



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Programa

Maestría en Enseñanza de la Historia

**Proyecto transformador de la conciencia histórica nacional en
México. El caso de los libros de texto de Historia de 1992**

Tesis

Para obtener el grado de **Maestro en Enseñanza de la Historia**

Autor

Boris Alexander Caballero Escorcía

Asesor

Doctor en Historia Francisco Alejandro García Naranjo

Morelia, Michoacán agosto de 2016

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo
Nacional de Ciencia y Tecnología.



Índice

Agradecimientos	6
Resumen	7
Introducción	9
Sobre el sentido de esta investigación	9
Consideraciones sobre conceptos articuladores de la investigación	13
Sobre el uso público de la historia	13
La Conciencia Histórica	16
En el escenario de la Enseñanza	21
Proyección y propuestas de la investigación	24
Hacia la configuración de un nuevo pacto	
Para el presente y el futuro, se necesita otro pasado	25
Choque en la historiografía escolar, una ruptura de contenidos o la transformación de la conciencia histórica nacional	27
La historia profesional cobijada y separada de la conciencia histórica, ¿reafirma o subvierte?	30
Estado de la cuestión	33
La estructura	42
Capítulo 1: Conformación de la Historia en México y el campo cultural en un momento de cambios	45
1. Los historiadores mexicanos.	
Autonomía y conformación como actores sociales	46
1.1 Enseñanza e historia, una unidad en el interés del Estado	46
1.2 Inicios del proceso de profesionalización. Hacia un campo propio	51
1.3 Camino de la profesionalización académica	55
1.4 Consolidación del campo. Ampliación de legitimidad	62
2. Los maestros, como reproductores son actores sociales.	
El SNTE y la CNTE	68
2.1 Transformación de la relación del Estado y el SNTE	68
2.2 La reconfiguración sindical	71
3. Reforma Educativa 1990-1993.	
Una nueva enseñanza de la historia	74
3.1 El SNTE se reacondiciona	

en el discurso modernizador	74
3.2 La reforma modernizadora y los contenidos	79
4. El campo cultural en México durante el periodo modernizador. Un recorrido de 1968 a 1992	82
4.1 Apertura del campo cultural	82
4.2 Neoliberalización del campo cultural. Consolidación de <i>Vuelta</i> y en <i>Nexos</i> .	85
4.3 De <i>Vuelta</i> a <i>Nexos</i> . Representación de una hegemonía compartida	89
4.4 La configuración de la hegemonía por el Poder	93
4.5 <i>Vuelta</i> se reafirma ideológicamente	98
4.6 Una hegemonía en disputa. Hacia el escenario de los libros de texto	101
 Capítulo 2: La evolución de una disputa por la enseñanza. Consideraciones sobre los libros de texto gratuitos en México antes de 1992	 111
1. Los primeros libros gratuitos de Historia. <i>Historia y civismo</i> 1957-1966	111
1.1 El contexto de los primeros libros de texto gratuitos	111
1.2 La elaboración de los primeros libros gratuitos de historia	116
1.3 Sobre los contenidos de los primeros libros de texto gratuitos de historia	117
2. Los libros de texto gratuitos de <i>Ciencias Sociales</i> 1970-1985	123
2.1 El contexto de los libros de <i>Ciencias Sociales</i>	123
2.2 La elaboración de los libros de Ciencias Sociales, se suscita el debate por los contenidos	128
2.3 Sobre los contenidos de los libros de Ciencias Sociales	135
2.4 La pervivencia del cuestionamiento a los libros de texto de Ciencias Sociales. El tránsito a un nuevo camino	143
3. El contexto hacia los libros de texto de 1992	152
3.1 El gobierno de Salinas en sus inicios	152
3.2 La educación y la Iglesia se acercan	154
 Capítulo 3: Un debate público por el control de la narrativa sobre el pasado	 159

1. <i>Mi libro de Historia de México.</i> Los sentidos del cambio	160
1.1 La elaboración de los nuevos libros de Historia	160
1.2 El sentido manifiesto de <i>Mi libro de Historia de México.</i> Los autores	165
2. Actores y tendencias en un debate dominado por intelectuales	169
2.1 La oposición al nuevo modelo de Estado. El libro de texto como medio	169
2.2 Libros de texto. De <i>Vuelta a Nexos</i> y la “contrarevolución cultural”	174
3. El pasado en una disputa presente. Líneas de un debate	179
3.1 Por la enseñanza de la historia, una discusión historiográfica	179
3.2 Modernización porfirista, modernización salinista	180
3.3 Por una historia de héroes y villanos, por una historia objetiva	196
3.4 Historia inmediata. ¿Historia para el Estado y justificadora del presente?	211
3.5 Pedagogía y didáctica modernizadora en los libros de historia, ¿en contra de la enseñanza?	227
Capítulo 4: Rupturas y continuidades en la historiografía escolar. Los libros de texto de 1992, ¿el inicio de una nueva conciencia histórica?	245
1. Transformaciones en la construcción del héroe. ¿Eliminación o cambios en los héroes?	246
1.1 La Independencia, “La cantera de heroísmo”	247
1.2 El héroe popular y colectivo ha desaparecido	254
1.3 Iturbide consumidor de la Independencia	255
1.4 Los Niños Héroes. La conformación de lo heroico en defensa de la Nación	258
1.5 La Reforma y la República Restaurada. Otro pilar fundador de la Nación	260
2. Porfirio Díaz y el porfiriato. Un alto en el camino de la libertad	262
2.1 La “poda” de Porfirio Díaz La construcción del villano	263
2.2 Porfirio Díaz ¿Paz o represión?	265
2.3 Qué tanto de dictadura porfirista	267
2.4 Modernización, crecimiento o dominación extranjera	268
2.5 La caída del dictador ¿Causas morales o causas reales?	272

3. Lo contemporáneo y la Historia.	
En el presente, lo próximo y la historia inmediata	275
3.1 Desde el presente se mira al pasado	275
3.2 La historia inmediata. Su proximidad a la Revolución Mexicana	284
3.3 Un presente cíclico hacia una mayor estabilidad, crecimiento y equilibrio	292
3.4 El hoy, la solución definitiva de la crisis. El último ciclo	295
4. Orientación pedagógica y práctica.	
Continuidades y rupturas en la didáctica de <i>Mi libro de Historia de México</i>	298
4.1 El sentido de la innovación historiográfica como elemento de transformación de los contenidos en un nuevo horizonte pedagógico	299
4.2 Continuidad o ruptura. La presentación didáctica de los contenidos en su narrativa	304
4.3 La <i>Guía</i> para el texto. El tiempo y el espacio en <i>Mi libro de Historia de México</i>	307
Conclusiones	314
Lista de referencias	328

Agradecimientos

Tengo que agradecer en primer lugar a mi esposa Rocío Castellanos, compañera, confidente y amiga cuyo apoyo, aportes y luces han hecho este recorrido aún más enriquecedor y grato, y que ahora se manifiesta en este trabajo en sus aciertos y aportes, pues los errores y omisiones son sólo míos; a mi hijo Inti, nuestro Sol, que iluminó cada momento en la realización de esta tesis, con su disposición permanente al juego y su sonrisa, a él le debo los momentos de atención que le ha restado el desarrollo de esta tesis. En conclusión, a ellos dedico este trabajo.

Agradezco de manera especial a mi asesor Francisco Alejandro García Naranjo por su consejo siempre oportuno y su guía en el conocimiento de la historia de México contemporánea, además, de su apertura e identidad con el tema de esta investigación.

Agradezco el apoyo brindado por el Instituto de Investigaciones Históricas bajo la Dirección del Doctor Marco Antonio Landavazo y, especialmente, al Coordinador de la Maestría en Enseñanza de la Historia, Doctor Napoleón Guzmán Ávila, quien siempre acompañó nuestro proceso de formación y estuvo presto a la resolución de inquietudes tanto académicas como personales. También a cada uno de los profesores de la Maestría de Enseñanza de la Historia y del Instituto de Investigaciones Históricas que brindan sus conocimientos y experiencia de manera abierta y desinteresada para la formación de sus estudiantes y el avance de sus proyectos de investigación.

En un plano de amistad y compañerismo debo agradecer el apoyo inestimable y esencial de Leonardo Meléndez, Carlos Plazas y Julián Almonacid, por su solidaridad y apoyo incondicional; a Ernesto Guillén Martínez y su esposa Lucía Arriaga, quienes como familia junto con sus pequeños Andrés y Luis, han sido un soporte fundamental y una guía.

Por su parte, agradezco al personal de la biblioteca Luis Chávez Orozco del Instituto de Investigaciones Históricas y a la Hemeroteca Pública Universitaria “Mariano de Jesús Torres” de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, así como, a las bibliotecas de Ciudad de México en especial la Biblioteca “Miguel Lerdo de Tejada”, la Biblioteca Nacional, la Biblioteca de la UPN y la Biblioteca “Daniel Cosío Villegas”, gracias a la riqueza inagotable de sus acervos bibliográficos y hemerográficos que contribuyeron en buena medida a la elaboración de esta tesis.

Por último, agradezco a CONACYT por su apoyo fundamental sin el cual este trabajo tampoco hubiese sido posible; así como a PROFOCIE Humanidades que me permitió con su ayuda estar en la Ciudad de México recogiendo información.

Resumen

El desarrollo de la investigación de esta tesis pretende contribuir a desentrañar las relaciones entre el uso público de la historia como generador de conciencia histórica y la enseñanza de la historia desde sus contenidos, tomando como fuente los manuales de texto gratuitos de primaria, pues constituyen un material didáctico fundamental en el escenario mexicano al ser el centro en el aula de la transmisión de una visión oficial y particular del pasado. Para este propósito se desarrolla el tema alrededor de los libros de texto de Historia de México de 1992 y la coyuntura de debate generada por su publicación, pues los contenidos de estos manuales implicaron una mutación en la historiografía escolar, hasta entonces establecida, y se conformaron como avanzada desde la educación y enseñanza en la transformación de la conciencia histórica nacional desde una reinterpretación del pasado acorde con la configuración de los intereses hegemónicos del presente con poder sobre el Estado.

El tema se despliega en la tesis en distintos momentos o capítulos. En primer lugar, el distanciamiento entre la historiografía académica y la escolar en el proceso de conformación de la historia profesional en México, así como, la conformación del campo cultural alrededor del Estado desde la consideración de la evolución de elites intelectuales, para dar cuenta de dos actores fundamentales en la generación de argumentos alrededor del debate de los contenidos de los libros de 1992: los historiadores y los intelectuales, que participaron activamente como elaboradores de discursos estructuradores sobre el pasado. En un segundo momento, se realiza un recorrido sobre el contexto de producción de los libros de texto gratuitos anteriores a los de 1992, las orientaciones generales de sus contenidos, en una genealogía que lleva a la comprensión del cambio que significaron los libros de 1992 y el contexto de su realización. En la tercera parte de la tesis se ubican las motivaciones políticas inmediatas que condujeron a la propuesta de elaboración de los nuevos libros de texto de historia, en el marco de la política de modernización educativa emprendida durante el sexenio de Carlos Salinas; para luego transitar a ubicar los principales elaboraciones historiográficas involucradas en el debate de los libros de texto y las líneas argumentativas que generaron mayores reacciones; de esta manera, dar cuenta de las distintas narrativas y estructuraciones elaboradas sobre el pasado manifiestas en la confrontación pública alrededor de los contenidos. A partir de las líneas argumentativas y elaboraciones historiográficas planteadas en el debate se lleva adelante, en el cuarto capítulo, un proceso de exégesis sobre los contenidos de los libros de textos de Historia de 1992 en perspectiva comparada con los contenidos históricos de los anteriores libros gratuitos para demostrar el grado de ruptura sobre la memoria histórica nacional que implicaban y su correspondencia con el nivel de reacción en el escenario público por la propuesta de transformación de la conciencia histórica nacional que los contenidos de los manuales increpados atestiguaban. Para concluir sobre el carácter de los contenidos de los libros de texto y el de la enseñanza como estructuradores de la conciencia histórica nacional, en la elaboración de los discursos sobre el pasado que circulan como uso público de la historia y que hegemonizan en la sociedad, tanto, que sus contenidos y perspectivas llegan a ser considerados que deben ser enseñados a las generaciones más jóvenes. La hipótesis demostrada es que los libros de texto en cuestión representaron una ruptura en el relato escolar sobre la narrativa histórica nacional y, por tanto, un intento de transformación desde la enseñanza de la memoria y conciencia histórica hasta entonces conformada, lo que explicaría, en buena medida, la reacción en su contra.

Palabras claves: enseñanza de la Historia, libros de texto, conciencia histórica, uso público de la historia, memoria.

Abstract:

The research development of this thesis aims to contribute to understanding the relationships between the public use of history as a generator of historical consciousness and teaching of history from its contents, taking as a source manuals free text primary, as are a basic educational material in Mexico to be the center stage in the classroom of the transmission of a particular officer and past vision. For this purpose the issue around textbooks History Mexico 1992 and the juncture of the debate generated by the publication takes place, because the content of these manuals involved a mutation in school historiography established, and formed as it advanced from education and teaching in the transformation of national historical consciousness from a reinterpretation of the past according to the configuration of the hegemonic interest of this with power over state.

The theme is developed in the thesis at different times or chapters. First, the gap between academic historiography and school in the process of shaping the professional history in Mexico, as well as shaping the cultural field around the state since the consideration of the evolution of intellectual elites. Thus he realizes two key players in generating debate arguments about the contents of the books of 1992: historians and intellectuals who participated actively as processors structuring discourses on the past. In a second time, a tour of the context of production of the books prior to 1992 free text, the broad guidelines of its content in a genealogy that leads to understanding the change that meant the books of 1992 and performed the context of its realization. In the third part of the thesis immediate political motivations that led to the proposal for the development of new history textbooks, in the framework of the policy of educational modernization undertaken during the presidency of Carlos Salinas are located; then move to locate the main historiographical elaborations involved in the debate textbooks and argumentative lines generated higher reactions; in this way, to account for the different narratives and structuring elaborate on the apparent last public confrontation around content. From the argumentative lines and historiographical elaborations raised in the discussion process exegesis on the contents of textbooks of History 1992, in comparative perspective with the historical contents of the above free books is carried out, in the fourth chapter, to demonstrate the degree of rupture on national historical memory and correspondence involving the level of reaction in the public arena by the proposed transformation of the national historical consciousness that the contents of the manual reprimanded testified. To conclude on the basis of the contents of textbooks and teaching as arrangers of the national historical consciousness, in making speeches about the past circulating as public history and hegemonize in society, therefore, its contents and perspectives become considered to be taught to the younger generations. The proven hypothesis is that the textbooks in question represented a break in the school story about the national historical narrative and, therefore, an attempt to transform from teaching memory and historical consciousness until then formed, which would explain, in good measure, the reaction against it.

INTRODUCCIÓN

Sobre el sentido de esta investigación

En México la elaboración de los libros de texto en la segunda mitad del siglo XX se constituyó bajo un sistema educativo estatal centralizado y de mucho mayor alcance y cobertura que el privado, lo que involucraría un mayor control del Estado sobre los contenidos de la enseñanza y, en el caso de la historia, sobre la conformación de una conciencia histórica organizada desde arriba.¹ Desde principios de la década de los sesenta, durante el gobierno de López Mateos, se estableció como parte del acceso a la educación y la cultura nacional los libros de texto gratuitos para primaria en la política de uniformar la enseñanza y garantizar por esta vía el mandato constitucional de la gratuidad en la instrucción primaria; los libros de texto gratuitos eran elaborados y suministrados por el Estado, a través de una instancia creada en 1959 para tal fin, la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, CONALITEG, adscrita a la Secretaría de Educación Pública, SEP.

De esta manera, que el Estado mexicano se hiciera con un mayor control y capacidad de influir sobre los contenidos de la enseñanza, a través del suministro centralizado de materiales didácticos y de enseñanza, tales como los libros de texto, permitió la configuración de un escenario más controlado desde arriba para la conformación de una conciencia histórica nacional con el manejo, por parte del Estado, del uso público de la historia en la enseñanza y la conformación de una memoria histórica oficial. Por ese mismo carácter de instrumento centralizado, los libros de texto gratuito como monopolio del Estado, fueron objeto de las disputas de sectores tanto al interior como fuera de la órbita estatal por el manejo del uso público de la historia en el campo de la enseñanza y por la determinación del sentido de los contenidos que estructuran la memoria colectiva nacional, al constituirse en uno de sus materiales privilegiados de elaboración de la memoria oficial.

¹ Para el año de 1995 se estimaba que la escuela pública atendía el 93,7% de los estudiantes en el nivel primaria, con un 90,4% de las escuelas bajo control federal o estatal, y a un 91,9 de los estudiantes que cursaban la secundaria, con un 84,7% de las escuelas de este nivel. Ver: LOYO, *Los actores sociales y la educación*, pp. 30, 264-265.

Tal como lo señala Valls Montés, al ilustrar para el caso español, en uno de sus artículos, sobre la consideración de un grupo de catedráticos de Bachillerato, los manuales escolares pueden dar cuenta desde su contenido de la “evolución de la conciencia histórica” de un país,² y más aún cuando llegan a ocupar un lugar central, asignado por el Estado, en la educación y en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como, en el apoyo y legitimidad de la sociedad en general, como es el caso mexicano. Sin perder de vista que los elementos que contribuyen a la transmisión y elaboración de la conciencia histórica en el aula, y aún más fuera de ella, son aún más complejos que lo consignado en los libros de texto, estos sirven de fuente para analizar los sentidos, hechos y miradas que se promocionan sobre el pasado³. Los libros de texto gratuitos de primaria han revelado, en este marco, un papel destacado como conformadores de la conciencia y memoria histórica nacional⁴; cualquier transformación sobre sus contenidos impacta sobre las esferas de lo público, sobre los usos del discurso histórico y se expresa en el debate público, más allá de los especialistas en la Historia, vinculados con los conceptos e imágenes comunes mediante los cuales los integrantes de una sociedad interpretan el pasado y se proyectan construyendo un futuro de manera colectiva⁵.

² VALLS, “De los manuales de Historia”, p. 172.

³ Estudiosos del caso español sobre las relaciones entre conciencia histórica y enseñanza de la disciplina histórica coinciden en señalar la importancia de los libros de texto como material que documenta la narrativa histórica estructuradora de los discursos que conforman la conciencia nacional, aún en un contexto donde el intervencionismo estatal en materia de los contenidos de los manuales escolares tradicionalmente ha sido mucho menor y donde priman intereses de facciones ideológicas particulares que intervienen en el sentido de los textos. Además de Rafael Valls Montés, se puede citar, entre otros, trabajos como el de María Paula González que bajo el supuesto de que los libros de texto expresan los sentidos de la conformación de la conciencia histórica nacional, investiga las representaciones e identidades colectivas creadas a partir del fenómeno de la inmigración masiva de principio del siglo XX en Argentina basada en los contenidos de los manuales escolares de secundaria como manifestación del sentido de la enseñanza de la historia. En GONZÁLEZ, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia”, pp. 21-22.

⁴ En su clásica investigación sobre la forma y sentidos de cómo se cuenta la historia a los niños comparando varios casos, Marc Ferro, sin utilizar el concepto de conciencia histórica pero significando lo mismo, demuestra la importancia y centralidad del tipo de historia que se enseña a los niños en la visión que estos tengan desde su presente sobre el pasado y su adscripción o negativa a proyectos futuros, que interviene en la percepción que tendrán como adultos sobre sí mismos y los demás o los considerados otros. La historia que se cuenta a los niños y a los adultos en general “permite a la vez conocer la identidad de una sociedad y el *status* de esta a través del tiempo”, y además, da cuenta de la historia oficial dominante que “moldea la conciencia colectiva de cada sociedad”. La historia que se cuenta a los niños daría acceso a las creencias, relatos y elaboraciones discursivas que constituyen los elementos del modelo dominante sobre el pasado. FERRO, *Cómo se cuenta la historia a los niños*, pp. 8-9.

⁵ Se coincide en la perspectiva que acoge esta investigación en la perspectiva que desarrolla María Paula González de que la conciencia histórica entendida como la articulación en el presente entre una visión de pasado y un proyecto de futuro se despliega en la escuela a través de los contenidos escolares y, especialmente, de la enseñanza de la historia donde “se transmite a la vez que se construye”, y si bien la transmisión y construcción de la conciencia histórica es mucho más compleja en el aula y en el escenario de la escuela en general que lo que pueden consignar los contenidos de los libros de texto, González esclarece que “éstos la documentan y permiten analizar las representaciones y competencias que se promueven”. GONZÁLEZ, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia”, p. 21.

No obstante dicho papel de contribuyentes en la concepción o reproducción de una conciencia histórica nacional, los libros de texto tienen la potencialidad de ser, además, la expresión de nuevas propuestas de conformación, de selección y sentidos sobre el pasado; como generadores de transformaciones en la memoria histórica de una nación, pueden llegar a incitar rupturas en el consenso establecido entre la escuela y el discurso legitimador de la hegemonía del Estado o el proyecto de la clase dominante, o, más bien, manifestar desde sus contenidos procesos de cambio en lo, hasta entonces, considerado el discurso estructurante entre las relaciones del pasado con los intereses del presente y los proyectos para el futuro que incluyen las expectativas sociales⁶. Las transformaciones e innovaciones en los libros de textos juegan un papel fundamental en estos momentos de ruptura o de transformación del discurso y de la narrativa histórica que sustenta y articula una visión coherente sobre el pasado nacional, con unos héroes y acontecimientos seleccionados y cargados de sentidos estructurados por una determinada configuración de la conciencia histórica. Esta evidencia se plasma en el caso de los libros de texto gratuitos de historia en la realidad mexicana, los cuales conforman el vértice del eje alrededor del cual gira el debate por el sentido de la interpretación del pasado de acuerdo a los intereses en conflicto en el presente ligados a proyectos enfrentados de país.

En ocasiones los contenidos de los libros de texto han sido el acicate para el desarrollo de debates que involucran diversos actores sociales, en México el debate de los libros de texto de 1992, aunque con sus propias peculiaridades, repetía un escenario de discusión y confrontación ya dado en la década de los sesenta y setenta. Este tipo de debates, en los que la enseñanza y los contenidos impartidos ocupan el lugar central, entendida la enseñanza de la historia como un escenario estratégico del uso público de la historia para la elaboración y reproducción de la conciencia histórica del país, necesariamente se involucran en los objetivos de aprendizaje, el para qué se debe enseñar historia y, por tanto, la didáctica de la

⁶ En este sentido los libros de texto al contribuir a la elaboración de la conciencia histórica también expresan la forma de apropiación del tiempo histórico en una sociedad. En el significado que la historiografía alemana en las teorizaciones de Reichard Koselleck le asigna al tiempo histórico como la condensación de la relación que se establece entre los distintos tiempos sociales, en el sentido de la lectura del pasado atado a cómo la sociedad se ve en el futuro. El tiempo histórico estaría dado por el cómo en el tiempo presente las dimensiones del pasado y el futuro se retroalimentan en una concepción que descansa entre la lectura que una sociedad hace de su experiencias y las expectativas que tiene. La conciencia histórica en esta triada entre tiempo presente, pasado y futuro, sería la responsable de darle sentido al tiempo histórico organizando la experiencia y proyectándola en alguna dirección socialmente construida. Ver KOSELLECK, *Futuro pasado*, p. 15; KOSELLECK y GADAMER, *Historia y hermenéutica*, p. 47.

historia en el marco de la disputa por los sentidos públicos del discurso histórico nacional. De este modo, la enseñanza como uno de los escenarios del uso público de la historia está atravesada por procesos de disputa más amplios que implican distintas posturas políticas e intereses que se manifiestan elaborados como discursos historiográficos que interpretan el pasado enfrentados entre sí, buscando hegemonizar sobre la organización y estructuración de la memoria histórica colectiva.

Es decir, que las condiciones históricas y sociales atraviesan la conformación de los contenidos a enseñar en el proceso de configuración y determinación de los sentidos de la conciencia histórica. Las disputas sociales pueden tornarse en enfrentamientos por el control del sentido de la narrativa histórica, lo que implica necesariamente su influencia sobre el campo de la enseñanza de la historia y el más amplio del uso público del pasado. A su vez, las influencias que puede ejercer la historiografía académica sobre los contenidos de los libros de texto e innovaciones en la historiografía escolar, estarían mediadas por el nivel de coincidencia o permeabilidad de la conciencia histórica que hegemoniza en la opinión pública y por los intereses sobre el presente. De este modo, el proceso didáctico de la transposición estaría determinado por instancias que determinan el proceso de enseñanza aprendizaje pero externos, aunque interesados por su control como escenario del uso público de la historia y por tanto con influencia sobre la conformación de la conciencia histórica nacional.

En este sentido el objetivo de esta investigación es contribuir a desentrañar a partir de una coyuntura de debate generada por la publicación de los libros de texto de Historia de México en 1992 las relaciones entre el uso público de la historia como generador de conciencia histórica y la enseñanza de la historia desde sus contenidos tomando como fuente el mismo texto que consignan los manuales. Pero sobre todo, entender los mecanismos en el libro de texto utilizados para participar desde la iniciativa de renovación de sus contenidos, asociada una postura didáctica cónsona, en el proceso de transformación de la conciencia histórica nacional experimentado por la sociedad en un momento de transición. La incorporación selectiva de eventos y tendencias historiográficas, por ejemplo, es uno de estos mecanismos, así como, la extrapolación de las valoraciones y significantes del presente sobre la caracterización del pasado.

La coyuntura de los libros de texto de 1992 resulta significativa pues integra por primera vez en México un debate que incluye la disputa por el discurso interpretativo del pasado nacional y en el que participan historiadores e intelectuales oficiando en el escenario público, más allá de sus restringidos auditorios académicos y especializados, buscando generar opinión sobre el pasado e intervenir de manera activa, con argumentos y como suministradores de perspectivas interpretativas e historiográficas novedosas en el escenario público, en la configuración de la conciencia histórica nacional y, desde allí, sobre los sentidos de la enseñanza de la historia. Esta novedad sólo puede ser explicada por la evolución y desarrollo de una comunidad de historiadores con un alto grado de autonomía con respecto a los intereses políticos inmediatos que impone el Estado y con un mayor despliegue de escenarios y grupos culturales que sirvan de cajas de resonancia en el escenario de lo público a las opiniones discordantes con la hegemonía que se intenta imponer desde el establishment.

Consideraciones sobre conceptos articuladores de la investigación

Antes de continuar con la forma de desarrollo de esta tesis, se hace necesario aclarar algunos conceptos que definen los escenarios en los que se mueve esta investigación.

Sobre el uso público de la historia

En primer lugar, su interés está en el espacio de los usos públicos de la historia, concepto por primera vez esbozado por el sociólogo alemán Jürgen Habermas desde una postura crítica y de izquierda terciaba en el debate, suscitado en los años ochenta, por la publicación en prensa y medios masivos de comunicación de las posturas de algunos historiadores alemanes que abordaban el Holocausto y el periodo de la Segunda Guerra Mundial bajo una perspectiva revisionista que relativizaba el genocidio alemán contra los judíos y otros grupos étnicos y sociales, y que en un intento de naturalizarlo y justificarlo desde las circunstancias del momento, de una manera historicista, era comparado con los Gulags soviéticos y con otros eventos de masacres en la historia.

Aquí Habermas deja claro su postura al señalar que la discusión que se estaba dando era en el terreno de la moral, provista por el uso público que se hacía de una versión histórica

sobre hechos sensibles que increpan la moral política de una nación; desde el momento que dichas posturas revisionistas abandonaban el escenario restringido de los especialistas y de las publicaciones y debates entre pares e irrumpían, mediante la difusión por medios masivos de comunicación, en el escenario de la opinión pública amplia, se gobernaban por otras lógicas propias del uso público de la historia e implicaban “una inflexión en la cultura política y en la autocomprensión” de una nación; volcaba una valoración o un criterio “académico” a un espacio amplio controlado por los intereses políticos, las pasiones nacionalistas construidas y el dominio de la moralidad y opinión pública cruzada por motivaciones e intereses que se manifiestan políticamente.⁷

Por su parte, el historiador italiano Nicola Gallerano delimita aún más el concepto de uso público de la historia. Toma de Habermas la división que hace entre lo que se escribe en “ámbitos científicos” que se incluye en el espacio de los especialistas, y lo que se transmite a través de los “*mass-media*”; el uso público se realizaría cuando “se habla en primera persona” y sus objetivos en el ámbito público son de tipo “político-pedagógicos explícitos: construir el consenso alrededor de algunos valores decisivos para la convivencia civil”.⁸ En este sentido, Gallerano define al uso público de la historia como “todo lo que se desarrolla fuera de los lugares destinados a la investigación científica en sentido estricto, a la historia de los historiadores, habitualmente escrita para los especialistas y para un segmento muy restringido de público”. El uso público de la historia se manifiesta en los medios de comunicación masivo como prensa, radio, televisión, internet, y mediante manifestaciones artísticas y de difusión amplia como el cine, el teatro, la fotografía, la publicidad, las artes y la literatura. Además, tiene lugares donde se despliega de manera rutinaria o extraordinaria, tales como la escuela, los museos y monumentos, los espacios de la ciudad y en instituciones como partidos, asociaciones o grupos religiosos y culturales, entre otros lugares o medios, que permiten la expresión y confrontación de distintos individuos o grupos con intereses encontrados “que con objetivos más o menos declaradamente partidistas se comprometen a promover una lectura polémica del pasado en relación con el sentido común histórico o historiográfico, a partir de la memoria del respectivo grupo” al que pertenecen.⁹

⁷ HABERMAS, “Del uso público de la Historia”, pp. 82-83.

⁸ GALLERANO “Historia y uso público de la historia”, pp. 87-88.

⁹ GALLERANO “Historia y uso público de la historia”, p. 87

Entre quienes hacen un mayor uso público de la historia Gallerano ubica a los políticos y al poder político que habitualmente contribuye a su degeneración al hacer una utilización instrumental de eventos, personajes y hechos del pasado, en cuyo campo identifica dos estrategias utilizadas, las “rehabilitaciones” y las “revalorizaciones”. La rehabilitación en el uso público de la historia consiste en tomar un personaje histórico o evento, condenado en una práctica social parecida a un sumario proceso judicial, que juzga figuras del pasado por una especie de implacable “tribunal de la historia”, y restituirlos resignificándolos de manera positiva; este procedimiento responde a cambios en el orden político en una renovada exigencia de relegitimación que señala la derrota del grupo, sistema político o régimen que mantenía o había elaborado la condena. Por su parte, la revalorización promociona personajes o eventos que, si bien no han sufrido condenas morales por el implacable “tribunal de la historia” erigido por intereses políticos, tradicionalmente por razones ideológicas, culturales o políticas considerados extraños dentro de la ortodoxia del relato nacional dominante, pero que son “recuperados para afianzar fines políticamente específicos y para organizar el consenso en torno a un sistema o a un movimiento político o ideológico”.¹⁰

Para la implementación de estas estrategias se requieren discursos, relatos y argumentos preexistentes o elaborados para tales fines. En este punto, resultan útiles los historiadores, los desarrollos historiográficos, así como los intelectuales, que brindan nuevas perspectivas, matices, sobre personajes o hechos históricos que sirven en el combate político, descontextualizados de su origen que le imprime ciertas relaciones complejas con otros eventos y con múltiples causalidades y determinaciones, así como, de las lógicas y exigencias de la disciplina académica, para conseguir el efecto de opinión y de transformación de la conciencia colectiva de los ciudadanos que se quiere.

No obstante el uso instrumental que el poder político puede hacer de la historia, Gallerano considera que no es reducible su uso público a esta faceta, pues su campo de expresión y acción es mucho más amplio. En este sentido se separa de Habermas al considerar que el uso público de la historia puede ir más allá de ser considerado como exclusivamente un “uso político” del pasado, y menos aún, simplemente, como parte de estrategias de manipulación política de intereses inmediatos. Si bien, es consciente de que la

¹⁰ GALLERANO “Historia y uso público de la historia”, pp. 95-96.

historia y la remembranza del pasado es utilizada como una forma más de manipulación, al fundar legitimaciones que responden a intereses particulares, mediante “analogías desviatorias” que subsumen “en el presente profundidades y complejidades del pasado”,¹¹ considera que los usos públicos de la historia pueden también responder a motivaciones que no implican planificación o manipulación, como sucede en escenarios de entretenimiento o de tipo comercial; además, pueden involucrar a la memoria o a identidades individuales y colectivas de un grupo social o una colectividad.

Bajo esta ampliación del concepto, el uso público de la historia puede generar un escenario propicio para el conflicto y enfrentamiento de discursos sobre el pasado con un compromiso activo de la gente común y de los especialistas en torno a temas históricos que se revelan esenciales en la construcción de la memoria histórica o colectiva, o hacer evidentes traumas y heridas que logra reubicar en la memoria al lanzarlos al escenario de la elaboración pública.

De este modo, el uso público de la historia deja de ser episódico y responder simplemente a intereses coyunturales partidistas y puede lograr calar sobre la conciencia histórica y provocar una reorganización de la memoria, y esto sucede en momentos o periodos de abruptas transformaciones que imponen discontinuidades históricas que cambian la forma de situar el presente con respecto a la elaboración del pasado que respondía a relaciones y contextos dejados atrás. Se cambia la relación de la triada temporal entre presente, pasado y futuro, y con ello los sentidos de la conciencia histórica que estructuran la comprensión del tiempo histórico y organizan la experiencia de una sociedad proyectada en la nueva propuesta de construcción de futuro.

La Conciencia Histórica

Tal como se acaba de ver, los momentos de transición se viven de manera conflictiva en la sociedad y se expresan en una mayor intensidad y amplitud del uso público de la historia. Aquí resulta fundamental aclarar el concepto de conciencia histórica, pues, en estas circunstancias, las transformaciones de la situación del presente que presiona por un cambio en la interpretación pública del pasado, y que actúa directamente sobre la memoria e

¹¹ GALLERANO “Historia y uso público de la historia”, pp. 88.

identidad colectiva, implica el inicio o desarrollo de modificaciones en la conciencia histórica de una nación.

El historiador alemán, investigador en el campo de la enseñanza de la historia, Jörn Rüsen logra acotar una definición de conciencia histórica que la dimensiona en su aspecto histórico, como una constelación cambiante, sujeta a la historicidad, de relaciones que tienen que ver con la forma de la vivencia del tiempo, experiencia, y las expectativas de futuro que orientan la acción de los individuos en una sociedad, superando algunas perspectivas que la ubicaban como un fin o un estado a alcanzar o al que se había llegado¹².

Para Rüsen la conciencia histórica se adquiere en la vida práctica de los individuos en sociedad, en los escenarios formales e informales del uso público de la historia, es una forma de conciencia humana inscrita en el tiempo y es “una suma de operaciones mentales con las cuales los seres humanos interpretan la experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de forma tal que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo”.¹³ Es decir, la conciencia histórica incorpora en la concepción de lo humano la dimensión del tiempo desde su interpretación del pasado bajo los problemas y formas de ver el mundo en el presente y como orientación de la práctica en la esfera de las relaciones sociales históricamente condicionadas, pues le otorga un sentido que guía la acción adecuada a expectativas y mediada por la memoria histórica. La conciencia histórica conformaría un entramado que en una perspectiva temporal sobre el mundo articula “conceptos, representaciones, interpretaciones, comprensiones, perspectivas, valoraciones, experiencias y expectativas que una sociedad tiene de ella (y de los otros) y que se expresan en narrativas estructuradas del pasado”.¹⁴

¹² Es el caso por ejemplo de la postura defendida sobre el tema por el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer en su texto sobre el tema, titulado precisamente: *El problema de la conciencia histórica*, donde afirma que la conciencia histórica es el fenómeno más importante experimentado tras la época moderna, considerándola que sobrepasa a las “realizaciones de las ciencias naturales”. En este planteamiento entiende “por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones”. GADAMER, *El problema de la conciencia histórica*, p. 41. En este sentido la conciencia histórica sería un estado de desarrollo que se alcanza. En el presente trabajo de investigación, en cambio, es más útil un concepto de conciencia histórica, tal como lo delimita Jörn Rüsen en sus trabajos, que se estructure como una característica de las sociedades en relación con su temporalidad, si bien alcanzada cuando se es capaz de diferenciar el pasado del presente y el futuro, se plantea como una condición cambiante y que las sociedades requieren para orientarse y actuar según sus circunstancias y expectativas socialmente construidas, es decir que está mediada por una relación que se transforma entre sus componentes, sujeta a la historicidad, al conflicto, a las tensiones y a nuevas elaboraciones.

¹³ Traducción propia: “... se entiende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. RÜSEN, *Razão histórica*, p. 57.

¹⁴ GONZÁLEZ, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia”, p. 22.

De esta manera, en la conciencia histórica el conocimiento histórico presentado en forma de narración hace efectiva la orientación temporal al unir el pasado y el presente en una perspectiva de futuro sobre el acontecer actual¹⁵; es la forma como la interpretación histórica del presente lleva integrada la referencia al tiempo futuro, que marca y le da sentido a las motivaciones e intenciones humanas al brindarles una perspectiva temporal, dentro de una “concepción del ‘curso del tiempo’ que fluye a través de los asuntos mundanos de la vida diaria”,¹⁶ y les otorga una razón trascendente a la existencia y a ciertos actos como parte de una comunidad y una tradición, de una historia que continúa, le da sentido y configura la identidad colectiva.

La conciencia histórica, entonces, se conforma mediante el establecimiento de un nexo significativo entre el pasado, el presente y el futuro que se amalgama con un sentido moral que implica criterios de juicio a partir de un “deber ser” que cruza valores con la experiencia temporal en una concepción sobre el cambio y los sentidos y pesos relativos entre los distintos tiempos (pasado, presente y futuro) que caracteriza una conciencia histórica en su particular configuración. En este entendido, cobra total pertinencia lo afirmado por Rüsen: “La conciencia histórica amalgama ‘ser’ y ‘deber’ en una narración significativa que refiere acontecimientos pasados con el objeto de hacer inteligible el presente, y conferir una perspectiva futura” a la acción presente; es decir, confiere a valores morales un contexto de amenaza y defensa a la vez que se supera en el tiempo mediante una relación que adecua la realidad pero que también es relativizada por ésta.¹⁷

Esta unión en la narrativa entre el “ser” y el “deber ser” se expresa para Gallerano en la historiografía, tanto en la académica como en aquella que circula en forma de discursos estructurados a nivel público que intentan organizar miradas sobre el pasado, y la identificaba en esa tensión constante “entre historia, futuro y profecía”, donde la “dimensión cognitiva se alinea y se combina con la afectiva, empapada de valores, preferencias, opciones no

¹⁵ Para Rüsen la narración es la forma lingüística mediante la cual se realiza la función de orientación de la conciencia histórica; la “competencia narrativa” sería la competencia que caracterizaría y sería esencial a la conciencia histórica. Como competencia la define como “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada”. RÜSEN, “El desarrollo de la competencia narrativa”, p. 29. Es una competencia que es resultado de un proceso de aprendizaje socialmente construido en el presente, mediante una memoria consciente, pero también responde a “la capacidad de las personas de construir sentido histórico, con el cual organizan temporalmente el ámbito cultural, dan orientación a su vida práctica e interpretan su mundo y a sí mismos” RÜSEN, *História viva*, pp. 103-104.

¹⁶ RÜSEN, “El desarrollo de la competencia narrativa”, p. 29.

¹⁷ RÜSEN, “El desarrollo de la competencia narrativa”, p. 29-30

científicas o precientíficas”. Tensión que en la disciplina histórica busca solucionarse de acuerdo a las lógicas internas de la elaboración profesional y al control de la comunidad de historiadores profesionales; tensión, sin embargo, siempre permanente, que articulada a otras presiones que establece el propio presente o las exigencias internas a la disciplina, posibilita el movimiento y recambio de la historiografía académica. Por su parte, en el terreno de la memoria que se mueve en regulaciones sobre la vida que buscan explicaciones en el pasado, atravesadas por la validez que otorgan los valores, y cargadas de emotividad y juicios, su búsqueda está en lo absoluto, en la verdad, y a partir de allí selecciona o lanza al olvido personajes y hechos del pasado;¹⁸ esta emotividad y búsqueda de la verdad como absoluto que fundan la memoria la hace presa fácil de la manipulación política y, por tanto, sujeta a transformaciones, pero también está determinada por las reelaboraciones a que la obliga el conocimiento histórico al presionar hacia el cambio de la memoria cuando impacta en lo público y en la opinión¹⁹. La memoria es estructurada por la conciencia histórica cuando es compartida por todos; en este sentido siempre es memoria colectiva²⁰ y se funda en una elaboración del pasado, por tanto, es memoria histórica cargada de significado y dirección en el tiempo por la conciencia histórica que la organiza y le otorga sentido.

No obstante, en el terreno del uso público de la historia a través de distintos medios y escenarios circulan discursos que se pueden elevar a historiográficos, en la medida que son lecturas elaboradas del pasado, provenientes de algún momento del desarrollo de la historiografía académica, de la memoria colectiva e histórica, o de la misma actualidad de

¹⁸ NORA, “Entre memoria e historia”, p. 9

¹⁹ Para Pierre Nora la historia y la memoria no son sinónimos y están claramente diferenciadas, la memoria está subordinada a la historia cuando se hace objeto de su labor investigativa. Para Nora “La memoria es la vida..., está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y del olvido, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones...”, además, la memoria “es afectiva y mágica” por lo que “sólo se acomoda de detalles que la reconfortan; ella se alimenta de recuerdos vagos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, sensible a todas las transferencias, ilusiones, censuras o proyecciones”; la historia en cambio es una reconstrucción “siempre problemática e incompleta”, es una “operación intelectual y laica, que demanda análisis y discurso crítico. Mientras la memoria instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo desaloja, y lo convierte siempre en algo prosaico”, la historia tiene una vocación por lo universal, la memoria es particular y plural. En síntesis para Nora la memoria se finca en lo concreto, el presente aplasta el pasado en sus exigencias, la memoria es siempre actual, basada en lo vivido “como un eterno presente”; mientras que la historia se reconoce como una representación e interpretación del pasado, “sólo se ata a las continuidades temporales, a las evoluciones y a las relaciones entre las cosas. *La memoria es un absoluto y la historia sólo conoce lo relativo*” NORA, “Entre memoria e historia”, p. 9.

²⁰ En este entendido se coincide con Paul Ricoeur para quien la memoria individual es memoria colectiva interiorizada a través del lenguaje y que adquiere una forma narrativa cuando se hace explícita. Por tanto hay que pensar más en una “constitución simultánea, mutua y convergente de la memoria individual y colectiva” RICOEUR, *La lectura del tiempo pasado*, p. 21. Es el mismo planteamiento que hace Maurice Halbwachs en su obra clásica sobre el tema, toda memoria es siempre colectiva, ver HALWACHS, *La memoria colectiva*, pp. 25-27.

los problemas planteados por la historia profesional. La conciencia histórica integra y articula las formas de elaboración del pasado que circulan en la sociedad, amalgama los distintos tipos de discursos en una unidad narrativa que condensa procesos mentales y lingüísticos que le dan un sentido coherente al pasado en el presente y lo reflejan según expectativas y proyectos de sociedad legítimos y comúnmente aceptados; es, de esta manera, que la conciencia histórica cumple con su función de orientador temporal y articulador de las experiencia y expectativas sociales. En este proceso median tanto la memoria como la historia, en sus elaboraciones más realizadas como memoria histórica e historiografía, pero, a la vez, la conciencia histórica estructura y organiza la memoria y establece el marco de indagación y elaboración de la historia, el sentido de sus tensiones y el contenido de la tirantez entre “ser” y “deber ser”, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre la fidelidad al conocimiento y la prevalencia de los valores morales y las expectativas que la sociedad genera. En el campo de la conciencia histórica realizaría lo que planteaba Paul Ricoeur sobre las relaciones entre memoria e historia, las que a diferencia de Pierre Norá, no ubica en contraposición²¹, sino en una existencia de mutua influencia, interpelación y cuestionamiento en un vínculo dialéctico que le plantea nuevos escenarios y problemas al pasado influyendo sobre los desarrollos y dinámicas de ambas esferas de elaboración del pasado, la memoria y la historia, lo afectivo y lo cognitivo;²² la conciencia histórica integraría esta contradicción y, a la vez, complementariedad en un discurso sobre el pasado cargado de sentido desde el presente y para el futuro, estructurado bajo una narrativa específica.²³

Rüsen llega a caracterizar la conciencia histórica como una elaboración más sofisticada de la memoria histórica, pero que se diferencia de esta en cuestiones fundamentales, tales como el gozar de una perspectiva temporal mucho más elaborada y compleja que la selección construida por la memoria, basada en el recuerdo y el olvido, y que enlaza el pasado, presente y futuro en una relación histórica que describe el pasado con un sentido validado en el presente y con miras a la construcción de un futuro delineado; una relación histórica determinada por una tensión temporal entre el pasado y el presente en una

²¹ Para Pierre Nora es esencial de la historia una crítica destructiva a la memoria, pues para esta disciplina la memoria es sospechosa y su “misión es destruirla y rechazarla”; la historia sería “la deslegitimación del pasado como vivencia” (Nora 1993, 9-10).

²² RICOEUR, *La lectura del tiempo pasado*, pp. 41-52.

²³ RICOEUR, *La lectura del tiempo pasado*, pp. 21-23.

diferencia cualitativa y dialéctica mediada por una narrativa argumentada en el tiempo y que requiere una actividad intelectual de reelaboración.²⁴ Aquí resulta de suma utilidad el discurso historiográfico construido desde la academia, pues contribuye a brindar elementos, insumos y referencias en relatos y argumentos que estructuran la relación histórica de los tiempos en una narrativa coherente que, además, integra la memoria y sus propiedades sobre la elaboración y vivencia del pasado.

De este modo, el concepto de conciencia histórica y el de uso público son de suma importancia para entender, por un lado, los discursos historiográficos que circulan y se enfrentan en momentos de transformación de la relación entre pasado, presente y futuro, cuando sectores políticos con intereses favorecidos por cambios estructurales empujan la sociedad hacia otra dirección y requieren ante un nuevo proyecto reelaborar la narrativa histórica que articulaba la perspectiva temporal de la sociedad y legitimaba el sistema de cosas imperante. Pero, también, por el otro lado, a entender los escenarios y los medios en los que se despliegan las distintas elaboraciones sobre el pasado y los mecanismos de afectación de la opinión pública a través de espacios como los medios masivos de comunicación, las universidades y la enseñanza de la historia escolar. La conciencia histórica se hace evidente en estos escenarios de los usos públicos de la historia, allí se pueden apreciar las tensiones que conviven en su interior o que buscan transformarla de acuerdo a cambios que se adelantan en la sociedad y que ameritan una readecuación de las premisas de la ordenación temporal y de los sentidos sobre el pasado.

En el escenario de la enseñanza

La conciencia histórica sería el marco que valida la enseñanza de la historia en la escuela por encima de la misma disciplina profesional de la historia desde el conocimiento que ésta elabora que se supone referencial para la enseñanza. La historiografía escolar se entiende como las orientaciones y contenidos del conocimiento impartido bajo la disciplina escolar de la Historia, que expresa “el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar”,²⁵ determinada por un conjunto de convenciones, acuerdos y costumbres contruidos socialmente y moldeados desde las necesidades de la

²⁴ RÜSEN “How to make sense of the past”, pp. 174-175.

²⁵ CUESTA, *Sociogénesis de una disciplina escolar*, p. 57.

institución escolar, que generan sentidos comunes sobre lo que es o no legítimo enseñar en el aula sobre el pasado. Por su parte, el estudioso de didáctica de la historia, Rafael Valls Montes hace una diferenciación clara entre historiografía escolar e historiografía académica o sabia, cada una regida bajo imperativos distintos y con mecanismos de validación y legitimación del saber distintos, aunque separadas la una actúa como entramado referencial para la otra, sin que necesariamente la refleje. La historiografía escolar daría cuenta de las orientaciones y saberes considerados como válidos en el desarrollo de la disciplina escolar y que se expresan en la historia enseñada en la escuela.²⁶

Raimundo Cuesta problematiza aún más esta relación entre lo académico y la materia escolar, considera que no se puede simplemente entender a la disciplina escolar como un epifenómeno de las ciencias académicas de referencia (2002, 225), en este caso la historia disciplinar. La disciplina escolar la definiría el estar inserta en la historia del currículo y por tanto tienen su propia historicidad que está dada por el contexto social y los imperativos políticos que gobiernan el espacio escolar tanto desde instancias externas como internas. En esta dirección, la explicación del contexto sólo puede ser histórica, entendida si involucra de manera protagónica a los actores que están en disputa por hegemonizar el saber y la enseñanza, el mundo de la academia, de las cultura y de la educación, y el desarrollo de la disciplina académica en su relación con la enseñanza. De este modo, la disciplina escolar estaría inscrita en el *código disciplinar* que la regla y le da su especificidad y autonomía con respecto al espacio disciplinar académico que le sirve de referencia.

Además, Raimundo Cuesta define código disciplinar de una manera que engloba el sentido y significados de los contenidos, con lo que incluye bajo su dominio a la historiografía escolar, en el contexto de las relaciones de poder que atraviesan la institución escolar. De esta manera precisa el concepto de código disciplinar de la Historia escolar como: “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza”. Además, el código disciplinar de la Historia comprendería “las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo

²⁶ Ver: VALLS, “De los manuales de Historia”, pp. 175-178.

y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos” es decir que “encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar...”.²⁷

No obstante, la utilidad de estos conceptos esgrimidos por Raimundo Cuesta, su postura es la de una completa separación entre los escenarios académicos y escolares que incluye los saberes implicados. Autoras como Pilar Maestro con sus trabajos sobre las relaciones entre la historiografía académica y la enseñanza de historia en la escuela enfatiza mucho más su investigación en indagar las diferencias temáticas y conceptuales, en la comparación entre los contenidos y tendencias discursivas en ambos escenarios, lo que muestra es un espacio en disputa que bajo su propia lógica tradicionalmente se resiste a cambios en el saber reproducido y configurado en la escuela en conceptos y métodos, y sólo los asimila cuando son transformados luego de disputas y negociaciones a la lógica escolar.²⁸

Es claro entonces que aún a pesar de la autonomía entre el saber reproducido en la escuela y el producido en el escenario disciplinar académico, en algunos momentos existe comunicación que implica también transformación de un saber que se halla descontextualizado de su lugar y relaciones conceptuales y epistemológicas de origen. Sobre este proceso habla el concepto de transposición didáctica, acuñado por Yves Chevallard, refiere a la relación entre los productos y escenarios del “saber sabio” del conocimiento disciplinar, por un lado, y las elaboraciones y reproducción del “saber enseñable”. Se logran ubicar a estos dos instancias de saber en el proceso de transposición didáctica, que a su vez involucran a quienes producen el saber disciplinar, incluidos tanto los espacios de producción académica como la comunidad disciplinar, y quienes ejercen el saber a enseñar y lo convierten en objeto de enseñanza.²⁹

Como muy bien expone Yves Chevallard, hay un contexto que es el que determina qué saber disciplinar puede ser “designado como saber a enseñar”, y está condicionado por lo que él llama el “entorno”, que se refiere al todo social, allí se desenvuelve la comunidad científica o disciplinar creadora de conocimiento y se valida la aceptación de un conocimiento como pertinente. No obstante, esto no hace que incurse en el sistema de

²⁷ CUESTA, *Sociogénesis de una disciplina escolar*, pp. 8, 57.

²⁸ MAESTRO, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia”.

²⁹ CHEVALLARD, *La transposición didáctica*, p. 45.

enseñanza, debe interactuar con otros elementos vinculados al poder político, Secretaría de Educación, actores sociales, o que están relacionados con el proceso de enseñanza: maestros, sindicatos. El tránsito por el escenario social e institucional que denomina *noosfera*, que también puede ser entendido como un momento que sigue a transformaciones que se suceden en el escenario amplio del entorno social del sistema didáctico, conforma un lugar, un proceso dónde instituciones, grupos o individuos se piensan la enseñanza, el funcionamiento didáctico, y se enfrentan a los problemas y a las exigencias sociales, “allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones”.³⁰ Este es el mediador fundamental que hace que un conocimiento pueda ser enseñable, luego seguirá el proceso didáctico de hacerlo enseñado, es decir, que pueda ser aprendido de acuerdo a determinados propósitos.

Este concepto de transposición didáctica ayuda a entender la transformación que sufre la historiografía escolar y cómo se vincula con un escenario más amplio de propuesta de reconfiguración de la conciencia histórica nacional desde un espacio de uso público de la historia tan estratégico como lo es la enseñanza. A su vez, entiende la didáctica y los contenidos para la enseñanza inscritos y determinados en un escenario mucho más amplio, de intereses políticos, discursos sobre el pasado que circulan a nivel público, sentidos comunes arraigados, que determinan el nivel de aceptación o no de novedades provenientes de otros contextos cognitivos.

Proyección y propuestas de la investigación

Bajo estas claridades conceptuales es posible entrever los cruces que elaboran el entramado de los libros de textos de 1992 y conjeturar sobre la vinculación del campo de la enseñanza a escenarios mayores del uso público de la historia y de la configuración de la conciencia histórica a través de contenidos que increpan tanto los sentidos de la elaboración de la memoria como a la misma disciplina escolar de la historia.

³⁰ CHEVALLARD, *La transposición didáctica*, p. 32.

Hacia la configuración de un nuevo pacto. Para el presente y el futuro, se necesita otro pasado

Que se llegara a las condiciones de la disputa alrededor de los libros de texto de 1992, de la confrontación de intereses mediante la validación en distintos discursos sobre el pasado, hace parte de un proceso de conformación histórica del campo educativo, cultural e intelectual mexicano que incluye el proceso de desarrollo de la disciplina histórica y de la comunidad de historiadores como partícipes en ese momento de la revisión de la conciencia y memoria histórica de la nación que detonará con la puesta en escena de los contenidos de los libros de texto de 1992 como una avanzada de un origen ajeno al escolar.

En México, desde la existencia del libro de texto gratuito en 1960, su elaboración involucró la oposición de amplios sectores y la generación de debates públicos alrededor de la educación y la enseñanza. En la coyuntura de la elaboración de los primeros libros de texto gratuitos, durante el gobierno de López Mateos, los argumentos implicados en la disputa no versaron sobre el carácter de los contenidos, o las orientaciones o sentidos de la enseñanza, sino sobre la pertinencia o no de la figura del “Estado educador” como monopolizador de lo que se impartía a través de los libros de texto al decretar su obligatoriedad en todo el sistema de la educación primaria. Por su parte, el debate alrededor de los libros de texto gratuitos producido durante el sexenio de Luis Echeverría sí involucraría un cuestionamiento de sectores opuestos al gobierno en su política educativa a los contenidos que estos impartía para su enseñanza, no obstante, sus críticas no fueron dirigidas hacia la narrativa histórica nacional que estaba inscrita en los libros de Ciencias Sociales, sino más claramente en contra de los libros de Ciencias Naturales por los contenidos de educación sexual que consignaban, y en contra de los de Ciencias Sociales de quinto y sexto grados de dicados a historia de América y Universal por exaltar héroes y figuras extranjeras asociadas como ateas y comunistas por el pensamiento conservador. Es decir, las coyunturas de los debates de los libros de texto gratuitos de 1960-1966 y de 1972-1978 no cuestionaron la narrativa histórica que entrañaban sus contenidos; la historia escolar en sus contenidos se mantenía dentro de los causes historiográficos estructuradores de la conciencia histórica configurada por la posrevolución mexicana que bebía de las directrices emanadas de la historia liberal decimonónica de la Reforma.

En este trabajo se demostrará que lo ocurrido con los libros de texto gratuitos elaborados en 1992 exclusivos para la disciplina escolar de la historia nacional, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB, marcaría una diferencia con respecto a la coyunturas anteriores que habían suscitado debate alrededor de los libros de texto gratuitos, precisamente implicará un cambio en los contenidos y una ruptura en la historiografía escolar que planteará una reestructuración de la conciencia histórica nacional desde la redimensión de algunos elementos y la resituación del presente con respecto al pasado y al futuro.

El tema del relato histórico nacional, el tratamiento de los héroes y villanos, la historia presente, ocuparían un lugar central en el debate, ante lo que se manifestaba como una revisión sobre la narrativa histórica nacional. Se generó con estos libros de texto un punto de inflexión en la “evolución de la conciencia histórica” nacional que desataría reacciones en contra y la confrontación entre discursos historiográficos que demarcaban intereses presentes que buscaban perdurar como proyectos de nación ante la irrupción de cambios que reclamaban otras relaciones. Es el desarrollo de un escenario de ruptura del vínculo y la identidad entre el consenso escolar y el consenso del discurso político cohesionador de la sociedad.

El Gobierno intenta construir un nuevo pacto que implica una narrativa distinta a la posrevolucionaria, desmitificadora de los presupuestos que sustentaban la exaltación de hechos, acontecimientos y personajes en el pasado que servían en la justificación de un proyecto de sociedad que le otorgaba al Estado un papel activo en la economía y en la redistribución del ingreso. El anterior discurso nacional, que con el avance de transformaciones neoliberales el gobierno de Salinas buscaba increpar, se había consolidado en un contexto en el que el discurso desarrollista e industrializador era el hegemónico y la forma privilegiada de dominación y cooptación de la movilización social era el corporativismo estatal manejado unipartidistamente por el PRI. Desde finales de los setenta, la sociedad mexicana y el Estado dan un giro que involucra cambios fundamentales; se asume como dogma para la solución de los problemas nacionales el discurso economicista neoliberal del libre mercado, en buena parte obligados ante la crisis fiscal que puso en cuestión el sistema de Estado interventor y proteccionista en la economía. En los noventa, con Salinas, se dan pasos firmes para transformar el discurso legitimador ante el nuevo estado

de cosas, en este contexto surgen los libros de texto y con ellos la disputa por el control del relato fundador de la nación por parte de los grupos opuestos al nuevo proyecto de transformación neoliberal.

Choque en la historiografía escolar, una ruptura de contenidos o la transformación de la conciencia histórica nacional

Los nuevos libros de texto de Historia impactarán en presupuestos sobre los cuales descansaba la configuración de la conciencia histórica nacional que prefiguraban las selecciones y sentidos sobre el pasado de la memoria colectiva desde la ruptura que planteaban sus contenidos con la historiografía escolar hasta entonces reproducida. Si bien es en este marco que la historiografía escolar, como las formas que toma el saber escolar de la historia, se inscribe en el significado que le da Raimundo Cuesta, al *código disciplinar* como aquel que determina la forma y desarrollo del conocimiento histórico en la escuela y le confiere su autonomía con la historiografía académica, también es claro como lo muestra la coyuntura de los libros de texto de 1992 que los cambios desde los contenidos de enseñanza en la historia, a pesar de que respondan a transformaciones en el terreno más amplio de lo social y político, pueden generar o proponer transformaciones y rupturas en el campo de la memoria y conciencia histórica, y, de este modo, suscitar reacciones. La ruptura que plantean los nuevos libros de texto de Historia de México, en este escenario, contribuye tanto a perturbar el consenso escolar como a cuestionar el acuerdo o sentido común establecido con respecto a la narrativa histórica nacional.

En esta investigación se propone que en el debate de los textos de 1992 se produce, entonces, un enfrentamiento entre dos perspectivas historiográficas que se despliegan en discursos sobre el uso público de la historia y que buscan cambiar el sentido del pasado en su relación con el presente para justificar o impugnar proyectos de transformación impulsados desde el Estado. En este proceso se increpa desde los contenidos y sentidos de la enseñanza al código disciplinar establecido en el marco de un intento de reconfiguración de la conciencia histórica nacional. Por un lado, una historiografía escolar que, a su vez, correspondía con el discurso social instaurado sobre el pasado desde el Estado posrevolucionario, que se manifestaba en las conmemoraciones, fiestas y símbolos patrios, incrustada en la conciencia histórica general, que pervivió durante décadas y que bebía de un

discurso oficial de la Revolución Mexicana que se construía a partir de la configuración de hacer un mito de este hecho histórico, considerado el instaurador de un nuevo orden que se consolidaba y perfeccionaba en el presente; hecho mítico en la medida que actuaba como legitimador, desde la unión de lo real y el ideal para elevarse a un carácter trascendente y de permanencia en el presente, representación de un acontecimiento fundante y extraordinario, al que se despoja de contradicciones, de cualquier complejidad histórica y se establece como manifestación de una esencialidad, una distinción ahistórica³¹. Se erigía como la encarnación del rescate de los ideales de otros momentos, también considerados fundantes, como habían sido contruidos en la conciencia histórica nacional los periodos de Independencia y Reforma, donde la promoción de un ideario de igualdad y de justicia social, unido a un concepto de desarrollo nacional hacia dentro, de tipo nacionalista sobre el manejo de la tierra y los recursos naturales animaba una visión de lucha por la libertad y soberanía en el pasado, encontrando en las gestas heroicas la defensa de la nacionalidad y el ser mexicano.

Por el otro lado, una historiografía que buscaba abrirse paso en el espacio de la escuela y ganar otros escenarios del uso público de la historia para reconfigurar la conciencia histórica nacional, y cuyas fuentes estaban en vertientes de investigación de la historia académica, restringida a especialistas y universitarios con debates y públicos limitados, que decía traducirse en el contenido de los nuevos libros de texto de historia y que legitimaba sus contenidos con el argumento de estar dominados por la neutralidad y objetividad que consideraban le eran características otorgadas al referenciarse en el supuesto de expresar los desarrollos más contemporáneos de la historiografía académica, de los investigadores y universitarios. Una historiografía que al ingresar al terreno de lo público a través de la enseñanza, con los libros de texto como el vehículo privilegiado, atacaba lo cimientos de la

³¹ La pervivencia del mito en las sociedades contemporáneas ha sido trabajado desde la antropología, la semiótica, la historia y la filosofía, con lo que se dejó atrás la comprensión del mito como un simple vestigio de tiempos primitivos o mera fantasía. Malinowski desde la antropología ilustra la importancia del mito en la vida de las sociedades pues justifica y articula creencias y realidades que son estimadas como fundamentales para otorgar y respaldar referentes de sentido. El mito “custodia y legitima la moralidad... y contiene reglas prácticas para aleccionar...”. Citado por MARZAL, *Historia de la Antropología II*, pp. 23-24. Por su parte Roland Barthes ofrece una definición aún más cercana a la comprensión del mito en su funcionalidad política en el marco moderno de la existencia del Estado-Nación, para este autor “El mito no niega las cosas, su función, en cambio, es hablar de ellas; simplemente las justifica como algo natural y eterno al purificarlas, volverlas inocentes, con lo que les confiere una claridad que no es la de la explicación, sino la de la constatación de hechos... Al pasar de la historia a la naturalización, el mito realiza una reducción: consigue abolir la complejidad de los actos humanos, les otorga la simplicidad de las esencias, suprime la dialéctica y cualquier superación que vaya más allá de lo aparente, organiza un mundo sin contradicciones... funda una claridad feliz: las cosas parecen significar por sí mismas [traducción propia]” BARTHES, *Mythologies*, pp. 142-143.

historiografía escolar fundada en un imaginario posrevolucionario nacionalista dominado por el mito de la Revolución Mexicana. En virtud de esta característica, uno de los elementos vinculados al poder político estatal permitiría un tránsito directo del saber disciplinar de la noosfera, sin mediación de otros actores con intereses o participantes en el proceso de enseñanza, llevando a un proceso abrupto de transposición didáctica, pues estos saberes disciplinares resultaban funcionales a los propósitos de un Estado que buscaba refundar la lectura del pasado en un nuevo proyecto de sociedad que pretendía dejar atrás algunos de los presupuestos del discurso posrevolucionario legitimadores de una política de mayor intervención en lo social y por ende mayor gasto público, precisamente en dirección opuesta a los postulados de la reestructuración neoliberal que hacía hincapié en la modernización y en la iniciativa empresarial y a los que se adscribía la nueva propuesta seguida desde el Gobierno.

En consecuencia, esta investigación pretende identificar las relaciones entre la conciencia histórica de una nación como México, expresada en la evidencia que suministra la expresión de la opinión pública, en un momento de cambios que involucran la narrativa histórica nacional, y la enseñanza de la historia escolar que se logra rastrear en sus contenidos y sentidos consignados en los manuales escolares, entendidos como artefactos culturales y didácticos fundamentales, que revelan la historiografía escolar en sus énfasis, sentidos y omisiones, además de ser una ventana parcial que contribuye a entender los elementos que conforman la conciencia histórica. Este es el propósito que orienta el interés principal de esta investigación por el caso de los libros de texto de Historia de México de 1992 y el debate suscitado por sus contenidos que trascendió el escenario de la enseñanza e involucró la disputa por los usos públicos de la historia en un escenario mucho más amplio que comprendía la reelaboración y transformación de la conciencia histórica nacional. Esta coyuntura resulta de sumo interés, porque integra por primera vez, en México, tanto una ruptura en la historiografía escolar y en el código disciplinar de la disciplina escolar desde los contenidos, como una disputa por los sentidos de la conciencia histórica, del entramado discursivo y narrativo organizador de la memoria histórica nacional; por lo tanto, es clave para entender las relaciones de la esfera más amplia de lo social y político con la enseñanza, en sus mutuos intercambios y afectaciones en el espacio común de las pugnas de intereses

por el uso público de la historia, así como, las determinaciones de procesos didácticos como el de la transposición.

La historia profesional cobijada y separada de la conciencia histórica, ¿reafirma o subvierte?

Para lograr entender el cómo se llega a un momento como el de los libros de texto de 1992, es fundamental comprender el proceso de desarrollo de un discurso y un escenario que se conformó en el siglo XX, alterno e independiente al de la historia escolar, y que, en el contexto de 1992, va funcionar como referente que buscaba legitimar el sentido de los cambios propuestos a los principios que sustentaban la conciencia histórica nacional. Es la consolidación de una comunidad de historiadores profesionales productora de un discurso historiográfico que revisaba y hasta derrumbaba los pilares sobre los que descansaba la narrativa de la historia nacional, que servirá de base de argumentos para el nuevo discurso sobre el pasado que buscaba legitimar los intentos que desde el presente pretendían construir un nuevo proyecto de nación hacia el futuro basada en presupuestos más liberales y menos populistas o redistributivos. Este proceso de relectura del pasado que incursionaba en la historia escolar relegitimada en la historiografía académica, sólo era posible en un estado de desarrollo autónomo de la disciplina histórica producto de un proceso de profesionalización y regularización de una historiografía académica elaborada por una comunidad de historiadores.

Desde la década de los cuarenta del siglo XX, en el escenario mexicano la historia como disciplina, coincidente con una tendencia mundial, en su proceso de definición autónoma creará lógicas internas de legitimación, evaluación entre pares, de consagración y de rigurosidad que la separarán de su función decimonónica de demarcador de la herencia cultural de una nación en la conformación de un discurso nacionalista justificador y coincidente con los propósitos de conformación del Estado-nación. La historia se profesionalizó y redefinió su carácter como disciplina.

Dos procesos contribuyeron a la redefinición del papel de la historia profesional en el camino hacia su independencia de los intereses de construcción de la validación discursiva del Estado-nación. Por un lado, la internacionalización de lazos entre la comunidad de historiadores y en la elaboración de la investigación histórica ha conciliado estándares

disciplinarios que obliga a la uniformidad de controles de validez que involucran a una comunidad muy amplia de historiadores, además, de que ha permitido enriquecer y contrastar el desarrollo disciplinar con otras y “distintas tradiciones científicas nacionales”.³² El otro proceso diferenciador del uso público que el Estado o sectores de la sociedad pueden hacer de la historia, ha sido el acercamiento de la disciplina de la historia a las ciencias sociales que la ha enriquecido con nuevos métodos, alimentado nuevas perspectivas historiográficas, temas y problemas que han superado en número y calidad la dependencia a los temas marcados por el interés del Estado Nación. Impulsado por estos procesos en el campo del conocimiento histórico se asiste a una fuerte diferenciación entre investigación y difusión pública, entre historiografía académica especializada y los discursos historiográficos o visiones sobre el pasado que circulan y son consumidas por el amplio público. Habermas constata este proceso e identifica el carácter subversor que entraña sobre la conciencia histórica que ha servido de medio para el desarrollo de presupuestos nacionalistas acerca del pasado que mantienen proyectos del mismo corte desde el presente: “En todas partes se ha vuelto mayor la distancia entre ciencias históricas y el proceso público de la tradición cultural. La falibilidad del saber y el conflicto de interpretaciones fomentan más la problematización de la conciencia histórica que la formación de identidad y la creación de sentido”.³³

Este distanciamiento genera contradicciones que atraviesan la conciencia histórica, en cuyo medio se ha conformado la identidad nacional, que utiliza elementos comunes del pasado, toma y construye tradiciones fundadas en rasgos culturales y lingüísticos seleccionados por su capacidad para dar sentido, para lo cual la elaboración histórica y los historiadores han resultado fundamentales. Con sus habilidades de indagar y narrar les es dada la construcción narrativa y la conformación y elaboración de apoyos en el acontecer histórico que logran estructurar sentidos que fundan una identidad colectiva y perspectivas temporales que explican el presente y orientan las acciones hacia un futuro, además de reafirmar la pertenencia en el tiempo a una misma comunidad. Pero a la vez, el desarrollo de la disciplina histórica en su proceso de renovación, en su referencia a una comunidad profesional que valida su producción y elaboración sobre el pasado bajo los causes y

³² HABERMAS, “Conciencia histórica e identidad postradicional”, p. 97.

³³ HABERMAS, “Conciencia histórica e identidad postradicional”, p. 98.

exigencias de la académica, donde se funda el camino para que una interpretación o redimensionamiento sobre algún hecho, proceso o consideración sobre el pasado transite hacia una posición legítima, considerada valiosa y de consagración entre sus pares, se mueve bajo criterios de fiabilidad y reflexividad en el ideal orientador de lo que algunos llamarían la búsqueda de la verdad o de una mayor comprensión del pasado para entender el presente, lo que implica la crítica. Por esta razón, a la vez que la historia ha servido de fuente discursiva a la narrativa que sobre el pasado estructura la conciencia histórica y la identidad colectiva, es fuente de conflictos, revisiones y rupturas, así como de transformaciones en la conciencia histórica al ir en dirección contraria a la pretensión de buscar en el pasado la conciliación con el presente, o la integración, organización y estructuración discursiva de los tiempos para la “formación de identidad y la creación de sentido”. La disciplina de la historia, en el sentido de Pierre Norá, es destructiva y corrosiva a los sentidos comunes convenientes sobre el pasado.

No obstante esta relación conflictiva, en momentos de cambio social, económico y político donde se requiere por parte del Estado o grupos de la sociedad nuevas perspectivas sobre el pasado que justifiquen las posturas presentes y la construcción de nuevos proyectos o realidades sociales, el desarrollo de la disciplina académica historia puede actuar tanto como escenario de legitimidad “científica” como para servir a intereses políticos, cual reservorio de argumentos y nuevas perspectivas historiográficas que sustenten reelaboraciones del pasado, mediante procesos de “rehabilitación” o “revalorización” de personajes, eventos y hechos históricos, y alimenten un discurso de transformación del presente. La irrupción en el escenario de lo público de discursos historiográficos desarrollados en las lógicas de la producción académica, dadas en el contraste con otras líneas de análisis y la validación propias de la disciplina, absolutamente descontextualizados para ser utilizados de manera instrumental en la justificación de posiciones defendidas por intereses presentes, genera reacciones apasionadas y un estremecimiento en la conciencia histórica pública. Este escenario de conflicto, moviliza factores de poder que buscan preservar la perspectiva temporal que le da sentido al pasado según las circunstancias actuales, increpada ante el posible cuestionamiento de las autoevidencias e imágenes sobre las cuales ha descansado una identidad colectiva amenazada por nuevos cambios. Un contexto como éste es el que se sostiene en esta investigación se presentó en la coyuntura de los libros

de texto de 1992, y es en su seguimiento bajo las premisas esbozadas que se pretende elaborar lo que sigue.

El debate de los libros de texto de Historia de México en 1992 genera un escenario público de enfrentamiento entre discursos historiográficos, cuyos argumentos, además de los esgrimidos por políticos, provienen en buena medida de historiadores e intelectuales, que si bien muchas veces son extraídos de la academia, al momento de entrar en el escenario de la opinión pública se manejan bajo las premisas de la “moral política” de una comunidad política enfrentada y en un proceso de ruptura, no las del avance del conocimiento sobre el pasado que gobiernan el medio que les dio origen.³⁴ Con esta constatación se aplica lo afirmado por Gallerano sobre la función política de la historiografía cuando se realiza en el uso público de la historia, en la “regulación de la memoria y el olvido para plasmar los rasgos de la identidad colectiva de una comunidad y diferenciarla de las otras; construir, a través del pasado, un proyecto y una profecía de futuro”.³⁵ El debate alrededor de los libros de texto implicó y atravesó el campo de la enseñanza, sus contenidos y orientaciones, con el propósito de intervenir en el sentido de los resultados que se esperan para la organización y estructuración de la memoria histórica de los futuros ciudadanos según el proyecto de sociedad planteado como proyecto para construir, como “profecía de futuro”. En la coyuntura de los libros de texto de 1992 se manifiesta la disputa por el sentido del pasado, el uso público de la historia se despliega a través de los medios masivos de comunicación donde se expresan y enfrentan opiniones, discursos historiográficos, posturas pedagógicas y críticas didácticas, en pugna por la definición de los sentidos y significados entre el pasado y el presente según el proyecto de sociedad que se quiere para el futuro.

Estado de la cuestión

Existen dos trabajos emblemáticos sobre los libros de texto gratuitos en el contexto de los debates por ellos suscitados en los sesenta y los setenta, respectivamente durante los periodos de López Mateos y de Luís Echeverría. El primero es el trabajo de Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querella escolar 1959-1963*, que describe de manera

³⁴ HABERMAS, “Del uso público de la historia”, p. 84.

³⁵ GALLERANO, “Historia y uso público de la historia”, p. 90.

detallada la movilización de la Asociación Nacional de Padres de Familia, ANPF, el Partido Acción Nacional, PAN, y la Iglesia en contra de la política educativa del gobierno de López Mateos, especialmente opuestos al carácter obligatorio de los libros de texto gratuitos y a la imposición de los contenidos y orientaciones educativas oficiales. En esta investigación Loaeza se concentra en el carácter de los actores, principalmente una clase media que se desliga del proyecto del Estado, en las movilizaciones y discursos de quienes actúan en la disputa por el control de la educación, su interés no es ver las manifestaciones de este debate en el terreno de la enseñanza o si tienen algún impacto sobre los contenidos que se imparten en la escuela.

El segundo trabajo es el que Lorenza Villa-Lever elaboraría convirtiéndose en el otro referente sobre el tema de los debates alrededor de los libros de texto gratuitos, titulado *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México* (1988), que hace un excelente análisis sobre la conformación del sistema educativo mexicano y el contexto del surgimiento de los libros de texto gratuitos producidos en los sesentas durante la administración de López Mateos y en los setentas en el marco de las reformas del gobierno de Luis Echeverría; como marco explicativo que engloba el interés principal de su trabajo: mirar las representaciones sociales que la ideología propugnada desde el Estado consigna en los libros de texto de español y lenguaje para primaria. Bajo este interés relata el debate de los libros de texto de 1960 y en 1974, pero al no ser de su interés los contenidos concernientes a la enseñanza de la disciplina de la historia escolar, no se concentra en buscar los sentidos y disputas alrededor del control sobre la narrativa del pasado que en el terreno de lo público buscaban hegemonizar sobre proyectos de nación, mas sí en identificar a los actores en la disputa y sus intereses. Ni el trabajo de Villa-Lever ni el de Loaeza tratan el tema específico de los libros de historia o ciencias sociales.

Por su parte, en el marco de la educación en México y el periodo de modernización el tema de los libros de texto gratuitos de Historia de 1992 y el debate por ellos suscitado recibió atención en algunos estudios desde el mismo momento de su ocurrencia en la constelación de las opiniones y puntos de vista participantes en el debate, pero que desde los escenarios y formas de presentación al público, en revistas especializadas o cobijados por publicaciones universitarias buscaron hacer un análisis sobre este hecho con pretensiones de distanciamiento en la disputa. Un ejemplo es el libro del INAH *Secuestro de la memoria*

(1993), resultado de un encuentro en el marco de los foros educativos impulsados por la SEP y el SNTE para canalizar las críticas a los libros de texto con la promesa de integrarlas en los próximos libros de texto, reúne las ponencias de académicos de Instituto Nacional de Antropología e Historia que se concentran en la exégesis de los contenidos de los libros de texto desde una postura común de crítica desaprobadora de sus contenidos. Con ponencias de doctores y maestros de esta institución académica, que tratan temas diversos alrededor de los libros de texto de Historia de 1992, entre los cuales se pueden citar consideraciones críticas sobre la pedagogía y didáctica propuesta en la *Guía para el maestro*, el tratamiento que se hace en sus lecciones del México prehispánico y la colonia, de la relación con Estados Unidos, así como, de lo que representan sus contenidos y orientaciones en la estrategia de legitimación del gobierno de Salinas, juzgados como un ataque a la memoria nacional en favor del modelo neoliberal.

A pesar de su mampara académica, la postura partidista en contra de los libros de texto de 1992 es unánime en esta publicación en correspondencia con el espíritu del encuentro que le dio origen. No obstante, resulta ilustrativo de una tendencia asumida desde la crítica surgida en la academia a los libros de texto de juzgar sus contenidos con las exigencias y las conclusiones de la historiografía profesional y académica cuyo objetivo y desarrollos están fuera del ámbito escolar, sin tomar en cuenta, por tanto, el discurso histórico de la escuela o la historiografía escolar que los libros de texto de Historia han construido. De esta manera, este tipo de perspectiva que sintetiza *Secuestro de la memoria*, desconoce que la historiografía escolar tiene su propia genealógica, en el sentido de desarrollo o proceso con una historia que le da al término Raimundo Cuesta, es decir no considera la evolución de la historia escolar plasmada en los libros de texto por lo que no se plantea la comparación de los contenidos con los libros de texto anteriores. De este modo, este tipo de análisis académicos no se inmiscuye en la lógica escolar ni en el código disciplinar que gobierna el sentido de los contenidos de la disciplina escolar historia que se imparte en la escuela, bajo imperativos propios de la enseñanza y más cercanos a las exigencias del uso público de la historia en el marco de una conciencia histórica determinada, fuera de las exigencias, tradiciones, referencias legitimadoras y controles que gobiernan a la académica y a la comunidad profesional. Es decir es una crítica que se hace desde afuera, no está situada en el escenario de la enseñanza, de la historiografía escolar consignada en los libros de texto, desde

dónde se deben evaluar sus continuidades y rupturas en relación con la evolución de la conciencia histórica nacional.

Muy cercanos en el tiempo a la publicación de los libros de texto de Historia en 1992, se produjeron algunos trabajos que contextualizaban la elaboración de los manuales y el debate suscitado en el marco de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Carlos Salinas bajo el eslogan de la llamada Modernización Educativa. En 1994, Elvia Leticia Amezcua Fierros para optar al título de maestría en Sociología Política del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora presentó una tesis titulada *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de Historia, 1992*. En esta investigación, por primera vez, se hacía una revisión exhaustiva de las publicaciones en prensa sobre el debate alrededor de los libros de texto, con la intención de identificar los actores e intereses que se involucraban y motivaban los argumentos esgrimidos allí. En esta tesis, el libro de texto como tal, sus contenidos y carácter didáctico no hace parte de su objeto de estudio, le interesa destacar el papel que jugó en la educación la imposición de un nuevo modelo de desarrollo económico y la oposición que dicho proceso desató; de este modo, ubica el escenario de la educación como un espacio de disputa donde el libro de texto ha sido el pivote de la confrontación entre posturas sobre lo que debe ser la educación en México y en quienes debe descansar su control: si el Estado bajo una política educativa centralizada o los particulares bajo la libertad de enseñanza, y cuáles deben ser los propósitos de la enseñanza. Este propósito obliga a dedicar una parte de su trabajo a la coyuntura de debate suscitada por los libros de texto de 1960 y los de 1972-1974 que podrían servirle de una manera más activa de contraste con los intereses, posturas y actores involucrados en el debate de 1992, no obstante, sin lograr la integración de los debates anteriores haciendo explícita la comparación con el debate de 1992, lo que los restringe a su utilización simplemente en el carácter de antecedentes³⁶.

Además, el libro de texto es entendido a penas como un instrumento del Estado para imponer su visión sobre el propósito y sentidos de la educación, el conocimiento histórico y su enseñanza no hacen parte de los intereses por escudriñar en el trabajo de Amezcua, por

³⁶ Efectivamente el primer apartado de la tesis se titula “Antecedentes”, e incluye un periodo bastante largo, que abarca no sólo los debates anteriores de los libros de texto sino las reformas de los ochenta y la conformación y directrices de la Modernización Educativa.

tanto no hay ningún tipo de lectura sobre los cambios en la historiografía escolar o en los presupuestos del discurso histórico establecido con relación al de los libros, o una comparación con los contenidos para la enseñanza de la disciplina histórica en la escuela consignados en los manuales de las anteriores coyunturas de debate. Si bien deja entrever el papel destacado que en el debate de los libros de texto de 1992 jugaron los intelectuales e historiadores³⁷, su interés primordial es destacar los actores políticos y sociales y sus motivaciones en el marco del discurso de la modernización salinista, ya sea en apoyo o en oposición en el marco del campo de la educación. Por tanto, en ningún momento asocia el debate a la evolución o desarrollo de la conciencia histórica nacional en México y a su ocurrencia debido a las contradicciones de narrativas sobre el pasado desplegadas según intereses políticos en el presente en los escenarios de uso público de la historia.

Este mismo énfasis en las políticas de modernización educativas se ve en trabajos como el coordinado por Aurora Loyo, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, donde varios de los autores participantes, en distintos apartes, tratan el tema del debate suscitado por los libros de texto en 1992 y 1993, de acuerdo a los actores vinculados y en el marco de la modernización educativa adelantada por Salinas; no obstante, se limitan a identificar los actores y los intereses alrededor del tema de la modernización educativa y las implicaciones en la enseñanza de la historia en términos de política. En este libro es de destacar el trabajo de la coordinadora Aurora Loyo, dicho sea de paso directora de la tesis de Maestría de Elvia Leticia Amezcua, “Las ironías de la modernización: el SNTE”, en el cual, en un apartado, logra ubicar la participación de los maestros en el debate de los libros de texto y su papel en que fueran reemplazados y se abrieran a concurso la realización de los que los sucedieron. No obstante, el interés de este trabajo son las políticas de modernización alrededor de un actor, el SNTE y los maestros, el tema de los libros se articula en este interés en la medida que jugó un papel como instrumento de presión ante la política educativa emanada del Estado.

En un cuadro similar se ubica el tema de los libros de texto en trabajos como el de Josefina Zoraida Vásquez, “La modernización educativa 1988-1994”, que le dedica una

³⁷ A penas ocupan los intelectuales dos pequeños subtítulos aunque en la prensa que cita se destila el papel de los intelectuales e historiadores es claro como los generadores de discursos y argumentos útiles a distintos intereses en la disputa. Ver AMEZCUA, *Modernización política y educativa en México*, pp. 120-123, 141-143).

buena parte al contexto y a los actores involucrados en el proceso de modernización que confluye en el debate de 1992, o el de Bernardo Mabire Ponce “El debate con el pretexto de la reforma educativa de 1992 y lo que rebela de México”, que es muy rico en rastrear los partidos políticos, corrientes sindicales y grupos intelectuales e instancias que se involucraron en la disputa de ese mismo año y los móviles políticos de cada uno, siendo siempre reiterativo en el argumento de que el tema de la enseñanza era apenas la excusa para atacar desde otros frentes, más vinculados con intereses políticos y económicos, en el marco de las reformas propuestas desde el Estado.

Algunos trabajos de tesis de licenciatura incorporan una semejante perspectiva de inscribir a los libros de texto de 1992 en la estrategia de la modernización educativa de manifestarse en los contenidos de enseñanza; mantienen la misma consideración de los trabajos ya citados de restringir la comprensión de los manuales escolares a su utilización instrumental, sin elaborar una lectura sobre la expresión de la historiografía escolar en sus contenidos o su correspondencia o desajuste con la narrativa y estructuración hegemónica de la conciencia histórica nacional.

La tesis de Arturo Miguel Ramos para optar al título de historiador por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 2001, *Los libros de historia 1992: entre el mensaje político de la modernización y la opinión pública*, enmarca la discusión según los postulados u objetivos explícitos de los documentos de la modernización educativa y su relación con los contenidos de los libros de historia, pero no hay una lectura medianamente interesada en identificar los discursos historiográficos o lecturas sobre el pasado en pugna. Aunque analiza los libros de texto desde una caracterización inicial como artefactos ideológicos, no es capaz de entenderlos también como contenidos con una adscripción a determinadas narrativas que los organizan y le dan un sentido el pasado, atravesadas y orientadas por su vinculación con el establecimiento de una historiografía escolar que responde, por su parte, a las exigencias de una conciencia histórica configurada de determinada manera, pues, simplemente este tipo de escenarios no son planteados entre sus propósitos investigativos.

Unos años antes, en 1996, una tesis de licenciatura de la ENAH de Alberto Sánchez Cervantes *La polémica por la Historia de México en los libros de texto gratuitos 1988-1994*, más cercana en su realización al tiempo de los libros de texto de 1992 y al debate por ellos suscitado, también analiza los contenidos de los libros de texto pero desde una perspectiva

que resulta curiosa, coloca en contraste el contenido del texto con las acusaciones lanzadas en el debate sobre los mismos, con la intención de llegar a juicios propios. Además, buena parte de la extensión del trabajo se los dedica a la coyuntura posterior de los libros que entran a concurso en 1993 y la coyuntura alrededor de los mismos hasta culminar en los que sí serían acogidos para su implementación en la educación primaria en 1994. Aunque referencia y describe el debate de los libros de textos de *Ciencias Sociales* que estuvieron vigentes hasta 1992, lo hace como un antecedente sin ninguna consideración genealógica o de comparación.

Trabajos más recientes involucran los libros de texto de 1992 en un proceso que remontan a finales de los cincuenta con la creación del libro de texto gratuito. Lo que implica la inclusión en sus trabajos de los libros de texto de 1960-1966, 1972-1974 y las coyunturas de sus debates junto con los de 1992. En primer lugar, está una tesis de maestría de la FLACSO elaborada por Natalia Vargas Escobar, *Dispositivos estatales de afirmación. La versión de nación que se registra en los Libros de Texto Gratuitos de Historia de México* (2008),³⁸ hace un gran aporte al mirar la transformación del relato nacional a través de los libros de texto gratuitos en sus contenidos históricos, desde la utilización del pasado como legitimador de proyectos nacionales específicos en cada una de las coyunturas de los libros elaborados en los sesenta durante el periodo de López Mateos, en los setenta durante Luis Echeverría y en 1992 con Carlos Salinas. Para esta investigación resulta de mucha utilidad este trabajo, pues logra desentrañar en cada libro de texto una versión específica de nación conformada desde el Estado y su manifestación en los contenidos de historia consignados en los manuales escolares escogidos, variable que condiciona la conformación de la conciencia histórica; sin embargo, se concentra en el contenido de los libros de texto, mas no indaga en los debates que estos suscitaron y que expresaron también posturas enfrentadas sobre proyectos nacionales independientes a la postura emanada del Estado, y que, igualmente, convivían en tensiones y oposiciones como parte de la conciencia histórica nacional e ilustraban sobre otros intereses en pugna y disputa en el presente que configuran la

³⁸ Además de su tesis Natalia Vargas Escobar produjo un artículo que en buena parte resume su tesis de maestría y el cual brinda importantes elementos para entender la asimilación que desde la política se hace del pasado para configurar un discurso nacionalista de acuerdo a intereses desde el establecimiento estatal. No obstante, destila allí uno de los problemas en esta perspectiva asumida por la autora y es que limita en el Estado la conformación de un discurso sobre el pasado bajo un determinado proyecto de nación, cuando no a un determinado gobierno en particular, y pierde de vista los discursos históricos que permanecen circulando y que se oponen a la construcción que pretende ser hegemónica, que pueden verse en los debates alrededor de los libros de texto y no simplemente en sus contenidos. Ver VARGAS, “La Historia de México en los libros de texto gratuitos”, pp. 489-523.

construcción sobre el pasado en respaldo de proyectos hacia el futuro que divergen del establishment. Además, este trabajo no llega a establecer algún tipo de relación entre la historiografía académica, la conformación de una comunidad profesional de historiadores y los referentes de conformación de la historiografía escolar que en esta investigación son procesos que definen en buena medida los contenidos que estructurarán y serán utilizados por la narrativa nacional y que pueden entrar en pugna con otras tradiciones historiográficas insertas en el espacio de la escuela.

Por otro lado, en segundo lugar, están los trabajos realizados por el historiador Arturo Torres Barreto,³⁹ en especial el publicado bajo el título *Los libros de texto gratuitos de Historia en la política educativa de México 1959-1994*, que cubre los debates dados alrededor de los libros de textos gratuitos entre los de López Mateos y los de Carlos Salinas de 1994. Este trabajo amplía y profundiza lo planteado ya en las clásicas investigaciones de Soledad Loaeza y Lorenza Villa-Lever con relación a los debates de los sesenta y setenta alrededor de los libros de texto gratuitos, además de centrarse en las reformas educativas correspondientes y, debido a su interés investigativo en el área, de hacer énfasis sobre los programas referidos a los contenidos en Historia e involucrar un intento de análisis historiográfico a partir de los periodos históricos habituales en cada libro, pues busca identificar algunas características discursivas de la historia patria en cada uno de los libros de su interés.

Asimismo, el trabajo de Torres Barreto establece el tránsito de una política educativa a otra en una excelente ubicación del contexto, en cuyo recorrido incorpora la década de los ochenta y las reformas y libros de texto de 1992, 1993 y 1994 desde la reforma y disposiciones legales que le dan origen, su elaboración y debates suscitados por su causa. No obstante, en el apartado que incluye los libros de texto de 1992, titulado “Política educativa y libros de texto gratuitos de historia 1988-1994”, que contiene 180 páginas, tan sólo 20 páginas están dedicadas a la elaboración de los libros de 1992 y al debate por ellos suscitado; al considerarlos como un intento fracasado del gobierno por la oposición que generaron no

³⁹ Arturo Barreto ha trabajado el tema de los libros de texto de Historia en las distintas coyunturas de producción del libro de texto gratuito en artículos previos como “Análisis historiográfico de los libros de texto gratuitos de Historia y civismo de la década de los sesenta” (2008), y “Los libros de texto gratuitos de Historia en México” (2008), que funcionan como antecedentes en la elaboración de su libro.

se detiene a considerar sus contenidos, como sí lo hace con los libros de 1994, que fueron finalmente implementados, en un análisis que ocupa alrededor de 100 páginas del apartado. De este modo pierde la oportunidad de indagar sobre los contenidos de los libros de 1992 que plantean un discurso claramente diferenciado al de los anteriores libros de texto con una narrativa del pasado articulada de manera más clara con el proyecto que representaba el gobierno en turno como nueva política que se imponía de Estado.

El libro de Torres Barreto, aun con sus grandes aportes a esta investigación en la ubicación de los contextos de los debates y el ayudar a entender el desarrollo de los cambios educativos y la política hacia el libro de texto, no logra captar el proceso de transformación en los discursos historiográficos en pugna; se siente un corte entre un momento y otro que no permite observar la evolución de actores y discursos públicos sobre el pasado que separa y media entre los distintos debates y su relación con los contenidos de los textos escolares. Por otro lado, el trabajo de Torres Barreto, como sucede con los otros trabajos, pierde de vista otros escenarios de debate con orígenes distintos al de los libros de texto, pero que coincidirían en las temáticas y discursos historiográficos en pugna, vinculados al debate por el control del pasado, como es el caso de la disputa desde inicios de los noventa entre grupos culturales nucleados alrededor de publicaciones como *Vuelta* y *Nexos*, hegemónicos en el campo cultural mexicano de finales de los ochenta y principios de los noventa. Además, no es capaz de dar cuenta de debates en el terreno del discurso público y disciplinar de la historia que implicaban nuevos desarrollos de la historiografía académica de finales de los ochenta y mediados de los noventa, tales como la perspectiva revisionista sobre el porfiriato y la Revolución Mexicana, que increpaban el hasta entonces discurso legitimador del Estado mexicano posrevolucionario y que la propuesta neoliberal consideraría instrumental a su postura en el presente, con una clara manifestación en los contenidos del libro de texto de 1992. Minusvalorados los desarrollos de la historiografía en el trabajo de Torres Barreto, se pierde la posibilidad de dar cuenta de su significado central en el sentido de ruptura en la historiografía escolar que planteaban en sus pretensiones de apoyar un proyecto de reconfiguración de la conciencia histórica nacional.

Hasta el momento no existen investigaciones que pretendan, a través del análisis de debates sobre temas históricos sensibles para la sociedad en sentido amplio, identificar tendencias o mecanismos mediante los cuales, desde el uso público de la historia, se abren

paso con disputas y confrontaciones una nueva narrativa sobre el pasado en un periodo de crisis y transición, tal como el identificado por esta investigación. A su vez, tampoco existen investigaciones que busquen entender, en nuestro medio, dichos debates en torno a la categoría de uso público de la historia y su significado en la construcción de la conciencia histórica, como un escenario de pugnas por el control de los sentidos de la narrativa sobre el pasado, que involucren la enseñanza desde nuevos contenidos que le imponen nuevas orientaciones y objetivos a la didáctica.

La estructura

Esta investigación se desarrollará en cuatro capítulos que desembocan en un pequeño apartado de conclusiones sobre la relación entre la historiografía escolar con procesos de transformación a nivel de la conciencia histórica y con procesos de transposición desde la historiografía profesional. En este orden, se considera para el propósito de esta investigación, en primer lugar, necesario exponer los procesos de conformación del campo de los historiadores en México y su autonomía progresiva con respecto al Estado, así como, la configuración de un escenario de despliegue para la producción cultural más diversificado y con pretensión de mayor independencia frente al Estado, todos fenómenos que permitieron crear el teatro para el desarrollo de las características peculiares del debate de 1992 y la posibilidad de incursión de tendencias de lectura sobre el pasado y eventos nuevos en la historiografía escolar provenientes del ámbito de la historiografía académica y producto de la elaboración del conocimiento disciplinar.

De este modo en el primer capítulo, “Conformación de la Historia en México y el campo cultural en un momento de cambios”, se hará un recorrido rápido desde la década de los cuarenta como el inicio del proceso de conformación de una comunidad de historiadores que se iría desligando del cobijo ideológico del estado, pasando por periodos claves en la década de los sesenta y setenta de la producción historiográfica y la conformación del campo académico de los historiadores, de este modo, se entenderá el proceso desde la academia de revisión de la historiografía oficial que mantenía un discurso justificador de un régimen político y económico. Luego se tratará el adelanto de una política general de reforma educativa bajo la Modernización Educativa, en la década de los noventa durante Carlos

Salinas de Gortari en un intento de ubicar el escenario educativo en el momento. El capítulo culmina con una descripción y análisis del proceso de conformación del campo cultural mexicano alrededor de la política en el área por parte del Estado destacando la disputa de un escenario escindido entre dos grupos de la elite cultural en ese entonces y que generarán las condiciones para un escenario de confrontación que se reflejará en la coyuntura de los libros de texto de 1992. Este capítulo ubicará el marco cultural y de la comunidad de historiadores que va dar la característica distintiva a este debate, la participación destacada de intelectuales e historiadores como generadores de argumentos en cuestiones sensibles sobre el discurso y la elaboración narrativa sobre el pasado como dador de sentido al presente y justificador de proyectos futuros.

El propósito de los capítulos que siguen es describir el proceso que llevó a la ruptura de consensos entre la escuela y el discurso legitimador de la hegemonía del Estado. Para comprobar de manera más clara la hipótesis de una ruptura en la historiografía escolar es necesario elaborar una genealogía de esta ruptura, y en el caso mexicano, es posible mediante la comparación y seguimiento de los contextos generados por los libros de texto gratuitos de Historia producidos en el sexenio de López Mateos y parte del de Díaz Ordaz, entre los años de 1960 y 1966, así como, de los libros de Ciencias Sociales del periodo de gobierno de Echeverría, elaborados entre 1972 y 1974, hasta los libros de texto de 1992 y la coyuntura por estos generado. Las conclusiones que arroje esta comparación puede brindar elementos para entender el proceso que generaría un contexto favorable a un quiebre de la historiografía escolar, si lo hubo, que se manifiesta en la reacción de una opinión que se ha configurada por una conciencia histórica pública que busca ser transformada.

De este modo, en el capítulo II se hará un recorrido sobre las dos coyunturas de debate, que antecedieron a la de 1992, alrededor de los libros de texto desde que el Estado asumió de manera directa su producción para el nivel primaria y, con ello, obtener un panorama de las características que definieron los contenidos para la enseñanza de la historia manifestos en los libros y las oposiciones que generaron en contextos determinados. En el capítulo III, se contextualizará el surgimiento de los libros de texto de historia de 1992, así como algunas transformaciones que explican posturas desde el Estado con respecto a ciertos actores como la Iglesia, y se hará una clasificación de los discursos historiográficos que apoyaban narrativas sobre el pasado que se desplegaron en el debate suscitado, en los cuales

los intelectuales e historiadores tuvieron un papel fundamental y distintivo con relación a las anteriores coyunturas, como suministradores de argumentos a distintos grupos de interés en la sociedad mexicana de los noventa. Aquí el propósito es identificar los temas y elaboraciones sobre el pasado que más generaron reacciones públicas, es decir que resultaban más sensibles a la opinión, para extraer de la fuente principal de este capítulo, que es la prensa y revistas como *Vuelta*, *Proceso* y *Nexos*, estas tendencias y a partir de allí ubicar para el próximo capítulo los elementos críticos de ruptura y cambio en la historiografía escolar y su relación con la disputa desarrollada en el escenario público.

En el capítulo IV, una revisión de los cambios de la historiografía escolar tomando como fuente el contenido de los manuales escolares y sus transformaciones en el relato de las tres ediciones de libros gratuitos, la de 1960-1966, 1972-1974, y la de 1992, para evaluar el grado de ruptura y transformación en los temas históricos sujetos a cuestionamiento público a partir de su identificación en el debate. En este capítulo se establecerá la comparación entre los contenidos de historia de los primeros libros de texto gratuito, los de Ciencias Sociales de los setenta y los cuestionados libros de 1992, para llegar a las conclusiones y sugerencias.

CAPÍTULO I

Conformación de la Historia en México y el campo cultural en un momento de cambios.

En este capítulo se busca exponer el proceso de configuración en México de una comunidad disciplinar de historiadores en el contexto del desarrollo de una institucionalidad favorable al ejercicio académico autónomo de los imperativos inmediatos del poder político. Este proceso es considerado de suma importancia desentrañar pues explicaría el distanciamiento de la elaboración historiográfica académica y profesional de los referentes y discursos sobre el pasado conformadores de la memoria histórica que operan en el escenario público y de la tensión entre estos dos niveles, el especializado y el público. Considerando la importancia que en la elaboración de los libros de texto de 1992 tuvo la referencia a la historia académica como la referencia de validación y legitimidad de sus contenidos.

En un segundo momento se tomará el caso de los maestros, considerándolos por su papel político de presión y de resistencia en contra de los contenidos de los libros de texto, como reproductores de discursos y narrativas sobre el pasado y conservadores de una memoria establecida que se resistía a su revisión en la transformación de la estructuración de la conciencia histórica nacional que proponían los libros de texto. Este apartado pretende demostrar el papel de reproductores y conservadores de los maestros, más que como generadores de discursos sobre el pasado, esto era reservado a los intelectuales de la oposición o en contra del grupo intelectual vinculado a la elaboración de los libros de texto y recreadores de la nueva narrativa que estos consignaban.

Un tercer momento se articula el tema de la reforma educativa del periodo de Carlos Salinas como el escenario marco del debate de los libros de texto y de su elaboración, pero a la vez la que demarca el medio en el que se despliegan actores fundamentales en el debate educativo y por la enseñanza de la Historia. El énfasis está en este apartado en disposiciones

marco que marcan el sentido curricular de la enseñanza, el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica que establece modificaciones fundamentales sobre la relación del Estado con los maestros y da los lineamientos para la reforma curricular y la elaboración de los libros de texto que generarán todo el debate por la enseñanza de la historia en 1992 y cuyas repercusiones incidirán sobre la legislación que se sigue. Es la reforma educativa que produce el escenario de la disputa.

Por último, en un cuarto apartado, se indaga de manera extensa el campo de la cultura mexicana en pleno enfrentamiento por la hegemonía durante el gobierno de Salinas entre dos grupos nucleados alrededor de las revistas *Vuelta* y *Nexos*, pues esta pugna continúa y se expresa en el escenario del debate de los libros de texto y va marcar los argumentos y énfasis que se esgrimen en el mundo intelectual y político de entonces. Al entender la configuración de la cultura en un marco de neoliberalización y privatización en la década de los ochenta y noventa, se delinean más claramente una faceta de la evolución del campo intelectual mexicano, y con ello la configuración de los intereses que entran en juego y que toman forma bajo argumentos de principios emanados de intelectuales, académicos, periodistas y escritores. Las tensiones del campo intelectual se expresarán en el campo de la educación e influirán sobre los actores propios de la reproducción del saber y la enseñanza. Este último momento incorpora un proceso de búsqueda de fuente en prensa y revistas como *Nexos* y *Vuelta*, cuyo escenario manifiesto, que prelude en sus contornos, es el debate alrededor de los libros de texto.

1. Los Historiadores Mexicanos. Autonomía y conformación como actores sociales

1.1 Enseñanza e historia, una unidad en el interés del Estado

En México, la Revolución Mexicana alimentó progresivamente de contenidos y orientaciones la conformación del discurso articulador que le dará forma a una historiografía con ciertos énfasis, ésta se traducirá en la enseñanza de la historia por la predilección de determinados temas y por una narrativa con énfasis y personajes particulares. Hasta 1925 la Revolución no había configurado un discurso historiográfico coherente que pudiera

manifestar una idea de nación y de proyecto clara para educar a las generaciones de escolares, aún estaba por construir su imaginaria y relato sobre el pasado. En octubre de 1921 José Vasconcelos asumió la dirección de la recién conformada Secretaría de Educación Pública, a los pocos meses, en 1922, el libro que se promocionó e imprimió para la enseñanza de historia en educación básica para las escuelas oficiales fue el de Justo Sierra, titulado *Elementos de Historia Patria*, publicado por primera vez en 1894. Lo que indicaba que las continuidades y la visión preeminente aceptada del pasado era la concepción liberal y conciliadora de un sistema político que se abrogaba la conformación de la nación mexicana bajo el régimen de Porfirio Díaz, cuando se suponía que debía inculcarse que la Revolución era su superación.⁴⁰

El libro de Sierra era el primer manual que pretendía, por lo menos eso enunciaba, presentar el pasado desde una postura de considerarlo como fue, se exhibía sin apasionamientos y juicios morales, más bien, conciliando vencedores y vencidos, pero con la visión positivista que el presente era el resultado de un proceso evolutivo que había configurado un México que se dirigía de manera segura por la senda del progreso y cada vez mayor bienestar, por supuesto, por la ruta del liberalismo. Los periodos en los que se centraba *Elementos...* van a marcar los temas y acontecimientos que se reproducirán en la enseñanza de la historia oficial hasta la década de los treinta: Conquista, Independencia y Reforma, con una fijación en resaltar el papel de héroes y grandes acontecimientos políticos y militares.⁴¹

A partir de 1926 se perciben claramente dos tendencias educativas que se manifiestan en la enseñanza de la historia, atravesadas por el enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado, en el ánimo de este último de imponer su control y el laicismo en la educación. Por un lado, en contra del proyecto estatal se pretendía establecer un tipo de enseñanza que enfatizaba sobre el legado de la Iglesia y reivindicaba en ella un papel destacado en los distintos acontecimientos históricos, así como, manifestaba un perseverante hispanismo; allí se resaltaba la Conquista por la misión civilizadora de los españoles, la Colonia apenas era tocada como el periodo de consolidación de la obra española en América, y la Independencia se mostraba como el inicio del caos que se continuaba con la Revolución, inaugurando un periodo de agravios consecutivos sobre la Iglesia.

⁴⁰ VÁSQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, pp.182-183.

⁴¹ Ver: DUMAS, *Justo Sierra y el México de su tiempo*, pp. 339-341.

Mientras que, por otro lado, incentivado desde el Estado, se generaba una historia cuya perspectiva buscaba el realce del pasado indígena, en busca de héroes en las comunidades que resistieron a la Conquista española; este periodo era destacado por su carácter sangriento y destructor al subyugar por medio de la violencia a la cultura indígena. Había, sin embargo, en buena parte de esta tendencia, un interés asimilador de lo indígena a la cultura mestiza, fue así como esta defensa del indígena en la historia iba bajo la consideración de la conformación de México como una nación homogénea eminentemente mestiza. Por su parte, la Independencia y la Reforma son destacadas como procesos de liberación que se van a ver truncados bajo el régimen de Porfirio, por lo que la Revolución, en el sentido de esta argumentación, será el desenlace obvio y esperado, además de establecerse la búsqueda de héroes dentro del proceso revolucionario en personajes como Madero y Obregón.⁴²

En 1928 con la creación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), se le dio una mayor dirección al Estado desde la Revolución y se buscó de manera más coherente en la educación el factor fundamental para generar una identidad y unidad nacional acorde con la preservación del proyecto que impulsaba la nueva elite en el poder.⁴³ En este escenario la enseñanza de la historia era fundamental, libros de texto como el de Alfonso Toro, *Compendio de Historia de México*, publicado por primera vez en 1926, servirán de matriz curricular para la enseñanza de la historia desde una postura antihispanista, con la cual se articulaba un indigenismo que se manifestaba en algunos periodos de la historia de México, igualmente cargado de prejuicios, asimilador y negador de la especificidad e identidad cultural indígena, y una orientación anticlerical, asociando a la Iglesia con las fuerzas retardatarias que limitaban el progreso y la Independencia de México. Es en 1935, bajo las premisas de la “educación socialista”, cuando se genera el primer programa para la educación primaria imbuido de la orientación racionalista de la llamada “educación socialista”, que en muchos casos colocó en un segundo plano la elaboración de la historia patria y su enseñanza,

⁴² VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, pp.191-196.

⁴³ Resulta esclarecedor el discurso de Plutarco Elías Calles en 1934, denominado “El grito de Guadalajara”, hacia el giro activo del Estado a tomar la educación como un elemento fundamental para moldear las conciencias de los mexicanos en el marco de un proyecto nacional con la Revolución Mexicana: “No podemos entregar el porvenir de la Revolución a las manos enemigas. Con toda maña los reaccionarios dicen que el niño pertenece al hogar y el joven a la familia; ésta es una doctrina egoísta, porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad, pertenecen a la colectividad, y es la Revolución la que tiene el deber imprescindible de apoderarse de las conciencias, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional”. Citado en RESÉNDIZ, *Mito y campo de políticas educativas en México*, p. 153.

por un afán propagandístico, donde la lucha de clases adquiriría un carácter extremo de explicación de todos los conflictos, sin renunciar a una historia igualmente heroica y centrada en los acontecimientos ya demarcados de grandes batallas y sucesos políticos.⁴⁴

El desarrollo de los estudios históricos en general estaba muy apegado a sustentar el discurso oficial, la historia como una profesión se encontraba aún lejos de institucionalizarse y quienes oficiaban de historiadores era el común de las veces abogados con aficiones por el estudio de la historia, pero también, y sobre todo políticos y administradores de asuntos de Estado, ya fuera en el campo educativo o cultural e incluso ajenos a la esfera de la manipulación simbólica o ideológica⁴⁵. Es hasta después de la transformación del PNR en Partido de la Revolución Mexicana, en 1938, que se perfila la intención de institucionalizar profesionalmente la historia, cuando al interior del partido único se consolidaba el modelo de Estado corporativista, como organizador y articulador de la sociedad dividida por grupos económicos y sociales, que en un intercambio de recursos y favores políticos canaliza las demandas sociales a través de sus instituciones, bajo una concepción de conciliación de clases y de unidad nacional. Proceso que claramente se concretaría con la conformación, ocho años después, del Partido Revolucionario Institucional, PRI, en 1946, que dejaba atrás definitivamente y formalmente el radicalismo social del periodo cardenista.⁴⁶

La nacionalización del petróleo, a finales de los años treinta, y un mayor acercamiento con la política norteamericana en un escenario que anunciaba una guerra mundial, contribuyen a que se proclame la necesidad de mantener la cohesión nacional. Además de un panorama internacional con cierta incertidumbre, habría que sumar como una razón más para explicar el giro de política en el terreno educativo el fracaso de la propuesta socialista; se replantean las premisas de la enseñanza de la historia y de la educación, volviendo a ser consideradas como escenarios fundamentales para el mantenimiento de la unidad nacional.

⁴⁴ Ver: RABY “La ‘educación socialista’ en México”, pp. 75-82; KNIGHT “Estado, revolución y cultura popular en los años treinta”, pp. 297-323.

⁴⁵ Con relación a quienes se dedicaban a la historia en ese entonces, el historiador Robert A. Potash, señala que en la década de los veinte el Museo Nacional Mexicano y la Escuela de Altos Estudio, convertida a partir de 1927 en Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde por primera vez se ofrecería maestría y doctorado en historia, cumpliría una función de instituciones formadoras de historiadores, sin embargo, su impacto en la historiografía mexicana hasta la década de los cuarenta sería prácticamente nulo, mientras la escritura y la investigación histórica realizada por mexicanos estaría dominada por abogados y políticos aficionados a la historia. POTASH, “Historiografía del México independiente”, p. 368.

⁴⁶ Ver: CORDOVA, *La ideología de la Revolución Mexicana*, p. 34.

La reforma educativa de 1946, haría un énfasis en el carácter de la educación que debería ser integral, desarrollando conocimientos y comportamientos ciudadanos, una educación para la paz, la conciliación y la unidad nacional.⁴⁷ El discurso historiográfico que el Estado promovió presuponía el desarrollo de las premisas de un nacionalismo populista que integraba a un pueblo mestizo subordinado y en supuesta comunidad de intereses con una elite, que juntos luchaban por un México libre y soberano en contra de usurpadores y oligarcas terratenientes en la Revolución. Para su construcción argumentativa y simbólicamente sustentada el proceso se apoyó en un grupo de intelectuales a los que les otorgó la suficiente figuración y una relativa autonomía para la construcción de una política cultural.

Durante los años treinta, esto se manifestaría en una Historia, que si bien se mantenía como sustento ideológico de la Revolución, no se subsumía en su quehacer a convertirse en simple caja de resonancia de los intereses de dominación, se perfilaba claramente desde la consideración de las intermediaciones propias de los métodos y orientaciones teóricas de la disciplina histórica en la realización de pretensiones científicas y de objetividad, influenciada aún por el positivismo y por un empirismo que llamaba a la rigurosidad y la fundamentación documental.⁴⁸

El Estado revolucionario se apoyó en una “clase” intelectual joven, que necesitaba para construir hegemonía, que se consagraba con la Revolución y su figuración se la debía a ella. Es el caso, aunque más vinculados con el periodo cardenista, para nombrar a algunos de los que se desenvolvían en la elaboración histórica, de Daniel Cosío Villegas, Silvio Zavala, Alfonso Toro, entre otros.⁴⁹ El incentivo del Estado en la lógica corporativista e interventora como organizador de la sociedad, se transformó rápidamente en la generación de escenarios y espacios institucionales para el desarrollo de las funciones académicas y la formación de

⁴⁷ ORNELAS, *El sistema educativo mexicano*, pp. 68-73.

⁴⁸ El caso de Silvio Zavala es el más ilustrativo de este tipo de académico e intelectual al servicio de la ideología proclamada por el Estado cardenista, pero a la vez con una formación estructurada bajo los rigores de la disciplina histórica. Se graduó de Doctor en derecho en Madrid empleándose por su afición investigativa a la historia del derecho indiano en el Centro de Estudios Históricos en la sección Hispanoamericana entre 1933 y 1936. Influenciado metodológicamente por el historicismo alemán traducido en la escuela española, en el Centro de Estudios Históricos produjo dos obras de rigurosidad documental y sobre un periodo de la historia de México, el de la conquista y la colonia, que no hacía parte de los intereses fundamentales marcados por la Revolución: *Instituciones jurídicas de la conquista de América* y *La encomienda indiana*. En 1936 viaja de regreso a México como resultado del inicio de la Guerra Civil Española, empleándose como Secretario del Museo Nacional. HERREJÓN, “Aproximaciones a la obra de Silvio Zavala”, pp. 131-133.

⁴⁹ Ver: FLORESCANO, *Historia de las historias de la nación mexicana*, pp. 440-445.

profesionales en la elaboración simbólica y construcción de argumentos y consensos necesarios para la legitimación del Estado-nación, que ya, como se señaló antes, en la década de los cuarenta se perfilaba claramente orientado bajo un modelo corporativista de control social en el contexto de un desarrollo capitalista por sustitución de importaciones.

Tal como lo plantea Roderic A. Camp, la conformación de los académicos e intelectuales está definida en gran medida por el sistema político, es decir por el carácter de su relación con el Estado, y en el caso mexicano se reproduce en el campo cultural e intelectual el sistema político y sus procesos de cambio. Con la consolidación de un proyecto de nación establecido con la Revolución desde finales de los años treinta, se consolida un Estado creador y organizador de la institucionalidad cultural, constructor del andamiaje y aparato sustento del mundo intelectual, académico y artístico, activo en la creación de instituciones educativas, de espacios creativos con el incentivo y hasta la producción misma de medios de comunicación, de editoriales, de escenarios de formación y difusión artística. En un escenario como este la relación del intelectual, académico, creador, y el poder político es persistente e inevitable si se quiere alcanzar un nivel de influencia y consagración destacada en el campo.⁵⁰

1.2 Inicios del proceso de profesionalización. Hacia un campo propio

Es durante la década de los cuarenta que se establecen instituciones cuya finalidad y propósito manifiesto está en preparar historiadores profesionales que se dediquen a la investigación, elaboración y creación de conocimiento histórico, y a la docencia y difusión de la disciplina al nivel secundario o superior. En octubre de 1940 es fundado El Colegio de México, que sirve de refugio a buena parte de la intelectualidad española que huyó de la dictadura franquista con la derrota de la República, institución de formación e investigación en ciencias sociales que pronto comienza a educar historiadores profesionales. En 1941 a su interior se constituye el Centro de Estudios Históricos que impulsa la investigación y la docencia más especializada en historia; el CEH dirigido por Alfonso Reyes, Silvio Zavala y Daniel Cosío Villegas, acogería a buena parte de la migración española que huía de la derrota

⁵⁰ Ver: CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, pp. 34-43.

de la República en 1938-1939, entre ellos José Gaos y González, Ramón Iglesia Parga y José Miranda González.

Por su parte, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM después de un periodo de negaciones y restricciones impuestas por el Estado en la década de los treinta, abandonada toda la universidad en un segundo plano por los imperativos de una educación popular y “socialista”, comienza a recuperarse a finales de la década, alcanzando nuevamente su estatus con la aprobación de la Ley Orgánica de la UNAM en 1945. Bajo la orientación de Antonio Caso la Facultad de Filosofía y Letras posiciona en la década del cuarenta los contenidos de historia, filosofía y antropología, formando profesionalmente en estas disciplinas a jóvenes interesados, y no sólo a maestros;⁵¹ al igual que el Colmex, la Facultad de Filosofía y Letras contó con el aporte académico de los transterrados españoles, entre los cuales se puede citar a Wenceslao Roces, Rafael Altamira y Eugenio Ímaz.

En la formación de los primeros profesionales de la historia, la inmigración española ayudó al aprendizaje de métodos con alto énfasis en la rigurosidad documental, el trabajo empírico y con una apertura a corrientes internacionales historiográficas, la mayoría de estos académicos venían influenciados por la fenomenología y el historicismo alemán, algunos se habían formado en Alemania, y otros influenciados por el pensamiento de José Ortega y Gasset.⁵² Según la crónica de Luis González y González, quien fuera uno de los primeros graduados de El Colegio de México, en toda la década del cuarenta se profesionalizaron tan sólo treinta historiadores graduados del Colmex, de los cuales once eran de otros países de habla hispana, y de los mexicanos sólo cuatro venían de provincia.⁵³ Esta centralidad indisputada de la ciudad de México en la formación de los historiadores y en el despliegue de su actividad, correspondiente con el mismo carácter centralizado del sistema político y de la formación y actividad de los intelectuales mexicanos en general,⁵⁴ continuaría hasta los setenta cuando se fundan colegios y se fortalecen institutos y carreras de historia a nivel regional.

Por otro lado, más limitados, pues su influencia sería mayor en la década de los sesenta y setenta con la formación doctoral en Europa y Francia de un mayor número de

⁵¹ RUIZ, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, pp. 81-86.

⁵² Ver: MATUTE, *La teoría de la historia en México*, pp. 15-18.

⁵³ Ver: GONZÁLEZ, *El oficio de historiar*, p. 47.

⁵⁴ Ver: CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, p. 303.

historiadores mexicanos. Sin embargo, la historiografía francesa alcanzaría algún grado de influencia entre jóvenes recién graduados a finales de la década de los cuarenta y principios de los cincuenta. En este periodo jugaría un papel central el Instituto Francés de América Latina, IFAL, fundado en 1944, que durante la dirección de François Chevalier, entre 1948 y 1962, sirvió como facilitador de la comunicación e intercambio académico entre historiadores y científicos sociales franceses y mexicanos. El IFAL fue sede de la Mesa Redonda de Historia Económica y Social, espacio que reunía a historiadores franceses y mexicanos alrededor de la presentación de sus trabajos, con discusiones y lecturas que lograban hacer circular los debates historiográficos y las obras europeas del momento, además de tocar temas álgidos de la historiografía nacional bajo el prisma de las metodologías y aportes de las ciencias sociales contemporáneas⁵⁵.

De este modo, los trabajos que se reunían alrededor de *Annales* comenzaron a ser conocidos en México en sus distintas etapas por una elite de académicos mexicanos que, por su parte, difundirían en sus estudiantes de la naciente historia profesional universitaria. Gracias al IFAL jóvenes historiadores como Pablo González Casanova, Luís González y González y Ernesto de la Torre Villar viajaron becados a París a continuar estudios de posgrado, y tuvieron la ocasión de asistir a clases con Fernand Braudel y conocer directamente los desarrollos de la historiografía francesa⁵⁶. Además, en abril de 1952 la UNAM y el IFAL firmaron un acuerdo interinstitucional, en el que se incorporaban al plan de estudios de la Universidad los cursos generales de enseñanza superior que ofrecía el IFAL,

⁵⁵ El mismo Chevalier recabando entre sus recuerdos señala la importancia de la Mesa Redonda y de la dinámica del IFAL en su aporte al avance de la historiografía mexicana, se trae aquí un fragmento de su testimonio: "... mi mayor participación en las corrientes históricas mexicanas ha tenido lugar en el IFAL. Allí llevamos a cabo nuestra mesa redonda de historia mexicana comparada, organizada conjuntamente con el doctor Arturo Arnáiz y Freg y una comisión permanente formada por Luis Chávez Orozco, Ernesto de la Torre, J. Miranda, Wigberto Jiménez Moreno y J. P. Nerthe. Participaron muchos historiadores o etnohistoriadores mexicanos, como Daniel Cosío Villegas, Alfonso Caso, Jesús Reyes Heróles, Luis González y ocasionalmente Marcel Bataillon, Fernand Braudel, Woodrow Borah, Stanley Stein, P. Mendes France y otros. Con dos reuniones cada mes, la mesa redonda funcionó con toda regularidad desde 1950 hasta 1962, siendo yo director del IFAL. Tratábamos no sólo de la época colonial, sino también de los siglos XIX y XX, hablando con toda libertad de temas delicados entonces, como la intervención francesa en México, los cristeros, la época de Calles, etc..." CHEVALIER, "François Chevalier (Testimonio)", pp. 344-345.

⁵⁶ Sobre esa experiencia de preparación en París, Ernesto de la Torre Villar brinda un relato que resulta ilustrador, aquí citamos un fragmento: "De algunas personas no me podría olvidar, como por ejemplo de Marcel Bataillon... asistía a sus cursos en el Colegio de Francia... Ése fue un maestro muy importante para mí. Robert Ricard también era un hombre extraordinario... asistía yo a sus clases aparte de charlar, de conversar... En síntesis, este viaje fue crucial en mi vida... tuve otros maestros muy buenos: me encontré en la Universidad con Lucien Febvre, de quien fui alumno durante los años que estuve allí; a George Lefebvre, Pierre Renouvin, Fernand Braudel, con quien también estuve varios años en sus cursos. Ésa fue la manera de acercarme a la intelectualidad francesa" OLIVERA, *Historias e historias*, p. 57.

con lo que se ampliaba la influencia de la historiografía francesa y su conocimiento para los nuevos historiadores y científicos sociales en formación entonces.⁵⁷

En 1953 se publica en México la traducción, realizada por Wenceslao Roces, de la gran obra de Braudel, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* por el Fondo de Cultura Económica, apenas cuatro años después de su primera edición en francés.⁵⁸ Inserto en esta influencia de *Annales*, Francois Chevalier publicó en 1956 su libro *La formación de los latifundios en México. Tierra y sociedad en los siglos XVI y XVII*, inspirado en la forma de hacer historia que Marc Bloch delinea en su obra *Los caracteres originales de la historia rural francesa*.⁵⁹

La obra de Chevalier resulta de suma importancia en su momento, pues es un estudio sistemático que rescata un periodo como el colonial de la versión oficial de la historia promovida desde el triunfo liberal decimonónico, que la reducía a ser considerada una etapa de la historia de supuesta oscuridad, opresión y atraso. En esta obra, se estudia, de manera novedosa, para entonces, la hacienda como una unidad de producción regida, según Chevalier, por relaciones de tipo semifeudal que le otorgan un carácter de autosuficiencia, además de ser un escenario para el despliegue de ideales de prestigio tradicionales, que se sustentan en vínculos señoriales que generan la dinámica de producción de la hacienda. Si bien, buena parte de su concepciones sobre la hacienda han sido revaluadas por estudios posteriores que en la década del setenta y ochenta la ubican como una unidad de producción más abierta, inscrita en relaciones y circuitos propios del desarrollo del capitalismo mercantil, el estudio de Chevalier fue un intento sistemático, pionero junto con los trabajos de Zavala sobre la encomienda, en la investigación sobre la colonia orientado por métodos modernos propios del desarrollo de la disciplina histórica contemporánea.⁶⁰

Por otro lado, Daniel Cosío Villegas quien había asumido distancia con el discurso del Estado como encarnación de la Revolución Mexicana, y de esta como opción para la solución de los problemas nacionales, dirige la publicación de la *Historia Moderna de México*, que surge del Seminario de Historia Moderna de México en El Colegio de México,

⁵⁷ CHEVALIER, "Francois Chevalier (Testimonio)", p. 345.

⁵⁸ AGUIRRE, "La presencia de la corriente francesa de los *Annales*", pp. 166-168.

⁵⁹ AGUIRRE, "La presencia de la corriente francesa de los *Annales*", p. 166.

⁶⁰ Ver: FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, pp. 37-38.

con la participación de un equipo de historiadores, entre los que se cuenta Luis González y González. Se publicó en diez tomos entre 1955 y 1972, cinco de los cuales aparecen bajo la autoría de Daniel Cosío Villegas, y el periodo historiado va desde la República Restaurada, en 1867, hasta el final del régimen de Porfirio y los inicios de la Revolución, en 1911; se dedicaron siete voluminosos tomos al régimen de Porfirio en los que se indagan distintas facetas de su desarrollo, desde lo político, económico, social y hasta lo cultural. Esta serie plantea un estudio serio del porfiriato y de la misma Revolución Mexicana, adelantándose a las perspectivas revisionistas de la década de los setenta y ochenta, pues, como bien señala Lorenzo Meyer, sustenta la tesis de que el sistema político y los propósitos económicos y sociales del porfiriato continúan la tradición liberal decimonónica y se preservan, de una manera renovada y con mayor intensidad, después de la Revolución; es decir, que no ocurrió un proceso de ruptura con la Revolución Mexicana, sino de continuidad en muchos sentidos.⁶¹ Además, se revaloró el periodo porfirista, al otorgarle un mayor significado con evidencia y argumentación como generador de las fuerzas del desarrollo del capitalismo en México y su inserción en el mercado mundial.

1.3 Camino de la profesionalización académica

Estas obras van cónsonas con el despegue del desarrollo de la historia como profesión académica y una progresiva autonomía del campo de la disciplina, que se sustenta en la expansión y complejización de un sistema universitario y de educación superior, cuyo crecimiento se aprecia ya en la década de los cincuenta, pero que en la década de los sesenta es una tendencia irreversible, y en la de los setenta, alcanza niveles extraordinarios para por fin estabilizarse a mediados de los ochenta.

Dicho proceso se da a todos los niveles. La base de la población con mayores posibilidades educativas se amplía apreciablemente entre la década del cincuenta y ochenta. El incremento de universitarios tiene como base la ampliación de todo el sistema educativo desde sus niveles básicos hasta el superior. La matrícula en el nivel educativo de primaria pasa de 3,3 millones, en 1952, a 6,8 millones, en 1964, a 9,2 millones en 1970 y a 15,222 millones en 1982; en el periodo se transitó de una cobertura del 68% a casi una cobertura

⁶¹ MEYER, “Daniel Cosío Villegas, *Historia Moderna de México*”, pp. 242-243.

total. Mientras que en los niveles secundaria y preparatoria la matrícula se incrementa de 76 mil estudiantes matriculados en 1952 a 433 mil matriculados en este nivel en 1964, a 1,102 millones en 1970 y a 3,583 millones en 1982, para ubicarse en alrededor de 4,5 millones de estudiantes entre 1992 y 1994; un aumento extraordinario que representó el paso de una cobertura del 4% al iniciar el periodo, en 1952, a un 72% al finalizarlo en 1992.⁶²

Esta ampliación requirió una mayor infraestructura educativa y, por supuesto, un incremento apreciable en el número de maestros y profesionales de la educación. Todo acompañado de mayores instalaciones de instituciones en Educación Superior, con un incremento exponencial de la matrícula a este nivel: 32 mil estudiantes matriculados en 1952, en 1960 se ha llegado a 78.000 distribuidos en alrededor de 50 instituciones, la mayoría concentradas en el DF;⁶³ en 1970 ya ascendía la matrícula universitaria a 225.000 estudiantes repartidos en 115 instituciones, aún seguían la mayoría concentradas en la capital, con un aumento vertiginosos en la década se ubica en 1,023 millones de estudiantes en 1982 del orden de 271 instituciones universitarias, acompañado de un crecimiento de las instituciones de educación superior de manera desconcentrada en las regiones y estados, luego se estabiliza ante la crisis de los ochenta para llegar en 1992 a 1,126 millones de estudiantes en 372 instituciones del sistema de educación superior mexicano, con lo que se alcanzaba una tasa de cobertura de la escolarización universitaria del orden del 15%.⁶⁴ La ampliación del sistema educativo con sus estudiantes y maestros, posibilita la conformación de una población receptora de las creaciones desde la cultura, un público dispuesto a leer y a participar de la oferta educativa y cultural, que le permite a los creadores de ideas y académicos un escenario de mayor autonomía e independencia ante el poder político y económico que controla el Estado.

Hasta los años cincuenta es claramente identificable un acuerdo tácito entre una elite intelectual y cultural y la clase política, pero ya desde los cincuenta se va estableciendo una diferencia cada vez más clara entre el político y el intelectual u hombre de la academia, aunque resulta característico de la realidad mexicana las flexibilidades que pueden darse entre la asunción de una función o la otra a ciertos niveles; como bien deja ver Roderic A.

⁶² Ver: TUIRAN y QUINTANILLA, *90 años de educación en México*, pp. 37-80.

⁶³ Tan sólo la UNAM recibió en 1960 alrededor de 59.000 estudiantes, un 76% del total de la matrícula universitaria para ese entonces. Ver MARSISKE, "La universidad de México", p. 22.

⁶⁴ Ver: GIL ANTÓN et al, *Los rasgos de la diversidad*, pp. 23-26.

Camp en su estudio sobre los intelectuales mexicanos, la presencia del Estado seguía siendo un referente obligado para los intelectuales y creadores en el desarrollo de su actividad.⁶⁵ Los procesos de cambios estructurales (urbanización acelerada, crecimiento de la clase media, modernización del país) llevaron al aumento de la infraestructura y la oferta universitaria que condujo a la proliferación de profesionales en disciplinas vinculadas con la elaboración de ideas, argumentos y conocimiento sobre lo social, en especial historiadores,⁶⁶ sobrepasando los límites sobre los que el sistema político posrevolucionario había encausado la actividad académica e intelectual. La extraordinaria transformación que fácilmente es evidenciable en términos cuantitativos, tuvo una expresión fundamentalmente cualitativa en el paso de una universidad tradicional a una universidad moderna en un lapso menor a treinta años; las carreras liberales que otorgaban un carisma adicional de cultura y profesionalidad a las elites para legitimar aún más su carácter de clase dirigente, seden lugar a la proliferación de nuevas carreras y profesiones que surgen paralelas a un proceso de democratización de la cultura.

En este contexto se instauran y desarrollan las ciencias sociales modernas, sus disciplinas, incluida la historia, en el escenario de una universidad y educación superior en expansión y transformación de sus funciones. Siguiendo la clasificación que hace la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, las carreras agrupadas en Ciencias Sociales y Administrativas y Educación y Humanidades, donde además de ciencias sociales como la sociología, la antropología, se incluiría a la historia, junto con la literatura, la economía, administración, contaduría, artes plásticas, música y las distintas carreras educativas, esta amalgama de carreras que se salían del molde tradicional de medicina, derecho e ingenierías, es posible concluir, al tener en cuenta las cifras, que las profesiones así agrupadas tuvieron una proliferación inusitada que las ubicó como las carreras que mayor número de académicos empleaban, con un incremento general relativamente tan extraordinario como el de la matrícula e infraestructura universitaria y de educación superior.

De este modo, de 10.749 puestos académicos en las universidades e instituciones de educación superior en 1960, la mayoría de docentes universitarios, se pasó a 113.238 en

⁶⁵ CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, pp. 23-24.

⁶⁶ GONZÁLEZ, "La historiografía que nos rodea", pp. 30-31.

1992, el 62% generados entre 1970 y 1985. Destacó la participación en este incremento de los académicos empleados que pertenecían a las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas y de Educación y Humanidades, pues pasaron de contener el 27% de los puestos académicos en 1959, al 46% entre 1986 y 1992, con una representación mucho mayor en las universidades e instituciones de educación superior pública.⁶⁷ Es decir, que al comenzar la década de los noventa alrededor de 52.000 docentes entre hombres y mujeres, con un grado de especialidad y conocimiento sobre temáticas concernientes al mundo de lo social y la creación simbólica, conforman una amplia elite en el sistema educativo y cultural mexicano cuya cúspide está representada por los investigadores, quienes son reconocidos como creadores de conocimiento por sus investigaciones bajo métodos, lenguaje y narrativa avalados y aceptados por una comunidad de pares, que publican con cierta frecuencia en revistas científicas y producen un libro de vez en cuando, resultado de investigaciones individuales o colectivas.

Para el caso de la historia, Luis González y González calculaba, en la década de los noventa, que esta cúspide de la elite de historiadores mexicanos, escritores investigadores, estaba en el orden de 500 a 600 individuos entre hombres y mujeres, aproximadamente tres cuartas partes de los cuales se concentraban en las universidades metropolitanas.⁶⁸ La legitimidad académica estaba ahora dada por los canales de validación y reconocimiento propios del mundo intelectual y universitario, la dependencia estaba en la aprobación y certificación de la propia disciplina, de la comunidad de quienes publican y editan, la relación con la cultura no aparecía mediada por el Estado, el mundo de la academia y la cultura alcanzaba en su dinámica una autonomía con respecto al mundo de los políticos, su pertenencia a él estaba en un segundo plano, aunque poder influir sobre las políticas públicas seguía estando en un horizonte posible y deseable para algunos. Con un sistema, a pesar de

⁶⁷ Ver: GIL ANTÓN et al, *Los rasgos de la diversidad*, pp. 184-187.

⁶⁸ Luis González y González en su libro *El oficio de historiar* registra dos estimados sobre la cantidad de historiadores mexicanos, en el sentido de creadores a partir de la elaboración con los métodos de la disciplina de conocimiento histórico. En la página 44 señala: “El número de personas empleadas en escribir textos históricos es muy superior al de cualquiera de las épocas anteriores. En este final de siglo están en el frente mexicano alrededor de seiscientos devotos de Clío. Más de alguno ha suspirado por el poder y ha conseguido chambas administrativas de medio pelo. La gran mayoría se da por bien servido si recibe un saludo o una palmada presidencial”. Mientras que en la página 134, señala: “Los historiadores mexicanos ahora en ejercicio son alrededor de cuatrocientos. El Segundo directorio de historiadores [es de mediados de los ochenta]... da los nombres de 769 individuos... Únicamente 353 han escrito obras originales de asunto histórico... con el agregado de los posibles ausentes se llega a la cifra de cuatro centenares... Cosa de 300 se apilan en las universidades metropolitanas de donde sólo se desprenden para ir a los sitios donde se reúnen congresos y mesas redondas” GONZÁLEZ, *El oficio de historiar*, pp. 4, 133-134.

la creación de universidades, colegios e institutos regionales, aún muy centralizado en el DF, con lo que el reclutamiento y formación de los historiadores y de los intelectuales en general estaba aún en los noventa jerarquizado desde instituciones como la UNAM y el COLMEX⁶⁹.

Disciplinas como la sociología, la antropología y, por supuesto, la historia alcanzaron en este proceso, de apenas treinta años, un alto grado de desarrollo como profesiones académicas con un mercado en este campo dado por la conformación de un público, cuyo núcleo está en quienes ofician con empleo académico, pero que potencialmente se extiende a toda la comunidad académica universitaria, incluido estudiantes, y a los maestros de media superior, secundaria y primaria, formados en disciplinas como la historia o con aficiones por la misma. Además, es una comunidad de historiadores y científicos sociales creadores que está conectada con la comunidad internacional en temas afines, su convalidación disciplinar está más allá de las fronteras nacionales, lo que la identifica en métodos y le proporciona diversidad de perspectivas y orientaciones compartidas.⁷⁰

El campo académico de las disciplinas de las ciencias sociales, en especial de la historia, erige sus propios escenarios de validación intelectual entre los miembros de la comunidad académica, en espacios institucionalizados y bajo protocolos normados, donde se alcanza legitimidad gracias a las mismas lógicas internas de lo académico, sin interferencias externas. La década de los sesenta resulta clave en este proceso, pues contribuye a un mayor y más evidente divorcio de la academia y la intelectualidad en su conjunto del escenario de la política y la burocracia estatal, y no sólo debido al desarrollo mismo del mundo académico y de la cultura en su ampliación y diversificación, sino, y de manera determinante, además, al despliegue de eventos y cambios políticos y sociales que van a potenciar las tendencias de separación y deslinde del discurso que el Estado intenta imponer para interpretar lo social, el presente y el pasado. La Revolución Cubana, por ejemplo, va a darle nuevos contenidos y a redimensionar el discurso del cambio social, político y económico, con lo que se relativiza

⁶⁹ En su clásico trabajo de los intelectuales mexicanos, Roderic Camp establece como una característica del sistema mexicano su centralidad en la formación, lo que facilita la interacción de una elite intelectual en una comunidad que coincide en sus espacios con los de la formación de los políticos, generándose amistades y lealtades; no obstante, considera que a partir de los setentas se suceden cambios en la sociedad mexicana, en el marco de una tímida apertura política al juego de otros partidos y fuerzas que señalan un escenario de mayor independencia de los intelectuales, gracias al incremento de sus opciones de influencia con respecto al Estado por la competencia de escenarios privados y de partidos de oposición que requieren sus servicios y habilidades. Ver: CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, pp. 43-49, 175-179.

⁷⁰ FALCÓN, "Riqueza historiográfica reciente", p. 764.

en el contexto mexicano el significado de la Revolución Mexicana, hasta el punto de llegar a cuestionar su carácter de ruptura y, por tanto, revolucionario.⁷¹ En 1961, Robert A. Potash afirmaría que “La crisis de confianza en el presente y el futuro de la Revolución pareciera haber abierto el camino para evaluaciones críticas del pasado”.⁷² Realmente la década de los sesenta es un periodo de quiebre político y cultural relacionado con transformaciones profundas de la sociedad mexicana, que pasa rápidamente de ser un país de población rural a uno de mayoría urbana, con el desarrollo de una clase media que cabalga en la expansión del sistema educativo, el crecimiento del Estado y la profesionalización de las actividades.

Un movimiento estudiantil boyante, gestado en un sistema educativo en expansión, que plantea una revolución cultural en todos los órdenes, que involucraba nuevas preguntas y cuestionamientos sobre el presente y el pasado, es duramente reprimido con la masacre estudiantil de octubre de 1968. Este evento significaría una mayor ruptura y distanciamiento del campo intelectual y académico con el discurso oficial y la visión de la realidad nacional emanada del Estado. La idea de progreso y sentido teleológico de la construcción de la Nación se vienen definitivamente abajo, la Revolución en su significado es radicalmente revaluada y reconsiderada por una intelectualidad que se siente agredida e indignada; considerada por algunos, como traicionada y, por otros, como el origen de un sistema político autoritario de continuidad, más que de ruptura, con el proyecto modernizador capitalista del porfiriato;⁷³ es impugnada y va a dar paso en la década de los setenta y ochenta a una avalancha de estudios revisionistas y a una apertura sin precedentes en temáticas y perspectivas historiográficas en la década de los setenta y ochenta. Este momento, 1968, es considerado un punto de quiebre fundamental en el desarrollo cultural y académico en México, que, por supuesto, tendría su correlato en la disciplina histórica.

Álvaro Matute considera el periodo de 1940 a 1968 como el de preeminencia del historicismo, influencia en gran medida de la migración republicana española, algunos formados en Alemania y todos influidos por la filosofía de José Ortega y Gasset.⁷⁴ Después de 1968, la elaboración histórica se enriquece con una variedad mayor de perspectivas, desde

⁷¹ FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, pp. 74-76.

⁷² POTASH, “Historiografía del México independiente”, p. 386.

⁷³ Ver: FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, pp. 72-79.

⁷⁴ MATUTE, *La teoría de la historia en México*, p. 18.

la historiografía francesa con el papel hegemónico de los *Annales* y una historiografía de inspiración marxista se planteaba una mayor comunicación e intercambio con las demás disciplinas de las ciencias sociales, cruzando la frontera disciplinar con la sociología, la antropología y la economía.⁷⁵

Trabajos como el de Pablo González Casanova, *La democracia en México* publicado en 1965 y reeditado siete veces hasta 1975, y el de Arnaldo Cordova, *Ideología de la Revolución Mexicana* publicado en 1973, hacían lecturas de la realidad política contemporánea desde un análisis marxista que servían de orientación a una generación que buscaba respuestas sobre la crisis que percibían. Concluían, al igual que lo harían las perspectivas revisionistas desde la historia, que la conformación del sistema político y económico mexicano en el siglo XX respondía al mismo proyecto liberal de desarrollo capitalista de fines del siglo XIX, bajo una democracia restringida y un Estado y una sociedad reguladas por relaciones autoritarias. *Annales* y el marxismo van a marcar en los setentas una historiografía que busca revisar los distintos periodos de la historia mexicana bajo una perspectiva crítica que bebe de los métodos y las orientaciones teóricas de las ciencias sociales.

Desde la década de los sesenta, con antecedentes desde los cuarenta, la influencia de la historia económica norteamericana con autores que trabajan sobre todo el periodo colonial, imprime su impronta a la apertura de la historia a las demás disciplinas de las ciencias sociales y a la profundización sobre el estudio de etapas históricas hasta ahora descuidadas o trabajadas bajo presupuestos restringidos. Estudios como el ya citado de François Chevalier, son superados por una prolífica producción de historia económica colonial en la década de los setenta, que revalúa, entre otras cosas, la hacienda colonial al otorgarle un papel de estructura dinámica articulada al comercio y a la producción minera en un escenario mucho más amplio de desarrollo del capitalismo mercantil, en esta historiografía los comerciantes más que los hacendados son el actor principal con mayor poder económico durante la colonia. De este modo se complejiza el escenario social y económico colonial, entendiendo el periodo en su evolución y dinamismo.⁷⁶ En la década de los setenta y ochenta, historiadores que se han formado en México y en el exterior, realizan sus investigaciones y obras alrededor del

⁷⁵ Ver: FLORESCANO, *Historia de las historias de la nación mexicana*, pp. 432-435.

⁷⁶ Ver: FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, pp. 38-40.

tema *colonial*, desde la historia económica, es el caso de Enrique Florescano quien participará con varios estudios que enriquecen la historia y el debate historiográfico sobre el periodo⁷⁷.

De la misma manera, la historia social y cultural produce estudios referidos al mestizaje y los problemas alrededor de la tierra; las rebeliones indígenas y campesinas se estudian desde otra perspectiva que involucra lo cultural, además de lo económico, y que intentan ser entendidas desde las misma lógica e intereses de los rebeldes, trascendiendo las visiones maniqueas de cierta historiografía partidista. La historiografía inglesa y francesa será de gran utilidad para entender de manera distinta las formas de participación política de la gente común. Los setenta y ochenta definitivamente marcarán un periodo de expansión de los estudios históricos, los cuales se dedicarán a aspectos más diversos de la realidad social que la historiografía precedente. En este periodo, especialmente en los ochenta, surge la llamada historia de las mentalidades, inspiración tardía de la escuela de los *Annales*, que rápidamente transita hacia la historia de la vida cotidiana hasta ser absorbida bajo la amplitud de la historia cultural.

1.4 Consolidación del campo. Ampliación de legitimidad

En los años setenta y ochenta el campo intelectual mexicano ha alcanzado unos niveles de autonomía significativos, que les permite a los historiadores y académicos cuestionar e increpar el proyecto nacional impulsado desde el Estado posrevolucionario. Este cuestionamiento se manifiesta en una crítica a la historiografía precedente, pero también con el planteamiento de nuevos problemas y nuevas formas de abordar la realidad social, con nuevas preguntas al pasado que impugnan y cuestionan el carácter democrático del sistema político mexicano, influenciados por los *Annales* y los marxistas británicos alrededor de la revista *Past and Present*, y de manera creciente por la historiografía norteamericana.

Los hechos de Tlatelolco alimentaron la oposición de una intelectualidad politizada que se manifestaba en términos discursivos en contra del Estado; este último, de una manera pragmática y haciendo uso de la tradición de captación de los intelectuales al statu quo, en un intento deliberado por responder a las demandas educativas y culturales de la clase media, mientras profundizaba su proyecto educativo modernizador, en la década de los setenta

⁷⁷ Entre dichos trabajos se pueden citar *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina* (1975), como coordinador y autor para el caso de México, y “Formación y estructura económica de la hacienda en Nueva España” (1980).

incrementó la financiación y el número de centros universitarios para la investigación y la enseñanza de la historia, así como, de otras disciplinas sociales. Se multiplican centros de historia en los estados y se descentraliza la investigación y la enseñanza fortaleciendo con ello la consolidación de la historia regional y la formación de nuevas perspectivas historiográficas que resaltan la historia local, entre ellas la microhistoria.⁷⁸ Asimismo, hay una explosión de revistas y publicaciones históricas que surgían de las universidades y centros de investigación, así como de instancias del mismo Estado como la Secretaría de Educación.⁷⁹

Paralelo a este proceso, los historiadores comienzan a participar en la política educativa básica con respecto a la enseñanza de la historia y la producción de libros de texto haciendo reparos y propuestas sobre los contenidos y orientaciones historiográficas. Durante la reforma de Echeverría algunos historiadores profesionales tomarían parte en la elaboración de libros de texto gratuitos en historia, con lo que se rompía con la injerencia que tuvieron los maestros en los anteriores, realizados en la década de los sesenta⁸⁰; se contratan reconocidos profesionales como coordinadores de equipos académicos del campo para formar grupos de especialistas que redacten los libros, con la pretensión de retroalimentar la enseñanza en primaria con las disciplinas académicas y conocimientos pedagógicos más actualizados.⁸¹ El desarrollo del campo académico de los historiadores coincide con procesos de cambios desde el Estado en materia educativa. En 1968 se inicia un proceso de revisión de los planes y programas de estudio en la educación básica y media, desde un replanteamiento pedagógico, en el marco de la premisa de que había que modernizar el sistema educativo; se crea para este fin una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa iniciando el gobierno de Echeverría en 1970. Este proceso de revisión tuvo la peculiaridad que por primera vez en muchos años se convocó a universitarios e intelectuales destacados y

⁷⁸ FALCÓN, “Riqueza historiográfica reciente”, p. 762.

⁷⁹ Ver GREAVES, “La Secretaría de Educación Pública y la lectura”, pp. 338-373.

⁸⁰ Como muy bien lo demuestra Soledad Loaeza en su investigación sobre los libros de texto gratuitos de la década de los sesenta, fueron convocados a concurso para su realización pero la primera convocatoria fue declarada desierta pues según la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, Conaliteg, ninguna de los trabajos sometidos a concurso cumplía con los requisitos exigidos, sólo fueron escogidos por concurso los manuales de quinto y sexto correspondientes a historia y civismo, cuyos autores eran maestros, el resto fueron asignados por Conaliteg a autores ya reconocidos en el campo de la elaboración de manuales escolares, como una manera de reducir la conflictividad con este gremio vinculado a los maestros normalistas, que serían perjudicados con los libros de texto gratuitos. LOAEZA, *Clases medias y política en México*, pp. 237-239.

⁸¹ Ver VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, pp. 164-165.

se consultó a los maestros sobre los problemas que percibían en la educación, así como a universidades y colegios, fuera de las influencias de los intereses corporativistas;⁸² dicho proceso culminará con la Ley Federal de Educación, promulgada en 1973.⁸³

En la década de los ochenta, tal como se señaló más arriba, ya había en México una comunidad de historiadores esparcidos por las universidades del país que actuaban bajo una red institucional que los cobijaba en un sistema universitario sólido, con legitimidades fundadas y aceptadas, con un sistema de publicaciones diverso y jerarquizado, y con canales reglados de legitimación y consagración intelectual. El campo intelectual mexicano para los historiadores gozaba de la suficiente autonomía para exigir una mayor participación en la reproducción discursiva y simbólica del pasado. En la década de los setenta y ochenta algunos historiadores profesionales y consagrados participan en el debate público sobre la enseñanza de la historia con propuestas y trabajos que se planteaban incorporar la multiplicidad de temas y perspectivas de la historiografía contemporánea en la búsqueda de un conocimiento causal y procesual, y en contra de la tradicional enseñanza memorística y de acontecimientos políticos y militares.

Josefina Zoraida Vázquez, doctora en Historia del Colegio de México, con formación en España y Estados Unidos, publicó en 1970 su tesis doctoral en un libro que se constituyó en uno de los clásicos sobre el tema de la educación y la enseñanza de la historia, *Nacionalismo y educación en México*, una historia de la educación mexicana desde la independencia hasta los años sesenta del siglo XX, donde el eje fundamental es la enseñanza de la historia como centro del discurso educativo en los distintos periodos estudiados. Su vinculación con la enseñanza como historiadora profesional y ya consagrada con su obra, continuaría gozando progresivamente de influencia en el campo. En 1972, coordina los libros de texto gratuitos de primaria en ciencias sociales con un equipo de historiadores y profesionales de otras disciplinas de las ciencias sociales. Fruto de la reforma educativa que iniciaba en 1970 y de la cual los libros eran su expresión, que acababa con el sistema de asignaturas e integraba la historia con las ciencias sociales, se generó un marco de elaboración favorable para integrar en algún grado una perspectiva historiográfica más moderna, fuera de la historia patria conmemorativa y acontecimental de héroes, batallas y

⁸² ORNELAS, *El sistema educativo mexicano*, pp. 77.

⁸³ LATAPÍ, "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos", pp. 1329-1330.

hechos políticos. No obstante, como se verá en capítulos más adelante, aunque eran una superación con respecto a los anteriores libros de textos, aún pesaba sobre los periodos considerados fundantes una narrativa personalista y heroica.

En esta ocasión, Zoraida y su equipo lograron incorporar, en cierta medida, una nueva narrativa histórica en los libros de texto que contenía de manera deliberada un nacionalismo renovado en relación con el contexto internacional, no hacía énfasis en los héroes tradicionales ni en las anécdotas de los acontecimientos, sino que los niños se identificaran desde el presente con los hechos del pasado, ampliando el “tradicional relato político a una historia en la cual lo cultural y económico tuviera importancia”,⁸⁴ además relacionado con procesos globales. Soledad Loaeza sobre los libros coordinados por Zoraida Vázquez afirmaba que su “narrativa histórica es más interpretativa que descriptiva y uno de sus hilos conductores son las derrotas de los países débiles... El propósito explícito es promover la ‘transformación de las estructuras’”.⁸⁵ Es decir, fue un intento de renovación de los contenidos desde una perspectiva más cercana al desarrollo que en ese entonces era contemporáneo de la disciplina histórica. En 1979, su discurso de posesión como miembro de la Academia Mexicana de la Historia se titularía “El dilema de la enseñanza de la Historia en México”, donde disertaba sobre la historia de la enseñanza de la disciplina escolar y le dedicaba un buen aparte a la reflexión alrededor de su experiencia como coordinadora y autora de los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales.

Luis González y González, por su parte, señalaba a finales de los años ochenta que la “historia de bronce” debía ser del todo desplazada de la enseñanza y reemplazada por una visión crítica, concientizadora sobre el presente y liberadora, donde los aportes desde el desarrollo de la historiografía eran importantes y centrales en esta transformación. Una “historia aguafiestas” como la llamaba, que cuestione la autoridad y el sentido común, “que dibuja tiranos; pinta patronos crueles de empresas capitalistas; refiere movimientos obreros reprimidos por la fuerza pública; estudia intervenciones nefastas de los países imperialistas en naciones frágiles, o destaca los prejuicios de la sobrevivencia de edades cumplidas”, reclamaba un historiografía social para la enseñanza.⁸⁶

⁸⁴ VÁZQUEZ, “El dilema de la enseñanza de la Historia en México”, p. 13.

⁸⁵ LOAEZA, “La historia patria en los libros de texto gratuitos”, p. 212.

⁸⁶ GONZÁLEZ, *Todo es historia*, p. 20.

No obstante, al terminar la década de los ochenta, Enrique Florescano sin preferir una corriente historiográfica sobre otras, planteaba su preocupación vinculada a la necesidad de que los desarrollos de las últimas décadas en materia de la disciplina de la historia académica y profesional debían reflejarse en la enseñanza de acuerdo a los distintos niveles educativos, pues consideraba que no era aceptable que se siguiese reproduciendo una historia de héroes, batallas y acontecimientos políticos con la comprensión que se había alcanzado de lo social y la riqueza de conocimientos y métodos. Llamaba a una articulación más actualizada y dinámica entre la disciplina de la historia, su enseñanza y los contenidos, se quejaba de que no se habían “creado los libros de texto y los manuales adecuados para pasar los nuevos conocimientos históricos a las siguientes generaciones”, de este modo, consideraba que en los últimos treinta años al haberse operado una transformación radical de la percepción del desarrollo histórico y de los métodos de hacer historia resultaba “alarmante que las instituciones no hayan promovido un ordenamiento sistemático de esas aportaciones que permita transmitir las en forma crítica y ordenada a las nuevas generaciones”.⁸⁷

De esta manera, Florescano planteaba la necesidad de actuar desde la misma disciplina de la historia, como historiador profesional, como intelectual, sobre la reproducción del conocimiento histórico, sobre su enseñanza y sobre los medios de difusión que conforman la conciencia histórica pública. Era un compromiso que se proyectaba realizar y llamaba a las instituciones y colegas en el campo a acompañarlo, al constatar que “las actuales generaciones de mexicanos que estudian en los ciclos básicos y medios del sistema educativo no se formaron con los últimos conocimientos que nutren el saber histórico, y que las próximas generaciones estarán aún más alejadas del conocimiento histórico avanzado”. Concluía, entonces, que “se ha ampliado la brecha entre el conocimiento que produce la investigación de punta y el conocimiento que se difunde en el sistema educativo”, y que debía generarse una relación más íntima de los historiadores con la sociedad y la nación; esto implicaba una revisión y reestructuración de los centros de enseñanza e investigación que vinculara más con canales reglados e institucionalizados la producción de conocimiento y su transmisión y difusión al sistema educativo y al público en general.⁸⁸

⁸⁷ FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, p. 162.

⁸⁸ FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, p. 163.

Florescano con su postura, que representaba a un grupo de historiadores profesionales, prologaba el sentido de la disputa por la reproducción del conocimiento histórico que se sucedería durante los primeros años de la década de los noventa cuando el tema de la enseñanza de la historia cobra realce en la discusión pública, en el marco de las propuestas de reforma educativa impulsadas por Carlos Salinas de Gortari con la refundación del Estado bajo presupuestos neoliberales y de mercado, adelantados como una reforma clara para debilitar el sistema corporativista de gobierno y generar una mayor apertura política y económica. El debate estallaría con la presentación, en agosto de 1992, de los libros de texto gratuitos de Historia de México elaborados bajo la responsabilidad de la SEP, correspondientes a los grados 4°, 5° y 6° de primaria, para ser distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), cuya serie era dirigida por dos eminentes historiadores de trayectoria, reconocimiento y consagración en la comunidad académica, el mismo Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, a cuyo cargo estaba todo un equipo de historiadores universitarios.

Estos historiadores representaban a un grupo de intelectuales que se habían nucleado alrededor de la revista *Nexos* y en la fundación cultural del mismo nombre, se les identificaba, principalmente, a Héctor Aguilar Camín, como muy cercano al gobierno de Salinas, quien en ese entonces era considerado con simpatía por algunos intelectuales que veían en su gobierno la posibilidad de romper con la inercia autoritaria y antidemocrática del corporativismo heredado de la Revolución Mexicana. En la elaboración de estos manuales participaron en calidad de colaboradores historiadores de varias instituciones: UNAM, El Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, El Colegio de Michoacán, entre otros, algunos con un nivel de consagración en el campo apreciable. Los tres libros estuvieron divididos en 58 lecciones, agrupadas en México Antiguo, con la autoría de Johanna Broda, Linda Manzanilla, Luz María Mohar, Concepción Obregón; México Colonial, elaborado por Solange Alberro, Rodrigo Martínez, Clara García, Gisela Von Wobeser, Antonio Rubial y Carlos Herrejón; Siglo XIX, por Carlos Herrejón, Álvaro Matute, Jorge González Angulo; y Siglo XX, por Jean Meyer y Héctor Aguilar Camín.⁸⁹

⁸⁹ VEGA, “El estudio de la historia patria”, p. 23.

2. Los maestros, como reproductores son actores sociales.

El SNTE y la CNTE

Para entender el desarrollo del campo intelectual y académico no se puede perder de vista a los reproductores del conocimiento disciplinar que operan en el campo de la enseñanza, es decir, los maestros quienes hacen enseñable un saber. Es de este modo que hay que comprenderlos, en su proceso de consolidación como actor social fundamental en el debate que suscitarán los libros de texto en 1992. Cómo de haber permanecido en una posición de aceptación y aplauso de la política del Estado en materia de contenidos y materiales para la enseñanza,⁹⁰ pasa a aprovechar una coyuntura de debate con el propósito de ganar espacios en el terreno de la definición de lo que debe ser enseñado en la escuela. No obstante, su papel fue el de reproducir un discurso sobre el pasado que respondía a una situación del presente que no se correspondía con los imperativos que hegemonizaban desde el Estado, increpaban la política educativa del gobierno desde una postura en defensa de una memoria histórica que en otro momento fue oficial y que los libros de texto de historia y la reforma modernizadora buscaban transformar de acuerdo a una redefinición desde un presente resituado con relación al pasado.

2.1 Transformación de la relación del Estado y el SNTE

Desde el gobierno de López Portillo, en un escenario aún de expansión y crecimiento del sistema educativo, comienza a establecerse la necesidad de adelantar francas transformaciones que permitan un mayor control del Estado sobre la política educativa y, con ello, sobre el gasto. Se planteaba como prioritario reconfigurar la relación SEP-SNTE que en un escenario de ampliación del sistema había sido útil, pero, en la transformación del discurso hacia el mejoramiento de la calidad educativa y una mayor capacitación de la población urbana en la educación técnica y para el trabajo, resultaba cada vez más viciosa por su fuerte carga clientelista y corporativa que limitaba la efectividad y rapidez de las políticas desde el centro y un conocimiento lo suficientemente informado y veraz sobre la situación de la

⁹⁰ Es importante resaltar aquí el aporte que en el sentido de esclarecer la participación de los maestros y el SNTE en dos coyunturas anteriores de debate alrededor de los libros de texto gratuitos, 1962 y 1974, han brindado las investigaciones doctorales, publicadas en libros, de Soledad Loaeza (1988) y Lorenza Villa Lever (1988) respectivamente, cuyas conclusiones ayudan a entender el panorama de los libros de texto gratuitos que antecede a la propuesta de 1992. LOAEZA, *Clases medias y política en México*; VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*.

educación a nivel regional y nacional. De este modo se crea una burocracia paralela dependiente de la dirección de la SEP, por tanto, mejor controlada por el Ejecutivo, y que pretende mejorar la capacidad de decisión e influencia federal sobre los estados y contrarrestar el poder de la burocracia tradicional de la SEP vinculada por intereses corporativos y clientelares con el SNTE.⁹¹

No obstante, sería hasta el siguiente gobierno, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, que se plantearía de manera más radical una propuesta de transformación del sistema educativo desde su concepción y administración, donde se considera como proyecto fundamental la transferencia del gobierno federal a los estados de la relación laboral de los maestros y empleados del sector y de los servicios educativos en los niveles básicos y normal. Se formuló un nuevo programa para la educación mexicana que bajo la denominación de Revolución Educativa buscaba ampliar los servicios educativos con un incremento de la cobertura y la generación de mayores condiciones que permitieran una mejora en calidad; se consideraba, en este esquema, que la descentralización era la clave en la medida que se podían identificar más claramente las necesidades educativas a nivel regional y local y actuar de manera más acorde para la mejora de la educación desde estos niveles. Por el lado de la formación de los maestros, se buscó profesionalizar aún más su actividad docente, siguiendo la tendencia del gobierno de Portillo con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, al introducir, en 1984, el requisito de bachillerato para formarse como maestro y elevar la formación inicial al nivel de licenciatura.⁹²

El plan descentralizador, a pesar de su radicalidad, y la pretensión más amplia de la Revolución Educativa del gobierno de De la Madrid, tuvo un alcance limitado en buena medida por la resistencia del mismo sistema educativo encabezado por la burocracia de la SEP y por el SNTE, que se oponían a una política que consideraban colocaba en riesgo su existencia unificada y centralizada como sindicato, bajo la dirección nacional en el Comité Ejecutivo Nacional, CEN, y su influencia sobre los maestros y empleados del sector;⁹³ pero,

⁹¹ ARNAUT, "La federalización educativa y el sindicato", pp. 72-79.

⁹² TUIRAN y QUINTANILLA, *90 años de educación en México*, p. 84.

⁹³ En su libro *Historia de una profesión* Alberto Arnaud considera que la SEP posee unas características poco flexibles en su organización interna y en sus formas de relación con otras instancias del Estado o fuera de este, dadas en gran medida por la inamovilidad laboral y fuerte injerencia sindical que determina en gran medida la dinámica de la entidad por su capacidad de determinar las formas de reclutamiento, permanencia, ingreso y movilidad laboral en el servicio administrativo y educativo, y que en un grado mayor se diferencia de otras secretarías del Estado. ARNAUT, *Historia de una profesión*, pp. 210-212.

también, jugó un papel fundamental la crisis por la que atravesó la educación en México como resultado de las dificultades económicas de los ochenta.

La deuda externa comenzaría a absorber gran parte del gasto ante la crisis mundial y la presión de los acreedores internacionales. El peso del servicio de la deuda en el gasto federal se incrementó entre 1982 y 1987 de representar un 18% a un 49%, lo que se reflejó en la disminución drástica del gasto en educación del orden de un 44%;⁹⁴ el gasto educativo de un 5,3% del total de PIB, en 1982, bajó a un 3,6% en 1988,⁹⁵ por su parte, esto se manifestó de manera más marcada en la educación primaria, lo que llevó a una reducción de la matrícula, la cual pasó de 15.200.000 a 14.700.000 de estudiantes en 1988, y a la disminución de la infraestructura física, de contar en 1982 con 78.000 escuelas de educación primaria se redujo a cerca de 76.000 en 1984, para recuperarse progresivamente de a poco en los años siguientes.⁹⁶

En los niveles de secundaria y superior la matrícula no disminuyó, se incrementó, pero a un ritmo mucho menor que se podría afirmar que permaneciendo estable. Por otro lado, el salario de los maestros se vio francamente reducido, según algunas estimaciones los ingresos mensuales de los maestros calculados a pesos constantes de 1980, disminuyeron de \$ 5.800 en 1982 a \$ 1.900 en 1988.⁹⁷ En este escenario, llevar adelante una política arriesgada y radical de descentralización y reestructuración del sistema de educación resultó bastante difícil; los maestros a nivel estatal, principalmente en estados como Chiapas, Oaxaca, Jalisco, y en el Estado de México y el DF, se organizaron alrededor de la reivindicación salarial y por una mayor democratización sindical. Bajo la coyuntura el esquema corporativo del SNTE y el pacto interburocrático entre el CEN y la dirección de la SEP, hacían poco efectivo al sindicato, ante la restricción fiscal por la que estaba pasando el Estado federal, para canalizar las demandas por mejores salarios que se hacía sentir como clamor general de sus bases deseosas de contrarrestar la situación de reducción drástica de los salarios y de su poder adquisitivo.

⁹⁴ Ver: TUIRAN y QUINTANILLA, *90 años de educación en México*, p. 81.

⁹⁵ Ver: LOYO, *Los actores sociales y la educación*, p. 268.

⁹⁶ Ver: TUIRAN y QUINTANILLA, *90 años de educación en México*, p. 82.

⁹⁷ Ver: LOYO, "Las ironías de la modernización", p. 31. Según un documento publicado por la CNTE en La Jornada el 1 de noviembre de 1987, citado por Raúl Trejo (1990), para ese entonces el sueldo real de un maestro del sistema público estaba en un promedio diario de 7.189 pesos, el promedio del salario mínimo estaba en 5.625 pesos, mientras que un maestro de escuela privada ganaba diariamente 1.481 pesos más que el de una escuela pública. TREJO DELABRE, *Crónica del sindicalismo en México*, p.135.

2.2 La reconfiguración sindical

Ante este contexto, a nivel estatal se estructuraba una organización sindical que cuestionaba la dirección del SNTE y que establecía luchas reivindicativas y elecciones sindicales independientemente del reconocimiento o apoyo del CEN. Estas nuevas agremiaciones conformaron la disidencia sindical, una parte se organizó alrededor de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, la CNTE, conformada en diciembre de 1979, y la mayoría de la disidencia se mantuvo a nivel estatal paralela y en contra de la dirigencia seccional del SNTE.⁹⁸

En mayo y agosto de 1980, huelgas de maestros fuera del control del SNTE estallaron en Chiapas y Oaxaca; continuaban una serie de huelgas del año anterior. Pedían incremento salarial, descongelamiento de sobresueldos y reconocimiento de la Comisión Ejecutiva elegida por la base y desconocida por el Comité Ejecutivo Seccional del SNTE en cada estado de los que se movilizaban; estas huelgas y marchas comenzaron en la periferia y se propagaron al centro hasta llegar a Ciudad de México. Al conseguir un carácter nacional, obligaron a la SEP a utilizar al SNTE como mediador en las negociaciones con la disidencia.⁹⁹

Lo mismo sucederá en Morelos, entre octubre y noviembre de 1980, el magisterio se moviliza ante el desconocimiento de sus demandas por el Comité Ejecutivo Seccional del Estado, generando huelgas y movilizaciones intermitentes hasta febrero de 1981;¹⁰⁰ estas circunstancias obligarán al Estado representado por la SEP a renovar su alianza corporativa con el SNTE para contener la amenaza colectiva de la disidencia y recuperar la representatividad del sindicato reconocido y apoyado por el Estado y el partido de gobierno.¹⁰¹ El resto de la década de los ochenta asistirá a un periodo de crisis de la representación sindical del SNTE, disputada por la disidencia sindical en los estados y por la CNTE que intenta coordinar la disidencia, pero también, se comienza a sentir la injerencia de nuevos actores integrados al campo educativo que se suman a participar como mediadores en los conflictos sindicales que desbordan la relación SEP-SNTE; son los gobiernos estatales

⁹⁸ Ver: RESÉNDIZ, *Mito y campo de políticas educativas en México*, pp. 245-259.

⁹⁹ TREJO DELABRE, *Crónica del sindicalismo en México*, p. 84.

¹⁰⁰ TREJO DELABRE, *Crónica del sindicalismo en México*, p. 85.

¹⁰¹ Ver: RESÉNDIZ, *Mito y campo de políticas educativas en México*, pp. 253-257.

y las administraciones seccionales, y, en algunos casos, la Secretaría de Gobernación cuando entra a mediar en conflictos laborales y sindicales que se han profundizado y la burocracia sindical no es capaz de actuar en su resolución.

El gobierno de De la Madrid presencia el quiebre del monopolio corporativo SEP-SNTE sobre el sistema educativo mexicano, y se ve obligado a aminorar la radicalidad de sus políticas descentralizadoras que afectaban la centralidad del CEN y su burocracia sindical donde fundaba su estructura y poder el SNTE. La descentralización era temida por la dirección sindical, pues consideraba que profundizaría procesos que venían gestándose desde abajo y que iban en contra de su preeminencia, al dividir la unidad del mercado laboral y con ello diversificar la negociación laboral, además de fragmentar los recursos institucionales y la fuerza del sindicato para controlar espacios tan fundamentales para la mejora laboral de los maestros como el escalafón o el control de plazas, que en un escenario de descentralización también tendrían que regularse a nivel de los estados.

En un contexto de auge de la lucha sindical disidente y de reformas económicas que no beneficiaban a los maestros y sí iban en desmedro de su situación material, el SNTE era un aliado necesario para contener las demandas y movilizaciones que salían del control corporativo que podía ejercer el Estado sobre el accionar reivindicativo y político del magisterio; de este modo, la descentralización sólo podría llegar hasta donde la negociación con la burocracia sindical del SNTE y su CEN lo permitieran.¹⁰² Sumada a la oposición de un buen sector de gobernadores que se resistían a asumir bajo su responsabilidad los servicios y la administración educativa federada, la radicalidad de la propuesta de descentralización inicial pronto se perdió y en 1984 ya era reemplazada por una medida legislativa más de coparticipación en la administración educativa y coordinación conjunta entre el gobierno federal, la SEP, el SNTE y las gobernaciones de los servicios federales y estatales de educación básica y normal.

A su vez, se mantuvo el control del SNTE sobre el otorgamiento del escalafón y de plazas al preservarse las funciones y la estructura de la Comisión Mixta de Escalafón y la Comisión Mixta de Cambios.¹⁰³ Esta estrategia para contener la disidencia sindical y las reivindicaciones magisteriales manteniéndola bajo los cauces del SNTE, logró ser efectiva

¹⁰² Ver: RESÉNDIZ, *Mito y campo de políticas educativas en México*, pp. 261-264.

¹⁰³ Ver ARNAUT, "La federalización educativa y el sindicato", p. 79.

durante un tiempo, no obstante, la continuidad en el desmejoramiento salarial y laboral de los maestros, el agotamiento de las plazas, la reducción de la movilidad magisterial, y la poca diferenciación de ingresos entre escalafones, así como, la postura recalcitrante del grupo que dominaba los órganos de dirección del sindicato, llamado Vanguardia Revolucionaria, de no reconocer elecciones estatales de sus bases cuando no favorecían a su grupo, o no permitir mayores escenarios de participación de la base y la consideración de sus demandas,¹⁰⁴ contribuyeron a un resurgir de manera renovada de las movilizaciones de la disidencia entre 1986 y 1987, colocando nuevamente en el centro de las demandas disidentes la cuestión salarial y la democracia sindical. Esta vez la disidencia se encontrará más reunida alrededor de la CNTE.

Sin embargo, es a principios del año de 1989, ya cuando llevaba más de dos meses en funciones el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, que se desata un conflicto sindical promovido en su totalidad por la disidencia y que vincula al magisterio del Distrito Federal, a los estados con tradición disidente como Oaxaca y Chiapas, con estados que mantienen una constante confrontación contra la dirigencia de Vanguardia en el SNTE como Hidalgo, Valle de México, Guerrero, Morelos y Chihuahua, y otros que se movilizan por la reivindicación salarial como Tlaxcala, Querétaro, Guanajuato, Veracruz, Aguascalientes y Jalisco, además de los que se sienten agraviados y no representados en el CEN.¹⁰⁵ Es una movilización nacional que viene gestándose desde febrero e inicia como paro indefinido el 17 de abril, extendiéndose hasta mayo.

El grupo directivo del SNTE no sólo se conformaba cada vez más como una limitante al proceso modernizador de la educación y a un mayor control del Estado sobre la política educativa, sino, que, además, se convertía en parte del problema al no poder canalizar y contener la protesta del magisterio y la influencia de la disidencia y a la vez convertirse en la razón y objeto de las movilizaciones. De este modo, la transformación del SNTE y de su

¹⁰⁴ El autoritarismo del grupo de Vanguardia llegaba a niveles de exclusión y violencia que sólo podía dar pie a la profundización de los conflictos sindicales con la disidencia, por ejemplo, en 1989 en pleno conflicto sindical que cuestionaba la legitimidad de la dirección vanguardista el XV Congreso del SNTE emitía un resolutivo que, lejos de una posición negociadora, en uno de sus puntos ordenaba medidas represivas contra quienes apoyaran las posiciones distintas a la de la dirección, así rezaba “Facúltase tanto al CEN como al Comité Nacional de Vigilancia, para que apliquen con todo rigor las sanciones estatutarias, sin importar jerarquías, a quienes pretendan resquebrajar la unidad de nuestro Sindicato y vulnerar su autonomía y autodeterminación” LOYO, “Las ironías de la modernización”, p. 35.

¹⁰⁵ Ver: TREJO DELABRE, *Crónica del sindicalismo en México*, pp. 137-138; RESÉNDIZ, *Mito y campo de políticas educativas en México*, pp. 273-275.

dirigencia se convertía en un objetivo prioritario para el nuevo gobierno, y éste debía comenzar por desplazar la dirigencia de Vanguardia Revolucionaria; es así como, a los pocos días de haber estallado el paro indefinido, el 23 de abril, Carlos Jonguitud, el líder de Vanguardia Revolucionaria y quien dirigía de facto el SNTE desde tiempos del gobierno de Echeverría, después de entrevistarse en la residencia de Los Pinos con el presidente Salinas, emite declaración pública donde renuncia a cualquier tipo de injerencia y dirección sobre el sindicato; al día siguiente renuncia Refugio Araujo del Ángel a la Secretaría General del SNTE,¹⁰⁶ y asume sus funciones Elba Esther Gordillo quien asegura la salida de la dirección de Vanguardia del CEN y de las direcciones seccionales del sindicato. Su prioridad como nueva dirigente fue estabilizar el sindicato y generar los consensos necesarios para continuar en la dirección y ser ratificada por tres años más en el Congreso de Tepic el 22 de enero de 1990.

La dirección de Esther Gordillo incorpora en su política la demanda que había sido de la disidencia, la democratización sindical. Establece un pluralismo en la conformación de la dirigencia del SNTE e incorpora a líderes disidentes en las seccionales de los estados; además, reconoció la derrota de la corriente institucional en algunos estados con lo que respetaba los espacios ganados por los líderes de la CNTE, en los cargos de dirección conquistados electoralmente por esta. A su vez, se vincula de manera directa al proyecto modernizador de la educación que plantea el gobierno con el que consolida una relación de apoyo y a la vez subordinación al presidente Salinas.¹⁰⁷

3. Reforma educativa 1990-1993. Una nueva enseñanza de la Historia

3.1 El SNTE se reacondiciona en el discurso modernizador

El 9 de octubre de 1989, el presidente Salinas de Gortari presenta en Monterrey el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 ante el Secretario de Educación Manuel Bartlett, la Secretaria General del SNTE, Elba Esther Gordillo, y todos los miembros del CEN y secretarios de sección del SNTE, el gobernador de Nuevo León y su gabinete. En el discurso

¹⁰⁶ Ver: TREJO DELABRE, *Crónica del sindicalismo en México*, p. 137.

¹⁰⁷ Ver: LOYO, "Las ironías de la modernización", pp. 38-40; RESÉNDIZ, *Mito y campo de políticas educativas en México*, pp. 272-275.

de presentación del Programa, Salinas señalaba que “el gran reto hoy” de la educación mexicana consistía en mejorar la calidad y en “la modernización integral del sistema”, y para ambos propósitos llamaba a la participación fundamental y necesaria de los maestros y su dirigencia sindical, “son los responsables primeros de llevarla a los hechos”.¹⁰⁸ Precisaba que la modernización educativa implicaba delimitar prioridades, racionalizar los costos educativos mediante la organización y simplificación eficaz de la administración educativa, lo que requería imaginar alternativas que demandaban nuevas formas de articulación de los actores de la educación y estrategias de financiamiento.

La participación de las comunidades y de la sociedad era destacada como fundamental en el proyecto modernizador, acompañado de “un cambio total de incentivos y modalidades de participación de los actores, principalmente los maestros”, considerados a la vez claves para forjar “la calidad educativa de los mexicanos”,¹⁰⁹ todo este plan sólo era posible si se rompía con inercias del pasado, y para ello era necesario “una profunda aplicación descentralizada” de la política modernizadora de la educación. La respuesta de Elba Esther Gordillo fue de apoyo al Programa, y en su discurso llamó a la “Movilización Sindical para la Modernización del Sistema Educativo” con el propósito de consultar al magisterio y a intelectuales sobre propuestas y demandas para el cambio y la reforma educativa que se emprendía bajo el eslogan de la modernización.¹¹⁰

Efectivamente, uno de los resultados de este plegamiento del SNTE a la propuesta del Estado de aportar y reflexionar alrededor de la modernización educativa, en el marco ya establecido por el Programa de Modernización Educativa, es la creación de la Fundación SNTE, cuyo propósito es establecer nexos con intelectuales y académicos y reflexionar alrededor del tema educativo en el horizonte de los intereses magisteriales que el sindicato abanderaba. Esta Fundación produce en 1991 el documento “Modernizar la escuela primaria. Siete acciones prioritarias”, en el que de plano se enuncia como un documento producido en el marco de la Movilización Sindical para la Modernización, que se presentaba como la respuesta a la supuesta “aspiración de la inmensa mayoría de los maestros afiliados” por “la modernización del sistema educativo mexicano” al ser “los primeros interesados en elevar la

¹⁰⁸ SALINAS, “Discurso”, pp. iv-v.

¹⁰⁹ SALINAS, “Discurso”, p. vi.

¹¹⁰ Ver: LOYO, “Las ironías de la modernización”, p. 42.

calidad y la eficacia de la escuela pública” y como propuesta que hacía suyas las preocupaciones expresadas por el Presidente Salinas al presentar el Programa para la Modernización Educativa que registra el compromiso del SNTE con los cambios, “dispuesta a aceptar el esfuerzo y las responsabilidades que le corresponden”.¹¹¹

Siguiendo lo establecido por el Programa de Modernización Educativa de reformar los currículos, programas y planes de estudio, el SNTE propone, en el documento citado, no renunciar en primaria al acumulado y revisar las deficiencias para superarlas, esto se traduce en la preservación de la división por áreas de estudio en primaria y más bien una adecuación pedagógica de los contenidos, así como, la incorporación de nuevos temas, por ejemplo, en el área de ciencias sociales de la educación en derechos humanos, preservación del medio ambiente y recursos colectivos. Este documento resulta una forma de vinculación del SNTE a otro nivel con la política del Estado, pues se manifiesta en éste una propuesta educativa con la que la dirección sindical buscaba participar de manera coherente en el proceso de consultas que llevaba adelante el gobierno en la búsqueda de establecer la política modernizadora con planteamientos mejor definidos y con mayores consensos.

Entre el 22 y el 26 de febrero de 1992 se llevó a cabo el Segundo Congreso Nacional Extraordinario del SNTE, los dos congresos extraordinarios habían ocurrido en un intervalo de dos años, es decir, ambos bajo la premisa de la modernización descentralizadora impulsada desde el gobierno de Salinas.¹¹² Lo novedoso de este segundo congreso es que se consolida la política descentralizadora desde la dirigencia sindical del CEN y las dirigencias seccionales del SNTE a la vez que se incorpora la propuesta educativa planteada el año anterior en el documento “Modernización de la escuela primaria...”, reconfigurándose el SNTE y renovando el pacto con la SEP y el Estado bajo orientaciones más flexibles y acordes con las reformas que en el campo educativo exigía un contexto de liberalización política y económica que planteaba un reacomodo del Estado en sus funciones y comportamiento fiscal y de gasto.

El Segundo Congreso Extraordinario ratificó a Esther Gordillo durante tres años más, pero la decisión más trascendental que tomó para el Sindicato fue reformar los estatutos, que

¹¹¹ SNTE, “Modernizar la escuela primaria”, p. 153.

¹¹² El primer Congreso Nacional Extraordinario tuvo lugar en Tepic entre el 22 y 26 de enero de 1990. Allí es confirmada Elba Esther Gordillo por tres años más y se le da participación a la disidencia en la dirección nacional, ocupando dos carteras en el CEN.

no habían sido modificados desde su fundación en 1943, como una manera de institucionalizar los cambios que se habían dado desde la salida de la dirigencia de Vanguardia Revolucionaria y que buscando contener y asimilar la disidencia habían generado condiciones de apertura para las elites sindicales a nivel regional y estatal, reconociendo espacios ganados por la disidencia y compartiendo la dirección con las seccionales. Los nuevos estatutos introdujeron la elección de representantes por votación universal y secreta desde las representaciones de escuela, y crearon el pleno de los representantes de escuela con mayor poder sobre el Comité Ejecutivo Delegacional, al cual se le vincula con el presupuesto seccional, antes manejado desde el CEN; se establece la proporcionalidad en la elección de los miembros de los consejos seccionales y delegacionales para garantizar la incorporación de opciones sindicales alternativas a la dirección hegemónica, con el propósito de incluir a las diversas corrientes sindicales y conciliar las posibles disidencias y divisiones internas.

Otro paso importante, a tono con la política de apertura política pregonada por el gobierno, es que se permite la libre militancia política de sus agremiados, antes legalmente restringida al PRI, para lo que se conformó un Comité Nacional de Acción Política destinado a hacer más flexible la relación del SNTE con los demás partidos.¹¹³ Con los nuevos estatutos el SNTE adaptaba su estructura a la política educativa de descentralización y modernización adelantada por el ejecutivo nacional. Por el otro lado, se consolidaba en este congreso extraordinario su propuesta educativa que coincidía con los planteamientos de la reforma modernizadora, con la publicación del documento propuesta “El SNTE ante la modernización de la educación básica y normal” adoptado como Proyecto Resolutivo del Congreso, se consideraba modernizar los planes, programas y contenidos de educación básica, mejorar la formación de los maestros para crear una nueva docencia, consolidar una escuela más eficiente y flexible, e instaurar la carrera magisterial y el salario profesional; estas ideas serían retomadas casi textualmente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que se firmaría un poco menos de tres meses después.¹¹⁴

Este encuentro del SNTE fue la concreción del sindicato y del magisterio para insertarse por primera vez de manera determinante en el debate educativo nacional, sentando

¹¹³ Ver ESPINAZO, “El SNTE ante la modernización educativa”, pp. 133-134.

¹¹⁴ Ver LOYO, “Las ironías de la modernización”, p. 47.

las bases y legitimidad para la aceptación del proyecto y pacto firmado el 18 de mayo de 1992, el ANMEB suscrito por el secretario de educación Ernesto Zedillo, la secretaria general del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, Elba Esther Gordillo, y los gobernadores de todos los estados. En este acuerdo la educación básica y normal que estaba bajo control federal se traspasaba, su administración y operación, a los gobiernos estatales. Fundamentalmente, con el ANMEB se consolidaba, por una parte, lo que se había intentado desde el gobierno de De la Madrid, pues se establecía como un pacto y un proyecto a ejecutar inmediatamente después de su firma, el paso a los gobiernos estatales de la dirección de los establecimientos educativos hasta entonces a cargo de la SEP, en cada estado y en sus diversas modalidades y ofertas de enseñanza; lo que incluía los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria, formación de maestros, educación normal, indígena y especial.

Con este propósito el Ejecutivo Nacional traspasó a cada gobierno estatal “los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles con los que la SEP venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación”.¹¹⁵ Por su parte el Ejecutivo Federal permanecía con sus atribuciones de vigilar el cumplimiento del artículo 3º constitucional y de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones, lo que le otorgaba la facultad exclusiva para programar y promover las modalidades y extensión del sistema educativo a nivel nacional, y único con la misión expresa de formular los planes y programas para todos los niveles de la educación básica y las normales, así como, autorizar el material educativo que se utilice y elaborar los libros de textos gratuitos.

La descentralización que se establecía con el ANMB incluía las relaciones laborales y jurídicas con el magisterio y los empleados del sector; se disponía que cada gobierno estatal, desde el organismo o instancia correspondiente, debía sustituir a la SEP en las relaciones jurídicas con los trabajadores adscritos a los planteles y otros servicios incorporados a los estados. Por su lado, los estados se comprometían a garantizar los derechos laborales y las prestaciones del régimen de seguridad social de todos los trabajadores que se incorporan al sistema educativo estatal. En este punto, hay un reconocimiento y reafirmación

¹¹⁵ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, p. 9.

del SNTE como único sindicato autorizado y aceptado para negociar con el Estado y los estados de la federación las condiciones laborales de los maestros y trabajadores del sector educativo.

De esta manera, se consignaba expresamente: “Los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal”.¹¹⁶ Además, se reconoce el aporte del SNTE de mostrar en sus diagnósticos las deficiencias del sistema educativo mexicano y contribuir con sus propuestas a la reformulación de contenidos y materiales educativos plasmados en el Acuerdo, con lo que se ubica a la organización sindical como interlocutor válido y eficaz en el tema y la reflexión alrededor de la educación, en un nivel superior al de simplemente defensora de las reivindicaciones por mejoras laborales y materiales del magisterio.

Además, el Acuerdo también coloca al SNTE en primer plano como el único intermediario válido para la promoción de las mejoras salariales para el magisterio y la instauración de la carrera magisterial;¹¹⁷ en este último punto, se aseveraba que respondía a una demanda del SNTE de lograr niveles salariales superiores para los maestros de acuerdo con su preparación académica, asistencia a cursos de actualización, desempeño profesional y antigüedad en un sistema de incentivos según niveles establecidos en la carrera magisterial. No cabe duda que el ANMEB manifestaba el nivel de acuerdo con el SNTE y la reconfiguración de las relaciones del Estado con el sindicato, en un escenario que requería cierta flexibilidad para el acomodo a la implementación de las reformas que buscaban una mayor racionalidad del gasto con la conformación de un sistema más eficiente, que involucraba a otros sectores de la sociedad y la organización estatal ahora responsables de la operación educativa.

3.2 La reforma modernizadora y los contenidos

La reforma consignada en el ANMEB iba más allá de los actores tradicionalmente involucrados directamente en el proceso educativo; se proyectaba para vincular a la

¹¹⁶ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, p. 10.

¹¹⁷ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, p. 16.

comunidad y a toda la sociedad en el sistema, lo que incluía a los padres de familia, a los establecimientos privados de enseñanza, a la Iglesia y a los empresarios. La reforma incursionaba en un campo siempre lleno de disputas, el referido a los cambio de contenidos, programas y planes de estudio. El documento del Acuerdo establecía que los fundamentos de la educación básica estaban en la lectura, la escritura y las matemáticas, que sólidamente establecidas en la enseñanza y el aprendizaje se constituyen en la base sobre la cual se edifican los demás conocimientos asimilados en la escuela; luego, en segundo lugar, los contenidos debían generar en el proceso de aprendizaje los conocimientos suficientes y necesarios de las “dimensiones naturales y sociales”, en un contexto de cambios propios de un mundo flexible y moderno en una sociedad cada vez más integrada y dependiente de dinámicas internacionales. En las “dimensiones naturales” considera de importancia destacar “la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo”; con respecto a “las dimensiones ... sociales”, al educando debe enseñarse principios éticos y desplegar aptitudes democráticas que lo preparen para una participación renovadora en la sociedad moderna; requiere un conocimiento de la historia y de las características nacionales, que sustenten la adquisición de la conciencia sobre sus derechos y deberes, sobre la organización e instituciones nacionales, en un marco de valores para la “convivencia pacífica, democrática y productiva”.¹¹⁸

Estas orientaciones generales constituían los criterios que debían dirigir una reforma integral de los contenidos y los materiales educativos con una renovación de los programas de estudio y los libros de texto para el año escolar de 1993 a 1994, tal como lo consignaba el ANMB. Sin embargo, ya se establecían lineamientos claros para la reforma, entre ellos, la eliminación de las áreas de estudio y su reemplazo por la división por asignaturas tal como se acostumbraba hasta antes de la reforma de Echeverría en 1973; se volvía, por consiguiente, el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, cada una como asignaturas independientes que reemplazaban su integración en el área de ciencias sociales.

Con la premisa de que los alumnos de primaria se preparaban de manera deficiente en el conocimiento de la historia nacional, y tal vez conscientes de las implicaciones que tendría para la identidad mexicana la apertura comercial que implicaba la globalidad de las

¹¹⁸ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, p. 12.

reformas planteadas por el gobierno de Salinas, se consideró que la reforma para la asignatura de la historia no daba espera, y se declaró al ciclo escolar 1992-1993 “Año para el Estudio de la Historia de México”,¹¹⁹ a la par con el establecimiento de programas emergentes, cursos de historia de México para los grados 4°, 5° y 6°. Se dispuso, por la misma consideración de indispensable, preparar y distribuir para el periodo lectivo 1992-1993 dos nuevos libros de texto de historia de México, uno para 4° grado y otro para los grados 5° y 6°, que reemplazaran los libros de texto de ciencias sociales correspondientes a dichos grados vigentes desde 1974.¹²⁰ Ya se señalaba en el documento del ANMEB que estos libros se estaban elaborando por distinguidos historiadores del país que junto con maestros y diseñadores realizaban “una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial”.¹²¹

Los nombrados libros fueron lanzados los primeros días de agosto de 1992, registrando casi inmediatamente una reacción en contra de sectores intelectuales, partidos de oposición como el PRD y la disidencia magisterial agrupada en la CNTE; lo cierto es que los libros de texto se constituyeron en el caballo de Troya, en la excusa para atacar la política de reformas del Estado en su proyecto modernizador de contenido neoliberal.

El SNTE en un principio, como era de esperarse después del ANMEB, apoyó los libros de texto, pero, al comprometer cada vez más en el debate a sectores del magisterio potencialmente ganados políticamente para una postura disidente, transitaría a una posición de crítica buscando presionar, sin perder su posición de intermediador entre el Estado y el magisterio, por una mayor injerencia en la elaboración de los programas y libros de texto, y de paso aparecer ante las bases magisteriales como el artífice de las conquistas en este asunto.

Los libros fueron al fin retirados ante la presión, y el magisterio en un proceso controlado por el SNTE en su relación con la SEP, participará más activamente en la renovación de contenidos, elaboración de programas y libros de texto, otra concesión más en

¹¹⁹ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, p. 14.

¹²⁰ Tal como señala la Doctora Josefina Zoraida Vázquez, esta decisión rompía con el esquema de enseñanza de la historia seguido hasta entonces para estos grados de primaria. Antes de 1973 la enseñanza de la historia de dividía en efemérides de historia patria, en 1° y 2° grado, luego historia local en 3° e historia de México en 4° grado, para culminar el ciclo de primaria con historia de América en 5° e historia universal en 6° grado. Por su parte, las reformas de 1973 integraron a la historia, la cual ocuparía de igual manera un posición central, al área de ciencias sociales junto con geografía y civismo, y en el 1° grado se introducía en los conceptos de tiempo y espacio, historia local en 2°, historia de México prehispánico y colonial en 3°, e independencia y república en 4° grado, historia universal que integraba a América, Asia y África además de Europa se impartía en 5° y 6° grado. VÁZQUEZ, “La modernización educativa”, p. 939.

¹²¹ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, p. 14.

el camino de consolidación de un proyecto educativo acorde al marco de apertura económica neoliberal impulsado desde el Estado.¹²²

4. El campo cultural en México durante el periodo modernizador. Un recorrido de 1968 a 1992.

4.1 Apertura del campo cultural

En la década de los setenta, paralelo a un proceso de incipiente apertura democrática empujado por la presión de las clases medias y los desastrosos hechos de la represión de 1968 y 1971 que ponían aún más en cuestión el autoritarismo del sistema político mexicano, durante el gobierno de Echeverría, se lleva adelante una estrategia de cooptación a intelectuales como parte de su esfuerzo de relegitimar el sistema político mexicano; se requería reoxigenar el discurso político en el terreno de lo ideológico.¹²³ En este contexto, el campo intelectual se ha diversificado aún más y logra adquirir espacios de desarrollo con mayor autonomía respecto al Estado y al discurso oficial. Surgen algunos grupos alrededor de publicaciones periódicas que comienzan a ejercer desde el periodismo una crítica al gobierno y sus políticas, poniendo en cuestión el modelo de desarrollo seguido en México y su sistema político.

Es decir, se percibe una mayor democratización en el mundo cultural y de la opinión. Periódicos como *Excélsior*, bajo la dirección de Julio Scherer García desde 1968 hasta julio de 1976, van a ser espacios de reunión para el debate intelectual en el mundo de la cultura y la opinión política. Cuando una coalición de trabajadores apoyados y financiados por el gobierno de Echeverría en una Asamblea logran la renuncia de Scherer al periódico, y se convierte de una publicación crítica a un periódico más al servicio del gobierno, en el episodio conocido como “el golpe a *Excélsior*”, los intelectuales que se habían nucleado alrededor también renuncian.¹²⁴ Intelectuales y escritores como Octavio Paz, quien dirigía el

¹²² VÁZQUEZ, “La modernización educativa”, p. 941.

¹²³ Ver: CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, pp. 280-281; MONSIVÁIS, “La disidencia crónica”, p. 65.

¹²⁴ Este hecho es recordado por buena parte del campo intelectual y de la generación que se conformó intelectualmente en ese entonces, como una muestra de la desconfianza frente al Estado, pues en “el golpe a *Excélsior*” se culpó a Echeverría

suplemento cultural *Plural*, Gabriel Said, Carlos Monsiváis, Manuel Becerra Acosta, entre otras figuras destacadas y consagradas del campo cultural salen en busca de otros escenarios. El “golpe a *Excélsior*” generó un efecto diáspora pero a la vez multiplicador de iniciativas de publicaciones y desarrollos culturales independientes, fuera del control o financiamiento estatal. Tal como señala Monsiváis: “Scherer en *Excélsior* comenzó a hacer modificaciones trascendentes, y luego del golpe de *Excélsior* vinieron” otras publicaciones igualmente críticas, desde el campo de la cultura, del sistema político como “*Proceso*, *unomásuno*, *La Jornada*, *Vuelta*, *Nexos* y múltiples publicaciones que consolidan el cambio, ya presente también en las regiones: hay por lo menos 10 publicaciones en los estados que reproducen a escala el trabajo de *Proceso* o de *La Jornada*. Surge un periodismo más atento a la vida cotidiana, a los problemas de la sociedad, a la cultura como hecho noticioso”.¹²⁵

Los setenta es el periodo de esplendor de las publicaciones periódicas en México, pero también, es el periodo donde la política del Estado interviene más activamente en el mundo de la producción y distribución de la cultura impresa. Tal como lo registra Cecilia Greaves, durante el sexenio de Echeverría, pero también durante el de Portillo, la producción editorial y el incentivo del Estado a las publicaciones fue significativo; generó un acceso amplio a la lectura y facilidades para el ejercicio de la escritura y la publicación.¹²⁶ Fue de tal magnitud el cambio en la oferta cultural impresa, que a principios de la década de los ochenta Carlos Monsiváis se atrevería a afirmar que México había logrado un “salto cultural”,¹²⁷ refiriéndose a la ampliación de la lectura y la facilidad para acceder al libro a amplios sectores de la población.¹²⁸

En este escenario, historiadores como Luis González y González, Enrique Florescano, y más jóvenes, como Héctor Aguilar Camín y Enrique Krauze, entre algunos otros, establecerían puentes desde la elaboración de la disciplina con el mundo más amplio de la cultura y la literatura. En relación con grandes patriarcas de la cultura mexicana como

como el responsable que buscó la forma de acallar la crítica que la administración de Scherer del periódico permitía se hiciese a su gobierno. Ver: CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, p. 281; MONSIVÁIS, “La disidencia crónica”, p. 67; AGUILAR, “Retrato después de la batalla”, p. 25; Krauze, “El historiador liberal”, p. 43.

¹²⁵ MONSIVÁIS, “La disidencia crónica”, p. 64.

¹²⁶ GREAVES, “La Secretaría de Educación Pública”, pp. 349-364.

¹²⁷ Monsiváis, “Notas sobre el Estado”, pp. 40-41.

¹²⁸ No obstante, este optimismo hay que matizarlo, pues en 1980 se calculaba en tan sólo un 6% de la población mexicana a quienes frecuentaban el mundo académico, compraban y leían libros. Ver CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, p. 51.

Octavio Paz y Carlos Fuentes, se consolidarían algunos de los proyectos editoriales y culturales de los ochenta, entre ellos los grupos más dominantes de *Vuelta* y *Nexos*, así como alrededor de Carlos Monsiváis durante la existencia del suplemento *La cultura en México*, donde historiadores y científicos sociales encontrarían una trinchera de opinión desde el ensayo o la literatura sobre la coyuntura y la sociedad mexicana.¹²⁹

Lo cultural se configura en la década de los setenta, hasta la década del ochenta, como un campo de despliegue con sus luchas y dinámicas propias, con una mayor autonomía frente al poder político. No obstante, en un sistema como el mexicano donde el Estado ha jugado un papel determinante en la conformación del mundo cultural e intelectual, así como en el surgimiento de las ciencias sociales, su impronta aún se hacía sentir con el empleo de los intelectuales en la diplomacia o en funciones administrativas y públicas en el terreno de la cultura. El Estado seguía siendo un referente de validación para la obtención de apoyos y recursos, aunque las consideraciones y parámetros para su asignación provinieran del propio campo cultural. Sin ejercer la mayoría de las veces una censura directa, sí había una vinculación indirecta de los intelectuales y sus intereses con el Estado y su administración, sin la mediación de la academia o la universidad. Monsiváis, a finales de los ochenta, en el último número de su suplemento, intentaba hacer una distinción legítima entre Estado y gobierno, en defensa del argumento de la preservación de la autonomía de los intelectuales aun si se habitaba o utilizaban los espacios facilitados por el poder, cuando afirmaba:

El Estado usa (más bien usaba) su patrocinio como parte de su campaña de venta de estabilidad: “te protejo para mostrar mi amplitud de criterio”... El Estado no es el gobierno, es asunto de todos, le ha costado demasiado a muchas generaciones, y nadie se beneficia con pretender que el Estado es el beso del diablo si patrocina conferencias, exposiciones, recitales, obras de teatro. Esto en todo caso es prueba de la estabilidad, no de las bondades del régimen.¹³⁰

¹²⁹ El suplemento *La cultura en México* que se publicaba con la revista *Siempre!*, estuvo de 1972 hasta su culminación en 1987 bajo la dirección de Carlos Monsiváis, al dejar su dirección la mayoría de los colaboradores, incluido Monsiváis, orbitarían en la revista *Nexos* que abriría sus páginas y consejo editorial a sus antiguos integrantes. Además, esta relación entre las dos publicaciones existiría desde el mismo nacimiento de *Nexos*, pues Héctor Aguilar Camín, periodista de la universidad Iberoamericana y doctor en historia por el Colegio de México, salió del Consejo editorial de *La cultura en México*, para participar en la creación de *Nexos* en 1978. Así mismo, Enrique Krauze, por su parte ingeniero del IPN y doctor en Historia del Colegio, compañero de promoción de Aguilar Camín, había colaborado en el suplemento de *Siempre!* hasta que en 1975 lo abandonó para colaborar con Octavio Paz en *Plural* y luego en *Vuelta*.

¹³⁰ MONSIVÁIS, “En el vigésimoquinto aniversario”, p. 48. Citado por PÉREZ MONTFORT, “Notas para la revisión”, p. 334.

4.2 Neoliberalización del campo cultural. Consolidación de *Vuelta* y en *Nexos*

Es claro que el gobierno o el Estado, el campo político y del poder en general, es un referente que marca la relación de los intelectuales mexicanos con su público y que determina el campo de la cultura. Aun, cuando se percibe la reducción de su injerencia directa y patrocinio en las últimas décadas del siglo XX.

Especialmente en la década de los ochenta, con la crisis económica y fiscal, el papel activo del Estado en el campo de la cultura mediante la financiación y apoyo va a cambiar, cuando retira apreciablemente su patrocinio. Durante el sexenio de De la Madrid, los intelectuales gozaron de una mayor independencia y autonomía, pero como resultado de la desinversión estatal en la cultura¹³¹. Se encontraron en una situación ambigua, que bien expresa Ricardo Pérez Montfort en su trabajo sobre la cultura nacional en las últimas décadas del siglo XX: “una especie de esquizofrenia imperaba en los ámbitos creativos e intelectuales del país: por un lado se insistía en la necesidad de una cultura independiente y vigorizada por los nuevos tiempos, pero por otro, se añoraban los días en que desde el gobierno se abrían los cauces presupuestales para el fomento y protección de la cultura nacional...”.¹³²

Tan sólo en 1982, alrededor de 150 publicaciones periódicas salieron de circulación, así como un gran número de suplementos culturales desaparecieron o se vieron obligados a disminuir su oferta y páginas, todo aparejado con una drástica disminución de los anunciantes oficiales, en primer lugar, y comerciales.¹³³ De este modo, las publicaciones periódicas que permanecieron en la década requirieron, o bien estar cobijadas bajo una institución académica-universitaria que subsidiara, aún en un escenario adverso económicamente, su elaboración y distribución, o para las “independientes” asumir la elevación de los costos de producción y asegurarse anunciantes en el Estado o en el sector privado, adecuándose a la lógica empresarial y reduciendo su mercado a un público con capacidad de consumo. La crisis golpeaba a toda la producción editorial, tanto a la producción de libros como a empresas

¹³¹ Desde su campaña presidencial la postura de Miguel de la Madrid fue la de desvincular al Estado de intervenir directamente en la política cultural, así lo hizo saber el 13 de noviembre en Tijuana al pronunciarse en contra del monopolio estatal sobre la cultura y apoyado en esta posición por su coordinador de campaña y luego Secretario de Programación y Presupuesto, Carlos Salinas de Gortari. A dicha reunión de campaña asistieron intelectuales, académicos y destacados representantes del mundo de las artes, entre los asistentes estaba Luis González y González, Gastón García Cantú, Guillermo Bonfil, Enrique González Casanova, Javier Barros, Gloria Salas, Arturo Azuela, Guillermina Bravo, Héctor Azar. Ver PÉREZ MONTFORT, “Notas para la revisión”, pp. 326-327.

¹³² PÉREZ MONTFORT, “Notas para la revisión”, p. 325.

¹³³ GREAVES, “La Secretaría de Educación Pública”, p. 366.

editoriales y librerías. De 1981 a 1985 se redujo el número de establecimientos dedicados a la industria editorial de 685 a 150 editoras, con un gran porcentaje dependientes de editoriales españolas.¹³⁴

Este escenario de crisis en la cultura generará las condiciones para la neoliberalización del campo, a tono con las políticas que en el plano económico ya se venían adelantando desde el inicio del gobierno de De la Madrid. Es un proceso de “reprivatización de la cultura”, tal como lo manifiesta Claudio Lomnitz, el modelo de impulso activo del Estado a la expansión educativa y cultural había llegado a su fin con la crisis de 1982, reiniciando una nueva era en la vida cultural mexicana, caracterizada por la privatización de los espacios y una creciente diferenciación entre una proletarizada masa de maestros, con cada vez menos prestigio y estima social, y un estrato de intelectuales privilegiados vinculados a publicaciones académicas junto a una elite cultural que ha logrado vincular el escribir con los negocios.¹³⁵

En este contexto se desarrollan dos revistas como *Vuelta*, centrada en lo literario, en el arte y la cultura, y *Nexos*, con crítica literaria, notas culturales, pero un mayor énfasis en el análisis de coyuntura y hechos políticos de interés. *Vuelta* es creada en diciembre de 1976, por Octavio Paz, y se asume como continuidad de la revista *Plural* que se publicaba en el *Excélsior*. Con el golpe contra Julio Scherer, sus miembros salen y fundan otra revista independiente, más controlada por Octavio Paz, quien será su director; lo acompañan en este proyecto Alejandro Rossi, director adjunto y miembro del consejo de redacción junto con Gabriel Zaid, Salvador Elizondo, Juan García Ponce, José de la Colina, Kasuya Sakai y Tomás Segovia,¹³⁶ además, se integraría al grupo un ingeniero formado como doctor en historia del Colegio de México, un joven de la generación del 68, Enrique Krauze, quien con su obra *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana* (1976) gozaba ya de prestigio intelectual tanto entre historiadores como en el mundo de la crítica, además de ser conocido por haber publicado escritos en suplementos político-culturales como *La cultura en México* de la revista *Siempre!*, y en la antigua *Plural* donde inicialmente ingresó al círculo de Paz.¹³⁷

¹³⁴ GREAVES, “La Secretaría de Educación Pública”, pp. 366-367.

¹³⁵ LOMNITZ, *Deep Mexico*, p. 215.

¹³⁶ Ver OCHOA, “‘Vuelta’ y ‘Nexos’”, p. 52.

¹³⁷ KRAUZE, “El historiador liberal”, pp. 42-44.

Por el otro lado, la revista *Nexos* surge dos años después, en 1978, impulsada por un consagrado historiador, Enrique Florescano, quien oficia como su director, acompañado de otro historiador en proceso de consagración, Héctor Aguilar Camín, doctor del Colegio de México como Krauze, pero con una formación en licenciatura de periodista, ya con una investigación publicada, *La frontera nómada. Sonora y la Revolución Mexicana* (1977), que tuvo una excelente acogida y aceptación al plantear otra perspectiva y una nueva manera de escribir la historia y de entender la Revolución Mexicana. Al igual que Krauze, Aguilar Camín participó escribiendo en *La cultura en México*, pero a diferencia de éste, permaneció vinculado a la publicación y al grupo de intelectuales que la rodeaba, tiempo después, aun colaborando en publicaciones como *Unomásuno* y como integrante y luego director de *Nexos*. Además de la crónica y el ensayo, se dedicó a la escritura narrativa de cuento y novela.

Junto con Aguilar Camín conformaban el equipo de redacción de *Nexos* Adolfo Castañón y Julio Frenk. La revista se constituyó bajo tres secciones que tenían sus respectivos consejos editoriales: Sociedad e historia, lo integraban Guillermo Bonfil Batalla, Pablo González Casanova, Lorenzo Meyer, Alejandra Moreno Toscano, Carlos Pereyra, José Luis Reyna, Luis Villoro, Arturo Warman; Ciencias, constituido por Luis Cañedo, Eugenio Filloy, Cinna Lomnitz, Daniel López Acuña, José Warman; y Literatura y arte, integrado por Carlos Monsiváis, Yolanda Moreno Rivas, Antonio Alatorre, José Joaquín Blanco.¹³⁸ Varios de los integrantes del grupo *Nexos* habían pertenecido al grupo de *La cultura en México*, en cierta medida la revista de los historiadores Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín había integrado la tradición y el trabajo de los colaboradores de la revista de Carlos Monsiváis.

Por su parte, la revista *Vuelta* tenía un mayor despliegue en elaboraciones referidas al mundo de la literatura en México y Occidente, precisamente por el origen y el carácter de sus integrantes. Desde un principio se ligó a una defensa de la pureza del oficio de escritor basado en la independencia del poder como carácter definitorio del intelectual y garantía para el ejercicio de su función y servicio a la sociedad. En su posición política se asumió como una revista defensora del pensamiento liberal y en contra de los considerados totalitarismos; crítica del marxismo y del socialismo realmente existente en Europa del este y en la Unión Soviética, se tornaba en ocasiones rabiosamente anticomunista.

¹³⁸ Ver OCHOA, “‘Vuelta’ y ‘Nexos’”, p. 53.

En este sentido, la revista *Nexos*, en el campo político, surgió en parte como respuesta a la postura de la revista de Paz, se erigía como una publicación progresista y de izquierda, a la vez crítica de los procesos autoritarios y con una postura distanciada de la izquierda tradicional y dogmática, y si bien mantenía un nexo con el campo de la literatura, su interés era aún más interdisciplinario y con un vínculo mayor con las críticas y discusiones surgidas desde el ámbito universitario y el desarrollo de las ciencias sociales y la historia en México.¹³⁹

El tema y la postura con respecto a la izquierda marcaría una de las diferencias fundamentales entre las dos revistas, *Vuelta* era leída como una revista literaria con una postura política liberal de derecha, pro-empresarial, mientras *Nexos* era percibida como de izquierda socialdemócrata, de opinión y cultura; esta diferenciación política se demarcó claramente bajo la polémica suscitada entre Octavio Paz y Carlos Monsiváis alrededor del Socialismo en la URSS. Cada una de las revistas asumió un lado en el debate. José Agustín en el segundo volumen de *La tragedia mexicana* llega a afirmar que de dicho debate se nuclea dos “minimafias” intelectuales que van a conseguir los favores del gobierno de turno, en materia de financiamiento y política cultural, en la década de los ochenta y noventa, esas dos “minimafias”, según la apreciación de este autor, serían identificables alrededor de los colaboradores e integrantes de revistas como *Vuelta* y *Nexos*.¹⁴⁰

La revista *Vuelta* en su primer número de diciembre de 1976 afirmaba en un artículo de presentación, escrito por Octavio Paz, que la literatura era el oficio y la pasión que los convocaba a ese espacio, y la función de la literatura no era salvar al mundo, sino simplemente presentarlo o trascenderlo, ya esta evidencia de la realidad incluye su crítica.¹⁴¹ Por el contrario, la presentación de la revista *Nexos* en su primer número de enero de 1978, criticaba que la organización de la cultura mexicana estuviera reducida “a las preferencias de la vida literaria”, cuando las necesidades de comprensión de la realidad mexicana imponían mayores perspectivas y espacios de análisis; de este modo, proponían una mayor integración y comunicación del conocimiento especializado que se produce en las universidades para contribuir a la ampliación de la investigación académica. En este sentido, *Nexos* se planteaba como “lugar de cruces y vinculaciones, punto de enlace para experiencias y disciplinas que

¹³⁹ Ver VAN DELSEN, “Conjunciones y disyunciones”, pp. 106-108.

¹⁴⁰ AGUSTÍN, *La tragicomedia mexicana*, pp. 213-215.

¹⁴¹ PAZ, “Vuelta”, p. 5.

la especialización tiende a separar...”.¹⁴² Ambas revistas, sin embargo, en los ochenta comenzaron a ser identificadas con el poder político y económico, en dicha década lograron sobrevivir desde una estrategia comercial y empresarial a la crisis mediante alianzas con empresas y con proyectos al seno del Estado.

4.3 De *Vuelta* a *Nexos*. Representación de una hegemonía compartida

Comenzando la década de los ochenta el discurso político de *Vuelta* se radicaliza hacia una postura anticomunista y antiizquierdista, y un discurso radical en contra del Estado y la herencia corporativista de la Revolución Mexicana. En 1981, Paz afirmaba tajantemente la posición de la revista en contra del Estado y de la doctrinas de izquierda marxistas y leninistas. Al primero lo denunciaba como injerencista en la cultura y cooptador y limitante de la necesaria independencia de la labor creativa e intelectual. “No sólo es el Estado heredero de la Revolución Mexicana sino que, a través de sus órganos y agencias, dirige o patrocina... actividades culturales... Gran canal de la movilidad social el Poder institucional seduce, premia, manipula y, a veces, castiga”.¹⁴³ De este modo, consideraban, en conjunto como revista, tal como bien caracteriza su postura Avital Bloch en su estudio sobre el neoconservadurismo en México, que el “Estado debería limitarse a garantizar las libertades y la equidad política” la vida económica de la sociedad debía ser definida por los grupos privados y por las tradiciones ya arraigadas. Enrique Krauze definía esta postura como “democracia sin adjetivos”,¹⁴⁴ es decir “un modelo de democracia según la cual no se debe sacrificar excesivamente las libertades en pro de la justicia social...”.¹⁴⁵

Dicha postura resultaba funcional a los cambios que sufría el mundo cultural en los ochenta y a las reformas en la senda neoliberal durante los gobiernos de De la Madrid y Carlos Salinas de Gortari, y facilitaría la adaptación a las nuevas circunstancias signadas por

¹⁴² NEXOS, “Editorial”, p. 3.

¹⁴³ PAZ, “Quinta Vuelta”, 615-616.

¹⁴⁴ En el número de la revista *Vuelta* de enero de 1984, Enrique Krauze publicó un artículo con el nombre “Por una democracia sin adjetivos”, que dos años después daría título a un libro que reunía varios ensayos sobre el tema de la democracia y la política en México. En dicho artículo Krauze señalaba que la democracia debía estar por encima de cualquier otro valor o iniciativa política o social, y que la raíz de los problemas en México estaba en postergar la democracia a otras reformas supuestamente más prioritarias. Refiriéndose a la oportunidad que en este sentido tenía el gobierno de De la Madrid, señalaba: “El gobierno tiene un as en la manga olvidado desde la presidencia de Madero: la democracia. Ha sido un ideal revolucionario relegado para otros fines...: el bienestar económico, la justicia social, la afirmación nacional, la paz y la estabilidad. Siempre existen argumentos para limitar, posponer o desvirtuar a la democracia...” KRAUZE, “Por una democracia sin adjetivos”, p. 4.

¹⁴⁵ BLOCH A., “Vuelta y cómo surgió el neoconservadurismo en México”, pp. 86-87.

el repliegue del Estado de la actividad cultural y el mayor protagonismo de la empresa privada.

En los ochenta, Octavio Paz y miembros de *Vuelta* se vinculan a órganos privados en la gran prensa y la televisión, *El Universal* y Televisa se convierten en los aliados que servirán de puente para hacer del grupo director de *Vuelta* la punta de lanza de la propuesta de la intelectualidad subvencionada por los empresarios como apoyo para gritar su independencia del Estado,¹⁴⁶ no obstante, conocidos los vínculos de Televisa con los gobiernos en los ochenta y noventa, y los apoyos y subvenciones del Estado a la televisora.¹⁴⁷ Es una elite cultural que manifiesta su adscripción a un nuevo México que se plantea, bajo el triunfo liberal y del libre mercado, opuesto al legado popular y de reivindicación social de la Revolución Mexicana, y cuyo estandarte es la democracia liberal sobre cualquier otro bien. Su poder se incrementa en el campo cultural paralelo al retroceso de la educación pública y la investigación, junto al repliegue de la inversión en la cultura y la privatización del campo que lleva consigo, como en los otros órdenes de la vida social, una mayor concentración del manejo sobre la política cultural y sus escenarios de producción y reproducción en una elite cada vez más reducida.

El énfasis en lo privado y empresarial como punto de apoyo para la labor creativa y garantía de independencia, así como, de un mayor poder de juego frente al Estado era un principio directriz en *Vuelta* que se manifestaba en la financiación de sus anunciantes, la mayoría provenientes de la iniciativa privada. Según cálculos, en 1992 el 70% de sus anuncios provenían de la iniciativa privada y el 30% restante de instituciones del Estado.¹⁴⁸

Por su parte, *Nexos* surgió desde los espacios culturales establecidos como escenarios institucionales de origen estatal, la universidad fundamentalmente era su principal nicho, además de instituciones culturales y académicas especializadas, su relación y referente con

¹⁴⁶ AGUILAR, "Mi querella con Paz".

¹⁴⁷ En un artículo escrito por Claudio Lomnitz en enero de 1998 en la revista *American Journal of Sociology*, titulado "An Intellectual's Stock in the Factory of Mexico's Ruin: Enrique Krauze's Mexico: Biography of Power", a tono de crítica al libro de Enrique Krauze *Biografía del Poder*, señalaba cómo desde los ochenta el grupo de *Vuelta*, encabezado por Octavio Paz y Enrique Krauze, se asoció en negocios en el mundo de la cultura con Televisa que había torpedeado el proceso de tránsito y apertura a la democracia, cuando estos intelectuales se promocionaban como paladines de la democracia liberal. Krauze se convertiría en los noventa en socio de Televisa y copropietario y creador de *Clío TV*, empresa de Televisa dedicada a la popularización de su versión de la historia de México, a través de la producción y realización de telenovelas históricas y hasta documentales, reconocida por sus esfuerzos a principios de la década de los noventa por revitalizar la figura de Porfirio Díaz a través de la televisión. LOMNITZ, "An Intellectual's Stock", pp. 219-220.

¹⁴⁸ Ver OCHOA, "Las relaciones de los intelectuales con el poder", p. 52.

el Estado era su punto de apoyo para llegar al público; igualmente, esta característica fundamental de la revista se manifestaría en el peso de sus anunciantes, en 1992 el 83% eran gacetillas del gobierno e instituciones del Estado, y tan sólo 17% de la empresa privada.¹⁴⁹ La revista *Nexos* en el año de 1983 pasó a ser dirigida por Héctor Aguilar Camín, reemplazando a Enrique Florescano. Desde entonces, se le imprimió a la revista un carácter más empresarial, vinculándola, gracias a sus nexos con las universidades y el Estado, a una actividad importante en la agencia de consultorías y asesorías, que junto con los anuncios, y la actividad editorial, que luego significaría a finales de los ochenta su articulación con la editorial Cal y Arena, mantuvieron a la revista financieramente. De esta manera, se garantizó su continuidad mientras se involucraba, a través de sus miembros y colaboradores, a las redes e instituciones definidoras de la política cultural durante los ochenta y los noventa.¹⁵⁰

Los intelectuales adscritos al proyecto de *Nexos* apoyaron los procesos de cambio en México que desde el gobierno se impulsaban a nivel económico y político en la década del ochenta, y sobre todo durante el gobierno de Carlos Salinas. Consideraban que se generaba un escenario valioso para sacar al país de la crisis económica y social en que se encontraba sumido. Las propuestas del gobierno Salinas de orientar su política bajo un “liberalismo social” y llevar adelante un proceso de modernización eran leídas como las medidas necesarias para acabar con un Estado antidemocrático, y dar paso a las condiciones que posibilitaran una sociedad más democrática y abierta políticamente. De este modo, asociaban la política de desmonte y repliegue del Estado de anteriores esferas que ocupaba del mundo social y económico, impulsado por el proyecto neoliberal, con mayor democracia y apertura de posibilidades de participación política en el empeño por romper con un sistema político corporativista, autoritario y clientelista. Era una perspectiva gradualista que apoyaba la modernización y las políticas de Salinas como un momento en el tránsito hacia la democracia. En esta dirección, el director de la revista *Nexos* interpretaba el momento:

Cuando vino la crisis, después del 82, la crisis de pagos, la crisis de crédito, la crisis de inflación, entonces nos dimos cuenta... de que en verdad el Estado no podía más y que no

¹⁴⁹ Ver OCHOA, “Las relaciones de los intelectuales con el poder”, p. 52.

¹⁵⁰ Ver AGUILAR, “Retrato después de la batalla”, pp. 25-27, 32-33.

era parte de la solución sino parte del problema. Creo que el primer gobernante mexicano que vio eso con toda realidad e inició el viraje hacia una posibilidad nueva de hacer las cosas fue Miguel de la Madrid... empezamos a vivir una época en que buena parte de las decisiones económicas se devuelven, desde luego, a los grandes capitales privados, pero también a la iniciativa de la sociedad, a las pequeñas y medianas empresas. Estamos entrando a un esquema en donde la sociedad y las fuerzas productivas reales van a ir marcando la pauta y el gobierno tendrá sobre todo una función reguladora y compensatoria...¹⁵¹

La coincidencia ideológica de un buen grupo de intelectuales que se reunían alrededor de la revista *Nexos*, incluido su director, era patente ya en la segunda mitad de la década de los ochenta. De este modo su acercamiento a las posturas de la revista *Vuelta* era mayor, aunque la univocidad en este sentido no era tan clara en *Nexos*, pues los integrantes y colaboradores reconocen la diversidad de la revista y uno de ellos,¹⁵² Monsiváis, en 1993 defendía el carácter plural de la composición de su comité editorial y de las posturas ideológicas que encontraban allí un espacio de expresión.¹⁵³

Lo cierto es que *Nexos* y *Vuelta* serían los escenarios de reunión de dos grupos, representados en cada una de estas revistas, que dominaron el escenario cultural de México en los años ochenta y noventa, y competían por los favores del poder y del Estado. El resto del campo intelectual se mantenía en el nicho de las universidades y sus publicaciones, o entre quienes aún en una postura de izquierda defendían su lugar en el campo, como Paco Ignacio Taibo II, intelectuales que encontraban un nuevo escenario en los partidos de oposición para mantenerse independientes al Estado en una posición crítica. Algunos lograban desde la disidencia mantener su influencia intelectual; estos intelectuales, al margen

¹⁵¹ AGUILAR, “Retrato después de la batalla”, pp. 20-21.

¹⁵² En 1992, como respuesta a las acusaciones que se hacían a *Nexos* de connivencia con el Estado, como un grupo cultural con privilegios del poder, como una especie de “mafia” en la cultura, en un artículo editorial la revista afirmaba: “... La trama de los destinos personales ha convertido a los miembros de *Nexos* en algo más rico y difícil de reunir que un ‘grupo cultural’. Se trata, más bien, de una muy diversa colección de adultos que van y vienen por la revista cargando sus propios compromisos individuales, sus propias convicciones políticas, sus propios intereses profesionales, sus propias pasiones. Y, desde luego, sus propios textos” *NEXOS*, “*Nexos* y el Coloquio de Invierno”, p. 7.

¹⁵³ Monsiváis era muy claro al hacer hincapié sobre la diversidad de posturas en *Nexos*, pero llegaba a considerar en general a la revista como de centro-izquierda o socialdemócrata: “*Nexos* no es uniforme. Me canso de decirlo un tanto inútilmente por lo visto. Entre otros, en *Nexos* participamos Lorenzo Meyer, Adolfo Gilly, Jorge Castañeda y yo. No es la misma posición que Woldenberg, y tampoco es la misma que la de Luis Miguel Aguilar, Rafael Pérez Gay, Herman Bellinghause. Cuando hago estos distingos llego a la conclusión previsible e inesperada: no hay dos posiciones iguales...” y más adelante aclara que si bien en la revista *Nexos* “Hay afinidades amistosas y profundas, y hay el origen común en efecto”, considera “restringida” su afinidad política con quienes en la revista “consideran democrático o casi” al gobierno de Salinas “o juzgan óptimo el programa de Solidaridad” MONSIVÁIS, “La disidencia crónica”, p. 74.

de la política selectiva del Estado en materia cultural, con su punto de apoyo en las universidades, con cierto juego de autonomía lograron vincularse a una propuesta política con el surgimiento del PRD que aparecía entonces como alternativa progresista en contra del PRI y del modelo de desarrollo que se imponía desde el Estado. No obstante, su peso e influencia sobre la política y difusión de la cultura habitualmente ha sido de poco alcance en influencia sobre el escenario cultural mexicano.¹⁵⁴

4.4 La confirmación de la hegemonía por el Poder.

Con el relevo en la presidencia, en 1988, se afianzaban mucho más al proyecto cultural y educativo que llevaba el Estado, en un nuevo marco de liberalización política y económica; intelectuales vinculados a las revistas *Vuelta* y *Nexos* servirían de apoyo ideológico y legitimador a los argumentos que acompañaban el programa de apertura económica y modernización de Carlos Salinas de Gortari.

Durante su campaña presidencial, los intelectuales le prepararon una reunión en Tabasco, durante el discurso de Salinas, de manera muy simbólica, a su derecha estaba Enrique Krauze y a su izquierda Héctor Aguilar Camín.¹⁵⁵ Las coincidencias de *Nexos*, de la postura de muchos de quienes escribían allí, incluida la posición editorial y de su director, con el liberalismo de la revista *Vuelta* se hicieron más fuertes con la aceptación entusiasta del gobierno de Salinas y su proyecto modernizador y liberal. Desde el momento de resultar electo Presidente, en las elecciones del 6 de julio de 1988, contó con el apoyo de intelectuales vinculados a ambas revistas. El resultado de estas elecciones fue seriamente cuestionado por acusaciones de fraude realizadas por el candidato del PAN, Manuel Clouthier, y de Cuauhtémoc Cárdenas, quien se autoproclamó Presidente, a pesar de los resultados oficiales, en representación de la asociación de una disidencia del PRI con algunas coaliciones de izquierda, cuya alianza posteriormente dará origen al Partido de la Revolución Democrática (PRD).

La posición de Octavio Paz en contra de la línea editorial de *La Jornada* y de un buen sector de la opinión que desconocía las elecciones, fue de llamado a aceptar los resultados y que si bien eran evidentes irregularidades, de allí a no considerar a Salinas como el ganador

¹⁵⁴ CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, pp. 44-46.

¹⁵⁵ PÉREZ MONTFORT, "Notas para la revisión", p. 332.

de la contienda había una gran diferencia; según Paz, el sistema político mexicano de entonces estaba en una encrucijada, o consolidar un sistema de partidos o pasar a las contiendas tradicionales en la historia de México de tiempos decimonónicos, que desconocían elecciones cuando no les eran convenientes los resultados o aislaban a la oposición si resultaban vencedores.¹⁵⁶

Por su parte, Héctor Aguilar Camín hacía eco a la opinión de Paz, al afirmar que debía terminarse con el “griterío y el inmediateísmo” en este debate y llegar al equilibrio; llamaba a una transición pacífica, concertada e inteligente a la democracia.¹⁵⁷ Enrique Krauze, en la misma dirección de Paz, escribiría a favor de aceptar el resultado oficial de las elecciones para lograr la estabilidad anhelada en la construcción de la democracia, de este modo afirmaba en su columna “El oráculo de Tosqueville” en *La Jornada*, el 12 de agosto de 1988: “Si sabemos consolidar en México lo mucho que se ha ganado, el 6 de julio puede ser todavía la fecha histórica de nuestro bautismo democrático”.¹⁵⁸ Lo mismo haría Gabriel Zaid, llamaba a la oposición a la necesidad de aceptar las elecciones por la conveniencia de la convivencia y para “darle una tregua al país” pues en un momento de transformaciones democráticas mantener la postura de desconocer las elecciones podía llevar al caos, pues en “una curva peligrosa no es el mejor lugar para ponerse tercios”.¹⁵⁹

Ya electo Presidente, pero aún sin entrar en funciones, en el mes de septiembre de 1988, Salinas encarga a Héctor Aguilar Camín, como director de la revista *Nexos*, para que reúna un equipo de académicos y de esta forma generar, según palabras de Gilberto Guevara Niebla, uno de los convocados y a la vez miembro de la revista, “muy rápidamente –en un plazo de ocho semanas– un reporte sintético y global del estado de la educación nacional, sus principales rezagos y, asimismo, anticipar los desafíos que se le presentan al sistema escolar en el futuro inmediato”.¹⁶⁰

¹⁵⁶ PAZ, “Entreluz”, pp. 374-376.

¹⁵⁷ AGUILAR, “Mi querella con Paz”.

¹⁵⁸ KRAUZE, “Oráculo de Tocqueville”, p. 13. El mismo 12 de agosto Octavio Paz en *La Jornada* manifestaba igual optimismo, llamando a no desperdiciar lo avanzado: “Comenzamos ahora a dar los primeros pasos en un territorio desconocido: el régimen pluralista de partidos. Después de haber liquidado de una manera pacífica una tradición política que duró más de medio siglo, ¿seremos capaces de convivir en una democracia abierta, con todos sus riesgos y limitaciones?” PAZ, “Entreluz”, p. 373.

¹⁵⁹ ZAID, “País en curva”, p. 63.

¹⁶⁰ GUEVARA, *La catástrofe silenciosa*, p. 7. Se culminaría dicha investigación en 1989 e influyó en el planteamiento del Plan Nacional de Desarrollo con respecto a la política educativa para el sexenio salinista. No obstante, sería publicado a inicios del año 1992 por el Fondo de Cultura Económica bajo el título *La catástrofe silenciosa*, oficiando como compilador Gilberto Guevara Niebla.

Este estudio marcaría la hoja de ruta de la política de modernización educativa en sus inicios. El equipo que convocó la revista *Nexos* de profesionales y algunos expertos en el tema para su realización estuvo conformado por un núcleo base coordinado por Gilberto Guevara Niebla e integrado, además, por Alejandra Romo, Carlos Muñoz Izquierdo y Roberto Arizmendi. Debían elaborar un diagnóstico que describiera y propusiera elementos para una reforma del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades. Por otro lado, se llamaron especialistas para la elaboración de artículos sobre diversos temas que le interesaban al Estado. La globalidad de esta investigación fue evaluada y orientada por un Consejo dedicado a este propósito, integrado por Pablo Latapí, José Warman, Clara Jusidman, Rolando Cordera y Héctor Aguilar Camín.¹⁶¹ El estudio evidenciaba una realidad de rezago educativo y problemas estructurales en todos los niveles, principalmente evidentes en las tasas de permanencia y calidad del sistema. Se hacía un énfasis especial en la necesidad de emplazar a la sociedad civil a la elaboración de una reforma integral que tuviera como propósito fundamental el mejoramiento de la calidad, dicho llamado debía realizarse, según prescribía el documento, mediante una consulta nacional coordinada por algún organismo estatal o comisión creada para tal fin, que diera la posibilidad mediante audiencias públicas y privadas a la participación de ciudadanos y actores sociales, generando la legitimidad necesaria para la transformación educativa que se colocaba como imprescindible.¹⁶²

Por su lado, el grupo de *Vuelta* no se quedó sin su participación en el gobierno que prometía una nueva era de modernización y liberalismo a tono con los tiempos. El 7 de diciembre de 1988, seis días después de la posesión presidencial, “con bombo y platillo” se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), posteriormente mejor conocido bajo el acrónimo de Conaculta, que se constituye como entidad autónoma adscrita a la Secretaría de Educación Pública, encargada del campo de la administración de la cultura, con una burocracia adicional y en la que queda incluido el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Conservatorio, la Dirección de Publicaciones, entre otras entidades del mundo cultural.¹⁶³ Se erige como un

¹⁶¹ GUEVARA, *La catástrofe silenciosa*, pp. 7-8.

¹⁶² Ver AGUILAR *et al*, “El estado de la educación”, pp. 26-27. Años después en un artículo publicado en *El Universal* se revelaba el pago que hizo el gobierno al trabajo realizado por *Nexos*, alrededor de 250 millones de pesos de entonces. Dicho artículo se elaboró con el ánimo de denunciar supuestos malos manejos de la presidencia, otorgando favores a amigos y políticos allegados a Salinas. Ver BADILLO, “Favoreció Salinas a Aguilar Camín”, p. 8.

¹⁶³ Ver VÁZQUEZ, “La modernización educativa”, p. 930.

ente autónomo cuyo cargo de dirección dependía directamente del Presidente,¹⁶⁴ y su labor fundamental era la de coordinar las instituciones culturales y la política en este sentido en el país.

Conaculta surgía, muy en la lógica liberal, como un punto de apoyo e incentivo a los artistas, escritores y grupos dedicados a la cultura, con un mayor énfasis a apoyar las expresiones desde la sociedad; léase revistas, empresas editoriales, grupos culturales de carácter privado, escritores, artistas, proyectos culturales, antes que a políticas particulares de instituciones.¹⁶⁵ Establece, paralelo, un Sistema de Creadores, cual copia del Sistema de investigadores en ciencia y tecnología, a quienes se estimula con becas según un criterio que se legitima en el reconocimiento de méritos; todo en la razón neoliberal de subsidio a la demanda, que entiende a la sociedad como una suma de individuos que compiten por los recursos del Estado y la sociedad toda, y tienen acceso a ellos según sus méritos.

En esta lógica se crea el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, el 2 de marzo de 1989, con una aportación inicial de 5.000 millones de pesos, como una instancia para el apoyo de proyectos culturales con la participación del Estado, la iniciativa privada, intelectuales, creadores, artistas y escritores; en el Fondo se reúnen recursos para el otorgamiento de becas decididas por artistas, intelectuales y creadores quienes integran la Comisión de Artes y Letras y la Comisión Consultiva.¹⁶⁶ Estas comisiones fueron conformadas, además, de manera destacada, por integrantes de *Vuelta* y *Nexos*, empezando por sus respectivos directores: Octavio Paz y Héctor Aguilar Camín, además estaban, Alejandro Rossi, José Luis Cuevas, Manuel Álvarez Bravo, Víctor Flores Olea, Hugo Hiriart, Ana Mérida, Rufino Tamayo, Alberto Dallal, Guillermo Tovar, Luis Ortiz Macedo y Silvio Zavala.¹⁶⁷ Antes de la creación del Fondo, el 15 de diciembre, Enrique Florescano había sido nombrado por el director del Conaculta, Víctor Flores Olea, Coordinador Nacional de Proyectos Históricos, cubriendo esa área. Las comisiones tenían el poder sobre la asignación de las becas millonarias que el Estado suministraba a artistas en letras, música, danza, dramaturgia, artes plásticas y arquitectura, y que dividía en varias categorías. Las cabezas de *Vuelta* y *Nexos* en estas posiciones gozaban de una influencia adicional sobre el mundo

¹⁶⁴ PONCE, “Los embates de Octavio Paz”, p. 48.

¹⁶⁵ FLORES OLEA, “Coloquios y circunloquios”, pp. 92-93.

¹⁶⁶ Ochoa, “La directora del Fondo Nacional”, p. 50.

¹⁶⁷ PONCE, “Los embates de Octavio Paz”, p. 51.

cultural, en el apoyo para el inicio de las carreras artísticas de jóvenes creadores o la consagración de otros.

En el discurso, reconocido como muy entusiasta, de Octavio Paz el día de la inauguración del Fondo se manifestaban palabras de apoyo al gobierno de Salinas y al proyecto que representaba, así como su correlato en el mundo de la cultura, donde le otorgaba un valor fundamental al campo cultural:

México vive un período de cambios... nuestro país penetra en una nueva época de su historia. Damos los primeros pasos, no sin titubeos, por un territorio desconocido y al que debemos poblar con nuestros actos y, en cierto modo, inventar con nuestras obras. Las novedades más visibles son las de orden político y económico: pluralismo democrático y modernización económica. Los cambios en el dominio de la cultura, menos ostensibles, no son menos decisivos. La acción de estos cambios es profunda y a largo plazo: modificar por dentro a las sociedades y sin ellos las otras reformas políticas y sociales terminan por disiparse.¹⁶⁸

Pero su propuesta estaba definitivamente atada a una concepción liberal sobre el ejercicio de la actividad creativa, consideraba que el Estado debía limitarse a financiar junto con la empresa privada la actividad creadora e intelectual y garantizar la participación de los intelectuales y creadores, una elite consagrada en el campo, en la asignación de recursos para la cultura. En este sentido, más adelante en su discurso valoraba la iniciativa del Fondo:

La creación del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes es un anuncio de los tiempos. Por primera vez en la historia de nuestro país se asocian voluntariamente el Estado y los empresarios para fomentar la creación y la difusión de las obras artísticas y literarias. Por primera vez también –cambio inmenso, radical– los escritores y los artistas tendrán la posibilidad de dirigir y orientar a la cultura viva de México, en el dominio del arte, la literatura y la historia, tanto en la provincia como en la capital. En fin, por primera vez todos los que participamos en esta tarea aceptamos como único principio y guía la libertad de creación”.¹⁶⁹

¹⁶⁸ PAZ, “Fondo Nacional para la Cultura y las Artes”, p. 50.

¹⁶⁹ PAZ, “Fondo Nacional para la Cultura y las Artes”, p. 52.

No obstante, tal como se señalaba más arriba, la relación de *Vuelta* fue más íntima con el poder económico y mediático a través de grandes empresas como Televisa. Lo que respaldaba un discurso en defensa de la libertad del intelectual y creador por fuera de los imperativos y compromisos con el Estado o gobiernos de turno, que supuestamente, los vinculados a *Vuelta* y la misma revista, eran ejemplo.

4.5 *Vuelta* se reafirma ideológicamente.

La caída del Bloque Socialista significará una coyuntura internacional favorable a las posturas políticas e ideológicas del líder del grupo *Vuelta*, quien con este hecho reafirmó aún más su “liderazgo intelectual” en México. Junto con el subdirector de la revista Enrique Krauze, y con los demás integrantes, Paz plantea la organización de un evento intelectual, político y cultural que anunciara los nuevos tiempos de triunfo de la sociedad de mercado y la democracia liberal. El grupo *Vuelta* con el apoyo amplio y directo de Televisa, así como, de Benson & Hedges, IBM, Casa Pedro Domecq y del Estado a través de Pemex,¹⁷⁰ llevó a cabo un mega evento internacional entre el 27 de agosto y el 2 de septiembre de 1990, a diez meses de la caída del Muro de Berlín y la reintegración de Alemania, al que titularon *El siglo XX. La experiencia de la Libertad*.

Las conferencias y mesas de trabajo se llevaron a cabo en el staff 2 de Televisa San Ángel, cerrado a los periodistas y al público en general, con transmisión a través de los canales privados de televisión, pues como afirmó Krauze en su momento, “se trata que el diálogo no vaya a romperse por la gritería del público. Se trata de evitar el asambleísmo”.¹⁷¹ Los invitados internacionales superaron en número a los nacionales, intelectuales y académicos, así como periodistas y políticos, llegaron a debatir alrededor de la caída del socialismo real y el triunfo del liberalismo. La presencia de intelectuales del centro y este europeo, algunos activos participantes en la caída de los regímenes comunistas, fue significativa entre los extranjeros. Para entonces, un buen sector interpretó el encuentro de *Vuelta* como la defensa a ultranza del libre mercado y la sanción del entierro del socialismo y de la intelectualidad comprometida con el cambio revolucionario.

¹⁷⁰ OCHOA, “‘Vuelta’ y ‘Nexos’”, p. 53.

¹⁷¹ PONCE, “El episodio que está detrás”, p. 48.

Entre los invitados internacionales estuvo Mario Vargas Llosa, Agnes Heller, Daniel Bell, Cornelius Castoriadis, Leszek Kolakowski, Juan Nuño, Irwing Howe, entre muchos otros, y entre los nacionales, además de un buen número del grupo de *Vuelta*, se invitó a Héctor Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Rolando Cordera, Arnaldo Cordova, Luis Villoro, colaboradores o cercanos a *Nexos*, entre otros.¹⁷² Aunque no se invitó a Pablo González Casanova, ni a Carlos Fuentes ni a Gabriel García Márquez, acción que se interpretó como un desplante, y a otros intelectuales, por sus ideas de izquierda o porque se les consideraba defensores de “régimenes caducos”, tales como el cubano.¹⁷³

La organización de las mesas delineaba claramente los intereses del encuentro, entre ellas se pueden destacar: “Hacia la sociedad abierta. Del socialismo autoritario a la difícil libertad, del comunismo a la sociedad abierta”; “La palabra liberada. Los intelectuales y la nueva sociedad, de la literatura cautiva a la literatura en libertad”; “El ejercicio de la libertad, política y economía. De la economía estatal a la de mercado, balance y perspectivas”. En su inauguración, la cabeza de la organización del evento, Octavio Paz abrió las mesas con las siguientes palabras: “Muchas personas me han preguntado por qué lo hemos titulado El siglo XX. La experiencia de la Libertad. Diré muy brevemente: porque me parece que la libertad, más que una idea o un concepto, es la experiencia”.¹⁷⁴

La resonancia del encuentro de *Vuelta* no sólo se limitó al terreno ideológico, sino a los enfrentamientos que suscitó a su interior las manifestaciones de patriarca intelectual expresadas por Octavio Paz. En público y ante las cámaras defendió al gobierno y al Estado mexicano cuando Krauze lo calificó de “dictablanda”, y en respuesta a la tesis de Mario Vargas Llosa, quien encontraba en la institucionalización de la Revolución Mexicana en el PRI la “Dictadura Perfecta”, matizó esta aseveración “por amor a la precisión intelectual” al asegurar que en México existe “un sistema de partido hegemónico”.¹⁷⁵

A su vez, a los intelectuales de izquierda vinculados con la revista *Nexos*, conferencistas en el encuentro, les tocó enfrentar lo que consideraron agravios. A Monsiváis,

¹⁷² EUFRACIO, “El liderazgo intelectual de Octavio Paz”, p. 8

¹⁷³ Cuando se le preguntó a Krauze por qué no se había invitado a Carlos Fuentes y a Gabriel García Márquez, en directa referencia en contra de la posición política de estos intelectuales frente al régimen en Cuba respondió: “Yo no voy a invitar a un poeta que haga loas al comunismo... no invitamos a intelectuales que defiendan a dictaduras comunistas. Se trata de hablar sobre la experiencia de la libertad, no hacer loas a las dictaduras” PONCE, “El episodio que está detrás”, p. 48.

¹⁷⁴ EUFRACIO, “El liderazgo intelectual de Octavio Paz”, p. 7.

¹⁷⁵ PONCE, “Los embates de Octavio Paz”, p. 49.

por ejemplo, quien estaba en la mesa “La palabra liberada. Los intelectuales y la nueva sociedad”, conducida por Enrique Krauze, Paz intervino refutándolo después de su conferencia, no se le dio oportunidad de réplica a pesar de que la pidió, aduciéndose límites de tiempo; por su parte, en el caso de Arnaldo Córdova y Luis Villoro, que participaron como únicos conferencistas mexicanos en la mesa “Hacia la sociedad abierta. Del socialismo autoritario a la difícil libertad”, Krauze, quien era también el director del debate, según Córdova, lo invitaba a hablar para luego quitarle la palabra al minuto, sin dejarlo culminar su intervención, y cuando Octavio Paz se refirió a su conferencia “en tono ofensivo”, no le dejó contestarle y allí cerró el debate.¹⁷⁶

El encuentro de *Vuelta* sirvió para afianzar la imagen del grupo y reafirmar su postura política liberal y anticomunista; era un apoyo a la senda de transformaciones que se daba en el gobierno, pero a la vez, una ratificación, en los hechos, de su postura frente al Estado y de su concepción de los intelectuales y los creadores. Mientras manifiesta su simpatía y apego al proyecto Salinista mediante declaraciones de Paz y el propio Krauze, por otro lado, consideraban que el creador se debe a la sociedad, entendida como el público y los patrocinadores: empresarios, y no al poder político, léase gobierno y en su acepción más amplia: Estado. Si el Estado financia y apoya, se pierde independencia, pues según Paz “los gobiernos dan poco y quitan mucho. La independencia ha sido y es uno de los principios invariables de los que hacemos *Vuelta*”,¹⁷⁷ a lo que Krauze hace eco cuando afirma por su lado: “... fuera de contar con un pequeño porcentaje de anunciantes del gobierno en nuestra revista, *Vuelta* no tiene ni quiere tener relación alguna con el poder”.¹⁷⁸

La experiencia de la Libertad le dio una figuración pública y política a *Vuelta*, ratificándola como representante de un grupo cultural hegemónico vinculado con los grandes medios de comunicación y con la propuesta de privatización cultural a través de una mayor participación empresarial en la cultura. El otorgamiento del premio nobel de literatura a Octavio Paz, anunciado en octubre y entregado en la ceremonia en diciembre de 1990, le daría una altura de institución en el campo cultural mexicano, convirtiéndolo en referente

¹⁷⁶ RIVERA, “Cuando los dioses descienden del Olimpo”, p. 53.

¹⁷⁷ RAMÍREZ, “Octavio Paz replica a Flores Olea”, p. 55.

¹⁷⁸ KRAUZE, “El historiador liberal”, p. 52.

obligado del Estado para su intervención en el mundo de la creación, el arte y la cultura. Paz era definitivamente el patriarca incuestionable de la cultura mexicana.

4.6 Una hegemonía en disputa. Hacia el escenario de los libros de texto

Este equilibrio relativo, e incluso coincidencia política, entre los dos grupos que aparecían controlando el campo cultural mexicano pronto se rompería, y el avance del grupo vinculado con Aguilar Camín en su relación con el gobierno de Salinas sería el generador del enfrentamiento que escindiría el campo cultural mexicano a principios de la década de los noventa. Era una disputa por el control de las instancias de decisión en la cultura y un enfrentamiento entre posturas sobre la relación de la cultura con el poder.

Nexos continuó oficiando como grupo de especialistas asesores en materia de la reforma educativa para el gobierno de Salinas. En 1991, entre los meses de mayo y junio, *Nexos* sería el encargado de llevar adelante dos investigaciones, nuevamente bajo la coordinación de Gilberto Guevara Niebla, para Presidencia de la República con el apoyo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Un estudio sobre la educación primaria donde se tomó una muestra de escuelas primarias y se aplicaron entrevistas a profesores y directores, así como, encuestas, y otro estudio sobre las escuelas normales como lugar donde se forman los profesores de primaria, también se basó en entrevistas y encuestas que, además de vincular a los directores y profesores, involucró a los alumnos como futuros docentes. En ambos estudios se recogió información valiosa como base del diagnóstico de la situación de la educación básica y de los docentes, tanto desde su composición y características, como sus demandas educativas.¹⁷⁹ Además, según muestra Miguel Badillo,¹⁸⁰ entre 1991 y el primer semestre de 1992, *Nexos* realiza un estudio para Presidencia, “América del Norte. Evaluación del desempeño educativo”, donde analiza la educación en varios establecimientos educativos en Estados Unidos con el ánimo de comparar con el sistema mexicano y llegar a conclusiones propositivas para la reforma educativa en curso.¹⁸¹

En este contexto, *Nexos* tendría su oportunidad para generar un escenario de debate que le diera una figuración pública como grupo cultural con un papel también hegemónico

¹⁷⁹ Ver *NEXOS*, “La escuela primaria”, pp. 31-38.

¹⁸⁰ BADILLO, “Favoreció Salinas a Aguilar Camín”, p. 8.

¹⁸¹ El artículo de Badillo consigna pruebas de pagos por ese proyecto entre septiembre de 1991 y julio de 1992.

en el campo, en disputa con *Vuelta* y en competencia por la legitimidad y los favores del poder. En una charla informal, en casa de Héctor Aguilar Camín, durante una comida en honor a Fernando Benítez, con Carlos Fuentes y Jorge G. Castañeda, se planificó la posibilidad de realizar un gran evento de reflexión sobre la situación de México en el nuevo contexto y las transformaciones que se estaban dando. La propuesta pasaría a la revista *Nexos*, con el entusiasta apoyo de Rolando Cordera y Pablo González Casanova.¹⁸²

Se propondría como un evento universitario en remembranza de los coloquios de invierno y verano que en la década de los sesenta y setenta organizó Pablo González Casanova junto con Carlos Fuentes, Enrique González Pedrero y Víctor Flores Olea en la Escuela de Ciencias Políticas de la UNAM, donde se llamaba a académicos, invitados internacionales destacados en las ciencias sociales contemporáneas a dar conferencias, y se organizaban seminarios intensivos con la teorías y discusiones más actuales entonces.¹⁸³ Se planteó la realización de un Coloquio de Invierno, en un momento en el que se percibían profundas transformaciones en México, se consideraba que se estaban dando pasos a una sociedad más abierta y democrática con el fin de la hegemonía del PRI, y que propuestas como el “liberalismo social” y la modernización apuntaban a una reestructuración clara de la relación del Estado con la sociedad, en un contexto de crisis de las propuestas alternativas al modelo capitalista y liberal de desarrollo.

Por su parte, Jorge G. Castañeda, uno de los forjadores de la idea del Coloquio, aseveraba que se planteó la necesidad de llevar a cabo un evento “con gente progresista, por no llamarla de izquierda, de diversas partes del mundo, para tratar los grandes cambios de nuestro tiempo. Porque para la sensibilidad progresista, cada vez había la impresión de que se encontraba en un aparente desamparo y derrota; y por otro lado el triunfo de los Estados Unidos y el libre mercado”; de este modo, se expresó la inquietud en diversas reuniones sociales de colegas académicos, intelectuales y amigos, surgió, según Castañeda, “la

¹⁸² OCHOA, “Cuenta Aguilar Camín”, p. 52.

¹⁸³ Víctor Flores Olea recuerda aquella experiencia en una entrevista en 1993: “De 1959 a 1975 fuimos directores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en ese orden, Pablo González Casanova, Enrique González Pedrero y yo. Hacemos un esfuerzo de seriedad académica y de vitalidad universitaria, organizamos grupos piloto de estudio intensivos y, desde luego, durante más de 10 años, cursos de invierno y de verano a los que asisten algunas de las grandes inteligencias de aquellos años: Herbert Marcuse, André Gorz, Lezek Kolakowski, Umberto Cerrono, Rossana Rosanda, Roger Garaudy, Susan Sontag, Lucien Goldman, Ralph Miliband... La gran tarea fue poner a los universitarios al día y en contacto con el nivel contemporáneo del pensamiento universal, al menos en el campo de las ciencias sociales. Este fue el propósito profundo de todo aquello” FLORES, “Coloquios y circunloquios”, pp. 85-86.

voluntad de organizar el Coloquio, vinculado a la Universidad, como institución de reflexión, investigación y estudio”.¹⁸⁴

La propuesta caería muy bien, por sus claras identidades y coincidencias, al presidente de Conaculta Víctor Flores Olea, quien la aprobó y se vinculó institucionalmente a penas se le dio a conocer y se recurrió a él en busca de apoyo. Asimismo, al plantearle la idea al rector de la UNAM, José Sarukhán, éste la encontró coincidente con su interés de “traer figuras intelectuales de primer orden a hacer temporadas a la UNAM”.¹⁸⁵ El Coloquio de Invierno para 1992 estaría organizado por Conaculta, la UNAM y el grupo *Nexos*, como gestores de las fuentes de financiamiento y logística. Se realizó del 10 al 21 de febrero de 1992, bajo el título *Los grandes cambios de nuestro tiempo. La situación internacional, América Latina y México*, en la Ciudad Universitaria en el auditorio Alfonso Caso, estaba abierto al público en general y a la prensa, y fue transmitido por el recién convertido en canal del Estado, Canal 22, que hizo sus emisiones de prueba con las sesiones del Coloquio; a su vez, la radio universitaria fue otro vehículo de difusión y transmisión del evento.

Contó con la asistencia y participación de historiadores, científicos sociales destacados en distintas disciplinas, escritores, periodistas, y se promocionó como un espacio para el debate y análisis de los grandes cambios de nuestro tiempo, cuyos escenarios abarcaban la situación internacional, Latinoamérica y México. Las múltiples sesiones se organizaron como seminarios con mesas de debate y conferencias magistrales. Se calcula la participación como conferencistas de alrededor de 100 intelectuales y académicos mexicanos y extranjeros. Entre los invitados estaba Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Eric Hobsbawm, Perry Anderson, Enrique Florescano, Carlos Monsiváis, Pablo González Casanova, Luis González y González. Según Aguilar Camín estaban representadas todas las franjas, “desde las posiciones liberales más puras, como las de Hernando de Soto, por ejemplo, hasta las posiciones de izquierda marxista, socialista o socialdemócrata, como podrían ser Adolfo Sánchez Vázquez, Eric Hobsbawm, Régis Debray. Los criterios fueron prestigio y solidez intelectual”.¹⁸⁶ No obstante, la percepción en la prensa era que el Coloquio había sido organizado por gente de izquierda contrapuesta al grupo que representaba Octavio

¹⁸⁴ RAMÍREZ, “Lo organizan la UNAM”, p. 51.

¹⁸⁵ OCHOA, “Cuenta Aguilar Camín”, p. 52.

¹⁸⁶ OCHOA, “Cuenta Aguilar Camín”, p. 52.

Paz, y se constituía en una respuesta al encuentro organizado y convocado por *Vuelta* hace dos años;¹⁸⁷ se llegaba a afirmar, incluso, que Carlos Fuentes era el cerebro detrás de esta revancha,¹⁸⁸ mientras se recordaba que hace dos años no había sido invitado al evento de Octavio Paz.¹⁸⁹

El Coloquio de Invierno resultó un evento fundamental por la hegemonía cultural en la relación con el poder y el Estado, a partir de él se generó una seria disputa, en el terreno de lo simbólico por el dominio público del campo de la cultura, entre grupos intelectuales que pugnaban por la hegemonía, por definir su peso y carácter de su relación con el poder político y económico.

Desde muy temprano los ataques de Octavio Paz se hicieron sentir, marcando la pauta del coro de sus seguidores en *Vuelta* y medios de prensa acompañados por Enrique Krauze. El 3 de febrero, unos cuantos días antes del inicio del Coloquio, Octavio Paz hizo pública su no aceptación de la invitación que le hiciera José Sarukhán y Víctor Flores Olea a participar en el evento. Sus argumentos eran que se le había invitado tarde, hasta la segunda quincena de enero, y que no estaba de acuerdo con la organización “unilateral” del Coloquio. Cuando el 10 de febrero durante la sesión de preguntas, después del presidium, un periodista indagó sobre las razones de Octavio Paz, de la invitación tardía y la supuesta unilateralidad del Coloquio, Aguilar Camín respondió que al mismo tiempo que Paz fueron invitados Arnaldo Córdova, el embajador Flores de la Peña, y otros intelectuales, y ninguno declinó la invitación al Coloquio; con respecto a la unilateralidad, Flores Olea insistió “en el carácter plural del Coloquio” inscrito en el sentido “universal del debate académico de la Universidad”.¹⁹⁰

Los medios explotarán esta desavenencia contra el Coloquio, y llenarán sus páginas de innumerables elucubraciones que muchas veces rayaban en el chisme. No obstante, Paz y su grupo no se quedarían quietos a pesar que algunos de sus integrantes participaron en el Coloquio, la cabeza del grupo se había manifestado en su contra y Krauze no había sido siquiera invitado. El 7 de febrero, Paz presentó su renuncia al director de Conaculta, Víctor

¹⁸⁷ RAMÍREZ, “Lo organizan la UNAM”, pp. 50-51

¹⁸⁸ Armando Ponce comenzaría uno de sus artículos sobre el tema en *Proceso*, alimentando esta leyenda, de la siguiente forma: “Carlos Fuentes no es sólo uno de los animadores del *Coloquio de Invierno* y su estrella principal, sino el origen y el centro de la polémica que éste despertó, y cuya magnitud ha conmovido y dividido como nunca al medio intelectual mexicano” PONCE, “El episodio que está detrás”, p. 48.

¹⁸⁹ PONCE, “El episodio que está detrás”, pp. 48-49.

¹⁹⁰ RAMÍREZ, “En la conferencia de prensa”, pp. 51-52.

Flores Olea, como miembro de la Comisión de literatura del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, en la comunicación afirmaba que había aceptado participar en el Fondo bajo el “único principio y guía” de la “libertad de creación”, pero que ahora renunciaba pues el Conaculta, además de haberse convertido en una institución burocratizada, su accionar había sido progresivamente viciado “por la parcialidad, el favoritismo y la política de cooptación y neutralización de las voces disidentes”.¹⁹¹ De este modo, Paz esgrimía uno de los argumentos propios de *Vuelta*, la defensa de la independencia frente al Estado para garantizar la actividad creativa y de crítica propia de los intelectuales, argumento que tomaba expresión cuando se sentían sobre todo presa de algún agravio o exclusión del poder.

Su postura estuvo concentrada en un principio a señalar la culpa del agravio en la figura de Víctor Flores Olea, más que en *Nexos* o en el rector de la UNAM. Además de la renuncia hecha pública, en una entrevista que concedió a *Proceso* con Ignacio Ramírez, respondió a la pregunta de cómo explicaba su no participación en el Coloquio, de la siguiente manera:

No fui yo el único excluido (sic). En cuanto a mi caso: Flores Olea nos dijo a Krauze y a mí que se trataba de “un olvido lamentable”. Excusa ridícula... Fue una exclusión deliberada, como la de Enrique Krauze, Gabriel Zaid, Jorge Hernández Campos y muchos otros. Más tarde, temerosos quizás del escándalo que podría provocar su parcialidad... decidieron invitarnos. Fue un gesto tardío, insincero y acompañado de muchas evasiones y rodeos. Al final no invitaron a Enrique Krauze. Algo muy mezquino. *Ni Flores Olea, ni el Rector, dos funcionarios públicos, pueden expulsar a nadie del discurso intelectual. Han cometido una falta grave.*¹⁹²

El problema fundamental era ese, el Estado se valía de su poder para favorecer, según Paz y compañía, al grupo que se disputaba con ellos la hegemonía sobre el manejo de la cultura.¹⁹³ Cuando en el encuentro *Vuelta*, dos años antes, decidieron sus organizadores

¹⁹¹ PAZ, “La renuncia de Paz”, p. 51.

¹⁹² RAMÍREZ, “En la conferencia de prensa”, p. 51. Resaltado mío.

¹⁹³ En el número de la revista *Vuelta* de marzo estos argumentos aparecen más desplegados, en el artículo “Coloquio o cuento de invierno”, el primero de la serie “La Conjura de los Letrados”, que se terminarían de publicar en abril. Allí Paz narra mayores pormenores y considera como explicación de que no se haya invitado a Enrique Krauze, la influencia de Carlos Fuentes sobre Víctor Flores Olea, a quien se dirige de manera fuerte: “Si vetar a un adversario es poco generoso, es inmoral que un funcionario se sirva de la autoridad que el Estado y la sociedad le han confiado para vengar los agravios

excluir a intelectuales por sus posturas políticas o ideológicas, además de restringir el acceso al público, en esta lógica, no había qué reprochar, pues era un evento con directrices libres gracias a que el origen de sus recursos era privado; el Estado entonces, manifiesta lo público, y como grupo de intelectuales y escritores debía ser incluido de una manera más protagónica. Pues, en este raciocinio es “natural y legítimo que un grupo de escritores, unidos por estas o aquellas ideas, se reúnan para discutir temas de su elección y que inviten a las personas que gusten”, es decir, esta legitimidad la da que cuenten con recursos dados por privados, como ellos, pero empresarios. “Todo cambia si es una institución oficial la que patrocina la junta. Es ilegítimo y reprobable que las instituciones tomen partido, se alíen con un grupo y excluyan a otros”,¹⁹⁴ pues el Estado es de todos y sus recursos son públicos.

De este modo, lo que les resultaba “profundamente reprobable es que una institución nacional como la universidad, y una dependencia gubernamental, como el Consejo, se conviertan en patrocinadores de un grupo y de que tomen abiertamente partido”. A pesar de la defensa de Flores Olea, diciendo que las iniciativas de *Vuelta* y del mismo Paz también fueron varias veces apoyadas, como la de otros escritores y artistas, y que presupuestaban apoyar la realización de eventos futuros de la misma magnitud donde seguramente *Vuelta* sería uno de los protagonistas, la respuesta de Paz fue tajante y pública: “la conciencia de los escritores de *Vuelta* no está a la venta. Busque clientes por otro lado”.¹⁹⁵ El peso en el mundo cultural mexicano de Octavio Paz y del grupo *Vuelta* se hizo sentir, cuando por orden presidencial, el 27 de marzo, Víctor Flores Olea fue cesado de sus funciones como director del Conaculta, y en su lugar se nombró a Rafael Tovar y de Teresa quien desde hace un año ejercía como director de Instituto de Bellas Artes. Al poco tiempo el nuevo director de Conaculta lograría el regreso de Octavio Paz al Fondo, vinculándolo más con el desarrollo del Sistema Nacional de Creadores.¹⁹⁶

Sin embargo, por otro lado, se daba figuración a *Nexos*, cuando, unos días antes de la salida de Flores Olea, el 23 de marzo, el Presidente Salinas nombró en acto público, luego de la instalación del Consejo de Planeación del Canal 22 en Los Pinos, como director del canal

personales de un amigo. La amistad degenera en complicidad y el sainete burocrático en crónica de los abusos de los mandarinés” PAZ, “Coloquio o cuento de invierno”, p. 640.

¹⁹⁴ PAZ, “El Coloquio de los incurables”, p. 643.

¹⁹⁵ RAMÍREZ, “Octavio Paz replica a Flores Olea”, p. 55.

¹⁹⁶ PÉREZ MONTFORT, “Notas para la revisión”, p. 335.

a José María Pérez Gay, colaborador y miembro del equipo de redacción de *Nexos*. Este evento es tomado con suspicacia por los medios de comunicación, pues se rumoraba que iba a ser nombrado para el cargo Héctor Tajonar, candidato promovido, supuestamente, por Octavio Paz.¹⁹⁷

Se sumaba a este panorama confrontacional, aún vivos los ecos del Coloquio de Invierno, la demanda interpuesta por Gabriel Zaid al periódico *El Nacional* –considerado del gobierno– por haber publicado un texto de su autoría: “La camiseta inexplicable”, sin el debido permiso. Los ataques fueron dirigidos a Fernando Solana Olivares, quien era el subdirector de Publicaciones Culturales de *El Nacional*. En una “virulenta” defensa de Gabriel Zaid, como su copartidario en *Vuelta*, se publicaron varios artículos, comenzando por la pluma de Paz, pero apoyado con sendos escritos de Krauze, como subdirector de la revista, y Aurelio Asiain, secretario de redacción. A *El Nacional* se asociaba el grupo *Nexos* por la gestión que había realizado hacía unos meses antes el periodista José Carreño Carlón como su director, reconocido colaborador y columnista de *Nexos*, hasta que fue nombrado por Salinas jefe de prensa de la presidencia. Atacar a este periódico era continuar en otro frente la lucha contra el grupo *Nexos*.

En los artículos publicados en abril, de la serie “La conjura de los letrados”, Paz expresa claramente su denuncia en contra de la conquista de espacios de influencia política y cultural por *Nexos*, que el grupo de *Vuelta* consideraba una amenaza en su posición y hegemonía en el campo de la cultura mexicana. Aunque consideraban al Coloquio como un ataque a la libertad necesaria para la actividad creadora, ya que alimentaba, según ellos, una relación nociva de la cultura con el Estado, fundada en favoritismos y favores mutuos, que excluían a la mayoría de los académicos, escritores e intelectuales, su mayor preocupación inmediata y más sentida estaba en el avance que percibían del grupo *Nexos* en influencia sobre espacios estratégicos de la política cultural del Estado.

En este marco leían al Coloquio como “una vasta maniobra para apoderarse de los centros vitales e institucionales de la cultura mexicana”.¹⁹⁸ En este sentido, señala Octavio Paz, como “la verdadera significación de la polémica” con *Nexos* “una cuestión que sobrepasa con mucho a las consideraciones de la política militante de esta o de aquella

¹⁹⁷ Ver PONCE, “Los embates de Octavio Paz”, p. 50.

¹⁹⁸ PAZ, “Palabras mayores y medias palabras”, p. 643.

tendencia”, es un asunto de poder sobre el campo de la cultura que además enfrenta dos concepciones sobre la relación de los intelectuales con el Estado y la sociedad, una que ve en la articulación del empresariado y la cultura la garantía para que la participación del Estado esté mediada por intereses distintos a los políticos y de partido, y otra que considera al Estado y a las instituciones académicas y culturales las generadoras del escenario intelectual y cultural: con la primera se identifica *Vuelta*, con la segunda *Nexos*. Ambas, sin embargo, buscan mantener una posición hegemónica en el mundo de la cultura, y de éste frente al poder.

La preocupación de Paz alrededor del Coloquio destila el temor de verse desplazado por un grupo que, según él, tiene ventaja al aprovecharse de una tradición mexicana que contraviene su idea de libertad intelectual; al concebir “al intelectual no como un crítico del poder sino como su vocero” gana espacios de poder y extiende su influencia mediante alianzas y conquistando el favor oficial. En este sentido dice de *Nexos* que: “...es una red que envuelve a muchos centros vitales de la cultura mexicana y domina a otros. Mencionaré algunas de sus plazas fuertes: Conaculta, la Universidad, el Instituto Indigenista y el de Antropología, la televisión gubernamental y el diario *El Nacional*, también del gobierno. Sobre su revista y su editorial llueven los favores oficiales”.¹⁹⁹

El campo cultural a principios de la década de los noventa se encontraba escindido en una disputa por la hegemonía frente al Estado y la sociedad, se podían identificar dos grupos, fuera de ellos había otros que si bien no estaban en una situación privilegiada frente al poder, en un momento de crisis jugaban un papel en el balance a favor o en contra de alguno de los polos enfrentados. La crisis después de la disputa intelectual exteriorizada con el Coloquio de Invierno se precipitaría con la publicación de los libros de texto gratuitos de 1992.

La vinculación con la asesoría especializada para la reforma educativa planteada por el gobierno de Salinas iba a contribuir a ubicar a los intelectuales nucleados alrededor de *Nexos* en una posición privilegiada con relación al Estado y por tanto al interior del campo intelectual mexicano. Un año antes de terminar el sexenio de Carlos Salinas, Héctor Aguilar podía decir, aunque con un aire de cierta modestia, “La idea del ideólogo oficial, el intelectual del salinismo, el aprovechador de influencias políticas, me resulta en cierto modo fantástica”

¹⁹⁹ PAZ, “Los nexos de *Nexos*”, pp. 650-651.

y continuaba con una breve exposición del papel de su grupo en la reforma: “Hemos hecho investigaciones educativas para la Presidencia de la República... Creo que hemos colaborado en algo para la reforma educativa, a través de nuestros estudios”.²⁰⁰ El 18 de mayo de 1992 en el evento de lanzamiento del gran Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica, en el texto del Acuerdo firmado por el Presidente, el Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo, el CEN del SNTE y los gobernadores, rezaba:

En el caso de la historia, se ha estimado conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos, impartiendo durante el próximo año lectivo cursos de historia de México para los grados 4°, 5° y 6°. Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4° grado y otro para los grados 5° y 6°, en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. *Para la redacción de estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editoriales.* Esta iniciativa exigirá la edición y distribución gratuita de seis millones y medio de volúmenes adicionales.²⁰¹

Los distinguidos historiadores fueron convocados y coordinados por el director de *Nexos*, Héctor Aguilar Camín, y por el fundador y miembro de la revista, Enrique Florescano. Dichos libros se estaban comenzando a realizar aún antes de ser aprobados por el acuerdo y de que existiera una disposición clara sobre el programa emergente de la asignatura de Historia de México, para estar listos a principios de agosto. El 4 de agosto de 1992 se hace el lanzamiento de los libros de texto en el Salón Carranza de Los Pinos, con la asistencia al acto de uno de sus coordinadores, Héctor Aguilar Camín, a quien al preguntársele como historiador, no como novelista ni como periodista, sobre los libros de texto afirmó que estos intentaban integrar los últimos avances en la historiografía y “no se buscó una historia de villanos, de buenos o malos”.²⁰² A los dos días del lanzamiento, Enrique Krauze escribe un

²⁰⁰ AGUILAR, “Retrato después de la batalla”, p. 37.

²⁰¹ SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, p. 11.

²⁰² FLORES y SAMANIEGO, “Inmediata sustitución de libros de texto”, p. 4; VARGAS, “Pide CSG”, p. 3.

artículo en *La Jornada* de crítica a los libros de texto. En el mes de agosto de la avalancha de artículos que suscitará el debate alrededor de los nuevos libros de textos cerca del 50% se inspirarán o reproducirán los argumentos esbozados en el artículo de Krauze.²⁰³ Se abría un campo de disputa que atravesaba el mundo de la cultura, arrastraba sus enfrentamientos, y lo entremezclaba con los actores en lucha en el terreno de la educación.

²⁰³ AMEZCUA, *Modernización política y educativa en México*, p. 101.

CAPÍTULO 2

LA EVOLUCIÓN DE UNA DISPUTA POR LA ENSEÑANZA. Consideraciones sobre los libros de texto gratuitos en México antes de 1992

En este capítulo se pretende elaborar una genealogía de los contextos que produjeron a los libros de texto gratuitos y su papel fundamental en la disputa por la educación en México. De este modo, se procederá a reconstruir el proceso de conformación del libro de texto gratuito como una institución fundamental en el control de los contenidos de la enseñanza básica por parte del Estado, en un primer momento. Los apartados de este capítulo los definirá la comparación de las dos coyunturas de elaboración de libro de texto y de debate que antecedieron a la de 1992: los libros de texto gratuitos producidos en el sexenio de López Mateos y parte del de Díaz Ordaz, entre los años de 1960 y 1966, y los libros de Ciencias Sociales del periodo de gobierno de Echeverría, elaborados entre 1972 y 1974.

Estos libros, al igual que los de 1992, generaron también un encendido debate público y la movilización de amplios sectores de la sociedad. De este modo, este capítulo hará un recorrido sobre las dos coyunturas de debate, que antecedieron a la de 1992, alrededor de los libros de texto desde que el Estado asumió de manera directa su producción para el nivel primaria y, con ello, obtener un panorama de las características que definieron los contenidos para la enseñanza de la historia manifiestos en los libros y las oposiciones que generaron en contextos determinados. Para culminar en un apartado que establece el contexto de los libros de texto hasta antes de llegar a la coyuntura de 1992.

1. Los primeros libros de texto gratuitos de historia. *Historia y civismo* 1957-1966

1.1 El contexto de los primeros libros de texto gratuitos

México en los últimos sesenta años ha tenido con respecto a los libros de texto en general una política bastante activa en primaria. El Estado, a diferencia de la mayoría de los países,

ha asumido directamente la producción editorial y de contenidos, así como la distribución de los libros de texto de primaria como una obligación adicional que ha considerado uno de los pilares para garantizar el derecho constitucional a la educación y la gratuidad de la misma a este nivel. No obstante, el tema de que el Estado dicte directamente sobre los contenidos que se vierten en el libro de texto que elabora, y que haga de estos un material didáctico de obligatorio uso, ha suscitado oposiciones de sectores de la sociedad, sobre todo, porque la elaboración de nuevas versiones de los libros de texto por parte del Estado han sido en el marco de procesos de reformas en lo educativo, y hasta en otros órdenes, ya sean junto a transformaciones políticas o económicas más amplias, que sensibilizan aún más a la sociedad sobre el tema. En nuestro caso el libro de texto de historia, o los contenidos que refieren a este campo, ha estado en el centro del debate por el carácter central que ha ocupado el relato histórico en la conformación de una narrativa nacional que funda un proyecto de país a partir de la elaboración de un relato público sobre el pasado, que a pesar de ser hegemónico, en algunos momentos ha sido increpado por sectores de las clases medias y por instituciones como la Iglesia, y se exacerbarían con la existencia del libro de texto gratuito desde los sesenta, pues era la ratificación del control del Estado sobre lo que se debía enseñar sobre el pasado desde la escuela.

Los libros de texto gratuitos para primaria en México comenzaron a ser una realidad desde 1959 cuando se crea, por decreto presidencial, el 12 de febrero, la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (Conaliteg); se constituyen en un material oficial gratuito y luego, en 1960, por disposición emanada de la SEP,²⁰⁴ obligatorio para la enseñanza. De esta manera, asumen el carácter de libros oficiales y, desde entonces, la participación del Estado en la elaboración y difusión de los contenidos a enseñar en primaria se convierte en una acción directa, que va más allá de su papel, habitualmente, hasta entonces, restringido a generar las orientaciones generales de tipo curricular o pedagógica, mediante la elaboración de los programas y los planes de estudio.

²⁰⁴ En el decreto de conformación de la Conaliteg no hay ninguna referencia al carácter obligatorio (ver LÓPEZ MATEOS, “Párrafos principales del Decreto”, pp. 7-8), es hasta el 30 de enero de 1960, mediante oficio expedido por la SEP, que se les da este carácter, sin embargo, se da a conocer esta disposición a nivel público es el 9 de febrero cuando la SEP declara a través del periódico *Excelsior* los libros de texto realizados por la Conaliteg como gratuitos, únicos y obligatorios. Ver VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 69; VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, p. 249.

Las funciones que se le asignaron a la Conaliteg fueron centrales en la política educativa que el gobierno de Alfonso López Mateos, desde el inicio de su mandato, se trazó como mecanismo realizador de la gratuidad de la educación primaria según lo dictaba el artículo tercero constitucional, y de esta manera instalar un proceso irreversible como política de Estado en materia de extensión y acceso a la educación básica primaria para la mayoría de la población infantil²⁰⁵; en este empeño, esfuerzos en la construcción de escuelas y la preparación de más maestros se articulaban con un mayor acceso de los niños a un material base para su enseñanza como era concebido el libro de texto.²⁰⁶

Dentro de las funciones de la Comisión estaba la de establecer las normas y guiones técnico-pedagógicos, con base en los programas y planes de estudio emitidos por la SEP, para los autores que previamente habían sido convocados y elegidos, mediante concurso o asignación directa, por la Conaliteg según los criterios emitidos por esta misma entidad, junto con la edición, producción y distribución de los libros y materiales impresos de apoyo en la enseñanza primaria²⁰⁷. Por otro lado, al gobierno de López Mateos y a su Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, los motivaba la posibilidad que ofrecía el libro de texto gratuito y obligatorio de unificar la conformación de los futuros ciudadanos mexicanos bajo un mismo proyecto nacional afín a los idearios políticos de la clase dirigente, bajo un sentido nacionalista de unidad, origen y propósitos comunes; propósitos articulados a un modelo de desarrollo capitalista y de control político y social corporativista. Se concebía al libro de texto como una materialización curricular, en el marco de reformas al sistema educativo plasmadas en el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, conocido como Plan de Once Años, con el que se pretendía implantar una política de Estado, en materia educativa, más allá del sexenio de turno.

²⁰⁵ Para el año de 1959 era apreciable un déficit de libros de texto para primaria, cuya producción de las casas editoriales, en números de ejemplares, apenas alcanzaba a cubrir a un 25% de los estudiantes inscritos en este nivel, además de los altos costos de venta que resultaban restrictivos a la mayoría de la población (ver LOAEZA, *Clases medias y política en México*, pp. 228-229). En 1962, en su informe presidencial, y en pleno debate alrededor de los libros de texto gratuitos, López Mateos señalaba: “La mayoría de la niñez mexicana es de limitados recursos económicos, por eso insistimos los libros de texto gratuitos... unificamos la distribución de los textos y, en igualdad democrática, están en manos de todos los escolares” Citado por VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, p. 239.

²⁰⁶ LOAEZA, *Clases medias y política en México*, pp. 220-223.

²⁰⁷ En el artículo 2 en su segundo numeral, sobre las funciones de la Conaliteg, del decreto de conformación se expresaba: “Proceder, mediante concursos, o de otro modo si los concursos resultasen insuficientes a la edición —es decir, redacción, ilustración, compaginación, etc.- de los libros de texto...” LÓPEZ MATEOS, “Párrafos principales del Decreto”, p. 8.

En este escenario determinado por las reformas y una postura más decidida de intervención del Estado, los primeros libros de texto gratuitos estuvieron signados por la oposición a la política del Estado educador de controlar de manera directa los contenidos de enseñanza y la orientación de la educación, al declararlos únicos y obligatorios. Era la postura tradicional de la Iglesia, que desde el siglo XIX luchaba para que el Estado no la desplazara de su participación en la educación, campo al que consideraba bajo su natural influencia, y en el que pretendía permanecer, aunque existía desde 1917 la disposición constitucional en el artículo tercero que prohibía la injerencia de la Iglesia en la educación, proscripción que se mantuvo incluso con la reforma de 1946.²⁰⁸ A la postura eclesiástica se le sumaba la oposición de una clase media ampliada y sólidamente constituida desde la década de los cuarenta, que veía en el Estado una amenaza a sus ideales de autonomía y a su propósito de mayor influencia, según sus intereses, sobre el curso político de la nación. Pronto vería en la oposición al Libro de Texto Gratuito, en un contexto de crisis de representatividad de sus intereses y de participación en el seno del Estado, una oportunidad para expresar su descontento como clase en ascenso ante el autoritarismo estatal contraponiendo una ideología individualista y liberal, como bien lo ilustra, en su ya clásico estudio sobre el tema, Soledad Loaeza.²⁰⁹

Fue así, como el argumento que unificaba en contra de los libros de texto gratuitos y de la política del Estado que imponía su obligatoriedad, era el de la libertad de enseñanza que se articulaba a una opinión base y movilizadora de que eran los particulares, los padres de familia, quienes debían elegir cuál era la mejor manera de que sus hijos aprendieran; es decir, libre elección del libro de texto. Bajo estos argumentos, la lucha de la Iglesia por la libertad de los padres y colegios particulares de la enseñanza religiosa católica encontraba un aliado natural, unido además en negar cualquier tipo de directriz directa del Estado en el tema de los libros de texto, como tema adicional para cuestionar radicalmente el sentido del Estado

²⁰⁸ El texto resultaba bastante atenuado y vago en algunos asuntos generadores de conflicto, en el contexto de la estrategia de conciliación y unidad nacional erigida como política de Estado en los cuarenta, se autorizaba a los particulares impartir educación bajo el permiso del Estado, sin embargo a la Iglesia, a toda corporación religiosa, y sus ministros se les seguía prohibiendo enseñar en el nivel básico y en las normales, además de ratificar de manera más clara el sentido laico de la educación tanto pública como privada. Ver MELGAR, “Las reformas del artículo tercero”, pp. 467-468; VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 231-232.

²⁰⁹ LOAEZA, *Clases medias y política en México*, pp. 184-188.

educador y demandar mayor condescendencia del Estado en permitir la enseñanza religiosa católica en las escuelas particulares.

La Iglesia, el Partido Acción Nacional (PAN) aunque muy débil entonces, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF),²¹⁰ la Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto, grupos empresariales sobre todo del norte de México, la llamada burguesía regiomontana, y algunos pocos maestros, se manifestaron en contra de los libros de texto con la realización de protestas con amplia movilización en centros urbanos importantes como Monterrey. Por el otro lado, movidos por el carácter igualitario y nacionalista de la propuesta del gobierno en materia educativa, los obreros agremiados en los sindicatos de la Confederación de Trabajadores de México, CTM, los maestros a través de su sindicato el SNTE, y las organizaciones populares agremiadas en la Confederación Nacional de Organizaciones Populares, CNOP, así como, organizaciones de padres de familia distintas a la UNPF, agrupaciones de maestros y particulares, manifestaban públicamente y en movilizaciones su apoyo a la política educativa y a los libros de texto gratuitos.

No obstante, la fuerza de quienes favorecían el proyecto de los libros de texto se apoyaba en un Estado que en cabeza de su Presidente López Mateos y el Secretario de Educación Torres Bodet, tenía, a su favor, una política educativa que gozaba de una legitimidad mayoritaria y que mostraba pasos determinados en la dirección propuesta de ampliar el acceso a la educación y favorecer las condiciones para la enseñanza, con un aumento, como nunca antes, de la infraestructura escolar y la preparación de maestros,²¹¹ resultado del incremento histórico del rubro dedicado a la educación. Es claro que este cambio significativo de la participación del Estado en la educación incrementó la legitimidad del gobierno, facilitando la aceptación general de la política del libro de texto gratuito y obligatorio, mientras neutralizaba en buena medida a la oposición y su capacidad de ganar

²¹⁰ Tal como cita Guillermo Villaseñor a Ramón Sánchez Meda, presidente de la UNPF, en su ya clásica obra sobre las relaciones del Estado y la Iglesia en México, este definía a la UNPF como una organización de carácter cívico que le correspondía “organizar a los padres de familia, a los maestros y a los estudiantes para la defensa de sus derechos, y para lograr que los niños y jóvenes sean apartados eficazmente de la enseñanza antirreligiosa, siendo obligación para todos respaldar la noble y decidida actitud de dichas asociaciones por la solidaridad que debe unirnos a fin de salvar a la patria y mejorar la situación de la Iglesia” VILLASEÑOR, *Estado e Iglesia*, p. 168.

²¹¹ Se edificaron 23.284 aulas entre 1958 y 1964, superando a las 21.641 construidas entre 1944 y 1958, se crearon 217 laboratorios y 383 talleres, la Conaliteg imprimió tan sólo entre 1960 y 1962, periodo álgido de la oposición al libro de texto gratuito, 56.609.108 ejemplares de libros de texto y cuadernos de ejercicios para su distribución gratuita y uso obligatorio, tanto en las escuelas públicas como privadas del país, para completar al final del sexenio 112.743.38 ejemplares; se destinó, como nunca antes, un 20% del presupuesto global a educación principalmente al nivel primaria. Ver VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, p. 236; VILLA LEVER, *Cincuenta años de la Comisión*, pp. 58, 62.

un apoyo mayor en otras clases distintas a la media. Al final, el gobierno cedió en el carácter único del libro de texto oficial al permitir, en 1962, la utilización de materiales complementarios, pero sólo a la manera de sugerencias,²¹² no obstante, permaneció firme en lo gratuito y obligatorio logrando imponerlos y, con ello, la hegemonía del Estado en el control y determinación de la orientación y contenidos de la educación; dicho control era lo que estaba en juego en esta primera disputa sobre los Libros de Texto Gratuitos, es decir, quién tenía la potestad de dictaminar los contenidos en la enseñanza.

1.2 La elaboración de los primeros libros gratuitos de historia

La Conaliteg tomó la decisión de que los autores para la elaboración de los libros de texto fueran seleccionados como resultado de un concurso abierto, al cual convocó a partir del 21 de mayo de 1959. Con este propósito elaboró guiones técnico pedagógicos según asignatura y grados escolar orientados por los planes y programas establecidos en 1957 y el decreto de creación de la Conaliteg, pues, a pesar de que el Plan de Once Años establecía una reforma curricular, ésta no se llevaría a cabo sino hasta 1960 cuando ya estaban siendo publicados los primeros libros de texto gratuitos, y para no incrementar las razones de la oposición a los libros, y en parte porque López Mateos y Torres Bodet veían en los manuales escolares una avanzada que mostrara la determinación de la nueva política educativa, se continuaron haciendo con los lineamientos anteriores a su gobierno y con elementos de los nuevos programas de los sesenta, que igualmente, ambos coincidían con el planteamiento general de unidad nacional y homogeneización espiritual del ciudadano mexicano alrededor de una comunidad de origen en la nación.²¹³

Si bien la escogencia de las obras se planteó a través de concursos, estos fueron declarados en la mayoría de los grados desiertos, pues según la Conaliteg no llenaban los estándares requeridos, a excepción de los manuales de historia correspondientes al tercer, quinto y sexto grado,²¹⁴ se recurrió a la elaboración de contratos bajo demanda con autores

²¹² En su informe de gobierno de 1962, López Mateos daba esta directriz cuando señalaba: "... unificamos la distribución de los textos y, en igualdad democrática, están en manos de todos los escolares. Quienes dispongan de más recursos pueden ampliar su preparación con obras complementarias y de consulta...", citado en VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, p. 239.

²¹³ Ver VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 62-63.

²¹⁴ Ver PATIÑO, "Los libros del área de Ciencias Sociales", p. 129.

de texto ya reconocidos o profesores.²¹⁵ Con la intención de crear un ciudadano unido bajo un espíritu nacionalista y de compromiso patriótico, en el caso de los libros destinados a la enseñanza de temas históricos, el civismo se enseñaría paralelamente con la historia, haciendo, por su parte, en el contenido de la exaltación de personajes y acontecimientos significativos para la construcción de los mitos fundacionales de la nación un acopio de lecciones ejemplarizantes y moralizantes para el estudiante de primaria. Los libros publicados por la Conaliteg, destinados a la historia fueron, la mayoría, realizados por autores de libros de textos anteriores y maestros de educación básica, a excepción del de sexto grado que fue realizado por historiadores universitarios.²¹⁶ Junto con los libros se publicaron para cada grado un *Cuaderno de trabajo*, que orientaban las actividades didácticas de apoyo para la reafirmación del aprendizaje de los contenidos en el libro mediante ejercicios.

1.3 Sobre los contenidos de los primeros libros de texto gratuitos de historia

De este modo, en 1960 se publicarían y distribuirían en los correspondientes grados de primaria los libros ganadores del concurso, *Mi libro de primer año* y *Mi libro de segundo año*, estaban destinados a la asignatura de Lengua Nacional, donde se mezclaban temas históricos y cívicos con cuentos e historias cotidianas desarrollados como ejercicios de lectura, la información histórica es ilustrada de manera aleccionadora y moralizante, apoyada en personajes como Benito Juárez y el cura Hidalgo, ejemplo de héroes y de superación personal, de lucha contra la injusticia y por la libertad.²¹⁷ La exaltación del héroe funciona aquí como el medio para la elaboración de modelos cívicos, de sacrificio a la patria y de

²¹⁵ Tal como evidencia Soledad Loaeza en un seguimiento a los documentos producidos por la administración de Torres Bodet, Martín Luis Guzmán artífice junto con el Presidente y el Secretario de Educación de la creación de la Conaliteg y su director desde su fundación hasta 1976, manifestaba la “esterilidad” que había resultado de los concursos por el “desinterés y el abandono de casi toda la *intelligentsia* pedagógica”, y por los pobres resultados se había decidido invitar a los autores más conocidos de manuales escolares. LOAEZA, *Clases medias y política en México*, pp. 237-239.

²¹⁶ Los dos primeros libros dedicados al grado primero y segundo de primaria fueron encargados por solicitud de Martín Luis Guzmán a Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González (1960) y a Paula Galicia Ciprés, respectivamente, eran profesoras con experiencia de autoras de libros de texto de lectura en los mismos grados, los de *Historia y civismo*, el de tercer grado ganó por concurso bajo la autoría del profesor Jesús Cárabes Pedroza (1960), el de cuarto grado quedó desierto y se le asignó a la profesora Concepción Barrón de Morán, el de quinto grado ganó por concurso bajo la autoría de la profesora Amelia Monroy Gutiérrez (1964) y, por último, el de sexto grado ganó por concurso, fue escogido el trabajo realizado conjuntamente por Eduardo Blanquel, que para entonces era Maestro en Historia de la UNAM, y Jorge Alberto Manrique, licenciado en Historia de la UNAM con estudios de posgrado en París y para el momento de la publicación del libro de texto (1966) doctorando en Historia de la UNAM. Ver VILLA LEVER, *Cincuenta años de la Comisión*, pp. 201-202.

²¹⁷ En *Mi libro de segundo año*, Juárez es presentado como el ideal del ciudadano mexicano y testimonio de las oportunidades que pueden brindar las instituciones liberales y el sistema democrático mexicano, ejemplo de superación que desde su condición modesta llegó mediante el trabajo y la perseverancia a ser presidente y servirle a la Patria. Ver GALICIA, *Mi libro de segundo año*, pp. 62-63.

paradigma de comportamiento y actuación social. En el libro de segundo grado, Benito Juárez es presentado como el arquetipo de héroe a seguir, se comienza por enfatizar como ejemplo de superación:²¹⁸ un niño indígena zapoteca humilde, huérfano, que contra toda adversidad en Oaxaca aprende español y se educa como abogado, y con esfuerzos, dedicación y entrega logra ser Presidente de la República; la enseñanza final es que: “Con voluntad igual a la que había puesto en su lucha por la vida y por aprender, defendió a nuestra patria en épocas aciagas. México necesita hombres tan valerosos, honrados y patriotas como don Benito Juárez”.²¹⁹

En las últimas páginas del libro de segundo año, se introducen algunos temas históricos a partir de una actividad de elaboración de un álbum. Con el grupo en clase, se plantea recopilar recortes de periódicos y revistas, tarjetas postales y dibujos que sirvan para narrar los acontecimientos de interés que han marcado la historia de México, con el propósito último de obsequiar el álbum a los maestros de primer año para que cuenten con un instrumento más de enseñanza. Este ejercicio introduce a un texto que continúa con una narrativa de corte literario que comienza con la “leyenda” de la fundación de Tenochtitlan del águila y la serpiente, para luego seguir al tema de los Aztecas con un lenguaje plano, descriptivo, sin evidenciar conflictos, a excepción de una referencia marginal del “engrandecimiento de su ciudad con el trabajo de los vencidos”.²²⁰ De aquí se salta a un héroe, quien es Cuauhtémoc, muestra de la resistencia indígena contra los españoles encabezados por Hernán Cortés, pues “prefirió combatir antes que rendirse para ser esclavo”; la defensa de la libertad es el legado de su ejemplo.

El siguiente héroe, justo en la página consecutiva al apartado de Cuauhtémoc, es Miguel Hidalgo y Costilla, quien es mostrado como un gran hombre que peleó para terminar con el sufrimiento al que habían sido sometidos los indios por los españoles; de este modo, se establece una especie de hilo de continuidad de lucha por la libertad desde la derrota Azteca hasta la Independencia, equiparando la lucha de resistencia contra la Conquista con la Independencia ante la dominación española; Hidalgo, en esta perspectiva consignada en el

²¹⁸ La idea de esfuerzo, superación y posibilidades de ascender a pesar de las dificultades es uno de los valores que se trata de inculcar en estos libros de texto, por ejemplo, en el subtítulo “Historia de un niño pobre”, se relata de manera amena en forma de cuento la vida de Tomás Alba Edison como ejemplo de superación de la pobreza y la adversidad hasta convertirse en un genio inventor. GALICIA, *Mi libro de segundo año*, pp. 125-128.

²¹⁹ GALICIA, *Mi libro de segundo año*, p. 63.

²²⁰ GALICIA, *Mi libro de segundo año*, p. 169.

libro de texto, permitió vencer la miseria con trabajo al conseguir la libertad, es la enseñanza moral que se busca dejar en el niño con su ejemplo.²²¹ Por último, se coloca el cuento de Heriberto Frías *Los niños héroes*, una narrativa breve que representa en unos niños cadetes como el sacrificio por la patria hasta la muerte en contra de los invasores; la idea que subyace es generar, a partir de la identificación con unos niños, un sentimiento de entrega patriótica en los alumnos, de esta manera, invita a que cuando se pase por el bosque de Chapultepec “acuérdate que hubo un día terrible en que todo el bosque fue sacudido por el heroísmo y la muerte de unos niños mexicanos...”²²²

Mi libro de tercer grado. Historia y civismo y Mi libro de cuarto grado. Historia y civismo, ambos también publicados en 1960, se centran más en la historia de México y la parte de civismo se vincula con los contenidos históricos y se relaciona, asimismo, con los símbolos patrios, la importancia de la familia y la tradición y costumbres mexicanas. Es una historia acontecimental, llena de personajes y actos heroicos que ejemplifican las virtudes cívicas, los acontecimientos y hechos históricos entendidos como ejemplos moralizantes para los niños, con una narrativa que es hilada por un destino teleológico hacia un presente de unidad, libertad y democracia refundado desde la Revolución Mexicana, que a su vez recoge los postulados traicionados de la Independencia y la Reforma.

En el libro de tercero se es más explícito en este sentido. Antes de entrar de lleno a las lecciones de historia propiamente dicha, recuerda el momento fundacional de la Patria en la figura de Hidalgo como “El Padre de la Patria”, pues “Fue en 1810 cuando el iniciador de nuestra independencia rompió las cadenas de la esclavitud, y dio así la libertad a todos los mexicanos”.²²³ Llama al estudiante a conocer la historia de México, como la manera de amar más la Patria y llegar a ser buenos ciudadanos. Continúa con el establecimiento de las etapas históricas de México, para comenzar de lleno con las culturas prehispánicas. Dedicar un tercio de los contenidos históricos a las culturas prehispánicas en Mesoamérica, con una mayor centralidad y cantidad de texto a los Aztecas; la Conquista es tratada como un momento abrupto donde los indígenas resistieron con coraje al invasor, donde Cuauhtémoc vuelve a

²²¹ Establece con Hidalgo el libro de texto una relación entre el trabajo, el disfrute de lo que se hace, con la libertad: “Para que los hombres puedan aprovechar lo que ganan con su trabajo y su inteligencia necesitan ser hombres libres” GALICIA, *Mi libro de segundo año*, p. 175, cosa que la dominación española no permitía según el presupuesto que sustenta esta idea.

²²² GALICIA, *Mi libro de segundo año*, p. 178.

²²³ CARABÉS, *Mi libro de tercer año*, p. 10.

ocupar un lugar destacado, pero, también, Hernán Cortés es reivindicado por su coraje y astucia para vencer a los indígenas.²²⁴

Este periodo es interrumpido junto con el relato histórico que lo expresa por páginas de civismo sobre la patria, el himno, la bandera, que van a dar paso, de un salto, a la “Obra de la Revolución Mexicana”, obra de liberación ante la opresión a la que se encontraba sometido México durante el régimen Porfirista, donde “No había democracia”, los campesinos e indígenas estaban sometidos con las “tienda de raya” los recursos del país estaban en manos extranjeras y a “los obreros no se les reconocía derecho alguno”, además, de “falta de educación y de salud”,²²⁵ con pocas escuelas y pocas personas que supieran leer y escribir: “En vista de los sufrimientos del pueblo muchos buenos mexicanos hicieron oír su voz en defensa de los débiles y en demanda de derechos cívicos para todos”, y continúa más adelante, como “El Presidente no hizo caso...” a las voces de descontento y de los “buenos mexicanos”, “Entonces don Francisco I. Madero promovió y encabezó la Revolución Mexicana...”,²²⁶ luego del triunfo de la Libertad, las fuerzas de Huerta traicionarían a Madero y tratarían de volver a instaurar la Dictadura, pero esta vez Don Venustiano Carranza se pondría al frente de la Revolución en 1913 “para reconquistar **la libertad del pueblo mexicano**”.²²⁷

La Constitución de 1917, en este relato, sellaría el curso definitivo del proceso de “reconquista de la libertad”, realizando lo opuesto de lo que la dictadura porfirista negaba, democracia y justicia a través de su artículo 123 para los obreros y campesinos tan maltratados “durante el gobierno dictatorial de Porfirio Díaz”, progreso para todos que “Se debe a que los gobiernos de la Revolución se han preocupado, cada vez más, por conseguir el de todo el pueblo”, incluido por supuesto el gobierno de López Mateos y luego el de Gustavo Díaz Ordaz, según la correspondencia de la edición del libro de texto²²⁸. El presente

²²⁴ En la reivindicación heroica de Cuauhtémoc y Hernán Cortés se devela el interés conciliador de los contenidos de los libros de texto del periodo de López Mateos, tal como lo ilustra muy bien Josefina Vázquez, está de fondo el debate revivido en el lapso de 1947 a 1949 con los descubrimientos de supuestos restos de Cuauhtémoc y Hernán Cortés, entre las perspectivas indigenistas que buscan un mayor énfasis en la resistencia indígena y quienes desde una posición hispanista exaltan la gesta heroica española en la Conquista, perspectivas asociadas, al mejor estilo decimonónico, con posturas proliberales y proconservadoras respectivamente. Ver VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 246-250.

²²⁵ CARABÉS, *Mi libro de tercer año*, pp. 113-114.

²²⁶ CARABÉS, *Mi libro de tercer año*, p. 115

²²⁷ CARABÉS, *Mi libro de tercer año*, p. 118. Negritas del original.

²²⁸ Hay que señalar que para el año de 1968, en pleno gobierno de Díaz Ordaz se habían publicado 10 ediciones de los libros de *Historia y civismo* correspondientes a los grados de primero a cuarto de primaria, y cuatro para los de quinto y sexto.

significaba la máxima elaboración del proceso de libertad y bienestar colectivo fundado con la Revolución, que se veía como un proceso uniforme, sin contradicciones y enfrentamientos, en este esquema el papel de Zapata,²²⁹ y aún menos de Villa, en la Revolución y sus enfrentamientos con los sectores al final triunfantes no tenía cabida.

El libro de cuarto sigue desarrollando esta perspectiva teleológica, sin embargo, utiliza mayor acopio de datos, personajes y acontecimientos históricos que llenan la mayoría de sus páginas, las lecciones de civismo están insertas en los capítulos que refieren a etapas u hechos históricos nacionales. La función que se le otorga en este libro al conocimiento histórico impartido en sus páginas es también cívica, conocer el pasado para ser buenos ciudadanos mexicanos: "... este libro se propone ayudarte a conocer a tu patria, conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla".²³⁰ Con respecto al contenido, el México prehispánico y el Descubrimiento y Conquista ocupan sólo unas cuantas páginas,²³¹ a manera de repaso pues se considera tema ya visto en el tercer grado, la Colonia que ocupa todo el segundo capítulo se titula "La Época Virreinal" y está llena de información sobre la estructura social y las instituciones del periodo consignadas en alrededor de treinta páginas. Es visualizada, aun a pesar del carácter protector de los indígenas que se le confiere al accionar de la Corona, como un periodo de dominación española generadora de conflictos sociales por su carácter opresivo, lo que se expresa en levantamientos en contra del orden que culminarían en la Independencia, no obstante, se recupera la Colonia como un periodo en el cual se conforman las bases de México como una nación mestiza. La Independencia no sería sino el resultado natural de la lucha por la libertad, tema del capítulo tercero "La guerra por la Independencia" en el que se ocupan alrededor de 35 páginas cargadas de enfrentamientos bélicos, datos, acontecimientos y héroes encabezados por Hidalgo y Morelos.

El siglo XIX posindependentista es tratado hasta el capítulo ocho, en alrededor de sesenta páginas, con especial énfasis en la Reforma y en la lucha de México contra los enemigos externos, termina con el periodo porfirista que es ampliamente tratado en un

²²⁹ En un pequeño apartado de un párrafo, bajo el subtítulo "Tierra y Libertad" habla de manera aislada de Emiliano Zapata como luchador por los derechos de los campesinos durante la Revolución Mexicana, conciliado con el resultado y con lo que sucedería hasta el presente al afirmarse que: "Después del triunfo definitivo de la Revolución, el gobierno ha hecho justicia a los campesinos dándoles tierras y los medios para cultivarlas" CARABÉS, *Mi libro de tercer año*, p. 120.

²³⁰ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 2.

²³¹ En un libro de 186 páginas, en tan sólo 5 páginas se aborda México prehispánico, Descubrimiento y Conquista.

espacio de veinte páginas, desde los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales; no obstante, prima la consideración del periodo como el negador de libertades y generador de desigualdades y pobreza que explicaría el estallido de la Revolución por sí mismo, en procura de acabar con su sistema opresivo que materialmente sólo beneficiaba a unos cuantos. Los últimos tres capítulos estarán dedicados a la Revolución Mexicana y a la posrevolución, con un gran protagonismo de Madero y los Constitucionalistas, especialmente alrededor de la Constitución de 1917, se resalta como sus legados el artículo 123 y el artículo 3.

Hay un fuerte esfuerzo por legitimar el régimen político y económico a partir de la Revolución, dos de los tres capítulos dedicados al tema de la Revolución se concentran en avalar el sistema político presente; el décimo es un listado de los presidentes desde Venustiano Carranza, con sus obras que muestran progresivamente el acumulado de bienestar y libertad dado desde 1917 hasta el presente, con López Mateos o Díaz Ordaz según la edición del libro: "... prosigue la labor constructiva de los anteriores gobiernos revolucionarios";²³² el capítulo undécimo resalta las obras emprendidas hasta el presente por la Revolución, la reforma a la propiedad de la tierra, la obra de electrificación, las conquistas en educación pública, donde se recuerda la creación del libro de texto gracias al gobierno de López Mateos, la seguridad social, las obras de infraestructura, la nacionalización del petróleo con el nombre propio de Lázaro Cárdenas, culminando de esta manera el propósito de la historia según el libro de texto en cuestión, conocer el pasado para amar a la patria y sacrificarse por ella. Es una narrativa histórica llena de datos, innumerables hechos políticos y bélicos, muchos que aparecen como inconexos, y que, además, no da cuenta de los procesos de transformación nacional y de sus causas, así como de las continuidades y relaciones entre los eventos.²³³ El hilo articulador sigue siendo la lucha por la libertad, momento realizado en el presente como herencia de la Revolución.

Mi libro de quinto grado: Historia y civismo fue publicado y distribuido en su primera edición en 1964, sus contenidos refieren sobre todo a la historia del continente. México es

²³² BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 176.

²³³ En particular sobre el libro de texto de cuarto grado de *Historia y civismo* Josefina Vázquez en muy enfática en su clásico libro *Nacionalismo y educación en México* al criticarlo y considerarlo que no expresa "un concepto propio de la historia" lo que hace que se llene "su narración de datos superfluos: se enumeran los gabinetes de los presidentes, se mencionan batallas sin trascendencia, y en cambio no se da idea de las transformaciones en la vida del país, de las diferentes formas de pensar, del arte, de las costumbres de la Colonia al siglo XX, que los niños de esa edad pueden captar perfectamente y que dejaría una lección más duradera de lo que es la historia" VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, p 279.

abordado en algunos capítulos, entre ellos el dedicado a la independencia, pero el carácter de una historia contada como suma de eventos políticos y acontecimientos, propios de la conformación del Estado-nación, prima sobre cualquier otro relato. *Mi libro de sexto año: Historia y civismo* es publicado durante el gobierno de Díaz Ordaz, en 1966, es el único de la serie realizado por historiadores profesionales, sus contenidos históricos son sobre historia universal desde la prehistoria hasta la contemporaneidad, civismo se encuentra separado de los contenidos dedicados a la historia universal, y allí sí se refiere a México, principalmente a su conformación institucional, sus símbolos patrios, administración política y estatal.

Es un resumen de la historia mexicana desde una perspectiva evolutiva y teleológica hacia la realización de la libertad y el bienestar, antes expuesta en los anteriores libros de texto. De este modo, la pretensión de estos libros de texto para primaria seguía siendo la misma de los afanes perseguidos desde el siglo XIX, por intelectuales como Justo Sierra, de “unificar los sentimientos de lealtad mediante la transmisión de una versión del pasado”.²³⁴ En este sentido, resultaría comprensible por qué la oposición al libro de texto gratuito no tocó los contenidos como objeto de sus ataques, pues en realidad defendían un tipo de sociedad tradicional y un nacionalismo unitario que no cuestionaba los valores dominantes, eran libros cuyo contenido era el de una historia patria de corte tradicional, elitista por su carácter heroica, llena de personajes y acontecimientos ejemplarizantes y moralizantes, por tanto, igualmente aceptada en sus contenidos por los sectores conservadores de la sociedad.

2. Los libros de texto gratuitos de *Ciencias Sociales* 1970-1985

2.1 El contexto de los libros de Ciencias Sociales

Pasarían un poco más de diez años para que se planteara la necesidad de reemplazar los libros de texto gratuitos producidos entre 1960 y 1966, esta vez, también acompañaría su elaboración un ambiente de cambios y de nuevas políticas a nivel educativo. El gobierno de Luis Echeverría, del sexenio de 1970 a 1976, se inicia en un escenario de crisis nacional. Después de un periodo, en los sesenta, de crecimiento económico sostenido, en gran parte

²³⁴ VÁZQUEZ, *Nacionalismo y educación en México*, p. 284.

gracias al endeudamiento externo, que se denominó “desarrollo estabilizador”, Echeverría recibe un país dominado por la inflación, la baja productividad y el desempleo, además de un amplio descontento social, es el momento cuando el modelo de desarrollo económico deja de responder a las demandas de diversos grupos sociales y, por su parte, el sistema político asiste a una etapa de desgaste y descrédito. La forma de dominación corporativista, autoritaria, y basada en la hegemonía indisputada del PRI, se encuentra en un contexto de franca impugnación por parte de amplios sectores sociales; la masacre de la plaza de Tlatelolco en 1968 es el detonante del descontento de las clases medias, profesionales e intelectuales, principalmente, y de partidos de oposición que comienzan a cobrar mayor fuerza durante esta década y la siguiente.²³⁵

En este contexto, Echeverría se ve obligado a actuar en el terreno económico: incrementa la inversión pública para generar empleo y adelanta una política exterior que buscaba abrirse a más mercados y ganar legitimidad en los países del llamado, entonces, Tercer Mundo, como parte, además, de su iniciativa de avanzar en el terreno de la legitimidad del sistema político y de la hegemonía para contribuir a disminuir el descontento de los sectores medios.²³⁶ Sin embargo, para este último propósito, en miras a reducir las tensiones sociales, se había planteado, de manera central en su gobierno, una mayor participación de otros sectores en el Estado, así como, la ampliación de la inversión en el campo cultural y políticas hacia la incorporación de la intelectualidad disidente, con apoyo en recursos y políticas favorables a las universidades e instituciones académicas y culturales. En contraposición al “desarrollo estabilizador” proclama el “desarrollo compartido”, terminología con la que quiere recalcar un sentido de inclusión en su gestión tanto en términos políticos y económicos, como sociales y culturales. Al cambio en la percepción de la participación política y del mundo cultural, Echeverría denominó “apertura democrática”; en este marco, la educación adquiere un carácter estratégico en el discurso gubernamental, al ser considerada “como instrumento de progreso social”,²³⁷ uno de los garantes de la incorporación de amplios sectores de la sociedad en el desarrollo y modernización capitalista y un mecanismo de movilidad social valioso para el fortalecimiento de la democracia, que se

²³⁵ LATAPÍ, *Análisis de un sexenio*, pp. 49-50.

²³⁶ CABARRUBIAS, “La política exterior ‘activa’”, p. 18.

²³⁷ Expresión de Luis Echeverría durante su discurso de aceptación a la candidatura presidencial el 15 de septiembre de 1969, citado por VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 154.

manifiesta en una ampliación del sistema escolar, en el planteamiento de una reforma de la educación, acorde a los nuevos tiempos, y en mayores facilidades de acceso a la población.²³⁸

En un momento en el que el nacionalismo, argumentado bajo las ideas de la unidad y armonía de una comunidad nacional, cada vez movilizaba menos a la población, en el terreno ideológico la reforma apuntaba a renovar el discurso nacional desde una incorporación populista de los sectores populares, que reconocía, por una parte, el conflicto, con lo que se aparentaba romper la percepción de armonía social, pero, por otra parte, a la vez, buscaba conciliar las contradicciones sociales en la proyección de una nación mejor a futuro, donde todos cabían. Se registraban las desigualdades, la falta de participación y el no cumplimiento de muchos de los objetivos sociales planteados por la Revolución, pero se abría la puerta para construirlos en un futuro, y se consideraba a la educación clave fundamental para generar este espíritu de trabajo y consenso que considerara como misión culminar las realizaciones revolucionarias. Parecía plantearse en el lenguaje utilizado un resurgir de las raíces populares de la Revolución Mexicana y un renacer del reformismo de Cárdenas.²³⁹

Era un nacionalismo remozado que redimensionaba el discurso nacionalista de los cuarenta, reanimado con López Mateos en los sesenta, al dotarlo de mayor dinamismo y capacidad de incorporación de nuevos sectores sociales, pues mantenía un sentido abierto, que involucraba movimiento, desarrollo, algo por terminar, al plantearse la Nación en realización, en construcción aún, con unos objetivos que convocaban a todos. En este discurso el enemigo era externo, el causante con sus políticas e intereses económicos de las desigualdades y contradicciones internas, de este modo, las posturas antimperialistas y la teoría de la dependencia engranaban muy bien para llenar de contenidos este nuevo cariz del nacionalismo mexicano en la búsqueda de nuevos aliados por un orden internacional distinto, una política exterior activa.²⁴⁰ En definitiva, la comunidad nacional se preservaba como una unidad hacia una finalidad, la realización de los objetivos de la Revolución Mexicana, mientras se invisibilizaban las causas nacionales de las contradicciones internas y los

²³⁸ LATAPÍ, *Análisis de un sexenio*, pp. 57-59.

²³⁹ Ver AGUILAR y MEYER, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, pp. 242-243; TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 85-86.

²⁴⁰ CABARRUBIAS, "La política exterior 'activa'", p. 17.

intereses que contraponían a grupos sociales entre sí y daban origen a desigualdades y conflictos.²⁴¹

En 1970, Echeverría propone una reforma educativa de alcance nacional que abarque todos los niveles, que adecúe la educación a los nuevos tiempos y dirija los esfuerzos a preparar y formar a los niños y jóvenes para participar activamente en el desarrollo económico y cultural de la nación. Se plantea una reforma educativa que incluye los contenidos y sus orientaciones. En la educación básica se ve como prioritario el nivel primaria, donde se propone la elaboración de nuevos programas y planes de estudio bajo las orientaciones generales dadas por el gobierno en materia de política educativa y se proyecta, en este mismo sentido, la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos acordes con los nuevos programas en los que se concretarían las nuevas perspectivas pedagógicas cónsonas con la propuesta de reconfiguración nacional propuesta por Echeverría. De este modo, se planteaba una enseñanza acorde con los propósitos de gobierno que pretendía configurar una tendencia de Estado, que impulsaba y privilegiaba un método pedagógico fundado en la investigación, en actividades sobre el mundo práctico en búsqueda de una referencia con el mundo de la producción, en el incentivo de la capacidad de crítica y de elaboración propia en el educando que permitiera un futuro ciudadano innovador, creador y propositivo, con un respaldo en la experimentación. De este modo, las propuestas de los programas de 1957 y 1960 se planteaban necesariamente a ser superadas, pues favorecían la enseñanza repetitiva y memorística en detrimento de un aprendizaje que pensara en las posibilidades prácticas y de transformación del estudiante.²⁴²

Legitimado por la encuesta nacional realizada a los maestros en 1971, donde expresaron sus opiniones, críticas y demandas educativas, el gobierno a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación, Conaltec, organiza comisiones ese mismo año para la

²⁴¹ Tal como señala Aguilar Camín la apertura implicó una reafirmación ideológica e institucional del Estado Mexicano, pero que en realidad no cuestionó el legado de los anteriores gobiernos, sino el “anacronismo” de ciertas posturas y la “inoperancia” de algunas acciones de gobierno. Significó discursivamente una promesa de superación de los problemas, no obstante, los problemas económicos se profundizaban y la política social no lograba efectos duraderos; AGUILAR y MEYER, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, pp. 247-249. Por otro lado, en cambio, Yoram Shapira, en un texto clásico sobre el tema de la política exterior echeverrista, considera que había una consonancia entre la política exterior del gobierno y las ansias de reforma interna, pues, según este autor, como otros líderes de entonces, Echeverría percibió la necesidad de transformar el orden internacional como contrapeso necesario para conseguir cambios internos; SHAPIRA, “La política exterior de México”, pp. 63-65.

²⁴² TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 86-89.

elaboración de nuevos planes y programas para la educación primaria.²⁴³ Estos fueron entregados por el Conalte con el Secretario de Educación de todo el sexenio de Echeverría, Víctor Bravo Ahuja, a principio de 1972. Dentro de los preceptos orientadores de los programas no se enfatiza en la formación patriótica del niño o en la figura del niño mexicano capaz del máximo sacrificio por su patria como lo hacían los programas seguidos por los libros del periodo de López Mateos, sino en la ubicación del niño en el contexto nacional e internacional, que aprenda a aprender, era un énfasis sobre el aprendizaje, más que sobre la enseñanza, con la generación de capacidades hacia la autonomía y la investigación. Los ejes de los nuevos programas no son el mexicano, ni la familia mexicana ni la nación mexicana, sino el sentido del carácter permanente de la educación, preparar a los niños a asumir su propio aprendizaje, generar una actitud científica fundada en la investigación y en la capacidad de rechazar dogmatismos y el desarrollo de una disposición crítica, así como, una conciencia histórica como base para entender el presente, en relación con las transformaciones del pasado y en la construcción del futuro, y una capacidad reflexiva que permita ver la relatividad de la realidad como siempre sujeta a examen y redefinición en el proceso de su conocimiento, con lo que se buscaba propiciar el desarrollo de capacidades creativas y de discernimiento propias, así como, de valores como la tolerancia y la democracia.²⁴⁴

Los nuevos programas derogaban la división de la enseñanza por asignaturas que llevaba varias décadas y que el programa de 1957 había continuado; en su reemplazo concebía áreas de conocimiento en una pretensión manifiesta de tender a la interdisciplinariedad en el aprendizaje.²⁴⁵ Como áreas centrales se establecen Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El área de Ciencias Sociales reunía los conocimientos de las disciplinas escolares de Historia, Civismo y Geografía, pero su argumentación asumía un discurso disciplinar extraescolar, que involucraba referencias sobre las disciplinas académicas de sociología, antropología y economía. El programa de Ciencias Sociales, además de las directrices comunes a los programas en general, esbozados arriba, establecía como objetivo lograr la integración del niño a su grupo social desde el

²⁴³ VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, pp. 163-165.

²⁴⁴ TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, p. 131.

²⁴⁵ SEP, *Educación primaria*, p. 3.

conocimiento de las relaciones con otros grupos sociales, que involucran lo nacional e internacional, vinculado con las posibilidades transformadoras dentro de su comunidad. De este modo, en primaria, se planteaba, en un sentido de continuidad progresiva, desde un mayor énfasis en el entorno inmediato del niño: en primer y segundo grado, para ir entendiendo el significado de los fenómenos sociales, a comprender el entorno nacional desde su diversidad y sus espacios rurales y urbanos: en tercero y cuarto grado, hasta la comprensión de la realidad global y contemporánea y sus vínculos con lo nacional, proceso de aprendizaje motivado en quinto y sexto grado.²⁴⁶

2.2 La elaboración de los libros de Ciencias Sociales, se suscita el debate por los contenidos

Para la elaboración de los libros de texto gratuitos, en 1972, no se convocó a concurso, se recurrió a especialistas en reconocidas instituciones de educación superior, según las áreas de estudio, tales como El Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Politécnico Nacional o la UNAM, entre otras. Se nombraba un coordinador de cada área para que dirigiera la elaboración del libro de texto entre el grupo de especialistas destinado para tal fin. Los libros de Ciencias Sociales fueron coordinados por la Doctora en Historia Josefina Zoraida Vázquez de Knauth,²⁴⁷ con un equipo de autores y asesores algunos de cuyos nombres se repetían en diferentes grados y otros cambiaban, además de los ilustradores, fotógrafos, cartógrafos y demás especialistas que completaban la lista del personal vinculado en su elaboración. En los dos primeros grados, tanto el grupo de autores como de asesores, todos pertenecían al Colegio de México;²⁴⁸ a partir del grado tercero la procedencia de los especialistas se diversifica, se registraban académicos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH, Margarita Nolasco como autora y Guillermo

²⁴⁶ SEP, *Educación primaria*, pp. 5-6.

²⁴⁷ Es Doctora en Historia por el Colegio de México, con formación en Estados Unidos y España, en 1970 había publicado *Nacionalismo y educación en México*, en cuyo texto, bajo el eje de la enseñanza de la historia, elaboró una historia de la educación en México desde la Independencia hasta el sexenio de López Mateos, y gozaba de prestigio en el manejo del tema educativo.

²⁴⁸ Quienes figuraban como autores, además de Josefina Vázquez, en ambos grados eran José Luis Reyna Pérez y Manuel Villa Aguilar, con formación en sociología y ciencias políticas, entonces ambos recién doctorados en el extranjero, Nueva York y Londres respectivamente, y vinculados al Colegio de México como docentes. Quienes figuraban como asesores tanto en el libro de primero como de segundo eran el reconocido historiador Luis González y González vinculado al Colegio de México, Víctor Luis Urquidí, notable economista, en ese entonces presidente del Colegio de México, y Gustavo Cabrera reconocido estudioso de la demografía en México director del Centro de Estudios Económicos y Demográficos, CEED, del Colegio de México.

Bonfil Batalla como asesor y revisor, a su vez entre los asesores, del Instituto de Geografía y del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, así como de Filosofía y Letras. Por su parte, se suman a la autoría de los libros de tercero a sexto miembros de la SEP.²⁴⁹ No obstante, la presencia de académicos del Colegio de México fue la más significativa, tanto en autoría como asesoría o revisión de los libros de texto; por ejemplo, caso para destacar es el de Luis González y González, quien ejerció unas veces la función de asesor, y otras de revisor, en los libros de Ciencias Sociales correspondiente a todos los grados de primaria.

En la elaboración de los libros de texto, en esta oportunidad se le otorgó una mayor centralidad al Consejo Nacional Técnico de la Educación como la manera de garantizar que las orientaciones de los programas y planes de estudio se reflejaran en la elaboración de los contenidos, la Conaliteg, tan central durante López Mateos y Díaz Ordaz, quedó relegada a un segundo plano, actuando, eminentemente, como impresora y facilitadora de la producción material del libro de texto, además, de su distribución entre los maestros y las escuelas.

En 1972 se publicaron los libros de primero, segundo, tercero y cuarto de primaria, su recepción fue masiva en las escuelas. La reacción en contra fue en realidad marginal y sin ningún impacto ante la opinión pública general, el Partido Comunista y el Movimiento Revolucionario del Magisterio, de influencia comunista, emiten un comunicado en el que se pronuncian en contra de los libros de texto, pero su crítica se dirige fundamentalmente a cuestionar a una supuesta camarilla que funciona como intercambio de favores entre los favoritos del régimen, sin ahondar en el carácter de los libros.²⁵⁰ En realidad, la oposición habitual a la política educativa del Estado, reunida bajo la Iglesia, la UNPF y el PAN, estaba más ocupada en la expedición de la futura ley de educación y en ganar espacios mediante la presión política y la movilización a favor de la educación religiosa, sin embargo, sus objetivos no serían alcanzados, pues fue proclamada en 1973 la Ley Federal de Educación que mantenía los mismos términos del tercer artículo constitucional en materia de laicidad y

²⁴⁹ En el libro de tercer grado además de los asesores había una Comisión revisora, en los que se designaban como asesores la mayoría pertenecían a la UNAM: Zaida Falcón de Gynes del Instituto de Geografía, Alfredo López Austin del Instituto de Investigaciones Históricas y Lothar Krauth de la Facultad de Filosofía y Letras, y en la denominada Comisión revisora además de Luis González y González y Víctor Luis Urquidí, aparece Rodolfo Stavenhagen, Doctor en Sociología y docente del Colegio de México, y Guillermo Bonfil Batalla, en ese entonces Director General del INAH. En cuarto, quinto y sexto grado desaparece la designación de asesores y sólo queda la Comisión revisora con los integrantes ya citados. A partir de tercer grado quienes se consignan en los créditos al hacer parte de la autoría de los libros de texto como integrantes de la SEP son: Laura Barcia, Carmen Castañeda, Ellen Gollás, Margarita M. Helguera y Rutilio Ortega.

²⁵⁰ VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 169.

en la prohibición a la Iglesia de su participación en la educación básica y normal, además de la potestad para otorgar y derogar licencias para particulares que ofertan educación.

No obstante, la posición final de la Iglesia fue de aceptación de la Ley cuando esta fue expedida, la demanda principal se restringía a la petición de que se tenga en cuenta su experiencia educativa como institución eclesiástica y se le consulte en la toma de decisiones en este campo. El gobierno de Echeverría agenció un mayor acercamiento a la Iglesia desde sus inicios, con una aplicación constante de lo que se ha dado en llamar “complicidad equívoca”, donde las partes se toleran en un intercambio de favores y apoyos; por un lado, el Estado no cumple las orientaciones que restringe a la Iglesia emanadas de la Constitución y las leyes y, por el otro lado, la Iglesia apoya al gobierno en lo fundamental de sus políticas y en momentos de crisis. Desde 1970 la Iglesia se acerca a la candidatura de Luis Echeverría, y cuando este es electo Presidente, refiriéndose a su toma de posesión el arzobispado de México, a través del Vicario general, monseñor Francisco Orozco Lamelín, afirmaba que “... la Iglesia católica pidió a Dios bendiga al Licenciado en beneficio y progreso de México... la responsabilidad que asume el Licenciado..., necesita la decidida ayuda y cooperación de los mexicanos, ya que la obligación de todos es apoyar las directrices de quien ejerce las iniciativas y proyectos que persiguen el bien común de la patria”.²⁵¹ Es decir, en esta coyuntura la Iglesia se opondría a la política educativa de una manera más comedida, sin dejar de presionar por sus intereses en dicho campo.

Es en 1974, cuando aparecen los libros de quinto y sexto grado de primaria, que se desata el debate alrededor de los libros de texto gratuitos, los actores en contra de los libros de texto son los mismos de la década de los sesenta, no obstante, a diferencia de lo ocurrido durante el periodo de López Mateos en esta ocasión el centro de las posturas en contra no era el rechazo a la obligatoriedad, ya esto había pasado a ser aceptado, sino el carácter de los contenidos y su orientación.²⁵² Los ataques se dirigieron principalmente contra los libros de Ciencias Naturales, por el tema de la educación sexual y el de la evolución, y los de Ciencias Sociales a los que acusaron de inculcar concepciones socializantes y comunistas en los niños. Durante el debate, a principios de 1975, la participación de obispos como el de Tlaxcala, que calificó de “socializante y comunizante” el libro de sexto año, y utilizó un lenguaje

²⁵¹ PACHECO, “Panorama de la Iglesia Católica mexicana”, p. 92.

²⁵² VILLA LEVER, *Cincuenta años de la Comisión*, p. 73.

beligerante en contra del gobierno,²⁵³ parecía rememorar la posición de la Iglesia en los sesenta, sin embargo, se impuso más bien, en el tema de los libros de texto, una postura conciliadora que alejaría progresivamente a la Iglesia de los sectores más radicales de los padres de familia agremiados en la UNPF, distanciando sus posiciones con respecto a los libros de texto. Su postura, en el transcurso del debate, se fue tornando de concertación y mediador entre la UNPF y el gobierno, llamando a los primeros a plantear sus críticas de manera respetuosa y al Estado a no desoírlos; no obstante, en algunas oportunidades parecía más identificada con la oposición a los libros, lo que le daba cierta ambigüedad a sus posturas, pues, si bien señalaba algunos errores que consideraba en los textos, al final meditaba sobre la necesidad de una solución negociada, reconociendo el valor de los textos gratuitos. Los obispos aceptaban los textos, aunque los consideraban perfectibles, por lo que la Iglesia invitó a los padres de familia a presentar sus observaciones y objeciones al contenido del libro de texto ante las instancias respectiva; claramente, se manifestaron independientes del UNPF y condenaron cualquier procedimiento de confrontación o violencia en manifestación contra los libros de texto.²⁵⁴

La posición de la UNPF, en cambio, fue de abierta confrontación. En contra de la educación sexual impartida en los libros de Ciencias Naturales, defendían el supuesto derecho inalienable de que la educación sexual de sus hijos era asunto exclusivo de los padres de familia, ante semejante argumento no sólo sectores afines al Estado e intelectuales respondieron, sino incluso la misma Iglesia que aclaraba a los padres de familia que en la educación sexual y moral también interviene el Estado y la Iglesia. En una serie de desplegados que publica en la prensa, la UNPF, manifiesta su posición en contra de los libros de texto de Ciencias Sociales, principalmente contra el de sexto grado, afirman que se “redactó de acuerdo con la doctrina del ‘Materialismo Histórico’ de Marx”,²⁵⁵ aunque de manera disimulada y sutil con “verdades a medias”, ejemplos seleccionados que ocultan el lado oscuro del socialismo y sus masacres, nombra a Hungría y Checoslovaquia, y el paredón en la Cuba de Castro; por estas razones invitan a los padres de familia a oponerse al gobierno en su supuesto afán de imponer un “sistema ateo, totalitario y antimexicano”. Además de

²⁵³ VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 171.

²⁵⁴ TORRES SEPTIÉN, “La educación al filo del agua”, pp. 231-241.

²⁵⁵ Citado en VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, pp. 175-176.

estas comunicaciones en prensa, en ciudades como Guanajuato, Guadalajara, Puebla, León, Aguascalientes y Monterrey, se presentaron manifestaciones de padres de familia con carteles y mensajes anticomunistas en contra de los libros de texto; en algunas ocasiones con intentos de extraer libros de Ciencias Sociales de las escuelas públicas y destruirlos.²⁵⁶ El contexto ideológico de auge en América Latina de los golpes de derecha, había llenado de argumentos a las clases medias latinoamericanas en contra de proyectos de reforma social con un anticomunismo renovado, México manifestaba esta misma tendencia en sus clases medias y sector empresarial, y en el escenario de disputa con los libros de texto expresaba su descontento con la política interna e internacional del gobierno de Echeverría.²⁵⁷

Por su parte, los empresarios también se manifestarían en contra de los libros de texto, nuevamente el sector privado del norte de México sería el abanderado de la oposición empresarial. Unas veces coincidente con la UNPF, hasta el grado de utilizar algunos de sus miembros la figura de padres de familia para emitir sus opiniones,²⁵⁸ consideraban que los libros de texto de Ciencias Sociales eran antinacionales pues, según ellos, exaltaban a héroes extranjeros tales como Ho Chi Min, Mao Zedong, Fidel Castro y Salvador Allende, de claras tendencias, sobre lo nacionales tales como Hidalgo, Morelos y Juárez; señalaban que eran libros que no apoyaba la mexicanidad, el modo de ser mexicano en sus tradiciones e instituciones propias.²⁵⁹ Consideraban al libro de Ciencias Sociales “tendencioso” hacia el socialismo y el comunismo, con conceptos foráneos no coincidentes con la “idiosincrasia” y “situación nacional”, privilegiando unas ideologías sobre otras y colocándose en contra de la libre empresa, la industrialización y el capitalismo, es decir, lo que estimaban como la base de su riqueza.

Un intelectual reconocido de ultraderecha por sus posiciones políticas identificadas con el fascismo y antisemitas, a la vez empresario, dueño de *El Sol de México* y *Tribuna de Monterrey*, Salvador Borrego, con vinculaciones con la UNPF, terció en la polémica

²⁵⁶ Ver VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 198.

²⁵⁷ TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 89-90.

²⁵⁸ Es el caso, por ejemplo, de Luis Guzmán de Alba quien era presidente de la Asociación de Industriales de Vallejo, y firmaba sus expresiones públicas sobre los libros de texto como padre de familia: “Como padre de familia, como mexicano, y tomando en cuenta que el monopolio de la nacionalidad no existe en nuestro país... considero que el libro de texto de sexto año, el de Ciencias Sociales, es tendencioso marcadamente...” VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, pp. 171-172.

²⁵⁹ Ver VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 177.

expresando de manera más pura y radical los planteamientos en contra de los libros de texto de Ciencias Sociales, al que calificaba de ser esencialmente igual al de la URSS y sus “Colonias”, al pretender malear “las mentes juveniles a la idea de que el progreso se realiza mediante cambios, y que el cambio que reclama ahora el progreso consiste en adoptar un sistema político comunista”, donde según él, el comunismo es puesto como la realización máxima y el objetivo de sociedad a perseguir. Por otro lado, consideraba condenables las premisas que según él expresaba el libro de texto en cuestión, que el ser humano es producto de la evolución biológica y cultural, que expresaba en tono burlón como si su procedencia fuera “del chango, del batracio”, y que llevaban a la consideración de la no existencia de Dios cuando se negaba el espíritu y se consideraba que todo en el ser humano es materia y procesos mentales gobernados por la libido. Condenaba en los libros que se promoviera y nombrara personajes como Freud, Marx y Darwin, impulsores de esta visión atea sobre el mundo.²⁶⁰

Los sectores que apoyaron y defendieron la política educativa del gobierno y los libros de texto gratuitos en esta ocasión fueron en parte los mismos de la coyuntura de los sesenta. Empleados de la SEP, sindicatos relacionados de manera corporativista con el Estado, el grupo de Vanguardia Revolucionaria en cabeza de Carlos Jonguitud Barrios, que recién había tomado la dirección del SNTE con el apoyo del Presidente, manifestaron su apoyo y respondieron muchos de los alegatos proferidos desde la UNPF y de los empresarios. No obstante, a diferencia de la coyuntura pasada, en esta ocasión los intelectuales y universitarios jugaron un papel fundamental en la defensa de los nuevos libros de texto. El desarrollo del campo intelectual con un crecimiento extraordinario de la infraestructura y matrícula universitaria en la década de los sesenta y setenta, hacía a este grupo de académicos e intelectuales visible; asimismo, el proceso de cooptación llevado adelante por el gobierno de Echeverría con un mayor incentivo a la cultura, al desarrollo de las universidades y a la participación de los intelectuales en la generación de opinión, posibilitó un apoyo manifiesto de este grupo social.²⁶¹

Se dan declaraciones de intelectuales reconocidos en la prensa a favor de los libros de texto; Pablo Latapí, por ejemplo, reconocido por sus trabajos sobre educación, publica un

²⁶⁰ Ver TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, p. 98.

²⁶¹ Ver AGUILAR y MEYER, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, pp. 248-249; CAMP, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, pp. 280-282.

artículo con aseveraciones positivas sobre los libros de texto, considerándolos adecuados para los nuevos tiempos y con perspectivas modernas bienvenidas para la educación.²⁶² Particularmente, genera la necesidad de respuesta, entre los intelectuales, lo cual hacen a través de despleables publicados en prensa con múltiples firmas, los argumentos esgrimidos con mayor claridad por Salvador Borrego, pero que también acompañaban las manifestaciones hechas públicas en la prensa por la UNPF. En dichos medios, los intelectuales rebaten lo que consideran críticas a los libros de texto como la expresión de ideas “reaccionarias y oscurantistas” que responden a intereses muy particulares; expresan, además, que el ataque a los libros de texto va más allá, representa una ofensiva de la derecha contra la ciencia y la libertad de expresión, de un pensamiento retardatario que es capaz de considerar anatema estudiar a Darwin, Marx y a Freud, tan influyentes en el pensamiento moderno. De este modo, acusan a Borrego y a la UNPF de que la motivación detrás de la oposición a los libros de texto es, en realidad, oponerse a la generación de un pensamiento científico, que involucra la comprensión del cambio y donde teorías científicas como la evolución contribuyen no sólo a explicar mejor la realidad sino a una disposición crítica del presente, pues lo perciben como una amenaza al orden social y económico existente.²⁶³

Por su parte, los rectores de 28 universidades manifestarían públicamente su apoyo a la política educativa de Echeverría y a los nuevos libros de texto, consideraban que los ataques provenían del fascismo. Del mismo modo, Universidades por su cuenta, tales como las de Guanajuato, de Puebla, las del DF, Guadalajara y Veracruz publican sendos despleables de apoyo al gobierno de Echeverría en la coyuntura de los libros de texto, denuncian los hechos de provocación en contra de los libros de texto y que detrás de estas movilizaciones se esconden intereses político-partidistas. Asimismo, movimientos de estudiantes universitarios hicieron público su apoyo a la política del gobierno en materia educativa, calificaban a la UNPF de ir detrás de mezquinos intereses en contra de las mayorías del país.

Al final el gobierno mantuvo los libros de texto gratuitos bajo las mismas orientaciones y contenidos, aunque en reunión sostenida con empresarios del norte de México, se negociaron pequeñas modificaciones en imágenes y en matizar algunos eventos

²⁶² Ver VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, p. 200.

²⁶³ Ver VILLA LEVER, *Los libros de texto gratuitos*, pp. 191-194.

con algo de mayor información de la contraparte, principalmente para el libro de sexto de Ciencias Sociales, en lo fundamental los libros permanecieron iguales. Sólo hasta el gobierno de Portillo se reacomodan algunos temas y se busca diferenciar en bloques los contenidos de historia de los demás, los que involucraban problemas de actualidad, civismo o geografía.²⁶⁴

2.3 Sobre los contenidos de los libros de *Ciencias Sociales*

Al hacer una revisión rápida sobre los contenidos de los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales, se puede establecer cierta unidad por ciclos. Los del primer ciclo de *Ciencias Sociales: primer grado* y *Ciencias Sociales: segundo grado*, son libros pensados para incentivar en el niño un conocimiento social a partir de las referencias inmediatas a su entorno familiar, su salón de clases o su escuela y su comunidad, incluyendo, además de una buena cantidad de texto e imágenes dirigidos a generar valores e identidades basados en el reconocimiento de los otros, de lo distinto, pero a la vez de lo que nos hace semejantes como seres humanos,²⁶⁵ hacer comprender que se vive en un mundo de relaciones que implican compromisos, responsabilidades y normas, así como, la conciencia sobre las diferencias entre lo rural y lo urbano.

Una parte de los contenidos está dedicada a generar procesos de aprendizaje sobre conceptos que involucran la comprensión del tiempo histórico tales como el cambio, la concepción de pasado, presente y futuro desde un antes y un después, en el entendido que los actos cotidianos del pasado configuran el presente, y los actos del presente lo que suceda en el futuro, siempre referido en las historias familiares y de la comunidad y a las posibilidades de mejorar las condiciones de vida,²⁶⁶ Las referencias sobre personajes, acontecimientos o

²⁶⁴ Ver TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 140-141, 160-161.

²⁶⁵ En el auxiliar didáctico de segundo grado destinado a orientar las actividades de los maestros en su apartado cuatro titulado “El hombre su tradición y su medio”, señala que unos de los propósitos de las unidades de aprendizaje es lograr que los niños puedan comprender la diferencia y aceptarla bajo “la obligación de tolerar a los que no son como nosotros”, para más adelante aclarar que “Al niño hay que enseñarle con prudencia las diferencias *superficiales* que se dan entre los seres humanos, para que no las crea sustanciales... pero al mismo tiempo deberá reconocer que las semejanzas entre los hombres siguen siendo más importantes que las diferencias adquiridas” VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales auxiliar didáctico segundo grado*, pp. 69, 71.

²⁶⁶ En el apartado del libro de primer grado “Pasado, presente y futuro”, se buscaba a partir de referencias a lo cotidiano brindar elementos para el desarrollo de una conciencia histórica en el niño (ver VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Primer grado*, pp. 64-79), el propósito se expresa más claro en el correspondiente auxiliar didáctico, la conciencia sobre el cambio base para entender el tiempo e introducción a una conciencia histórica, sin embargo este interés cognitivo es presa de la motivación cívica: “De este modo el niño empezará a interesarse por aspectos concretos de la historia...” y adquirirá las bases que le servirán “para llegar después a una sólida comprensión de nuestra historia y de los elementos fundamentales de la nacionalidad...”, y en la relación del pasado y el presente con el futuro la perspectiva es “llegar a una conclusión optimista y positiva sobre el futuro”, que entienda además que las cosas van a cambiar, como lo han hecho en el pasado,

hechos históricos en el libro de primero son generales e igualmente relacionados con el probable entorno del niño: en ilustraciones sobre el modo de vestir de los bisabuelos, los utensilios y formas de transporte que se utilizaban antes, en comparación con los de ahora, en imágenes de pinturas que retratan formas y escenas de las sociedades prehispánicas, en la pretensión de que comparen lo retratado con el presente, los cambios ocurridos de ese antes a ahora.²⁶⁷

En el libro de segundo grado, ya aparecen referencias a acontecimientos y personajes, siempre enlazados con recreaciones cotidianas articuladas al posible común entorno del niño, pues la idea que subyace es vincularlo con su pasado personal, con referencia al pasado de sus padres y familiares, de su comunidad, ciudad o pueblo,²⁶⁸ como forma de que entienda que hay un pasado humano, con lo que se busca el desarrollo del aprendizaje bajo la selección de espacios urbanos y rurales actuales como escenarios para dar cuenta, desde las edificaciones o monumentos históricos, sobre momentos de su evolución desde el pasado prehispánico hasta el presente;²⁶⁹ resulta novedoso cómo se busca acercar al niño a una noción de la utilización de fuentes en la elaboración histórica, partiendo de los recuerdos de sus abuelos para llegar a mostrar el papel de los documentos, monumentos y archivos para investigar sobre el pasado.²⁷⁰ En el tratamiento de la llegada de los españoles y posterior conquista, los personajes únicos a los que se hace alusión son Cristóbal Colón y Hernán Cortés, inmediatamente con este evento ponen presente el deseo de independencia de España, como un sentir inmediato, para pasar al siguiente personaje, Hidalgo quien inició la lucha de independencia que daría lugar a un nuevo país, México, bajo “un gobierno republicano”. No se referencia ningún hecho histórico adicional a estos, pero sí termina concluyendo que el

para mejorar, de este modo el estudiante “perderá el temor al cambio si comprende que mediante el cambio es posible el mejoramiento de todas las cosas y la superación de todos los inconvenientes” VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales auxiliar didáctico primer grado*, p. 91.

²⁶⁷ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Primer grado*, pp. 66-79.

²⁶⁸ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales auxiliar didáctico segundo grado*, pp. 91-93.

²⁶⁹ Se toma la población de Malinalco, con huellas arqueológicas y una arquitectura colonial, a partir de la historia de un niño, Juanito Tetatzin Mendoza, nacido en Malinalco y vinculado a un salón de clases, se narran algunos aspectos de la historia de esta comunidad con una mayoría de espacio ocupado en imágenes e ilustraciones que muestran evidencias, en la arquitectura que preserva, de su historia del periodo mexicano con las pirámides que se mantienen, la dominación colonial con la arquitectura de Iglesias y edificios de la época, y la constatación de la integración de estos periodos históricos en el presente con el apellido nahual de Juanito y que su idioma sea el español; ver VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Segundo grado*, pp. 70-78. El mismo ejercicio con otros niños como personajes se realiza con Ciudad Obregón como una ciudad moderna y el pasado yaqui de la región, así como, con Ciudad de México con la conformación de Tenochtitlan contrastados con cambios de la arquitectura y distribución espacial ocurridos durante la colonia, e imágenes de la ciudad en el presente. Ver VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Segundo grado*, pp. 80-85.

²⁷⁰ Ver VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Segundo grado*, p. 79.

tener un pasado común, la misma historia, es lo que define el ser mexicano con “costumbres semejantes” y hablar casi todos “el mismo lenguaje”.²⁷¹

En el segundo ciclo, con los libros de *Ciencias Sociales tercer grado* y *Ciencias Sociales cuarto grado*, los contenidos propios de la disciplina escolar historia van adquiriendo mayor presencia y evidencia en el texto y sobre la iconografía, identificables de manera separada sobre el resto de contenidos que hablan sobre el conocimiento del país en su geografía, su sociedad actual, la conformación de los espacios rurales y urbanos, y la diversidad del ser mexicano.²⁷² Utilizan ambos textos la estrategia ya esbozada en el libro de segundo grado, a partir de escenarios urbanos y rurales actuales llegar al discurso histórico acerca de determinado tema, pero con mayor autonomía de la referencia al contexto del niño.

De este modo, en el libro de tercero se introduce la temática histórica en la unidad dos, después de una descripción de las zonas desérticas en México, sobre las comunidades del norte de México, los Seris y los Yaquis habitantes de la región desértica en Sonora, se transita al tema de los primeros pobladores americanos y su migración del estrecho de Bering hacia el sur,²⁷³ luego en la siguiente unidad, a través de un niño habitante de la población de Cosamaloapan, se describen algunos rasgos de este municipio productor de azúcar en el Estado de Veracruz, se pasa a exponer a través de un niño que pregunta a un arqueólogo que limpia cerámica de un hallazgo arqueológico, con la intención de hacer ver, a partir del papel que juega en la investigación histórica esta actividad, algunas características de la cultura Olmeca que habitó esos territorios;²⁷⁴ a través de la relación del pasado indígena con una cultura en particular se pretende que entiendan lo distinto y cultiven la tolerancia, además, de comprender que también son producto de ese pasado, que los niños les quede la idea que “los mexicanos son producto de la mezcla de varios grupos humanos” es el propósito que va a acompañar siempre el tratamiento de la temática prehispánica.²⁷⁵

²⁷¹ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Segundo grado*, p. 89.

²⁷² El objetivo cívico de las Ciencias Sociales se establece desde el mismo conocimiento social y su supuesta capacidad para desde su evidencia hacer comprender al niño por qué existen normas y cuál es la función de las autoridades, con lo que permitirá formar “ciudadanos cumplidos y conscientes por convencimiento y no por temor de las necesidades inherentes a la convivencia” VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 7, en el contexto nacional esto se traduce en que el tercero y cuarto grados sirvan para introducir al niño más de lleno que los grados anteriores en el “conocimiento de la problemática mexicana para que comprenda por qué es mexicano, qué implicaciones tiene el que lo sea, y para que se haga consciente del pluralismo geográfico y humano que constituye nuestra nación” VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 8.

²⁷³ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Tercer grado*, pp. 26-40.

²⁷⁴ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Tercer grado*, pp. 56-58.

²⁷⁵ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales auxiliar didáctico tercer grado*, pp. 64-65.

El mismo procedimiento se hará en el siguiente tema titulado “El Altiplano: tierra y técnicas”, donde, además, se aprovecha la conmemoración del 20 de noviembre en Texcoco para indagar en los recuerdos de los estudiantes sobre los desfiles conmemorativos que han presenciado y sobre estatuas de personajes de la revolución,²⁷⁶ de allí se pasa a hablar de la cultura en Teotihuacán, los Toltecas a partir del tema de Tula y Texcoco, luego de la ciudad de Tenochtitlán y de los Aztecas. Por último, a partir de algunas de las características de la ciudad de Nochixtlán en Oaxaca, se expone las culturas Mixtecos y Zapotecos, para pasar a la llegada de los españoles y a la conquista de México. Los temas históricos son tratados más allá del registro acontecimental, de hechos políticos o héroes, se incluyen aspectos culturales y sociales, así como, de organización política. En las culturas prehispánicas sobresalen nombres de dioses y de gobernantes, teotihuacanos, toltecas, mixtecas y aztecas. En la Conquista el personaje principal es Hernán Cortés, sin embargo, es claro en afirmarse la superioridad técnica de los españoles como la causa de la derrota de los Mexicanos y las divisiones entre los pueblos indígenas que facilitaron el encontrar aliados en contra de los Aztecas. Aquí el propósito de enseñanza cívico-nacionalista es contundente, que el niño comprenda “la importancia de la unión nacional en caso de peligro”,²⁷⁷ pues la conquista de México en buena parte fue posible gracias a la división y enfrentamientos de los mexicanos.

El libro de cuarto grado, continúa con la descripción de ciudades mexicanas a través de historias con niños donde los mayores les van contando sobre las características sociales y económicas de la ciudad, hasta remontarse al pasado, para de allí saltar al relato histórico que en este libro adquiere un mayor grado de autonomía, tanto, que en algunos momentos dejan de aparecer las referencias a una conversación cotidiana de tipo coloquial ante un niño o entre niños y adultos, para tomar la forma de una narrativa impersonal llena de acontecimientos, hechos históricos y síntesis sobre los modos de organización social y económica. De la ciudad de Mérida, Yucatán y el cultivo del henequén, se pasa a los Mayas y de allí a la Conquista; de este modo, con el tema de la herencia cultural se busca enlazar la conformación racial presente, mestiza, con el pasado indígena y la llegada de los españoles.

²⁷⁶ El propósito manifiesto es cívico, inculcar el respeto por las conmemoraciones, además de formar una conciencia de servicio a la comunidad y de reconocimiento como sujetos con derechos mientras se logra introducir al niño al conocimiento sobre la Revolución Mexicana. Ver VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales auxiliar didáctico tercer grado*, pp. 82-83.

²⁷⁷ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales auxiliar didáctico tercer grado*, p. 118.

Si bien se pone de presente que hubo un encuentro armado y violento, esto no es el centro del relato, más bien se enfatiza en el avance de los españoles en el territorio y cómo fueron asumiendo el control de la población indígena, con la intención expresa de mostrar que fue un proceso que demoró décadas y que tuvo que superar la resistencia indígena; no se hace mucho hincapié en las motivaciones de la Conquista, parece reducirla a un interés por la conversión al cristianismo de los indígenas donde los frailes ocuparon una posición central en este propósito.²⁷⁸

El periodo Colonial, que junto con el apartado de la Independencia que le sigue, comprende la última parte del capítulo dedicado al Guanajuato minero, se centra en la administración, economía y sociedad en una síntesis apretada de estos trescientos años de dominio peninsular; además, expone algo de la vida cultural colonial. Resalta el carácter tranquilo y sosegado de la vida en la Nueva España, una sociedad dominada por las festividades religiosas y un orden comúnmente aceptado, a excepción de algunas rebeliones indígenas y negras que no entra a detallar ni a nombrar cuáles.²⁷⁹ Termina el periodo colonial con una exposición rápida de las tensiones sociales de la sociedad colonial, como explicación de la generación de descontento ante las injusticias cometidas por la dominación española. La educación de los criollos y las ideas de libertad e igualdad de la Ilustración son colocados como los factores que develan la necesidad de la Independencia, y la evidencia del cambio en los ideales de gobierno: del pensamiento monárquico al ideario liberal, con lo que buscan ejemplificar cómo la humanidad cambia de manera de pensar a medida que pasa el tiempo.²⁸⁰ De allí se transita al apartado sobre la Independencia; los eventos en la península ocupan un lugar importante para explicar el inicio del proceso. El relato de todo el periodo, hasta la instauración de la República después de la caída de Iturbide, es una narración llena de acontecimientos y eventos políticos y personajes, donde Hidalgo y Morelos son los más

²⁷⁸ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, pp. 66-67.

²⁷⁹ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 96.

²⁸⁰ La causa fundamental de la Independencia es ubicada en el terreno de las ideas, las ideas nuevas de la ilustración llevaron a la Independencia de Norteamérica y fueron las causantes de la Revolución Francesa, que a su vez sirvieron para llevar ideas de igualdad y libertad a España y a sus colonias en América ante un grupo de criollos más conscientes gracias a un mayor grado de educación; de este modo, motivación primera para la Independencia es un cambio en el terreno de las ideas, los motivos económicos y sociales quedan en un segundo plano. Ver VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, pp. 98-101.

destacados, y le siguen Guerrero; sin caer en el lenguaje exaltante heroico, sí mantiene una narrativa de historia patria, acontecimental y heroica en esta sección.²⁸¹

En el siguiente capítulo, la parte histórica aparece igualmente dividida, ocupa la segunda mitad de sus páginas, con la conformación de la nación previa al triunfo liberal, la Reforma y el periodo porfirista antes de la Revolución.²⁸² El periodo de existencia republicana, antes de la Reforma, es mostrado lleno de caos como consecuencia de la disminución de la actividad económica y la destrucción del aparato administrativo estatal después de la Independencia, lo que llevó a que fuera presa la joven nación mexicana de apetitos internacionales que se aprovecharon de su situación de debilidad y le quitaron más de la mitad del territorio. Justificada, pues, “se estaba formando la nación mexicana y el camino era difícil”.²⁸³ Santa Ana es el personaje principal, sin embargo, de él afirma que era un muy mal gobernante y administrador, aunque siempre dispuesto a armar batalla para la defensa del país, casi siempre era vencido en perjuicio de la integridad territorial mexicana.

La pérdida del territorio mexicano durante la guerra contra Estados Unidos y su ocupación de la capital es vista al final desde un ángulo positivo como enseñanza, pues hasta entonces, “Muchos mexicanos no se habían dado cuenta de que lo eran, pero, por primera vez, se sintieron mexicanos frente al enemigo, y comprendieron la importancia que tiene la unidad”.²⁸⁴ La Reforma es caracterizada como el periodo de triunfo de la propuesta liberal sobre la conservadora, esta última asociada con intereses monárquicos y de la Iglesia, cuya mayor conquista está en la Constitución de 1857, no se hace mucho hincapié en el enfrentamiento Iglesia-Estado. El segundo Imperio es denunciado como estrategia de los conservadores con ideales monárquicos para volver al poder aprovechando la coyuntura internacional, pero Maximiliano, a pesar de quienes lo trajeron, se comportó como un liberal llevando adelante las leyes de la Reforma, al final la derrota de Maximiliano, cuyo artífice principal es resaltado Benito Juárez, es colocada como el triunfo liberal sobre las pretensiones monárquicas.²⁸⁵

²⁸¹ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, pp. 102-113.

²⁸² Esta sección ocupa dos tercios del capítulo y es una narrativa histórica clásica, cargada de acontecimientos políticos y militares, al igual que el periodo de Independencia prima el modo de narrar de la historiografía oficial escolar, VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, pp. 138-164.

²⁸³ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 145.

²⁸⁴ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 145.

²⁸⁵ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 151.

El periodo Porfirista es mostrado como un régimen sin libertades y donde se perseguía cualquier tipo de disidencia como medida para mantener el orden y la paz, pero al costo del sacrificio de los derechos de la mayoría de los ciudadanos, resalta el progreso en las comunicaciones mediante ferrocarriles y vías, telégrafo y teléfonos, así como en un grado de inversiones, pero aclara que dicho desarrollo sólo benefició a unos cuantos, a los campesinos e indígenas se les expropiaron sus tierras y se favoreció el latifundio, mientras las condiciones de trabajo rayaban en la servidumbre, señala las tienda de raya como parte de este argumento. Al final, toda esta situación generaría un descontento que se expresaría en la Revolución Mexicana, aclara que en principio fue una reivindicación electoral donde Francisco Madero fue el impulsor del movimiento en contra de la reelección de Porfirio.

El último capítulo retoma la estrategia de comenzar con un diálogo alrededor de la Ciudad de México y logra integrar en la conversación, a través de personajes de distintas edades, elementos históricos vistos en las unidades anteriores, hace un repaso, pero, a la vez, vincula el pasado con la realidad y conformación física de la ciudad de una manera coloquial con una conversación cotidiana. Entran en la conversación elementos de la historia prehispánica, con la arquitectura colonial, el periodo porfirista y hasta la Revolución. El tema con el cual se introduce al periodo de la Revolución resulta ilustrativo del sentido fundante que se le da, es el de la lucha sindical, se toma el modelo del diálogo ficticio de un señor de 70 años con su hijo y una nieta, adultos ambos, quien les habla de las luchas que tuvo que llevar adelante su padre, que también era obrero, y luego él y cómo gracias a la Revolución y a la promulgación del artículo 123 se habían logrado concretar las conquistas obreras; cuando sus hijo y nieta se muestran satisfechos por los logros alcanzados, los increpa diciéndoles que aún deben continuar luchando y organizarse para tener más incidencia sobre la escogencia de mejores líderes para el sindicato, pues, hacen falta aún muchas situaciones que mejorar para los obreros, ya que gracias a la Revolución “Ahora los obreros se pueden agrupar en sindicatos para defenderse si los patrones no cumplen las leyes”.²⁸⁶

Este mensaje, que la Revolución está inacabada pero que gracias a la Constitución y las leyes que generó se otorgaron herramientas para desarrollar aún más sus conquistas y mejorar la sociedad, acompaña el sentido del relato que sigue sobre la Revolución Mexicana

²⁸⁶ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 197.

y los gobiernos posrevolucionarios. En la primera fase de la Revolución hasta la muerte de Madero, Villa y Zapata alcanzan cierta figuración,²⁸⁷ luego la figura central es Venustiano Carranza, al igual que el discurso oficial sobre la Revolución, esta es mostrada como un proceso uniforme, más que como una guerra civil entre facciones revolucionarias que con distintos intereses se disputaban el poder, lo cual es omitido, la muertes de Carranza, Villa y Zapata, son simplemente marginalmente mostradas como consecuencia de la falta aún de concertación sobre la dirección de la Revolución.

Lázaro Cárdenas aparece como quien concreta los postulados revolucionarios, con la reforma agraria y la nacionalización del petróleo. De allí la historia que sigue es sobre los desarrollos tecnológicos que ha tenido México y los cambios en el modo de vida de la sociedad contemporánea, no hay ningún tipo de análisis sobre la política de los cuarenta hasta los setenta, algo se enuncia la existencia de los partidos PRI, PAN, PPS y PARM, pero en ningún momento se inscriben en una caracterización del sistema político Mexicano o el origen u orientación de cada uno, a excepción del PRI.²⁸⁸ Se termina con un apartado titulado “Tendremos un México mejor”, el mensaje es el mismo: la historia del país ha ido en un proceso de mejora, la Independencia, la Reforma y la Revolución son la triada que ha impulsado a la nación, pero aún hay problemas que resolver y el presente y futuro es trabajar hacia una nación donde se realicen al máximo los postulados de justicia y libertad emanados de esos momentos fundantes.

Los libros del último ciclo de primaria, fueron los que causaron mayor reacción en contra por los contenidos que referían. En realidad, además de las innovaciones pedagógicas de involucrar situaciones cotidianas para introducir a temas históricos al niño, con un mayor nivel de destreza que en los libros de Historia y Civismo de la serie precedente, y de involucrar mayores contenidos económicos, sociales y culturales sobre los distintos periodos y hechos, los textos hasta cuarto grado no plantean una ruptura interpretativa de la historia de México, el abordaje y el sentido de la historia nacional se apega en buena medida a la

²⁸⁷ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 200.

²⁸⁸ A pesar de todo que se hable de la existencia de otros partidos es una novedad con respecto a los libros de texto de los periodos anteriores, los de la década del sesenta, una concesión del discurso de “apertura democrática” y reforma política para una mayor participación de partidos en el Estado. En el libro de texto de cuarto grado, bajo el título “Se crean los partidos políticos” pareciera como una realización de la política posrevolucionaria, sin contextualizar un poco más su surgimiento incluso en oposición al Estado y a las premisas triunfantes después de la Revolución, el Partido Comunista por supuesto no es nombrado; VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 210.

versión oficial, a pesar de la acusación general de estar inspirados en el Materialismo Histórico, no manifiestan una historia de luchas de sectores subalternos contra sus dominadores, sus contenidos sociales y económicos son descriptivos no involucran ni una lectura de la sociedad por clases ni el conflicto entre las mismas. En los periodos álgidos de la historia nacional, donde se ha construido el mito fundacional, sigue la misma línea de la historia política y acontecimental en la tradición de la historia patria, aunque con un lenguaje que invita menos a la exaltación de héroes. Por tanto, en realidad los contenidos de los libros de Ciencias Sociales hasta el grado cuarto no generarían reacciones pues continuaban una línea que no rompía los presupuestos de la historia oficial.

Los libros de quinto y sexto resultan, en cambio, escandalosos para los sectores de derecha agremiados en la UNPF o las agremiaciones empresariales del norte de México, porque tocaban temas como la evolución, en el de quinto grado,²⁸⁹ y eran abiertos en considerar figuras que son referentes del pensamiento contemporáneo tales como Freud, Marx o Darwin,²⁹⁰ pero que resultan conflictivas para el pensamiento conservador de un periodo signado por una revitalización de la guerra fría, gracias a la instauración, por la fuerza de golpes de estado, de las dictaduras militares de derecha en el Cono Sur.²⁹¹ Por otro lado, en este mismo contexto de polarización, el libro de sexto grado llega hasta la historia contemporánea y retrata personajes fundamentales para explicar la conformación actual de países como la URSS y China, caso de Lenin y Mao, o en procesos de descolonización en Asia y África; tratar esos problemas resultaba novedoso y, además, escandaloso, en el discurso anticomunista de la guerra fría, haciendo a los libros de texto sospechosos de partidismo hacia el comunismo.

2.4 La pervivencia del cuestionamiento a los libros de texto de Ciencias Sociales.

El tránsito a un nuevo cambio

Si bien se impuso el Estado en los contenidos de los libros de texto gratuitos, durante el sexenio de López Portillo la UNPF y la Iglesia aprovecharían el nuevo escenario en una

²⁸⁹ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Quinto grado*, pp. 36-41.

²⁹⁰ VÁZQUEZ, *Ciencias Sociales. Sexto grado*, pp. 102-104.

²⁹¹ Hay que aclarar que los libros de quinto y sexto grado de Ciencias Sociales la mayoría de sus contenidos eran referidos a América y al mundo, lo que involucraba la política exterior del gobierno donde el discurso reformista de Echeverría se manifestaba más activo y desde donde generaba más contradicciones ideológicas con los sectores de derecha internos y el empresariado mexicano.

situación de crisis y debilidad del Estado para ganar terreno. A su vez, la clase política sufría cambios que se manifestaban en una nueva generación de tecnócratas educados en Estados Unidos y socializados fuera de los circuitos clientelares y corporativistas del partido de gobierno hegemónico, PRI, que la hacían más permeable a un cambio de las relaciones con la Iglesia y sectores sociales particulares.²⁹² En un escenario heredado de crisis inflacionaria y de baja producción nacional, López Portillo trató de conciliar la situación, por un lado, con promesas en materia social y educativa que implicaban no reducir el gasto social, no obstante, la situación económica obligó necesariamente a recortes que se manifestaron en mayor malestar por la baja de salarios y del nivel de consumo. Mientras que, por el otro lado, cambiaba drásticamente el tono de su relación con los empresarios; se pasaba en la política estatal a un plano de mayor negociación, cooperación e integración del sector privado.²⁹³

El discurso populista echeverrista que planteaba nominalmente una confrontación con el sector privado, aunque limitada a lo verbal generadora de molestias, tensiones y distanciamientos entre los empresarios y el Estado, definitivamente quedó atrás con Portillo. Además, un breve periodo de auge en los precios del petróleo entre 1979 y el primer semestre de 1981 dio un respiro económico al gobierno, que pronto se vería ensombrecido con una crisis más profunda, la caída abrupta de los precios del crudo y la crisis financiera por la fuga de capitales. La política asumida entonces de nacionalización de la Banca en 1982, poco tiempo antes de concluir su mandato, fue muy mal recibida por el empresariado, sin embargo, ya se había iniciado una política de cooperación y coincidencia de esfuerzos en el terreno económico que continuaría de manera más sostenida y abierta en el siguiente sexenio de Miguel de la Madrid.²⁹⁴

En el terreno político el gobierno de López Portillo institucionalizó una tendencia de Estado, que continuaría durante De la Madrid en los ochenta, y reconfiguraría el sistema

²⁹²Olac Fuentes ubica una elite en el campo educativo del Estado, mandos centrales en la SEP que marcan la política educativa, y que lograron insertarse en los equipos de los Secretarios de López Portillo, tanto de Muñoz Ledo como de Fernando Solana, constituyendo “una nueva elite técnico-política de extracción universitaria” con un abordaje de los asuntos educativos y de la administración cargado de “un fuerte componente tecnócrata” FUENTES MOLINAR, “Educación pública y sociedad”, p. 241.

²⁹³ Ver MONSIVÁIS, “La ofensiva ideológica de la derecha”, p. 328.

²⁹⁴ A mediados de los ochenta el empresariado pasa de una etapa de demanda al Estado a una etapa propositiva de un nuevo modelo de desarrollo, es el giro claro hacia la aceptación definitiva por parte del Estado del rumbo neoliberal, ante una nueva crisis financiera y económica, la clase política se abre a las demandas del sector privado y de actores internacionales de internacionalizar y desregularizar la economía, así como, privatizar empresas públicas. El ingreso de México, en 1986, al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT), estuvo impulsado en esa dirección. Ver TIRADO, “La cúpula empresarial”, p. 147.

político mexicano en lo que se dio en llamar “la transición a la democracia”,²⁹⁵ que no era más que el paso de un régimen de partido de facto único y hegemónico a un régimen pluripartidista. Se expidió en diciembre de 1977 la Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procedimientos Electorales, que generaba las facilidades institucionales para una mayor participación política de la oposición en el poder legislativo, y reglaba condiciones para la existencia, el reconocimiento e intervención pública de los partidos opuestos al PRI, se legalizaban partidos proscritos como el Partido Comunista Mexicano y se declaraba una amnistía general a los integrantes de los grupos que operaban en la clandestinidad en guerrillas o en franca subversión contra el Estado.²⁹⁶ En este escenario de apertura y conciliación se generaron nuevas protestas de la UNPF buscando ganar, en el nuevo escenario, algunas de sus reivindicaciones en el campo educativo, y la crítica a los libros de textos fue una manera de hacerse presente y volver a colocar sobre la agenda el tema de la enseñanza religiosa, en esta ocasión con un mayor apoyo de la Iglesia.

Del mismo modo los empresarios hacen algunas declaraciones en la prensa y la Confederación Patronal de la República Mexicana, COPARMEX, utiliza su recién creada, en 1976, Comisión de Educación para presionar sobre la política educativa del gobierno.²⁹⁷ En septiembre de 1978, el gobierno en respuesta para conciliar los ánimos en su política de acercamiento a la Iglesia, a los sectores empresariales y a las organizaciones sociales, tradicionalmente no afectas a la iniciativa educativa del Estado, crea el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos para legitimar un anunciado proceso de revisión de planes y programas de enseñanza básica y, por supuesto, de materiales de enseñanza como los cuestionados libros de texto.

Las reformas introducidas fueron más remaches, eliminaciones y agregaciones, que una reestructuración del currículum. En los libros de textos se eliminaron algunos contenidos e imágenes que resultaban más molestos a los sectores de la derecha. Se suprimieron

²⁹⁵ Es un término que toma fuerza en los ochenta y que se inspira en los procesos de transición democrática que viven países del Cono Sur después de las dictaduras de los setenta. Se considera motivado por la presión social que ejercían nuevos sectores producto de la modernización de la sociedad mexicana por mayores espacios de participación y la crisis de legitimidad del sistema político basado en un partido de facto único y de la incapacidad del sistema económico para seguir incorporando a amplios sectores en la distribución del ingreso desde la égida del Estado. Durante el periodo de Carlos Salinas el designar como transición democrática este proceso de generación de canales para la participación partidista en el marco de la democracia representativa cobró más relevancia. Ver MÉNDEZ, *Transición a la democracia en México*, pp. 17-18.

²⁹⁶ Ver CÓRDOVA V., “La reforma electoral y el cambio político”, pp. 657-658.

²⁹⁷ TIRADO, “La cúpula empresarial”, p. 142.

fotografías, ilustraciones, actividades didácticas y cartas geográficas, que habían sido cuestionadas en las declaraciones de los representantes de UNPF y el empresariado. Las protestas ante estas modificaciones fueron muy pocas y aisladas, entre ellas la de la coordinadora de los libros de Ciencias Sociales, Josefina Zoraida Vázquez, quien calificó la modificación como un acto de mutilación que cercenaba el sentido de los libros en la enseñanza. En 1980 los libros de primero y segundo de primaria fueron cambiados para todas las áreas y se creó un solo libro por grado, eran libros integrados que buscaban dar una formación integral inicial al niño.²⁹⁸ Estas decisiones se tomaron bajo la mampara tecnocrática del Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, por lo que algunas posiciones, principalmente de intelectuales vinculados al tema educativo, se manifestaron en contra del carácter excluyente de las iniciativas tomadas sobre los libros de texto gratuitos que no vinculaban ni al magisterio, ni a los académicos especialistas.²⁹⁹ En 1980 se ratificó legalmente, mediante el decreto del 20 de febrero, lo que se había hecho política con respecto a la Conaliteg desde Echeverría y que con la creación del Consejo de Contenidos y Métodos Educativos adquiriría una forma institucional, la limitación de sus funciones a la impresión y distribución de los libros de texto y demás materiales educativos impresos.³⁰⁰

En el sexenio de Miguel de la Madrid, tuvo que lidiar el país con una de las crisis económicas más profundas, con una desmejora de los ingresos y salarios reales a nivel general. No obstante esta realidad, la política de gobierno fue mucho más radical en el acercamiento al empresariado, vinculándolo como actor fundamental en la solución de la crisis. La nacionalización de la Banca asumió la forma de la conformación de una Banca mixta con participación del Estado y del empresariado que al final sirvió para fortalecer y sacar de los efectos de la crisis a los banqueros. Ante la crisis de la deuda, el FMI fue el punto de referencia y consulta para el manejo de la política económica, que aceleró el proceso de la instalación de una concepción de racionalización del gasto público y del manejo de la política económica bajo imperativos fiscales, así como, su dirección por una tecnocracia de economistas provenientes de la clase media, formados en el exterior, principalmente en

²⁹⁸ Ver TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 113-114.

²⁹⁹ Olac Fuentes Molinar fue uno de los especialistas en el tema educativo que más criticó el carácter tecnocrático de las decisiones tomadas alrededor de los libros de texto, manifestando sus quejas y críticas en sendos artículos en la prensa. FUENTES MOLINAR, “¿A qué le tiran?”, p. 6; FUENTES MOLINAR, “Texto gratuito”, p. 4.

³⁰⁰ Ver VILLA LEVER, *Cincuenta años de la Comisión*, p. 52.

Estados Unidos, que configuraron los primeros pasos ciertos hacia una concepción neoliberal del Estado y de su relación con la economía y la sociedad.³⁰¹ Aunque la capacidad de llevar adelante las reformas planteadas se vio comprometida y reducida por la crisis económica, el gobierno de la Madrid sellaba una relación de concordia e identidad de intereses entre el Estado y los empresarios mientras generaba un clima favorable para la acumulación de los grandes capitales.

En el plano político, en los ochenta, se continuó con la aplicación de la reforma política y el proceso denominado transición democrática que apuntaba a una mayor participación en términos de representación en los poderes del Estado federal y estatal. En 1979 se habían manifestado sus efectos en las elecciones legislativas donde fueron elegidos 106 diputados de la oposición, de los 400 a los que se había ampliado la Cámara de Diputados con la reforma,³⁰² entre los cuales el PAN contaba con 42 diputados y el Partido Comunista con 18. En 1982, recién asumido el gobierno De la Madrid se concreta la reforma al artículo 115 de la constitución, que se sancionaría en febrero de 1983, y, con ello, se amplía el número de diputados a 500 y las posibilidades de representación minoritarias y locales, fortaleciendo en términos electorales los municipios, con lo que se abría una puerta para la participación y elección a partidos fuera del hegemónico PRI. En 1986, se configuró otra reforma política que profundizó aún más los mecanismos para la participación electoral de los demás partidos, aunque trató de asegurar la preeminencia del PRI en la cámara, ya la tendencia de participación de otros partidos cada vez era mayor y el escenario de los diputados era la bandera del proceso de democratización donde se expresaba, ya en los ochenta, una participación pluripartidista.³⁰³

En este marco de apertura democrática, la agenda política de la UNPF y la Iglesia en materia educativa asumirían una forma de expresión más negociadora con el Estado, además que el gobierno de De la Madrid había llamado a una mayor participación en la política

³⁰¹ En los últimos meses del gobierno de López Portillo el Estado mexicano firmó un compromiso con el FMI de reducir el gasto público de una manera más drástica y la concertación de un límite de la deuda condicionado para más préstamos externos, este acuerdo se firmó en noviembre y De la Madrid puso todo el empeño en sus primeros años de gestión por cumplirlo y continuar con la relación de empréstitos que le garantizaba el FMI mientras siguiera su recetario en política económica. Ver SERULLE y BOIN, *Fondo Monetario Internacional*, pp. 220-222.

³⁰² Antes de la reforma la Cámara de Diputados la integraban 186 miembros, la inmensa mayoría del PRI.

³⁰³ En los ochenta y principios de los noventa la Cámara de Diputados se convirtió en el sitio de encuentro de la pluralidad política partidista y de los debates alrededor o en contra de decisiones o iniciativas del Estado o el partido de gobierno. Condición que se exacerbaría después de las elecciones legislativas de 1988, cuando el PRI pierde la mayoría absoluta de la que gozaba hasta entonces. Ver LUJAMBIO, *El poder compartido*, pp. 32-34.

educativa de las comunidades, recogiendo las demandas de estos sectores, aunque nominalmente en gran medida. Por otro lado, la actitud del empresariado había cambiado con su mayor cercanía, identidad y beneficio con la política económica.³⁰⁴ Con respecto a la Iglesia, los gobiernos de López Portillo y Miguel de la Madrid continuaron con la política de “complicidad equívoca”; además, en el campo educativo, sus reformas se centraron más en la desconcentración y descentralización del sistema que en los programas, currículos o elaboración de libros de texto, con lo que los posibles conflictos o roces con la Iglesia y la UNPF fueron menores, aunque no ausentes y con consecuencias en la política seguida por el gobierno en esta materia. En 1984, la UNPF declaró el 7 de abril día de la Libertad de Enseñanza, aprovechando dicho evento reafirmó públicamente su postura sobre la educación ante el Estado, por una educación impartida según la convicción de los padres y no dictada por los imperativos políticos del Estado se manifestaron en contra de los libros de textos, pues consideraban que restringían la libertad de los padres en la educación de sus hijos; reiteraban las críticas a los libros de texto de Ciencias Sociales por considerarlos marxistas y porque, según su perspectiva, sembraban odios entre los mexicanos en lugar de transmitir un sentimiento de unidad nacional.³⁰⁵

Las presiones por el cambio en los libros de texto continuaban, y entre 1983 y 1985, Reyes Heróles, Secretario de Educación en ese entonces, delegó en la Dirección de Métodos y Contenidos de la SEP la elaboración de un dictamen sobre los programas y los libros de texto de la educación primaria, con lo que se conformó el proyecto “Contenido de los programas vigentes y lineamientos de contenido para la educación básica”. Particularmente se generó un informe sobre los libros gratuitos que más preocupaban a la oposición empresarial y eclesiástica, los de Ciencias Sociales, de mayo de 1983, titulado “Diagnóstico de los contenidos de los programas y libros de texto gratuito de ciencias sociales de 3° a 6° grado de primaria”,³⁰⁶ que en realidad fue un documento de severas críticas a los libros, que apuntaban a una renovación del material de enseñanza.³⁰⁷ Propuesta ahogada, pues, los

³⁰⁴ Ver TIRADO, “La cúpula empresarial”, pp. 147-149.

³⁰⁵ Ver TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 123-124.

³⁰⁶ CAMPA, “Un informe a Reyes Heróles”, p. 21

³⁰⁷ Entre las críticas expuestas en el informe, hacia el libro de Ciencias Sociales, estaba la del predominio de los contenidos históricos como eje discursivo, mientras quedaban subordinadas o como agregados las demás disciplinas sociales, y consideraba que la historia de México se exponía de manera descriptiva y anecdótica, muchas veces con datos inconexos y sin relación entre los contenidos que se evidenciaba en una ruptura entre una época y otra sin dar elementos causales y de

recortes presupuestales, la muerte de Reyes Heróles y la eliminación a finales de 1985 de la Dirección General de Contenidos no permitieron que dichos propósitos se concretasen. No obstante, se había abierto ya una puerta para el cambio de libros de texto que se retomaría con nuevos bríos cuando en mayo de 1988 se filtró a la opinión pública el informe sobre los libros de texto elaborados durante la Secretaría de Reyes Heróles y los empresarios percibieron mayores posibilidades de juego con la elección de Carlos Salinas como Presidente.

Desde el gobierno de De la Madrid, los empresarios vieron mejores condiciones para presionar efectivamente a nivel de gobierno sobre la política educativa. El 26 de mayo de 1987, la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, CONCANACO, y la COPARMEX, dan a conocer una propuesta, ratificada en el Congreso Nacional de Empresarios en noviembre de 1987, que demanda participar en los cambios educativos, desde los temas relacionados con “valores, innovación tecnológica, promoción de la inquietud por el progreso... evitar confrontaciones ideológicas, eficiencia de la educación, facilidades a los particulares para intervenir en la educación, libros de texto, representación del empresariado ante los organismos oficiales de educación...”.³⁰⁸ Tienen la oportunidad de socializar sus propuesta educativas con el Secretario de Educación de entonces, Manuel González Avelar, quien se mostró receptivo al cambio en los libros de texto gratuitos y a una reforma de contenidos, no obstante, aún estaban lejos las condiciones para adelantar estos cambios.

Desde mediados de 1988 hasta octubre, la Conaliteg se sumergiría en una crisis financiera debido a las partidas atrasadas del Estado para su funcionamiento, dejando fuera de funciones algunas de sus rotativas por problemas en la compra de repuestos y deudas que limitaban la compra de papel,³⁰⁹ algunas voces anunciaban el fin de la institución y con ella el de los libros de texto gratuitos,³¹⁰ a pesar de la crisis el Estado reactivó el suministro presupuestal, pero ya era evidente una baja de producción que obligaba a contratar la producción de un 30% de las publicaciones, y que exigía renovación de maquinaria y un flujo de financiamiento regular para la compra de insumos.³¹¹

comprensión de los acontecimientos como resultado de procesos con continuidad en el tiempo. Ver CAMPA, “Un informe a Reyes Heróles”, p. 21.

³⁰⁸ TIRADO, “La cúpula empresarial”, p. 147.

³⁰⁹ Ver CAMPA, “Gran negocio de los libreros”, p. 29.

³¹⁰ Ver ORTIZ, “La Comisión del Texto Gratuito adeuda”, p. 7.

³¹¹ Ver CAMPA, “Gran negocio de los libreros”, p. 29.

En este contexto, con la nueva disposición del Estado hacia la necesidad de cambiar los libros de texto en Ciencias Sociales, y la crisis financiera que amenazaba el sostenimiento de su producción impresa, los empresarios dieron un paso al frente y emprendieron el proyecto de elaborar un libro de texto en primaria para Ciencias Sociales que respondiera a sus intereses ideológicos y educativos. En mayo de 1988, se publicaron como “libros paralelos” a los oficiales, pero con un claro ánimo de desplazar ante la opinión los libros gratuitos elaborados por el Estado, una serie de tercero a sexto grado de primaria, cuyos contenidos iban en contravía a los establecidos. Los libros privados habían sido mandados a elaborar por un recién creado Comité Organizador de la Educación Privada, COCEP,³¹² y por la Editorial Publicaciones Didácticas S.A., con un tiraje de 80.000 ejemplares por cada grado, destinado a los maestros de las instituciones privadas como obligatorio en el listado de libros complementarios, y para los maestros de las públicas que lo consideraran pertinente se les repartiría gratuitamente.³¹³

A pesar de que estos libros privados, ni por el volumen de su tiraje ni por su alcance, restringido a las escuelas privadas, podían ser una amenaza real al libro de texto gratuito, su peso simbólico y ante la opinión adquiría un carácter mediático para la presión política en el campo de la educación. Era un claro mensaje al gobierno de la determinación de los empresarios y los padres de familia de instituciones privadas en su demanda de cambio de contenidos y de libros de textos, pues, los que el Estado suministraba seguían siendo considerados como “marxistas”, y que “fomentan la lucha de clases, son socializantes y ateos”,³¹⁴ y por lo tanto los libros privados eran tomados como un recurso de los que “ayudan a esclarecer a los niños las ideas confusas que dejan los libros de texto”, tal como afirmaba una maestra de escuela privada.³¹⁵

Durante la candidatura de Carlos Salinas este compartió las impresiones sobre su proyecto educativo con grupos de empresarios, sobre todos los regiomontanos, y fue recurrente el rechazo a los contenidos de los libros de texto de Ciencias Sociales; en mayo el

³¹² La Cocep aparecía integrada por el Consejo Coordinador Empresarial, la Confederación de Cámaras Industriales, la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, la Confederación Patronal de la República Mexicana, la Confederación Nacional de Escuelas Particulares y la Unión Nacional de Padres de Familia; aparecía como su director en ese entonces Manuel Arroyave, quien a la vez oficiaba como presidente de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares. Ver ORTEGA, “El texto privado, desmentidor del oficial”, p. 19.

³¹³ Ver VERA, “Lanzan el libro y esconden la cara”, p. 18.

³¹⁴ ORTEGA, “El texto privado, desmentidor del oficial”, p. 20.

³¹⁵ Ver VERA, “Lanzan el libro y esconden la cara”, p. 18.

aún candidato a la presidencia reconocía en Hermosillo, Sonora, que en el 70% de las reuniones con empresarios han manifestado su rechazo a los contenidos del libro de texto gratuito. En enero de 1989, a inicios del gobierno de Salinas, los empresarios crean la Comisión Educativa del Sector Empresarial, CESE, con el propósito manifiesto de contribuir a lograr una verdadera modernización educativa que involucre una enseñanza que no incentive la lucha de clases, sino que sea una educación actualizada y que mantenga la neutralidad ideológica, pues, rezaba, sus fines fundamentales deben ser la unidad de la nación y su adecuación para la productividad y el mercado.³¹⁶

Por otro lado, al abrirse mayores espacios de participación para algunos sectores, con la ampliación de oportunidades a los partidos u organizaciones políticas para su intervención activa en escenarios de competencia electoral y despliegue de demandas democráticas y ciudadanas, con una mayor disposición de conciliación e incorporación por parte del Estado, la Iglesia vuelve a incorporarse de manera más pública a la vida política promoviendo lo que se llamó la “ofensiva clerical”. Su jerarquía presionó políticamente a favor de un estatus jurídico para la Iglesia, que le permitiera una base patrimonial garante de una mayor participación en la sociedad mexicana, y el restablecimiento de las relaciones diplomáticas con el Vaticano.³¹⁷

La Conferencia Episcopal haría estas demandas desde septiembre de 1983, presionando en distintos escenarios al gobierno de Miguel de la Madrid; sin embargo, su sexenio en el marco de la descentralización planteaba para el sistema educativo una mayor apertura a la participación de la comunidad, lo que beneficiaba tanto a las asociaciones de padres de familias y escuelas privadas, como a la Iglesia. En octubre de 1987, la Conferencia Episcopal Mexicana, aprovechando la apertura en materia educativa, elaboró el documento *Presencia de la Iglesia en el mundo de la educación en México*, donde establece que la educación es una responsabilidad compartida entre la comunidad y las instituciones, la familia, el Estado y la Iglesia. Exigía su derecho a participar en el proyecto educativo nacional como integrante de la sociedad civil y de la comunidad nacional, y en defensa de la pluralidad cultural y la profundización de la vida democrática. Reconocía lo logrado por el Estado en materia educativa, pero también criticaba algunos aspectos del sistema educativo:

³¹⁶ Ver TIRADO, “La cúpula empresarial”, pp. 160-161.

³¹⁷ Ver LUDLOW, “La Jerarquía católica ante el proyecto de modernización”, p. 68.

su deficiente calidad, la escasa participación de la sociedad, la parcialización del conocimiento y la tendencia uniformizante de la educación que niegan el principio de la libertad de enseñanza, y la falta de formación en valores.³¹⁸

3. El contexto hacia los libros de texto de 1992

3.1 El gobierno de Salinas en sus inicios

El año de 1988 fue clave en el proceso de transformación del sistema político mexicano en su etapa de transición democrática. Carlos Salinas es elegido como candidato presidencial por el PRI, situación generadora de una división del partido encabezada por un líder de los más acendrado de la tradición priísta, Cuauhtémoc Cárdenas, que junto con algunos partidos y agrupaciones de izquierda conformaron el Frente Democrático Nacional, FDN. Contrapuesto a la política neoliberal y al autoritarismo del PRI, propugnaba por una concepción más social y un Estado más interventor y redistribuidor de la riqueza. En las elecciones presidenciales resultó ganador Salinas, sin embargo, hechos irregulares llenaron de sospecha la votación a su favor, lo que llevó a que amplios sectores de opinión y partidistas lo consideraran un triunfo gracias al fraude. Este evento imprimió al nuevo sexenio, en sus inicios, un aire de ilegitimidad que tendría que sortear.³¹⁹

El FDN, después de las elecciones se consolidaría como la propuesta de partido de izquierda y se convertiría en el Partido de la Revolución Democrática, PRD, contrapuesto al nuevo modelo de desarrollo neoliberal propuesto por el PRI y la tecnocracia neoliberal que hegemonizaba la política nacional, pero también opuesto a la derecha que representaba el PAN y la cual, cada vez más, coincidía en propósitos e identidades con el partido gobernante. Por primera vez, la oposición gana en dos entidades cargos a Senador, ambas por el PRD, en Michoacán y el Distrito Federal, con cuatro senadores y a nivel de la Cámara de Diputados,³²⁰ también, por primera vez en diez años de la transición democrática, el PRI no obtiene las tres

³¹⁸ Ver LUDLOW, “La Jerarquía católica ante el proyecto de modernización”, p. 69-70.

³¹⁹ El día de las elecciones, en el conteo de votos, después de ir ganando Cuauhtémoc el sistema de cómputo dejó de funcionar durante cinco horas y media, y luego, después el 13 de septiembre, en un contexto de incertidumbre y duda, resultó oficialmente como ganador Salinas de Gortari, además, de la exclusión de los medios de comunicación de la que fue objeto el candidato del FDN. Ver WOLDENBERG, “El proceso electoral en México”, pp. 198-200.

³²⁰ Fueron electos como Senadores del FDN que luego sería del PRD por Michoacán: Roberto Robles Garnica y Cristóbal Arias Solís, y por el Distrito Federal: Ifigenia Martínez y Porfirio Muños Ledo, este último había ejercido como Secretario de distintas dependencias del Estado durante los gobiernos de Echeverría, López Portillo y de la Madrid y había sido candidato para ejercer la candidatura presidencial del PRI, siempre sin éxito.

cuartas partes que le otorgaban la mayoría absoluta, lo que lo coloca en una posición inédita de tener que negociar con otros partidos para la aprobación de reformas.³²¹ En el Senado por primera vez se vive un ambiente de discusión y debate que asume visos de confrontación partidista y de dos concepciones sobre el rumbo de las reformas que necesita el país.³²²

En esta nueva coyuntura, la oposición ganaría un gran apoyo en la opinión pública que se manifestaría en términos electorales y a nivel de influencia política, así como una mayor democratización desde los escenarios locales y regionales. A nivel de las elecciones municipales se evidencia cada vez un mayor número de municipios bajo el mandato del PAN y el PRD, así como de otras agrupaciones menores, una disminución clara de la hegemonía priísta, y una mayor necesidad de negociación del poder central; entre 1979 y 1987, la oposición en su conjunto ganó 135 elecciones municipales, y, según muestra Alonso Lujambio en su trabajo sobre la reforma política, a partir de 1988 este número aumentaría exponencialmente, llegando en mayo de 1999 a estar en manos de partidos distintos al PRI el 24,1% de los municipios y 10 entidades federativas.³²³ En las elecciones estatales de julio de 1989, por primera vez un partido distinto al PRI gana la gobernación de un Estado, el PAN con su candidato Ernesto Ruffo Appel es elegido gobernador de Baja California. En este cuadro de cambio de la correlación de fuerzas para el PRI resultaba más natural su acercamiento al PAN, por las identidades en el proyecto neoliberal y por los acuerdos que se habían venido adelantando en materia económica con el empresariado y a nivel político e ideológico con la Iglesia, dos sectores representativos en la propuesta panista y en los que basaba gran parte de su capital político.

A otro nivel, el gobierno de Salinas gozó de los frutos de la recuperación económica, y de la renegociación de la deuda, lo que le permitió mayor libertad para implementar sus reformas. La colaboración y cercanía con un sector poderoso del empresariado fue más intensa que durante los gobiernos anteriores, a quienes se les satisfizo en un nuevo proceso

³²¹ El PAN logró alcanzar en esta legislatura 101 diputados y el PRD llegó a 22, aunque los partidos que habían funcionado como estrategias del PRI para mantener una oposición obediente y para estatal obtuvieron también una votación significativa que le facilitaba los procesos de negociación en la Cámara, aunque ahora se viera obligado a negociar: el PPS obtuvo 49 diputados, el PARM 30 y el PFCRN 36, este último de creación reciente en 1987 capitalizó políticamente el descontento y se alió al FDN, sin continuar esta alianza con el PRD y conciliando nuevamente con facciones del PRI.

³²² CHÁVEZ *et al.*, “Estrenó el Congreso el rudo lenguaje de la democracia”, pp. 6-10.

³²³ LUJAMBIO, *El poder compartido*, pp. 78-83. Ya en 1983, como antecedente importante, la oposición PAN, ganó las elecciones en los municipios que concentraban el 70% de la población en Chihuahua, el más grande estado fronterizo con Estados Unidos, ganando la oposición panista, además, las ciudades capitales de Durango y Guanajuato; ver AGUILAR y MEYER, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, p. 267.

de internacionalización de la economía que buscaba vincularse de manera más integrada con el capital y el comercio norteamericano, mediante la firma de un Tratado de Libre Comercio en el marco de una apertura económica y comercial.³²⁴ De este modo, el gobierno de Salinas consolidó en lo económico la tendencia neoliberal por la cual venía transitando el modelo de desarrollo mexicano desde fines de la década de los setenta, manifiesto como una senda opuesta al desarrollismo y proteccionismo, y en lo político se iniciaba una tendencia más marcada hacia la consolidación de un régimen pluripartidista con una hegemonía compartida en lo político y colaborativa entre dos partidos, el PRI y el PAN, y con una participación restringida para el PRD que se perfilaba como el único opositor partidista a la política económica.

Se comenzó a fundar una percepción, apoyada por algunos intelectuales cercanos a los beneficios de la política cultural del Estado, del pasado reciente, de los gobiernos de Echeverría y López Portillo como los culpables de los problemas económicos en México y como ejemplos de regímenes populistas y despilfarradores del gasto, con la pretensión de establecer una diferencia con racionalización fiscal, gasto público restringido y focalizado, privatización de empresas públicas, que desde el Estado se buscaba erigir como la forma correcta de ejercicio y de relación con la economía y la sociedad en una lógica neoliberal.³²⁵

El gobierno de Salinas armaría a partir de reformas, que reunió bajo el eslogan de “Modernización”, el andamiaje institucional necesario para el establecimiento de una nueva concepción de la economía y la política aún en desarrollo en México, donde la prioridad sería el desarrollo del sector privado y de las condiciones de ganancia para el capital en un escenario de libre competencia y precarización laboral. Este plegamiento del Estado a satisfacer la lógica empresarial y privada, haría que la izquierda se asumiera como la defensora del discurso social de la Revolución Mexicana, mientras el PRI y el Estado aparecían abandonándolo por una propuesta de libre mercado y competencia.

3.2 La educación y la Iglesia se acercan

Desde la campaña presidencial, Carlos Salinas de Gortari planteó como una de sus preocupaciones fundamentales el tema educativo, la necesidad de combatir su rezago y

³²⁴ MICHEL, “Política económica y crecimiento en México”, pp. 102-105.

³²⁵ KRAUZE, *La presidencia imperial*, pp. 456-458.

vincular con una mayor participación a diversos sectores de la sociedad civil, donde involucraba a la Iglesia, a las asociaciones de padres de familia y de colegios privados y a los empresarios, en un marco de reformas que llamó, en sintonía con su programa de gobierno, “Modernización Educativa”. Además de la descentralización educativa, en el campo educativo, se planteaba como política la incorporación de los sectores otrora subordinados, como la Iglesia y los empresarios. Pero, además, planteaba su incorporación en el terreno de su contribución a la hora de la definición sobre los contenidos de enseñanza. Recién electo candidato por el PRI, en un discurso público manifestó su compromiso con transformar la educación, señaló la necesidad de revisar los contenidos de la enseñanza y los métodos para mejorar la calidad de la educación, llamando a que se debía reafirmar el nacionalismo y el culto a los héroes y símbolos nacionales, parecía una directa referencia a los libros de Ciencias Sociales y respuesta favorable a las propuestas que surgían de las críticas que por parte de la UNPF seguían recibiendo en este sentido.³²⁶

Durante la campaña llevó adelante reuniones, públicas o privadas, con estos sectores y con maestros, como parte de su propuesta de modernizar la sociedad mexicana.³²⁷ En su discurso de posesión, a tono con el pregón modernizador de su programa afirmó: “El Estado moderno es aquel que... reconoce la pluralidad política y recoge la crítica... evita que se exacerben los conflictos entre grupos; mantiene transparencia y moderniza sus relaciones con los partidos políticos, con los sindicatos, con los grupos empresariales, con la Iglesia...”.³²⁸ Con relación a la Iglesia claramente planteó una revisión de las relaciones entre ésta con el Estado, generando encuentro, debates y acercamientos, que pronto se manifestaron en una disposición a renovar las relaciones con el Vaticano. En contraprestación, la Iglesia asumió una posición de aceptación de las políticas del Estado, en ocasiones, con un manifiesto acompañamiento a sus políticas y contención de posibles elementos, bajo su esfera de influencia, que se manifestasen en contra.

En enero de 1989, el Presidente Salinas hacía declaraciones públicas donde afirmaba que no se podía desconocer que existía “un hondo sentimiento religioso del pueblo mexicano que hay que respetar y hacer reconocer”. Aseveró además, que la Iglesia católica debe

³²⁶ Ver AMEZCUA, *Modernización política y educativa en México*, p. 57.

³²⁷ Ver LUDLOW, “La Jerarquía católica ante el proyecto de modernización”, pp. 71-73.

³²⁸ SALINAS, “Discurso de toma de posesión”, p. 1138.

cumplir una misión pública, pues “es una organización social real” con una clara “responsabilidad en el terreno espiritual, en el terreno de los valores”.³²⁹ El 11 de febrero de 1990 Salinas hace pública la designación de Agustí Téllez Cruces como enviado personal al Vaticano; en marzo el Vaticano en reciprocidad formaliza desde su carácter de delegado y nuncio apostólico a Girolamo Prigione como enviado personal del Papa Juan Pablo II en México. En el mes de mayo el Papa visita a México, y las relaciones entre la Iglesia y el Estado alcanzarían unos niveles de acercamiento históricos.³³⁰ El 2 de noviembre de 1991, Salinas anunció la necesidad de la creación de un nuevo marco normativo que reglara las relaciones entre el Estado y la Iglesia. Cónsono, el PRI presentó a la Cámara las iniciativas de reforma a los artículos 3°, 5°, 24°, 27° y 130° de la Constitución. Las reformas iban dirigidas a eliminar o flexibilizar las restricciones que existían para la Iglesia y asociaciones religiosas en la educación, en lo económico, judicial y participación civil. El 19 de diciembre se aprobaron las reformas propuestas en la Cámara baja con una aplastante mayoría a favor, gracias al apoyo decidido de partidos tan opuestos como el PAN y el PRD. El consenso fue prácticamente total en el legislativo. El 28 de enero de 1992 se publicaron las reformas constitucionales aprobadas, y hasta julio se culminaría el proceso pleno de la reforma.³³¹

La reforma del artículo 3° significó una apertura sin precedentes en materia educativa, pues se eliminaba la prohibición expresa que existía desde 1917, de que las corporaciones religiosas o clérigos y sacerdotes promovieran o impartieran educación en instituciones y establecimientos privados y públicos, y se permitía a los particulares definir el tipo de orientación educativa y religiosa para sus establecimientos privados, manteniendo para el sistema público la obligatoriedad de la educación laica y para el privado el compromiso de seguir los programas oficiales establecidos desde la SEP.³³² Con esta reforma, se satisfacía, en parte, la reivindicación histórica de la UNPF de libertad de los padres de definir la

³²⁹ LUDLOW, “La Jerarquía católica ante el proyecto de modernización”, p. 75.

³³⁰ GALINDO R., “Las reformas en la relación Iglesia-Estado”, pp. 466-467.

³³¹ GALINDO R., “Las reformas en la relación Iglesia-Estado”, p. 468.

³³² Tal como establece Mario Melgar Adalid, esta fue la cuarta reforma al artículo tercero constitucional pero la más radical transformando en gran medida sus fundamentos en un golpe de timón que permitía la educación religiosa y la participación abierta de la Iglesia en la enseñanza básica. Se suprimió la fracción IV del artículo que decía “Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria, normal y la destinada a obreros y campesinos”, al eliminarse esta prohibición constitucional al fin se hizo posible que los privados ofreciesen educación religiosa en sus planteles, así como, el derecho de las comunidades religiosa y los ministros de culto de enseñar, crear, administrar y orientar instituciones educativas para todos los niveles. MELGAR, “La reformas al artículo tercero”, pp. 470-471.

educación religiosa de sus hijos, y al mismo tiempo, por otro lado, se validaba una de las demandas más claras de la Iglesia, el reconocimiento de su peso en el sistema de educación privada, y la petición de la Jerarquía “*de inclusión en el sistema educativo y de igualdad ante el sistema de educación pública*”.³³³

Asimismo, la reforma del artículo 5° permitió el establecimiento de órdenes monásticas, la del artículo 24° admitió la celebración de los cultos religiosos fuera de los templos, siempre y cuando se mantuvieran sujetas a los permisos y reglamentaciones necesarios para actos públicos, además, se agregó la disposición de que no se permitiría al Congreso expedir leyes que prohibieran algún tipo de religión o culto. Con la reforma al artículo 130°, se le permitió a las iglesias y agrupaciones religiosas ser reconocidos como agentes con personería jurídica después de su aceptación como tales por la Secretaría de Gobernación; asimismo, la reforma del artículo 27° le permitía a la Iglesia y agrupaciones religiosas tener bienes, podían fundar y promover sus propias instituciones de enseñanza con su correspondiente orientación religiosa. Esta política lograría que la Iglesia, junto con las asociaciones de padres de familia y escuelas privadas bajo su influencia, la mayoría, se mantuviera plegada a la política de modernización educativa, con lo cual se lograba un mayor consenso entre las clases medias y altas, y en la opinión pública en general, sobre las transformaciones que se daban a nivel global en el paquete de reformas que abrían el camino hacia un tipo de desarrollo neoliberal.

Iniciando el gobierno de Salinas, la SEP encabezada por su Secretario Manuel Bartlett -anteriormente jefe de la campaña presidencial-, en la tónica general del gobierno, buscó un mayor acercamiento a los sectores de derecha y eclesiásticos, para lo que nombró presidente del CONALTE a Luis Benavides, quien poseía conexiones con sectores religiosos eclesiásticos, con el PAN, con instituciones educativas particulares y organizaciones de padres de familia, su postura era de concesión a los sectores de derecha que buscaban dar un golpe de timón favorable a sus consuetudinarias demandas de “libertad de enseñanza” y enseñanza religiosa en las escuelas privadas.³³⁴

Siguiendo las recomendaciones del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, documento respaldado y legitimado de la consulta pública realizada entre enero y

³³³ LUDLOW, “La Jerarquía católica ante el proyecto de modernización”, p. 79. Cursivas en el original.

³³⁴ Ver TIRADO, “La cúpula empresarial”, pp. 166-168.

agosto de 1989, de elaborar nuevos materiales didácticos basados en perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria, al Conalte se le encargó la elaboración de planes y programas experimentales, así como libros de texto correspondientes, en lo que se dio en llamar “prueba operativa”, para lo cual se destacó un equipo de trabajo que elaboró los materiales de manera inconsulta, sin convocar a los maestros ni, tampoco, a miembros de la comunidad de especialistas, cuando todo el proceso previo se había caracterizado por su carácter democrático y de consulta pública. Esto generó franca resistencias en el magisterio y entre algunos especialistas cuando la prueba operativa comenzó a aplicarse en una muestra de escuelas públicas y privadas para el periodo escolar de 1991-1992.

En diciembre de 1991, una serie de artículos de especialistas en educación en la prensa cuestionó seriamente la calidad y los contenidos de los libros de texto, llegando a pedir que se detuviera la prueba operativa y se reelaboraran los libros de texto bajo otras premisas.³³⁵ En los primeros días de enero de 1992, a pesar de haber contribuido apreciablemente a la incorporación de los intereses empresariales, privados y eclesiásticos, en la educación, Manuel Bartlett sale de la SEP, en parte porque no logró concretar ninguna de las líneas fundamentales trazadas por el gobierno en materia educativa; la descentralización fue poco lo que avanzó debido a la oposición del SNTE y la disidencia sindical, no se logró concretar la reforma de planes y programas y la elaboración de nuevos libros de texto gratuito no tuvo el impacto deseado, pues no pasó de una etapa experimental y restringida, cuestionada por la calidad de los materiales producidos y por la no incorporación en su elaboración de sectores como los maestros, especialistas y padres de familia. Los libros de Ciencias Sociales de 1972-1974, con las modificaciones realizadas a través de los años, se continuaron imprimiendo hasta abril de 1992, cuando se tenían listo los 6’343.007 ejemplares correspondientes a los grados de cuarto a sexto, para ser detenida su distribución a favor de los nuevos libros de historia, cuya avanzada cambiaba el sistema de áreas de estudio por asignaturas escolares.³³⁶

³³⁵ Ver TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 186-187.

³³⁶ Ver AGUIRRE, “Los libros de historia que hizo Bartlett”, p. 13.

CAPÍTULO 3

UN DEBATE PÚBLICO POR EL CONTROL DE LA NARRATIVA SOBRE EL PASADO.

Este capítulo se introduce al contexto inmediato de la coyuntura de los libros de texto de 1992. En un primer apartado se centra en las circunstancias y sentidos en la elaboración de los libros en un proyecto claro de reconfiguración de la narrativa sobre el pasado utilizando como referencia de validez fundamental el prestigio de los autores pero sobre todo la supuesta ligazón de los contenidos de los libros de texto de Historia con los desarrollos de la historiografía académica, pero además atado al discurso modernizador y aperturista del gobierno de Salinas.

En el segundo apartado se ubican las tendencias actuantes en el debate y sus intereses, se reactualiza el papel fundamental que jugaron los intelectuales y la escisión en el campo cultural entre *Nexos* y *Vuelta*, ya se introduce en los argumentos en contra de los libros de texto pero que no involucraban sus contenidos sino que cuestionaban al grupo en el poder y su proyecto modernizador que enlazaban con el contexto de elaboración de los libros de texto.

El último apartado es la parte esencial de este capítulo y da las pautas para la comparación con los contenidos de Historia de los libros de texto anteriores a los de 1992, que será objeto del siguiente capítulo. A partir del análisis de las fuentes de prensa se agrupa en este capítulo las líneas de debate historiográfico identificadas como centros de la argumentación en contra de los cuestionados libros coordinados por Héctor Aguilar Camín y Enrique Florescano: el tema del porfiriato, el tratamiento de los héroes, la historia inmediata y la narrativa y propuesta pedagógica y didáctica. Fueron los ejes temáticos identificados en el estudio de las fuentes, fundamentalmente de prensa, que mayor reacción en contra generaron ante la opinión y entre los intelectuales de entonces. De este modo estos temas sensibles ante la opinión pública orientan la búsqueda en los contenidos de los libros de texto de los puntos quiebre de la historiografía escolar, si lo hubo, que se manifiesta en la reacción de una conciencia histórica pública conformada históricamente.

1. *Mi libro de Historia de México. Los sentidos del cambio.*

1.1 La elaboración de los nuevos libros de texto de Historia

El nuevo Secretario de Educación que reemplazó a Bartlett, fue Ernesto Zedillo, proveniente del grupo de tecnócratas de alto rango en el PRI y con posibilidades como candidato del partido para la Presidencia. Una de las primeras acciones tomadas por Zedillo fue suspender la prueba operativa y desactivar al Conalte en la función que antes se le había asignado para la elaboración de programas y contenidos para los libros de texto, desplazado ya el Conaliteg de estas tareas, llevó adelante rápidamente una serie de cambios en la SEP que centralizaría en la figura del Secretario la labor de encomendar, según sus criterios, a quienes considerara para la elaboración de planes y programas, así como, materiales educativos, léase libros de texto gratuitos. De este modo, desde antes de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en marzo de 1992 se designó a tres eminentes historiadores cercanos al gobierno para la coordinación en la elaboración de los nuevos libros de texto de historia para el periodo 1992-1993: Enrique Florescano, Héctor Aguilar Camín y Luis González y González; sin embargo, Luis González, por problemas de salud se retiraría del empeño, quedando tan sólo los otros dos historiadores, identificados como del grupo *Nexos*, como responsables. El retiro de Luis González fue la causa de que el libro de cuarto fuera un resumen de los contenidos del correspondiente a quinto y sexto, pues era el que le correspondía coordinar al veterano historiador.³³⁷

Según la justificación que se daría a partir del mismo texto del ANMEB para la elaboración de los libros de historia de México, antes que se concretara la reforma de contenidos y programas, era que desde hace 20 años con la creación de los libros de Ciencias Sociales, entre 1972-1974, los niños de primaria no estaban recibiendo clases de historia de México por lo que se habían manifestado inadecuados para la enseñanza, lo que explicaba el bajo rendimiento en las pruebas en esta materia, y que al declararse 1992 Año para el Estudio de la Historia de México, los libros de historia eran una prioridad tal, que no se podía dar espera a la elaboración de los programas emergentes que reemplazarían a los anteriores, pues

³³⁷ Ver VEGA, "El estudio de la historia patria", p. 23.

los niños de esta generación debían salir con una enseñanza de historia que les sirviera para reconocerse en su nación e identificados con sus héroes y símbolos patrios.³³⁸ Era otra concesión a los sectores que desde el sexenio de Echeverría venían presionando con sus críticas a los libros de texto, particularmente, con mayor insistencia a los de Ciencias Sociales.

El 24 de julio de 1992 Carlos Salinas de Gortari recibía el grado de Doctor Honoris Causa en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid, en ceremonia presidida por los Reyes de España, el rector de la Universidad Cayetano López se hace entrega del título y demás elementos del ritual que reafirman el acto, las palabras de Salinas en este ocasión resultan ilustrativas sobre el centro que ocupaba la historia en el discurso modernizador: “Guiar el cambio en nuestras naciones... exige también preservar la cultura. Sólo en las raíces culturales y de la historia se asegura que el cambio no nos debilite”, para más adelante continuar: “México... es una nación que se ha construido en el respeto a nuestro pasado. Tenemos los ojos puestos en el futuro pero tenemos una clara memoria histórica...”,³³⁹ y en otro apartado: “Los mexicanos asumimos el cambio, pero cambiamos para permanecer, para conservar nuestros valores”.³⁴⁰

La historia patria era la historia que se debía enseñar con mayor énfasis, como preservadora de los valores en un mundo de cambios y globalización, como garantía de la preservación de la unidad nacional, se reactualizaba la exigencia de los sectores de derecha vinculados al empresariado y a la Iglesia de una historia nacional, desideologizada, que preservara una visión de la sociedad unificada y moderna alrededor de una comunidad nacional unida, supuestamente, bajo un mismo interés y propósito. Esta idea lo acompañó desde su campaña, se expresó en el Programa de la Modernización Educativa y justificó el adelantar los libros de historia de México para primaria en el marco de la declaratoria de “Año para el Estudio de la Historia de México”, como un eje de su política de modernización educativa, y allí definitivamente los libros de historia cumplían un papel fundamental que no podía dar espera, bajo esta argumentación, hasta que la reforma de contenidos estuviese terminada.

³³⁸ Ver SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización*, pp. 13-14.

³³⁹ ABC, “Los Reyes presiden el homenaje”, p. 47.

³⁴⁰ *EL PAÍS*, “Todo cambio ha de preservar la cultura”.

Aquel 4 de agosto de 1992, las palabras de los asistentes principales y de mayor implicación en la dirección del campo educativo al lanzamiento de los libros de texto de historia *Mi libro de Historia de México* fueron ilustrativas sobre la idea y propósitos que fundaban el contenido de los nuevos manuales escolares. El Presidente, Carlos Salinas de Gortari aclaraba el papel fundamental de los nuevos libros como formadores de una conciencia histórica necesaria en el nuevo contexto, “Los tiempos de cambio que vivimos demandan así que mantengamos nuestra memoria histórica y, con ella, el patrimonio máspreciado de la Nación: la cultura que nos identifica”. El mismo discurso expresado unos meses antes en Madrid, la historia y la memoria como arma defensiva para actuar en un mundo globalizado: como vacuna, en un aparentemente ineludible marco neoliberal, para evitar la disgregación en la lógica de la mundialización e internacionalización de la economía de mercado. Pero Salinas iba más allá, no era cualquier memoria histórica, ésta debía combinar muy bien un conocimiento cierto con las necesidades de mantenimiento de una identidad cultural basada en un pasado que debía incrementar la seguridad y orgullo del ser mexicano para enfrentar con éxito las nuevas circunstancias, de este modo continuaba su intervención: “Es indispensable, ahora, hacer de la historia de la Nación una lección de objetividad y autoestima, de respeto por lo que hemos sido y lo que somos; de motivación nacional para hacer frente a los retos que significa ingresar al siglo XXI...”.³⁴¹

En este entendido, en plena negociación de un tratado de libre comercio con Estados Unidos y Canadá, bajo la promesa globalizadora de mayor bienestar y consumo, el libro de texto y la historia que se enseñara, debían ser conformadores de memoria, en un contexto globalizado, para defensa de la nación y de la identidad, como garantía de soberanía en un espacio donde el discurso neoliberal y de la internacionalización de la economía pronosticaba la eliminación de las fronteras en aras del libre mercado y la prosperidad: “La memoria de nuestra historia es esencial para mantener la unidad y la identidad de los mexicanos, usando esta herencia para enfrentar los problemas actuales y garantizar en el mañana, la permanencia soberana de nuestra nación”.³⁴² Por tanto, para Salinas la política educativa, bajo el nombre de “modernización educativa” y de la cual los libros de texto de Historia eran una de sus

³⁴¹ MEDÍVIL, “Confidencia. Vuelve la historia”, p. 16A.

³⁴² FLORES y SAMANIEGO, “Inmediata sustitución de libros de texto gratuitos”, p. 4; DÍAZ T., Zedillo, al presentar los nuevos libros de texto”, p. 79.

expresiones, se emprendía como “un paso sustantivo para fortalecer nuestra soberanía porque nutre la identidad común, da herramientas para el cambio”,³⁴³ para responder a la doble funcionalidad de la educación, establecida desde el *Plan Nacional de Desarrollo*, el *Programa para la Modernización Educativa* y continuada por el *Acuerdo Nacional para la Educación*: como instrumento de transformación hacia el impulso de un nuevo desarrollo, pero, a la vez, como preservadora de los valores y tradiciones nacionales.³⁴⁴

Las intervenciones del Secretario de Educación, Ernesto Zedillo, ese 4 de agosto, fueron más específicas sobre las razones y el carácter de los nuevos libros de texto, y contribuyen a entender mejor el sentido que les daba el gobierno. Zedillo empezó por justificar los nuevos libros de historia desacreditando a los de Ciencias Sociales al señalar su supuesta no vigencia, pues “Hoy su estructura, sus acentos temáticos, su visión del mundo moderno y algunas explicaciones de la historia y la sociedad mexicana, no corresponden ya con lo que sabemos sobre nuestro pasado”,³⁴⁵ ni darían cuenta de su complejidad y las distintas variables e interpretaciones que intentan explicarlo, y que, además, no respondían a “las necesidades formativas que aseguren una identidad nacional enraizada en nuestra cultura y nuestra historia”. De este modo, continuaba y ponderaba los avances que han tenido las ciencias sociales en los últimos veinte años, así como el desarrollo del pensamiento social mexicano, con nuevas ideas económicas que se apoyan en textos que han revisado la historia mexicana bajo nuevas premisas; acervo interpretativo y de nuevos datos que deben verse a la enseñanza para transmitirse de generación tras generación para trazar “el futuro por el que han luchado los mexicanos”.³⁴⁶

De este modo, los libros nuevos de historia aparecían en la argumentación del Secretario de Educación, desde sus contenidos, como una expresión de los últimos avances en el conocimiento social e histórico; este era su valor y presentación distintiva. Además, adquirirían el carácter de urgentes, pues no daba espera evitar que una generación escolar más terminara la primaria sin ver historia nacional, negando, de esta manera, el valor de los

³⁴³ DÍAZ ONTIVEROS, “Libros de texto: otro eslabón”, p. 5.

³⁴⁴ En el discurso pronunciado por Salinas para la presentación del Programa para la Modernización Educativa establecía claramente esta doble función en la educación: “como instrumento del cambio y la transformación... deberá impulsar los ajustes para lograr una nueva estructura productiva, eficiente, respaldada en el conocimiento científico y tecnológico; deberá servir de sustento en una cada vez mayor conciencia de solidaridad social e identidad nacional” SALINAS, “Discurso pronunciado”, p. xiv; TREJO ROMO, “Educación. proyecto nacional”, p. 16.

³⁴⁵ FLORES y SAMANIEGO, “Inmediata sustitución de libros de texto gratuitos”, p. 4.

³⁴⁶ VARGAS, “‘Desapareció’ la historia en los nuevos textos”, p.3.

contenidos de historia de México que tenían los anteriores libros de Ciencias Sociales, lo que justificaba desde el mismo ANMEB la edición, en un proceso de transición, “que asegure a los niños que ingresarán en septiembre próximo al cuarto, quinto y sexto grados, llevar al menos un curso de historia de México antes de concluir su educación primaria”.³⁴⁷

La intervención de la dirigente magisterial del SNTE, Elba Esther Gordillo, a pesar de que no se comprometió con el contenido de los nuevos libros de texto de historia, planteó un ideal de contenidos a enseñar en la escuela. Propugnaba por una historia verdadera, por una historia objetiva basada en los hechos reales, era un llamado por un lado a la objetividad en los contenidos de la enseñanza, y por otro, a la necesaria interdisciplinariedad para alcanzar este perfil; de esta manera lo expresaba: “... Requerimos una historia menos episódica y más sociológica; que no imagine sociedades estáticas sino en permanente cambio social. De una historia enriquecida por el concurso de otras disciplinas: la política, la economía, la geografía”,³⁴⁸ y con respecto a su enseñanza ésta debía ser de “*una historia en la que los protagonistas aciertan y se equivocan; en la que hay triunfos y derrotas. Una historia comprometida con la verdad* y no con la promoción de una verdad; que plantee juicios y no prejuicios...”.³⁴⁹ Pero a la vez esta objetividad debía estar enlazada con un componente afectivo-nacionalista de amor a la patria que en gran medida justificaba la enseñanza de la historia nacional, de este modo también exigía una enseñanza de la historia que “por encima de todo, enseñe a amar y a defender a México y a sus valores: la libertad, la justicia y la democracia; una historia que defienda a la patria”.³⁵⁰ Unos libros de texto que debían responder en sus contenidos al desarrollo del conocimiento social e histórico contemporáneo y a la vez continuar con su compromiso cívico de formar ciudadanos con valores patrióticos y nacionalistas. Asimismo, ratificó el compromiso de su sindicato con el Estado en el avance de la modernización educativa, con lo que testificaba su lealtad.

³⁴⁷ MONROY y HERNÁNDEZ, “Zedillo, titular de la SEP”, p. 3.

³⁴⁸ La intervención de Gordillo, entonces, fue interpretada como de mucha ambigüedad, cargada de conceptos que resultaban propios y especializados de un historiador pero que no llegaban a dar una opinión concreta sobre los libros, sino sobre lo que deberían ser, lo que fue interpretado, no sin razón, como una manifestación oportunista. Al ser increpada al respecto, su defensa fue que para entonces ella no conocía los libros de texto pues apenas se los habían entregado unas horas antes, y en esas circunstancias “el sindicato no estuvo dispuesto a opinar, irresponsablemente, sobre lo que no conocía”, unido “al propósito de evitar improvisaciones que, como se ha evidenciado, suelen tener costos muy altos” GORDILLO, “Las razones del SNTE”, p. 9.

³⁴⁹ MEDÍVIL, “Confidencia. Vuelve la historia”, p. 16A.

³⁵⁰ MONROY y HERNÁNDEZ, “Zedillo, titular de la SEP”, p. 3.

1.2 El sentido manifiesto de *Mi libro de Historia de México*. Los autores

Inmediatamente se publicaron los nuevos libros de texto se generaron reacciones en su contra que tuvieron amplia expresión en la prensa, las cuales obligaron a sus coordinadores responder para justificar los nuevos libros y exponer ante la opinión pública el sentido que se había buscado dar a los contenidos en ellos consignados. En realidad, los planteamientos sobre la finalidad de los nuevos libros de texto no diferían esencialmente de los expresados por Salinas y Zedillo el día de su lanzamiento, pero sí ampliaban y profundizaban algunos aspectos relacionados con cómo veían las relaciones entre el conocimiento histórico y la enseñanza de la disciplina escolar de la historia, expresados en los contenidos en cuestión. En entrevista que concedió Enrique Florescano afirmaba que el principal aporte de los libros de texto era que reintroducían el estudio de la historia patria, pues, según él, partiendo del equívoco de considerar que los libros de Ciencias Sociales anteriores no impartían historia de México en su versión historia patria, desde hace veinte años a los niños de primaria no se les enseñaba.

De este modo, consideraba que los nuevos libros respondían a la demanda de maestros, padres de familia y “numerosos historiadores” de “que los libros de historia patria fueran, como habían sido desde la mitad del siglo XIX hasta la década de 1960, vehículos principales en el fortalecimiento de la identidad nacional”.³⁵¹ Una identidad fundada en el conocimiento y la conciencia de un pasado común que sólo puede dar la historia nacional al transmitir “la idea de que la formación de la nación es un esfuerzo colectivo, realizado por sucesivas generaciones de mexicanos”; en este sentido, según Florescano, los nuevos libros de historia de México se identificaban con el programa educativo del liberalismo mexicano. Pero inmediatamente, expresaba lo que consideraba era el otro gran valor de los libros de texto coordinados por él, el de la objetividad histórica que se apoyaba en el desarrollo en sus contenidos de los avances historiográficos, y de otras disciplinas sociales, más recientes; es decir, expresar en sus páginas un conocimiento sobre el pasado actualizado. Pues, aun siendo un texto oficial de historia editado por la SEP:

³⁵¹ FLORESCANO, “El estudio de la historia patria”, p. 23.

... fue hecho por historiadores profesionales, en plena libertad, y con el único propósito de presentar una interpretación objetiva y actualizada del pasado. No es una exaltación de los héroes ni una condena de los villanos de la historia. Propone, por el contrario, una evaluación tanto de los procesos colectivos como de las acciones individuales, dentro de una perspectiva histórica amplia. Da cabida a los últimos descubrimientos que han hecho los historiadores, arqueólogos, antropólogos y especialistas del pasado mexicano, y en este sentido puede decirse que presenta una visión crítica y actualizada de la historia de México. La incorporación de los conocimientos más recientes, la presentación de los resultados de la investigación más especializada, son una de las novedades que ofrecen estos libros.³⁵²

Según el planteamiento de Florescano, la objetividad iba unida con el equilibrio de los contenidos, sin héroes ni villanos, pero, además, con el mismo peso y énfasis para los distintos periodos de la historia de México. Aunque con esta consideración desconocía que toda periodización implica una elección que tiene un sentido, afirmaba que el nuevo libro de texto de historia no negaba partes del pasado mexicano, ni satanizaba “unas épocas para ensalzar otras”, por el contrario “aceptan todas las épocas formativas de la nación mexicana, procuran una evaluación objetiva de cada una de ellas, y revaloran las distintas herencias que recibimos del pasado y que son parte constitutiva de la nación actual”. En este sentido, se pretendía construir una visión sobre la diversidad cultural de la sociedad mexicana desde la diversidad de orígenes y herencias explicadas históricamente en su confluencia “en la formación del pueblo mexicano”. Para Florescano una de las tesis que sustentan los nuevos libros de texto es que la “diversidad de orígenes, culturas y pasados constituye nuestra mayor riqueza”.³⁵³

En un artículo publicado en *Nexos*, una semana después de la entrevista, Enrique Florescano aclaraba, aún más, cuál era el carácter distintivo que él consideraba para los libros de texto de los cuales había sido artífice, y hacía un hilo de continuidad entre sus reflexiones de años antes en *El nuevo pasado mexicano*, cuando llamaba la atención de la distancia cada vez más grande entre los contenidos que se impartían en la enseñanza básica y los avances que en métodos y conocimientos, en las últimas tres décadas, había tenido la disciplina de la

³⁵² FLORESCANO, “El estudio de la historia patria”, p. 23.

³⁵³ FLORESCANO, “El estudio de la historia patria”, p. 23.

historia académica o universitaria. Categóricamente señalaba que no existía ningún manual o libro de texto que cumpliera esta labor de traducir estos adelantos a la enseñanza de la historia escolar. Consideraba que los nuevos libros de texto de historia cumplían esta labor de transposición didáctica, y que éste, precisamente, era el sentido que lo había motivado a aceptar la coordinación de la empresa de su elaboración. En esta dirección señalaba que para “los historiadores que colaboramos en esta obra [se refiere a los libros de texto de historia], uno de los objetivos prioritarios fue trasladar, con la mayor claridad posible, los nuevos conocimientos que en los últimos 30 años enriquecieron y transformaron el conocimiento del pasado mexicano”. Y lo consideraba su aporte fundamental a la enseñanza de la historia pues ubicaba “el retraso y la irregularidad en la actualización de conocimientos de los libros de texto” como una causa fundamental “de los bajos niveles de la enseñanza, de la deficiente formación de los estudiantes y de la pobreza de conocimientos históricos que recibe la mayoría de la población del país”.³⁵⁴

Un historiador como Luis González y González que en un principio estuvo cerca a la elaboración de los nuevos libros de texto de historia, y con identidades con el grupo de historiadores que los elaboró, valoraba sus contenidos desde su equilibrio y objetividad. De esta manera, señalaba que era la “primera vez que quedan borradas la lista negra y la lista blanca de nuestros héroes. Ahora se nos presentan en sus aspectos negativos y positivos”, además, a pesar de haber sido asesor y revisor de los anteriores libros de texto de Ciencias Social, los criticaba, pues, según él, brindaban “una visión maniquea” sobre la historia: “gobernantes que fueron la suma de todas las virtudes y gobernantes que encarnaron la presencia del diablo sobre la tierra”. Por el contrario, en los nuevos libros de texto de historia no había “ni satanizaciones ni canonizaciones”, y primera vez que se exponía a “hombres de carne y hueso, en su complejidad, no como galanes o villanos, sino simultáneamente como las dos cosas”.³⁵⁵

Héctor Aguilar Camín, el coordinador de los nuevos libros de textos junto a Florescano, coincide en que el contenido de los libros de texto es una historia sin villanos ni héroes, pero se afinsa más en el carácter de dadores de identidad en un contexto de cambio de las relaciones internacionales y de mundialización de la economía, desde la enseñanza de

³⁵⁴ FLORESCANO, “El historiador y la crítica”, p. 32.

³⁵⁵ GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, “Luis González y González sobre los libros de texto”, p. 28.

la complejidad del pasado que no es reducible a un juego de buenos y malos. En este sentido, se expresa al igual que el discurso modernizador y globalizador de la propuesta enunciada por Salinas y el papel que le asignan a la historia en este contexto. La pretensión de los libros de texto de historia realizados por el grupo de historiadores bajo su coordinación era “la reanimación del estudio de nuestra historia frente a un momento de recomposición mundial en el que la requerimos más que nunca”; luego de este entendido, además, sus contenidos se plantearon como un instrumento para reafirmar la identidad, el conocimiento histórico para enseñar consignado en ellos, hace de los nuevos libros de texto de historia, según Aguilar Camín, “un recurso de conocimiento y confianza en nuestra propia complejidad, en nuestra riqueza histórica que es, entre otras cosas centrales, una dura sucesión de mezclas, choques e integraciones, aunque nos hayamos empeñado tanto tiempo en negarlas y reducirlas a una visión estrecha, xenófoba, defensiva y folclórica de la mexicanidad”.³⁵⁶

En los nuevos libros de texto de historia, *Mi libro de Historia de México*, para los grados cuarto, quinto y sexto de primaria, los impulsores y autores coincidían en considerarlos depositarios de conocimientos actualizados sobre el pasado mexicano, cargados de objetividad que se evidenciaban en su exposición equilibrada, sin generar apasionamientos que exaltan héroes y condenan villanos. Con contenidos que pretenden permitir la comprensión de los hechos y procesos históricos en su complejidad, para lo que bebe de los aportes de otras disciplinas como la antropología, la sociología y la economía con el propósito de la comprensión de la historia de México. Asimismo, al plantear una visión más compleja de la historia mexicana, desde una diversidad conformada históricamente y que ha implicado enfrentamientos e integraciones, se busca una identificación con lo nacional más acorde con el contexto de un mundo de cambio, donde impera una reestructuración de las estructuras y relaciones económicas. En este sentido el proyecto de los libros de texto de historia se articulaba de manera amplia con el proyecto modernizador e internacionalizador de la economía, y adquiriría un carácter de instrumento para la defensa cultural e ideológica de lo mexicano ante un mundo globalizado al cual había que incorporarse, pero preservando la identidad como nación; identidad que, a su vez, podía ser considerada, en el discurso salinista, una fortaleza a exportar e intercambiar por México en el mercado y concierto

³⁵⁶ AGUILAR, “El contexto de los textos”, p. 33.

internacional. En este sentido era que se incorporaba el tema de la historia nacional mexicano en el contexto del proyecto neoliberal de transformación del modelo de desarrollo en México.

2. Actores y tendencias en un debate dominado por intelectuales

2.1 La oposición al nuevo modelo de Estado. El libro de texto como medio

En el contexto del surgimiento de los libros de texto de historia y el sentido en el que se inscribía la creación de sus contenidos, un buen número de las reacciones en contra que generaron eran expresión de la oposición a las políticas de reforma modernizadora y neoliberal que se adelantaban por el gobierno de Salinas. Oponerse a los nuevos libros de texto de historia, cuestionar sus contenidos y su proceso de elaboración, era una proyección del cuestionamiento que se hacía al proyecto modernizador tanto en el campo educativo, como en el más amplio de la postura política e ideológica que lo sustentaban como expresión del establecimiento de un nuevo modelo de desarrollo económico que se expresaba en lo educativo. El diputado por el PRD a la Asamblea del Distrito Federal, líder magisterial con fuertes vínculos con la disidencia sindical y la CNTE, René Bejarano Martínez, cuando el debate de los libros de texto de 1992 estaba en su culmen, ejemplificaba buena parte del sentido de la oposición a los nuevos libros de texto cuando afirmaba que lo que estaba en discusión era la pertinencia de un nuevo proyecto educativo que buscaba justificar “un proyecto de integración económica” frente al modelo educativo heredero de la Revolución Mexicana que profundizaba en la consolidación de “los aspectos constitutivos de nuestro nacionalismo”, que se manifestaba en el debate mediante “la reivindicación del derecho que tiene la sociedad para vigilar que la educación pública y privada preserven los valores que nos han constituido como nación, que reivindican la soberanía nacional y apelan al ideal de justicia social”,³⁵⁷ que se suponía era el discurso erigido en mito e ideal con el proyecto de nación posrevolucionario, cuestionado por el proyecto modernizador neoliberal.

El debate, entonces, era motivado, según esta apreciación de Bejarano, por la oposición en contra del giro explícito que había tomado el Estado desde fines de la década de los setenta y que con el gobierno de Salinas avanzaba con mayor determinación, en

³⁵⁷ BEJARANO, “Libros de texto para educación primaria”, p. 6.

dirección a un mayor protagonismo del empresariado y la iniciativa privada -incluidos los empresarios de la educación- en la política económica y educativa. Este proceso de transformación, implicó un abandono más claro del discurso social de la Revolución Mexicana por una nueva retórica neoliberal que hacía un mayor énfasis en las fuerzas del cambio estructural entre las relaciones del Estado con la sociedad, la economía y el desarrollo nacional. Por esta razón, la crítica a los libros de texto, en muchos casos, trascendió a lo estrictamente consignado en sus páginas, para cuestionar el mismo discurso modernizador y neoliberal, así como a la gestión particular de Salinas. El periodo más rico del debate se dio entre los meses de agosto y septiembre de 1992, en los meses de octubre de 1992 a enero de 1993 las opiniones y debates giraron más alrededor de los libros de texto que entrarían a reemplazar a los cuestionados y a la concreción de los correspondientes a las otras asignaturas vinculados a los Programas Emergentes.

Ya al finalizar el mes de agosto, Pablo Latapí identificaba cuatro distintas vertientes en la crítica a *Mi libro de Historia de México*. En la primera, agrupaba a las que se relacionaban con “omisiones, inexactitudes, tratamientos deficientes de algún tema o valoraciones de personajes que se juzgan equivocadas”, las consideraba “impugnaciones de contenido”. En la segunda vertiente, que Latapí denomina “impugnaciones políticas”, reúne a aquellas críticas que se fundan en el supuesto uso que el gobierno de Salinas hace de la Historia para encumbrar sus realizaciones e introducir un “revisionismo del pasado” que busca justificar las acciones del presente desde el Estado y según el nuevo proyecto de desarrollo modernizador neoliberal; según afirman quienes se adscriben a esta línea de cuestionamientos “se ha sustituido... la historia de bronce por la de plástico, adaptable y desechable”.

La tercera categoría, menos frecuente en las críticas que las otras, se refiere a las objeciones de tipo pedagógicas, tales como la excesiva carga curricular y memorismo, distribución de los contenidos por lecciones, repetición de los mismos contenidos de cuarto a sexto de primaria, la tipografía y las ilustraciones, entre otras observaciones. Finalmente, la cuarta vertiente, que en realidad atravesaría a las demás y las determinaría, se refiere a los comentarios y críticas a la concepción historiográfica que estructura los contenidos, sus usos políticos y su expresión didáctica, pues interviene en “cómo se entiende la Historia, cómo se la periodiza, qué conceptos de duración se emplean, qué ritmo de los tiempos sociales se

distingue, con qué criterios se seleccionan los hechos, dónde termina la descripción y empieza la interpretación...”³⁵⁸

De este modo, Latapí expresa algo distintivo del debate alrededor de los libros de texto de historia de 1992, un mayor énfasis en los argumentos por contraponer visiones del pasado de acuerdo a intereses configurados en el presente y proyectos de sociedad distintos, pero con una insistente referencia a los contenidos del libro de texto en los hechos que prioriza, la manera de abordarlos, sus interpretaciones y los personajes que privilegia, lo que involucró una disputa por la lectura e interpretación del pasado, donde la generación y contraposición de argumentos tuvo un papel significativo con respecto a otras coyunturas de debate sobre libros de texto, y por tanto donde el papel de intelectuales e historiadores fue fundamental en la dirección del debate y ocuparon un lugar privilegiado en la discusión.

Lo nuevo en el debate alrededor de los libros de texto en 1992 es que éste, a diferencia de las ocasiones anteriores, se centró en los libros de historia, y los argumentos expuestos se inmiscuyen tanto en los contenidos del libro como en las tendencias ideológicas que confluyen en los temas que consigna, por tanto, y esta es una gran novedad, el debate tuvo que ver directamente con el sentido de la enseñanza de la historia y la función que en lo público debe cumplir el conocimiento histórico. Por otro lado, los actores que participan de manera destacada en este debate son distintos a los protagonistas de los libros de los sesenta o de los setenta, y los identificables como participantes en los anteriores asumen posiciones distintas a las de antaño, con respecto a los libros de texto de historia de 1992.³⁵⁹ Los intelectuales, escritores e historiadores, por su parte, también actuando como intelectuales en el debate público de ideas, son los protagonistas principales, cosa totalmente nueva y que habla de un desarrollo autónomo, en buena medida, del campo intelectual.

Por otro lado, la ANPF, los empresarios, la Iglesia, y partidos como el PAN, asumen una postura moderada y en algunas ocasiones de apoyo a los nuevos libros de historia, totalmente opuesto al papel que jugaron como principales impugnadores y críticos a los libros de texto de los tiempos de López Mateos y Luis Echeverría. Por supuesto, tal como se ha

³⁵⁸ LATAPÍ, “La nación en busca de su historia”, p. 34.

³⁵⁹ Se refería a este carácter distintivo del debate el periodista Oscar Hinojosa cuando escribía, certeramente, en su columna de *El Financiero*: “De cabeza como están hoy las cosas en el mundo, asistimos al primer caso de libros de texto impugnados no por la derecha, sino por los antiguos sectores de avanzada, hoy ‘nuevos reaccionarios’” HINOJOSA, “El Grito del neoliberalismo”, p. 41.

mostrado más arriba, aquí entra a mediar la política de incorporación del Estado para esos sectores y un discurso político y económico con el cual se identificaban, a su vez, el contenido de los nuevos libros de texto de historia, objeto de la disputa, en su lenguaje no les resultaba conflictivo para sus interés e imágenes construidas sobre la historia y lo social; eran libros que buscaban una comprensión de la historia equilibrada y que no se afincaban en las contradicciones, además, que los cobijaba el discurso institucional modernizador en el que se veían acogidos.

Para algunos de los participantes en dicho debate, los móviles de las distintas expresiones y argumentos que aparecían en disputa eran sólo políticos y respondían a ajuste de cuentas pasadas. Por ejemplo, Luis González y González consideraba que había una gran distancia entre los argumentos de la crítica a los libros de texto y lo que verdaderamente estaba consignado en sus páginas, lo que le indicaba que había otros intereses distintos a la motivación de mejorar la enseñanza de la historia.³⁶⁰ Por su parte, Jean Meyer, autor junto con Héctor Aguilar Camín de la parte correspondiente a las lecciones del periodo del siglo XX de los contenidos de *Mi libro de Historia de México*,³⁶¹ es mucho más enfático al sentenciar que el “alud de críticas” refiere a “a una dimensión totalmente ajena al contenido del libro de texto: a la vida de la élite intelectual; a la llamada conspiración del grupo *Nexos...*”, pero, además, en el escenario estrictamente político a “las elecciones presidenciales de 1994, que ya pueden aprovecharse para ponerle una bomba al secretario Zedillo, posible tapado”.³⁶²

Es esta posición también coincide Aguilar Camín, para quien en este debate se “desahogan en las críticas a los textos inconformidades ajenas a los textos, que se vuelven, una vez más foros catárticos para la discusión de otras cosas”. En esta medida, considera identificables cuatro “contextos” que han determinado y hasta direccionado el debate alrededor de los nuevos libros de texto de historia: en primer lugar, ubica el contexto de la

³⁶⁰ GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, “Luis González y González sobre los libros de texto”, p. 28; VERA, “Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron”, p. 14.

³⁶¹ En ese entonces Jean Meyer, nacido en Francia, contaba con cincuenta años y era un historiador reconocido a nivel nacional e internacional como especialista en la Revolución Mexicana y especialmente en la guerra Cristera, sus publicaciones que lo consagraron en estas temáticas eran consideradas fundadoras en una nueva indagación historiográfica alrededor de las historias de las relaciones Iglesia Estado en la historia mexicana y la Revolución, *La Cristiada* (1975) y *El sinarquismo ¿Un fascismo mexicano?* (1979). En el momento de su labor como autor de los libros de texto y durante el debate, Jean Meyer además estaba a cargo del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA), donde preparaba un estudio sobre Nayarit. Ver VERA, “Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron”, p. 14.

³⁶² VERA, “Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron”, pp. 16-17.

sucesión de la candidatura del PRI a la Presidencia de la República, en la que ya aparecía como posible candidato con altas opciones Ernesto Zedillo,³⁶³ Secretario de Educación, y el principal artífice de la iniciativa de llevar adelante la elaboración de los manuales de historia de México para primaria. El segundo factor, o contexto identificado, era la presión que buscaba ejercer con el tema la dirección magisterial, tanto CNTE como SNTE, para conseguir un mejor lugar en la determinación del curso de la reforma educativa modernizadora, una manera de compensar la pérdida de control relativo sufrido por la política descentralizadora instaurada con la modernización educativa. Como tercer determinante, ubicaba la movilización que el PRD realizaba en contra de la elección del gobernador de Michoacán, Eduardo Villaseñor, candidato del PRI quien había resultado ganador en unas elecciones reñidas con el candidato del PRD, Cristóbal Arias Solís, y cuestionadas por el partido opositor como fraudulentas, con lo que había logrado reactivar la movilización alrededor del tema del manejo fraudulento del PRI de las elecciones, incluida las presidenciales donde fue electo Salinas, y presionar con aires renovados, a partir de la crítica al sistema político mexicano aún dominado por el PRI, por una mayor apertura y participación política de la oposición con mayores garantías. Y, por último, el contexto determinante generado por los que Aguilar Camín llamaba “la guerrilla periodística y cultural” contra *Nexos* y contra su figura en particular, como herencia de la disputa que meses atrás definió el llamado Coloquio de Invierno, y en la que terció el grupo de *Vuelta* con Octavio Paz y Enrique Krauze a la cabeza.³⁶⁴

En síntesis, Aguilar Camín es capaz de ubicar claramente los actores principales del debate de los libros de texto en la dirigencia magisterial, el PRD con su fuerza de políticos ubicados en la Cámara y el Senado así como con influencia en la CNTE, es decir sobre un buen sector del magisterio en disputa con la dirigencia SNTE, y en los intelectuales, quienes

³⁶³ Ernesto Zedillo aparecía como precandidato presidencial del PRI, apoyado por un amplio sector representado por quienes impulsaban la continuación de la modernización y las políticas de reestructuración neoliberal. Además de su precandidatura estaban consideradas las de: Pedro Aspa, Manuel Camacho, Luis Donald Colosio, Fernando Gutiérrez Barrios. En un artículo de prensa el periodista de *El Universal* Javier Rodríguez Lozano aseguraba de información recibida por fuentes de la dirección magisterial que la sucesión presidencial estaba detrás de la polémica de los libros de Historia de México, pues se buscaba con ella descalificar a un precandidato recién llegado a la disputa intrapartidista, como lo era Zedillo; ver RODRÍGUEZ LOZANO, “La sucesión detrás de la polémica”, p. 31. Dicho argumento lo reproducía días después Alfredo Villar Jiménez el presidente de la Asociación Nacional de Fomento Educativo, ANEF, organismo asociado a la Asociación Nacional de Escuelas Particulares, quien consideraba que en el debate de los libros de texto se habían dejado de lado los argumentos académicos por disputas de tinte político “con el único propósito de desprestigiar al secretario de Educación Pública... como posible candidato presidencial” OLIVA, “Usan a los libros de texto como pretexto”, p. 2A.

³⁶⁴ Ver AGUILAR, “El contexto de los textos”, p. 34.

ejercen como tales validados a la vez desde sus posiciones ya sea como periodistas, escritores e historiadores o académicos de izquierda vinculados con la propuesta del PRD o que en el campo cultural se asumían como reflejos del debate en contra del grupo que identificaban como miembros o afines a *Nexos*. No obstante, independientemente de los intereses coincidentes o encontrados, el cuestionamiento a los libros de texto se apoyaba en los contenidos, así lo fuera de manera nominal o referencial, y las orientaciones consignadas en sus páginas intuidas como expresión de la postura del gobierno y ejemplificación de lo que colectivamente era identificado como manifestación característica de la posición e intereses de los autores responsables de su elaboración.

Tuvieran mayor o menor relación con los contenidos, las críticas la mayoría de las veces destilaron una clara referencia a consideraciones sobre la enseñanza de la historia, sobre lo que se debía orientar y sobre los sentidos y significados del conocimiento histórico considerados en su función social y pública como dadores de modelos de sociedad. En este sentido, se debe indagar sobre los sentidos del debate, por encima y además de los intereses en juego, pues por primera vez se colocaban en el escenario de la discusión pública el tema de los contenidos y la enseñanza de la historia en México, y Latapí, con su categorización sobre las tendencias de los cuestionamientos a los libros de texto, logra identificar este aspecto distintivo del debate de los manuales de 1992, su relación discursiva con idearios de la Historia y del conocimiento histórico que es dado enseñar en la escuela, que los remite tanto a planteamientos o críticas historiográficas como a ideales en la conformación de los ciudadanos y, por tanto, de sociedad, de nación.

2.2 Libros de texto. De *Vuelta a Nexos* y la “contrarevolución cultural”

En este escenario el papel de los intelectuales, o historiadores y académicos actuando como tales en el debate público de ideas, fue fundamental al cumplir su función de suministradores de argumentos a sectores de la sociedad que tenían intereses en el campo de la educación y que asumieron posiciones críticas o de apoyo a la política del Estado en relación a dicho campo o a otros, utilizando como espacio de articulación para críticas más amplias a la educación, a partir del tema de la enseñanza de la historia apoyados en los contenidos de los libros de texto cuestionados. Además, el debate asumió el cariz de confrontación entre intelectuales; tanto fue así, que la primera manifestación clara de crítica al libro de texto

estaba dirigida contra el grupo *Nexos* como conglomerado cultural cercano al Estado y a la política de Salinas, en una evidente continuación de la disputa que había tenido su expresión más clara meses antes durante el así denomina Coloquio de Invierno.

El 4 de agosto, antes del lanzamiento público de los nuevos libros gratuitos *Mi libro de Historia de México*, Carlos Ramírez, periodista y politólogo, quien llevaba desde hace dos años la columna en *El Financiero* denominada “Indicador político”, se refirió al grupo *Nexos* como “Aviadores de la cultura”, al vivir, supuestamente, de los contratos y favores del Estado; a Aguilar Camín, particularmente, lo acusaba de estar en la nómina del INAH sin de hecho, verdaderamente, trabajar en dicha entidad. En la constelación de su acusación ubicaba a los libros de texto de Historia como parte de estos favores del poder al grupo *Nexos*, junto con la designación de Gilberto Guevara Niebla como Subsecretario para la Educación Básica en la SEP, a quien identificaba como integrante de *Nexos* y, por tanto, una posición cedida y ganada por el grupo.³⁶⁵

Días después, entre el 18 y 21 de agosto, esta crítica sería ampliamente desarrollada por el periodista Miguel Ángel Granados Chapa en su columna habitual “Plaza Pública”, constituyéndose en una matriz de opinión recurrente para la crítica a los libros de texto, llegó incluso a erigirse en el argumento base del PRD para solicitar en el Senado y en la Cámara un juicio político contra Ernesto Zedillo por haber realizado contrataciones sin el debido concurso, favoreciendo intereses particulares.³⁶⁶ Señalaba que se le había entregado el proyecto nacional de enseñanza a “un grupo excluyente e insuficientemente calificado para abordar tal empresa”, afirmaba, en este sentido, que el proyecto de reprivatizar la economía contaba con un Limantour, pero que en el neoporfirismo político faltaba un Justo Sierra.³⁶⁷

³⁶⁵ RAMÍREZ C., “Indicador político. Aviadores de la cultura”, p. 35. Raúl Álvarez Garín, reconocido líder estudiantil en las jornadas de 1968 y activo militante de izquierda, miembro fundador del PRD y en ese entonces diputado a la cámara por ese partido, señalaba a mediados de agosto sentirse extrañado de que Gilberto Guevara Niebla, caracterizado por él como alguien cercano, también luchador de las jornadas de 1968 y reconocido intelectual de izquierda y crítico de la gestión educativa del Estado mexicano, hubiese aceptado ser empleado como Subsecretario de la SEP, cargo en el que llevaba aproximada un mes; ver AGUIRRE, “A Guevara Niebla lo están utilizando”, pp. 18-19.

³⁶⁶ El 1 de septiembre la fracción del PRD en la Cámara de Diputados anunció a la prensa su decisión de demandar un juicio político en contra de Ernesto Zedillo por “no haber puesto a concurso público la elaboración de los libros de historia que a partir de este ciclo escolar utilizarán los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado...”. En dicha rueda de prensa el diputado perredista Jorge Calderón Salazar, señaló que el Secretario de Educación por medio de dos historiadores afines a la postura del gobierno “se ha encargado de crear textos cuyo objetivo fundamental –aparte de un amplio beneficio económico– es hacer una historia oficial que justifica, legitima, alaba y aplaude el proyecto de gobierno antinacional, neoliberal y entreguista que el régimen tecnócrata ha impulsado desde los años ochenta” GRANADOS VELASCO, “Insiste el PRD en un juicio político”, p. 6.

³⁶⁷ GRANADOS CHAPA, “Libros de emergencia”, p. 4.

Además, y era la acusación que tendría más influencia de su parte, siguiendo el argumento que esgrimió Octavio Paz en su artículo “La conjura de los letrados” contra el grupo *Nexos* en el contexto del debate suscitado alrededor del “Coloquio de Invierno”, Granados Chapa consideraba que había “una vasta operación de revisión ideológica” de la que hacía parte un grupo como *Nexos* en su afán de apoderarse “de los centros de decisión de la cultura y la información nacionales”. Dicha maniobra de apropiación del mundo de la cultura y de revisión ideológica implicaría negocios de gran cuantía que benefician al grupo *Nexos* y a empresas cercanas a los intereses del gobierno, y la elaboración de “propaganda favorable al régimen actual con ropaje de información histórica” desde la ubicación en cargos estratégicos a integrantes de este grupo. De este modo, Granados Chapa explica el que se haya desaprovechado la capacidad de los Talleres Gráficos Nacionales y de las rotativas de la Conaliteg, según él, para favorecer a imprentas privadas y editoriales extranjeras como Santillana.³⁶⁸ Con estas acusaciones cubriría de un manto de sospecha por favoritismo y corrupción a los libros de texto y daría una bandera a la oposición en el Congreso y a la opinión para atacar al gobierno y, específicamente, la gestión de Zedillo.³⁶⁹

El 3 de septiembre en un acto organizado por la revista *Hojas* del CNTE, en el sur del DF en la Librería El Sótano, Miguel Ángel Granados Chapa junto con otros intelectuales como Paco Ignacio Taibo II, criticaron los nuevos libros de texto. La posición de Granados Chapa en dicho evento replicó lo planteado en su columna periodística pero con un mayor énfasis en el carácter del considerado control progresivo del grupo de *Nexos* sobre la cultura. Afirmaba que no era “nada casual” que se le hubiese asignado la elaboración de los libros de texto al grupo *Nexos* justo cuando recién salía de “un fragoroso encuentro con *Vuelta*”, y que

³⁶⁸ GRANADOS, “Libros de texto. El fondo y la forma”, pp. 1, 4. Tan sólo unos días después de la publicación de los señalamientos de Granados Chapa, un analista político, profesor de la UNAM en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, como Enrique Pérez Quintana repetía los mismos argumentos públicamente. Afirmaba que hubo manejos oscuros en la elaboración de los textos de historia y que debieron someter a concurso su realización: “Hubo elitismo y obviamente se favoreció al grupo *Nexos*”, por lo que consideraba necesaria “una investigación exhaustiva sobre el caso con el propósito de deslindar responsabilidades” *EL UNIVERSAL*, “La elaboración del libro de texto”, p. 17.

³⁶⁹ Ya el 18 de agosto diputados del PRD en la Cámara demandaban “una profunda investigación de las ‘oscuras’ razones que hubo para imprimir los nuevos libros de texto para primaria en empresas particulares y no en los Talleres Gráficos de la Nación” GRANADOS VELAZCO, “Porfirio Díaz, héroe”, p. 6. El 25 de agosto se reunían diputados de la oposición de izquierda al gobierno, de los partidos PRD, PPS y PFCRN, con el Secretario de Educación y cuestionaban los nuevos libros de texto de historia, impugnándolos por lo que consideraban un proceso de concesión irregular tanto en el encargo de su autoría como en la impresión con privados y editoriales como Santillana; ver VARGAS y CAMACHO, “Cuestionan diputados”, p. 3.

verificaba “la advertencia de Octavio Paz sobre la intención de quienes se encuentran en aquella revista de copar los centros de decisión en la formación cultural de los mexicanos”.³⁷⁰

Días después, el 8 de septiembre, Krauze reafirmaba este argumento, como fiel continuador de la polémica contra el grupo *Nexos* en los recientes tiempos del Coloquio de Invierno, al señalar que la asignación de la elaboración de los libros de texto respondía al manejo patrimonialista que se hacía en la vida cultural mexicana, y citaba la advertencia de Octavio Paz en su afamado artículo “La conjura de los letrados”, donde calificaba a *Nexos* como un grupo que intenta controlar “los centros de la cultura”.³⁷¹ Días después, Paco Ignacio Taibo, padre, el 11 de septiembre, en la presentación de una nueva revista cultural y literaria, *Mar de Tinta*, aprovechaba para criticar a los grupos *Nexos* y *Vuelta* enfrascados en una especie de guerra que se manifiestan “en unas peleas, que en ocasiones tienen más de risible que de defensa de ciertos conceptos culturales”, y mientras le deseaba éxitos a la nueva revista clamaba por que no cayera “en la tentativa de llegar a pelear por el dinero presupuestal”, en directa referencia a las revistas al frente de las cuales aparecía Héctor Aguilar Camín, por un lado, y Octavio Paz y Enrique Krauze, por el otro.³⁷²

Boris Berenson, reconocido historiador, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, colocaba sobre el tapete lo que consideraba un problema “ético” que tergiversaba la labor académica y desfiguraba la función de un intelectual como crítico independiente del Estado, desde el momento en el que se trabaja por encargo a un gobierno, de esta manera afirmaba, con relación a quienes elaboraron los nuevos libros de texto de historia, que al aceptar “tiempos, espacios y ritmos” impuestos por tecnócratas y políticos “han fracasado porque entre la intensidad manifestada y el marco para llevarla a cabo media un contrasentido. No puede servirse a dos amos al mismo tiempo, o se sirve al Estado y su siempre urgente necesidad de legitimarse o se sirve a la Historia y su también siempre urgente necesidad de reinterpretación del conocimiento”.³⁷³ La disputa por el campo de la cultura impulsaba buena parte del debate por el contenido de los libros de texto y era otro estímulo a la participación de los intelectuales en un debate que consideraban los implicaba desde los ideales e imperativos que asignaban a su labor.

³⁷⁰ VARGAS, “Popaganda, *estatalismo* y hasta futurismo”, p. 14.

³⁷¹ KRAUZE, “La prueba de los niños”, p. 16.

³⁷² Ver FLORES AGUILAR, “Presentaron *Mar de Tinta*”, p. 6.

³⁷³ BERENSON y MUÑOZ, “¿Y la historia?”, p. 4.

Pero el argumento que articulaba la función de los intelectuales inscrito en proyectos impulsados por el Estado, con una propuesta de transformación cultural que buscaba un sentido de nación y de vida más acorde con el modelo de desarrollo neoliberalismo, era el que cuestionaba de manera amplia a la política cultural del Estado vinculada a una crítica al proyecto económico que representaba la elite tecnocrática gobernante en cabeza de Salinas bajo el eslogan de “liberalismo social”.³⁷⁴ Eran calificados los libros de texto como parte de una estrategia de “contrarevolución cultural” que abarcaba distintos ámbitos de la vida y la reproducción de la cultura mexicana, tal como lo señalaba el escritor José Agustín: “El nuevo gobierno, desde que se inició en 1989, ha pretendido llevar a cabo una contrarevolución cultural, con abundancia de censura, métodos de control y cooptaciones, que contrarreste los avances de una sociedad civil creciente”, que se ha manifestado combatiendo “la amnesia sexenal” que han impuesto los distintos gobiernos, incluidos de manera más sistemática, el de Salinas, y en favor de “recuperar la memoria histórica”, en este sentido “Las intensas reacciones en contra de los nuevos libros de texto gratuito son, por supuesto, parte de este proceso”, expresión de “las luchas por la cultura” que se seguirían produciendo en México.³⁷⁵ El veterano periodista Fausto Fernández Ponte, en su popular columna de *El Financiero* expresaba de manera más descarnada, según la mayoría de los críticos, la motivación de la orientación de los contenidos de los libros de texto de historia y el origen de su franca oposición por un buen sector de la sociedad mexicana: “La orientación salinista al libro es congruente con los postulados neoliberales abrazados por el señor Salinas y sus socios en esta *aventura ideológica...*”, es por esto que surge la oposición al libro de texto, pues “el bando opositor comprende la orientación neoliberal al libro como un intento obvio, por burdo, del señor Salinas de reescribir la historia...”.³⁷⁶

³⁷⁴ Diría José Agustín, uno de los críticos al gobierno de Salinas y participante en el debate de los libros de texto, “capitalismo salvaje disfrazado de ‘liberalismo social’” AGUSTÍN, “La contrarevolución cultural”, p. 1.

³⁷⁵ AGUSTÍN, “La contrarevolución cultural”, p. 1.

³⁷⁶ FERNÁNDEZ, “Asimetrías. El libro de texto de Historia”, p. 43.

3. El pasado en una disputa presente. Líneas de un debate

3.1 Por la enseñanza de la historia, una discusión historiográfica

En el debate suscitado por los nuevos libros de texto de Historia de México, en 1992, los intelectuales actuaron fundamentalmente, como se afirmaba más arriba, como suministradores de argumentos historiográficos y, en menos medida pedagógicos y didácticos, sobre los contenidos consignados o deseables en los libros de texto para la enseñanza de la Historia. En coincidencia con los elementos o líneas del debate sobre los nuevos libros de texto de Historia, expuestos por Latapí,³⁷⁷ es posible identificar los argumentos principales de tipo historiográfico que cuestionaban el contenido de los libros de texto como una disputa por la interpretación en la enseñanza del pasado y se concentraban en el tratamiento de los siglos XIX y XX. Este tipo de argumentación, tal como la llama Latapí, de tipo historiográfico, fue la más recurrida por intelectuales y expresaba un afán por justificarse y legitimarse en directa referencia al contenido consignado en los libros de texto.

En este sentido, son identificables cuatro líneas de desarrollo de las críticas historiográficas referidas al contenido de los libros de textos. La primera se refiere a los contenidos que tratan el tiempo en el que Porfirio Díaz ejerció el poder, donde prima la acusación de favorecimiento, por parte de los libros de texto de Historia, a esta parte de la historia mexicana como un periodo de estabilidad y desarrollo económico que modernizó a México, mientras se oculta su carácter dictatorial, y una economía elitista que guardaba en su crecimiento contradicciones, desigualdades e injusticias. Esta línea de crítica va acompañada del cuestionamiento que hacen los libros de texto sobre las causas de la Revolución Mexicana. La segunda línea de crítica se refiere al tratamiento de los considerados héroes, la común observación es que estos libros invisibilizan a héroes populares y minimizan a otros considerados fundamentales para la narrativa y los valores nacionalistas mexicanos ubicados en periodos tradicionalmente tomados como fundacionales de la Nación, como son la Independencia y la Revolución Mexicana. Como tercer punto de argumentación para la crítica, está el desacuerdo con el tratamiento de la historia inmediata en el libro de texto y la justificación y exaltación percibida sobre el proyecto modernizador

³⁷⁷ LATAPÍ, "La nación en busca de su historia", pp. 34-35.

salinista. Por último, es identificable la crítica pedagógica y didáctica a los libros de texto de Historia, en la que coincide la argumentación de que tienen un lenguaje descriptivo y sintético, con enunciados terminados que no dan lugar a la explicación causal y que, por tanto, promueven un aprendizaje memorístico y repetitivo, lo que iría en contra del aprendizaje de la complejidad del conocimiento histórico, además, de ser pobres en estrategias y didácticas de aprendizaje.

3.2 Modernización porfirista, modernización salinista.

En el escenario de transformaciones estructurales que planteaba el gobierno de Salinas no faltaron las suspicacias de la crítica, que identificaba el programa de modernización del gobierno con la modernización porfirista, al percibirlo como un plan de reformas que buscaba refundar la nación bajo los mismos presupuestos en contra de los cuales la Revolución Mexicana se había alzado. En el terreno de la historiografía, en el contexto de los historiadores mexicanos, ya se comenzaba a percibir una clara revisión del periodo porfirista y su relación con la Revolución Mexicana desde mediados de la década de los ochenta, pero ya desde los setenta historiadores extranjeros, como Jean Meyer (1973), resignificaban el periodo. En su estudio sobre la Revolución Mexicana, Meyer veía la continuidad de las luchas por el establecimiento de un ideario liberal desde finales del siglo XVIII, en este proceso de décadas explicaba el surgimiento del régimen de Porfirio y, a la vez, la emergencia de la Revolución Mexicana; es decir, no establecía el contraste que la historiografía anti-porfirista posrevolucionaria demarcaba entre un régimen tiránico identificado en el porfirismo y la Revolución como su contrario surgido de la lucha por su liberación, más bien, identificaba una continuidad en la ejecución de un proyecto modernizador liberal entre uno y otro momento histórico. Por su parte, el historiador franco-español François Xavier Guerra, elaboraba su tesis de doctorado en 1983 sobre el México antes de la Revolución hasta sus inicios con el triunfo de Madero en 1911; ubicaba el siglo XIX como la lucha de una élite ilustrada por imponer un proyecto modernizador liberal en una realidad signada por relaciones tradicionales que se le manifestaban contrapuesta y con las cuales se tenía que negociar. En este sentido el régimen de Porfirio Díaz era percibido como el escenario de despliegue de un nuevo pacto entre esa sociedad tradicional y el proyecto modernizador decimonónico, pacto que se renovarían con la Revolución Mexicana ante la necesidad de

reacomodar nuevas fuerzas surgidas durante la modernización porfirista. En 1988, se publicaría en dos tomos, por el Fondo de Cultura Económica, la obra de Xavier-Guerra bajo el título, *México: del Antiguo régimen a la Revolución*. En esta corriente revisionista estarían inscrito trabajos de carácter biográfico, tales como el primer volumen de la obra de Enrique Krauze, *Biografía del poder*, dedicado a la vida de Porfirio Díaz (1987), y *Porfirio Díaz y su tiempo* de Fernando Orozco Linares (1991).

Los desarrollos de la historiografía desde los setenta a nivel de investigaciones en el campo de la economía, la sociedad y la cultura del periodo Porfirista brindará novedosos elementos que enriquecerán la comprensión del periodo y obligarán a las nuevas generaciones de historiadores formados en la universidad desde los sesenta a mirar con mayores matices el tradicionalmente considerado como un lapso de tiranía y opresión en la historia del país que justificaba el supuesto salto a la Revolución Mexicana como una reacción ante la injusticia, obligando más bien a ver ambos hechos como fenómenos relacionados y con continuidades en un mismo proceso, más que como periodos separados. Los estudios económicos del porfirismo darían más luces sobre la política económica y la vinculación de México con la economía internacional, a través de una mayor relación con las naciones industriales europeas y con Estados Unidos se generó el incentivo para transformaciones en el uso del suelo y la tenencia de la tierra al volcar la producción agrícola hacia las necesidades del mercado externo, a la vez que atraía inversión y capital extranjero hacia viejas y nuevas actividades; además, se desarrolló la extracción minera sobre recursos más relacionados con la demanda industrial, junto a la tradicional minería de plata, y la construcción de una red de vías férreas, como nunca antes, que conectaba la producción interna con el mercado internacional norteamericano y europeo. México, por primera vez, se convertía en país exportador importante de productos de origen agrícola y ganadero, además, de recursos mineros; en treinta años de dominio porfirista esta dinámica económica generaría cambios fundamentales en las relaciones del mercado interno y en el peso relativo de las regiones, la historia regional desarrollada desde la década de los setenta matizaba el gran desarrollo de vías ferroviarias durante el porfirismo tendidas al servicio de la exportación, considerado como un elemento que determinaría la inclusión o exclusión de localidades o

regiones de los nuevos circuitos destinados a los beneficios económicos y de inversión del nuevo modelo agro-minero exportador.³⁷⁸

Estas transformaciones económicas serían, además, generadoras de problemas y tensiones sociales en las comunidades campesinas e indígenas despojadas de sus medios de producción ante la apropiación de tierras para los cultivos destinados a la exportación, o condenadas a la marginalidad cuando eran excluidas de los circuitos de producción y circulación comercial. Por su parte, entrarían en escena trabajos de investigación dedicados a estudiar el desarrollo de la cultura, las ideas educativas y el desarrollo del positivismo durante el porfirismo que enriquecerían la visión sobre el periodo y rastrearían un cambio significativo en las ideas de la elite dirigente que tendría repercusiones sobre los idearios de una clase media en conformación que se educaba en el nuevo sistema educativo fundado en el último tercio del siglo XIX. Junto con los estudios sobre la conflictividad causada por las transformaciones económicas porfiristas, que se centran en el campesinado y en la clase obrera surgida durante el periodo, surgieron las nuevas perspectivas ya referenciadas en Jean Meyer y François Xavier Guerra, que hacían más énfasis en una explicación de choque entre la modernización y la sociedad tradicional que se resistía al cambio modernizador. Al final, todas estas contribuciones historiográficas harían que al nivel del conocimiento disciplinar se tendiera a ver de manera menos negativa y apasionada el periodo del régimen porfirista y a darle su justo valor en la historia, como un periodo que explicaría tendencias de más largo plazo del sistema político y el modelo económico desarrollado en México durante el siglo XX en la era posrevolucionaria.³⁷⁹

Por otro lado, es innegable que en este proceso de revisión historiográfica influyó de manera determinante el cuestionamiento que a nivel del discurso legitimador del Estado se realizaba sobre la Revolución Mexicana como mito fundador y justificador de políticas, ante el cambio de dirección que desde los ochenta se estaba dando sobre el modelo económico y de relación entre sociedad y Estado. La Revolución Mexicana entra a ser criticada en el nuevo discurso que la señala como generadora de problemas a nivel político: el corporativismo y la falta de democracia, y económico: incentivadora de la desigualdad al promover el gasto

³⁷⁸ FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, pp. 58-60.

³⁷⁹ FLORESCANO, *El nuevo pasado mexicano*, pp. 60-62, 65-67.

público irracional y no solucionar los problemas estructurales del desarrollo mexicano.³⁸⁰ En el contexto de los ochenta y los noventa, bajo las políticas de apertura al comercio exterior, desregulación estatal de la economía y privatizaciones el discurso de Estado interventor, de la nacionalización y del desarrollo industrial por sustitución de importaciones, que acompañaba la ortodoxia que se sustentaba en el mito de la Revolución Mexicana, resultaba incómodo y poco funcional. En cambio, la identidad y evaluación positiva del periodo porfirista, en el terreno económico, era estimado eficaz y fuente de legitimidad histórica al discurso neoliberal y a la política económica impulsada desde De la Madrid, pero con mayor determinación con Salinas, de apertura comercial e incentivo a la inversión extranjera, desregulación de la economía y énfasis modernizador. Y así era interpretado por los críticos a la política neoliberal.

La homologación del periodo porfirista con la modernización del gobierno de Salinas flotaba en la opinión y eventos como la realización por Televisa de la serie televisiva, que en principio se llamaba *La vida de don Porfirio*, pero que al final se llamó *El vuelo del Águila*, asesorada por historiadores identificados como cercanos al Estado y defensores ideológicos de las políticas neoliberales, como el caso de Enrique Krauze,³⁸¹ alimentaban aún más esta percepción, pues eran leídas como formas institucionales de validar el régimen bajo una ideología, considerada por muchos contraria a los valores de la Revolución Mexicana, que privilegiaba el desarrollo del capital antes que la solución de los problemas sociales.³⁸² Se comparaba la reivindicación de la figura de Porfirio con el proceso vivido en la década de los cuarenta cuando la imagen del Dictador era reivindicada por una clase media temerosa

³⁸⁰ AGUILAR y MEYER, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, pp. 288-291.

³⁸¹ Los historiadores Enrique Krauze y Fausto Zerón Medina fueron los encargados de escribir los capítulos de la teleserie, a la cabeza de un equipo de guionistas. Krauze había publicado su primer volumen de *Biografía del poder* sobre Porfirio Díaz en 1987, bajo el título *Porfirio Díaz. Místico de la autoridad*, considerada una obra representativa del neoporfirismo en su nueva versión configurada en el marco modernizador neoliberal que impulsaba una reanimación del revisionismo del periodo y la vida de Porfirio que enfatiza su aspecto modernizador, su continuidad con las luchas liberales de la Reforma y contra la dominación del Imperio, pero a la vez su pervivencia, mas no ruptura, durante y después de la Revolución Mexicana al conformar una cultura y un sistema político y un modelo de desarrollo con señas particulares en el marco capitalista. Ver GARNER, *Porfirio Díaz: entre el mito y la historia*, pp. 27-29, 41-43.

³⁸² El apoyo del gobierno de Salinas además fue directo a la realización de la teleserie colocando a su disposición instituciones estatales tanto gubernamentales como de carácter cultural y académico, lo que era resultado de una tendencia del discurso oficial del Estado de acercamiento a un pasado justificador de su política de apertura exterior al comercio y a la inversión extranjera como motores de la modernización y el desarrollo en México, identidad con el proyecto del liberalismo modernizador realizado a finales del siglo XIX, que impulsaba una revisión más benévola del periodo porfirista. De este modo, colaboraron en la producción de *El vuelo del águila*: el Ejército Mexicano, Ferrocarriles Nacionales del Distrito Federal, la Secretaría de Marina, el Sindicato Mexicano del Seguro Social, el Instituto Nacional de Bellas Artes, Conaculta, el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Ver MONTANARO, “*El vuelo del águila* y los ajustes del nacionalismo mexicano”.

de la movilización generada en el periodo de Cárdenas;³⁸³ una clase media que al sentirse amenazada en su posición económica y ascenso social, añoraba unos tiempos idealizados en los que no había nada parecido a la Revolución Mexicana y, en esa imagen soñada, la defensa de la propiedad y el capital eran la función esencial del Estado, acompañada de un nacionalismo que se realizaba en el bienestar material y en el desarrollo modernizador antes que en la garantía de los derechos y libertades de la mayoría.³⁸⁴

El 3 de agosto de 1992, Krauze daría una especie de respuesta a los generalizados señalamientos en contra del revisionismo a la figura de Porfirio Díaz asociada a la modernización salinista en un artículo publicado en *Proceso* titulado “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz...”, donde valoraba de manera positiva al régimen de Porfirio como un periodo que, gracias a sus políticas modernizadoras, había logrado estabilizar a México y actualizar su desarrollo con respecto al resto de Occidente. Aunque lo condenaba en términos políticos, por ser antidemocrático y autoritario e instaurar, en este sentido, una cultura política continuada por la Revolución Mexicana y los regímenes posrevolucionarios; consideraba que no “puede menos que admirarse el progreso económico que se alcanzó en el largo reinado de Díaz”,³⁸⁵ y que eran precisamente esas pautas de “un liberalismo económico ajustado a la realidad mexicana”, seguidas durante el régimen de Porfirio, las que se estaban poniendo en práctica, “nuevamente con éxito”, durante el gobierno de Salinas.

Para Krauze, “Igual que a fines del siglo XIX, a fines del siglo XX la economía mexicana se abre al exterior. Los efectos de aquella apertura fueron positivos (diga lo que diga la leyenda), y sus presagios ahora son excelentes (diga lo que digan los populistas trasnochados)”.³⁸⁶ No obstante, su crítica, al igual que hace unos años, cuando demandaba al sistema instaurado por el PRI democracia por encima de cualquier otro bien, en su escrito “Por una democracia sin adjetivos” (1984), era más bien la demanda por una mayor institucionalización y representación democrática con la participación de otros partidos en el escenario Estatal, de esta manera, a modo de advertencia, afirmaba: “El problema de las dos liberalizaciones, la porfiriana y la salinista, es el mismo: su carácter parcial, incompleto, sin

³⁸³ RIVERA, “Vuelve Porfirio Díaz”, p. 44.

³⁸⁴ Ver LOAEZA, *Clases medias y política en México*, pp. 130-139.

³⁸⁵ KRAUZE, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz”, p. 48.

³⁸⁶ KRAUZE, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz”, p. 48.

una auténtica liberalización política la liberalización económica es frágil. Esa es la gran lección del Porfiriato”.³⁸⁷

Krauze representa la posición de un buen sector de intelectuales liberales, con simpatías y cercanía a las políticas neoliberales, que comparten una postura negativa con respecto a la Revolución Mexicana. En el citado artículo sobre Porfirio, Krauze vuelve a cristalizar su postura de reivindicación de la figura de Madero y los maderistas como quienes querían acabar con el legado autoritario del porfirismo, pero que al resultar vencidos en la Revolución Mexicana se había impuesto la continuidad porfirista sobre la posibilidad de, al fin, construir una sociedad moderna, no sólo en el aspecto material modernizador, sino, y sobre todo, a nivel político. Tanto se había profundizado este legado antidemocrático, que “el general Cárdenas, que metió al país entero a las corporaciones del PRM, fue más porfirista que don Porfirio”. Para Krauze la “política patriarcal” impuesta por Porfirio Díaz “corrompió profundamente la conciencia política de los mexicanos” y hasta el presente pervive dicha corrupción en el partido de gobierno. Es en este sentido su aseveración de que es “el desempeño político de Díaz lo que no se salva”,³⁸⁸ condena a los regímenes herederos de la Revolución, pues si la lucha fundamental es por la construcción de la democracia hay que rescatar el pasado liberal de la Reforma, que Madero personificó, pues según esta postura, “desde el mirador del liberalismo original y puro, la revolución mexicana posterior a Madero no negó el Porfirismo: lo continuó y perfeccionó”.³⁸⁹

En este escenario de debate alrededor de la figura de Porfirio, entre las acusaciones de neoporfirista al gobierno de Salinas y a su propuesta modernizadora, surgieron los libros de texto gratuitos de Historia de México. El 5 de agosto, en la primera plana de *El Nacional*, aparecían las portadas de los nuevos libros de texto, al pie, en la columna de Gustavo Hiraes, antiguo militante de izquierda y habitual colaborador en *El Nacional*, *Uno más Uno* y, en ocasiones, articulista en *Nexos*, emitía una crítica al artículo de Krauze sobre Porfirio Díaz,

³⁸⁷ KRAUZE, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz”, p. 48.

³⁸⁸ KRAUZE, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz”, p. 48.

³⁸⁹ KRAUZE, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz”, p. 47. Así como Porfirio Díaz era considerado por Krauze el “místico de la autoridad”, en su visión particular, Francisco Madero era designado como el “místico de la libertad”, en su concepción la Revolución con Madero fue un evento eminentemente político de reivindicación del liberalismo decimonónico por democracia, así lo señala: “... No lo habían derribado los anarquistas que conspiraban en su contra desde 1903. Tampoco una huelga general obrera ni, de modo directo, una revuelta campesina. Lo había derribado su antigua querella con el liberalismo puro, el político. Que, negando la preeminencia del progreso material sobre la libertad individual, no duda en asaltar el añoso edificio del orden porfiriano para buscar la instauración de un régimen democrático” KRAUZE, *Biografía del poder*, p. 137.

publicado dos días antes en *Proceso*. Lo calificaba de ser un autor que exponía tesis “reaccionarias”, “conservadoras”, “neoporfiristas” y “revisionistas” sobre el periodo del régimen de Porfirio Díaz. La respuesta de Krauze fue casi inmediata, al día siguiente, además de resultar certera al criticar con los mismos argumentos de Gustavo Hiraes los nuevos libros de texto de historia lanzados dos días antes, calificándolos de la misma manera como “reaccionarios”, “conservadores”, “neoporfiristas” y “revisionistas”, pero además, que buscaban insinuar paralelismos “entre el Porfirismo y nuestro tiempo”.³⁹⁰ Con este señalamiento abrió el debate sobre uno de los argumentos centrales de la crítica a los libros de texto, la búsqueda de legitimación de la política salinista a partir de la relegitimación positiva del régimen de Díaz.

La contrarréplica de Gustavo Hiraes fue también rápida, ya el 7 de agosto escribía en su columna de *El Nacional*, sobre la estrategia de Krauze de defenderse acusando al libro de texto de seguir sus planteamientos neoporfiristas, es decir que al criticarlo a él hacía ver que en realidad estaba criticando al libro de texto, y lo equivocada que era esta argumentación. A partir de citas del libro de texto intentaba hacer ver, que a diferencia del planteamiento de Krauze, el libro de texto no se quedaba sólo en las contradicciones políticas generadas durante el régimen porfirista, sino que exponía las tensiones sociales y económicas a las que dio origen la instauración de un sistema económico que exacerbaba las desigualdades y las expropiaciones a campesinos e indígenas, sin desconocer con ello su aporte en el crecimiento económico, el incremento de la infraestructura ferroviaria y en la modernización de México al inscribir al país en el comercio internacional.

Hiraes considera revisionistas a los nuevos libros, pero en el sentido positivo del término, como revisionismo histórico, al reproducir conocimientos de la disciplina que “aportan nuevos elementos o enfoques novedosos sobre procesos históricos” y contribuyen a generar una visión más clara sobre el pasado, sus sentidos e influencias, y, por consiguiente, brinda “elementos para valorar mejor el presente y sus disyuntivas”. De la misma manera, Hiraes considera otro revisionismo, del cual no adolecen según él los libros de texto, y es al que denomina “ideológico o ideologizado”, que sobre los mismos hechos y procesos históricos lanza nuevas interpretaciones basadas en intereses inmediatos y particulares, en el

³⁹⁰ KRAUZE, “¿Revisionismo en los libros de texto?”, p. 16.

que ubica la perspectiva que sobre el porfirismo maneja Krauze.³⁹¹ En este sentido, Hiraes seguía los argumentos de defensa y promoción utilizados para validar los contenidos de los nuevos libros de texto, como un material didáctico que respondía a los últimos avances historiográficos y que partía de la búsqueda de la objetividad, por lo cual, pretendían ser equilibrados en su exposición sobre los hechos y periodos históricos, en este caso, particularmente, sobre el porfirismo.

El 13 de agosto, Jaime Avilés recogía el argumento de Krauze y agregaba sus propias opiniones, hasta tergiversarlo, pero atacando esencialmente al gobierno como gestor, al exaltar el periodo porfirista, de “una operación ideológica, destinada a modificar el pasado en la mejor tradición stalinista, para que no se contraponga con las reformas jurídicas y estructurales del gobierno de Carlos Salinas”.³⁹² Pronto, este argumento, sería incorporado por partidos políticos de oposición como el PRD, cuando en rueda de prensa, el 18 de agosto, los diputados a la Cámara perredistas Rene Bejarano, Raymundo Cárdenas y Jorge Moscoso, en el Palacio Legislativo de San Lázaro, citaron como uno de los problemas el tratamiento que se hace, según ellos, de la dictadura de Porfirio Díaz como benéfica, y el dictador presentado como un héroe que logró “una época de paz y estabilidad, que supo negociar los intereses de grupos opuestos, tolerante con la iglesia y que supo atraer inversión extranjera e impulsar el desarrollo económico”.³⁹³ En directa referencia a la supuesta equiparación que se hacía con el gobierno de Salinas en el contenido de los libros de texto, el diputado Bejarano Martínez señalaba que a la dictadura porfirista “nada más le faltó el Pronasol para ser perfecta”, de que se presenta “tal como ahora, se impulsó el desarrollo económico”.³⁹⁴

Raymundo Ramos, reconocido ensayista y escritor de poesía, columnista de *Uno más Uno*, llevaba los argumentos antiporfiristas en contra de los libros de texto más lejos aún, pues señalaba, el 22 de agosto, que en los nuevos libros de texto gratuitos no se mencionaba “para nada” la palabra “dictadura” cuando se trata el periodo Porfirista, con lo cual, se presentaba una versión “vergonzante y vergonzosa” de la historia de México, al considerar que el “largo gobierno de Porfirio Díaz logró pacificar el país mediante alianzas”, además, de valorarlo como una buena administración por conseguir la recuperación económica y

³⁹¹ HIRALES, “Ni tan porfirista el nuevo texto”, p. 10.

³⁹² AVILÉS, “El negocio de la historia”, p. 51

³⁹³ ZÁRATE, “Fallas y manipulación de la historia”, p. 25.

³⁹⁴ GRANADOS VELAZCO, “Afirman los diputados perredistas”, p. 6.

atraer “inversiones extranjeras que impulsaron el desarrollo económico”. Ramos manifestaba, adicionalmente a su crítica, su desacuerdo a que se mostrara el porfirismo como un periodo donde “la cultura floreció y hubo buenos historiadores, pintores y poetas”, con lo que concluía que el contenido del libro de texto falseaba la historia con un lenguaje suavizado sobre el periodo porfirista. Ramos criticaba incluso que se expusiera el desarrollo de la red ferroviaria como un elemento positivo, pues lo percibía como el resultado de la visión de un “buen comerciante ansioso”, antes que la de un historiador. Al nivel de lo político, el escritor y poeta considera que se atenúa la no existencia de libertades y de democracia con expresiones como “disminuyó las libertades” o “frenó el desarrollo de la democracia”, consideración que sirve para reafirmar su acusación a los libros de texto de, en su exposición, suavizar el lenguaje para ocultar la verdadera naturaleza de dictadura del gobierno de Porfirio Díaz.³⁹⁵

Por supuesto, la respuesta al alegato de Ramos no se hizo esperar, y Héctor Aguilar Camín en la siguiente edición de *Uno más Uno* contestó en carta publicada, demostrando mediante pasajes de los libros de cuarto, quinto y sexto que el régimen de Porfirio Díaz sí era caracterizado como una dictadura, mientras ejemplificaba con fragmentos cómo los contenidos del libro de texto sí evidenciaban del régimen porfirista su cerrazón al desarrollo de las libertades democráticas y el hacer de la democracia tan sólo una ficción.³⁹⁶ No obstante, el argumento de Ramos serviría de arma sentenciosa para ser utilizada por algunos diputados de la oposición en contra de los libros de texto y como punto de apoyo discursivo en contra de la política educativa y modernizadora³⁹⁷, como “textos porporfiristas, asantados, iturbidosos e indignos, por eso, de convertirse en la versión oficial de la historia

³⁹⁵ RAMOS R., “La historia de México editorializada”, p. 7.

³⁹⁶ AGUILAR, “Réplica de Aguilar Camín”, p.2.

³⁹⁷ La crítica vertida por el líder y miembro fundador del PRD, Ricardo Pascoe Pierce, agrega el elemento de justificador del porfirismo en las pretensiones de una nueva élite dirigente neoliberal para permanecer en el poder, el libro de texto, según su apreciación, era “parte del ajedrez político del actual régimen para no solamente consolidarse del poder como tal, sino para perpetuarse en él”. De este modo, exaltar el régimen de Porfirio le resulta fundamental al establecimiento salinista, pues “a partir de la pacificación porfirista, en donde se capta implícitamente la justificación de la continuidad del régimen durante más de 30 años, donde se pretende llegar a la confirmación de que la paz social es producto de la continuidad en el poder”, se pretende legitimar la continuidad política de una élite con un proyecto de transformación modernizadora. La función de los libros de texto sería fundamentalmente transmitir una intencionalidad política, la de “crear una mentalidad de perpetuidad en el poder como elemento de paz y progreso” mientras se “busca demostrar que la continuación en el poder de un grupo gobernante favorece al país”. Esto explicaría, según Pascoe, el que se muestre el contraste con la Revolución Mexicana, la que aparece sin una plena justificación para dar a entender “que la paz porfiriana tenía más elementos redituables para la nación que la profunda revuelta social de 1910, a pesar de que se cristaliza en la Constitución de 1917” PASCOE, “La paz porfiriana, revalorada, p. 6.

del país”.³⁹⁸ Días después del escrito de Ramos, el diputado perredista José Martín del Campo, miembro de la dirección de la CNTE, en conferencia de prensa cuestionaba el peso que se pretende dar en los libros de texto “a la etapa del porfiriato” ensalzando diversos aspectos del periodo mientras se disminuye la explotación indígena” y se suaviza su carácter opresivo hasta “casi desaparecer la palabra dictadura, para nombrar a esta etapa de la historia de México”.³⁹⁹

Casi al mismo tiempo que Ramos, un par de días después, Héctor Ramírez Cuellar militante del Partido Popular Socialista, PPS, en su juventud reconocido líder estudiantil en los eventos de 1968, escritor y analista político de izquierda, escribía en su columna de *El Día*, y lanzaba duras críticas a lo que juzgaba ideas neoporfiristas consignadas en el libro de texto por los que calificaba “*pensadores neoconservadores*”, donde incluía a Enrique Krauze como fiel discípulo de Octavio Paz, pues encontraba marcadas similitudes entre el *Porfirio Díaz* escrito por Krauze años antes y los contenidos del libro de quinto año de primaria sobre el porfiriato. Al igual que Ramos, Ramírez apuntaba que en el tratamiento dado a este periodo se pretendía que los niños asimilaran “tres ideas básicas” convenientes al proyecto modernizador salinista: primera, que Porfirio logró pacificar al país gracias a “alianzas con los distintos grupos e intereses”; segunda, que fue una muy buena administración que consiguió “la recuperación económica y atrajo inversiones extranjeras” que, por su parte, “impulsaron el desarrollo económico”; tercera, y última, “que la cultura floreció y hubo buenos historiadores, pintores y poetas”.⁴⁰⁰

Dichos objetivos de enseñanza sobre el porfirismo, según Ramírez, sólo serían posibles falseando la historia y omitiendo la realidad del periodo, pues en primer lugar no se registra que la pacificación porfirista “fue a sangre y fuego”, y consistió en acabar con la disidencia a través de la represión, asesinatos, encarcelamientos y deportaciones, mientras se negaba el derecho de huelga, de asociación, libre expresión y demás derechos políticos y civiles; evidencia contrapuesta a la visión que, según Ramírez, consignan los libros de texto: “un *largo periodo de paz* en que tanto el ejército como las guardias rurales sofocaron los intentos de rebelión y de redención social de los obreros, los campesinos y los

³⁹⁸ RAMOS R., “Respuesta de Raymundo Ramos”, p. 2.

³⁹⁹ VARGAS y CAMACHO, “Cuestionan diputados”, p. 3.

⁴⁰⁰ RAMÍREZ CUELLAR, “El Porfirio Díaz, de ¿Enrique Krauze? (primera parte)”, p. 5.

intelectuales”.⁴⁰¹ Y, además, al querer vender la idea de “*un Porfirio Díaz modernizador a la manera actual*” se oculta a los niños que fue un desarrollo económico que benefició a unos pocos mientras la gran mayoría de la población era excluida de los beneficios y sometida a condiciones de explotación y de despojo de tierra, sin acceso a los bienes culturales con una mayoría de la población analfabeta, y una economía exportadora de materias en bruto, donde el capital extranjero controlaba la tierra y la producción.

Luego, la crítica se dirigiría hacia la poca consistencia en la presentación que el libro de texto hacía sobre el porfirismo y la necesidad de explicar las causas de la Revolución Mexicana. Al ser una exposición tan positiva sobre el Porfirismo, según Ramírez, de lo que significó en términos económicos, políticos y sociales, no se logran explicar profundamente las causas que llevaron a la Revolución, con lo que se privilegia la explicación de factores externos y subjetivos, sobre las mismas tensiones y contradicciones internas generadas por el régimen económico impuesto por la dictadura de Porfirio Díaz. De este modo, critica que se limite a encontrar las causas en lo político, como producto de la falta de democracia, que, si bien fue el elemento desencadenante para el levantamiento en noviembre de 1910, no explica el desbordamiento de la guerra y lucha social que definió la adhesión a la movilización armada de amplios sectores campesinos y obreros; asimismo, desconoce “elementos más importantes y decisivos” para explicar la explosión social y popular, que estarían en “la explotación del trabajo en las ciudades y en el campo y la dependencia de México con respecto del exterior”.⁴⁰²

La crítica de Ramírez al contenido de los libros de texto sobre el periodo porfirista es realizada claramente desde una postura historiográfica marxista, donde la causalidad de los procesos sociales e históricos tiene su asidero en la explicación económica y en su articulación con las clases sociales, campesinos y obreros en este caso. En este sentido, el énfasis en lo político es considerado una explicación parcial que no profundiza en las causas profundas de las movilizaciones sociales, las cuales radican en los intereses de clase que surgen de las contradicciones que genera el funcionamiento de la estructura y relaciones económicas. En este sentido, sus críticas van dirigidas, fundamentalmente, al poco énfasis que se hace en la distribución desigual de la propiedad y en las desigualdades, exclusión y

⁴⁰¹ RAMÍREZ CUELLAR, “El Porfirio Díaz, de ¿Enrique Krauze? (primera parte)”, p. 5.

⁴⁰² RAMÍREZ CUELLAR, “El Porfirio Díaz, de ¿Enrique Krauze? (segunda parte)”, p. 5.

explotación que generó el modelo económico dependiente y exportador de materias primas que estableció el porfirismo, por tanto, llama a no ver de manera positiva este “desarrollo económico”, y explicar desde sus contradicciones y desigualdades la explosión generada con la Revolución Mexicana. En este entendido, la expansión de la red ferroviaria, el desarrollo productivo y el crecimiento económico,⁴⁰³ deben verse bajo estas aristas: un modelo dependiente del capital extranjero, dirigido a la exportación, mas no a la satisfacción de las necesidades internas, y cuya característica distintiva era la concentración de los beneficios en unos cuantos. Desde una postura marxista, se le pide al libro de texto que llene las demandas historiográficas propias de esta corriente.

Estos argumentos en contra de la figura de Porfirio y su asociación con un intento de relegitimación de la política modernizadora y neoliberal de Salinas de Gortari, acompañarían el debate y se alimentarían de las tesis suministradas por intelectuales de distintas tendencias y formación pero con una común hostilidad hacia los autores de los libros o por el sentido de sus contenidos, tales como Enrique Krauze, Raymundo Ramos y Héctor Ramírez, reproduciéndose tergiversados, reducidos o ampliados en opiniones que se convirtieron en lugares comunes utilizados por políticos y contradictores: que los libros son una apología al porfirismo, que Porfirio Díaz es colocado como un héroe, que “Porfirio Díaz es visto con ‘mucho condescendencia’”.⁴⁰⁴ A su vez, otros intelectuales contribuirían a reafirmar y llenar de contenidos los argumentos antiporfiristas en contra del libro de texto, y en el mes de septiembre con la puesta en circulación en las escuelas de los tan cuestionados nuevos libros de texto sus intervenciones en contra de los contenidos se reanimarían.

La revista Hojas de la CNTE organizaría dos foros de debate sobre los libros de texto, donde invitaría a varios diputados del PRD, maestros e intelectuales declarados disidentes y

⁴⁰³ Ramírez reconoce algunos de los planteamientos del libro de texto, para inmediatamente evidenciar su parcialidad, incompletud y, por tanto, al final, falsedad según su explicación que privilegia la naturaleza de una economía dependiente y una sociedad atravesada por las injusticias y desigualdades. Es así como, por ejemplo, con relación a los ferrocarriles señala: “Sin dejar de reconocer los fenómenos de integración y de articulación que los ferrocarriles generaron, debemos enfatizar que el propósito principal de la dictadura con esas inversiones fue el de hacer más expedito el intercambio de mercancías con el mercado estadounidense...”, además, con el pretexto de trazado ferroviario y de la construcción de obras anexas muchas comunidades indígenas y campesinas fueron expulsadas de sus tierras. De igual forma, considera que, tal como afirma el libro de texto, “hubo un importante crecimiento económico y que se fundaron nuevas industrias”, pero inmediatamente sitúa esta aseveración, en que fue la inversión extranjera el eje “del llamado crecimiento económico”, y que a nivel nacional fue un crecimiento económico que sólo benefició a una élites y estuvo concentrado tan sólo en regiones “como México, Guadalajara, Veracruz, y Zacatecas” mientras el resto del país seguía dominado por las grandes haciendas y el modo de vida rural; RAMÍREZ CUELLAR, “El Porfirio Díaz, de ¿Enrique Krauze? (segunda parte)”, p. 5.

⁴⁰⁴ *EL ECONOMISTA*, “Lo bueno y lo malo de los nuevos libros de historia”, p. 39.

críticos del proyecto neoliberal y de las propuestas emanadas del Estado, identificados como de izquierda o cercanos al PRD y partidos de oposición afines. Intelectuales, tales como Paco Ignacio Taibo II, quien estuvo presente en ambos foros, y en ese entonces ya era reconocido novelista y ganador del Premio Nacional de Historia, considerados de izquierda y críticos contundentes del establecimiento representaban una postura. El 25 de agosto en la Librería La Reforma, en el primer foro que fue ampliamente cubierto en prensa y que contó con una masiva asistencia,⁴⁰⁵ Taibo II acusaría a los libros de texto de vender una historia con un “lenguaje blanqueador” que reivindica “las figuras más negras del pasado nacional” en las que incluye a Porfirio Díaz, Santa Anna e Iturbide, con lo que coloca “al caudillismo, el orden y la paz, como génesis del desarrollo”, mostrando que los autores de los libros, según Taibo II, ignoran “las polémicas que el país superó hace mucho tiempo y en las que el pensamiento conservador había sido derrotado”.⁴⁰⁶ Por su parte, Jesús Nieto López, profesor de la Escuela Normal Superior, y conferencista en dicho foro, señalaba como un elemento negativo la revalorización que, según él, hacían los nuevos libros de texto del “porfiriato”. En el segundo foro organizado por la revista Hojas de la CNTE, el 3 de septiembre en la Librería El Sótano, con una asistencia también desbordada y con amplio cubrimiento de medios, Taibo II volvió a arremeter con el mismo argumento del “lenguaje blanqueador” y el rescate por parte de los libros de texto de personajes y de “las figuras más negras del pasado”,⁴⁰⁷ en esta ocasión los calificaba de ser “Un libro postmoderno, propriísta, porfiriano... Un libro a la medida del TLC y de la modernidad sin democracia, que hoy se nos propone como modelo” al igual que en la época de Porfirio Díaz.⁴⁰⁸

Pero, además, de los argumentos en contra del tratamiento del periodo Porfirista que veían una maniobra relegitimadora del proyecto modernizador neoliberal, o que cuestionaban la falta de crítica y de elementos de análisis para comprender un periodo generador de un desarrollo económico basado en el despojo, la desigualdad y el privilegiado enriquecimiento para el capital extranjero, estaba la condena moral que emitían algunos intelectuales como Elena Poniatowska, que en plena intervención en la ceremonia oficial por el Día Mundial de la Alfabetización, en acto público presidido por el Secretario de Educación Ernesto Zedillo,

⁴⁰⁵ VEGA, “Grabadora en mano”, p. 6.

⁴⁰⁶ VARGAS, “‘Desapareció’ la historia en los nuevos textos”, p. 6

⁴⁰⁷ VARGAS, “Propaganda, *estatalismo* y hasta futurismo”, p. 14.

⁴⁰⁸ TAIBO II, “La misteriosa desaparición de *El Pipila*”, p. 14; TAIBO II, *Primavera pospuesta*, p. 94.

afirmó con relación a los contenidos de los libros de texto que “Porfirio Díaz que dio la orden *Mátenlos en caliente*, a propósito de obreros sublevados en Veracruz, no puede ser un personaje de altos vuelos”.⁴⁰⁹

En el Congreso y la Cámara de diputados se continuaba con la reproducción de los argumentos antiporfiristas contra los libros de texto de historia, el diputado por el Partido Popular Socialista, de profesión abogado, Martín Tavira Uriostegui, profesor de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo que recientemente ha publicado sus memorias, señalaba que Porfirio Díaz era presentado como cabeza de “un régimen conciliador y tolerante”, como quien estableció la paz que permitió “el saneamiento de la economía, la inversión extranjera, la negociación de la deuda externa” con lo que se logró crecimiento económico, que permitió “llevar el progreso por todos los rumbos del país”, mientras que a la afectación del “progreso porfiriano” a las comunidades indígenas sólo se le dedican unas cuantas líneas; con esta presentación tan positiva del periodo porfirista la Revolución Mexicana, según Tavira, no sería más que un “error histórico”, pues “tanto ‘progreso’ porfiriano no ayuda a entender el sacudimiento social”.⁴¹⁰ En la Comisión Permanente como diputado sería más claro con la intensión política que le endilgaba a la supuesta exaltación del porfirismo para satisfacer intereses presentes, se buscaba “quedar bien con todo el mundo”; lo que involucraba, en realidad, quedar bien “con el alto clero, con el imperialismo estadounidense, con la burguesía en aras de la modernización, de la conciliación, de las inversiones extranjeras, de la paz social”. Era necesaria, en esta lógica, exaltar a “Porfirio Díaz como el arquitecto de los tiempos modernos, el gran conciliador, el gran propiciador de la inversión extranjera, el gran saneador de las finanzas...”.⁴¹¹ El carácter manipulador de la exaltación de Porfirio, esconde una condena moral a la manipulación de los contenidos históricos y un señalamiento en contra de la objetividad del contenido de los libros de texto.

Los argumentos en contra de los contenidos referidos al periodo Porfirista iban dirigidos en tres direcciones: cuestionamientos de tipo historiográfico, donde criticaban fundamentalmente que sus reparos se limitaran a la esfera política y desde allí buscaran

⁴⁰⁹ PONIATOWSKA, “Libros para niños”, p. 22.

⁴¹⁰ TAVIRA, “¿Las revoluciones de México fueron errores históricos?”, p. 5.

⁴¹¹ POLO, “De norte a sur...”, p. 12A.

explicar el surgimiento de la Revolución Mexicana. Mientras se concentraban en el crecimiento económico y la modernización como elementos positivos del régimen, no se detenían en las contradicciones sociales y económicas que serían la base, que al final, acabaría con el régimen y llevaría a la explosión social y armada en la Revolución. Además, otras críticas, las que lograron mayor asidero en la opinión pública y engrasaron de mejor manera los argumentos políticos de la oposición en contra de la política educativa del gobierno, fueron las que se concentraban en la condena moral por ser reivindicado un periodo oscuro, represivo y negativo para la historia política del país, considerado como de retroceso en términos de desarrollo democrático y de libertades. Se consideraba antinacional, desde esta perspectiva, elevar en un sitio positivo a Porfirio Díaz cuando el discurso historiográfico posrevolucionario lo estimaba como el “villano” contra el que se levantó todo un pueblo. La condena moral a la reivindicación del porfirismo, también, bebía del argumento de la supuesta manipulación del gobierno de Salinas, al determinar el sentido de la enseñanza del periodo en los contenidos de los libros de texto para legitimar su política modernizadora en un supuesto pasado próspero porfirista, con una economía abierta al capital extranjero y con un proceso de reforma modernizadora triunfante en el Estado y la sociedad.

Por último, y muy relacionado con la argumentación moral, era la crítica a la consideración de cuasi héroe a un personaje como Porfirio Díaz, que no podía ser un ejemplo aceptado para la niñez, al considerar el papel que fundamentalmente debería cumplir los contenidos de la historia, según esta postura, de ejemplificador y generador de modelos de conducta para los niños y jóvenes en formación a partir de la creación de identidades comportamentales con los héroes, personajes y acontecimientos históricos. Era la concepción tradicional de la historia patria, como la historia emparentada con el civismo, cuyo objetivo principal, antes que el conocimiento histórico, es contribuir a la generación de ciudadanos con el ejemplo mediante la narración de situaciones y eventos realizados por la acción de grandes personajes envueltos en acontecimientos históricos erigidos como fundantes de la nacionalidad, todo envuelto bajo la intensión moralizante como finalidad educativa. La función de la disciplina escolar historia, en esta visión, sería más de carácter formador, que de escenario para aprendizajes y habilidades cognitivas sobre la comprensión del pasado.

La defensa, en cambio, al tratamiento del periodo porfirista y revolucionario que hacían los libros de texto estaba referida a la consignación en sus páginas de contenidos

acordes con los últimos desarrollos en la historiografía sobre el tema. A un cuestionamiento político y moral, se contraponía una defensa basada en la legitimidad científica y en su valor en el conocimiento de la historia como disciplina en desarrollo. Soledad Loaiza reivindica el carácter revisionista en términos académicos de los libros de texto, y rebate el ataque que se les hace de revisionista en términos políticos, en una argumentación parecida a la de Gustavo Hirales en los iniciales días del debate, afirmaba:

El revisionismo que se le reprocha a los libros de historia de la Secretaría de Educación Pública es resultado no de un interés político particular, sino de acuciosas y muy serias investigaciones que han liberado a la historia patria de los herrajes que le había impuesto el civismo. La importancia del porfiriato en la modernización del país, la idea de que no fue una sino muchas revoluciones que estallaron en 1910, el reconocimiento de que la Revolución fue una guerra civil, son ideas contenidas en obras recientes que han tenido gran influencia en el pensamiento de los historiadores mexicanos de hoy. No hay razón para que los libros de texto de la escuela primaria sigan enseñando una historia que ha sido superada por especialistas.⁴¹²

Los nuevos libros de texto de historia, según la argumentación de sus defensores, eran el medio para transmitir los conocimientos acumulados por la disciplina académica y los investigadores de la historia, su valor era en términos de enseñanza de tipo cognitivo, mas no de carácter cívico conmemorativo. La historia patria, de héroes, villanos y grandes acontecimientos fundacionales de la nación, no era el objetivo de la enseñanza de la historia, la cual se alejaba de su carácter tradicionalmente transmisor de valores cívicos para acercarse al aprendizaje de la historia como una disciplina con conocimientos específicos y en desarrollo. De este modo, el periodo porfirista ameritaba una nueva enseñanza, que incorporara los hallazgos y nuevas perspectivas suministrados desde el campo de la investigación especializada.⁴¹³

⁴¹² LOAEZA, “Los libros de texto gratuitos y la tradición del Estado educador”, p. 15.

⁴¹³ PESCADOR, “Los nudos del poder. La Historia y los libros de texto”, p. 42.

3.3 Por una historia de héroes y villanos, por una historia objetiva

Una de las virtudes que presentaban los nuevos libros de historia era su carácter objetivo y armónico, que no presentaban ni héroes ni villanos, que su pretensión era presentar a los personajes históricos y a los hechos de la manera más equilibrada posible. El día del lanzamiento de los libros, el 4 de agosto, esta fue una de las banderas de presentación no sólo del Presidente y del Secretario de Educación, sino también de uno de los autores y coordinadores de los libros de texto, Héctor Aguilar Camín.⁴¹⁴ Días después Enrique Florescano,⁴¹⁵ el otro coordinador de los libros, y Luis González y González,⁴¹⁶ ratificarían esta característica de los libros: ni héroes ni villanos. Soledad Loaeza, por ejemplo, sería enfática al señalar, en uno de los momentos más álgidos del debate, a principios de septiembre de 1992, que la historia consignada en los nuevos libros de texto de historia “No es ésta una historia de bronce, que hable sólo de héroes, actos excepcionales y actitudes sobrehumanas”, de este modo no es una historia acontecimental ni de élites, que mira las acciones “desde arriba”, por el contrario, según Loaeza, es una historia que “intenta ofrecer una visión desde la sociedad, hablar de sus problemas, de sus visiones del poder, de sus rebeliones, rebeldías y conformismos. Los nuevos libros de texto gratuitos cuentan una historia trágica. Esto es, desde luego, una novedad”.⁴¹⁷ Otros, como el pedagogo Víctor Hugo Bolaños, le otorgaban un gran valor en la transformación de la enseñanza de la historia al plantear diversas causas y elementos sobre los hechos históricos, lo caracterizaba como “un libro motivante que puede lograr romper el cascarón con que siempre se envolvió a la enseñanza de la historia; llena de héroes, aceptados de todos como ciertos y verdaderos”.⁴¹⁸

La profesionalización de la disciplina de la Historia desde la academia, en el caso de México, tal como se dedicó a exponer el capítulo I de esta investigación, generó una serie de convenciones y legitimaciones en la elaboración del discurso y del conocimiento histórico que progresivamente se separaron de los imperativos ideológico del Estado y del mundo de lo político y adquirieron mayor autonomía con referentes propios del campo de lo académico en escenarios universitarios, editoriales y propios de la comunidad de historiadores. La

⁴¹⁴ Ver VARGAS, “Pide CSG”, p. 3.

⁴¹⁵ FLORESCANO, “El estudio de la historia patria”, p. 23.

⁴¹⁶ GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, “Luis González y González sobre los libros de texto”, p. 28.

⁴¹⁷ LOAEZA, “Los libros de texto gratuitos y la tradición del Estado educador”, p. 15.

⁴¹⁸ RODRÍGUEZ LOZANO, “Depende de maestros”, p. 5.

disciplina histórica ha elaborado en este proceso un conocimiento más cercano en sus métodos a las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio se ha ampliado a la comprensión de procesos de cambio en la sociedad, dejando atrás su equiparación en la función de constructora de un discurso nacional y nacionalista, bajo un presupuesto de exaltación de grandes personajes y epopeyas que justificaban el estado de cosas presente mediante la elaboración de mitos fundacionales y relatos teleológicos. No obstante, la disciplina escolar de la Historia sí permanecería atada al propósito del Estado de inculcar en los futuros ciudadanos un sentido de pertenencia y emulación a una idea de nación fundada en grandes hazañas y héroes que habían gestado la sociedad presente con su esfuerzo, sacrificio y lucha hasta llegar a dar su vida por una mejor sociedad, una historia personalista hecha por actos individuales donde los procesos colectivos estaban en un segundo plano y siempre respondían al seguimiento y obediencia de un líder heroico. La historia y el civismo eran considerados partes de una unidad, donde la primera justificaba los actos conmemorativos de la gesta nacional y daba sustento al amor a la patria que entrañaba el reconocimiento a los símbolos patrios y las festividades alrededor de la celebración de grandes acontecimientos.

Pero además, la historiografía escolar en su afán de generar sentimientos de identidad nacionales fundados en la transmisión de valores de sacrificio y entrega a la patria, incentiva la asimilación de un relato sobre el pasado que mezcla lo mítico con la realidad y los datos históricos. Mito y realidad se combinan junto con fechas y acontecimientos seleccionados e interpretados para justificar la construcción, desde un pasado heroico, épico, de grandes hazañas y grandes hombres, de un presente que se exhibe como el mejor estado de cosas posible y la base para un mayor progreso futuro. El mito se crea entre los ideales establecidos como proyectos de ser por la sociedad y los hechos y acontecimientos reales que la han conformado, el conocimiento histórico desde la disciplina académica en cambio renuncia a la lectura de un pasado mítico y asume la elaboración bajo presupuestos propios de la validación empírica y el debate interpretativo sobre los hechos con las herramientas de investigación, metodológicas y conceptuales del presente. Lo interesante es que historiadores, académicos, intelectuales, cercanos a los desarrollos de la historiografía y a los presupuestos del quehacer de las ciencias sociales, en el debate alrededor de los nuevos libros de texto de Historia asumieron posiciones de defensa de los mitos nacionales y fundacionales, la mayoría reaccionaron como hombres y mujeres comunes que viven esos mitos y no como

académicos que desde sus conocimientos y especificidad en el campo del conocimiento social alertaban a la sociedad, en el debate público como intelectuales, sobre las implicaciones de revisar, deslegitimar o abandonar los mitos que hasta entonces contribuían ideológicamente a mantener la sociedad mexicana bajo cierto orden y consenso, el posrevolucionario.

Los nuevos libros de texto, *Mi libro de Historia de México*, en términos discursivos planteaban una ruptura en este sentido en la historiografía escolar al pretender validarse en la historiografía académica y no en el discurso tradicional promovido desde el Estado fundado en la Nación y la ciudadanía patriótica. Abandonaban o colocaban en segundo plano algunos de los mitos reproducidos por los anteriores libros de texto y la historiografía escolar. Era una ruptura que manifestaba, por su parte, un distanciamiento con el discurso hegemónico emanado desde el Estado posrevolucionario, en gran medida expresaban la relectura y reestructuración de su relación con la sociedad y la economía a la que estaba ingresando México con el gobierno de Salinas. Y así lo percibía la oposición política al gobierno que se configuró en la oposición a los contenidos de los libros de texto, políticos de origen magisterial adscritos al PRD como el diputado Jesús Martín del Campo lo expresarían muy bien al calificarlos como un intento por “acabar con los mitos de la historia” vinculados a “importantes elementos de la épica popular” en grandes hazañas y héroes, mientras exaltan otros mitos como, según él, que “la paz –aunque sea la de las armas– trae progreso”, en referencia a la dictadura porfirista, o que “el progreso económico –aunque sea para muy pocos– es un avance”, una de los resultados previsibles de las políticas neoliberales, generadoras de beneficios para unos pocos. En este sentido, el contenido de los libros alimentaría “al mito del progreso y al progreso neoliberal” mientras borran a los mitos y héroes populares.⁴¹⁹

Una de las posturas más claras que, en este sentido, atacaron el contenido de los libros de texto, fue la expresada por Paco Ignacio Taibo II, ya reconocido escritor e intelectual de izquierda, cercano al PRD, y con una herencia intelectual y en el campo cultural en la trayectoria de su padre, Taibo I. De este modo expresaba en un artículo, cargado de su habitual tono irónico y de crítica, titulado “La misteriosa desaparición de *El Pípila*” su

⁴¹⁹ DEL CAMPO, “La historia es patrimonio de los pueblos”, p. 1.

desacuerdo con la supuesta eliminación, en los libros de texto, de la hazaña de *Pípila* en la toma de la Alhóndiga de Granadillas en Guanajuato por las fuerzas insurgentes comandadas por el cura Hidalgo, quien, según el mito creado por Carlos María de Bustamante inicialmente en uno de los folletines semanales sobre la gesta de Independencia publicados entre 1821 y 1827, pero plenamente en 1845, varias décadas después de los hechos, en el tomo I de su *Cuadro histórico de la Revolución Mexicana*, con una losa a su espalda, en un acto de sacrificio y heroísmo, logró avanzar hasta la puerta de la Alhóndiga e incendiarla, permitiendo el ingreso de los “insurgentes” al almacén de granos protegido por las fuerzas afines al poder español.⁴²⁰ Asimismo, Taibo II rechazaba que otros personajes de la mitología fundante de la nación mexicana, tales como el *Niño Artillero* o los *Niños Héroes*,⁴²¹ que ejemplificaban el sacrificio de los niños por la patria, así como eventos y personajes heroicos de otro talante que permitían identificaciones a los mexicanos y hacían parte de la imagería popular no aparecieran en los libros de texto.

Con respecto a los *Niños Héroes*,⁴²² por ejemplo, consideraba que estos “apelaban (con todo y su mistificación cursilona) a la vieja idea de que la patria ameritaba el sacrificio”, su eliminación entonces estaría justificada por un Estado y una clase dominante para los que “la patria sólo amerita la participación en el negocio, en esta sociedad *light*, donde las pasiones se resuelven con videocaseteras”. En los libros de texto de historia, según Taibo II,

⁴²⁰ La historiadora María Luna Argudín en un reciente trabajo sobre la cultura en México (2015), señalaba de manera sintética el sentido de la obra de Bustamante, *Cuadro histórico*...: “Esta historia fue la primera en crear un mito de la nación mexicana, que se hizo recaer en el Grito de Dolores. Bustamante construyó para ello personajes heroicos, entre los que destacan Miguel Hidalgo y José María Morelos. Pero también creó personajes ficticios como el *Pípila*, que, según el relato, era un “lépero”, marginado social, al que Hidalgo confió la arriesgada misión de incendiar la alhóndiga de Granadillas en la ciudad de Granaditas en la ciudad de Guanajuato, en donde los comerciantes acaparaban los granos mientras la población padecía hambre. Precisamente la capacidad de Bustamante para forjar héroes populares fue lo que sus contemporáneos criticaron. Para Mora [se refiere a José María Luis Mora quien escribió la obra *México y sus revoluciones* en 1836], por ejemplo, el *Cuadro* reúne hechos verdaderos y documentos importantes, pero entrelazados con falsedades y patrañas” LUNA, *La cultura. México 1830-1880*, p. 56.

⁴²¹ Otra de las historias consignadas por Bustamante en su *Cuadro histórico*, al igual que el *Pípila* no existe ningún otro sustento documental que el testimonio del historiador independentista. Narciso Mendoza, un niño de 12 años en el sitio al que las tropas realistas habían impuesto a la población de Cuautla, al servicio de las tropas insurgentes de Morelos acciona un cañón que define el repliegue de los realistas y las posibilidades para que los insurgentes rompieran el cerco y escaparan el 2 de mayo de 1812 impidiendo que la población cayera en manos realistas.

⁴²² Los *Niños Héroes* ha sido un mito oficial que reduce a la imagería popular la defensa del Castillo de Chapultepec durante la invasión norteamericana al sacrificio de seis niños cadetes, el 13 de septiembre de 1847, que prefirieron morir antes de entregar su posición, con escenas melodramáticas como la de Juan Escutia quien se envuelve en la bandera mexicana y se lanza del Castillo en una acción desesperada por evitar que el símbolo patrio fuera deshonrado y capturado por el invasor. La historia es leyenda y mito, aunque fue creada en base a un hecho real, la defensa del Castillo de Chapultepec por 800 soldados mexicanos más 400 del Batallón San Blas y 50 cadetes del Colegio Militar enfrentados a la invasión estadounidense por la preservación de un bastión de defensa de la capital mexicana, su confección evidentemente tenía el propósito de enaltecer el espíritu de sacrificio y entrega a la patria ante la amenaza extranjera.

se estaría limpiando la historia de “elementos de identificación” que brindaba una versión fría del acontecer nacional, y no una historia “de combates por la libertad, de pasiones y luchas contra la injusticia, de amores y solidaridades, de heroísmos”,⁴²³ era lo que denominaba “la historia descafeinada”.⁴²⁴ El caso de los *Niños Héroes* resultaba, además, ilustrador de la lucha y el sacrificio hasta la muerte en contra del invasor extranjero y, especialmente, contra el intervencionismo estadounidense, es decir, además de la identificación con la infancia y el espíritu de sacrificio patriótico transmitía un mensaje nacionalista y antiimperialista. Además, estaba la crítica, a lo que Taibo II llamaba “el blanqueamiento de la historia” que consistía en reivindicar personajes históricos “oscuros”, hasta entonces considerados villanos, entre los cuales incluía, además del ya visto Porfirio Díaz, a Iturbide y a Santa Anna. Según Taibo II, a Iturbide los nuevos libros de historia pretendían darle un lugar destacado en la Independencia, con criterios pocos sustentados y reduccionistas otorgaban una “supuesta popularidad” al imperio, mientras no le dedicaban “siquiera una línea a fray Servando Teresa de Mier, que en su lucidez pedía la república”, pues, para Taibo, resultaba evidente que los autores de los libros les resultaba atractivo Iturbide, bajo el supuesto de que “no les resultaba odioso un general realista, masacrador de insurgentes, reaccionario y transa”.⁴²⁵

Ante las omisiones y tergiversaciones denunciadas desde la perspectiva de Taibo II, el nuevo libro de texto era para este escritor e intelectual “conservador, agresor de la imaginaria y el mito popular”, que “huye como apestado de la narrativa, la anécdota, la creación de personajes y que agrede a nuestro panteón laico”. Taibo II, establece una diferenciación entre la historia académica, de los investigadores y la historia para enseñarse a los niños en la que se debe acudir a la generación de identidades entre los contenidos y su país, las cuales pasarían por recrear la narrativa histórica para que el niño se reconozca en los personajes históricos, en los momentos por ellos vividos, en las pasiones desatadas, es decir,

⁴²³ TAIBO II, “La misteriosa desaparición de *El Pipila*”, p. 14.

⁴²⁴ SOTELO, “Los libros de texto gratuitos, examinados por historiadores”, p. 3.

⁴²⁵ TAIBO II, “¿Y ahora por qué quieren tanto a Iturbide?”, pp. 98-99. Las posiciones en contra del tratamiento que los libros de texto hacían de la figura de Iturbide, iban hasta el punto de negar y criticar el reconocimiento de este personaje en la consumación de la Independencia de México. Xose Figueroa Custodio, jurista habitual colaborador de *Excelsior*, señalaba de manera diáfana esta opinión: “... las nuevas versiones dan la falsa idea que siempre han querido imponer los que se benefician con que impere la ignorancia y la superstición... a Agustín de Iturbide a quien se pretende presentar como el consumidor de la Independencia de la nación mexicana, respecto al trono español, en 1821”, y de manera categórica negaba: “No, en ese año la independencia de México tenía ya once años de haberse proclamado por el Padre de la Patria don Miguel Hidalgo y Costilla –mérito que pretende regatearle la nueva Inquisición-...” FIGUEROA, “¿Iturbide independizador?”, p. 1.

la enseñanza de la historia, para que logre sus cometidos, que resultan según este intelectual de tipo ético-moral más que cognitivos, debe ser de tipo personalista y exaltación de hechos heroicos llevados adelante por prohombres, que transmiten el sacrificio de elementos e individuos de los sectores populares o afines a sus intereses. De este modo afirma: “La historia no es para el común de los mortales un espacio de reflexión, con la distancia del observador científico. La historia es un terreno de toma de partido, una prolongación del presente hacia el pasado, un territorio donde se buscan raíces y sentido”. Es decir, la historia para la enseñanza, la que conformaría la conciencia historia de una sociedad, no está regida por los imperativos del control, rigurosidad y validación que requiere el conocimiento producido desde la academia, sus demandas son políticas y éticas, el problema estaría en el sentido que a ella se le asigne, y en esta propuesta, lo correcto y ético es estar del lado de lo popular, del nacionalismo, que incluye un sentimiento antiimperialista, y contra las elites del país.

Enrique Krauze, a pesar de plantear su oposición a los contenidos de los nuevos libros de texto, como perteneciente, además, al campo de los historiadores salió en defensa de la necesidad de un grado de objetividad en la enseñanza de la historia, en contra de quienes no pertenecientes a la comunidad hacen críticas basadas en el desconocimiento de la investigación histórica. Krauze señala que en las críticas sobre “las omisiones de los libros, son los críticos quienes han mostrado su inexperiencia, es decir, su ignorancia. Hay omisiones graves, pero las que se han escogido son sencillamente falsas. Tómese el caso de ‘El Pípila’”.⁴²⁶ Esta postura de Krauze, en defensa del argumento de sustento para la enseñanza de la historia en el conocimiento historiográfico y no en la reproducción de la formulación de los mitos fundacionales como soportes de una concepción de Estado y nación determinada por la posrevolución, además de plantear que “*El Pípila* no existió”, en contra de las críticas de este talante, aseveraba que “Iturbide fue popular” y “Díaz tuvo aspectos positivos”,⁴²⁷ a pesar de la oposición a estos planteamientos, se correspondían con la realidad histórica que evidenciaba la investigación y la historiografía contemporánea, en cambio, los

⁴²⁶ KRAUZE, “La prueba de los niños (primera de dos partes)”, p. 16.

⁴²⁷ KRAUZE, “La prueba de los niños (segunda y última parte)”, p. 19.

críticos que se empeñaban en desconocerlos “parecen más defensores de la historia oficial consagrada y de las ideologías que murieron en 1989, que de la verdad”.⁴²⁸

A pesar de las críticas de Krauze, Taibo II fue el intelectual que marcó la pauta de la línea de crítica a los libros de texto desde su tratamiento a los personajes históricos y a los considerados héroes populares. No obstante, además de los habituales defensores con relación al tema de los héroes en los libros de texto, estuvo las opiniones de intelectuales cercanos al PAN y abiertamente militantes católicos, entre ellos, Nemesio Rodríguez Lois, quien afirmaba abiertamente en su columna de *El Heraldo* ratificaría el argumento de la objetividad y actualidad de los contenidos a favor de los nuevos libros de texto: “Los nuevos textos abandonan esa torpe visión de buenos y malos... y aceptan nuestra historia tal cual fue”, bajo esta valoración positiva, consideraba a los libros de texto “un gran paso para lograr la reconciliación de todos los mexicanos”,⁴²⁹ con sus contenidos “se ponen las bases para que una ciencia como la Historia cuyo objetivo es la Verdad deje de ser un simple instrumento en manos de quienes en un determinado momento controlan el poder”.⁴³⁰

Además, celebraba que en los nuevos libros se haya eliminado a héroes que consideraba nocivos para la formación de los niños, y que los anteriores libros de Ciencias Sociales promovían.⁴³¹ Por su parte, el reconocido diputado e ideólogo del PAN, Diego Fernández de Ceballos en defensa de los libros de texto en la Comisión Permanente del Congreso afirmaba como anacrónico y hasta ridículo seguir dividiendo la historia entre buenos y malos, entre los estimados como “químicamente puros” y los denigrados como “demonios sin punto de acierto”.⁴³² De la misma manera, fuera de la adscripción en el espectro político hacia la derecha, otros intelectuales y académicos no vinculados a la

⁴²⁸ KRAUZE, “La prueba de los niños (primera de dos partes)”, p. 16.

⁴²⁹ La misma postura tenían intelectuales como Hero Rodríguez Toro, de tendencia política distinta, veterano periodista que acompañó a Julio Scherer en los años dorados del periódico *Excelsior* durante el periodo echeverrista, quien consideraba que el manejo de una enseñanza de la historia maniquea que desconocía y excluía del conocimiento sobre el pasado a un buen porcentaje de población con expectativas e interés distintos a los hasta entonces considerados “nacionales” y, por tanto, mantenía a la población dividida y “en nada ayuda al mejor desempeño del país”. Por consiguiente, era de la opinión de que “La tendencia de nuestra historia deberá ser comprender, no despreciar o maldecir a los millones de mexicanos equivocados, que se aliaron a los grupos faltos de la famosa razón histórica” RODRÍGUEZ TORO, “Insistamos con los textos de historia”, p. 4.

⁴³⁰ RODRÍGUEZ LOIS, “Textos de historia de la SEP”, p. 8A.

⁴³¹ Se refería a Marx, Lenin, Mao, Allende y al Che Guevara, quienes consideraba que “Afortunadamente han sido expulsados ya que dichos textos personajes que nada tenían que ver con nosotros (sic)” RODRÍGUEZ LOIS, “Textos de historia de la SEP”, p. 8A.

⁴³² TREJO A., “La historia no puede dividirse entre demonios y puros”, p. 41

elaboración de los libros o cercanos a sus autores, como Juan de Dios González Ibarra,⁴³³ un académico de la UNAM, o un veterano periodista progresista como Hero Rodríguez Toro,⁴³⁴ entre otros, opinarán a favor de la desmitificación de la historia heroica y la luz de la historiografía académica sobre la enseñanza de la historia escolar que consideraban fortalezas de los nuevos libros de texto de Historia.⁴³⁵

Las conmemoraciones de efemérides de Independencia, en septiembre, que llamaban a la celebración de gestas, acontecimientos, hazañas y personajes heroicos contribuyeron a que el tema de los héroes fuera aún más fuerte en el debate sobre los libros de texto, lo que alimentó esta crítica con una mayor sensibilidad y receptividad social al tema. Alguien perteneciente al campo de los historiadores, académica de la UNAM, de origen normalista, Silvia González Marín, reproduciría días después, el 11 de septiembre, los argumentos de Taibo II en contra de los libros de texto, estableciendo la necesidad de que la enseñanza de la historia con la intención de instalar una visión objetiva del pasado no podía estar desprovista de elementos pasionales y generadores de identificaciones en los niños, los que consideraba suministraba la narrativa de acontecimientos, hechos y personajes heroicos que inspiren con el ejemplo.

La enseñanza de la historia según esta historiadora, para los niños y adolescentes, debe hacerse en forma de relato, que genere la identidad que reside en la clave de comprender que los “niños y adolescentes se identifican con los personajes históricos y, sobre todo, con los héroes cuyas hazañas despiertan en los niños además de su imaginación, elementos de identidad, y en los adolescentes que están en la etapa de formación les inculcan los valores humanos positivos que están presentes en la formación de cada pueblo”. De este modo, la enseñanza de la historia debe conformar en los niños y jóvenes el espíritu nacional, necesario para transmitir elementos sociales de “unión, de orgullo, de identidad, de trascendencia y de

⁴³³ GONZÁLEZ IBARRA, “Lo subversivo de la ciencia o el debate de los libros de texto”, p. 4.

⁴³⁴ RODRÍGUEZ TORO, “Insistamos con los textos de historia”, p. 4.

⁴³⁵ También se destilaban posiciones de defensa a los libros de texto que otorgaban el carácter de héroes, en los mismos términos de la historia patria tradicional, a los considerados “villanos”, sin buscar elementos más amplios de análisis que posibilitaban matices, más allá de valoraciones morales sobre buenos o malos. Un columnista de *El Herald*o, por ejemplo, afirmaba exigiendo que los nuevos libros de texto fueran más explícitos en su reivindicación de Iturbide, para: “... enseñar a maestros y alumnos, niños y jóvenes... que el auténtico libertador de la patria mexicana fue don Agustín de Iturbide, quien a costa de su vida y prestigio, se volvió contra la Corona Española por servir a la causa libertaria de México. Él fue quien firmó el Acta de Independencia nuestra y es enorme ingratitud política, histórica y de bien nacidos, desconocerlo... Por ello no debe olvidarse su nombre en “El Grito”. Además de los textos históricos” LLAMOSA, “Iturbide. Educación e historia auténticas”, p. 7.

mística” que se construyen a partir de las ejemplificaciones que suministra la historia de “situaciones adversar de límite existencial, individual o colectivo a los que todas las naciones se han enfrentado”. Bajo estos presupuestos, que Silvia González otorga a la función de la enseñanza de la historia, manifiesta su extrañeza de que los nuevos libros de texto no utilicen “la filosofía social del nacionalismo revolucionario” como “el hilo conductor de la explicación histórica, cuando ha sido ésta la que le ha dado su característica propia a la nación mexicana”.⁴³⁶

Esta postura de Silvia González sería seguida por otros académicos e intelectuales, entre ellos Carmen Galindo, maestra en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, líder en los eventos estudiantiles de 1968, para quien la historia patria no debe ser imparcial, y sobre todo es ética: “la historia debía enseñar a los niños estar al lado de las víctimas y no de los verdugos”.⁴³⁷ En este sentido, personajes como Porfirio Díaz, Maximiliano, Iturbide o Santa Anna, no debían ser tratados de otra forma sino como villanos. La enseñanza de la historia, en esta línea de crítica a los contenidos de los libros de texto debía enseñar a “sentir cómo se llega a ser un héroe de la patria”,⁴³⁸ allí parecía radicar el centro fundamental para conformar la identidad deseada en los niños y jóvenes mexicanos, identificarse para ser como sus héroes y añorar el sacrificio patrio en la rememoración de las grandes hazañas.

Laura Bolaños, escritora y periodista, expresaba de manera aún más clara cuál era el sentido de necesidad que se le daba a lo ficcional y mítico en la enseñanza de la historia, no sacrificable en aras de una objetividad no asible por niños y adolescentes, según quienes defendían esta postura en contra de los que consideraban planteaban los contenidos de los nuevos libros de texto, cuando comentaba las conclusiones a las que habían llegado en reunión sobre el tema los comentaristas editoriales de *El Universal*, a los cuales ella pertenecía. De este modo, no desconocía que la historia patria estaba cargada de anécdotas, muchas de las cuales no resisten una verificación histórica y que más están en el terreno de la leyenda o el mito, sin embargo, no deben suprimirse pues cumplen una función, pues son “eminentemente formativos para el escolar”, al pertenecer “al acervo de lo que se considera identidad de un pueblo, sustrato o elemento común, parte de los rasgos de una nacionalidad

⁴³⁶ GONZÁLEZ MARÍN, “Los héroes se fueron de los libros de texto”, p. 5.

⁴³⁷ GALINDO C., “Literatura y política”, p. 18.

⁴³⁸ FLORES ARIZMENDI, “Los niños se merecen héroes”, p. 5.

o grupo”, de este modo, al igual que lo planteado por Taibo II y Silvia González, debe existir una separación entre la historiografía académica que se ocuparía “de desmitificar la historia” al “recuperar del pasado únicamente lo que se puede comprobar o deducir”, pero, aunque importante y necesaria labor, “hay que dejarla para los adultos”, y la enseñanza de la historia que se afina en “la belleza de la anécdota, mito, leyenda o realidad” pues su propósito es generar identificación emotiva con un sentimiento nacional, pues “Los pueblos necesitan mitos” al ser elemento central en la conformación de su “identidad cultural”, donde la enseñanza de la historia ocupa un papel fundamental.⁴³⁹ En este sentido, por ejemplo, como afirmó Taibo I, padre, no es trascendental que *El Pipila* no haya existido, lo que importa es que es “el bello producto de la imaginación del pueblo” que con él materializaba en un personaje una necesidad que se manifestaba en una simbología particular que llama al sacrificio y a la identificación con la imagería popular.⁴⁴⁰

Además de esta concepción intelectualizada y planteada como conscientemente instrumental, sobre el papel de la historia patria en la enseñanza, una historia de tipo ejemplarizante y moralizante, cargada de una narrativa acontecimental, política, de grandes hazañas y personajes heroicos, habían posturas claramente defensoras y creyentes de que la verdadera historia entrañaba el mito, y no evidenciarlo o echar gala de la evidencia histórica para emitir un juicio en su contra o a favor de su omisión manifestaba una posición política e ideológica en contra de la nación mexicana y a favor de los intereses foráneos que escondía la propuesta neoliberal. Estas posturas se manifestaban desde ir en contra de que se señalara en los libros de texto que la coronación de Iturbide había gozado del apoyo popular y de la elite independentista, que Maximiliano fue un reformador liberal a pesar de ser apoyado por los conservadores o que durante el régimen de Porfirio se modernizó el país y hubo un crecimiento económico como nunca antes, hasta defender como realidades históricas la existencia del *El Pipila*, el heroísmo de *El Niño Artillero*, o el sacrificio de *Los Niños Héroes* en defensa de la patria mancillada.⁴⁴¹

El señalamiento en contra de la supuesta omisión de los libros de texto sobre los héroes de la nación mexicana y la reivindicación de quienes hasta entonces eran considerados

⁴³⁹ BOLAÑOS, “Historia y fantasía”, p. 7.

⁴⁴⁰ TAIBO I, “La esquina baja. *El Pipila*”, p. 1.

⁴⁴¹ FIGUEROA, “¿Ignorar a los Niños Héroes?”, pp. 1, 7.

villanos, sería bien recibido como fundamento para los cuestionamientos en sectores distintos a los intelectuales, escritores y periodistas, generadores de las matrices argumentativas y de opinión. Los políticos, líderes sociales y maestros encontrarán una fuente de ideas, axiomas y proposiciones en intelectuales como Taibo II, para, a través del cuestionamiento al tratamiento de los considerados héroes y villanos en los nuevos libros de texto, interrogar la política del gobierno de Salinas.

En la Cámara de Diputados y en la Asamblea del Distrito Federal el debate alrededor de los libros de textos se centró en buena medida en el asunto del tratamientos de los héroes y villanos nacionales. Los diputados del PRD, junto con otras facciones de izquierda de alcance en el Congreso, llevaron a cabo una campaña de ataque desde la línea de reivindicación nacional de los héroes considerados centrales en el ideario popular y en el sostenimiento del ideario y espíritu social de la Revolución Mexicana. A finales de agosto el diputado del PRD Jesús Martín del Campo cuestionaba el desequilibrio entre figuras como Obregón y Carranza con respecto a Villa y Zapata, a estos dos últimos, según su apreciación, se les trataba de manera marginal “como de menor estatura histórica que los primeros”.⁴⁴²

En pleno debate de la Comisión Permanente de la Cámara, el diputado por el PPS, militante de larga trayectoria, Jorge Tovar Montañez señaló que el contenido de los libros de texto de historia era el “reflejo del rumbo que está tomando la cultura nacional en la que luchan los valores de esa Revolución contra los que convienen a los sectores que quieren que se olvide el pasado para dejar atrás los mandatos de justicia, democracia y soberanía que heredamos como valores de nuestra historia y sacrificios”. En esta estrategia se minimizan u omiten héroes que resultan contrapuestos a estos presupuestos y se exaltan, los antes considerados villanos, en mayor sintonía con sus propósitos de modernización neoliberal y negación de los derechos ganados por la Revolución; en este discurso, Tovar afirmaba que cuando en el libro de texto se expone el “papel de los grandes conductores de las luchas del pueblo mexicano, como Miguel Hidalgo, Morelos, Juárez, Zapata y Villa” el estilo suele ser “sin relieves, plano”, mientras que “se reivindica a quienes hasta ahora la historia de México ha condenado como sus detractores. Es el caso de Iturbide y Porfirio Díaz”,⁴⁴³ y se omite del todo la mención de actos llenos de heroísmo y patriotismo como la gesta de los Niños Héroes;

⁴⁴² VARGAS y CAMACHO, “Cuestionan diputados”, p. 3.

⁴⁴³ CAMACHO, “Los Niños Héroes sí están”, p. 18; PONCE M., “Se busca enterrar el pasado”, p. 21.

según Tovar, esa es la prueba de que existe “una intencionada actitud de los autores de esos textos de disminuir el papel de los héroes que crearon esta nación”.⁴⁴⁴

En el mismo debate en la Cámara, la diputada por el PRI, Idolina Moguel, ex Secretaria de Educación y autora de libros de texto de español, con los libros de Historia en mano le respondería a Tovar y a los diputados de oposición, que en sus intervenciones se habían manifestado en contra de los contenidos del libro de texto, al explicar que el objetivo de los nuevos libros de texto era “lograr un difícil equilibrio que asegure hasta donde sea posible la interpretación objetiva y actualizada de nuestro pasado”,⁴⁴⁵ pues “los historiadores que elaboraron los nuevos libros de historia desearon hacer no una versión maniquea de nuestra historia, unos buenos y otros malos, sino simple y sencillamente darles la dimensión que tenían”.⁴⁴⁶ La diputada del PRI, señalando las páginas de los libros de texto, se dedicó a rebatir las críticas puntuales sobre los contenidos, entre ellas, con *Mi libro de Historia de México* de cuarto grado en la mano, en una manifestación de incontenida de satisfacción y alegría en su rostro, mientras con fuerza insistía con su dedo índice sobre una de las hojas del libro de texto abierto, afirmaba con convicción y firmeza en su voz: “Sí están, los Niños Héroes sí están...”,⁴⁴⁷ a lo que el diputado del PRD Raymundo Cárdenas respondería que sólo eran mencionados, mas no se registraban sus nombres ni se les daba la importancia debida.⁴⁴⁸ Este sería el tono del debate político sobre el tratamiento de los personajes históricos o míticos, héroes o villanos, en los nuevos libros de textos, que se desplegaría en el Congreso y en la Asamblea del DF durante el mes de septiembre y octubre de 1992.

Los maestros fueron sensibles al tema de los héroes como parte de la conciencia histórica de la nación, ejemplo de entrega por un proyecto de México libre y fundado en los presupuestos de justicia e igualdad de la Revolución Mexicana con un Estado interventor en lo social y en la redistribución del ingreso. Los argumentos reproducidos por los maestros en contra del contenido de los libros de texto eran extensión de las proposiciones e ideas

⁴⁴⁴ GALAZ, “Rechaza el PRI llamar a Zedillo”, p. 26.

⁴⁴⁵ CAMACHO, “Los Niños Héroes sí están”, p. 18.

⁴⁴⁶ TEHERÁN, “Parcial, interesada y prejuiciada”, p. 41.

⁴⁴⁷ CAMACHO, “Los Niños Héroes sí están”, p. 18.

⁴⁴⁸ GRANADOS VELASCO, “Amplia discusión en la permanente”, p. 6. Exactamente el mismo argumento reproduciría un par de días después Cecilia Haupt en su columna de *Novedades*: “... los Niños Héroes aparecen en la página 50 del libro de cuarto año, en “negritas”; pero sólo se les menciona, no se les nombra uno por uno, es decir, las generaciones que asistan a las escuelas públicas a partir de este año no podrán repetir, como lo hicimos muchas generaciones de mexicanos: “Juan Escutia, Agustín Melgar, Juan de la Barrera. Fernando Montes de Oca, Vicente Suárez, Francisco Márquez: MURIERON POR LA PATRIA” (subrayado y mayúsculas en el original) HAUPT, “Nuestra historia en los libros de texto”, p. 20.

suministradas por políticos de oposición, fundamentalmente del PRD, y por intelectuales de izquierda, cuya réplica se manifestaba principalmente a través de la disidencia sindical y su agremiación en la CNTE. Por un lado, se manifestaba una fuerte resistencia a cualquier tipo de cambios en el relato de la historiografía escolar en un contexto de reformas que involucraban el futuro y bienestar del gremio; en una encuesta realizada a maestros de diferentes escuelas en el DF con relación a los contenidos de historia impartidos en los libros de textos, un buen número consideró que debían ser corregidos de acuerdo a los contenidos que tradicionalmente se han impartido en las escuelas mexicanas, es decir, acabar con los cambios que se hubiesen podido introducir.⁴⁴⁹

Además, los conflictos de demandas gremiales por mejoras salariales se mezclaron con la crítica al libro de texto, dejando algunas veces la percepción de que servía como un elemento más para presionar al gobierno, es el caso de la acción de la CNTE, con gran influencia en las movilizaciones de las secciones IX y X del SNTE, de no solamente parar labores por mejoras salariales sino también amenazar con no utilizar los nuevos libros de texto en sus clases.⁴⁵⁰ Aunque marginal, sí fue ejemplo del tono de la opinión en el magisterio, una particular manifestación realizada el 11 de septiembre por una fracción de la CNTE en el DF, por la llamada corriente histórica y Alternativa Sindical. Esta agrupación, surgida al interior de la CNTE bajo la influencia del Partido de los Trabajadores, PT, impulsó esta manifestación en contra de los libros de texto con aproximadamente 100 personas marchando con dos mulas y seis burros con birretes que pretendían parodiar a los autores y a personal de la SEP vinculados a la elaboración de los nuevos libros.⁴⁵¹ Teodoro Palomino, uno de los fundadores de la CNTE, dirigente de Alternativa Sindical y miembro del Comité Ejecutivo del PT, entrevistado en dicha marcha, sintetizaría la postura del sector radicalizado del magisterio en contra de los cuestionados contenidos: “No podemos permitir la distorsión de la historia, porque ellos implicaría acabar con los valores de la misma... La nueva reforma educativa pretende formar mexicanos sin historia, sin identidad”; mientras esto declaraba, los maestros vitoreaban a favor de los Niños Héroes y por el rescate de los héroes nacionales, destacando en sus consignas a Zapata y Villa en la historia de México.⁴⁵²

⁴⁴⁹ MORENO, “Encuesta entre profesores del DF”, p. 65.

⁴⁵⁰ GONZÁLEZ MENDOZA, “De las secciones 9 y 10 del SNTE”, p. 1.

⁴⁵¹ Ver ARIZMENDI, “Del hemicycle a Juárez a la SEP”, p. 6.

⁴⁵² Citado en OLIVA, “Encabezaron siete burros y una mula”, p. 5A.

Ante la coincidencia del debate con las fechas patrias, y la presión de intelectuales, políticos de oposición, maestros y la opinión pública sensibilizada ante la historia nacional, el gobierno, en cabeza de Salinas, buscaría desmarcarse de las posturas de los intelectuales defensores de los libros de texto y plegarse al sentimiento general, en una ágil estrategia de neutralizar los argumentos de la oposición alrededor del tratamiento que los libros de texto hacían con respecto tema de los héroes nacionales. El 13 de septiembre, en un acto organizado de manera poco usual, Salinas y parte de su gabinete en pública conmemoración, en el monumento Altar a la Patria, del CXLV aniversario de la batalla de Chapultepec, acontecimiento del asalto por las fuerzas invasoras estadounidenses y defensa de los Cadetes al Castillo de Chapultepec, haría una insistente referencia al heroísmo de los Niños Héroes, considerándolos como “parte fundamental de nuestra historia”,⁴⁵³ pues, además de que “son verdaderos héroes de la historia de México”, su herencia permanece: “ellos nos legaron una lección que nunca olvidaremos, y es que cuando cualquier fuerza externa pretendió, a lo largo de nuestra historia, afectar a los mexicanos, sus hijos siempre estuvieron dispuestos a defender a la Patria”. Y en una clara alusión para calmar los ánimos de las críticas a lo que amplios sectores consideraban proponían los contenidos de los libros para la enseñanza de la historia nacional, señalaba: “nuestros padres y abuelo nos enseñaron –siempre- a honrar la memoria de los Niños Héroes”, por tanto, “nosotros a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos les transmitiremos este orgullo que tenemos por el ejemplo valeroso y también victorioso que nos dieron”; y para que no quedara duda, ratificaba que el gobierno y el Estado estará siempre dispuesto “a promover el recuerdo de ese hecho histórico, de esa memoria gloriosa”.⁴⁵⁴

La ceremonia del 15 de septiembre en conmemoración del grito de Dolores fue mucho más contundente en demostración del apoyo a la historia patria nacionalista, llena de héroes y grandes hazañas, en favor de los mitos fundacionales de la Nación sobre una enseñanza de la historia escolar cónsona con la producción académica e investigativa; en el balcón central del Palacio Nacional frente a una multitud que transpiraba y vociferaba su espíritu nacionalista, junto a su esposa Cecilia Occelli, el Presidente Salinas, a las 11:04 de la noche, dio el habitual Grito de Independencia en la ceremonia habitual de los jefes de Estado y

⁴⁵³ RAMÍREZ M., “Los Niños Héroes, parte esencial de la historia”, p. 1.

⁴⁵⁴ TEHERÁN, “Los Niños Héroes son parte esencial de la historia”, p. 44.

gobierno para esta fecha, pero cargado de la reafirmación de los héroes como nunca antes: “¡Mexicanos! ¡Viva la Independencia Nacional! ¡Vivan los héroes que nos dieron patria y libertad! ¡Viva Hidalgo! ¡Viva Morelos! ¡Viva Allende! ¡Vivan los Niños Héroes! ¡Viva Juárez! ¡Viva México!...”.⁴⁵⁵ El que se nombrara a los Niños Héroes era interpretado por muchos como lo que resultaba evidente en el contexto del debate de los libros de texto, pues antes no se habían enunciado en dicha ceremonia, una concesión a quienes criticaban el libro de texto por omitir a figuras tradicionalmente consideradas heroicas y una forma del gobierno desligarse de las acusaciones lanzadas.⁴⁵⁶ El día siguiente, destinado al desfile militar conmemorativo de la Independencia, Salinas como Presidente rompió la tradición de no ofrecer declaraciones públicas ese día, y en un discurso público se refirió indirectamente a los cuestionados libros de texto y reafirmó el compromiso del Estado con la historia patria, de héroes y hazañas, como el modelo escolar a seguir en la enseñanza de la historia de México: “seguiremos promoviendo el recuerdo, la reafirmación cotidiana y el orgullo de nuestros principales hechos y procesos históricos, y también de los héroes de nuestra patria”.⁴⁵⁷

A nivel de gubernaturas estatales se reproducía el mismo discurso alrededor de las fiestas patrias, por parte de los gobernadores y representantes del PRI, donde los Niños Héroes, y el recuerdo de gestas heroicas llenaban sus intervenciones públicas. Asumir desde el Estado la defensa de una historia de héroes luchadores por la integridad nacional, era una manera de contrarrestar las críticas que al gobierno se hacían con el trámite de la firma del Tratado de Libre Comercio, que para los sectores opositores y de opinión era considerado una afrenta y entrega de la Soberanía nacional.⁴⁵⁸ Bajo estas manifestaciones ya era explícita

⁴⁵⁵ GARCÍA, “Mexicanos... Vivan los héroes”, p. 6; GONZÁLEZ MENDOZA, “La noche fría del 15”, p. 6.

⁴⁵⁶ Varios analistas y periodistas percibieron esta estrategia evidente por parte del gobierno de Salinas en búsqueda de neutralizar a quienes desde la crítica a los libros de texto buscaban deslegitimar y atacar al mismo gobierno; entre ellos, Raúl Trejo Delabre, sociólogo e investigador de la UNAM, escritor habitual en *El Nacional*, quien afirmaba sin tapujos: “... en qué medida el gobierno está dispuesto a defender... los libros de texto que él encargó, patrocinó y decidió publicar. A ese respecto, no deja de llamar la atención la suerte de concesión populista que el Presidente de la República hizo la noche del grito, cuando incluyó a los Niños Héroes en el repertorio de héroes para los que pidió *vivas*. Y no es que esos personajes no sean merecedores de recuerdo respetuoso y aun fervoroso, al contrario. Pero en medio de la polémica actual... la mención presidencial pareció deferencia a los cuestionadores de los textos gratuitos” TREJO DELABRE, “Sociedad y poder”, p. 6.

⁴⁵⁷ RAMÍREZ CISNEROS, “Salinas habló después del *Grito*”, p. 3.

⁴⁵⁸ Es ilustrativa en este sentido la opinión de Juan Bustillos, autor de la sección “Pasarela política” de *El Universal*, quien de manera ágil lee el accionar del Presidente en los eventos conmemorativos al responderse a la pregunta sobre las declaraciones de Salinas “¿Cuál fue la razón que lo movió a mencionar el martes por la noche a los cadetes heroicos de Chapultepec, pese a que el domingo anterior, en el Colegio Militar, ya había dicho que son parte fundamental de nuestra Historia, y cuando una segunda alusión podía parecer excesiva?”, en el mismo sentido que Raúl Trejo, afirmando que era “evidente que el presidente Salinas usó a los Niños Héroes, protagonistas de la lucha contra la invasión norteamericana,

la decisión del gobierno de Salinas, transmitida por su secretario Zedillo de abrir el escenario para el planteamiento de modificaciones a los contenidos de los libros de texto para ser recogidas en la elaboración de otros libros en 1993, por lo que los cuestionados *Mi libro de Historia de México*, estarían definitivamente destinados al año escolar de 1992 a 1993 promocionados, en el nuevo contexto generado por la oposición a sus contenidos, como un material educativo parte de la transición para la formulación y aplicación de nuevos programas y planes de estudio en el marco de la reforma educativa de 1993. La resistencia a una historia menos heroica, con una narrativa desapasionada y en un intento de equilibrio sobre juicios históricos, venció y se impuso la consideración de la enseñanza de la historia como un terreno privilegiado para la formación del ciudadano mexicano bajo valores de defensa y sacrificio por la patria, de justicia y soberanía, con un papel secundario para el conocimiento histórico verificable y bajo continua reinterpretación así como la comprensión del estudiante, desde una esfera cognitiva, de los presupuestos y procedimientos de la historia como disciplina.

3.4 Historia inmediata. ¿Historia para el Estado y justificadora del presente?

En el tema de la historia contemporánea y presente los nuevos libros de historia generaron reacciones en contra de su tratamiento, basadas en dos señalamientos: por un lado, la acusación de utilizar los contenidos de la enseñanza de la historia y darles el sentido de justificadores del gobierno de turno; por el otro lado, su condena por la presentación que se hacía de hechos recientes, y la forma de exponerlos, acontecimientos sensibles para la sociedad mexicana contemporánea cuyo análisis llevaba a evaluaciones aún no lo suficientemente desarrolladas y sustentadas sobre los últimos gobiernos nacionales. Se trasladaba un escenario conflictivo, el de la historia presente o inmediata, que en la historiografía académica aun actualmente padece de contradictores y cuya institucionalización disciplinar es muy reciente, al campo de la enseñanza, con lo cual se introducía de manera más nítida el debate político en los contenidos de historia.⁴⁵⁹

para dejar bien clara su posición ante la firma del Tratado de Libre Comercio –no entregó el país a Estados Unidos-, pero también lo es que pagaba facturas ajenas, y que con un gran sentido político sacó a su administración de la polémica gratuita en que lo metió la nueva redacción, ordenada y aprobada por la SEP, de los nuevos libros de texto de Historia...” BUSTILLOS, “Pasarela política. La polémica por reescribir la Historia”, pp. 1-2.

⁴⁵⁹ Y es que en la historiografía académica el problema de tender a modificar o dar un sentido acorde con las orientaciones y compromisos políticos del historiador o investigador a los resultados o conclusiones de la investigación se considera más

De este modo, los problemas actuales y los enfrentamientos entre proyectos políticos y de país se manifestaron en los planteamientos que sobre los hechos recientes hacían los libros de texto de historia. La manipulación del pasado era percibida de manera instrumental, atada a intereses de corto vuelo para justificar acontecimientos puntuales presentes como la firma en proceso entonces de un tratado de libre comercio con Estados Unidos, o las acusaciones que se hacían a Carlos Salinas de tener pretensiones reeleccionistas. El que los contenidos de los nuevos libros de texto de historia incluyeran temas como los eventos represivos en contra de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971, y establecieran el marco de la crisis y cambio de modelo político y económico con la crisis en el periodo de los gobiernos de Echeverría y Portillo, y terminaran en el gobierno de Salinas estableciendo los lineamientos de la política de un sexenio que aún no terminaba su mandato, generó una reacción aún más virulenta que llegó a cuestionar lo lícito de incluir la historia presente en la enseñanza de la historia en la escuela por sus posibilidades en la validación y justificación de intereses de sectores dominantes contemporáneos que no representaban los de las mayorías o de la considerada “Nación” mexicana.

La relación de la elaboración de la historia presente con el campo de la disputa política es tan íntima que, precisamente, los políticos profesionales antes que los intelectuales fueron quienes increparon los contenidos de los libros de texto en esta dirección. A los pocos días del lanzamiento de los libros de texto, junto con los señalamientos en contra de la contratación y costos que conllevó la elaboración de los libros de texto ya una observación era contundente en contra de sus contenidos por parte de los diputados del PRD a la Cámara y a la Asamblea del DF, su adecuación al interés de preparar al niño y futuro adolescente a los cambios que se producen en México con el gobierno de Salinas y a una mayor aceptación de la penetración extranjera en vistas a la firma del Tratado de Libre Comercio.⁴⁶⁰

El 11 de agosto un diputado del PRD a la Asamblea del DF, presidente de la Comisión de Educación de dicho organismo, Alfonso Ramírez Cuellar, de formación historiador y

acusado en la llamada historia inmediata o presente, de este modo uno de sus cultivadores, Matthew Rothwell, consideraba que “un peligro particular relacionado con la Historia Inmediata es la presión que condiciona los resultados de la investigación a resultados “deseados”, que inmediatamente sirvan a fines políticos que se anhelan”, lo que lo llevaba a concluir que “los problemas metodológicos particulares que surgen de la práctica de la Historia Inmediata son más epistemológicos y tienen que ver con la vasta, pero difusa y constantemente cambiante (cualitativamente más que en otros campos de la Historia), naturaleza del campo y nuestro compromiso y participación en mover la Historia en una dirección particular” ROTHWELL, “Metodología para el análisis de la Historia Inmediata”, p. 9.

⁴⁶⁰ Ver GRANADOS VELASCO, “Afirman diputados perredistas”, p. 6.

antropólogo por la ENAH y militante destacado del PRD, afirmaba que en los nuevos libros de texto se llegaba “al extremo de justificar prácticamente toda la acción gubernamental” y borrar la existencia de otros partidos distintos al PRI, como el PAN y el Partido Comunista Mexicano, PCM, así como de organizaciones obreras y campesinas importantes en la historia del siglo XX mexicano, mientras coloca de manera exclusiva como “sujetos del cambio” al PRI y al gobierno, perspectiva progubernamental que omite los grandes problemas sociales y “minimiza” o “esconden” fenómenos fundamentales, según el asambleísta perredista, como “la deuda externa” y “los peligros del proceso de apertura e integración comercial”.⁴⁶¹

El tema de la firma del TLC y la implementación de un modelo de desarrollo neoliberal fueron los móviles que más fueron esgrimidos por la crítica a la pretendida manipulación de los intereses presentes, del Estado, sobre los contenidos de los libros de texto. En el primer entendido, diputados del PRD, de la altura de Porfirio Muñoz Ledo, defendían la tesis en el Congreso y ante la opinión pública de que el gobierno había reformado la historia de México a cambio de un tratado comercial. Muñoz Ledo, apoyado por el diputado del PPS Martín Tavira, llegó a señalamientos, tan extraordinarios y sin respaldo, difíciles de creer, pero con un gran impacto sensacionalista y mediático, de que funcionarios del gobierno estadounidense dictaminaron los contenidos de los libros de texto con la pretensión de aminorar y ocultar el intervencionismo norteamericano para suavizar la percepción común que sobre los Estados Unidos tiene la población mexicana y con ello ganar el apoyo y legitimidad para la firma del TLC y la penetración del capitalismo de la potencia del norte.⁴⁶² Esto conllevaba la crítica por las consideradas tergiversaciones que buscaban

⁴⁶¹ DELFÍN, “Cuestiona el PRD los alcances de la modernización”, p. 3.

⁴⁶² Ver ZAMARRIPA, “Analizarán comisiones de Educación del Congreso”, p. 3; GRANADOS VELASCO, “Debate en la permanente”, p. 1. Muñoz Ledo representó en el Congreso la tesis conspirativa del Imperialismo norteamericano en la tergiversación de la historia mexicana con propósitos de legitimación de la política Imperialista norteamericana, con base en estereotipos y reducciones suministrados por el discurso de izquierda para explicar las relaciones internacionales en términos de sometimientos y maquinaciones de las clases sociales dominantes o de las potencias imperiales, de este modo señalaba, el 2 de septiembre de 1992, en un debate en el Congreso: “Tenemos constancia de que hubo solicitud expresa, y entendemos que escrita, del gobierno de Estados Unidos para revisar los libros de texto... haciendo gestiones frente al gobierno de México para que se revisaran los libros de texto de historia, a efecto de que no hubiera expresiones antiestadounidenses y no se exaltaran formas de patriotismo que pudieran entorpecer la firma del Tratado de Libre Comercio”, argumento precisado por Martín Tavira del PPS: “Nosotros sabemos que ha habido embajadores que han estado muchas veces en la SEP presionando a efecto de que no se enseñen a los niños y a los jóvenes los hechos reales de las agresiones estadounidenses y del despojo de más de la mitad de nuestro territorio” ZAMARRIPA, “Analizarán comisiones de Educación del Congreso”, p. 3. Días después, esta misma versión sería ratificada por la exsenadora por el PRD, Ifigenia Martínez, quien citaría una supuesta reunión con funcionarios de embajada de Estados Unidos y congresistas del Partido Demócrata, donde le manifestaron los primeros su molestia por el contenido, que consideraban, antinorteamericano de los libros de texto de entonces y que pasarían una queja por escrito al gobierno; ver ZAMARRIPA, “Presionó EU en 1989 para cambiar el libro de historia”, p. 19.

atenuar u ocultar hechos como las intervenciones norteamericanas en México en distintos momentos y la apropiación de Estados Unidos de la mitad del territorio, así como, la acusación de supuestamente reivindicar figuras consideradas tradicionalmente nefastas para la integridad política de México como lo fue Santa Anna y cuyo accionar errático había facilitado la pérdida del territorio a manos del imperio del norte.⁴⁶³

La manipulación de los contenidos de historia, además de los intereses motivados por las influencias de los Estados Unidos y la firma del Tratado de Libre Comercio, se le atribuía al acercamiento que el Estado y la clase política dirigente había revelado con relación a la Iglesia y a los empresarios manifiestos en reestructuraciones y una legislación que beneficiaba una mayor participación política en defensa de sus intereses y un protagonismo inusitado y facilitado institucionalmente en la vida social y económica del país. Imperialismo, clericalismo y mentalidad neoliberal eran el coctel que explicaba en buena parte del discurso político de oposición el calificar a los libros de texto como manipuladores y tergiversadores de la “realidad” histórica que debía emanar de la defensa de los valores del nacionalismo mexicano y en lo que tradicionalmente mantenía los mitos fundacionales reafirmados con la Revolución Mexicana.

De este modo, las acusaciones a los libros de texto de antinacionalistas por su abandono de los héroes y hazañas patrióticas se reforzaban con el señalamiento adicional del supuesto entreguismo a los intereses norteamericanos y la connivencia con la Iglesia y los empresarios que manifestaban sus contenidos. En pleno debate en la Cámara de Diputados, Jorge Tovar Montañez por el PPS afirmaba que en los contenidos de los nuevos libros es notoria la intención “de no ofender o molestar a las fuerzas políticas norteamericanas, a la jerarquía eclesiástica y a los grandes magnates de la iniciativa privada”, argumento que

⁴⁶³ El diputado del PRD, Raymundo Cárdenas Hernández, militante de izquierda de antigua adscripción comunista y socialista, señalaba paradigmáticamente los elementos que conformaban esta crítica a los libros de texto en lo que a su supuesto carácter pro-estadounidense se refiere; en la Cámara de Diputados afirmaba que “es evidente en los textos la intención ideológico-política que busca formar a los mexicanos en una nueva relación con Estados Unidos, falseando hechos históricos”, para continuar refiriéndose a los pasajes históricos que consideraba “desvirtuados” para estos fines, “como el del gobierno de Santa Anna, la pérdida de territorio mexicano, la participación del embajador estadounidense en el cuartelazo de Victoriano Huerta, y la idea de querer presentar a Estados Unidos como un socio confiable señalando, por ejemplo, que en la expropiación petrolera Cárdenas contó con la comprensión del gobierno estadounidense” CAMACHO, “Los Niños Héroes sí están”, p. 18.

seguirían otros diputados y políticos al citar esta triada detrás de la elaboración de los contenidos de historia para la enseñanza.⁴⁶⁴

Con respecto a la Iglesia, diputados del PRD como René Bejarano y Jesús Martín del Campo presentarían opiniones que se erigían como representativas del grupo parlamentario de su partido y de un buen grupo de la oposición política. Las acusaciones a los libros de texto en este sentido iban dirigidas a que sus contenidos sólo muestran el lado amable de la Iglesia católica, sin señalar cómo esta institución llegó a tener tanto poder y riqueza desde la época colonial, mientras reduce el origen de sus recursos económico a las donaciones de españoles e indígenas, y “se elude mencionar a la institución más represiva del aparato eclesiástico: la Santa Inquisición”. Además, consideraban que, sin tener en cuenta la diversidad religiosa y la libertad de cultos, se asume al catolicismo como la religión nacional al resaltar el guadalupismo como un símbolo de la identidad nacional, “pues se exalta el culto a la virgen de Guadalupe, como si todos los mexicanos compartieran la religión católica”.⁴⁶⁵ Esta tendencia era explicada por el contexto de acercamientos entre el gobierno y la Iglesia, con reformas que beneficiaban y daban mayor capacidad a la institución eclesiástica para influenciar el curso político del país.

Los directivos del SNTE y la CNTE exteriorizarían posiciones similares a las de los políticos, que manifestaban un especial rechazo a las posibilidades de injerencia de la Iglesia en la educación y en la conformación de los contenidos para la enseñanza. La lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo, por ejemplo, señalaba que la educación pública debía seguir siendo laica en correspondencia con el artículo tercero constitucional y esto debía expresarse en los contenidos de la enseñanza y en los libros de texto,⁴⁶⁶ dicha postura la expresaría desde el momento del lanzamiento de los libros de texto y se haría manifiesta en distintos momentos del debate. No obstante, en realidad cada vez era más un hecho que el acercamiento del gobierno con la Iglesia conllevaba una reforma al artículo tercero en lo que al laicismo en la educación privada se refiere, ya el 2 de septiembre la UNPF manifestaba con satisfacción que pronto se llevaría a cabo la reforma del artículo tercero constitucional en torno al tema

⁴⁶⁴ PONCE M., “Se busca enterrar el pasado”, p. 21; GRANADOS VELASCO, “Amplia discusión en la permanente”, p. 1; CAMACHO, “Los Niños Héroes sí están”, p. 18.

⁴⁶⁵ ZÁRATE, “En los libros de historia se muestra sólo el ‘lado amable’”, p. 20.

⁴⁶⁶ Ver RAMÍREZ M., “Elba Esther sostiene que la educación debe seguir siendo laica”, p. 4.

del laicismo y la educación.⁴⁶⁷ Gordillo rechazaba un hecho consumado, sin embargo, su alegato no era simplemente una maniobra política discursiva de presión, se mantenía en el campo de la defensa del laicismo en la educación pública y en los contenidos de los libros de texto gratuitos que expresaban la postura del Estado sobre el tema, y en este sentido coadyuvaba a la presión que sobre el gobierno ejercía la oposición, encabezada por el PRD, en este tema.⁴⁶⁸ El 29 de septiembre en un Foro en la Universidad Iberoamericana, la lideresa del SNTE, señaló “que el artículo tercero constitucional debe permanecer incólume” mientras se pronunciaba en contra de la intromisión de la Iglesia en las escuelas públicas, pues “la educación de los mexicanos debe seguir siendo laica”.⁴⁶⁹

A las críticas de la utilización del pasado, trastocado, de manera instrumental a los intereses de legitimación sobre políticas concretas del gobierno de turno, había un airado cuestionamiento a la exposición que sobre hechos recientes se hacía en los libros de texto. Fundamentalmente, suscitaban controversia el tratamiento que en los libros se daba a hechos contemporáneos y aún de actualidad en ese entonces. Las críticas y señalamientos en este sentido se concentraban en tres temas: los eventos del movimiento estudiantil que desembocaron en la represión estatal de 1968; el tratamiento que se hacía a gobiernos recientes, los de Díaz Ordaz, López Portillo y Luis Echeverría, principalmente; y la inclusión de una manera muy positiva, para algunos apologética, de las políticas llevadas adelante por el gobierno de Salinas.

A tan sólo dos días después del lanzamiento de los nuevos libros de texto de historia, la prensa registraba como una gran novedad el tratamiento de hechos del presente en sus contenidos, entre los cuales citaba los acontecimientos de 1968. De este modo, se señalaba que “*Mi libro de Historia de México...* incorpora temas acerca de la fundación del Partido Nacional Revolucionario en 1929, el ‘milagro mexicano’ de 1952-1970; la masacre de Tlatelolco de 1968 y el ‘boom’ petrolero de los setenta, así como los sismos de 1985 y las

⁴⁶⁷ Ver VARGAS, “Pide la UNPF a maestros”, p. 51.

⁴⁶⁸ Miembros del PRD y del PRI se unían en el Congreso y la Cámara alrededor de la idea básica de que la modernización educativa no debe plantearse en ningún sentido modificar las conquistas históricas plasmadas en el artículo tercero constitucional que obligan a que la educación que el Estado imparta debe ser laica, gratuita y obligatoria, con lo que coincide con la dirigencia del SNTE, pero a la vez abren la puerta a que se permita en los privados y particulares que imparten educación, pues no es una exigencia a la educación en general en la sociedad mexicana, sino sobre la educación que imparte el Estado. Ver *EXCÉLSIOR*, “Participarán diputados en el debate”, p. 37.

⁴⁶⁹ RAMÍREZ M., “Elba Esther sostiene que la educación debe seguir siendo laica”, p. 4.

elecciones de 1988”.⁴⁷⁰ Días después, una nota de prensa, del 11 de agosto, señalaba también como la gran novedad que en los nuevos libros de texto se incluían “temas históricos recientes” que aún estremecían a la sociedad mexicana, tales como el movimiento estudiantil de 1968, la masacre del 2 de octubre en Tlatelolco y “La violencia del 10 de junio de 1971”.⁴⁷¹ Al tiempo, surgieron las primeras críticas al tratamiento que se hacía en los libros de texto de los eventos de 1968. El 15 de agosto, en su columna de *El Universal* el veterano periodista Félix Fuentes Medina señalaba que la mención en los libros de textos de la actuación del Ejército en la masacre de Tlatelolco ocasionó manifestaciones de “coraje” entre algunos mandos militares activos y retirados, pues consideraban que dichos hechos no debían aparecer en un texto de enseñanza primaria.⁴⁷² Por su parte, el Subsecretario de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la SEP, José Ángel Pescador Osuna, señalaba como un gran acierto que los libros de texto de historia incorporaran temas contemporáneos que en otros momentos fueron “considerados tabús porque, se decía, que minaban la consistencia del sistema”. El Subsecretario reivindicaba el tratamiento desapasionado y la presentación sistemática de los temas de una manera clara, tanto de los eventos del movimiento estudiantil y la masacre de Tlatelolco, como el abordaje de la crisis económica y la reforma política de 1982, además de las elecciones de 1988.⁴⁷³

En este punto, Carlos Ramírez fue quien marcó la pauta, desde la crítica, en la dirección de los énfasis que tomó el debate alrededor del abordaje que hacían los textos de temáticas o hechos contemporáneos e incluso actuales. Sobre los eventos de 1968, centrados en la masacre, los argumentos tornaron a un extraño tinte de defensa de la institucionalidad militar, en un tono que bien podría compararse a la derecha militarista e impulsora de golpes de estado de otras latitudes latinoamericanas. Carlos Ramírez después de reafirmar el rumor de que altos mandos militares estaban molestos con los libros de texto, llegando a tener audiencia con Zedillo sobre el tema de Tlatelolco, afirmaba que no bastaba con que la SEP

⁴⁷⁰ RODRÍGUEZ LOZANO, “Tlatelolco, en 1968, tema del nuevo texto gratuito de Historia”, p. 26.

⁴⁷¹ NOVEDADES, “Incluirán en libros de texto el tema del movimiento del ‘68””, p. 11.

⁴⁷² FUENTES MEDINA, “Tlatelolco en el libro de texto”, p. 19.

⁴⁷³ PESCADOR, “Los nudos del poder. La relectura de la Historia”, p. 42. Ángel Pescador fue muy activo en la defensa de los libros de texto, tanto desde su posición como burócrata en la SEP, como intelectual desde su columna en *El Economista*. Como subsecretario, por ejemplo, declararía públicamente en apoyo a la incorporación de hechos recientes y actuales en los libros de texto, de esta manera afirmaba: “Tenemos que incorporar en los libros de historia de México para los grados 4o. 5o. y 6o. de primaria acontecimientos que, independientemente de ser recientes, han significado un hito muy importante en la historia del país” *EXCELSIOR*, “Que la descripción de los acontecimientos sea objetiva”, p. 4A.

explique a los militares el contenido de los textos para primaria, sino que lo grave era que los autores hicieran “acusaciones formales pero parciales o insuficientes”, pues al culpar al Ejército, según Ramírez, “los redactores de los libros de texto gratuitos ocultaron responsabilidades políticas de los civiles que dieron las órdenes para movilizar a las tropas”. Bajo este entendido, el Ejército simplemente cumplía “órdenes”, por tanto, su responsabilidad es secundaria; la principal responsabilidad la tendría el gobierno encabezado por el PRI que después de años seguía en el poder. De este modo, consideraba Ramírez nocivos los señalamientos que se revelaban en los libros de texto, pues, parafraseando al periodista, incrementan la sensación de marginación que ha padecido el Ejército durante el sexenio de Salinas, pues se suman a otros eventos “que han minado la fortaleza militar”.⁴⁷⁴

Esta misma postura la reafirmaría Miguel Ángel Granados Chapa en su columna de *La Jornada*, al señalar, sobre el tratamiento de los libros de texto a los eventos de 1968 y a la participación de los militares en la masacre, que sobre ese acontecimiento la herida está abierta y es un “tema franco a la discusión”, pues aún falta “indagación histórica bastante sobre el particular”, de allí considera que con la información que hay los libros de texto dan una visión falsa pues no vinculan la participación militar con “las órdenes que recibió el ejército”, en el marco de un poder civil y un Estado que era incapaz de “hallar soluciones políticas a problemas políticos”, utilizando la fuerza por intermedio del ejército y bandas armadas de manera ilegítima. Al no dar esta visión que involucra la participación del poder civil, sino reducirse a la acción de ejército, según Granados Chapa, los libros de historia en cuestión brindan una imagen distorsionada de los eventos de 1968 “que afecta adversamente a una institución básica de la república”, y “fabrica así una coartada”, un chivo expiatorio, que sirve para preservar el sistema político y salva de responsabilidad al presidente y al partido de gobierno, PRI. Esta misma estrategia la identifica Granados Chapa en los apartes del libro de texto dedicados a los hechos de junio de 1971 y a los movimientos guerrilleros, con lo que estima se oculta de paso el carácter represivo del Estado mexicano en la denominada “guerra sucia” ocurrida durante la década del setenta.⁴⁷⁵

Ramírez y Granados Chapa, establecerían el derrotero para los argumentos en contra de los contenidos del libro de texto referidos a los eventos de 1968, con ideas básicas que se

⁴⁷⁴ RAMÍREZ C., “Indicador político. La refundación del país”, p. 41.

⁴⁷⁵ GRANADOS CHAPA, “Plaza Pública. Libros de texto. Una discusión útil”, p. 4.

repetirían en otros artículos de prensa y en intervenciones de políticos. La influencia de la crítica fue tal, que alcanzaría recepción entre los militares. Dos de ellos, retirados, diputados ante la Cámara por el PRI y miembros de la Comisión de Defensa de la misma: el General Ramón Mota Sánchez, presidente de dicha Comisión, y el Capitán, hijo de un general, Germán Corona de Rosal, externarían su molestia en la Cámara de Diputados.⁴⁷⁶ El 14 de septiembre ante los miembros de la Cámara y de la Comisión de Defensa, el General Ramón Mota afirmaba que el ejército siempre actúa bajo la autoridad civil, y en ese entonces, en las circunstancias de los hechos trágicos de 1968, también fue así, por lo que considera que los libros transmiten una imagen tergiversada y negativa de las fuerzas armadas mexicanas a los niños de primaria y a la sociedad.⁴⁷⁷ Posición que ratificaría en la prensa días después, al reafirmar que los contenidos de los libros de texto “dan una imagen negativa del ejército”.⁴⁷⁸

No obstante, aunque menos, se dieron también posiciones críticas que no intentaban desconocer o librar de responsabilidad a los militares, pero que sí consideraban que había algún sesgo en la forma de presentar los hechos. Por ejemplo, Alberto Aziz Nassif académico reconocido en el campo de las ciencias sociales, consideraba que se daban ciertos giros en cómo se presentaban los hechos de 1968, que podían entenderse en un intento por minimizar la violencia y dar una interpretación más conveniente a los intereses que motivaron la elaboración de los libros de texto, sin embargo, consideraba de gran valor que se introdujeran, por primera vez, estos temas en la enseñanza. Concluía que cada vez era más difícil mantener una historia oficial ante la diversidad de interpretaciones sobre los hechos, para lo que recomendaba la posibilidad de convivencia de varias interpretaciones.⁴⁷⁹

Asimismo, se dieron posiciones de defensa al tratamiento en los libros de texto de los eventos de 1968, ante los ataques de los que estaban siendo objeto. Es el caso, por ejemplo, de María Teresa Jardí, abogada, activista en derechos humanos y columnista en *La Jornada* y con artículos en *Nexos*. Jardí afirmaba que los libros de texto contribuyen a “la desmistificación de los militares (sic)”, por lo que manifiesta su sorpresa de que sectores de la izquierda, representada en intelectuales y políticos cercanos al PRD, que fueron los abanderados en contra del militarismo ahora defiendan a los militares, cuando los libros de

⁴⁷⁶ Ver GILBERT, “Rewriting History”, p. 293.

⁴⁷⁷ Ver GILBERT, “Rewriting History”, p. 293; SÁNCHEZ MÁRQUEZ, “Dan una impresión equivocada de la historia”, p. 9.

⁴⁷⁸ VÁZQUEZ PÉREZ, “Definitivamente es negativa la imagen del Ejército”, p. 7.

⁴⁷⁹ AZIZ NASSIF, “Historia de México: una nueva interpretación”, p. 12.

texto presentan los eventos de 1968 y la masacre como “parte de nuestra historia, y en ella los militares –aunque no les guste– participaron”. De este modo, consideraba que los libros de texto aportan al incluir a los militares, quienes participaron en los eventos de 1968 y se equivocaron, como parte de la historia nacional; no reconocer sus errores, como pretenden algunos militares y civiles, “es muy peligroso ya que los desvincula de la sociedad con el riesgo que esto conlleva”.⁴⁸⁰ La misma peligrosidad consideraba Gustavo Hiraes en los intentos de intelectuales, periodistas y políticos “por explotar el supuesto o real malestar que en ciertos sectores, como en el ejército o entre los expresidentes, generó el libro de historia” y pescar en “río revuelto”, para erigirse “como indignados voceros de las reclamaciones autoritarias de verdaderos emisarios del pasado”.⁴⁸¹

Con relación al tratamiento de los gobiernos anteriores a Carlos Salinas de Gortari, Carlos Ramírez también marca la pauta de la crítica al contenido de los libros de texto; no obstante, ya esta crítica se había expresado en el recinto de la Cámara por los diputados del PRD, entre ellos otro Ramírez, Alfonso Ramírez Cuellar, quien llevando la vocería de su partido, después de una escasa semana del lanzamiento de los libros de texto, los calificaría como justificadores de “todas las acciones gubernamentales” que muestran como únicos “sujetos de cambio a los gobiernos y al Partido Revolucionario Institucional”.⁴⁸² Sin embargo, es Carlos Ramírez quien le da mayor consistencia al argumento al concretarlo con el proyecto de Salinas como objeto de la justificación que se apoya en el descrédito de los gobiernos anteriores. En su columna, a finales de agosto, propaga el rumor de que los presidentes Luis Echeverría y José López Portillo habían solicitado audiencia con Salinas para indicarle su desacuerdo y molestia con las referencias negativas que se hacen a sus respectivos gobiernos en los libros de historia para primaria,⁴⁸³ bajo la acusación de que “los libros de texto gratuitos fueron redactados para criticar los gobiernos anteriores con tal de proyectar al gobierno salinista”.

⁴⁸⁰ JARDÍ, “De textos y ‘mala memoria histórica’”, p. 13.

⁴⁸¹ HIRALES, “El libro de historia: ¿amaina la rebelión?”, p. 10.

⁴⁸² CAMARGO, “Manipula políticamente a los niños”, p. 25.

⁴⁸³ En la prensa, ni en ningún medio público, no hay registro de alguna declaración de los expresidentes en este sentido, tan sólo De la Madrid haría una declaración al respecto durante una entrevista, pero manifestaría más bien su molestia por el personalismo y rencilla política que acompañaba a las posturas en contra de los libros de texto; afirmaba que “La polémica desatada sobre los libros de texto son puras grillas, que nunca faltan” TORRES S., “La polémica desatada por los libros de texto”, p. 22.

Según Carlos Ramírez, los presidentes Echeverría y López Portillo son tratados de manera negativa en “los libros de la historia *oficial*” para hacer ver al Presidente Salinas y su sexenio como el salvador, ante la crisis en la que sumergieron al país los anteriores gobiernos, sin reconocer en estos ningún aspecto positivo. Con lo que sentencia que “En el fondo, lo de los libros de texto gratuitos es una evidencia de la *disputa* sexenal que busca exaltar al régimen actual *a costa* de desprestigiar a gobiernos anteriores”.⁴⁸⁴ Asimismo, acusa a los libros de acreditar en Salinas “la *salvación* de la patria”, mientras oculta lo que llama “los verdaderos resultados de las elecciones presidenciales de 1988”,⁴⁸⁵ con lo cual demanda como una falencia en los contenidos de los libros de texto que no expresen el fraude como la versión cierta, además de omitir a los contendientes en la disputa electoral.

La historia inmediata que presentan los libros de texto, denuncia Ramírez, destacan hechos que aún están, entonces, en proceso de definirse; tales como el Tratado de Libre Comercio con Norteamérica, que sus contenidos enaltecen como una relación económica en beneficio de México, mientras desconocen e invisibilizan experiencias económicas y de relaciones internacionales que apuntaban a un desarrollo nacional durante el gobierno de Echeverría o el Plan Energético Internacional que impulsó López Portillo alrededor del petróleo.⁴⁸⁶ En el mismo sentido, “los libros salinistas”, como los llama Ramírez, presentan, o más bien “exaltan *exageradamente*” el Programa Nacional de Solidaridad, Pronasol, proyectado como la solución a los problemas sociales, “como la política social del siglo”, en un esfuerzo por “*ocultar* las cifras escandalosas del deterioro del bienestar social que ha provocado la política neoliberal del salinismo”,⁴⁸⁷ mientras omite mencionar programas que lo antecedieron, tales como los programas de desarrollo social durante el periodo de Echeverría o el Programa Coplamar de López Portillo.

La conclusión que promueve Ramírez y que se conecta con las opiniones vertidas por el PRD y partidos afines en el Congreso y la Cámara, y potenciada por algunos periodistas e intelectuales, es que los libros fueron hechos para justificar y enaltecer al actual gobierno;⁴⁸⁸

⁴⁸⁴ RAMÍREZ C., “Indicador político. Libros o cartillas del PND”, p. 33.

⁴⁸⁵ RAMÍREZ C., “Indicador político. La refundación del país”, p. 41.

⁴⁸⁶ RAMÍREZ C., “Indicador político. Libros o cartillas del PND”, p. 33.

⁴⁸⁷ RAMÍREZ C., “Indicador político. La refundación del país”, p. 41.

⁴⁸⁸ Se vertería incluso la sospecha ante la opinión pública de apetitos más inmediatos en la elaboración de los libros de texto, como parte de una plan electoral que iba más allá de los señalamientos de la promoción de la candidatura de Zedillo en la sucesión presidencial, inmiscuían una supuesta reforma constitucional y la reelección de Salinas para el próximo sexenio. El veterano periodista expresaría de manera más nítida esta corriente de opinión en contra de los libros de texto en su leída

esta matriz de opinión es ratificada mostrando como evidencia el tratamiento de la historia presente en los libros de texto. El gobierno de Salinas, bajo esta argumentación, reelabora la historia de México para consolidar su proyecto económico, político y social fundado en el neoliberalismo. Con la presentación de una “Historia neoliberalizada” a conveniencia del nuevo proyecto de nación distinto al de la posrevolución, a través de “los *libros de Nexos gratuitos*”, como los llamara el periodista Miguel Ángel Velázquez, “se juega con la niñez y se le prepara para el salinismo”.⁴⁸⁹

Esta postura sería reafirmada por académicos intelectuales como Alberto Aziz Nassif, o periodistas veteranos, como Enrique Maza, sacerdote jesuita progresista y fundador del semanario *Proceso*, que a nivel público gozaban de una especial consideración sus opiniones estimadas como éticamente responsables e independientes de intereses partidistas. Aziz Nassif juzga que en los libros de texto se hace un balance de los gobiernos de Echeverría y López Portillo parcial, pues establece jerarquías en el tratamiento de los temas, exalta la crítica de algunos aspectos de estos sexenios y oculta otros en un sentido, el de dar una imagen muy positiva del gobierno de Salinas al cual, en cambio, no se le hace crítica alguna, al igual que con su inmediato predecesor, De la Madrid. Un ejemplo que trae a colación, es el de cómo se registra el evento de las elecciones de 1988, pues considera que sus contenidos suministran “una visión muy parcial de las elecciones de 1988”, ya que “ni siquiera se menciona a los candidatos del PAN (Clouthier) y FDN (Cárdenas)”.⁴⁹⁰ Por su parte, Enrique Maza, diáfano en su exposición, plantea que en los contenidos de los libros de texto “Se elige —más que nada de la historia reciente, desde Díaz Ordaz—, lo que conviene para exaltar y para justificar el proyecto del gobierno de Salinas”, utilizados sus sexenios, sin ninguna perspectiva o contextualización histórica, para dar razón al nuevo proyecto económico y de relación del Estado con la sociedad.⁴⁹¹ Este sería el sentido de presentar los anteriores gobiernos como promotores, desde sus desaciertos, de la existencia del gobierno de Salinas y la justificación de sus políticas en dirección a superar los problemas heredados del pasado inmediato. En este entendido, es que Maza afirma: “Con Díaz Ordaz acabó el milagro

columna “Asimetrías”, por ejemplo, afirmaba que Salinas: “quiere reelegirse a partir de la premisa, postiza a no dudarlo, de que ha salvado a la patria y que, como secuencia natural, la patria misma reclama su reelección” FERNÁNDEZ, “Asimetrías. El libro de texto de Historia”, p. 43.

⁴⁸⁹ RAMÍREZ C, “Indicador político. Libros o cartillas del PND”, p. 33.

⁴⁹⁰ AZIZ NASSIF, “Historia de México: una nueva interpretación”, p. 12.

⁴⁹¹ MAZA, “Nueva versión de la historia oficial”, pp. 7, 12.

mexicano. Con Echeverría y con López Portillo nos hundimos en la deuda y en la crisis. Con Miguel de la Madrid se extendió la pobreza. Vino a salvar a México Carlos Salinas con su modernización, con su proyecto económico, con el programa de Solidaridad y con el Tratado de Libre Comercio”.⁴⁹²

Maza reafirma que el centro de la disputa del libro de texto está en la decisión del gobierno de Salinas de incluir en un libro de enseñanza de la historia su presente, y en la forma que éste es presentado, de una manera apologética, acrítica y teleológica que se justifica en una reelaboración del pasado. Realmente, este cuestionamiento es el que atraviesa tanto las acusaciones de neoporfirismo que se le hacen al contenido de los libros de texto, como la de atentar contra los mitos y héroes nacionales, en el camino de la conformación de un nuevo relato del pasado para justificar las acciones del gobierno en el presente, inscritas en un nuevo proyecto de desarrollo de corte neoliberal. Sin embargo, adquirirá mucha más fuerza la crítica dirigida al marcado carácter teleológico de sus contenido, gracias a la denuncia elaborada por intelectuales y políticos de la supuesta evidencia del manejo amañado de la narrativa y de los hechos históricos recientes y actuales para exaltar al “salinismo” y su política. Políticos como Jesús Martín del Campo, del PRD, expresarían estas mismas opiniones en la Cámara y ante la prensa al calificar a los libros de texto como “una justificación sexenal burda” que “parcializan el conocimiento de los alumnos”,⁴⁹³ al glorificar el gobierno de Carlos Salinas y colocarlo “en el pedestal de la historia, presentándolo como la suma de la misma, antes siquiera de que termine el sexenio”, unos libros de texto, según el diputado perredista, donde “se confunde propaganda con historia” y se erigen nuevos mitos que buscan justificar la orientación y la política del gobierno de turno.⁴⁹⁴

A inicios del momento álgido del debate, a mediados de agosto, ya Miguel Ángel Granados Chapa calificaba a los libros de texto en el tratamiento del presente como inmersos en “un afán propagandístico en beneficio del actual gobierno”⁴⁹⁵ y, en este sentido, absolutamente progubernamentales, elaborados “para justificar al gobierno que edita los manuales”,⁴⁹⁶ las últimas lecciones, según Granados Chapa, parecen extractadas de “los

⁴⁹² MAZA, “Nueva versión de la historia oficial”, p. 7.

⁴⁹³ CAMARGO, “Manipula políticamente a los niños”, p. 25.

⁴⁹⁴ DEL CAMPO, “La historia es patrimonio de los pueblos”, p. 1.

⁴⁹⁵ GRANADOS CHAPA, “Plaza pública. Libros de texto. Por primera vez...”, p. 4.

⁴⁹⁶ GRANADOS CHAPA, “Plaza pública. Libros de texto. El fondo y la forma”, p. 4.

informes presidenciales”,⁴⁹⁷ con lo que vuelve histórico lo coyuntural, es decir, tan “propagandístico” que llegan a incluir como un acontecimiento destacado e histórico de los últimos años la firma, el 18 de mayo de 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación.⁴⁹⁸ Enrique Krauze haría eco a esta crítica cuando señalaba que resultaba “inelegante” incluir “propaganda” para el gobierno actual en los libros de texto; señalaba que “Desde ahora, Pronasol y la modernización educativa son parte de la historia igual que la tradición de un Ejecutivo a la vez ‘fuerte y legal’ que evita ‘la dictadura y anarquía’”, esto último en directa referencia a la forma en la que se presentaban los contenidos alrededor del periodo porfirista y las equiparaciones con el gobierno de Salinas.⁴⁹⁹

El tratamiento del gobierno actual y sus políticas —en ese entonces el sexenio de Salinas apenas completaba la mitad de su mandato— generaría críticas y manifestaciones de distanciamiento de intelectuales y académicos que rescataban y reivindicaban los libros de texto en su conjunto. Es el caso, por ejemplo, de Roberto Blancarte, entonces joven académico y Doctor en Historia, quien aseveraba que si se omitía la sección de los contenidos dedicada al gobierno de Salinas, la que le parecía “muy cuestionable o susceptible de ser manejada de manera más ‘aséptica’”, no había en realidad asidero ni fundamento para las críticas a las cuales habían sido sometidos los libros de texto.⁵⁰⁰ En el mismo sentido, Arnaldo Córdova, académico e intelectual consagrado, cercano a algunos de los historiadores que oficiaron como autores de los libros de texto, afirmaba que los libros tenían errores, el más insalvable de todos el carácter progobierno del aparte dedicados al actual sexenio al que se le da un tratamiento en extremo positivo, lo que estima necesario y urgente corregir, pues, en el conjunto de sus contenidos estos libros están destinados a ser un excelente material para la enseñanza de la Historia.⁵⁰¹ Por su parte, Jean Meyer, a pesar de ser autor de la sección del siglo XX junto con Aguilar Camín, se desmarcaría absolutamente del tratamiento dado al periodo de Carlos Salinas y a sus políticas o acciones de gobierno, al señalar que el texto

⁴⁹⁷ Este argumento lo potencia Carlos Ramírez en su columna del 2 de septiembre, quien afirma que los libros de textos fueron redactados como la expresión de la tendencia neoliberal en un ajustes de cuenta al interior del PRI por el rumbo económico, elaborados como “una *cartilla* o una versión *infantil*... del Plan Nacional de Desarrollo”, con lo cual, la educación había perdido “su objetividad y su equilibrio” pues los libros de “la *historia oficial*” no los realizaron “historiadores, sino por políticos *aliados* al salinismo” RAMÍREZ C., “Indicador político. Libros o cartillas del PND”, p. 33.

⁴⁹⁸ GRANADOS CHAPA, “Plaza pública. Libros de texto. El fondo y la forma”, p. 4.

⁴⁹⁹ KRAUZE, “La prueba de los niños (segunda y última parte), p. 19.

⁵⁰⁰ BLANCARTE, “¿Es la historia un problema?, p.17.

⁵⁰¹ CÓRDOVA, “El debate sobre la historia”, p. 12.

publicado en esta sección no correspondía al elaborado por los autores, en lo que la SEP seguramente había intervenido. De esta manera Meyer señalaba en una entrevista:

El único capítulo de los que escribí en el que me modificaron el contenido fue el dedicado al gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Yo por ejemplo no mencionaba el Programa Nacional de Solidaridad, ni el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica... que inexplicablemente aparecieron en la versión final. Abundaba en la apertura del Tratado de Libre Comercio, en el control de la inflación y en la renegociación de la deuda externa, que al final se suprimieron en parte.⁵⁰²

El tema de la manipulación de la historia en el presente o desde el presente daría paso a la consideración de la validez o pertinencia de la historia presente o inmediata, como parte de los contenidos de los libros de texto y por ende de la enseñanza de la historia. Se consideraba, por algunos, que era una historia sujeta aún a verificación y que, en esa medida, era más fácilmente presa de la especulación amañada a ciertos intereses o a la exaltación propagandística del actual poder establecido, como juzgaban, eran un ejemplo los contenidos de los libros de texto cuestionados. Demetrio Sodi, por ejemplo, para entonces empresario y político del PRI, terciando en la polémica desde la molestia que causaría en algunos sectores priístas el tono apologético al gobierno de Salinas y los pasajes de los libros de texto referidos a anteriores gobiernos y a hechos como los de 1968, argumentaba que sucesos muy recientes que consignaban los libros de texto no debían ser presentados “como si hubieran adquirido ya rango histórico (menos aún si se les registra con cierto tono de apología)”.⁵⁰³ Las observaciones en contra de una historia presente llegaron hasta manifestarse en forma de prescripciones, que si bien aparecían un poco arbitrarias, representaban un parecer compartido por un buen sector de políticos, e incluso intelectuales, sobre la no inclusión de una historia sobre hechos recientes en los libros de texto. Un comentario de Juan José Cordera, ciudadano de Cuitláhuac Veracruz, publicado en prensa, llegaba a afirmar, por ejemplo, mientras ofrecía a Zedillo algunas recomendaciones para mejorar los libros de textos, que sus contenidos sólo llegarán hasta treinta años antes de su publicación, pues según

⁵⁰² VERA, “Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron los nuevos textos”, p. 13.

⁵⁰³ BLANCO, “El presente cambia la historia”, p. 7.

el proponente, de hechos sucedidos en menos de treinta años no es posible “hablar sin apasionamientos” y “según la posición ideológica de los que fuimos testigos”.⁵⁰⁴ Si bien es la opinión de un ciudadano, expresa lo que estaba detrás de los cuestionamientos que hacían intelectuales como Miguel Ángel Granados Chapa y Enrique Krauze, entre otros, así como políticos profesionales como Jesús Martín del Campo o Jorge Ramírez Cuellar, por citar sólo algunos.

No obstante, en el debate destilaron otras posturas que defendían la incorporación de la historia presente e inmediata en los libros de texto y en la enseñanza de la historia. Víctor Hugo Bolaños, por ejemplo, reconocido pedagogo y presidente del Colegio Nacional de Maestros de Primaria, ya el 6 de agosto, tan sólo dos días después de su lanzamiento, señalaba como uno de las características sobresalientes de los nuevos libros de texto de Historia el tratamiento de la historia presente, consideraba que su contenido era un esfuerzo educativo que “se propone cubrir una gran laguna histórica que nos separaba de la realidad con una distancia de más de 30 años, al incluir en él la circunstancia actual, que se preocupa por acercarnos a la historia inmediata. Esto es un acierto”.⁵⁰⁵ Por su parte, Enrique Florescano, uno de los coordinadores en la elaboración de los nuevos libros señalaba en entrevista que estos tocaban “un campo muy delicado: la historia de nuestro pasado reciente: el examen de nuestra historia contemporánea”, pero, juzgaba que el abordaje de “la historia inmediata” provoca desencuentro, pero que era deber, como historiadores, tratarla; y así se hizo, para él, con la responsabilidad debida intentaron “un análisis ponderado de nuestra historia reciente, y no vacilamos en presentar un balance crítico y un diagnóstico realista de nuestras carencias y problemas actuales”.⁵⁰⁶

Uno de sus autores, el mismo Jean Meyer, apoyaba la postura de Florescano, consideraba como “una decisión valiosa” introducir en los contenidos de historia “los últimos 30 años”, pues hace parte de la evolución mundial del conocimiento histórico, y no es válido “invocar la llamada objetividad alegando que es imposible escribir historia del presente”, pues actualmente los historiadores escriben con mayor rigor que un periodista sobre

⁵⁰⁴ CORDERA, “Comentarios sobre los libros gratuitos”, p. 14 A.

⁵⁰⁵ RODRÍGUEZ LOZANO, “Depende de maestros”, p. 5.

⁵⁰⁶ VEGA, “El estudio de la historia patria”, p. 23.

elecciones y conflictos recientes, además, las disputas sobre interpretaciones de los hechos no son exclusivas de los ocurridos en el presente.⁵⁰⁷

Sobre la validez historiográfica y “objetiva” de la historia presente en la enseñanza de la historia, y por lo tanto como parte de los libros de texto, el argumento más socorrido en su defensa fue el de la posibilidad de formar un estudiante crítico de su entorno actual y que sienta la historia como algo vivo que vincula su presente con su pasado. Es decir, pesaba un argumento didáctico y pedagógico sobre el del carácter del conocimiento transmitido. Por ejemplo, José Blanco, escritor cercano al grupo *Nexos*, expresaría de manera sintética y clara esta postura en una columna de *La Jornada*:

... traer el hilo histórico en un *continuum* hasta el presente (cuidando de que no haya incienso interesado) (...) posee una ventaja pedagógica enorme: es la forma como en algún momento el niño lector eventualmente logra establecer y ‘sentir’ la Historia, no como una ‘asignatura’ escolar (algo externo a él mismo que debe aprender), sino como la conformación de su propia identidad: el pasado es él mismo; todos somos modos de condensación de la historia.⁵⁰⁸

La defensa de la inclusión de la historia del presente en los libros de texto, de todas maneras, coincidía en considerar impresentable la manipulación conveniente que se hacía en los libros de texto sobre las políticas de gobierno del gobierno de Salinas. Este señalamiento sería tan central en contra de los libros de texto, que muy probablemente, fue el que ocasionó en buena medida la pérdida de legitimidad del conjunto de los contenidos que ofrecían sus páginas. Aún en la memoria de quienes recuerdan este debate hoy, el recuerdo que llega es que fueron los libros realizados para justificar las políticas y el proyecto de Carlos Salinas de Gortari.

3.5 Pedagogía y didáctica modernizadora en los libros de historia, ¿en contra de la enseñanza?

Si bien, tal como afirmaba Pablo Latapí, las críticas a la orientación pedagógica de los libros de texto de historia de 1992 en el debate que estos motivaron, si se compara con las

⁵⁰⁷ VERA, “Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron los nuevos textos”, pp. 14, 16.

⁵⁰⁸ BLANCO, “El presente cambia la historia”, p. 7.

objeciones de carácter político o historiográfico, fueron pocas,⁵⁰⁹ su referencia implícita o explícita como objeto último o esperado de los contenidos como base para la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina escolar le otorga una centralidad al tema de lo pedagógico y didáctico. Asimismo, contribuyen este tipo de críticas, defensas y cuestionamientos a la comprensión de las ideas fundamentales que circularon en esta coyuntura y expresaban las imágenes, consideraciones sobre lo que era y lo que debía ser la enseñanza de la historia.

Si se partía de fundar la legitimidad de los nuevos libros de texto en la calidad de los autores como garantía de la elaboración de contenidos cercanos al conocimiento producido por la academia, es decir, sobre un referente de base “científica” y “objetiva” o con cierta rigurosidad, actualizado a los nuevos desarrollos historiográficos y perspectivas para la comprensión del pasado, parecía obvio concluir que se requería un apoyo adicional para los maestros que los implementarían. Esta compensación ante el reto que supuestamente entrañaban los nuevos libros, se traduciría en capacitación y actualización en conocimientos y métodos didácticos que les sirviera para aprovechar al máximo la novedad que ofrecían los contenidos de los manuales *Mi libro de Historia de México*. Coincidió dicha exigencia con los cursos anunciados por la SEP de actualización a los maestros en los Programas Emergentes planteados en el ANMEB como parte de la reforma educativa de programas y contenidos.

Al día siguiente del lanzamiento de los nuevos libros de historia, el 5 de agosto, ya se estaban ofreciendo declaraciones públicas al respecto. Manuel Arroyabe Ramírez, presidente de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, CNEP, consideraba que no era suficiente con nuevos contenidos de calidad en los libros de texto para preparar buenos estudiantes,⁵¹⁰ era necesario, además, profesores a la altura de realizar una labor formativa acorde en los estudiantes que aprovechara la *Guía del maestro* al máximo como instrumento que amplía y dirige el aprendizaje de los contenidos del libro de texto;⁵¹¹ de este modo, “Advirtió que las instituciones privadas estarán alerta para evitar que los nuevos libros de

⁵⁰⁹ LATAPÍ, “La nación en busca de su historia”, p. 34.

⁵¹⁰ RODRÍGUEZ LOZANO, “Opiniones encontradas”, p. 26.

⁵¹¹ Manuel Arroyavet consideró en sus declaraciones mucho más valiosa la *Guía del Maestro* que el mismo libro de texto destinado al estudiante, “porque en ella se presentan distintas formas de enseñar la Historia y se invita al profesor a recurrir a las fuentes para no convertirse en orientador de una sola fuente, de un solo ejemplar”, por lo que consideraba aún más fundamental que el maestro estuviese capacitado para explotar en su debida manera dicho instrumento; RODRÍGUEZ LOZANO, “Propone la CNEP”, p. 5.

texto para el próximo periodo escolar sean mal utilizados por los maestros a causa de deficiente preparación e incomprensión de los contenidos”. Arroyave opinaba que los nuevos libros de texto de historia “están muy por arriba de la preparación de los maestros, quienes deberán tomar cursos de actualización y de nuevas técnicas de enseñanza”, y los cursos didácticos ofrecidos por la SEP resultarían insuficientes dado su orientación y corto tiempo.⁵¹²

Similar parecer, entonces, manifestó otro líder de una entidad gremial de propietarios de escuelas, Severo Arellano, presidente de la Asociación Nacional de Escuelas Particulares, ANEP, quien señalaba que los contenidos de los libros de texto presentados por la SEP “podrían ser mal utilizados por un magisterio altamente politizado”, con un contenido superior al de los anteriores libros de Ciencias Sociales. Consideraba necesario reformas más allá, en el campo de la enseñanza, pues por sí solos los conocimientos consignados en sus páginas no aseguran la “elevación en la calidad del aprendizaje”.⁵¹³ Por su parte, los líderes de los padres de familia agremiados en la UNPF, que representaban los intereses de otro sector de la enseñanza privada, coincidían con las agremiaciones de las escuelas particulares en la necesidad de mayor calificación de los maestros para estar a la altura de la reforma y de los contenidos de los nuevos libros de historia, así como, de los manuales que surgirían en respuesta a los Programas Emergentes en otras asignaturas para el siguiente periodo escolar, de 1993-1994; mientras tanto, anunciaban que estarían vigilantes a que los maestros se capacitaran debidamente para el manejo de las guías didácticas y los nuevos contenidos.⁵¹⁴

Paradójicamente, parcialmente coincidían los de la sección IX del SNTE, vinculada a la CNTE, sin embargo, formulaban que no era suficiente una reforma de contenidos plasmada en los libros de texto de historia. Es decir, los cursos de actualización no podían resolver problemas estructurales que afectaban las posibilidades de un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, salarios bajos, malas condiciones laborales. Además, como lo expresaba Alejandra Díaz Flores, secretaria de prensa y propaganda de la sección IX del SNTE, recién habían iniciado, el 18 de agosto, los cursos de actualización de la SEP, la capacitación para los maestros estaba siendo mal implementada como lo planteaba la SEP,

⁵¹² CUELLAR, “Obligados los profesores a una mayor capacitación”, p. 4 A.

⁵¹³ CUELLAR, “Obligados los profesores a una mayor capacitación”, p. 4 A.

⁵¹⁴ Ver ARVIZU, “Algunos maestros no se han capacitado”, p. 3.

pues, cuando ella hacía esta declaración, la mayoría de los maestros que asisten a estos cursos “no conoce las nuevas guías, los libros de Historia y mucho menos el proyecto educativo de la SEP”, y se les exige en una semana “actualizarse” en los nuevos contenidos y estrategias de enseñanza, cuando los maestros lo que en realidad demandan es “una preparación real”.⁵¹⁵

A pesar de las críticas, los maestros comenzaban apoyando la idea de que requerían mayor capacitación ante los nuevos contenidos que presentaban los libros de texto, esta postura cambiaría rápidamente,⁵¹⁶ sobre todo en la disidencia magisterial que ya el 9 de agosto haría declaraciones considerándolos “superficiales” y “dogmáticos”,⁵¹⁷ con el curso del debate se acentuaría la tendencia crítica a los libros que cuestionaba duramente la calidad de los conocimientos y hechos históricos impartidos en los nuevos manuales, influyendo en la postura del mismo SNTE y su dirección.

A principios de septiembre la postura pública del SNTE era evidentemente en contra del contenido y la didáctica de los nuevos libros de texto. Su máxima dirigente Elba Esther Gordillo afirmaba, en contra de la consideración que estimaba a los libros de texto como valiosos por expresar los avances de la historia académica, que “la concepción de la historia para la educación básica no es la misma que para un investigador. Hemos exigido que el conocimiento sea sencillo, pero no simplista, no llano”,⁵¹⁸ como lo serían, según su opinión, los contenidos que los libros consignaban, pues habría más bien “que guardar un equilibrio, que estén los textos más apegados a lo que es la historia para la enseñanza, la historia para la educación básica”,⁵¹⁹ y no sobre las premisas de los contenidos de la historia para investigadores. En este sentido, los libros guardaban el rechazo del magisterio por su visión “lineal, unilateral, con afirmaciones definitivas y deficiencias pedagógicas: sin matices... extremadamente sintéticas” sobre la historia nacional;⁵²⁰ ante esta situación, recomendaba

⁵¹⁵ FLORES G., “Muchos maestros desconocen el proyecto educativo”, p. 11; ARVIZU, “Algunos maestros no se han capacitado”, p. 3.

⁵¹⁶ El mismo 6 de agosto algunos maestros de la IX sección del SNTE adscritos a la CNTE, aun mostrando un poco conocimiento en lo concreto de los nuevos libros de texto, llegaban a manifestar su desaprobación para los libros de texto de Historia de México pues, según ellos, continuaban “la política de los dogmas y no promueven el análisis de los hechos históricos” *NOVEDADES*, “Cuestionan profesores de la CNTE los nuevos libros”, p.12.

⁵¹⁷ VARGAS, “Califican su contenido de superficial”, p. 17.

⁵¹⁸ GONZÁLEZ MENDOZA, “Acuerdan SEP y SNTE realizar un *amplio* debate”, p. 3.

⁵¹⁹ RAMÍREZ M., “Inicia SNTE el análisis de los nuevos textos de historia”, p. 7; TREJO A., “Organizará el SNTE consulta sobre los nuevos libros”, p. 30.

⁵²⁰ ROCK, “Devolverlos a la SEP”, p. 10.

que dichos libros no se distribuyeran en las escuelas o los maestros podrían “‘regresar’ los textos, o guardarlos ‘en el fondo del cajón de sus escritorios’”.⁵²¹

No obstante, la postura de considerar elemento central a los maestros en la nueva perspectiva pedagógica gozaba del apoyo de destacados historiadores, como Luis González y González, a quien al preguntársele si no se llega a deformar la historia al aparecer en los libros de texto, según el entrevistador, tan resumida y comprimida, respondía sin dudarlo que era natural que los libros resumieran, ante esa realidad que los constituye, consideraba que no era posible “hacer nada debido al poco espacio con que se cuenta. *El maestro debe aclarar y aumentar*. Se le da una amplia bibliografía para que cubra lo que en el libro resulta muy esquemático”.⁵²² En esta misma perspectiva, estaban las opiniones que atendían a los libros de texto como compendio valioso de contenidos que involucraban la investigación más contemporánea sobre el pasado mexicano y, por tanto, requerían una pedagogía y didáctica especial donde era necesaria la participación del maestro como un elemento central orientador en un aprendizaje basado en la indagación e investigación para el niño; este tipo de análisis se acompaña como apoyo de la reivindicación de la *Guía del maestro*.⁵²³

A inicios del debate, aunque con el desarrollo de la discusión cambiaría su postura semanas después,⁵²⁴ Víctor Hugo Bolaños, reconocido pedagogo, presidente del Colegio Nacional de Maestros de Primaria y Director del Instituto Nacional de Investigaciones de la Educación A.C., afirmaba que “del manejo que los maestros hagan del libro de texto de Historia de México, depende que su concepción en el educando sea positiva”, y, para que así lo sea, debe explotar lo que él llamó los “enfoques motivacionales” que están contenidos en los libros de texto de *Historia de México* en un “texto específico, breve y claro” que considera

⁵²¹ ROCK, “Devolverlos a la SEP”, p. 1.

⁵²² VERA, “Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron los nuevos textos”, p. 16.

⁵²³ Tal como definió este material de orientación didáctica de manera positiva Olac Fuentes Molinar, en ese entonces rector de la Universidad Pedagógica Nacional y quien oficiaría de asesor pedagógico en la elaboración de los libros de texto, la *Guía del maestro*, destinada a todas las asignaturas, no sólo a la historia, “no son nuevos programas de estudio, sino propuestas de actividades y prácticas educativas, que el maestro puede utilizar con gran libertad, manejando de manera distinta los textos que los niños recibirán” FUENTES MOLINAR, “Educación: ojos que no ven”, p. 10.

⁵²⁴ Casi dos meses después Víctor Hugo Bolaños matizaría más sus posiciones iniciales sobre los libros de texto, con una postura crítica sobre los mismos mucho más acentuada, al considerar que sus contenidos “muestran insuficiencia didáctica en aspectos históricos diversos”, y en su forma de presentación estimulan la enseñanza de una historia dogmática, sin posibilidades explicativas alternativas o de comprensión e indagación, si no era complementado por la bibliografía y las actividades que sugería la *Guía del maestro*, en este sentido consideraba que los libros de texto de Historia de México no eran “indispensables” y más bien debían “ser enriquecidos o sustituidos con información más valiosa y suficiente” considerando que en los pueblos pequeños “es el único recurso informativo con que cuentan los maestros y alumnos” con lo que la pretensión de un aprendizaje más profundo y crítico con ampliación bibliográfica y posibilidades investigativas queda anulada. RODRÍGUEZ LOZANO, “Falta información”, p. 21.

“constituye un acierto sin precedentes” ya que los maestros podrán utilizar este material como “informaciones motivantes” para profundizar y ampliar en investigación y actividades didácticas “los textos sintéticos”.⁵²⁵ Aquí, bajo esta concepción pedagógica, la *Guía del maestro* resulta un orientador fundamental en bibliografía y fuentes que el maestro como motivador principal del aprendizaje debe utilizar para motivar el espíritu investigativo y de estudio de la historia en el niño introduciéndolo en el análisis crítico para llegar a conclusiones.

Para este pedagogo, los nuevos libros de texto en la estructura de sus contenidos, tal como son presentados, son un punto de partida para la profundización y debate de la información que suministran; de esta manera, “pueden ser utilizados por el profesor, si éste se aplica basado en la didáctica que le presenta la *Guía del maestro*, y si utiliza los apartados y los capítulos de los textos, como punto de partida para que los alumnos realicen estudios bibliográficos, diálogos, corrillos, y otras sugerencias didácticas”.⁵²⁶ De similar parecer era el subsecretario de servicios educativos para el Distrito Federal de la SEP, Ángel Pescador Osuna, quien con relación a los nuevos libros de historia aconsejaba a los maestros la utilización de textos de referencia complementarios para apoyar sus clases, para lo que se pueden valer de los libros de texto y las fuentes bibliográficas que sugieren y de “las guías para el maestro, para que éste tenga oportunidad de recurrir a ciertos medios pedagógicos tradicionales para la enseñanza de la historia a los niños”.⁵²⁷

No obstante, Bolaños también estimaba que dicha estrategia entrañaba “un riesgo”, si el maestro no estaba preparado para este método; puede facilitar la toma de posiciones radicales, tanto de extrema izquierda, como de derecha, llegando a reduccionismos y parcialidades explicativas, o a tomar los textos como definitivos o acabados, enseñar una perspectiva dogmática sobre el pasado a los estudiantes.⁵²⁸ Este punto de vista era apoyado, además, por la existencia de una postura, muy popular entre los maestros, de oponerse a la solución de la bibliografía complementaria y a la ampliación de los temas mediante investigación en documentos y libros, pues era percibido como una forma de atentar contra

⁵²⁵ RODRÍGUEZ LOZANO, “Depende de maestros”, p. 5.

⁵²⁶ RODRÍGUEZ LOZANO, “Falta información”, p. 21.

⁵²⁷ *EXCÉLSIOR*, “Que la descripción de los acontecimientos sea objetiva”, p. 35 A.

⁵²⁸ RODRÍGUEZ LOZANO, “Depende de maestros”, p. 5.

la garantía para la gratuidad que significaba el libro de texto como material básico de enseñanza para muchos niños mexicanos; lo expresaba claramente una investigadora y docente de la UAM, Ana Meléndez Crespo:

Nadie se atreverá a poner en duda que el fin social de los libros de texto le asigna su carácter de básico para amplios sectores de la población escolar económicamente marginada y geográficamente dispersa, a los que se destinan. Es absurdo, por lo tanto, que el subsecretario de Servicios Educativos para el Distrito Federal, José Ángel Pescador Osuna... deposite en la libertad de los maestros y los alumnos para investigar, la responsabilidad del Estado de facilitar la información necesaria y suficiente para su aprendizaje.⁵²⁹

Olac Fuentes Molinar, reconocido estudioso de la educación, en el momento del debate oficiaba como rector de la UPN y había acompañado, desde su asesoría como experto, a la elaboración de los libros de texto de *Historia de México*, consideraba, en la misma dirección de Bolaños, a la *Guía del maestro* un componente esencial para aplicar la estrategia pedagógica y didáctica a la que invitaba el libro de texto, de este modo el maestro resultaba fundamental para cumplir con los propósitos del material educativo destinado al estudiante de incidir de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de México.⁵³⁰ La misma posición sería defendida por otros educadores y pedagogos. El investigador en educación de la Escuela Normal Superior, José Antonio Meneses Rosas, señala que en el contenido de la *Guía del maestro* “se encuentran las orientaciones básicas para el urgente cambio de la enseñanza de la historia de México”,⁵³¹ al consignar y sugerir actividades que le darán a los alumnos los inicios del conocimiento histórico del país de una manera organizada y sistemática.

Para Meneses, en la *Guía* se condensa un “nuevo enfoque para la enseñanza de la historia” que enfatiza en la necesidad de introducir al niño en la comprensión del tiempo histórico y del espacio como variable de transformación humana, y la ubicación de los hechos históricos en este tiempo y espacio, con la diferenciación entre el tiempo de la vida cotidiana del niño y el tiempo social y humano. Desde el establecimiento de la triada Tiempo-espacio-

⁵²⁹ MELÉNDEZ, “Visión particular del pasado”, p. 2 I.

⁵³⁰ FUENTES MOLINAR, “Educación: ojos que no ven”, p. 10.

⁵³¹ MENESES, “La enseñanza de Clío en primaria”, p. 11.

concepto para enseñar y aprender a comprender el proceso histórico y los hechos, la *Guía*, además, brinda ejemplos para que los maestros los utilicen, y de esta forma, introducir al estudiante en la comprensión de conceptos que por sí solos no representan nada para el niño ni hacen parte de su vivencia cotidiana, tales como “partido, Estado, crisis, política o república”, así como, “independencia, revuelta, motín”. Presenta, en este sentido, una diversidad de actividades y sugerencias de juegos y formas de evaluación que van más allá del tradicional cuestionario, favorecedor de un tipo de aprendizaje memorístico y repetitivo que no permite la comprensión de los procesos históricos, para proponer, en cambio, “‘líneas del tiempo’, la lectura de mapas históricos y el ‘mural de la historia’”, materiales didácticos facilitadores y actividades vinculantes entre los estudiantes. Además, en el mismo empeño, incluye la elaboración de “conferencias escolares, elaboración de fichas de trabajo, escenificaciones, teatro guiñol, noticieros históricos”; todas actividades dirigidas a la comprensión de conceptos racimo, que articulan e integran muchos otros, como tiempo histórico, espacio y cambio.

Tal como plantea las actividades y ejercicios, según Meneses, la *Guía* busca “dejar a un lado la mera transmisión de información”, mientras le plantea de manera explícita al maestro que éste en su labor debe ser consciente de que “los niños ignoran de dónde proceden los conocimientos y conceptos que reciben en el aula, no saben cómo se construye el conocimiento histórico y, probablemente, ni siquiera saben que se construye”,⁵³² y su estrategia de enseñanza aprendizaje debe centrarse sobre esta certeza: que la interpretación del pasado responde a construcciones articuladas desde los problemas del presente. De allí, el paso a un ejercicio de la enseñanza de la historia que plantee la investigación y la consulta documental y bibliográfica como un elemento fundamental para el aprendizaje, en lo que la *Guía* se manifiesta como orientadora con una bibliografía de obras de Historia para consulta general, enciclopedias y diccionarios.

Es este punto, Miguel Ángel Casillas, investigador de la educación, coincide en ubicar en la *Guía*, reflejado en el libro de texto, esta preocupación por el aprendizaje del tiempo histórico como una construcción que cambia, también, según las circunstancias históricas. Considera fundamental en la enseñanza “enfaticar que la historia se construye, se reelabora

⁵³² MENESES, “La enseñanza de Clío en primaria”, p. 11.

en el tiempo, y que por tanto nunca es definitiva”. De este modo, la enseñanza de la historia debe ir dirigida a fomentar un desarrollo intelectual que posibilite en el niño un acercamiento cada vez más complejo a la comprensión del tiempo en la historia; de lo contrario, si no se asume este reto que la *Guía* orienta, la enseñanza de la historia estaría “destinada a la colección azarosa de fechas y acontecimientos sin coherencia”⁵³³.

No obstante, Casillas es menos optimista que Meneses en la consideración sobre la propuesta de enseñanza consignada en la *Guía* o en los libros de texto.⁵³⁴ Si bien considera que los nuevos libros son “un sustancial avance sobre las viejas concepciones” acerca de la enseñanza de la historia, aún deben ser mejorados al no cumplir del todo con algunas consideraciones necesarias para una enseñanza de la historia, acorde con el desarrollo de su campo de conocimiento. Ve en la *Guía* y en los libros de texto una mínima preocupación por que el estudiante comprenda que, además, la historia es construida por un sujeto colectivo, la sociedad en los procesos históricos que implican confrontaciones de formas de ver el mundo, de intereses y de valores, así como, de la comunidad de historiadores compelida por intereses propios de su tiempo y desarrollos que inciden sobre los énfasis en el estudio del pasado. Es decir, contribuir a la comprensión de que la historia “es una construcción social general y no el resultado de un proyecto preconcebido, ni del azar, ni del estado omnipresente, ni de la abstracta voluntad inmanente de los procesos”. Adicionalmente, considera que no logran del todo superar lo que él llama una historia hecha “de una manera adjetiva”, es decir que pretende calificar los hechos según unos valores e intereses particulares y no en busca de la comprensión rigurosa y estructurada de los hechos históricos, pues “un análisis comprensivo de los hechos históricos busca aproximarse a la explicación compleja, al estudio de los procesos y actores sociales”,⁵³⁵ y ni las *Guías* y los libros de texto consiguen este propósito para la comprensión y aprendizaje de la Historia. Por su parte, la historiadora Josefina Zoraida Vázquez, crítica del planteamiento pedagógico y didáctico de los nuevos libros de texto, ve en la *Guía* un material aún muy tradicional en su presentación

⁵³³ CASILLAS, “Tres retos para enseñar historia”, p. 5.

⁵³⁴ Casillas antes se había mostrado crítico ante los contenidos de los libros de texto y de acuerdo con un gran debate nacional que los modificara con el horizonte de una enseñanza de la historia “plural y sin exclusiones” que reconozca el “carácter científico y objetivo” del conocimiento histórico, “no puede seguir siendo maniquea ni falseando los hechos históricos a conveniencia del poder en turno, debe alejarse de las concepciones que sólo ven a los héroes y olvidan a las “multitudes”, debe reafirmar nuestra nacionalidad y lograr que los niños aprendan valores sociales fundamentales...” CASILLAS, “Participar en los libros de texto”, p. 4.

⁵³⁵ CASILLAS, “Tres retos para enseñar historia”, p. 5.

de la historia y en su propuesta de enseñanza, además, descansa sobre el supuesto de “que maestros y estudiantes tengan un mayor entrenamiento, y cuenten con más bibliotecas, con mapas actualizados, y con mayor material didáctico”,⁵³⁶ condiciones con la que no cuenta un buen porcentaje de niños en sus contextos escolares y familiares.

Aún con las críticas de Casillas, esta perspectiva compartida con Bolaños, Fuentes, Meneses, que otorga un papel central al maestro como garante del cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, el libro cobra sentido sólo cuando es analizado desde el prisma que permite dar la *Guía del maestro*, con lo que se podría argumentar, y efectivamente hizo parte de las manifestaciones en contra de los libros de texto, que la *Guía* intenta organizar *a posteriori* un contenido elaborado previamente, y de manera independiente, buscando complementarlo didácticamente y darle un sentido pedagógico. En esta dirección, las críticas a los libros de texto como unidad independiente a la *Guía* cobraba todo su sentido, al calificarlos con un lenguaje encapsulado, sin narrativa, impidiendo una comprensión crítica de la historia y más bien favorecedores de un aprendizaje memorístico y repetitivo. Este cuestionamiento se articulaba con el argumento, muy extendido entre la opinión de los maestros,⁵³⁷ de considerar la *Guía* una falsa solución en pueblos y en los sectores con pocos ingresos para tornar asequible la consecución de documentos y bibliografía complementaria como apoyo a la ampliación del conocimiento histórico; por lo tanto, se le exigía a los libros y a las actividades didácticas que consignaban que por sí mismos llenaran los requerimientos pedagógicos necesarios para garantizar, desde sus contenidos, el proceso de enseñanza aprendizaje, sin recurrir a materiales o textos complementarios.⁵³⁸

Nuevamente, sería Miguel Ángel Granados Chapa, uno de los intelectuales que iniciaría la enunciación de manera más clara y organizada de los puntos críticos en términos didácticos y pedagógicos sobre los contenidos de los nuevos libros de texto, y marcaría el primero de los cuestionamientos en la forma de presentación de la información. Según Granados Chapa, a mediados de agosto, pedagogos consultados le habían informado sobre tres defectos en los libros de texto de Historia de México: la presentación de los contenidos

⁵³⁶ VÁZQUEZ, “Política sexenal y desperdicio de recursos”, p. 2 I.

⁵³⁷ Ver AGUIRRE A., “Los libros, enunciativos y uniformes”, p. 31.

⁵³⁸ Ver MELÉNDEZ, “Visión particular del pasado”, p. 2 I.

apela a la memoria como forma de aprendizaje, pues no establecen conexión entre los hechos que expone y muestran que “no fueron elaborados con un enfoque didáctico, de enseñanza”; en segunda medida, resultan repetitivos en la información que imparten, el de cuarto grado es un resumen del libro de sexto grado, y el de quinto y sexto grado es el mismo contenido; y, por último, manifiestan en la organización de sus contenidos una estructura mecánica dividida por lecciones cada una de cuatro páginas “independientemente de su importancia”.⁵³⁹ Expresaría de manera paradigmática una posición contrapuesta totalmente a la de Granados Chapa, un intelectual, político de izquierda y periodista veterano, también habitual columnista de *La Jornada*, Adolfo Sánchez Rebolledo, al considerar, en cambio, como “un acierto pedagógico” que se acabara con “los fraseos rituales de otras épocas” que implicaban “las sencillas pero inexactas estampas ‘patrióticas’; la mistificación formalista de los Héroes, el maniqueísmo y las dicotomías”, para permitir un “lenguaje mucho más claro y preciso” que hace posible el despliegue de procesos más complejos y transmite a los estudiantes ideas y conceptos por encima del “plato hirviente de emociones y sentimientos, como nos lo aconsejan hoy, desde la nostalgia pueril, los más solemnes herederos de la crisis histórica de la escuela”.⁵⁴⁰

No obstante, la primera y segunda crítica pedagógica planteada por Granados a la presentación de los contenidos de los libros de texto sería reafirmada y profundizada por la historiadora Josefina Zoraida Vázquez, coordinadora de los libros de Ciencias Sociales que estaban siendo reemplazados por los de historia y que en el debate habían sido objeto del ataque de quienes reivindicaban y defendían los nuevos libros de texto, con lo que dicha postura crítica ganaba mucha más legitimidad ante la opinión de oposición. Para la reconocida historiadora e investigadora del Colegio de México, “una de las fallas de los nuevos libros de Historia de México es que son únicamente enunciativos, olvidaron el relato, y los educandos van a aburrirse con una serie de datos sin contexto”,⁵⁴¹ con lo cual se generan las condiciones para que los maestros induzcan a los niños a memorizar los textos sin que en realidad comprendan los cambios, procesos y hechos históricos del país. En este entendido, para Zoraida era fundamental que los libros incorporaran el relato, lecturas cortas de

⁵³⁹ GRANADOS CHAPA, “Plaza Pública. Libros de texto. El fondo y la forma”, p. 4.

⁵⁴⁰ SÁNCHEZ REBOLLEDO, “Revisar la historia”, p. 9.

⁵⁴¹ VÁZQUEZ, “Política sexenal y desperdicio de recursos”, p. 1.

documentos, biografías de personajes sintéticas y “todo lo que pueda despertar su interés” en el niño. Consideraba deficiente, en este sentido, al libro de cuarto grado, que se presentaba como una síntesis apretada del correspondiente a quinto y sexto, resultando “demasiado esquemático”, como un conjunto de enunciados sobre temas sin relato que los conecte, es decir sin una narrativa causal. Esta esquematización produce efectos negativos para la comprensión de algunos temas y genera una interpretación incoherente e incompleta sobre los hechos históricos.

Aunque los libros de quinto y sexto grado, reconoce que están mejor pedagógicamente, también estima que adolecen del problema de la falta de relato, y de querer abarcar en unas cuantas páginas toda la historia del país, lo que ocasiona que se expongan algunos temas con ligereza ante el afán de síntesis, por lo que considera que debió renunciarse “a cubrir algunos temas en beneficio de una explicación más coherente” sobre todo en hechos y periodos más fundamentales. Considera que los nuevos libros de texto “dan a los niños una versión totalmente digerida” de su pasado, y sugiere que “Sería conveniente que se le plantearan preguntas y problemas para enseñarlos a pensar” más que a memorizar.⁵⁴² Según la historiadora Zoraida Vázquez, los contenidos de los libros de texto privilegian la historia política sobre las explicaciones de tipo social y cultural, no registran los cambios ocurridos en la vida y la cultura, con lo que se potencia un aprendizaje memorístico pues el niño en realidad “no retiene hechos ni fechas aisladas, pero si le hablamos de cultura, de grupos sociales que emergen, y de la cambiante vida cotidiana, es más fácil que lo recuerde y quede en él una impresión del proceso que ha seguido su país”,⁵⁴³ de este modo, vincula la orientación de los contenidos con las posibilidades didácticas para la enseñanza de la historia, una historia más social permite un aprendizaje más significativo en el niño al acercar el conocimiento del pasado más a lo vivencial, los nuevos libros de texto con su preeminencia enunciativa y de historia política favorecerían un aprendizaje memorístico, basada en la repetición sin comprensión de las causalidades y procesos históricos.

Aunque hubo manifestaciones en la prensa más radicales que las vertidas por la historiadora Josefina Zoraida Vázquez, las de esta fueron más determinantes en la configuración y legitimidad de los argumentos en contra de los libros de texto y sustentaron

⁵⁴² VÁZQUEZ, “Nuevos y viejos libros de texto”, p. 12.

⁵⁴³ VÁZQUEZ, “Política sexenal y desperdicio de recursos”, p. 1.

aún más los puntos críticos en términos didácticos o pedagógicos considerados por Granados Chapa, debido a su posición como historiadora consagrada e influyente en la academia, pero, sobre todo, por ser la Coordinadora de los libros de Ciencias Sociales desplazados por los nuevos de historia de México e increpados por sus defensores. Por ejemplo, uno de los artículos que planteaba una crítica estructural a los libros de texto y llenaba de mayores contenidos los puntos críticos esbozados por Granados Chapa era el de un columnista del periódico *El Día*, Antonio Hernández Montoya, quien exponía que los nuevos libros de texto “repiten un gran defecto de la historia que se imparte en nuestro sistema escolar: su carácter descriptivo y no explicativo”, que se exacerbaba aún más con la presentación de enunciados cerrados, donde “los acontecimientos aparecen sólo como una sucesión de hechos inconexos entre sí, a no ser por su continuidad temporal. No hay razones que expliquen la conducta de los individuos, los grupos sociales, o la existencia y rasgos de los fenómenos económicos y políticos”, de este modo, estimaba que se enseñaba un tipo de historia nada científica o cercanamente objetiva y que no genera la comprensión de los procesos históricos al hacer entender los eventos humanos como producto de caprichos individuales, pues, según Hernández, al estar ausente “los procesos sociales como base estructural de la sociedad, diluidas las fuerzas sociales, sus características e intereses, lo único que queda como principio explicativo son las virtudes, los defectos o la voluntad de los individuos y, si acaso, una especie de absurdo histórico”. La imposibilidad de la comprensión bajo el esquema de los nuevos libros de texto daba lugar en el niño, entonces, únicamente a la memorización, con lo que se preservaba la incapacidad para comprender el presente.⁵⁴⁴

Por otro lado, académicos como Bernardo Mabire, investigador del Centro de Estudios Internacionales de El Colegio de México, contribuyeron a precisar aún más la crítica vertida por Zoraida Vázquez al carácter enunciativo del texto que conforma el contenido de los manuales escolares en cuestión,⁵⁴⁵ y los problemas para la enseñanza de la historia que esto entraña. Mabire repara en la “explicación simplista” que sobre hechos y temas históricos prolifera en los libros de texto, “cuyo rasgo común es la tendencia a presentar ideas

⁵⁴⁴ HERNÁNDEZ, “La disputa por el pasado”, p. 5.

⁵⁴⁵ Además, coinciden ambos académicos en considerar una gran falencia, que los textos de Ciencias Sociales anteriores si cubrían, el no contextualizar los hechos nacionales con el acontecer internacional, donde jugaría un papel central esta estrategia para ayudar a los niños a comprender los cambios políticos y económicos surgidos a finales de los ochenta y que explican hechos como la crisis económica nacional y el Tratado de Libre Comercio VÁZQUEZ, “Política sexenal y desperdicio de recursos”, p. 2 I; MABIRE, “Brevedad, audacia que se paga caro”, p. 2 I..

elementales en frases casi telegráficas, a menudo mal conectadas, que suelen sugerir elementos explicativos y relaciones de causalidad entre los mismos, en vez de hacerlos explícitos”, dicha simplicidad manifiesta en el lenguaje agrava aún más la falencia de no incluir en sus contenidos “definiciones de conceptos básicos como ‘nación’ o ‘civilización’, ni ofrecen datos de contextos suficientes...”.⁵⁴⁶ El historiador Enrique Krauze fortalecería, e incluso llenaría de argumentos, aún más ante la opinión crítica al contenido de los libros de texto desde el aspecto didáctico, al calificarlos como un material que brinda a los niños una historia impersonal, cargada de ideas, conceptos y abstracciones que no son desarrolladas ni aclaradas en ningún relato o narración coherente.⁵⁴⁷ Con la estrategia de capsulas informativas los libros de historia renuncian a la narrativa y a la posibilidad de que el niño se apropie de la comprensión de hechos humanos implicados en cada etapa histórica por consignar y promocionar el aprendizaje de “ideas principales”, cuando en realidad, según Krauze, los niños “aman en cambio la anécdota ilustrativa, las cuestiones abiertas y las moralejas”.⁵⁴⁸ En vez de narrar, para favorecer el proceso de aprendizaje de la historia, “anécdotas, gestas sociales, situaciones, perfiles, momentos”, los nuevos libros de texto de Historia de México prefieren resumir y abstraer, “a fin de cuentas, predicán”, es decir imparte un conocimiento como acabado en enunciados, dogmático.⁵⁴⁹ Desde esta postura, para Krauze como propuesta resultaría mejor hacer unos nuevos libros de texto que incorporen directamente lecturas sobre los hechos y acontecimientos elaboradas por otros historiadores reconocidos a lo largo de la historiografía mexicana y que, a partir de allí, el maestro y los estudiantes elaboren bajo su lectura el proceso de enseñanza aprendizaje, y no en un compendio de “ideas principales” y “capsulas informativas” que no involucran al niño. En este sentido propone, un nuevo libro: *Mi libro de lecturas históricas*.⁵⁵⁰

Intelectuales como Granados Chapa, Zoraida Vázquez y Krauze conformaron un entretendido argumentativo base para las críticas a la propuesta didáctica y orientación pedagógica que se endilgaba al contenido de los libros de texto. Sin embargo, otros académicos e intelectuales contribuyeron a darle un mayor sustento a los argumentos y a

⁵⁴⁶ MABIRE, “Brevedad, audacia que se paga caro”, p. 2 I.

⁵⁴⁷ KRAUZE, “La prueba de los niños (primera de dos partes)”, p. 16.

⁵⁴⁸ KRAUZE, “La prueba de los niños (segunda y última parte)”, p. 19.

⁵⁴⁹ KRAUZE, “La prueba de los niños (segunda y última parte)”, p. 19.

⁵⁵⁰ KRAUZE, “Propuesta”, p. 11.

relacionarlos con otros temas. Por ejemplo, Silvia González y Carmen Galindo, ambas historiadoras, vinculaban la narrativa y el relato con la supuesta necesidad de héroes y mitos para generar posibilidades de identificación significativa en el niño que facilitaran su aprendizaje. Para Silvia, la “enseñanza de la Historia no debe estar desprovista de pasión en aras de una visión objetiva”, y esta debe hacerse “en forma de relato, poniendo el acento en episodios que les ejemplifiquen los principales acontecimientos y les expliquen las causas de ellos de una manera amena, sencilla e interesante”. Los contenidos para la enseñanza de la historia en la perspectiva de esta historiadora, deben estructurarse bajo una narración que incorporen las grandes hazañas y personajes heroicos, pues según ella los niños “se identifican con los personajes históricos y, sobre todo, con los héroes cuyas hazañas despiertan en los niños además de su imaginación, elementos de identidad...”, con lo que logran aprender a ver su propia historia con respeto y valor.⁵⁵¹ Carmen, de la misma manera, consideraba que “el relato es indispensable para que los niños comprendan la historia”, por lo que atacaba a los libros de texto que en su pretendida “objetividad” habían sacrificado la narración histórica tan característica de la disciplina.⁵⁵²

Estos argumentos sobre la forma de presentación de los contenidos de los libros de texto desde una postura de crítica pedagógica, estructurados por intelectuales y académicos, sirvieron de orientadores a maestros, líderes sindicales y políticos para elaborar sus posiciones en contra de los libros de texto. Por ejemplo, Misael Macías Velázquez maestro normalista reconocido por su vinculación como director de escuelas normales y subdirector general de la Escuela Normal Superior, en un artículo de prensa criticaba el contenido de los libros de texto y consideraban que estos debían cambiarse para “evitar el procedimiento didáctico catequístico y permitir un proceso enseñanza-aprendizaje que desarrolle en los infantes el juicio y el raciocinio”, además, de lograr despertar en su narración “la admiración por nuestros héroes y ciudadanos distinguidos” y llevar a transformar esta identificación “en actitudes, en propósitos de realizar acciones positivas, en imitar los buenos modelos y rechazar los casos de tiranía, deshonestidad y egoísmo”.⁵⁵³ Una enseñanza de la historia que a partir del ejemplo moralice a los niños. En el mismo sentido, se expresaba el maestro Víctor

⁵⁵¹ GONZÁLEZ MARÍN, “Los héroes se fueron de los libros de texto”, p. 5

⁵⁵² GALINDO C., “Literatura y política”, p. 18.

⁵⁵³ MACÍAS, “Los libros de Historia de México”, p. 8.

Matias Rodríguez en su columna “Educación y magisterio” al calificar el contenido de los nuevos libros como “una versión telegráfica y capsular de la historia” con el propósito de “borrar la conciencia nacionalista”.⁵⁵⁴

Por su parte, Antonio Gershenson Tafelov, experto en asuntos energéticos y diputado del PRD, además de columnista habitual de *La Jornada*, escribiría que la mejor manera de contribuir a que no se entienda la historia es impartirla a través de “un montón de cápsulas de tamaño predeterminado, iguales en extensión sin importar el relieve de los sucesos de que se trate”, tal como harían los libros de texto que, además, no guardaban un lenguaje apropiado para sus destinatarios, niños de los tres últimos grados de primaria.⁵⁵⁵ El Diputado del PRD, Jesús Martín del Campo increpaba a Héctor Aguilar Camín a que respondiera “¿por qué se *encapsuló* a la historia y se decidió dejar a un lado su forma narrativa?”, pues consideraba que era “un problema obvio” de los libros de texto “su presentación pedagógica, armada sobre la base de una serie de fichas”.⁵⁵⁶ Por otro lado, la máxima lideresa del SNTE consideró que una de las grandes debilidades de los nuevos libros de texto era su la presentación de sus contenidos de manera “lineal, unilateral, con afirmaciones definitivas y deficiencias pedagógicas: sin matices... extremadamente sintéticas” sobre la historia de México,⁵⁵⁷ con graves deficiencias que obligaban a ser revisados y cambiados.⁵⁵⁸

Menores fueron las observaciones en contra de las imágenes y propuesta iconográfica de los libros de texto. Desde la presentación de los libros de texto las ilustraciones y fotografías que llenaban sus páginas junto al contenido de texto fueron algo destacado por los defensores de los nuevos materiales. En entrevista, por ejemplo, Enrique Florescano mostraba como una gran novedad el material iconográfico que ilustra los libros y ocupa la mitad del total del espacio de sus páginas, seleccionadas por un grupo especializado coordinado por el maestro Aurelio de los Reyes,⁵⁵⁹ quien, además de artista, también es historiador especializado en investigación iconográfica. Un pedagogo como José Antonio Meneses Rosas, era de resaltar la abundancia de ilustraciones, fotografías y mapas que resultaban de suma utilidad para entender algunos aspectos del espacio, que tienen que ver

⁵⁵⁴ RODRÍGUEZ RIVERA, “Historia. La escriben los vencedores”, p. 8.

⁵⁵⁵ GERSHENSON, “La historia de México, como proceso”, p. 16.

⁵⁵⁶ DEL CAMPO, “Historiadores al borde de un ataque de nervios”, p. 14.

⁵⁵⁷ ROCK, “Devolverlos a la SEP”, p. 10.

⁵⁵⁸ GORDILLO, “Las razones del SNTE”, p. 9.

⁵⁵⁹ VEGA, “El estudio de la historia patria”, p. 23.

con cambios ecológicos e históricos, además, “las fotografías permiten apreciar, entre otras cosas, como el hombre ha provocado cambios importantes en la naturaleza”;⁵⁶⁰ ilustraciones, fotografías y mapas que además serían referenciadas para el ejercicio de actividades en la *Guía para el maestro* que involucraban “líneas del tiempo”, lectura de “mapas histórico” y la elaboración del “mural de la historia” para diversos procesos y temas históricos tratados en los libros. La riqueza en imágenes de los libros fue reconocida por un buen sector de la opinión como un haber valioso en los nuevos libros de texto. Incluso, la doctora Josefina Zoraida Vázquez opinaba que la ilustración era “buena”, pero estimaba que debían presentarse en un formato más ágil; sobre los mapas afirmaba que, “en general, son adecuados y las líneas del tiempo excelentes”.⁵⁶¹

No obstante, aunque pocas, hubo posturas críticas en contra de la propuesta iconográfica de los libros de texto, expuesta por opiniones tan influyentes como la de Enrique Krauze. El subdirector de la revista *Vuelta* arremetía sobre este otro aspecto didáctico de los libros de texto, sus ilustraciones, lo que corresponde “al texto visual paralelo”, al cual calificaba “mera decoración sin movimiento”, no dudaba de las capacidades de Aurelio Reyes, que consideraba había escogido “láminas hermosas y fotografías excelentes”, lo que colocaba en cuestión eran a quienes habían elaborado el diseño gráfico para la incorporación de las imágenes en el libro de texto, pues las “cuadriculó de modo tal, que muchas ilustraciones pierden por completo su detalle e interés”, y no logran el propósito que deberían tener en un manual escolar, “dialogar creativamente con el texto”, pareciendo para él, más que perteneciente al género de los libros de texto de Historia, integraría “un género fácil, comercial: el catálogo”.⁵⁶²

Por su parte, Vicente Rojo reconocido artista, editor, diseñador y diagramador, desde una orilla política e ideológica opuesta a la de Krauze, coincidía en la crítica a la iconografía y la propuesta gráfica de los nuevos libros de texto. Según su criterio la organización del libro en dos columnas, una para las imágenes y otra para el texto, generó desequilibrios que sacrificaron la explotación de las ilustraciones de una manera más didáctica, dificultando en ocasionar la distinción de lo ilustrado. Por otro lado, considera que el texto de los pies de

⁵⁶⁰ MENESES, “La enseñanza de Clío en primaria”, p. 11.

⁵⁶¹ VÁZQUEZ, “Nuevos y viejos libros de texto”, p. 12.

⁵⁶² KRAUZE, “La prueba de los niños (primera de dos partes)”, p. 16.

imágenes no fueron realizados con el juicio suficiente para conectar y relacionar la ilustración con el contenido en texto, desperdiciándose el potencial explicativo de lo iconográfico.⁵⁶³ Por otro lado, Ana Meléndez Crespo, académica, profesora universitaria de la UAM e investigadora en Diseño de la Comunicación Gráfica, exponía que la *Guía del maestro* buscaba salvar la profusión de ilustraciones a color o en tonos grises, de códices, pinturas, dibujos, grabados, entre otros, “con el argumento de la trascendencia de lo visual en la cultura contemporánea”, pero en realidad, en el libro de texto son utilizadas de manera arbitraria en una “relación ambigua con el lenguaje verbal”; para Ana Meléndez se le debe otorgar en un libro para enseñanza de la historia prioridad a lo textual sobre lo icónico, pues el texto debe cumplir la “función de anclaje” de la imagen en un relato general, debe “explicar y complementar los significados que se desprenden del registro visual” para evitar las ambigüedades en la comprensión. Los libros de texto en cuestión no elaboran esta relación de interdependencia entre la imagen y el texto, en ellos, por ejemplo, “los pies de ilustración son enunciados triviales que no ofrecen elementos suficientes para comprender el sentido de lo icónico”,⁵⁶⁴ en esta medida la imagen es apenas un anexo que decora el texto más no lo amplía, apoya o profundiza.

La crítica pedagógica y didáctica a los nuevos libros de texto de Historia de México en 1992 estuvo acompañando el debate y atravesaba los cuestionamientos a los mismos contenidos, es decir, involucraba la orientación del texto, o por lo menos lo que leía la opinión de oposición sobre ellos. En este campo se expresaban los deseos, imaginarios y necesidades que diferentes grupos manifestaban alrededor de la enseñanza de la historia articulada con el proyecto de sociedad que vislumbraban desde el presente hacia el futuro. Lo didáctico y pedagógico del libro de texto se funde con los otros campos de desarrollo del debate identificados en este capítulo, desde el tratamiento de los personajes hasta el manejo del pasado según los intereses del presente tema que además incluía a la historia del mismo presente, lo que habla de su naturaleza profunda en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

⁵⁶³ ROJO, “Los libros de texto y ‘el esquema visual’”, p. 15.

⁵⁶⁴ MELÉNDEZ, “Visión particular del pasado”, p. 2 I.

Capítulo 4

Rupturas y continuidades en la historiografía escolar. Los libros de texto de 1992, ¿el inicio de una nueva conciencia histórica?

Según lo manifestado en el debate alrededor de los libros de texto de 1992, los contenidos de estos rompían con la imagen de oscuridad asignada al porfiriato y, en su contraparte, la Revolución Mexicana era matizada como la respuesta salvadora a ese estado. En un marco mucho más amplio, se criticaba a los libros por no dar su lugar a los héroes de la patria y “exaltar” figuras hasta entonces considerados villanos. Además se cuestionaba en ellos un supuesto manejo de los contenidos “proyanqui” y a favor de la Iglesia, y donde mayor debate se suscitaba era en el manejo del presente salinista lo que generó la acusación de buscar legitimar la propuesta del gobierno.

Se verá en las siguientes líneas, conformadoras de este capítulo, qué tanto significan una ruptura los contenidos de los libros de texto de 1992, de acuerdo y en contraste con la tradición de la historiografía escolar consignada en los libros de texto gratuitos anteriores que, junto con las expresiones y posturas sobre el pasado destiladas en el debate de 1992, también contribuyen a dar cuenta del estado y forma de la conciencia histórica nacional, al funcionar como ventanas que dan acceso a los contenidos y la estructuración de la narrativa que orienta la perspectiva temporal que le da sentido y significado a la relación entre el pasado, presente y futuro. De este modo llegar a evaluar si en realidad, tal como deja ver el debate en torno a sus contenidos, los libros de texto de 1992 significan una ruptura que plantea una redimensión de la conciencia histórica nacional en cuanto al tema de los héroes, el porfiriato, temas sensibles vinculados al presente y en términos pedagógico-didácticos.

De este modo los momentos o apartados de este capítulo coincidirán con las líneas temáticas consideradas sensibles ante la opinión pública, pues indican los puntos en los que reacciona una conciencia histórica de acuerdo a los elementos que la reelaboración de la historiografía escolar propone para su transformación.

1. Transformaciones y cambios en la construcción del héroe.

¿Eliminación o cambios en los héroes?

Habría que preguntarse sobre los momentos considerados fundantes en el discurso de la conformación de la nación para, a partir de allí, atender la construcción de un imaginario que se ha erigido sobre la distinción de periodos calificados como oscuros y antípodas, ya sea como antecedente o reemplazo episódico en el devenir histórico, definidos como opuestos en la franca lucha entre lapsos y fases que sintetizan ideales y configuran la claridad de mejores tiempos. En estos momentos de conflicto, en la superación de tiempos oscuros surgen los héroes prometeicos que constituirían un santoral laico y popular, referente identitario nacional y ejemplo de sacrificio patriótico del Estado-nacional para sus ciudadanos.

En México la conciencia histórica nacional configuró al régimen porfirista como aquel periodo oscuro cuya superación estuvo en la Revolución Mexicana como momento fundante de la contemporaneidad, continuador de otros momentos considerados bases de la conformación de la nación: la Independencia y la Reforma, que en el proceso de acabar con épocas de existencia de un régimen injusto y opresivo se conformaron como el crisol de héroes y grandes hazañas así como de un imaginario de valores sociales y liberales de nuevo cuño. Con la Revolución Mexicana y los gobiernos posrevolucionarios generadores de una narrativa oficial, las reivindicaciones sociales como la reforma agraria y la redistribución más equitativa de la riqueza y de los ingresos, en una perspectiva igualitaria, con un Estado interventor en la mejora de las condiciones sociales y de existencia de los ciudadanos, eran los ideales motivadores de la acción pasada, presente y futura, y sobre los cuales se fundaban los juicios que escogían y conformaban al héroe o al villano.

Estos héroes se configuraban, al igual que el modelo decimonónico de construcción de los héroes nacionales, al fragor de la batalla y del establecimiento de una política nacionalista desde el Estado⁵⁶⁵, de la misma manera respondían más a objetivos de identidad

⁵⁶⁵ Los historiadores Manuel Chust y Víctor Mínguez consideran que las guerras revolucionarias liberales desde la Independencia generaron el escenario propicio para la conformación de los héroes republicanos defensores de una nacionalidad que apenas surgía y personificación de los ideales del Estado-nación. Las batallas constituyen las gestas y el crisol de donde surgirían estos héroes modelos de sacrificio y entrega: “[El] proceso revolucionario liberal da lugar a una serie de confrontaciones bélicas... Estos acontecimientos político-militares provocarán el surgimiento de líderes populares y burgueses, militares, políticos y revolucionarios que, tras el triunfo del Estado-nación... serán elevados a la categoría de héroes con la finalidad de ofrecer referentes de identidad colectiva que consoliden los incipientes estados y unifiquen la diversidad territorial” CHUST y MÍNGUEZ, *La Construcción del héroe*, p 10.

nacional según el proyecto de nación hegemónico, como depositarios de cualidades humanas y políticas idealizadas que buscaban inculcar a los nuevos ciudadanos como justificadoras del presente, orientadoras de conducta y proyección hacia el futuro. En esta construcción la verdad histórica queda supeditada a la narrativa sobre el pasado que le da sentido al proyecto nacional surgido después del periodo de la Revolución Mexicana, los héroes se construyen como nudos en esta narrativa sobre el pasado escrita desde la justificación del presente, útiles para la generación de identidades fundadas en una visión personalista del pasado y el acontecer humano, en individuos extraordinarios que definen, con su acción ejemplarizante cargada de lecciones morales y de patriotismo, relacionadas con el sacrificio, el desenlace de los acontecimientos y la vida de los demás seres humanos⁵⁶⁶.

1.1 La Independencia, “La cantera del heroísmo”

Los libros de texto de 1992, que en realidad conforman un solo acopio de contenidos, tal como se afirmaba en un capítulo anterior –el de cuarto es un resumen del libro que se utiliza para quinto y sexto grado de primaria–, presentan una narrativa que suele ser elaborada en un sentido explicativo de concatenación de hechos y conclusiones sobre los mismos; no es de tipo literario o de exaltación de héroes a la manera romántica, sin embargo, en los periodos fundamentales considerados como los momentos fundacionales de la Nación mexicana, cae en la exaltación y en la explicación personalista de los sucesos y hechos históricos. Sin llegar a utilizar un lenguaje emotivo, cargado de adjetivaciones exaltadoras de la heroicidad de los personajes destacados líderes de la Independencia, sí mantiene el tono personalista, característico de la historiografía escolar, en la explicación de los sucesos durante la Independencia, con lo que reproduce la historiografía escolar que reproduce la utilización del periodo, al decir del historiador venezolano Germán Carrera Damas, como “La cantera del

⁵⁶⁶ La narrativa personalista es una característica resaltada por Mario Carretero, en esta “Los personajes y los motivos históricos aparecen frecuentemente como míticos y heroicos, en vez de cómo caracteres historiográficos” CARRETERO, *et al*, “La Construcción del Conocimiento Histórico”, p. 17. Su interés fundamental no es generar las posibilidades de aprendizaje del pensamiento histórico y el tiempo propio de la historia, sino generar identificaciones de tipo nacionalista y de acuerdo a proyectos de cohesión y unidad social, y para ello recurre a acontecimientos, personajes y la construcción de héroes que le sirven a estos propósitos. De este modo, “Lo central en estas narrativas individuales es la vida personal de los personajes relevantes”, dejando a un lado otro tipo de narrativas que refieren a procesos y entidades más abstractas e impersonales como “las naciones, los sistemas económicos, el cambio social, las civilizaciones, y otros conceptos” CARRETERO, *et al*, “La Construcción del Conocimiento Histórico”, p. 16.

heroísmo”⁵⁶⁷. Por ejemplo, eventos que marcan el inicio de la lucha insurgente, como la conspiración de Querétaro, el Grito de Dolores y la campaña insurgente hasta 1811, el personaje principal depositario en sus acciones de los acontecimientos o eventos históricos destacados es el cura Miguel Hidalgo y Costilla. Si bien vincula a otros personajes, Hidalgo es el actor principal, el relato toma un tono personalista donde los hechos narrados o inventariados son resultado de la acción de un personaje, alrededor del cual orbitan otros nombres como los de Ignacio Allende o Ignacio López Rayón y al que “una multitud de indios, mestizos y mulatos”⁵⁶⁸ lo siguen de manera pasiva sin ningún carácter de agentes o sujetos históricos.

La continuidad del proceso de Independencia es asumida en los mismos términos personalistas, después de la muerte de Hidalgo otros individuos como Ignacio López Rayón intentaron continuar la lucha, pero “Fracasaron”, fue entonces cuando “la figura del cura mestizo José María Morelos y Pavón” surgió y continuo la gesta por la Independencia. El tono personalista toma aquí unos visos bastante radicales, sin dar cabida a la participación de otros en las decisiones o a una explicación que entienda los hechos históricos como resultado de procesos colectivos cargados de contradicciones, enfrentamientos y tensiones; Morelos es la personificación de los acontecimientos, él es la acción histórica mientras lidera la narrativa del proceso de Independencia: “Para darle sentido y unidad a la lucha, Morelos reunió en 1813 a los representantes de la insurgencia en el *Congreso de Chilpancingo*. Allí presentó un proyecto político centrado en la *soberanía* del pueblo. Declaró a México independiente de España y a todos los mexicanos iguales ante la ley”.⁵⁶⁹

⁵⁶⁷ CARRERA, “Del heroísmo como posibilidad al héroe nacional”, p. 32.

⁵⁶⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 69.

⁵⁶⁹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 70. Este personalismo se expresa en la capacidad de sintetizar acciones colectivas en un solo individuo o en asignar acciones de otros al personaje convertido en héroe, este es el caso de Morelos según lo planteado por uno de sus estudiosos contemporáneos, el historiador del Colegio de Michoacán Carlos Herrejón, la versión de Morelos dibujada por Carlos María Bustamante silenciaba la lucha de los insurgentes por el poder en la cual participó y resultó vencedor Morelos sobre otros líderes como Rayón. Por otro lado, después de la Revolución Mexicana, con la institucionalización de Morelos como un héroe luchador por la justicia social en sintonía con el discurso posrevolucionario, pero, además, en el afán por reivindicar el carácter de luchador en los marcos de institucional a tono con el proceso de institucionalización de la Revolución y su referencia legitimadora en la Constitución de 1917, se alimentó la idea de que el Congreso de Chilpancingo y la Constitución de Apatzingán eran realizaciones de Morelos. Pero, tal como señala Herrejón, Morelos luchó contra otros insurgentes por ascender al poder y en la dirección de las fuerzas, además, por el otro lado, Morelos si bien firmó la constitución, expresó su desacuerdo con ella por parecerle impracticable y sólo colaboró con artículos de manera marginal, los verdaderos artífices de la Constitución serían otros; asimismo, la creación del Congreso fue impulsada por un grupo de abogados que pretendían ganar una mayor figuración en el proceso insurgente. HERREJÓN, “La imagen heroica de Morelos”, pp. 244, 246-248.

Hidalgo y Morelos en esta narrativa serían el sumo del ideario de la Independencia, su ejemplo la inspiración para continuar la lucha y el ideal para generaciones venideras: “El ejemplo de Hidalgo y Morelos atrajo a la población pobre, víctima de la injusticia colonial”; y en las “Ideas principales” con las que se debe quedar el estudiante en su aprendizaje se vuelve a ratificar este carácter ejemplarizante, con tintes del modelo sacrificial donde la muerte no ha sido en vano por la continuidad de su legado, que es uno de los pilares de la construcción de los héroes y de su culto: “Hidalgo y Morelos fueron derrotados. Pero su ideal se convirtió en la aspiración de muchos mexicanos”.⁵⁷⁰ El lenguaje más bien con intenciones descriptivas y neutrales que había manejado el texto en las lecciones anteriores cambia a partir de las dedicadas al periodo de la Independencia cambia y se torna, en algunos momentos, apologético y panegírico de personajes considerados heroicos por la memoria colectiva y oficial, como es el caso de Hidalgo y Morelos. De este modo, Hidalgo “Tuvo el valor de ser el primer portavoz de la demanda de libertad de su pueblo y murió por esa causa”, se sacrificó por la libertad de los futuros mexicanos; mientras que Morelos se “convirtió en el genio de la guerra insurgente y en el alma del proyecto libertario... Su mayor aspiración fue servir a la patria y se declaró *Siervo de la Nación*”.⁵⁷¹

No obstante, los libros de texto de 1992 marcan una diferencia de énfasis en la exaltación de aspectos propios de la historia heroica y patria tradicional, y el tratamiento del periodo de la Independencia los ilustra muy bien para establecer el contraste con la tradición de la historiografía escolar consignada en los anteriores libros de texto. En los libros de 1960, desde el primer año de primaria, ya en el libro de lectura, está presente la alegoría explícita al héroe y al sacrificio por la patria, cuyos conceptos van íntimamente unidos: “Héroe es quien muere por su patria...” y “quien se sacrifica por los demás”.⁵⁷² El modelo sacrificial, donde la sangre de los mártires que mueren por la causa de la “Nación”, de los próceres, es una ofrenda a la patria concebida, al decir del historiador Brian F. Connaughton, como

⁵⁷⁰ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 71.

⁵⁷¹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 71. Carlos Herrejón caracterizaría muy bien la construcción del héroe bajo determinadas estrategias que se aplican al caso de Morelos, de su interés, pero también para otros casos: “... el héroe se construye, por una parte, a través del reconocimiento público de reales virtudes extraordinarias; mas por otra, el héroe también se construye a partir de silencios y parangones glorificantes; se construye vinculando al personaje con los fundamentos y políticas de la nación o del Estado, aun a costa de apropiarse créditos ajenos; se construye, asimismo, mediante la transformación de algunas de sus debilidades en virtudes, la negación rotunda e irracional de otras limitaciones o defectos, las recreaciones plásticas de su figura, y en fin, el culto a su memoria, particularmente a sus restos...” HERREJÓN, “La imagen heroica de Morelos”, p. 243.

⁵⁷² DOMÍNGUEZ AGUIRRE, y LEÓN GONZÁLEZ, *Mi libro de primer año*, 171.

“madre” y, al mismo tiempo, modelo, ejemplo y estímulo para los niños, futuros servidores de la patria, en la heroicidad que demanda la defensa del proyecto y de la integridad nacional.⁵⁷³ A diferencia de los libros de 1992, en los periodos álgidos considerados fundantes el personalismo reemplaza a la prosa que brinda elementos causales y contextuales, en los libros de 1960 la referencia a los héroes y a hechos que sirven como ejemplos moralizantes o de sacrificio a la patria es constante.

Si bien el periodo de Independencia es uno de los más cargados de momentos de heroísmo, de acontecimientos y hazañas, toda la concepción de la historiografía escolar que expresan los libros del periodo de López Mateo y que continuó el sexenio de Díaz Ordaz, y que según la acuciosa investigación de la historiadora Zoraida Vázquez sintetiza y unifica la historiografía escolar posrevolucionaria,⁵⁷⁴ se funda en una perspectiva sobre el pasado reducida a eventos políticos y militares y a la exaltación heroica de personajes, líderes y caudillos que ocupan el lugar del sujeto de la historia. En síntesis, es una narrativa que construye el pasado como una fuente de ejemplo de actos grandiosos, heroicos y excepcionales para el presente, producto de la acción volitiva de individuos, héroes, motivados por el bien y la defensa de la patria que han logrado hacer de México una gran nación en el presente. Ante semejante compromiso y sacrificio la conclusión que exterioriza como obvia este relato, es la de exigir a las generaciones venideras seguir su ejemplo heroico y emularlos, engrandeciendo y preservando lo conseguido con su esfuerzo y sangre⁵⁷⁵.

En este sentido, volviendo al tema de la Independencia como crisol de héroes, los libros de texto de historia de la década de los sesenta mantienen una postura moralizante y personalista. La Independencia es causada por las “injusticias” cometidas por los españoles contra indígenas y mestizos, no obstante, no son estos quienes la llevan adelante sino los

⁵⁷³ CONNAUGHTON, “Sangre de mártir y ciudadanía”, p. 116.

⁵⁷⁴ VÁSQUEZ, *Nacionalismo y Educación en México*, p. 279-282.

⁵⁷⁵ El modelo sacrificial, donde la figura del mártir y la muerte de quien, en referencia directa al modelo cristiano, muere por nosotros para salvarnos y darnos un presente de libertad es claro en los libros de textos de la década de los sesenta. La muerte y la sangre son el precio y la muestra del camino que se debe seguir: “Los niños de México deben conocer y recordar a sus héroes, porque estos dieron su vida para legar a todos los mexicanos una *patria libre*. Tú, que formas parte de México, estás obligado a estimar el sacrificio de esos grandes hombres, a cuyo heroísmo debes las libertades, los derechos y la seguridad de que hoy gozas. Su conducta es el modelo que ha de impulsarte a cumplir con tu deber...”. De este modo, la sangre derramada es el pegamento que le ha dado forma a las conquistas de la nación y ha sido resultado de quienes han muerto, como Cristo, por su amor. En este contexto es el llamado a continuar el ejemplo de amar a la patria que se equipara con la madre que ama a sus hijos de manera incondicional y que ha sido conseguida gracias al sacrificio de los héroes: “Los héroes patrios la obtuvieron para ti al precio de su sangre, y ella será siempre dulce y maternal si con tu esfuerzo la cultivas, y si, como los héroes que te la dieron, mantienes vivo en ti el amor por la Patria, por la ley y por la justicia”, BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 58.

criollos, a tono con el personalismo y concepción volitiva, inicialmente mediante conspiraciones y luego gracias al arrojo, firmeza y resolución de quien, en esta narrativa, es el héroe asociado a la Independencia, el “Padre de la Patria”, Miguel Hidalgo y Costilla. El inicio del proceso de Independencia es asignado a la voluntad y decisión de Hidalgo de levantarse en armas, ya desde entonces en contra del dominio español y por la Independencia. Hidalgo es presentado como un hombre moral, que enseñó a leer a los indígenas, creó nuevas industrias y organizó la vida cultural de las comunidades. Por sus actos “reveladores siempre se bondad, se ganó el amor de sus feligreses”, su entrega a los demás era tal que “sacrificando su seguridad y bienestar personales” fue capaz de levantarse en armas en la mañana del 16 de septiembre de 1810 y los siguió un pueblo “Animado por el deseo de libertad” con el que formó “el primer ejército insurgente”.⁵⁷⁶

La libertad es defendida, en la historiografía escolar plasmada en estos libros de texto, como la característica esencial de los mexicanos y su historia, con periodos oscuros que intentaron silenciar y someterla, pero donde los anhelos de libertad lograrían sobreponerse e imperar. En ese discurso historiográfico, el dador de la libertad sería “El Padre de la Patria”, don Miguel Hidalgo y Costilla, quien “rompió las cadenas de la esclavitud, y dio así la libertad a todos los mexicanos”.⁵⁷⁷

En una posición subordinada en la narrativa de estos libros de textos entra Morelos, precedido de la figura de Ignacio López Rayón como iniciador de la segunda etapa de la Independencia vencido por Calleja, sin haber sido nombrado antes en los libros correspondientes a los grados anteriores, a diferencia de Hidalgo que desde el primer grado es rememorado. José María Morelos y Pavón es caracterizado como “*el más grande de los caudillos militares* de nuestra guerra por la Independencia, las acciones de Morelos durante el periodo considerado de su liderazgo insurgente reúnen el contenido de la denominada “Segunda etapa: La organización”, en la lógica de equiparar los eventos históricos a las acciones personalistas dadas por los designios, los deseos y la voluntad de los considerados grandes héroes, explicados bajo proposiciones tautológicas, en el mejor de los casos, y, la mayoría de las veces, por la conducta y disposiciones de individuos. Los hechos son reducidos a una suma de eventos, donde no caben distintas interpretaciones ni explicaciones

⁵⁷⁶ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 53.

⁵⁷⁷ CÁRABES, *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, p, 10.

que den cuenta de intereses y necesidades colectivas o de grupos sociales como variables causales en la narración de los fenómenos, o que los considere como el resultado de procesos o del desarrollo de contradicciones y conflictos.

En esta lógica de la acción condensada en un sujeto, los libros de texto colocan a Morelos como el gestor e incitador del Congreso de Chilpancingo, y sus ideas de Independencia e igualdad plasmadas en su escrito, “*Sentimientos de la Nación*”, serán asignadas por el relato escolar como las guías para la Constitución de Apatzingán, bajo este afán personalista de construcción del héroe y de síntesis de eventos y cualidades en su persona y acciones: “Y, entre tanto, Morelos, que maduraba sus ideas políticas, llegó a una conclusión: era indispensable *formar un gobierno* que unificara y coordinara el movimiento de independencia, vivo en muchas partes del país. Con este objeto reunió en *Chilpancingo un congreso*”.⁵⁷⁸ La muerte de Morelos como todo héroe sacrificado por el bien común, personificado en la patria, su muerte misma es un ejemplo, pero, además, Morelos deja un registro verbal, antes de que las balas de los fusiles cumplieran su cometido, que vierte en palabras las implicaciones de su sacrificio ejemplarizante y pedagógico: “Morir es nada cuando por la Patria se muere”; y las líneas correspondientes del libro de texto explicitan aún más para la enseñanza: “... así perdió México a uno de sus hombres más grandes. Sus últimas palabras serán siempre, para todos los mexicanos, una de las más perfectas lecciones de *amor a la Patria*”.⁵⁷⁹

Los libros de texto de *Ciencias Sociales* de la década de los sesenta mantienen en sus páginas la consagrada historiografía escolar en su ideario de servir de vehículo para generar identidad y unidad en la población en un territorio bajo el marco de la consolidación del Estado-nación, no tiene ninguna pretensión cognitiva sobre el conocimiento del pasado o el manejo de la concepción del tiempo histórico o las posibilidades de desarrollar el pensamiento histórico en los niños, simplemente responde a la demanda de configurar una narrativa del pasado que apoye el proyecto de la elite dirigente. No obstante, los libros de texto de *Ciencias Sociales* elaborados durante el sexenio de Luis Echeverría y utilizados durante casi veinte años, con mínimos cambios en sus contenidos de Historia de México, mantienen en el periodo de la Independencia el mismo tono personalista y de exaltación de

⁵⁷⁸ CÁRABES, *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, p, 61.

⁵⁷⁹ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 62.

héroes y hazañas, aunque de una manera más atenuada, menos romántica y con una narración menos apologética que los libros de texto de Historia que los antecedían. Hidalgo igualmente es el protagonista, no sólo los hechos que se manifiestan en batallas son iniciativas individuales, también las medidas políticas y sociales, por ejemplo, Hidalgo “pudo establecer un breve gobierno en Guadalajara, en el que tomó medidas sabias como la abolición de la esclavitud y los tributos que pagaban los indios”.⁵⁸⁰ Por su parte, Morelos es el continuador de la lucha de Hidalgo después de su muerte, no entran en escena ningún otro contendor a ser el depositario del liderazgo insurgente, con él continúa el relato personalista, su obra destacable en sintonía con la tradición de la historiografía escolar: “Morelos quería que el pueblo mexicano fuera independiente con leyes propias, y para eso organizó un Congreso en Chilpancingo”.⁵⁸¹

En los libros de texto de *Ciencias Sociales*, el contenido histórico consignado en el de grado cuarto que es el que relata estos eventos, las muertes de Hidalgo y Morelos no son elevadas de manera apologética al nivel de sacrificios o ejemplos a emular de amor por la patria, son descritas de la manera más sobria posible. Prima más el personalismo que la exaltación heroica, en esto resultarán muy parecidos a los libros de Historia de 1992 en lo que a los periodos considerados fundantes de la nación mexicana se refiere.

Si bien los libros de texto de *Ciencias Sociales* y los de Historia de México de 1992 guardan en común una narrativa menos grandilocuente hacia los hechos históricos y personajes destacados, que no utiliza la construcción de la figura heroica fundada en el modelo sacrificial, ejemplarizante y moralizante, como sí lo hacen los libros de *Historia y civismo* de la década de los sesenta, mantienen junto con estos una narrativa personalista, volitiva y episódica que retroalimenta estrategias de construcción del héroe. Mantienen estrategias como la selección narrativa de los hechos favorables a la edificación de la imagen del personaje elevado a protagonista o sujeto histórico⁵⁸², la reducción de los acontecimientos

⁵⁸⁰ VÁSQUEZ, Ciencias Sociales. Cuarto grado, p, 105.

⁵⁸¹ VÁSQUEZ, Ciencias Sociales. Cuarto grado, p, 105.

⁵⁸² El historiador venezolano Germán Carrera Damas reúne esta operación involucrada en la construcción social del héroe bajo el término de *poda*, que involucraría tres áreas: “La primera (...) concierne a la vida del personaje en su elemental condición humana. En ella es acechado y constreñido por los fabricantes de héroes necesitados de advertir la predestinación y la ejemplaridad, conferidas para satisfacer los requerimientos del culto heroico. La segunda, consiste en el tránsito hacia el reconocimiento como héroe, que no le exige haber hecho milagros pero casi. La tercera se basa en la obligación de haberse conducido, en todo momento, como merecedor de la homologación heroica. En las tres áreas se librará una pugna entre las visiones historiográficas del culto de que sea o será objeto el héroe, por una parte, y las visiones críticas tanto de la vida

históricos — eminentemente realizaciones colectivas que responden a motivaciones e intereses de grupos sociales— a la acción individual del héroe, a sus deseos y voluntad, así como, el asignar créditos al personaje heroico por realizaciones que corresponden a otros, a grupos o intereses sociales, en el afán de sintetizar el momento histórico en un individuo considerado siempre por encima de los demás, extraordinario. No obstante estas coincidencias y ligeras diferencias de insistencias y matices en la narrativa que marcan una característica hasta ahora tradicional en la historiografía escolar que expresan los libros de texto, hay unas diferencias fundamentales que marcan un escenario de ruptura planteado por los contenidos de los libros de Historia de México de 1992 para primaria.

1.2 El héroe popular y colectivo ha desaparecido

Los libros de texto de 1992, *Mi libro de Historia de México*, no incluyen algunos eventos míticos que buscan ejemplificar la participación popular en la Independencia, generar una identificación para el ciudadano común con un momento erigido como fundacional de la Nación, y que desde la tradición historiográfica escolar y el discurso público oficial de la historia se han edificado bajo los parámetros de la construcción heroica y personalista de la historia⁵⁸³. Los libros de *Historia y civismo* consignan el modelo que ilustra mejor esta estrategia de construcción heroica que incluye lo popular. En el asalto de la Alhóndiga de Granadillas reproducen de manera fiel el mito creado por Carlos Bustamante de “El Pípila” como héroe popular, como la proeza que permite el ingreso de los insurgentes en la

misma del héroe como de las visiones historiográficas del culto, por la otra...” CARRERA, “Del heroísmo como posibilidad al héroe nacional”, p. 36.

⁵⁸³ Desde el manejo que hace el libro de texto de 1992 sobre la participación de los sectores populares en la Independencia y de los actores motivadores de esta difiere de la tradición historiográfica escolar consignada en los anteriores libros de texto. Si bien se integra a los sectores afrodescendientes y a las castas resultantes de su mezcla con otros grupos, así como a los indígenas y mestizos en la caracterización que se hace de la sociedad colonial, los criollos son el actor social casi exclusivamente considerado como motivado a realizar la independencia con intereses, procesos de conformación de identidad colectiva alrededor del “patriotismo criollo” (al que dedica toda una lección) y una ideología propia en el relato alrededor de la Independencia; SEP, *Mi libro de historia de México. Sexto grado*, p. 52-59. El libro de texto de *Historia y Civismo*, por ejemplo, le da un papel activo a las sublevaciones de indígenas y negros durante el periodo colonial, especialmente en el siglo XVIII, y caracteriza a los mestizos como aliados de los criollos en el descontento hacia la dominación española en un ambiente generalizado de rebelión, no obstante, en el relato de la Independencia “el pueblo” aparece como un ente pasivo que sigue a sus líderes insurgentes, sin ninguna caracterización sobre sus intereses o motivaciones, la causa simplemente es moral “la injusticia” del sistema colonial, ver BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 46-47. Por su parte, el libro de *Ciencias Sociales* bajo el subtítulo “Las injusticias” de la lección “Comienza la lucha por la Independencia” considera como parte de estas “injusticias” la obligación del pago de tributos para los indígenas, y la restricción a las castas para educarse, acceder a cargos públicos y al sacerdocio, junto con el descontento de los criollos por su posición subordinada ante los españoles, todas conformarían un escenario de descontento motivador de la lucha por la Independencia, VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 99-101. No obstante prima al igual que sus antecesores el relato personalista que subordina la participación de “el pueblo” a los designios y voluntad de sus héroes.

fortificada y hasta entonces inexpugnable Alhóndiga.⁵⁸⁴ Asimismo, en el cerco que las tropas realista realizan a la de Morelos en Cuautla, además de destacar el heroísmo colectivo del pueblo, merece mención aparte un niño, Narciso Mendoza, otro de los mitos heroicos creados por Carlos María Bustamante, el Niño Artillero, que disparó un cañón en una posición descubierta con lo que contribuiría a romper el cerco.⁵⁸⁵

A su vez, los libros de texto de *Ciencias Sociales* toman el mito del Pípila pero lo inscriben en una estrategia narrativa propia de su propuesta didáctica de vinculación del pasado con elementos significativos del presente, que le permite establecer cierta distancia con el evento. Una familia de visita en Guanajuato al estar frente al monumento de “El Pípila”, los niños preguntan a su tía sobre éste, a lo que le responde que “es nuestro Pípila, Juan José Martínez”, y allí relata la historia pero no desde la certeza de un hecho ocurrido, como sí lo hace el libro de texto de *Historia y civismo*, pues recurre a la expresión “Se dice que...”, no obstante considerar que el asalto a la Alhóndiga por parte del cura Hidalgo fue gracias a la acción intrépida del Pípila, quien “se amarró una losa en la espalda para que no pudieran herirlo las balas disparadas desde lo alto, avanzó hasta la puerta con una mecha y le prendió fuego”.⁵⁸⁶

1.3 Iturbide consumidor de la Independencia

Por otra parte, *Mi libro de Historia de México* de 1992 disiente con la historiografía de los libros de texto escolar en el periodo que designan como el de la “Consumación de la Independencia”, pues allí el relato establece claramente un manejo distinto a lo establecido por la historiografía escolar, al considerar a Agustín de Iturbide el único autor del Plan de Iguala o de la Tres Garantías, de esta manera lo colocaba no como resultado de un acuerdo con las fuerzas insurgentes encabezadas por Vicente Guerrero, sino como la obra de Iturbide, a la cual el ejército realista y los insurgentes se unen. Es decir, en esta versión Vicente Guerrero simplemente sigue y se acoge a lo planteado por Agustín de Iturbide, con lo que este último pasa a ser el consumidor de la independencia y no ambos como había sido lo

⁵⁸⁴ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 54.

⁵⁸⁵ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 60.

⁵⁸⁶ VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p, 87.

establecido por la tradición historiográfica que expresaban los libros de texto hasta entonces⁵⁸⁷.

Además, los libros de historia de 1992 no establecen claramente las motivaciones de Iturbide para declarar la Independencia, efectivamente antecede al subtítulo de “El Plan de Iguala” el de “La Constitución de Cádiz”, lo que induce a una ilusión causal *Post hoc ergo propter hoc*, pero no se establece una relación explícita fundada en las razones, actores involucrados y motivaciones como explicaciones causales entre uno y otro evento, simplemente, lo resuelve con una oración: “Tuvo el efecto [la Constitución de Cádiz] de promover un ambiente favorable a la Independencia”.⁵⁸⁸ En este sentido omite la reacción conservadora en contra de la Constitución gaditana como una de las causas de la Independencia y los grupos que impulsaron y apoyaron las acciones de un militar como Iturbide.

El libro de *Historia y Civismo* de cuarto grado, en cambio, a pesar de reconocer el papel de Iturbide como partícipe en la declaratoria de Independencia, también es claro en indicar las causas de su accionar en el marco de la resistencia de la elite novohispana al restablecimiento de la Constitución de Cádiz y coincidente con intereses determinados: “... Los miembros más activos de las clases privilegiadas lograron que se nombrara jefe (...) a *Iturbide*, y que éste, a espaldas del virrey, conviniese en consumir la Independencia para beneficio de los grupos más poderosos del virreinato, es decir, evitando el cumplimiento de la Constitución liberal de 1812”.⁵⁸⁹ El libro de *Ciencias Sociales* de cuarto grado coincide en el planteamiento de sus antecesores, no obstante su narrativa es más insistente en el carácter conservador y oligárquico de quienes impulsaron la Independencia y le da, en este mismo empeño, mayor protagonismo al colocar como núcleo de su exposición “la conspiración de la Profesa”, pero es más enfático en diferenciar estos intereses oligárquicos por la Independencia de la lucha independentista insurgente, a la que le es asignada como motivación principal acabar con las “injusticias” coloniales. De este modo, el argumento que

⁵⁸⁷ La historia común de los libros de texto era que la confluencia de un Iturbide que buscaba la independencia por su parte se percató de la imposibilidad de vencer a los insurgentes, y, de un Vicente Guerrero comandando a los rebeldes con ansias de lograr la independencia tan largamente buscada, permitió la posibilidad de un acuerdo entre antiguos realistas e insurgentes que va se sintetizará en la promulgación de un documento conjunto, el Plan de Iguala, base para la declaración de la Independencia absoluta de España. BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 70; VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p, 112-113.

⁵⁸⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p, 72.

⁵⁸⁹ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 69.

conciliaba los intereses oligárquicos con los populares, era la unidad en dos personajes luchando por el mismo propósito, la Independencia de México, en cabeza de Iturbide y Guerrero, este último representaba la esencia de la lucha por la Independencia como elemento fundacional de la Nación, continuador de la gesta de Hidalgo y Morelos⁵⁹⁰. Con esta imagen rompen los libros de texto de 1992.

A diferencia de los libros de texto de la década de los sesenta y los que acompañaron la educación primaria en la década de los setenta y ochenta que reivindicaba de manera más destacada a Guerrero como el continuador de ideales de justicia social, fundados por Hidalgo y Morelos, y que consideran propios de la Independencia⁵⁹¹, en los libros de texto de 1992, Guerrero ocupa en sus páginas un papel secundario. Nombrado de manera accesoria en dos oportunidades tanto en el libro correspondiente a quinto y sexto como en el de cuarto; sin embargo, en este último su figura resulta virtualmente cuestionada bajo el subtítulo del “Desorden” cuando se asevera que en las elecciones de 1829 Vicente Guerrero fue derrotado, por lo que se “rebeló y tomó el poder por la fuerza”, esta usurpación desembocaría en un levantamiento en su contra que llevaría a que fuera muerto por quienes triunfaron al derrocar

⁵⁹⁰ En este sentido resultan mucho más insistentes los libros de Ciencias Sociales que surgidos bajo la iniciativa del gobierno de Luis Echeverría parecían expresar en sus páginas la predilección pública del gobierno de entonces por el prócer de la independencia Vicente Guerrero, elevado por decreto presidencial en 1971 a consumidor de la Independencia y a que sus palabras “La Patria es Primero” fueran inscritas “con letra de oro, en los recintos de las Cámaras de Diputados y Senadores, de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y del Palacio Nacional”. Ver: CONGRESO DE LA UNIÓN, *La Patria es Primero*, p. 4. No obstante, el libro de cuarto de *Historia y civismo* construye una figura más moral y limpia de Guerrero, acorde con la estrategias de purificación del personaje que involucran la *poda* y narración selectiva propias de la construcción social del héroe (como lo expone CARRERA, “Del heroísmo como posibilidad al héroe nacional”, p. 36), lo ubica como el segundo presidente de México y omite la forma en la que llegó al poder, con lo que hace parecer en la narración que simplemente sucedió de manera natural y legítima al gobierno de Guadalupe Victoria (BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 86), cosa que no hace el de Ciencia Sociales a pesar de su proclividad al personaje pues menciona las circunstancias en las que llega Vicente Guerrero al poder, pero inmediatamente el relato lo ubica como víctima de la traición, y como el último gobierno antes del inicio del periodo de inestabilidad y desorden que seguiría. VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 140-141.

⁵⁹¹ Para el libro de *Historia y Civismo* Vicente Guerrero es un ejemplo del heroísmo de quien persevera en la causa de la Independencia y la patria aún en la mayor adversidad, después que se daba por perdido al bando insurgente con la muerte de Morelos, “fue durante esa época angustiosa cuando Guerrero demostró mayormente su *valentía*, su *voluntad indomable* y su *devoción por la independencia de México*... sin elementos, pero con *gran heroísmo* y *voluntad inquebrantable*”, en BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 68. Para el libro de *Ciencias Sociales* Vicente Guerrero representa la continuidad de la lucha por la justicia y la igualdad como móviles de la lucha por la independencia en contraposición con los intereses de las elites dominantes, de esta manera señala en el marco del momento de “Consumación de la Independencia”: “A los conspiradores de la Profesa no les interesaba mejorar la situación del pueblo, sólo querían paz e independencia para no tener que aceptar la Constitución de Cádiz. En cambio, los insurgentes, como Hidalgo, Morelos y Guerrero, no sólo querían la independencia, sino luchar hasta terminar con muchas injusticias”, y más adelante se aclaraba según esta narrativa cuál era la motivación esencial del prócer y lo que lo escusa de haber pactado con los intereses que representaba Iturbide, como un acto de amor y entrega a su pueblo, aquí sale a la luz el modelo sacrificial del héroe: “Don Vicente Guerrero quería mejorar la situación del pueblo mexicano pero sabía que no contaba con fuerza suficiente para lograr la independencia; por tanto, por amor a su país, aceptó la proposición y unió sus fuerzas a las de Iturbide”, en VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 112.

su gobierno. Es decir, en los libros de texto de 1992 se configuraría una imagen de Guerrero, más que de héroe, de iniciador del “Desorden” e inestabilidad político característico de las primeras décadas después de la Independencia (SEP 1992a, 47). No obstante, en los libros de texto de 1992 Iturbide, si bien es colocado de una manera más protagónica en la “consumación de la Independencia” su erección como Emperador no llega a darle el estatus moral para ser elevado bajo alguna expresión panegírica a la altura de una imagen equiparable a la de héroe, aunque sí se disminuye de manera ostensible el protagonismo de Vicente Guerrero y se elimina en la narrativa cualquier posibilidad de que se equipare a un héroe de la Independencia, cosa distinta de lo realizado con las figuras de Hidalgo y Morelos en los contenidos de estos libros de Historia de México.

1.4 Los Niños Héroes. La conformación de lo heroico en defensa de la Nación

El libro de texto de 1992 continúa aquí en esta narrativa el sentido de la tradición historiográfica escolar, sin embargo, se diferencia en que no cae en la exaltación heroica ni en la insistencia en eventos míticos de sacrificio, trata de ser lo más descriptivo posible en un intento de imparcialidad que en realidad implica una postura frente a los eventos narrados. Por ejemplo, el sacrificio que parece resarcir la pérdida del territorio y la invasión por parte de Estados Unidos a México y que ha sido tomado como el hito heroico que ejemplifica de manera privilegiada la resistencia del pueblo mexicano al invasor y reivindica su dignidad y heroísmo aún a pesar de la derrota, la inmolación de los Niños Héroes. Son la representación de los héroes derrotados, inscritos en el modelo sacrificial de entrega hasta la muerte por el bien común, el de la patria.⁵⁹²

Este sentido heroico representado en los Niños Héroes, contribuye a configurar la memoria histórica promovida en la conciencia histórica nacional, y hace parte constitutiva de la historiografía escolar; los libros de texto de *Historia y Civismo*, por sobre los de *Ciencias Sociales* y *Mi libro de Historia de México*, los expresan de manera más nítida. Es la identificación de los niños, mediante personajes infantiles, con el sacrificio heroico por la nación y la patria, desde una vena defensiva de la conformación del nacionalismo mexicano, fincada en la exaltación de unos niños cadetes que “Prefirieron morir a entregar su bandera”.

⁵⁹² CARRERA, “Del heroísmo como posibilidad al héroe nacional”, p. 41.

Aunque hay un énfasis especial a que no se olviden sus nombres, los repite en libros de la serie en distintos grados⁵⁹³ en un esfuerzo de llenar de personajes un evento, es una narración que se desarrolla para hacer del mismo evento una acción heroica, ejemplarizante y aleccionadora. Descripciones como las que dan cuenta de la muerte del coronel que defendía la posición del Palacio de Chapultepec, el coronel Santiago Felipe Xicontécatl, quien heroico envuelto en la bandera mexicana, en un último acto de defensa de la patria es atravesado por las balas asesinas de los invasores norteamericanos, o la de los valientes Niños Héroes, los niños cadetes del Colegio Militar que resistieron hasta morir “¡... peleando por su patria, peleando por México!”.⁵⁹⁴ Son personificaciones cargadas de símbolos que representan el sacrificio que implica defender a la nación y la patria, en este sentido, la acción heroica, más que los personajes, es fuente aleccionadora: todo mexicano debe estar dispuesto a engrandecer su país en la paz “con la misma decisión con que estaría dispuesto a defenderlo en la guerra si las circunstancias así lo requieren”. En este mismo sentido, la invasión norteamericana y la pérdida del territorio son un ejemplo de las consecuencias de la desunión y el enfrentamiento entre los mexicanos al interior del país, en el sentido cristiano, las malas acciones desembocan en terribles desenlaces; la desunión y guerra entre hermanos fue la responsable de la pérdida del territorio, es la lección que hay que aprender: “La derrota que sufrió México en 1847 nos dejó una experiencia que nunca debemos olvidar: *es indispensable la unión de todos los mexicanos*, pues con la *paz interior hay progreso*, y con el progreso, la *fuerza* capaz de ponerlos a cubierto de asechanzas e injusticias”.⁵⁹⁵

El libro de *Ciencias Sociales* es menos apologético y no utiliza el lenguaje exaltador del heroísmo que entrañaría la entrega hasta la muerte por la patria, el tema de los niños cadetes lo enuncia apenas, sin darle la connotación de sacrificio ejemplarizante y aleccionador y sin utilizar el nombre de “Niños Héroes” que significa el mito: “En una de las últimas batallas, en Chapultepec, lucharon hasta los cadetes del Colegio Militar, que tenían 13 ó 14 años”.⁵⁹⁶ Incluso, resulta un poco más emotivo y resaltador de la defensa heroica los

⁵⁹³ El libro de segundo grado de *Historia y civismo* reproduce el poema de Heriberto Frías “Los niños héroes” donde después de enumerar los nombres de los niños héroes remarca: “No olvides sus nombres, buen amiguito, y cuando vayas a pasear por el hermoso Bosque de Chapultepec... acuérdate de que hubo un día terrible en que todo el bosque fue sacudido por el heroísmo y la muerte de unos niños mexicanos...”, en GALICIA, *Mi libro de segundo año*, p, 178.

⁵⁹⁴ GALICIA, *Mi libro de segundo año*, p, 177.

⁵⁹⁵ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 98.

⁵⁹⁶ VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p, 144.

libros de 1992; *Mi libro de Historia de México*, por ejemplo, señala en grado cuatro: “Los cadetes del Colegio Militar, los *Niños Héroes*, defendieron con la vida el Castillo de Chapultepec en 1847”;⁵⁹⁷ y en el correspondiente a quinto y sexto: “La defensa final de la ciudad tuvo lugar en Chapultepec, donde los cadetes del Colegio Militar se atrincheraron y ofrecieron una resistencia heroica”.⁵⁹⁸ No obstante, los libros de 1992 no establecen, ni buscan a partir de los hechos trágicos de la invasión norteamericana una enseñanza del pasado para el presente, cosa que sí hacen los de la década de los sesenta y los de *Ciencias Sociales* del periodo de Echeverría⁵⁹⁹, sobre la necesidad de mantener la paz interna y la unidad nacional.

1.5 La Reforma y la República Restaurada. Otro pilar fundador de la Nación

La historiografía escolar establece la Reforma como otro periodo fundante de la Nación, con lo que sigue a la historia oficial y a la conformación de la memoria colectiva. En su narrativa, después de años en los que la Nación fue presa del caos y desorden sintetizado en la figura de un antihéroe “pendenciero”, “turbulento”, “voluble” y que “nunca tuvo buenas costumbres” Antonio López de Santa Anna⁶⁰⁰, estado de cosas que condujo a la pérdida de gran parte del territorio mexicano y a que se mancillara la soberanía nacional con la invasión norteamericana, se llega a un momento, el de la Reforma, en el que se recupera el camino ya trazado con Hidalgo y Morelos y el cual se interrelacionaría íntimamente con otros que le siguen, establecidos como paréntesis o continuidades, interrupciones o restituciones a un proceso de reencuentro de la nación mexicana con el proyecto iniciado en la Independencia fundado bajo los presupuestos e ideales de la libertad, igualdad y justicia.

El periodo en el que se produce la pérdida del territorio mexicano a manos de los Estados Unidos, considerado por la historiografía escolar y la oficial conformadora de la

⁵⁹⁷ SEP, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p, 50.

⁵⁹⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p, 83.

⁵⁹⁹ El libro de texto de *Ciencias Sociales* para cuarto grado expresa a manera de ejemplo aleccionador los eventos de 1846-1847, sobre la importancia de la unidad nacional y la identidad como país y nación, pues hasta entonces: “Muchos mexicanos no se habían dado cuenta de que lo eran, pero, por primera vez, se sintieron mexicanos frente al enemigo, y comprendieron la importancia que tiene la unión nacional”. VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p, 145.

⁶⁰⁰ Para *Mi libro de Historia de México*, Santa Anna se benefició de la inestabilidad que durante las tres primeras décadas de vida independiente vivió México y la cual él “encarnó mejor que nadie”. SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p, 77. Para el libro de *Ciencias Sociales*, Santa Anna “nunca llegó a ser un buen gobernante” y “abusó del poder”. VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p, 146. El que más lo adjetiva es el de *Historia y civismo*, que lo caracteriza como “Turbulento y pendenciero... lo caracterizaban la astucia y la audacia. Gustaba de las peleas de gallos y del juego; nunca tuvo buenas costumbres”. BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 99.

memoria histórica nacional como trágico para la realidad nacional, dominado por el desorden y la desunión, debido en parte a su inmadurez como nación⁶⁰¹, no sólo gestaría héroes surgidos del sacrificio ante los momentos difíciles impuestos por las circunstancias, en la lógica personalista, también un sujeto protagoniza y sintetiza el momento, y este es Santa Anna quien es el antihéroe, moralmente cuestionable, ejemplo negativo que desdeña y rehúye al sacrificio y la entrega por la patria, en su figura y acciones imperan más bien antivalores como la cobardía, los excesos, la falta de temple y perseverancia ante la adversidad, el abandono de las causas en momentos difíciles. Este antihéroe también se torna en villano cuando se hace dictador en 1953 o cuando persigue a la oposición liberal.

No obstante, el nuevo momento que implica la Reforma, recuperadora de la senda marcada con la Independencia, también en este modelo personalista y de exaltación heroica como modelo aleccionador y ejemplarizante, se construye el héroe a partir de un personaje destacado que ocupa la cima de un séquito de prohombres que orbitan en las acciones del personaje principal. Este héroe conformado en un tiempo de luchas pero en una dirección establecida ya de manera más determinada de recuperación del camino de construcción de la Nación Mexicana, es Benito Juárez, quien ejemplifica en el relato escolar grandes valores morales como la convicción en la libertad y la justicia, la valentía y voluntad del sacrificio por la patria, la templanza, firmeza y perseverancia en sus propósitos en bien de la patria y la soberanía nacional, “paladín de la legalidad y de la Reforma, el defensor de la soberanía nacional, el restaurador de la República...”.⁶⁰²

La exaltación heroica de Benito Juárez es común en las tres series de libros de texto, lo que indica una tradición bien acendrada en la conciencia histórica nacional del carácter fundante y central del periodo y los valores liberales que se sintetizan en el personaje y que

⁶⁰¹ El libro de Ciencias Sociales es el que más claramente plantea este modelo de maduración para explicar la realidad de estos años considerados caóticos en el camino de conformación de la nación mexicana: “Toda esta etapa es confusa y triste, pero se estaba formando la nación mexicana y el camino era difícil” (VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 145); en las orientaciones para el docente en el libro del maestro resulta más explícitos sobre esta idea cuando aconsejan como ejercicio de motivación alrededor del tema de las primeras décadas de vida independiente donde se inscribe la pérdida del territorio a manos de los Estados Unidos que el maestro pregunte a los estudiantes “si alguna vez han observado a un niño pequeño que empieza a caminar”, les dirá que este “... se cae, tropieza, es torpe, se ve inseguro, necesita ayuda, comete errores...” y luego les aclarará “que esto sucede también con un país que ‘empieza a caminar solo’, o sea que inicia su vida independiente”. VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado. Libro del maestro*, p. 75. De este modo llama al maestro a que logre que los niños interpreten este periodo como algo “natural (y no condenable)” pues así como un niño comete errores “toda nación los comete cuando inicia su vida independiente”. VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado. Libro del maestro*, p. 76.

⁶⁰² BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 130.

dan cuenta de un proyecto liberal que permanece como configurador de la identidad y del proyecto de construcción de la Nación. Juárez, por ejemplo, en los libros de texto de 1992 ocupa una breve referencia biográfica sobre su carácter con un tono panegírico que sólo había hecho aparición en la narrativa de estos libros con las figuras de Hidalgo y Morelos⁶⁰³. Aunque el libro de *Historia y Civismo* es el más grandilocuente y lleno de adjetivaciones para exaltar al personaje, no obstante, tanto el libro de *Ciencias Sociales* como el de *Mi libro de Historia de México*, resultan ser más selectivos en los acontecimientos que narran alrededor de la figura de Juárez, es decir, utilizan una de las estrategias fundamentales en la construcción y reproducción de la imagen del héroe, la purificación o, como diría Carrera Damas, la *poda* del personaje. El libro de 1992 no hace mención del Plan de la Noria, declaración del levantamiento liderado por Porfirio Díaz en contra de la reelección de Benito Juárez, y los surgidos en el periodo de Echeverría a penas mencionan el suceso sin nombrarlo pero lo aminoran con la narración seguida del levantamiento del mismo Porfirio Díaz contra Sebastián Lerdo de Tejada, en este sí, sin explicitar las razones, con lo que deja la sensación de simplemente responder, el primero como el segundo levantamiento, a los apetitos de poder⁶⁰⁴.

2. Porfirio Díaz y el porfiriato. Un alto en el camino de la libertad

La muerte del héroe de la Reforma, impulsador de la constitución de 1857 y defensor de la soberanía nacional en contra de la usurpación francesa y el Segundo Imperio, coincidirá en la lógica del discurso historiográfico escolar con el ascenso de otro periodo que frenará por un tiempo la “evolución” de la libertad como característica esencial en la conformación de la nación mexicana: el Porfiriato. En la historiografía escolar, en consonancia con el discurso hegemónico que ha conformado la conciencia histórica nacional mexicana desde la misma

⁶⁰³ En un tono apologético, muy parecido al de los libros de *Historia y Civismo* de la década de los sesenta, el libro de sexto de la serie de los libros de Historia de México para primaria de 1992 describe en un subtítulo muy coincidente con el estilo de su contenido, “El temple de Juárez”, al personaje como un hombre que “con sencillez y serenidad” fue capaz de vivir “la política en todos sus niveles”, además, se comprometió en “la defensa de la ley y de la integridad de la nación como parte de su deber ciudadano sin alardes. Fue firme y mantuvo el rumbo claro aún en los momentos de mayor adversidad. La fuerza de su voluntad mantuvo unidos a los liberales y los condujo al triunfo”. SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 93.

⁶⁰⁴ De esta manera lo expone el libro de texto de *Ciencias Sociales*: “[En 1972] el general Porfirio Díaz había intentado evitar que reeligieran a Juárez, pero había fracasado. En 1876 volvió Díaz a levantarse en armas y tomó el poder. Su gobierno iba a ser verdaderamente largo, de 1877 a 1910”. VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 155.

Revolución y luego como parte de la legitimidad construida bajo los distintos gobiernos posrevolucionarios, la figura de Porfirio Díaz sintetiza un periodo considerado oscuro para el avance del proyecto nacional mexicano, basado según la narrativa escolar en la libertad y la justicia social, él es el villano principal objeto de la lucha que conformaría el sentido de la existencia presente del país. Este periodo se configura en la narrativa bajo el sino de la injusticia y de este modo útil coartada para explicar la lucha por la justicia, la libertad y la igualdad materializada en la Revolución Mexicana, que se conforma discursivamente como su correlato y a la vez opuesto y con la que se vuelve a recuperar la senda de la nación.

De este modo, se urdía la argumentación de la causalidad de la Revolución en la negación y superación de la injusticia que encarnaba el régimen porfirista, toda la imagen era personificada en un Porfirio Díaz dictador, represor, perseguidor de cualquier disidencia y omnipresente controlador de la vida de los mexicanos, favorecedor de los intereses extranjeros en desmedro de los nacionales, que gobernó para sí y su grupo y fue displicente con las necesidades y demandas de las mayorías. Por tanto, la Revolución Mexicana tiene en el discurso oficial posrevolucionario su plena y principal justificación, fundada en una especie de reminiscencia al derecho natural del liberalismo ilustrado, tal como lo evidencia el historiador inglés Paul Garner en su estudio sobre Porfirio Díaz, en la elevación a necesidad vital la de expulsar “una dictadura opresiva y tiránica”. En este argumento, Porfirio Díaz es la dictadura, es la opresión, la exclusión y explotación, la pérdida de soberanía y la desigualdad, en su persona se incorporan y materializan toda la injusticia y brutalidad del régimen, causa esencial de la Revolución.

2.1 La “poda” de Porfirio Díaz. La construcción del villano

La configuración de la historiografía oficial posrevolucionaria define los contenidos y la narrativa de los libros de texto y establece, en la lógica personalista los parámetros de la construcción del villano, con estrategias parecidas a la construcción del héroe pero en un sentido opuesto. La *poda* ya no busca un personaje libre de vicios o lo que se consideraría errores, desaciertos o contradicciones que desdecirían la figura que se pretende construir como síntesis de valores en la afirmación de un discurso oficial sobre el pasado, sino desvincular a quien se construye como el villano de acciones, ideas o valores que complejizan su figura y no son equiparables ni alimentan su imagen negadora de los ideales legitimadores

establecidos como orientadores de la memoria colectiva e histórica. En este sentido, las acciones de Porfirio Díaz que aparecería en defensa de la “soberanía” de la nación, tales como su participación destacada en la Batalla de Puebla el 5 de mayo de 1862 durante la invasión francesa, o su papel fundamental junto con otros generales y políticos en la defensa del proyecto de gobierno que representaba Juárez en contra del Segundo Imperio, así como en acciones fundamentales como la liberación de Puebla el 2 de abril de 1867, simplemente son minimizadas u ocultadas en la narrativa de la historiografía escolar.

Asimismo, la condición de Porfirio Díaz de liberal cercano al grupo de Benito Juárez y a fin a los postulados de la Constitución de 1857 en defensa del proyecto republicano no es destacada o simplemente es silenciada. Su papel destacado como luchador en contra de la reelección, motivación de los levantamientos de 1872 en contra de la reelección de Benito Juárez, o en 1876 en contra de la reelección de Sebastián Lerdo de Tejada, es ocultado de manera absoluta en los libros de 1992 y en los de *Ciencias Sociales*. En los de *Historia y Civismo* de los sesenta sí se hace explícitas las razones de los levantamientos de Díaz, no obstante se enfatiza en la traición a estos principios cuando él mismo modifica la Constitución a favor de la reelección ya en el poder, lo que da el sentido de un carácter oportunista en lo que aparece en la narración como su principal propósito: la toma del poder y su preservación y retención para sí.

El libro de *Historia y Civismo* dirigido al grado cuarto de primaria, en su afán de relatar los acontecimientos del periodo no pierde de vista a Porfirio Díaz y, si bien no le da un papel destacado hasta que asume el poder en 1876, sí hace parte en varias ocasiones del relato desde la lucha contra el Segundo Imperio; además, no sólo se evidencia su papel como militar, sino también en el gobierno participando como diputado, miembro de la Suprema Corte de Justicia, o candidato presidencial antes de su ascenso al poder como Presidente. A su vez, se percibe en la narración de los libros de texto de la década de los sesenta, un intento por dar a entender la consolidación de la figura del dictador no como algo inmediato con su presidencia de 1876, al colocar de manera explícita que después de haber estado en contra de la reelección cuando Juárez y Lerdo de Tejada, logró incidir en la reforma de la Constitución para hacerse reelegir en 1884. En el libro de *Ciencias Sociales* el general Porfirio Díaz aparece abruptamente bajo el subtítulo “Se inicia la paz porfiriana” contenido en la lección “México entra en la época moderna”, como un general que se levantó contra Juárez, pero

fracasó, y que luego lo haría en 1876 y tomó el poder, estableciendo un gobierno largo, que iba desde entonces hasta 1910, pues aprovecharía “el cansancio del pueblo mexicano causado por el desorden y la guerra y se propuso imponer la paz a cualquier costo”, al hacer la salvedad de que a pesar de ser liberal eliminó “la lucha de opiniones” pues primó la consideración del orden y de que “las luchas políticas le habían hecho mucho daño al país”.

El libro de 1992 nombra a Porfirio Díaz junto con Mariano Escobedo y Ramón Corona, como uno de los comandantes al servicio de la causa de enfrentar al invasor y al establecimiento del Segundo Imperio, además, de ser realzado como un sobresaliente militar en la toma de Puebla y en la derrota definitiva del Segundo Imperio, en definitiva como “un militar destacado en las guerras contra la intervención extranjera”,⁶⁰⁵ con este reconocimiento a la vez se desconoce la figura de Porfirio Díaz como político y liberal funcionario en cargos del estado de elección, como diputado o candidato en varias ocasiones a la presidencia y a la Suprema Corte de Justicia, y se alimenta la imagen construida en el siglo XX de dictador que usurpa el poder con las armas y su fortaleza está en el control de lo militar, equiparándolo al imaginario que desde la década de los sesenta se construiría con los golpes de estado en América Latina. Para el libro de textos de 1992, Porfirio Díaz fue afirmando su poder poco a poco y su primer paso fue la rebelión militar exitosa que lo llevó al poder en 1876, del que seguiría progresivamente mientras avanzaba en sus gobiernos hacer “a un lado el principio constitucional de la ‘no reelección’ presidencial”, hasta que “en 1890 hizo desaparecer de la Constitución todas las restricciones y se mantuvo, reeligiéndose, otros 21 años en el poder”.⁶⁰⁶

2.2 Porfirio Díaz. ¿Paz o represión?

La manera como se explica el ascenso al poder de Porfirio Díaz, bajo la imagen de alguien que se impone en el poder y se convierte en dictador, los libros de texto de 1992 no se diferencia de la historiografía escolar y los discursos historiográficos públicos hegemónicos y oficiales. No obstante, sí difiere en la imagen que proyecta sobre la paz porfirista, esta es considerada de un modo más matizado, pues, se toma en cuenta el nivel de acuerdos alcanzados por el régimen con instituciones y grupos sociales de influencia. Porfirio Díaz se

⁶⁰⁵ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 96.

⁶⁰⁶ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 96.

presenta como quien lograría unir las facciones civiles y militares, mediante “un sistema de *alianzas* con los caudillos regionales y el poder municipal”, con lo que consiguió contener las rebeliones políticas y “asonadas militares” que habían impedido a lo largo del siglo XIX la estabilidad de los gobiernos de turno; pero, además, se destaca que Díaz suspendió en la práctica las leyes de Reforma que involucraban la separación de la Iglesia del Estado, en este sentido “Su política de *tolerancia religiosa* le ganó el apoyo de los dirigentes de la Iglesia y de muchos católicos”. La pacificación porfirista, según los libros de texto de 1992, es resultado de la política conciliadora de Díaz.⁶⁰⁷ Esta conclusión, a pesar de en la narrativa darse espacio para describir las limitaciones del régimen a las libertades, la ausencia de democracia y la intolerancia a la disidencia, su postura favorece una concepción distinta a como habitualmente se privilegiaba la explicación de pacificación porfirista en la historiografía escolar y manifiesto hasta entonces en los libros de texto.

El libro de *Historia y Civismo* resultaba más enfático en destacar la paz porfirista como un estado de cosas basado en la imposición de “la paz por medio de la fuerza”,⁶⁰⁸ reprimiendo “cuantas inquietudes ciudadanas pudieran estorbar la indiscutible autoridad con que Díaz gobernaba”, era “Imponer la *paz y el orden a todo trance*” aun atropellando el “derecho ajeno”, sin importar ignorar la ley o fundarse en la injusticia.⁶⁰⁹ Las alianzas no serían bajo esta lógica el apaciguamiento de sectores que posibilitarían la paz, sino estrategias de seducción económica, casi entendidas como compra de adhesiones, para vencer “la resistencia de muchos de sus adversarios, militares y civiles, dándoles *la oportunidad de enriquecerse*”; mientras que conseguiría el apoyo de la Iglesia para gobernar gracias a la “llamada *política de conciliación*, que consistía en permitir ciertas infracciones de las Leyes de Reforma a cambio de que el poder espiritual de la Iglesia apoyara al régimen”.⁶¹⁰

Por su parte, el libro de *Ciencias Sociales* sigue el sentido de la historiografía escolar sobre el tema de la paz porfirista, adiciona el otorgar un lugar central en los propósitos de Porfirio Díaz la imposición de “la paz a cualquier costo”, lo que implicó la represión de la disidencia mediante el encarcelamiento de periodistas y “en ocasiones mandó disparar sobre

⁶⁰⁷ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 97.

⁶⁰⁸ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 150.

⁶⁰⁹ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 148-149.

⁶¹⁰ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 150.

los huelguistas, no permitió que se criticara al gobierno en los periódicos”,⁶¹¹ y la imposición del orden “mediante numerosos policías y soldados”.⁶¹² En esta narrativa no parecen jugar ningún papel la alianza con los sectores con poder económico o político ni con la Iglesia, hay una ausencia de referencias al respecto.

2.3 Qué tanto de dictadura porfirista

Uno de los conceptos nucleador fundamental en la historiografía oficial y que ha conformado la imagen popular para caracterizar políticamente al régimen de Porfirio Díaz es *dictadura*. El libro de *Ciencias Sociales* la asocia con el control centralizado de toda la política del país y la centralización del poder en la figura de Porfirio Díaz que se evidenciaba en restarle casi toda capacidad de decisión autónoma a los gobernadores y a las autoridades locales, además, de su carácter represivo y negador de los derechos civiles. No obstante, el libro de *Ciencias Sociales* con relación a los libros de *Historia y Civismo* es mucho menos reiterativo con la caracterización de dictador para Porfirio Díaz, se puede afirmar que sólo hace explícito el término en una ocasión en el libro del grado cuarto en un pequeño apartado bajo el subtítulo de “La dictadura”.

En el caso de *Mi libro de Historia de México* la situación es parecida, sólo en el libro correspondiente a cuarto grado de primaria se tiene un muy pequeño apartado bajo el subtítulo “La Dictadura”, cuya definición finca en características como el no cumplimiento de la Constitución de 1857, el control personal que ejercía Díaz sobre leyes, jueces y la designación y administración de autoridades locales y estatales, la reelección y la persecución a políticos y periodistas;⁶¹³ por su parte, el libro destinado a los grados quinto y sexto utiliza una sola vez, para tratar el periodo porfirista, la palabra dictadura en el contexto de la descripción de los problemas que amenazaban la estabilidad del régimen como la pérdida de vigencia de su justificación a partir del mantenimiento de la paz.⁶¹⁴

No obstante, los libros de texto de *Historia y Civismo* de la década de los sesenta son los que mejor expresan este aspecto de uno de los discursos historiográficos públicos que ha configurado la conciencia histórica nacional sobre el periodo; el título que asigna a la lección

⁶¹¹ VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 161.

⁶¹² VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 155.

⁶¹³ SEP, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p. 59.

⁶¹⁴ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 107.

que trata sobre el periodo porfirista, que considera comprende de 1884 a 1910, es diciente al respecto: “La Dictadura Porfiriana”,⁶¹⁵ además de utilizar la palabra dictadura o dictador para referirse al periodo o al personaje reiteradamente; la condición de dictador la define como la capacidad de Porfirio Díaz para gobernar a su voluntad y de manera unipersonal el país desde sus instituciones estatales, para lo que se requirió que la voluntad de otros para gobernar “fuera sustituida por la voluntad de Porfirio Díaz”, que en vez de responder la designación de los cargos públicos a la representación de las necesidades e intereses colectivos, lo hacían era al interés político del régimen, y a la represión de la disidencia.⁶¹⁶

2.4 Modernización, crecimiento o dominación extranjera

En la historiografía escolar el desarrollo económico del país durante el periodo porfirista es considerado un aspecto destacable con respecto a otros periodos y que funda un nuevo momento en la evolución económica del país hacia el capitalismo; esta perspectiva es común en los libros de texto, no obstante, los de 1992 sobre este tema establecen algunas diferencias apreciables con respecto a los contenidos de los anteriores. Por un lado, dan un énfasis especial al aspecto de la recuperación financiera presentada en términos fiscales; le dedica un subtítulo en el libro para los grados quinto y sexto, “El saneamiento de las finanzas”, que antecede al de “El crecimiento económico”, brindando ya una secuencia que sugiere causalidad. Entran en juego aspectos considerados centrales en la narrativa para la obtención de la estabilidad económica para el país como la negociación de la deuda externa que permitió “sanear la economía y normalizar sus relaciones con los países acreedores”. Lo que los libros de López Mateos y los de Luis Echeverría colocan como un elemento negativo que va en desmedro de la soberanía, que caracterizaban como la apropiación de los recursos y de la economía nacional por el capital extranjero, los libros de 1992 lo colocan en términos de “inversión extranjera”, de manera naturalizada, como un requisito para el crecimiento económico y particularmente como un beneficio conseguido por el saneamiento en las finanzas y el cumplimiento de los compromisos fiscales⁶¹⁷, en un tono optimista afirma que:

⁶¹⁵ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 147-155.

⁶¹⁶ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 148.

⁶¹⁷ Aunque el libro de cuarto grado de *Mi libro de Historia de México* introduce un matiz a esta postura optimista y positiva sobre la inversión extranjera: “Como parte del crecimiento se había hecho con inversiones extranjeras, buena parte de las ganancias salieron del país”. SEP, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p, 59.

“La mejora de las finanzas públicas atrajo a los inversionistas extranjeros” que además se motivaron debido a que “La imagen de México en el extranjero cambió” positivamente, y esto “gracias a la pacificación y a las facilidades que dio el gobierno a los inversionistas de otros países”.⁶¹⁸

En la narrativa de *Mi libro de Historia de México*, estos cambios presentados como positivos durante el periodo porfirista permitirían que Porfirio Díaz estableciera una nueva relación con países industrializados como Estados Unidos, Inglaterra y Francia que beneficiaría el crecimiento económico basado en la inversión, al permitir el aumento de la demanda de recursos naturales y agrícolas producidos en el país que se satisfaría gracias al incremento de la inversión y la garantía era facilitarla a los extranjeros con mayores posibilidades de capital.

Esta perspectiva hace la diferencia fundamental de los libros de texto de 1992 con respecto al abordaje que habitualmente reproducía la historiografía escolar sobre la participación extranjera en la economía durante el porfiriato. Además, se diferencian en hacer mucho menos hincapié al carácter injusto y a la condena moral que la historiografía escolar elabora sobre la economía del México porfirista no sólo con respecto a la distribución del ingreso, que refiere al incremento de la desigualdad y la concentración de la riqueza y de los beneficios económicos en pocas manos, sino también con relación a la explotación y despojo al que fueron sometidos amplios sectores de la población: obreros, campesinos y comunidades indígenas. En el libro *Mi libro de Historia de México* de cuarto grado hay un subtítulo “La Desigualdad” con una pequeña cantidad de contenido (tres párrafos, uno de seis líneas y los otros dos de tres líneas), que funciona para hacer la salvedad sobre el otro lado del crecimiento: “El crecimiento económico alcanzado durante el Porfiriato agravó *viejos problemas*, porque los beneficios no se repartían de manera justa. Sólo unos pocos se enriquecieron mucho, otros mejoraron su nivel de vida, pero la mayoría siguió siendo muy pobre”.⁶¹⁹

Asimismo, en el libro correspondiente a quinto y sexto refiere la afectación que sufrieron los indígenas en sus comunidades y tierras con el paso del ferrocarril o por la

⁶¹⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 97.

⁶¹⁹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p. 59.

expansión de la agricultura comercial,⁶²⁰ así como también se vieron perjudicadas muchas comunidades campesinas que fueron presa de la inestabilidad generada por los cultivos comerciales que se apropiaban de tierras o desconocía antiguos derechos y usurpaban la autonomía local, obligando a los campesinos, ante la presión a la que eran sometidos a emigrar o a servir como peones en las haciendas.⁶²¹ Por su parte, la cuestión obrera es tratada en un subtítulo, “Los obreros”, surgida del desarrollo industrial una clase obrera vinculada a las industrias textil, tabaquera y vidriera, entre otras, que demandaba mejores condiciones laborales y que se organizó en sindicatos cuyas manifestaciones huelguísticas fueron duramente reprimidas, para lo que ejemplifica con los casos de la mina de Cananea y la fábrica Río Blanco.⁶²² Sin embargo, aún con estos apartes y de considerar la desigualdad, la explotación y el despojo como características de la economía porfirista originadoras de tensiones sociales, en la estructura de la narrativa sobre el periodo porfirista no son elementos que le otorgan sentido o la orientan u organizan como sí sucede con los libros de texto anteriores a 1992.

Para el libro de texto de *Historia y Civismo* en el apartado “Principales aspectos de la dictadura porfiriana” en el periodo de “la dictadura de Porfirio Díaz se abrieron las puertas al *capital extranjero* que muy pronto se adueñó de una gran parte de la riqueza del país”;⁶²³ los extranjeros fueron los principales beneficiarios del crecimiento porfirista según esta interpretación en desmedro de los nacionales y de las amplias mayoría, en un esquema económico que se fundaba en otorgar amplias concesiones y “facilidades excesivas al capital extranjero”. De este modo, el crecimiento industrial, o el desarrollo agrocomercial tenía el reparo de la “desproporción en el beneficio para los inversionistas extranjeros”, la idea que subyace en esta narrativa es que el desarrollo y crecimiento económico porfirista no benefició a los mexicanos. El libro de texto de *Ciencias Sociales* no se fija en esta visión negativa de la inversión extranjera, más bien la ubica en un contexto donde el régimen porfirista incentivaba la inversión de capital tanto a nacionales como extranjeros con la capacidad

⁶²⁰ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 106.

⁶²¹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 106.

⁶²² SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 107.

⁶²³ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 150.

económica o con los permisos y préstamos debidos, no da preeminencia en la inversión a uno sobre otro, más sí lo ubica en el contexto de la política económica del periodo.⁶²⁴

En lugar de ubicar en un conjunto de nuevas relaciones y cambios económicos, de acuerdo al modelo de desarrollo asumido durante el régimen porfirista, que suscitan tensiones, presiones de nuevos grupos sociales y movilizaciones vinculadas a determinados intereses y contextos, los libros de texto *Historia y Civismo* y el de *Ciencias Sociales*, buscan más bien brindar una explicación que enfatice en la injusticia como infracción moral a la libertad y derechos de los otros, de este modo la desigualdad es escenificada mediante la evidencia adjetivada del sufrimiento del pueblo; mientras una clase minoritaria gozó de todos los privilegios, concesiones y oportunidades, “la gran mayoría del pueblo vivió en condiciones *precarias y dolorosas*”, en el campo lo destacable fue la extensión del latifundio depredador de las tierras de los campesinos, a los que se les quitaban “muchas de su tierra y les imponían *excesivas jornadas de trabajo* a cambio de jornales míseros”.⁶²⁵ La materialización y condensación de la explotación y la injusticia en el campo estaba fijada en las “*tiendas de raya*” donde los campesinos quedaban sujetos y a merced del patrón.⁶²⁶ Situación análoga de explotación es presentada para los obreros, quienes aparecen de manera más activa que los campesinos organizándose en sindicatos y duramente reprimidos en sus huelgas por el régimen, “señalaron el principio de los esfuerzos por la liberación de los trabajadores explotados”.⁶²⁷

Al momento de reconocer en la narrativa alguna virtud del régimen porfirista en los libros de texto antes de los de 1992, inmediatamente se pasa a contraponer o reparar en la injusticia que encierra. El ejemplo es claro con el tratamiento que se hace en el libro de *Historia y Civismo* de cuarto grado al desarrollo cultural durante el porfiriato. Se presenta que gracias a la “paz pública” que tuvo el país durante el régimen porfirista se “favoreció el desarrollo de las *letras y las artes* e hizo posible que surgieran y brillaran poetas y escritores muy notables”, de los que menciona algunos nombres incluidos músicos, pintores y dibujantes, y aclara que la mayoría provenían de la clase media, y en una especie de exculpación por su actuación bajo el régimen porfirista se agrega que este “grupo de hombres

⁶²⁴ VÁZQUEZ, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p, 155-156.

⁶²⁵ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 151-152.

⁶²⁶ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 152; VÁZQUEZ, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p, 157.

⁶²⁷ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 152.

de talento, que llevó el nombre de México *a todo el mundo de habla española*, había seguido con éxito el camino trazado por algunos intelectuales de la época de la Reforma”.⁶²⁸ Sin embargo, y aquí surge la mancha de la injusticia que permeaba en esta narrativa todos los espacios durante “la dictadura porfiriana”, estos desarrollos y beneficios culturales estaban reservados a una elite, pues “el pueblo difícilmente podía disfrutar de los beneficios de la cultura, ya que la ignorancia de las masas era tan grande, que la mayoría de la población *no sabía leer ni escribir*”, además buena parte de ese florecimiento cultural no correspondía a inspiraciones nacionales sino a influencias extranjeras de la elite en la cultura francesa.

Otra en cambio es la orientación de la narrativa sobre el despliegue de la cultura letrada durante el porfiriato que ofrece el libro de texto de 1992, desde el mismo subtítulo que comprende el tema, “La modernización cultural”, marca una orientación de cambio que implica adecuación y actualización, y que se vincula con el término de modernización utilizado en un par de ocasiones en el libro de texto en las lecciones sobre el porfiriato para describir los cambios en infraestructura ferroviaria y de comunicaciones, así como, en la industrialización, la comercialización de la agricultura, las finanzas estatales, bajo el nombre de modernización económica.⁶²⁹ El desarrollo cultural es destacado de manera positiva e inscrito en el proyecto del progreso porfirista: “La paz porfiriana fue provechosa para la cultura. Se avanzó en las ciencias, las artes y la técnica. Se fundaron escuelas, academias, teatros, museos y asociaciones artísticas y científicas. Se pensaba que la ciencia y la técnica triunfarían sobre la pobreza, el atraso y el fanatismo y que ayudarían mucho al progreso”.⁶³⁰

2.5 La caída del dictador. ¿Causas morales o causas reales?

Donde claramente el relato de los libros de texto de 1992 rompen con la historiografía escolar es en la concepción sobre las causas de la caída de Porfirio Díaz y el fin del porfiriato, al no reducir sus argumentos a una causa moral en contra de la injusticia sufrida por la mayoría de los mexicanos. Por el contrario, *Mi libro de Historia de México* pretende dar una explicación más causal e inherente a la misma dinámica económica y social generada en la lógica del modelo de desarrollo desplegado durante el porfiriato, generadora de tensiones, nuevos

⁶²⁸ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 153.

⁶²⁹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p, 100 y 104.

⁶³⁰ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p, 99.

grupos sociales y demandas que superaban los mecanismos de control y conciliación del sistema. Una lección, “Las contradicciones” está dedicada a indagar sobre las tensiones y contradicciones generadas por el régimen en el desarrollo del modelo político y económico implementado, coloca de presente la transformación de muchas regiones, destaca el caso del norte donde los cambios económicos fueron más intenso con un gran desarrollo de la minería y la industria, causa de una migración intensa de otras regiones hacia el próspero norte, asimismo, la afectación que el proceso de cambios económicos generó sobre viejos intereses y el favorecimiento de otros nuevos, así como, posibilitó el surgimientos de nuevos capitales y grupos sociales, clases medias y trabajadores.

Los contenidos del libro de texto de 1992 establecen una ruptura con los anteriores al evidenciar aspectos de la crisis del porfiriato novedosos que van más allá de la consideración de la injusticia o la indignación, establecen un contexto de tensiones que se profundizaran en un momento de crisis, y este lo expresa como no lo hace la historiografía escolar expresada en los manuales hasta entonces, en un escenario de crisis económica causado por la disminución abrupta del crecimiento debido a una coyuntura mundial de reducción del precio de los metales en 1907, además, de consecutivas malas cosechas en 1905, 1908 y 1911, que provocarían un mayor malestar social por el alza en los precios de los alimentos.⁶³¹ Además, colocan una variable de explicación, muy sociológica, en la revolución de expectativas: nuevos grupos sociales, nuevas clases medias de profesionales verían frustradas sus esperanzas de ascenso en un sistema político cerrado que no permitía el relevo generacional, decepcionados sin poder participar en la política y no ascender socialmente como anhelaban; por su parte, pequeños empresarios y comerciantes verían limitadas sus posibilidades de crecimiento y de prosperar al no hacer parte o ser beneficiados por la red de alianzas y favoritismos que caracterizaba el ejercicio del poder del régimen de Díaz, restricción a la que se le sumaba el Estado porfirista “apoyaba sobre todo a inversionistas extranjeros”.⁶³²

Si bien los libros de texto toman en consideración el descontento campesino y obrero como expresión de la crisis del porfiriato, *Mi libro de Historia de México* no los ubica como el único factor o el determinante en términos sociales de la crisis, como se pudo ver intervienen otros que vinculan a las clases medias y a los empresarios, además, al igual que

⁶³¹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 104.

⁶³² SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 105.

con el reto de su narrativa y explicación causal sobre el periodo el sentimiento de injusticia o explotación no es el móvil fundamental, por el contrario para los campesinos e indígenas considera la afectación que en sus intereses y estabilidad causaron la expansión de la agricultura comercial y el paso del ferrocarril, antes que la “inmisericorde” explotación y malos jornales o las tiendas de raya.⁶³³ Para los obreros en un sistema como el porfirista, tan cerrado y autoritario, no encontraban cabida sus demandas, y mecanismos como la huelga no eran canalizados institucionalmente, sino reprimidos. En conclusión para el libro de texto de 1992 la crisis política y social que daría al final como resultado la caída del régimen con la Revolución Mexicana se debía a que: La capacidad política de Díaz para escuchar y aliarse con los nuevos grupos sociales se había reducido. El régimen tenía muy poco que ofrecer a un país cuyas expectativas habían crecido y estaba dispuesto al cambio”.⁶³⁴

La postura historiográfica esencial de la narrativa escolar con respecto al porfiriato ha privilegiado la condena moralizante que busca ejemplificar la injusticia sobre una explicación más inherente a las relaciones y tensiones originadas en el mismo periodo, de este modo, la Revolución Mexicana ha sido presentada como el resultado natural de un pueblo que busca su liberación de un sistema opresivo, cerrado y represor de las libertades, en un marco de sentido de la historia que recuerda la postura teleológica hegeliana donde la libertad y mayor justicia es siempre el objetivo último que mueve la historia. El libro de *Historia y Civismo* es el más diáfano en este sentido, en el de tercer grado después de describir la opresión, represión y negación de libertades a las que estaba sometido México a principios del siglo XX bajo el régimen porfirista, con la mayoría de la población presa del sufrimiento causado por este sistema de cosas, ante este estado de cosas “muchos buenos mexicanos hicieron oír su voz en defensa de los débiles y en demanda de derechos cívicos para todos”, sin embargo, Porfirio Díaz no haría caso y “Entonces don Francisco I. Madero promovió y encabezó la Revolución Mexicana”, en la que después de seis meses de “lucha sangrienta; la voluntad del pueblo se impuso, y don Porfirio abandonó el país”.⁶³⁵ Asimismo, el capítulo sobre la Revolución Mexicana del libro de cuarto grado comienza con lo siguiente, que define inmediatamente la causa fundamental: “Después de soportar la *prolongada dictadura*

⁶³³ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 106.

⁶³⁴ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 107.

⁶³⁵ CÁRABES, *Mi libro de Tercer año. Historia y Civismo*, p. 115.

*ejercida por el régimen del general Díaz, el pueblo sintió ansias de un orden social más justo”.*⁶³⁶

3. Lo contemporáneo y la Historia. En el presente, lo próximo y la historia inmediata

3.1. Desde el presente se mira al pasado

En la conformación de la conciencia histórica nacional resulta fundamental la forma en la que se sitúa el presente con respecto a la elaboración del pasado; su cambio redefine la relación de la triada temporal entre presente, pasado y futuro, y los sentidos de la conciencia histórica que estructuran la comprensión del tiempo histórico y organizan la experiencia de una sociedad proyectada en determinada propuesta de construcción de futuro. En la historiografía escolar y en los discursos historiográficos que moldean la memoria histórica el presente resulta fundamental pues en él se justifica el sentido de la narrativa sobre el pasado y orienta la conformación de la sociedad hacia el futuro, bajo este entendido sigue la misma lógica de la conciencia histórica nacional y reproduce sus sentidos y organización del tiempo histórico en la estructuración de su narrativa. De aquí la importancia tan central que los interesados en influenciar sobre los usos públicos de la historia colocan sobre las formas de historiar el presente, pues este define la organización, orientaciones y sentidos que estructuran la lectura del pasado, pero además, sobre todo en la historia coetánea o inmediata⁶³⁷, la que refiere hechos aún vivenciales por quienes leen y elaboran el relato, define posturas sobre el presente e inclinaciones o simpatías hacia proyectos que desde el presente plantean un determinado camino de construcción de futuro.

La historia escolar expresada en el contenido de los libros de texto hace un uso de la historia presente en los dos sentidos, por un lado, como organizadora del pasado y estructuradora del relato sobre temas sensibles a la opinión pública, pero que lo deforma de manera instrumental a los intereses de legitimación de políticas o idearios concretos del *statu*

⁶³⁶ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p, 156.

⁶³⁷ Julio Aróstegui establece una distinción entre la historia desde el presente y la historia actual o coetánea, la primera referiría a toda historia que mira hacia el pasado, pues siempre se hace desde una postura y los problemas que plantea el presente, mientras que, la segunda, la inmediata, es la historia vivida, la historia próxima, que implica una relación vigente entre la historia vivida y la escritura de la misma, entre los hechos, testigos y actores de la historia y quienes la escriben y los historiadores. ARÓSTEGUI, “El Presente como Historia”, p, 18-19; también ver para una definición de la historia presente: CUESTA, *Historia del Tiempo Presente*, p, 11.

quo imperante, y, por el otro lado, como aquella historia de hechos recientes, próximos, cuya generación aún vive o que narra un presente próximo aún por definirse. En el primer sentido, los temas álgidos que son considerados, en referencia a los libros de texto de 1992, como reorganizadores del relato del pasado son los hechos históricos relacionados con Estados Unidos y los acontecimientos o hechos donde se involucra a la Iglesia. Realmente la postura consignada en los contenidos de historia en los libros de texto hacia los Estados Unidos se centra en dos hechos concretos, la invasión y pérdida de buena parte del territorio que conformaba al México heredero de la administración territorial de la Nueva España, y la expropiación petrolera. En lo que se refiere a la Historia de México ni siquiera los libros de *Ciencias Sociales* asumen una postura antiyanqui o de culpar al imperialismo norteamericano, a pesar de haber sido confeccionados en una época donde imperaba un discurso oficial desde la presidencia de Luis Echeverría a favor de una alineación autónoma del Tercer Mundo con un tono antiimperialista; por el contrario, en su relato el culpable principal siempre resulta ser México, por su inmadurez como nación que mantenía enfrentados a los mexicanos, presa fácil de los apetitos territoriales y de dominio de otras naciones.

El libro de texto de 1992 correspondiente a los grados quinto y sexto dedica una lección al tema de la invasión estadounidense y sus consecuencias en la pérdida del territorio, “La intervenciones estadounidenses”, inicia a doble página y en la enfrentada, a la derecha, más de la mitad de la hoja está ocupada por un mapa de México, con el subtítulo “La guerra de México”, y buena parte de Norteamérica donde se diferencia por colores y líneas diferenciadas la pérdida del territorio mexicano a manos de los Estados Unidos, sobre el mapa se registran fechas y eventos cerca a los lugares donde ocurrieron. Este esquema con el mapa se repite, no obstante, en el libro de *Historia y Civismo* en el grado cuarto, que es cuando aborda el tema, la invasión y anexión norteamericana es un subtítulo, “La guerra de 1847 con los Estados Unidos” y “La invasión norteamericana”, subordinado a un acápite titulado “Luchas entre México y otros países” que incluye además otros subtítulos sobre la separación de Texas, las dificultades entre México y Francia, Batallas importantes. Además, el mapa correspondiente a la diferenciación para percibir los territorios perdidos no está en una posición central, está abajo a la izquierda de una página par con la porción superior y derecha siluetada con por los renglones y letras del cuerpo del texto. El libro de cuarto de

Ciencias Sociales también tiene “La guerra con los Estados Unidos” como un subtítulo contenido en un capítulo, “Tropiezos de una nueva nación”, que contiene desde el Imperio de Iturbide, pasando por la primera República Federal, la independencia de Texas, la guerra de los pasteles; tiene dos mapas que intenta indicar la pérdida de territorio, uno diferencia Texas del resto de México y ocupa un recuadro en la mitad inferior de la página 142, donde está el texto correspondiente a “La independencia de Texas”, y el otro que sí busca diferenciar todo el territorio anexionado por los Estados Unidos conforma un recuadro en la mitad inferior de la página 145, justo debajo de la culminación del texto sobre “La guerra con Estados Unidos”.

Con relación al relato que cada uno de estos textos asume sobre la intervención norteamericana, el de 1992 es mucho más insistente en la inscripción de este hecho histórico en una coyuntura de expansionismo de los Estados Unidos abalada doctrinariamente por el Estado, sin abandonar la tesis central de la responsabilidad del país por la situación de caos y enfrentamientos internos que sufría entonces. Por ejemplo, para llegar a explicar la Independencia de Texas, *Mi libro de Historia de México* desarrolla el tema en cuatro subtítulos: “Un norte despoblado”, “Los permisos de colonización”, “El interés norteamericano en Texas”, hasta llegar a “La Independencia de Texas”.

De este modo comienza con la explicación del carácter despoblado del norte de México en ese entonces y, por tanto, el poco control territorial que estaba en capacidad de ejercer el Estado, lo que el relato coloca de presente que los Estados Unidos eran conscientes de esto y lo veían como una oportunidad para ampliar sus fronteras pues “estaban interesados en expandirse hacia el sur. Ya habían comprado el territorio de la Luisiana a los franceses y el de Oregon a los ingleses. Luego adquirieron la Florida y rebasaron la frontera del caudaloso Mississippi”.⁶³⁸ Luego al explicar la política de colonización oficial llevada adelante durante la república independiente para buscar poblar y controlar el territorio con la condición que fueran familias católicas y no estadounidenses precisamente con una pretensión defensiva a través de concesiones, se evidencia que a las restricciones impuestas no se les hizo caso al establecerse una mayoría de población de origen estadounidense, y hacia 1832 “la población de Texas era de 24.700 habitantes, pero de éstos sólo 3.400 eran

⁶³⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 80.

mexicanos”. En el subtítulo “El interés norteamericano en Texas”, se coloca el interés expresado reiteradamente por Estados Unidos a México por adquirir Texas, desde 1825 cuando entablan relaciones diplomáticas ambos países entre ellos, y la afiliación de esta pretensión a la doctrina del *Destino Manifiesto*. Al final, estos colonos texanos, bajo este contexto y características presentadas en el relato, “comprendieron que sus intereses eran diferentes de los del gobierno mexicano” y ante “el caos político que reinaba en México, redactaron un plan de independencia”.⁶³⁹ Luego de la independencia en la narrativa vuelven a ser los Estados Unidos quienes adelantan desde su presidente y el Congreso la anexión de Texas en adopción de su “política expansionista del Destino Manifiesto”, con lo que “las ambiciones expansionistas de Estados Unidos” se desatarían y con el pretexto de un ataque mexicano declararían y ordenarían la invasión de México en mayo de 1846.⁶⁴⁰

Por su parte, el libro de *Historia y Civismo* no establece ningún tipo de contextualización que dé cuenta de los propósitos expansionistas norteamericanos y el juego que éstos tomaron en la anexión de Texas, la guerra y la invasión a México que conllevarían la anexión de más de la mitad de su territorio de entonces, la causa de estos hechos está en la situación de México entonces y en los errores en su política. Según la versión plasmada alrededor de las razones de la independencia de Texas, al ser un territorio escasamente poblado “el gobierno [mexicano] autorizó que la colonizaran extranjeros, *norteamericanos en su mayoría*”, por supuesto, lógicamente aquello es presentado como un desacierto y el preludio y causa de la independencia de Texas, junto con los intereses de los cultivadores de algodón del sur de Estados Unidos y la oposición a la constitución centralista de 1836, el toque final que definiría la independencia en este relato sería la participación del personaje y villano nefasto para la integridad territorial y estabilidad mexicana, Antonio López de Santa Anna al firmar para asegurar su libertad después de haber sido prisionero el reconocimiento de Texas como República. De la misma manera, el conflicto que dio pie a la declaratoria de guerra de Estados Unidos es colocado como la causa de la invasión Norteamérica, pero sobre todo, el desenlace de los acontecimientos fue posible gracias a que “México había vivido en *condiciones desfavorables* para su desarrollo económico y militar, cosa, esta última, muy

⁶³⁹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 81.

⁶⁴⁰ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 83.

necesaria ante los conflictos internacionales a que se hallaba expuesto”. Al final, cuando las fuerzas invasoras estadounidenses tomaron la Ciudad de México, Santa Anna, haciendo gala de su carácter de antihéroe, abandonó el país.

El libro de *Ciencias Sociales* resulta mucho más invisibilizador de los intereses expansionistas norteamericanos como variable causal de la anexión de Texas y posterior guerra, invasión y despojo del territorio mexicano, utiliza un lenguaje muy descriptivo y cuando hace inferencias causales resultan poco contextuales y más bien reducidas a expresiones que remiten a elementos subjetivos o volitivos con adjetivaciones que califican sobre disposiciones morales o anímicas que sobre procesos sociales impersonales. La independencia de Texas, por ejemplo, es en síntesis explicada sus causas de la siguiente manera: “Algunos norteamericanos habían conseguido permiso para establecerse en Texas, que entonces pertenecía a México. Después estuvieron inconformes con el gobierno con el gobierno mexicano y se independizaron de México...”, y más adelante, “Como la mayor parte de la población era de origen norteamericano, en 1845 Texas se unió a los Estados Unidos”.⁶⁴¹ Asimismo, la invasión se explica simplemente por la ambición norteamericana,⁶⁴² el contexto es el caos y la división en la que se encontraban los mexicanos, no se establece un contexto más explicativo y causal sobre los móviles de la invasión y las razones de los Estados Unidos.

En el relato sobre el porfiriato el libro de texto de 1992 establece otra ruptura con respecto a las relaciones con Estados Unidos en la historiografía escolar al ponerlas de presente, pues, ni el libro de *Historia y Civismo* ni el de *Ciencias Sociales* exponen la importancia que jugó en el gobierno de Díaz el trato con la futura potencia del norte, ni surge en su relato la referencia, pues el calificativo de extranjero es el utilizado para designar las inversiones y política internacional del régimen. Por su parte, *Mi libro de Historia de México* resalta la importancia de nuevas relaciones que estableció Porfirio Díaz con Estados Unidos, además de países europeos como Inglaterra y Francia, que logró el incremento de la demanda por recursos naturales; además, claramente expresa que a finales del siglo XIX “se volvió más importante [para México] el comercio con Estados Unidos que con los países europeos” y que esto se reflejaría en el trazo y la dirección de la expansión ferroviaria que contribuiría

⁶⁴¹ VÁZQUEZ, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p. 142.

⁶⁴² VÁZQUEZ, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, p. 144.

a arraigar y fortalecer aún más dicha relación: “Los ferrocarriles se construyeron para unir el centro con el norte de México y con Estados Unidos”.⁶⁴³

Pero el aporte más novedoso que hacen los libros de texto de 1992 es colocar a Estados Unidos como una variable fundamental en lo que a la nacionalización petrolera se refiere, al hacer explícito su vinculación con este proceso como objeto de la expropiación y al hacer seguimiento en la política de los gobiernos anteriores a Cárdenas hasta el momento mismo de la nacionalización. Es descrito en un subtítulo, “Conflicto con los Estados Unidos”, en la lección dedicada a los gobiernos de los años veinte que caracteriza bajo el título de “La reconstrucción”, la oposición de los Estados Unidos a reconocer el gobierno surgido después de la Revolución, por sus temores al artículo 27 de la Constitución de 1917, pues las compañías petroleras norteamericana “consideraban suyos los yacimientos, porque las leyes anteriores se lo habían permitido”, y el papel que jugó el gobierno de Álvaro Obregón en aplacar los ánimos mediante la firma de los *Tratados de Bucareli* de 1923, que daba unas mínimas garantías a las compañías, sin embargo se deja claro que estos acuerdos no fueron cumplidos (125).⁶⁴⁴ Más adelante, en la siguiente lección, “Primeras instituciones”, bajo el subtítulo “El choque con Estados Unidos”, el conflicto del presidente Plutarco Elías Calles con las compañías petroleras inglesas y estadounidenses por hacer cumplir el artículo 27, “Desde 1925, la tensión creció entre México y Estados Unidos por causa de las compañías petroleras. Faltó poco para que otra expedición militar invadiera México. Felizmente, el pueblo y el gobierno de Estados Unidos no siguieron a los empresarios petroleros en su egoísmo agresivo contra México”.⁶⁴⁵

La lección que sigue, dedicada a “Las reformas de los años treinta”, tiene dos subtítulos consecutivos dedicados al tema petrolero. En el primer subtítulo, “La nacionalización del petróleo”, se destaca la importancia del petróleo para el desarrollo nacional y la riqueza de México de este recurso, de allí que los gobiernos “Desde Madero hasta Calles... trataron de limitar el poder de las compañías petroleras extranjeras”, hasta que “En 1938, se puso punto final al forcejeo, con la nacionalización del petróleo”.⁶⁴⁶ En el segundo subtítulo, “El conflicto”, después de dar un contexto latinoamericano de algunos

⁶⁴³ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 102.

⁶⁴⁴ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 125.

⁶⁴⁵ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 129.

⁶⁴⁶ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 133.

países como Argentina y Bolivia que habían ya adelantado procesos de control de sus recursos petroleros, pasa a la decisión de Lázaro Cárdenas de nacionalizar, lo que generaría un conflicto con las compañías petroleras, pero esta vez se “contó con la comprensión del gobierno estadounidense, que deseaba la amistad de México”, además, en Europa se percibían los vientos de la Segunda Guerra Mundial y esto hacía aún más conveniente el llevar buenas relaciones; no obstante, el texto aclara que igualmente “México sufrió un boicot internacional” y las compañías petroleras le exigieron al gobierno de Cárdenas “indemnización inmediata”.⁶⁴⁷ De este modo, se llega a la nacionalización petrolera con un camino recorrido en la narración que lo deja ver como un proceso que llevaba años y que durante la gestión de Lázaro Cárdenas encontró el momento propicio que definió la cuestión petrolera a favor de México con la expropiación y nacionalización.

En los libros de texto surgidos durante López Mateos y Luis Echeverría hay una absoluta ausencia de referencias a las compañías petroleras norteamericanas o a los Estados Unidos en el tratamiento de la nacionalización petrolera. En general, la relación con Estados Unidos entra muy poco a mediar en la narrativa de estos libros de texto, y allí radica una diferencia importante con respecto a los libros de 1992 donde está presente en varios pasajes de manera activa.

El otro escenario de establecimiento de rupturas desde los contenidos y narrativa de los libros de texto de 1992 se refiere a la Iglesia, donde hay dos claras novedades que plantean una propuesta historiográfica distinta a la historiografía escolar y la oficialización de una nueva configuración de la conciencia histórica nacional integradora, en otros términos, de la institución eclesiástica en la narrativa histórica y en la memoria colectiva. Dos temas marcan claramente la diferencia con la historiografía escolar hasta entonces, no sólo por la forma de su abordaje sino porque habían sido absolutamente invisibilizados: el culto a la Guadalupe como conformador de la identidad mexicana y por tanto de la nacionalidad, y la guerra Cristera que involucró a un buen sector de la Iglesia en contra del Estado revolucionario y su política en torno al laicismo. Ya en la lección sobre la evangelización española la presentación de la estrategia evangelizadora de transformar viejos dioses a la imaginería católica ingresa el culto a la Virgen María en el cerro del Tepeyac en reemplazo del culto

⁶⁴⁷ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 134.

nahual a Tonantzin.⁶⁴⁸ Más adelante, como subtítulo diferenciado, “El guadalupismo mexicano”, de la lección “El patriotismo criollo”, entre los temas referentes al periodo colonial, es presentado el culto a la Virgen de Guadalupe el que se convertiría “poco a poco en símbolo de la Nueva España” que “Unificó a los indios, a los criollos y a las castas en un gran culto nacional”.⁶⁴⁹

Culto nacional que sería el estandarte en el levantamiento de los insurgentes encabezados por Hidalgo en la Independencia. Hasta entonces la historiografía escolar reproducía la imagen de un Hidalgo sosteniendo el estandarte de la Virgen, y en la narración surgía de pronto en este momento en escena sin nunca antes haberse dado alguna referencia sobre la Guadalupe, como algo natural su existencia y, por tanto, sin ameritar ningún tipo de explicación que fuera esgrimida como símbolo de los insurgentes. Sin ningún tipo de matiz o complejización del papel de la Iglesia y la religiosidad popular en la Independencia, la historiografía escolar consignada en los libros de texto, llegaba a afirmar por un lado la fe que le manifestaban sus seguidores a Hidalgo quien representaba los deseos de libertad de “el pueblo”, pero por el otro categóricamente afirmaba “En cambio, todo el poder espiritual de la Iglesia Católica, que, como ya sabes, había sido grandísimo durante el virreinato, se puso en contra del movimiento de Independencia”.⁶⁵⁰

El otro tema que aparece por primera vez en el relato de los libros de texto de 1992 es el de la Cristiada. El libro de *Ciencias Sociales* no hace absolutamente ninguna mención al tema, ni siquiera refiere al conflicto entre la Iglesia y el Estado por las disposiciones constitucionales en los años veinte durante los gobiernos de Obregón y Calles, la Iglesia simplemente no es un actor en el marco de la Revolución o posrevolución; por su parte, el libro *Historia y Civismo*, apenas hace una alusión muy general en un capítulo, “El régimen revolucionario”, dedicado a sintetizar a manera de inventario las acciones de gobierno y eventos considerados significativos en cada presidencia, una a una de manera consecutiva, desde Venustiano Carranza hasta Alfonso López Mateos, en los renglones dedicados al gobierno de Calles, de que hubo un “serio conflicto de naturaleza político-religiosa entre el poder público y el clero católico”.⁶⁵¹

⁶⁴⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 41.

⁶⁴⁹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 58.

⁶⁵⁰ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 53.

⁶⁵¹ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 172-173.

Mi libro de Historia de México en la lección “Primeras instituciones”, en las páginas enfrentadas con las que inicia, en la impar ocupa los dos tercios de la porción superior, en recuadro, un mapa de México titulado “La guerra cristera”, que diferencia en color rosa las zonas afectadas por la guerra y con puntos rojos los combates; además en dos subtítulos desarrolla el texto sobre este conflicto. En el primero, “El conflicto religioso”, donde exhibe las motivaciones iniciales de la confrontación contra el Estado en el rechazo de la Iglesia católica a algunos artículos de la Constitución de 1917, entre ellos el artículo tercero que prohibía la enseñanza religiosa y la participación de la Iglesia y sus ministros en ella, y el artículo 130 que prohibía el culto público, tales como las procesiones, y “no reconocía derechos políticos a los sacerdotes”, a lo que los obispos y sacerdotes llamaron a sus feligreses a la desobediencia. En el siguiente subtítulo, “La guerra cristera”, el relato se dirige, después de presentar las acciones del gobierno de Calles de expropiación de escuelas y seminarios católicos en represalia por la negación de obispos y sacerdotes de cumplir las leyes y luego la suspensión de la Iglesia de sus actividades en templos, a establecer de manera general el sentido religioso de la guerra, donde “Sintiéndose agraviados, muchos católicos se levantaron en armas”, además, de informar sobre la duración de tres años y la existencia de un pacto entre el gobierno y la Iglesia que permitió el restablecimiento de la paz.

Además de estas novedades evidentes que desde su presentación buscan redefinir la historiografía escolar, los libros de texto de 1992 se diferencian poco del tratamiento habitualmente dado a la Iglesia en la narrativa de los libros de texto. Si bien su narrativa expone una visión más sosegada de la Iglesia, con un lenguaje mucho más plano, sin pretensiones de juicio o giros que impliquen valoraciones morales, la institución clerical ocupa los mismos lugares privilegiados que la historiografía escolar ha establecido como estelares para evidenciar algún tipo de protagonismo histórico: Conquista-Virreinato y Reforma. Para el periodo de la Conquista y colonización española *Mi libro de Historia de México* dedica una lección, “La evangelización”, tal como el libro de *Ciencias Sociales* lo hace con el subtítulo “La conquista espiritual” subordinado a un tema mayor el referido al periodo de la “Conquista”, o el de *Historia y Civismo* contiene bajo el subtítulo “La Iglesia católica durante la época virreinal”. En estos contenidos el tratamiento resulta común en los distintos libros de texto, la Iglesia como herramienta de conquista y colonización de los indígenas en el terreno espiritual pero a la vez como salvadora y humanizadora en contra de

la explotación y abusos de los españoles. De la misma manera, para el otro periodo, el de La Reforma, la Iglesia aparece como aliada a los conservadores en contra de las reformas liberales, explicitado en el relato que su afinidad a este partido era debido a que se veía afectada en sus intereses por tales medidas que llevaban adelante los Liberales, esto siempre es clarificado en la historiografía escolar y a la vez explica también su apoyo al ascenso de Maximiliano al poder y luego su oposición a las medidas liberales que llevaba adelante el Segundo Imperio. No obstante, la Iglesia desaparece como actor en la República Restaurada, así como en el porfiriato y la Revolución Mexicana, precisamente, además, su aparición tanto en el porfiriato como al final de la Revolución y en la posrevolución es una de las novedades en los libros de texto que rompen con lo que habitualmente la historiografía escolar reproducía y los libros de texto consignaban.

3.2. La historia inmediata. Su proximidad a la Revolución Mexicana

En los libros de texto difiere el manejo de la historia presente, la historia inmediata, aquella que narra hechos y acontecimientos de generaciones cuyos integrantes aún viven, una historia que experimentan y sienten próxima en el tiempo y cercana afectivamente. La perspectiva de los libros de texto de 1992 es radicalmente distinta de los elaborados en los sesenta, que también desarrollan una sección de historia reciente vinculada, y muy cercana, con la administración estatal responsable de su elaboración, y los de la década de los setenta, que no establecen ningún tipo de relato que vincule directamente la presidencia de Luis Echeverría, su narrativa histórica se fija fundamentalmente hasta la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial. Son lecturas distintas del acontecer inmediato y desde el presente sobre el pasado reciente.

Los libros de texto de la década de los sesenta expresan de manera más prístina el proyecto posrevolucionario que fundaba su legitimidad en declararse directo heredero y continuador de la Revolución Mexicana, bajo discursos conformados de manera mítica como el de la Revolución hecha gobierno, buscaban legitimarse como continuadores de la gran obra iniciada por Madero en 1910, desde donde rescataban para sí el pasado liberal decimonónico con sus grandes hitos en la Independencia y sobre todo en la Reforma y la

Constitución de 1857⁶⁵², y consideraban la misma Revolución como una unidad conformada por la “familia revolucionaria” que construyó las bases del México contemporáneo y, por supuesto, aún revolucionario⁶⁵³. La Constitución de 1917, es la Revolución decantada en una normativa que la hace institucionalizada, que “dio cabida definitivamente, a las aspiraciones populares”, continuadora de los ideales liberales, “Representa, pues, el conjunto de las libertades y los derechos que el pueblo de México ha conquistado desde la Revolución de Ayutla hasta nuestros días”.⁶⁵⁴ Y “los gobiernos revolucionarios” desde entonces, “a partir del que encabezó Venustiano Carranza, se han preocupado por hacer efectivos los derechos cívicos del pueblo; por atender las necesidades y los problemas de los trabajadores de las ciudades y el campo, y por *mejorar las condiciones generales del país*”.⁶⁵⁵

Los dos últimos capítulos del libro de cuarto de la serie *Historia y civismo*, titulados “El Régimen Revolucionario” y “La Obra de la Revolución”, están dedicados a fundar estas dos grandes elaboraciones de la historiografía oficial revolucionaria, que la Revolución Mexicana continúa, pues es un proceso permanente de cambios a mejorar las condiciones de todos los mexicanos y que dicha revolución se ha hecho gobierno en el partido oficial y en sus mandatos consecutivos.⁶⁵⁶ El capítulo “El Régimen Revolucionario”, es la enumeración de los gobiernos sucesivos desde Carranza hasta López Mateos, donde hace un inventario en cada uno de las obras destacadas de gobierno y de acontecimientos considerados para

⁶⁵² El libro de cuarto grado de *Historia y civismo* se le dedica aproximadamente un 48% de los contenidos al tema de la Independencia y al periodo de la Reforma hasta el ascenso de Porfirio Díaz al poder, mientras que en el de *Ciencias sociales* alrededor de un 31% a los mismos temas y en *Mi libro de Historia de México* tan sólo un 13%.

⁶⁵³ Es en esta dirección que Thomas Benjamin en su libro *La Revolución Mexicana. Memoria, mito e historia*, afirma que el Estado posrevolucionario logró construir “una religión civil” con su panteón de héroes, doctrina y actos ejemplares y moralizantes que jugó un papel fundamental en la consolidación del consenso político. Era elaborar una tradición revolucionaria, un discurso sobre el pasado de la Revolución que transmitiera a las generaciones presentes y futuras una imagen que generara “un proceso de inculcación de valores, legitimación de las instituciones y promoción de la cohesión social” (BENJAMIN, *La Revolución Mexicana*, p. 41), reforzar la unidad política nacional mediante el fortalecimiento de la legitimidad y el poder hegemónico de la elite. De este modo se construyeron matrices discursivas sobre la legitimidad del régimen en la Revolución Mexicana, tales como la equiparación con la Nación: “Nación y revolución son una y la misma” (BENJAMIN, *La Revolución Mexicana*, p. 42); la consideración de ser el resultado de una evolución y estar inscrita en una teleología, la Revolución se convierte “en la apoteosis de la evolución liberal y de la revolución popular: la historia nacional conducía inexorablemente a esta era gloriosa” y por tanto, la permanencia de su legado: “*La Revolución debe continuar*. Y la nación continuará su camino hacia el progreso y la unidad” (BENJAMIN, *La Revolución Mexicana*, p. 43), y para sustentar la legitimidad consolida la matriz de la Revolución hecha gobierno en el Estado y el partido dominante, elevados como garantías de “la culminación y la continuación de la Revolución Mexicana” (BENJAMIN, *La Revolución Mexicana*, p. 44). De este modo, tal como lo reproducen fielmente los libros de texto de los sesenta, la Revolución justificaba la existencia del sistema imperante, la hegemonía del PRI y la legitimidad y autoridad de los gobiernos que cada seis años se suceden en el poder.

⁶⁵⁴ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 169.

⁶⁵⁵ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 171.

⁶⁵⁶ BENJAMIN, *La Revolución Mexicana*, p. 39-44.

destacar. En esta lógica narrativa los gobiernos son como una serie de momentos en un continuo progresivo en los que se agregan instituciones, obras y disposiciones, todo en una acumulación que apunta siempre en el mismo sentido: la mejora de la “obra de la Revolución”; hasta llegar al entonces presente sexenio, el de López Mateos, al que se refiere con optimismo y muy benévolamente, como otro momento más en el camino hacia un cada vez mejor país para todos.⁶⁵⁷

No obstante, el presente que estructura la narrativa de estos libros de texto de la década del sesenta, no simplemente es un momento, es un punto de llegada, en la medida que es considerado el mejor posible, y el pasado cumple la función de enseñar desde el ejemplo que suministran los sacrificios y luchas considerados requeridos para llegar al actual estado de cosas, signado por un mayor bienestar y de esta forma valorar lo que se ha ganado. De este modo, señala el libro de *Historia y Civismo* correspondiente al grado tercero: “comprendemos que toda esta vida de nuestro México moderno sólo es posible porque en su conjunto social resplandecen como soles la Libertad, la Paz y el Trabajo”, y por supuesto es el poder político, en el ideal de un sistema presidencialista, el garante de que las luces del sacrificio del pasado por tener un presente, el mejor posible en estos momentos, lleguen a todos. El interés por conocer el pasado es admitir felizmente el presente y engrandecerlo aún más para un mejor futuro: “Nuestro Presidente, el señor licenciado don Adolfo López Mateos, y todos nuestros gobernantes quieren que nos instruyamos”, pues sólo conociendo cómo ha sido “México en estos felices días que nos ha tocado vivir”, se podrá saber “por qué nos sentimos orgullosos de llamarnos mexicanos”.⁶⁵⁸

Los libros de texto de *Ciencias Sociales* reproducen de manera menos entusiasta los discursos historiográficos que legitimaban a los gobiernos posrevolucionarios como continuadores y preservadores de los ideales de la Revolución Mexicana, no obstante, el sentido de su narrativa menos optimista insiste, aún más, que hay problemas que no se han podido solucionar e incluye una variante fundamental: “los ideales de justicia y libertad, por los que lucharon muchos mexicanos en el pasado” no son aún una realidad, y que, por lo tanto, hay que seguir luchando por que se realicen y, de este modo, “todos los mexicanos contemos con *garantías de seguridad* y que todos tengamos oportunidad de desarrollar

⁶⁵⁷ BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, p. 176-177.

⁶⁵⁸ CÁRABES, *Mi libro de Tercer año. Historia y Civismo*, p. 9.

nuestras capacidades”, con lo que se concluye que “Sólo así tendremos un México mejor”, es decir, alcanzando un estado de cosas con justicia y libertad para todos, situación por alcanzar. Mejorar en el sentido de la dirección trazada, pero no seguida del todo, por la Revolución Mexicana; es decir, recuperar el camino perdido. Hay un problema de principios, no es simplemente una mejora en ascenso que aún está realizándose con la Revolución hecha gobierno como era el presupuesto sobre el que trabajaban los libros anteriores, la matriz discursiva de la continuidad de la Revolución es redireccionada y su condición de hecha gobierno es cuestionada.

Aun así, en sintonía con la narrativa estructuradora de la conciencia histórica mexicana, manifiesta en la historiografía escolar, el libro de *Ciencias Sociales* de cuarto grado presenta la Constitución de 1917 como la síntesis de las esperanzas y reivindicaciones surgidas con la Revolución, así como, la continuidad de la constitución de 1857 pero actualizada según las nuevas necesidades y reivindicaciones de obreros y campesinos. No obstante se introduce un pero: “los problemas que había originado la Revolución de 1910 eran profundos y no podían ser resueltos de la noche a la mañana, con la sola publicación de nuevas leyes”.⁶⁵⁹ Los gobiernos que denomina de la reconstrucción, los de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, después de haber sido descrita benéfica su labor para recuperar la paz y contribuir a la recuperación del campo, a la construcción de caminos y escuelas, concluye con un reparo: “Se hicieron muchas cosas buenas, pero desgraciadamente, también hubo *corrupción* y muchos políticos aprovecharon sus puestos para enriquecerse”.⁶⁶⁰ La síntesis de la Revolución y gran parte de su concreción son personificadas en la figura de Cárdenas, quien es tomado como el que llevó a su realización varios de los postulados constitucionales y leyes que hasta entonces no habían sido aplicadas, y quien inició el desarrollo en México. A partir de entonces “La vida mexicana cambió mucho”, con un mayor desarrollo material y en las condiciones de vida, sin embargo, “hay muchos problemas graves” que permanecen,⁶⁶¹ y para mejorar, la propuesta que consigna el libro de texto, hay que trabajar duro como ciudadanos que además de cumplir con sus deberes, deben empeñarse por elegir mejores gobernante y exigirles a estos que cumplan con sus deberes.⁶⁶²

⁶⁵⁹ VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 208.

⁶⁶⁰ VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 209.

⁶⁶¹ VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 215.

⁶⁶² VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, p. 217.

En este escenario de la historia coetánea, que refiere el sentido que se le da al presente y a la vez se explica con relación al pasado, la ruptura de los libros *Mi libro de Historia de México* es radical y se funda en no utilizar como referente de sentido a la Revolución Mexicana al no cabalgar sobre los mitos oficiales de la Revolución hecha gobierno o de reivindicarse como política o anhelo presente se su continuación, o su versión renovada de regresar a los postulados de la Revolución para allí sí hacerla una realidad. El presente no es considerado como una continuación de la Revolución, ni ésta es el referente para su evaluación o proyección hacia el futuro. Este aspecto fundamental redimensiona la narrativa del texto tanto de la conformación de la contemporaneidad como del periodo de la Revolución Mexicana; este último es presentado con mayor distancia.

La narrativa estructuradora de la conciencia histórica nacional que mostraba la Revolución como una unidad fundada sobre pilares sólidos en su lucha en contra de la dictadura y por la justicia social y libertad, llevada adelante por la gran familia revolucionaria, en los libros de texto de 1992 está ausente. Por el contrario, *Mi libro de Historia de México* es el primer libro de texto que expresa claramente el enfrentamiento armado entre los revolucionarios después del triunfo de la Revolución: "... La Revolución triunfó. Pero después de la victoria no vino la paz, sino la discordia entre los revolucionarios". Innova al tomar e integrar a la historiografía escolar la perspectiva historiográfica de considerar la Revolución Mexicana como un conjunto de revoluciones, donde los distintos grupos de caudillos liderados por un líder prominente representaron bandos que tenían divergentes intereses que se manifestaron en ideas distintas sobre lo que era la revolución, y cuyas disputas se desbocaron en enfrentamientos armados entre ellos. De este modo, un subtítulo de la lección "La revolución constitucionalista" explícitamente se denomina "Las muchas revoluciones" y otro, más adelante, "La guerra civil",⁶⁶³ en sus contenidos esbozan los intereses y las principales facciones revolucionarias en pugna: por un lado Zapata, los zapatistas, y Villa, los villistas, quienes "soñaban con un mundo de colonias de productores autónomos", por otro lado, Obregón y Calles que propugnaban por "un México moderno agrícola e industrial", y, por último, Carranza, a quien le preocupaba ante todo "la integridad y la soberanía de México ante la presión extranjera". Estas posturas sobre la revolución se

⁶⁶³ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 113-114.

enfrentarían, Obregón y Calles se unirían bajo el liderazgo de Carranza en contra de Zapata y Villa y de desataría “la *guerra civil*, es decir la guerra entre los mexicanos”,⁶⁶⁴ de la que resultaría triunfante la facción liderada por Carranza⁶⁶⁵, la que impondría su concepción sobre la revolución.

En este sentido, la Constitución de 1917, en la narrativa de los libros de texto, no es la Revolución institucionalizada que integra las propuestas e intereses de la “familia revolucionaria”, en su relato, no es conciliada en la Constitución. Señalan que la Revolución genera en su desarrollo demandas sociales que la Constitución acoge, pero el énfasis que se da en el texto privilegia lo que significó en el restablecimiento de la democracia y las libertades individuales. Lo que había establecido como habitual la historiografía escolar consignada en los contenidos de historia en los libros de texto, a la hora de caracterizar el legado de la Constitución de 1917, en la consideración de los artículos constitucionales 27, 123 y 3 como la materialización legal e institucional de la propuesta social de la Revolución Mexicana, *Mi libro de Historia de México* lo recompone al tratar antes de abordar dichos artículos constitucionales, bajo tres subtitulados, los temas “Derechos individuales y sociales”, “Democracia y federación” y “Un ejecutivo fuerte” como legados de la Constitución de 1917. De este modo, el énfasis se traslada en primer lugar al aporte que para la institucionalización de la democracia política significó la Constitución, mientras que en segundo lugar entran en consideración el establecimiento de derechos sociales; en Querétaro, entonces, se confirmaría “el ideal *democrático* de la nación, o sea, la voluntad de respetar y aplicar las leyes, así como la designación de las autoridades políticas por los ciudadanos a través de *elecciones* periódicas”, continuación de los principios de “libertad individual y democracia política heredados de la Constitución liberal de 1857”.⁶⁶⁶

Mi libro de Historia de México, se distingue además de los anteriores libros de texto, en que ubica otra tradición consolidada con la Constitución: el “presidencialismo”, con lo que reafirma la insistencia sobre la preeminencia de su significado político, al resaltar el

⁶⁶⁴ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 114.

⁶⁶⁵ Este triunfo según el contenido del libro de texto de 1992 se debía a la superioridad de Carranza u sus fuerzas en la comprensión de la situación internacional y a la mayor unidad de estas, y a que su fuerza no estaba en el número de soldados sino en una visión más estratégica de la situación: “La fuerza de Carranza estaba en su voluntad de rehacer la unidad nacional contra la división en regiones capitaneadas por los hombres fuertes o “caudillos”. Hizo del nacionalismo el valor más importante”. SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 115

⁶⁶⁶ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 117.

mayor peso que el texto constitucional le otorga al poder ejecutivo como continuidad de la experiencia del siglo XIX, que en la búsqueda de un equilibrio entre “la anarquía y la dictadura” establecerá “un poder presidencial a la vez fuerte y legal”.⁶⁶⁷ De este modo, el libro de texto caracteriza el presidencialismo como algo distintivo del sistema político mexicano y le da una temporalidad, lo historia y deja de presentarlo como algo implícito y, por tanto, percibido como natural.

Del mismo modo, el nacionalismo es presentado como estructurado bajo ciertas características de defensa de la riqueza y los recursos naturales y de reafirmación de la identidad cultural, como un producto histórico consolidado con la Revolución, no como algo que constituye la esencia de la historia mexicana o estructura la narrativa del libro de texto, tal como se establece en los libros de *Historia y civismo*, ni tampoco, como consignan los libros de *Ciencias Sociales*: la consolidación casi exclusiva de una perspectiva de defensa nacional durante el periodo de Lázaro Cárdenas. Ya desde Obregón y Calles el relato en *Mi libro de Historia de México* manifiesta el surgimiento del nacionalismo que se expresaría en la política cultural y de educación implementada por Vasconcelos,⁶⁶⁸ y el “Nacionalismo económico” que se configura con Calles con su apoyo a la economía nacional, su política en relación al petróleo que generara choques con las compañías extranjeras.

Asimismo, el libro de texto de 1992 iniciaría en su relato el proceso de reformas fundamentales con Obregón y sobre todo con Calles, tales como el reparto de tierras, la aplicación de la legislación a favor de los trabajadores, el incentivo a la conformación de organizaciones obreras y campesinas; no obstante, la guerra cristera, la crisis económica mundial de 1929, la muerte de Obregón y el malestar que generó, la rebelión militar de 1929, serían factores presentados como francas limitaciones que no permitieron un mayor alcance de las reformas y del camino ya iniciado. Sin embargo, durante el Maximato maduraría la idea de que “el país requería planes e instituciones” lo que se materializa en la elaboración del PNR de un Plan Sexenal que orientaría al próximo gobierno; Cárdenas es presentado como el continuador de una tendencia que profundiza durante su mandato, logrando de una vez por todas “El reparto agrario” y “La nacionalización del petróleo”. En este sentido, en los libros de texto de 1992 las reformas implementadas por Cárdenas, a diferencia de la

⁶⁶⁷ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 118.

⁶⁶⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 126.

perspectiva de los libros de *Ciencias Sociales* que podrían caracterizarse imbuidos, para este periodo, en una tendencia cardenistas⁶⁶⁹, significa más una profundización de políticas ya establecidas que encontraron un mejor escenario internacional y nacional para su implementación que una ruptura o un salto cuantitativo y cualitativo en la Revolución. En esta perspectiva se percibe en la narración una explicación más procesual, que renuncia a una consideración personalista de los cambios consolidados durante el sexenio de Cárdenas, y que acompaña la misma visión de la Revolución y de los primeros gobiernos que actuaron bajo su influjo.

De este modo, la Revolución tiene un principio en 1910 que desembocaría en 1914 en la guerra civil entre facciones revolucionarias, luego un momento que implicaría la reconstrucción del desastre económico y problemas sociales dejados por la guerra⁶⁷⁰. En esta etapa de reconstrucción se levantaría la nueva institucionalidad. Los años treinta constituyen un periodo de crisis mundial que dio oportunidad para el establecimiento de reformas que respondían a las demandas sociales en un periodo de mayor estabilidad política que los años veinte, pero con medidas radicales que originarían divisiones en la sociedad mexicana⁶⁷¹, no obstante, es el final que da paso a los años cuarenta y cincuenta que los libros de texto caracterizan como un periodo distinto, de estabilidad, paz y unidad, independiente a la Revolución Mexicana. Es decir, sin plantearlo explícitamente, la narración muestra la

⁶⁶⁹ El cardenismo ha establecido una tendencia historiográfica con gran influjo en el escenario del uso público del conocimiento histórico y en el mismo ámbito académico, su característica fundamental es establecer en el periodo de Lázaro Cárdenas un momento culminante, de salto y de concreción plena de los postulados revolucionarios nacionalistas y sociales, considerado el momento privilegiado para la Revolución ha repercutido en la pobreza relativa de estudios sobre periodos inmediatamente anteriores o posteriores sin enriquecer la posibilidad de la comprensión de procesos de más largo plazo que determinan los hechos del periodo. Ver ANAYA MERCHANT, Luis, “El Cardenismo en la Revolución Mexicana”, pp. 1282-1284.

⁶⁷⁰ Los libros de texto de 1992 hacen hincapié sobre las consecuencias negativas inmediatas de la Revolución en su faceta de guerra civil, en la lección “Años difíciles”, establece un cuadro narrativo en dos páginas de destrucción de la economía, problemas sociales, hambre y desplazamiento causados por la guerra civil y como consecuencias de la Revolución que desarrolla en tres subtítulos: “La ruina económica”, “Epidemias y hambre” y “El éxodo”, donde recalca en que “La herencia de la guerra fue la ruina económica” (SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 120) que se manifestaría en hambre y enfermedades que repercutió en la disminución de la población y la hizo vulnerable a epidemias, como la gripe “española” que llegó a México entonces y causó muchas pérdidas humanas. Asimismo, el impacto demográfico de la guerra y la Revolución es un tema novedoso que desarrollan estos libros de texto y, además, alimenta las consideraciones sobre las consecuencias negativas de este proceso; con un mapa de tres cuarto de página donde con colores distintos marca los diferenciales en la disminución de la población por la guerra y en el texto ratifica las implicaciones demográficas: “En 1910 eran 12 millones. En 1921, sólo 11. Su Revolución le había costado a México al menos un millón de personas”. SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 121.

⁶⁷¹ El libro de texto contraponen en la lección que sigue a las reformas cardenistas, “México y la Segunda Guerra Mundial”, “cambios radicales” vividos hasta 1940 a “*unidad nacional*”, necesaria según el relato consignado para sanar “las heridas políticas dejadas por las reformas de los años treinta...” (SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 136), valoración que no se había expresado en el texto correspondiente al periodo cardenista.

Revolución como un periodo específico que transita hacia otros con características distintas⁶⁷², sin renunciar, por supuesto, a su carácter explicativo en el proceso de conformación de la nación, no le asigna el significado de esencia fundante y acompañante de la estructuración y el devenir nacional contemporáneo que le otorga al periodo la narrativa de los libros de texto anteriores.

3.3. Un presente cíclico hacia una mayor estabilidad, crecimiento y equilibrio

En la estructura temática de *Mi libro de Historia de México* los últimos cincuenta años poseen una importancia explicativa mayor sobre el presente y ocupan una proporción por encima de la extensión de la suma de los contenidos dedicados a periodos como el de la Independencia y el de la Reforma hasta el establecimiento del porfiriato. El presente inmediato ocupa un lugar destacado en estos contenidos, a diferencia de los libros de *Historia y civismo*, donde este es subsumido a la continuación de la Revolución Mexicana, y los de *Ciencias Sociales* que lo reduce a una descripción general de las conquistas materiales y comunicacionales de la contemporaneidad y en los cuales el relato histórico se detiene en el periodo de Cárdenas⁶⁷³.

En la narrativa de los libros de texto de 1992 los años cuarenta serían el comienzo de una nueva etapa en la historia de México que deja atrás la inestabilidad sembrada con la Revolución y la división entre los mexicanos, y da paso a un periodo de paz y estabilidad que permitiría un crecimiento sostenido de la economía y del ingreso nacional. A partir de entonces, el valor fundamental que se erige es el mantenimiento de la estabilidad que “ha sido tan provechosa” para la sociedad y la economía. No obstante, la idea de historia de los últimos cincuenta años, hasta la fecha de publicación de los libros de texto, que despliega el contenido del texto es la de un proceso cíclico de estabilidad, que encierra crecimiento económico, bienestar y legitimidad política, seguido luego de una crisis signada por inflación, endeudamiento insostenible, déficit fiscal, desempleo y problemas sociales. En este sentido,

⁶⁷² En la *Guía para el maestro* de los libros de 1992 sí se sugiere a los maestros una división por “unidades de trabajo” que agrupen lecciones afines. El periodo que se establece en la *Guía* como unidad de trabajo de la Revolución Mexicana comprende de 1910 a 1940, de la revolución maderista al gobierno de Lázaro Cárdenas. SEP, *Historia de México. Guía para el Maestro*, p. 23-26.

⁶⁷³ En el libro de texto de 1992 correspondiente a los grados quinto y sexto el 16% del contenido está dedicado a los últimos cincuenta años incluidos el destacar elementos de la gestión y algunos eventos durante el gobierno de Carlos Salinas, mientras que al tema de la Independencia dedica tan sólo un 5,13% del contenido y a la Reforma hasta el inicio del periodo porfirista un 7,7% aproximadamente.

para la explicación de la contemporaneidad y la justificación sobre el presente y la política gubernamental hay una elaboración narrativa que se funda en momentos de estabilidad que guardan relaciones, tensiones y tendencias que generan desequilibrios que, en su desarrollo, alimentan el surgimiento de una crisis futura que obligará al establecimiento de un nuevo equilibrio y continuar el ciclo. Estas crisis tienen dos orígenes claramente reiterados por el libro de texto: en el terreno económico, con preeminencia de aspectos financieros, fiscales e índices de precios, y en el de la política en relación con la demanda de nuevos sectores, fundamentalmente las clases medias, por mayores espacios de participación y decisión democráticas sobre las instancias y políticas estatales.

Estos momentos pueden rastrearse en el relato del libro de texto dedicado a los últimos cincuenta años. De los cuarenta hasta mediados de los cincuenta, gracias al escenario internacional favorable que posibilitó un crecimiento económico y un proceso de industrialización, se producirían grandes cambios favorables, pero también tendencias nocivas como el crecimiento de la desigualdad y el incremento excesivo de los gastos del Estado, lo que generaría debilitamiento fiscal, inflación y devaluación. La respuesta a la crisis, al desequilibrio causado, sería “El desarrollo estabilizador” que se plasmó en la reducción de los gastos del gobierno y en una política económica de control de salarios y de precios que recuperaría la economía y con ella el crecimiento y nuevamente se conseguiría alcanzar el equilibrio, lo que mantendría la estabilidad política ganada.⁶⁷⁴ Esta etapa de optimismo económico es llamada “el milagro mexicano”, en 1964 “el país llevaba más de veinte años de *estabilidad política y crecimiento económico*”.⁶⁷⁵

Sin embargo, esta estabilidad y crecimiento escondía, como lo hace manifiesto el libro de texto, la restricción al movimiento social y a la disidencia política; la represión al movimiento ferrocarrilero en 1959, es uno de los ejemplos esbozados⁶⁷⁶, así como, la

⁶⁷⁴ Bajo esta lógica argumentativa la Revolución había significado inestabilidad, guerra y caos, situación superada desde 1940 y a la que el sistema político apostaba para no volver, además, la paz y estabilidad eran la garantía más sólida para el crecimiento económico según concluye el libro de texto: “El desarrollo que se buscaba tenía como condición precisamente la estabilidad. Nuestra historia mostraba el valor de la paz interna y de la continuidad. Después de la Revolución, fue muy importante asegurar que no volverían las pugnas del pasado” SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 141.

⁶⁷⁵ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 143.

⁶⁷⁶ Ni los libros de *Historia y civismo* de 1960 ni, menos inexcusable aún, los libros de *Ciencias Sociales* de los setenta hacen alguna mención a los eventos de 1959, o evidencia algún acontecimiento represivo de los gobiernos posrevolucionarios, en cambio los libros de *Historia de México* de 1992, insisten en colocar en evidencia eventos de represión significativos ocurridos en los distintos gobiernos, ocupando una matriz narrativa que explica el nivel de descontento generador de inestabilidad y el tránsito a transformaciones o a nuevas políticas. Con respecto a la represión a las ferrocarrileras señalan: “... Adolfo López Mateos (1958-1964), un presidente popular que empezó su gobierno con dos

corrupción y las elecciones impugnadas. El factor desequilibrante en este punto de la narración, generado por el crecimiento económico, el mayor acceso a la educación y la modernización de la sociedad, sería el crecimiento de una clase media urbana que presionaba por una mayor participación decisoria sobre la política y el rumbo de la sociedad, es decir, por una mayor democratización: “Las clases medias y sus hijos –los estudiantes– pensaron que la vida política debía democratizarse”.⁶⁷⁷ Los años sesenta son mostrados en el libro de texto como de agitación estudiantil y social, donde la clase media es protagonista, con huelgas de profesionales, protestas estudiantiles, y movilizaciones alrededor del tema electoral, hasta que el relato da paso al tema, bajo el subtítulo de “La crisis del 68”, de la represión al movimiento estudiantil que llevó a la masacre de Tlatelolco en 1968: “... El 2 de octubre, días antes de la inauguración de los Juegos Olímpicos, un mitin estudiantil fue disuelto por el ejército en Tlatelolco. Corrió la sangre y la ciudad se estremeció. No se sabe cuántos murieron. El milagro mexicano parecía llegar a su fin”. Marca este acto represivo el punto de inflexión de la crisis política y de legitimidad que desequilibraría del todo el estado de cosas alcanzado y obligaría a un conjunto de políticas que buscarían reacomodar la situación.

Las respuestas a la solución de la crisis política y social que presenta el libro de texto estarían en la política seguida con Echeverría a través de la llamada “apertura democrática”, que, sin embargo, aparece en el relato ensombrecida por la masacre de estudiantes del 10 de junio de 1971. Aunque sería el antecedente de una tendencia que buscaría dar cauces legales e institucionalizar de manera más determinante mecanismos de participación electoral para la inquietud y la inconformidad de las clases medias, y que se concretaría de manera más institucionalizada en la reforma política de 1978 que “abrió las puertas del Congreso a muchos diputados de la oposición y propició una participación más libre y crítica de la opinión pública”.⁶⁷⁸

A partir de estos hechos la narrativa del libro de texto le sigue el hilo a lo que considera un proceso de continuo avance hacia un México más democrático que se expresaría en la “Nueva ley electoral” de 1986 que posibilitó que “Diez partidos políticos participaron

conflictos graves: el movimiento magisterial y la huelga ferrocarrilera de 1959. La huelga fue sofocada con la intervención del ejército y sus líderes fueron encarcelados”. SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 141

⁶⁷⁷ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 142.

⁶⁷⁸ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 146.

en las elecciones presidenciales de 1988”,⁶⁷⁹ y en la ley electoral de 1990 que haría de las elecciones competidas “lo normal en México, cuando antes eran la excepción”. En este punto, el libro de texto construye una tendencia estructural en el presente que proyecta hacia el futuro como algo que sucede, pero que, a la vez, debe lucharse porque continúe avanzando; en el relato las elecciones de 1988 y el gobierno de Carlos Salinas corroboran la continuidad de la tendencia de un México más democrático⁶⁸⁰. Bajo esta lógica argumentativa, el presente y el futuro los define un escenario de ascenso democrático a partir de la crisis suscitada por los eventos de 1968 y que desde entonces no ha parado de conquistar espacios de mayor representación y participación política en el Estado. Hay entonces que reafirmar el compromiso de seguir esta tendencia: “México puede y debe perfeccionar su democracia política. Los mexicanos debemos avanzar siempre, como lo hemos hecho en los últimos años, hacia una democracia que nos satisfaga a todos y que garantice la estabilidad, que ha sido tan provechosa”.⁶⁸¹

3.4. El hoy, la solución definitiva de la crisis. El último ciclo

Si bien la crisis política y de legitimidad de finales de los sesenta explica los cambios en materia política a partir de entonces, en la narrativa en la que se inscriben los contenidos del libro de texto la crisis económica con énfasis en el déficit financiero-fiscal y en la inflación ocupa el lugar central para la explicación de los cambios en la historia presente y la justificación de los eventos más próximos y actuales. De esta manera, se explica en el texto que durante el gobierno de Luis Echeverría, al hacerse evidente en términos sociales y económicos los problemas del “milagro mexicano”: un alto crecimiento económico que llevaba aparejado una gran desigualdad y descontento social, que en un estado de restricciones democráticas llevaría a la masacre de 1968 y 1971 y a manifestaciones de oposición armada, se pretendió solucionar la crisis de manera equivocada con incrementos salariales, más gasto público y endeudamiento externo para contar con recursos de inversión

⁶⁷⁹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 150.

⁶⁸⁰ El libro de texto coloca a Carlos Salinas por primera vez en su relato como un presidente elegido en el marco de la competencia democrática y quien declara públicamente el fin de la existencia de un sistema de partido único en México: “En 1988, los tres principales candidatos se dividieron los votos en unas elecciones reñidas. *Carlos Salinas de Gortari* ganó con un poco más de la mitad de los votos. El propio Salinas de Gortari señaló que había llegado a su fin el sistema de partido casi único en México”, en SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 150.

⁶⁸¹ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 159.

social, lo que generaría un gran déficit fiscal y una espiral inflacionaria que empeoraría la situación.

En este momento del relato al tema del incremento de la deuda externa se le otorga un papel de variable explicativa fundamental para explicar la crisis que se continuará en el gobierno de López Portillo, pero cuyos efectos se postergarán debido al auge petrolero de la segunda mitad de la década de los setenta que permitiría mantener cierto bienestar material. No obstante, el auge petrolero generaría aún más condiciones de vulnerabilidad de la economía que al final sería la profundización de la crisis como muestra el libro de texto sucedió en 1981 cuando los precios del petróleo empezaron a bajar y para compensar el gasto se recurrió a un mayor endeudamiento que llevó a una crisis financiera y económica, según el texto, sin precedentes desde la Revolución.⁶⁸² Después de la crisis profunda, cuya duración en la narrativa del texto acompaña a los sexenios de Echeverría y Portillo, orientados por un excesivo gasto público y un endeudamiento exagerado⁶⁸³, se sentirían sus consecuencias bajo el siguiente gobierno encabezado por Miguel de la Madrid que se vería obligado a actuar.

El sexenio de Miguel de la Madrid es narrado como un momento de transición y sacrificios necesarios para solventar la crisis y el caos heredado y, de este modo, recomponer la economía del país y enrumbarla nuevamente al crecimiento equilibrado. Es presentado como un periodo de privaciones obligadas por el panorama de crisis heredada, que en la búsqueda de su solución, empezó “un gran cambio económico en la economía del país” consistente en la reducción del gasto público y los subsidios, así como, el manejo de la inflación mediante la reducción de los salarios y el consumo. En síntesis, De la Madrid representa a quien le pone orden a la casa forzado por la situación a adoptar “medidas necesarias pero impopulares”.⁶⁸⁴

El gobierno de Carlos Salinas sería el responsable de recuperar al país y volver a hacer que la casa prospere. Con Salinas se alcanzaría nuevamente el equilibrio y, en 1989, ya el país volvería a crecer, recuperándose del todo, según el relato, la estabilidad amenazada que

⁶⁸² SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 147.

⁶⁸³ Según coloca de presente el libro de texto el endeudamiento se dio de manera exponencial en el periodo comprendido entre los sexenios de Luis Echeverría y José López Portillo, situación que marcaría la política de Miguel de la Madrid conteniendo las consecuencias de este endeudamiento: “Al final de 1982, la *deuda externa* era de 100 000 millones de dólares. En 1970 no rebasaba los 6 000 millones. El país había gastado con exceso y llegaba la hora de pagar la cuenta. Fue una cuenta alta. Los salarios no crecieron y el poder de compra de los mexicanos se redujo a la mitad”, en SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 149.

⁶⁸⁴ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 149.

“ha sido tan provechosa” para México. Las circunstancias internacionales como la caída de la Unión Soviética y el reordenamiento político y económico del mundo, impulsarían en México cambios necesarios en el mismo contexto, en cuyas circunstancias “El nuevo gobierno (1988-1994) mostró energía y un rumbo claro a seguir”, redujo significativamente la inflación y terminó de abrir “la economía nacional al mundo exterior”. En este contexto, la narrativa del libro es optimista, tanto que se adelanta a la conformación del bloque económico de América del Norte que para entonces estaba en negociaciones, expone claramente al gobierno de Salinas como el que consolida un nuevo modelo económico para México, representado en la “apertura económica”, y abandona “el modelo de crecimiento hacia adentro” mostrado como fomentador de la “ineficiencia”.

El gobierno de Salinas se plantea como el iniciador de una nueva etapa que se manifiesta en nuevas formas de ejecución del gasto social a través de programas de reciente creación como el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. El presente bajo la narrativa del libro de texto de 1992 es un momento fundante que plantea un camino distinto en el manejo de la economía nacional y su relación con el mundo, es un estado que continúa el camino de transformaciones políticas en la dirección de una mayor democratización del Estado. Desde esta postura del presente que apunta a continuar en el futuro un sendero de cambios en una perspectiva modernizadora y de inserción de México a una lógica internacional de libre mercado es capaz de ver el pasado de una manera crítica a favor de sustentar sus pretensiones transformadoras en el horizonte de un proyecto neoliberal.

De este modo, se es más enfático en colocar en evidencia el carácter inconcluso e inacabado de la historia, la herencia de problemas a resolver como la pobreza, la desigualdad social y regional, la cobertura en salud y educación, pues el presente es mostrado como el momento de construcción de un nuevo modelo de desarrollo nacional que se referencia en su inserción en el mercado internacional, y cuya finalidad es solucionar esos problemas que han acompañado la historia contemporánea de México y que han sido los que limitan la realización de “sus viejos deseos de justicia y democracia”. Según la narrativa del libro de texto, una modernización articulada con el comercio internacional es la garantía de un bienestar material base para la realización de los ideales democráticos:

Para realizar sus viejos deseos de justicia y democracia, México debe crear fuentes de trabajo bien pagado y para todos. Con el fin de elevar el nivel de vida de la mayoría, se debe aumentar la actividad económica y aprovechar los recursos, sin destruir la naturaleza. Tal debería ser el resultado de una buena modernización. Para lograrla, México está participando más activamente en el mundo, en sus mercados, en sus avances tecnológicos, en atraer capitales para impulsar la economía.⁶⁸⁵

4. Orientación pedagógica y práctica. Continuidades y rupturas en la didáctica de *Mi libro de Historia de México*

Los libros de texto de 1992 manifiestan en varios aspectos una distancia marcada, en términos de orientación pedagógica y propuesta didáctica con respecto a los de *Historia y civismo* y *Ciencias Sociales*. Se funda en un marco referencial claramente distinto al de los libros de texto anteriores en lo que se refiere a los valores y juicios que actúan como las luces u objetivos a seguir. En este sentido, se inscriben en un proyecto educativo y de construcción social diferente; se distancian del discurso que estructuraba la conciencia histórica nacional, y que hasta ese momento era hegemónico, y plantean nuevos elementos que buscan reconfigurarlo. Este marco orientador se concreta en un material didáctico como el libro de texto que materializa un currículo y una propuesta de contenidos que lleva inscrita un sentido didáctico que organiza de determinada forma la narrativa y la estructura del texto⁶⁸⁶. Los libros de texto de 1992 exhiben rasgos distintivos en su propuesta didáctica con base en el currículo que se expresa de acuerdo a sus contenidos y organización textual.

La orientación pedagógica que enmarca la elaboración de *Mi libro de Historia de México* está dirigida por el objetivo de formar en el niño la aceptación de las posibilidades de una nueva realidad que está cambiando en un contexto de apertura a las relaciones internacionales, pero, también su conformidad en la preservación de un estado de cosas,

⁶⁸⁵ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 159.

⁶⁸⁶ Siguiendo a Armando Zambrano estudioso de la didáctica y la pedagogía, la diferencia entre una y otra esfera del proceso educativo estriba en que la pedagogía refiere a la dimensión de valores y sentidos del educar y reflexiona sociológicamente sobre el proceso educativo, la didáctica involucra la práctica y su objeto es “la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje”, en ZAMBRANO, *Didáctica, pedagogía y saber*, p. 14. La pedagogía en esta concepción es entendida como “un discurso social sobre el valor de educar” otorgando sentido, dirección y objetivos al proceso educativo, mientras la didáctica refiere plenamente a la práctica docente pues le suministra medios que le permiten organizar, explicar y trabajar para la transmisión y apropiación del saber disciplinar y de los aprendizajes, ver ZAMBRANO, *Didáctica, pedagogía y saber*, p. 103.

“ganado”, y una estabilidad política e institucional deseada. Para tales propósitos, por un lado, busca preservar algunos elementos de identidad con un proyecto liberal nacional y con los rasgos comunes que selecciona de la conformación nacional como ejes para la generación de un sentido de pertenencia bajo un pasado compartido que ejemplifique y enseñe sobre la necesidad de la paz, la estabilidad, el equilibrio económico y la unión para preservar las condiciones de desarrollo y prosperidad nacional. Mientras que, por el otro lado, pretende generar una disposición al cambio, a la apertura a un mundo globalizado bajo las premisas del libre mercado y la competencia.

El propósito educativo, la finalidad pedagógica, es formar un ciudadano defensor de lo nacional, de una mínima soberanía territorial, pero inscrito en el reconocimiento y la búsqueda de la apertura al cambio que significa la globalización neoliberal. Este propósito se convierte en un imperativo educativo, en un horizonte valorativo y de sentido que se plantea desde el presente como una disposición para construir el ciudadano del futuro de acuerdo a un proyecto de sociedad, en síntesis, en una nueva pedagogía. A su vez, la construcción de un discurso nacional sobre nuevas bases, implica reconfigurar la organización y los elementos que estructuran la conciencia histórica nacional; este imperativo pedagógico requiere una nueva dirección en la práctica de la enseñanza-aprendizaje, una didáctica configurada desde la redefinición de los contenidos y énfasis temáticos, y, en este punto, *Mi libro de Historia de México* pretendió ser el eslabón fundamental del cambio educativo.

4.1. El sentido de la innovación historiográfica como elemento de transformación de los contenidos en un nuevo horizonte pedagógico.

El discurso público oficial liberal-modernizador, pero además, a favor de la disminución del gasto público y por la reducción del Estado, pretende construir una nueva legitimidad sobre el pasado que busca desligarse de la herencia de la Revolución Mexicana como referente de sentido para presentarse, más a tono, como un momento de cambios políticos y económicos, superación de los vicios legados y, por tanto, diferenciado del pasado inmediato y contemporáneo. De este modo, interviene en la configuración de lo que se enseña e imparte en los escenarios del uso público de la historia, entre ellos la enseñanza en la escuela, y el libro de texto ocupa un lugar privilegiado en esta estrategia de reconfiguración sobre la

narrativa del pasado. Es la búsqueda de una reorganización de la historiografía escolar que crea una oportunidad que permite la apertura a nuevas tendencias historiográficas surgidas en la academia afines a los propósitos de enseñanza y, con una intensión de transposición didáctica, trasladarlas al ámbito escolar a través del contenido de los libros de texto; posturas y tendencias historiográficas convertidas en contenidos para ser enseñados en los libros de texto que bajo otros imperativos pedagógicos encontrarían la habitual resistencia en el escenario de la enseñanza y en la historiografía escolar. En el nuevo contexto en que surgen los libros de texto de 1992 es capaz de prosperar una narrativa distinta sobre la Revolución Mexicana en la historiografía escolar que despoje el periodo de su carácter fundante o de referente de sentido para el presente y orientador hacia el futuro, circunstancias distintas para el caso de las determinaciones en la narrativa de los libros de texto anteriores.

El periodo de la Revolución Mexicana en los libros de 1992, si bien tiene una extensión en contenido similar a la de los anteriores libros de texto⁶⁸⁷, es valorado como una etapa superada que generó al final otra institucionalidad, pero que estuvo signado, incluida la década de los veinte, por la guerra civil, la ruina económica, la desunión y la inestabilidad política; de esta manera, el relato se alimenta de presupuestos historiográficos por fuera de la construcción discursiva que sobre la Revolución ha elaborado la historiografía oficial hecha memoria colectiva: la revolución hecha gobierno, o la unidad en bloque de lo revolucionario bajo el epíteto de “la familia revolucionaria”.⁶⁸⁸ La apertura a esta revisión historiográfica en la búsqueda de una reinterpretación del pasado funcional al proyecto de transformaciones neoliberales planteadas desde el presente, permitió en los libros de texto incluir episodios generadores de conflicto en la opinión pública e interpretaciones a las que se resistía el escenario de la escuela y la historiografía manifiesta hasta entonces en los textos de enseñanza. En los libros de texto de 1992, en su contenido tendrían cabida temas proscritos como la Guerra Cristera, o la posibilidad de destacar continuidades en momentos considerados por la historiografía escolar como de ruptura o salto cualitativo en la historia,

⁶⁸⁷ El tema de la Revolución tal como se vio más arriba invade el presente en el libro de *Historia y civismo* ocupa un lugar central en el otorgamiento de sentido a la historia de México, no obstante su extensión en contenido ocupa un porcentaje del 17, 3% para el caso de libro de cuarto grado, mientras *Mi libro de Historia de México* cerca de un 18% del contenido si se amplía el periodo de la Revolución Mexicana hasta el final del gobierno de Lázaro Cárdenas, y un 19% en el caso del libro de *Ciencias Sociales*.

⁶⁸⁸ Benjamín, La Revolución Mexicana, p, 42-44.

tal como el tratamiento que realiza en el surgimiento de un nacionalismo económico y una política de defensa de la soberanía con relación al petróleo aun antes del periodo de Cárdenas.

Por su parte, el escenario de un mayor acercamiento entre el Estado y la Iglesia con sendas reformas constitucionales y legislativas en el campo de la educación se expresa en una contundente política de mayor permisividad y aceptación de la Iglesia en las instituciones de enseñanza y su consideración en la política educativa. Esta aproximación Iglesia-Estado prorrumpe en el contenido de los libros de texto en la introducción de otra novedad en la historiografía escolar que, además, se referencia y valida en desarrollos ya adelantados en la historiografía disciplinar⁶⁸⁹, y es la importancia otorgada en el relato al mito guadalupano como elemento fundamental en la conformación del patriotismo criollo, y por tanto considerado como una de las bases del nacionalismo mexicano. Asimismo, se destacaba el papel de la Iglesia en la conformación de la cultura mexicana desde la colonia. Estas reinterpretaciones y adiciones a la historiografía escolar desde el libro de texto con respecto a la institución eclesiástica se combinarían con algunas francas manipulaciones como sucedió con la referencia al artículo tercero y su elaboración en la Constitución de 1917 en el Congreso de Querétaro, dándole el sentido establecido por la reforma de principios de 1992 de considerar la obligación de la enseñanza laica para el sector oficial únicamente en clara traslación al pasado del sentido de un hecho que ocurría en el presente⁶⁹⁰. En este caso la historiografía escolar es transformada por una franca maniobra política, desde el presente, que se traduce en un ajuste del texto a manera conveniente y tergiversando un hecho del pasado.

De este modo, la utilización de tendencias y posturas de la historiografía académica ingresan en los contenidos de la enseñanza escolar combinados y articulados con

⁶⁸⁹ En la historiografía profesional universitaria tendría eco la consideración del gualupanismo como elemento esencial a considerar en la conformación nacional mexicana. En 1977 se publica en español el libro de Jacques Lafaye, *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional de México*, donde establece como una perspectiva novedosa el considerar a la Iglesia y al Guadalupanismo como fundamentales en la conformación del llamado patriotismo criollo que configura un sentimiento de identidad útil como cohesionador en el posterior proceso de Independencia. En 1973, menos enfático que Lafaye, David Brading en su libro *Los orígenes del nacionalismo mexicano* ubicaría el guadalupanismo como un componente esencial de la conformación del patriotismo criollo que continuaría en el nacionalismo mexicano.

⁶⁹⁰ El artículo tercero constitucional aprobado en Querétaro y promulgado en febrero de 1917 en la Constitución establecía la obligatoriedad de la enseñanza laica tanto en establecimientos oficiales como particulares en los niveles de primaria elemental y superior, ver MELGAR, “Las reformas al artículo tercero constitucional”, p, 462-463. El libro de texto traslada el sentido de la reforma de 1992 que libraba de esta obligatoriedad a los establecimientos privados y particulares de enseñanza, al sentido del artículo originalmente promulgado en la Constitución en 1917: “En el *Artículo Tercero* se... Estableció que la educación pública, la que imparte el Estado, debería ser laica y gratuita”. SEP, *Mi libro de Historia de México*. Sexto grado, p, 119.

elaboraciones discursivas propias dictadas por intereses del presente o con eventos acomodados y descontextualizados; todos operando en una constelación de elementos que otorgan sentido a la organización de una narrativa sobre el pasado que pretende conformar una nueva memoria histórica que tome la escuela, entre otros escenarios del uso público del conocimiento histórico, para el despliegue práctico del cumplimiento de un objetivo pedagógico. En esta nueva narrativa, el presente se sitúa como la superación de un pasado reciente lleno de crisis, de restricciones a la participación política y malos manejos de la economía, y como el momento de la encarnación de una nueva tendencia de mayor democracia política y el lapso del despliegue de una política “firme” y responsable de recuperación económica y crecimiento con base en un nuevo modelo de desarrollo. El presente en esta narrativa es más ruptura que continuidad con el pasado, su referente está más en el siglo XIX, en los valores liberales, que en la contemporaneidad del siglo XX; el pasado no es entendido como progresión hacia un mejor estado en el presente, como lo hacen los libros de texto de los sesenta, por ejemplo, sino más bien como algo de lo que se quiere diferenciar para construir un modelo distinto de futuro.

Esta consideración de novedad y superación del presente sobre el pasado permite asumir cierto distanciamiento que abre las posibilidades de una revisión con aire crítico sobre algunos aspectos del pasado inmediato o reciente, y que se incorporen nuevas posturas historiográficas o eventos que antes se ocultaban en el discurso público sobre hechos aún muy sensibles para el presente o comprometedores en la legitimidad del establecimiento. Tal es el caso de la masacre de Tlatelolco en 1968, el asesinato de estudiantes también el 10 de junio de 1971, así como el señalamiento de la existencia de fraude en las elecciones mexicanas, que sirven para ilustrar las manifestaciones de un estado de cosas menos democrático y más represivo, pero en camino de superación en el presente. Se está en presencia de una reconsideración del pasado que emana de una postura política que se traduce en una intención pedagógica que transforma el sentido de la didáctica desde un cambio y redimensión de los contenidos y significados sobre los acontecimientos y hechos históricos, que resitúa el presente con respecto al pasado y su proyección al futuro desde la enseñanza.

El objetivo pedagógico que se concentraba en un interés cívico formativo que descansaba en una historia eminentemente política, entendida esta en un sentido elitista, en la que se edifica un pasado de gesta y héroes utilizado como fuente ejemplarizante para

aleccionar la conducta y comportamiento de los futuros ciudadanos, típico en la narrativa de los libros de texto de *Historia y civismo*, es reemplazado por el propósito de preparar un ciudadano para los cambios, en una realidad interrelacionada y global, afectada y dirigida fundamentalmente por las relaciones económicas internacionales. El interés de la narrativa de los libros de texto de 1992 no es la erección de héroes, la elevación del sacrificio patriótico para extractar del pasado ejemplos morales o de conducta. Aunque, sí vincula al presente en cierta continuidad con los presupuestos liberales del siglo XIX erigidos estructuradores contemporáneos de la nación, y recurre entonces a un relato personalista en periodos considerados fundantes por la historiografía escolar y oficial como la Independencia y la Reforma, cuando se considera fundado el proyecto liberal de nación; y también tres personajes adquieren en el relato, aunque no explícitamente, el carácter de héroes: Hidalgo, Morelos y Juárez, y otros como Santa Anna la antítesis de lo heroico en desmedro de la estabilidad y la unidad nacional. No obstante, en los libros de textos de 1992 los periodos de Independencia y de la Reforma hasta antes del porfiriato en extensión llegan a ocupar mucho menos espacio de lo que tenían en la estructuración de la narrativa de los textos anteriores⁶⁹¹. Asimismo, en los periodos porfirista y de la Revolución Mexicana el lenguaje personalista está bastante disminuido en comparación con lo que habitualmente plasman los libros de texto, a favor de explicaciones más de tipo económico o social; si bien reivindica la figura de Madero, por ejemplo, no llega a esa imagen heroica y panegírica de otras narraciones, por el contrario se es enfático en el relato sobre la Revolución en la confrontación de intereses que da lugar a la guerra civil y en las consecuencias materiales desastrosas para la sociedad y la economía mexicana.

Ya en el porfiriato una variable impersonal y no política se toma la narración: la crisis económica privilegiada en su comprensión por lo financiero-fiscal y el gasto público. Ésta se tornará en la narrativa del libro de texto de 1992 en una variable central explicativa para el cambio que marcará la pauta para la interpretación de lo que resta del siglo XX, con mayor énfasis después de la Revolución Mexicana. A partir de entonces, la narración se exhibe aún más impersonal: tensiones políticas, nuevos actores sociales presionando a cambios y crisis

⁶⁹¹ *Mi libro de Historia de México* correspondiente a los grados quinto y sexto apenas dedica un 12,8% de su contenido al tema de la Independencia y al de la Reforma hasta antes del periodo porfirista, mientras que el de *Historia y civismo* del cuarto grado llega a comprender estos periodos alrededor de un 48% de los contenidos.

económicas explican los cambios de los momentos establecidos en el relato: desarrollo estabilizador, milagro mexicano, crecimiento frágil y cambios de fin de siglo, poseen todos, a excepción del último, una crisis que le da término y paso al siguiente momento, hasta llegar al gobierno de Carlos Salinas, el cual es presentado desde su política de gobierno y establecimiento de un nuevo modelo económico como la resolución de las causas de todas las crisis: gasto público excesivo, déficit fiscal, inflación y endeudamiento externo.

Estas posibilidades manifiestas en los contenidos de los libros de texto de 1992, de integración de perspectivas críticas y novedosas sobre el pasado, así como, de la introducción de acontecimientos antes silenciados en la historiografía escolar, a pesar de su vinculación con las motivaciones políticas del presente, significan una ruptura sobre los contenidos propios de la narrativa de los libros de texto.

4.2. Continuidad o ruptura. La presentación didáctica de los contenidos en su narrativa

El relato de los libros de texto de 1992 se referencia en procesos más complejos de transformación que la habitual presentación política de los hechos como causantes del cambio, patente en los libros de *Historia y civismo* e incluso en los de *Ciencias Sociales*, o la exaltación en un lenguaje apologético de la acción individual o el liderazgo de héroes. Sobre los libros de *Ciencias Sociales* hay que aclarar que si bien introducen una narrativa novedosa al incorporar elementos de tipo social y cultural, ésta está concentrada, sobre todo, en periodos como la Colonia o la etapa prehispánica, sin embargo, en momentos de cambio y transformación, como la Independencia, la Reforma o la Revolución Mexicana, prima la explicación política y personalista de los acontecimientos, sin dar la posibilidad de desentrañar, en la conformación de sus relatos, tensiones y fuerzas sociales y económicas impersonales. Por el contrario, la narrativa de los libros de texto de 1992 desarrolla muy pocos elementos socioculturales centrándose más en los aspectos políticos y económicos.

No obstante, *Mi libro de Historia de México* continúa arrastrando un problema didáctico en la organización y estructura de presentación de sus contenidos que no permite la apropiación de disposiciones críticas necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión del tiempo social. El texto lo conforma un relato acabado y cerrado, sin posibilidades de problematización sobre los hechos, procesos o acontecimientos en los cuales se estructura la narrativa de los temas o periodos tratados. En este sentido,

continúa la tradición en la historiografía escolar de una presentación positivista que tiende a la consideración del conocimiento como un conjunto de datos ya dados por la realidad cuya estructura sólo admite una transmisión dogmática en el aprendizaje. El conocimiento histórico de esta manera expuesto conforma los contenidos como un acopio de hechos y conclusiones zanjadas, cuyo texto sólo debe cumplir la función es narrarlos “tal cuál como sucedieron”; es un tipo de narración que no da lugar a la presentación de los problemas de interpretación y análisis o a un acercamiento a las complejidades que la historiografía académica ha desarrollado sobre los temas tratados.

En continuidad, sin ruptura alguna con los modelos anteriores, en los libros de texto de 1992 no se establece una narrativa problematizadora que incluya en el aprendizaje del pasado una concepción del tiempo histórico acorde con la condición de construcción colectiva del conocimiento histórico, que genere la conciencia de que la historia es siempre un acercamiento interpretativo al pasado⁶⁹². De este modo, lo que expresa la narrativa de *Mi libro de Historia de México* es una didáctica que sigue la concepción tradicional de considerar el conocimiento histórico simplemente como un acopio de información, cuya función es ser transmitida mediante la enseñanza al estudiante, al no integrarse en la estructura del texto alternativas explicativas sobre los hechos o debates en torno a interpretaciones sobre determinados fenómenos que posibiliten un aprendizaje del pasado relativizado como una interpretación que se hace desde los problemas que plantea el presente y que surge de un proceso particular de elaboración del conocimiento histórico. Al presentar los contenidos como proposiciones cerradas sobre eventos, hechos o procesos históricos, sin siquiera dar la posibilidad de que se puedan entender inscritos como un resultado o fase en la elaboración investigativa generadora de conocimiento, de acuerdo a un proceso investigativo, a un contexto y a unas necesidades e intereses determinados, se mantiene un aprendizaje memorístico y basado en la repetición que poco permite la apropiación del

⁶⁹² Colocar de manera explícita en juego en la narrativa del texto la evidencia de que sobre algunos hechos, su proceso de conformación y sus causas y consecuencias no hay unidad de criterio y que se mueven distintas interpretaciones que se fundan cada una en procesos de investigación permite acercar al estudiante a un sentido del aprendizaje complejo y a partir de allí generar una situación problema que como escenario didáctico el profesor pueda explotar para que el estudiante elabore un proceso de ruptura conceptual sobre sus presupuestos, de elaboración de nuevas representaciones y, de esta manera llegue a un aprendizaje reflexivo y constructivo que permita el desarrollo de la competencia crítica sobre el proceso de conocer y aprender, ver HUBER Michael, “La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia”, en Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación, N°3, Barcelona-España, Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 2004, pp, 29-38.

conocimiento y el desarrollo de disposiciones intelectuales hacia la conformación de un pensamiento histórico en el niño⁶⁹³.

La innovación en materia de contenidos en los libros de texto de 1992 que podría repercutir en una nueva didáctica, en nuevas posibilidades de aprendizaje sobre el tiempo histórico en los niños se ve limitada por la forma de presentación del texto y el mantenimiento de una narrativa que, aunque reestructurada y enriquecida con nuevos elementos, mantiene un carácter enunciativo, de proposiciones cerradas. Además, no integra elementos propios de la elaboración del conocimiento disciplinar que podrían ayudar que el estudiante aprendiera el pasado como una construcción que se reelabora desde el presente con base en la interpretación, cuya posibilidad de desentrañar siempre está en elaboración y que está determinado tanto por intereses presentes que delimitan sobre lo que se indaga como por ideales y proyectos que señalan a la conformación de un futuro. Al no plantear una lógica problematizadora e integradora de elementos propios de la elaboración del conocimiento histórico, no es posible el generar las condiciones desde el libro de texto para un aprendizaje del tiempo histórico y una conciencia histórica crítica que cultive el pensamiento histórico.

Si bien los libros de texto de 1992 plantan en su narrativa elementos que reestructuran la conciencia histórica nacional, esta sigue moviéndose sobre mitos o realidades deformadas o parciales con propósitos justificadores del presente y de un proyecto oficial particular de futuro. La didáctica continúa en los marcos restringidos del aprendizaje axiológico sin dar el salto a una enseñanza-aprendizaje de la historia como una disciplina que en el escenario de la escuela y en su uso público enseñe a pensar sobre el pasado en relación con las necesidades y problemas que plantea el presente para la construcción de un futuro distinto, y no simplemente como garante de la reproducción de discursos preservadores o justificadores del presente.

⁶⁹³ Tal como señala Sebastián Plá, siguiendo en esto a Paul Ricoeur, el conocimiento histórico está vinculado a la forma narrativa de presentación textual, sin embargo, por si misma, si no está conformada por una trama explicativa, no se es capaz de generar a partir del texto aprendizajes sobre relaciones causales. No obstante, para Plá, la narrativa del texto histórico es necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo del pensamiento histórico y para la construcción del tiempo histórico, en Plá, *Aprender a pensar históricamente*, pp, 198-199.

4.3. La *Guía* para el texto. El tiempo y el espacio en *Mi libro de Historia de México*

Fuera de lo que los contenidos de los libros de texto de 1992 establecen, la orientación didáctica para los maestros pretende descansar, en buena medida, en una *Guía para el maestro*, con lo que continúan, en cierta forma, con el sentido de los libros de *Ciencias Sociales* que a cada grado le correspondía su libro para el maestro en el que se consignaban orientaciones y estrategias didácticas, así como actividades referidas a cada tema o lección. No obstante, la guía para *Mi libro de Historia de México* esgrime un concepto distinto de orientación al maestro. Es una guía para todos los grados, cuarto quinto y sexto, y sus elaboraciones didácticas u orientaciones son generales, no apuntan a lecciones específicas, como sí es el caso en los libros para el maestro de la serie *Ciencias Sociales* que establecen objetivos de aprendizaje, actividades motivacionales y ejercicios para cada capítulo. La *Guía*, por su parte, consigna orientaciones aplicables a todos los textos, tales como ampliación de la información mediante la búsqueda materiales bibliográficos, documentación e imágenes por parte de los estudiantes, o la indagación previa sobre un tema en los niños para a partir de allí, paso a paso, introducirlos en el contenido que ofrece el libro de texto y que ellos mismos amplíen y elaboren desde sus conocimientos previos y mediante la consulta y ampliación con otros materiales.

En esta concepción didáctica el maestro juega un papel fundamental en idear estrategias para el aprendizaje que trasciendan, profundicen y amplíen lo consignado en el libro de texto; incluso, los objetivos de aprendizaje son establecidos de manera general para todo el contenido del libro de texto, no hay un desglose de objetivos por lección, y se colocan como sugerencias para el maestro a quien se le da expresamente la potestad de que genere los suyos propios según las circunstancias y condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que esté inscrito. Aquí bajo este esquema el libro de texto es simplemente un apoyo que sirve junto con otros materiales al proceso de enseñanza aprendizaje, las actividades deben ser ideadas por el maestro, la *Guía* sugiere varias, sin embargo, a pesar de brindar ejemplos, no las establece para lecciones o temas determinados e igualmente deja al maestro la consideración de su planificación en el curso en los momentos, las lecciones o temas en los cuales él considere pertinente su aplicación.

En algunas de las actividades la *Guía* finca las posibilidades de desarrollo de habilidades cognitivas para el conocimiento histórico tales como el aprendizaje de nociones

fundamentales como tiempo histórico, espacio histórico y el cambio en la realización de actividades “recomendable que se realicen constantemente” como líneas del tiempo, lectura de mapas históricos y el “mural de la historia”, respectivamente como dinámicas que generarían el aprendizaje en cada uno de estos conceptos.

Las líneas del tiempo, incluso como son concebidas en la *Guía*, se limitan al establecimiento de un orden cronológico en sucesión de eventos, personajes y acontecimientos según la fecha de su ocurrencia y la selección en importancia que se haga de ellos, que indicaría el orden, la duración y el cambio en los hechos sociales. El equiparar este ejercicio con el aprendizaje del tiempo histórico reduce sus posibilidades de comprensión, como concepto matriz de otros conceptos fundamentales, a la sucesión de acontecimientos y puede generar un sentido de causalidad falso que establece relaciones simplemente por la proximidad de ocurrencia de los eventos, o la ilusión causal de que al anteceder un suceso a otro, es considerado como el causante. De este modo el ordenamiento de los sucesos sin una explicación contextual o ejercicios conexos, entorpece la comprensión de los procesos y hecho históricos en su multicausalidad, como momentos cuyas relaciones operan a lo largo del tiempo ⁶⁹⁴ y que atraviesan el sentido, el contexto y la ocurrencia de los acontecimientos.

A su vez, la reducción del tiempo histórico a la secuencialidad cronológica hace perder de vista que el tiempo no es algo dado, ni simplemente es una convención que sirve para organizar los eventos y los hechos⁶⁹⁵, sino que es una dimensión que otorga sentidos y significados a los acontecimientos y que por su parte también ha cambiado a lo largo de la historia, el tiempo tiene un sentido dado por un contexto histórico y por valoraciones que

⁶⁹⁴ Las definiciones de tiempo histórico que brinda la *Guía para el maestro* de los libros de texto de 1992 resulta muy restringida a lo cronológico con lo que no es capaz de incluir aspectos fundamentales que explican el cambio histórico y su comprensión que introducirían al estudiante a la complejidad del tiempo social matriz conceptual necesaria para comprender la realidad históricamente. Las definiciones que registra la *Guía* como orientadoras para el maestro son del siguiente tono: “El tiempo histórico está relacionado con duraciones, sucesiones y cambios de hechos sociales” (SEP, *Historia de México. Guía para el maestro*, p. 7), o con relación a su aprendizaje por el recurso de la línea del tiempo: “La línea del tiempo es un recurso gráfico que sirve para que los niños se inicien en la comprensión del tiempo histórico al distinguir la duración y la secuencia de las épocas y los acontecimientos de la historia de México”. Con la utilización frecuente de las líneas del tiempo los niños se acostumbrarían “a representar de manera ordenada los acontecimientos históricos”, en SEP, *Historia de México. Guía para el maestro*, p. 29, 30.

⁶⁹⁵ Joan Pagès y Antoni Santisteban consideran que si una cronología o línea del tiempo no se vincula a elementos que posibiliten la comprensión de la transformación y el cambio, de las continuidades y transformaciones que contienen los procesos o hechos históricos de los que quiere dar cuenta, será simplemente objeto de un aprendizaje memorístico, de repetir una secuencia de fechas y nombres de acontecimientos que hay que aprender en orden, sin ninguna claridad sobre el significado de estos eventos, sus relaciones y causalidades, ver PAGÈS Y SANTISTEBAN, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, pp. 285-286.

determina en su organización el lugar que ocupa cada evento en la triada temporal entre pasado, presente y futuro según las relaciones y significados entre estas temporalidades, que es lo que, en síntesis, le otorgaría su valor en la narrativa histórica.

Al estar simplemente sugerida como actividad en la Guía, La línea del tiempo es concebida como una actividad externa al no estar plasmada en los libros de texto⁶⁹⁶, sin embargo los contenidos de este son un referente fundamental para su elaboración en el aula junto con otros materiales de consulta bibliográfica. No obstante, cada inicio de lección caracterizado por estar en páginas enfrentadas, registra en la parte inferior de la página impar, justo debajo del mapa correspondiente, una regla que marca dos sentidos y en su interior fechas y eventos considerados importantes para el tema a tratar en la lección.

Con relación a los mapas históricos y a la comprensión del espacio como concepto estructurante del conocimiento histórico a través de ellos, los libros de texto de historia los integran de una manera determinante en su estructura, tanto en el libro de cuarto como el correspondiente a quinto y sexto grado, al inicio de las lecciones en páginas enfrentadas un mapa relacionado con el tema tratado ocupa aproximadamente dos tercios de la página impar. En las lecciones referidas al periodo prehispánico la mayoría de los mapas representan la región de Mesoamérica y algunos integran Aridoamérica, en sus diagramas se procura dar una idea de la distribución de los pueblos y ciudades que habitaron el territorio, las relaciones de dominación e influencia entre ellos y las migraciones desde el norte que se desplegaron en este espacio geográfico. En el periodo de la Colonia y los siglos XIX y XX, los mapas muestran el territorio de la Nueva España, en sus distintas divisiones políticas o las relación de la minería con la agricultura y la ganadería, y en el México posindependentista y republicano su evolución territorial y política, así como, se presentan mapas de la red ferroviaria durante el porfiriato, la educación considerada según estados después de la Revolución Mexicana, la distribución de las acciones y del levantamiento de la Guerra Cristera, la desigualdad en servicios y económica entre los estados, entre otros. Además, aunque menos, hay mapas que buscan ubicar al territorio del actual México con relaciones y

⁶⁹⁶ En este aspecto didáctico los libros de texto de 1992 continuaban reproduciendo la misma estructura de los libros de los sesenta y los de los setenta y ochenta, se reducían a contenidos de texto donde no se registraban actividades sino que existía un cuaderno de tareas o un libro para el maestro donde se sugerían o se delineaban las actividades a ser realizadas. El libro de *Historia y civismo* no concibe la línea del tiempo como actividad, cosa que sí hace el de *Ciencias Sociales* consideradas para algunos temas en el libro del maestro.

hechos de carácter internacional, tales como los viajes de Colon, el comercio de Nueva España con el mundo, la trata de africanos, la distribución geográfica del imperio portugués y español y “México y el mundo” actual, entre algunos otros. Es decir en el contenido del libro de texto hay un referente espacial constante en representación cartográfica que, si bien no necesariamente encuentra una retroalimentación didáctica y explicativa en el cuerpo del texto de manera explícita, genera una familiaridad y aprendizaje del espacio como una variable fundamental en la historia y que cambia según los procesos de transformación humana.

En este aspecto la didáctica el libro de texto supera con creces al de *Historia y civismo*, que fuera del texto escrito no hay referencias graficas o esquemas que representen el espacio geográfico y su relación con los acontecimientos y procesos históricos, en el libro destinado a cuarto grado sólo hay cuatro mapas, la mayoría muy pequeños, y dos representan la pérdida del territorio a manos de los Estados Unidos⁶⁹⁷. Asimismo, *Mi libro de Historia de México* hace un mayor énfasis a través de los mapas en la transformación del espacio geográfico nacional y la relación de eventos y procesos históricos que el libro de *Ciencias Sociales* cuyo sentido es la integración de la Historia y la Geografía entre otras disciplinas sociales escolares; en el libro de *Ciencias Sociales* correspondiente al cuarto grado, por ejemplo, hay en los contenidos históricos tan solo seis mapas, de los cuales tres se refieren al periodo de conquista y colonia, uno al territorio prehispánico y dos a la perdida de territorio de México a manos de los Estados Unidos⁶⁹⁸, no obstante, hay que anotar que la concepción del espacio en estos libros de texto incorpora más elementos para la comprensión de este concepto un sentido menos gráfico o cartográfico, a nivel de las transformaciones en la vida social a través de cambios históricos manifiestos a través de procesos sociales como la transformación de

⁶⁹⁷ Otro de los mapas en el libro de *Historia y civismo* de cuarto grado es sobre la reivindicación de la plataforma continental en el gobierno de López Mateos, es decir tres mapas de los cuatro están dedicados a temas que tienen que ver con la soberanía sobre el territorio un elemento imprescindible en la lógica de la integridad del Estado Nación, pero que además marca una visión restringida y defensiva del espacio. El cuarto mapa, pequeño, es un diagrama del México actual inserto en una ilustración, se ubica entre un conquistador y un indígena vestido con mantas y plumaje, conjunto que representa la conformación del pueblo mexicano de la mezcla de españoles e indígenas, en BARRÓN, *Mi libro de cuarto año*, pp, 17, 94, 99, 176.

⁶⁹⁸ Estos mapas en el libro de *Ciencias sociales* de cuarto grado la mayoría refieren a un espacio geográfico que no es actualizado o referenciado con la conformación actual del territorio mexicano, el esquema de los límites del territorio actual se llega a percibir tan sólo con los mapas referidos a la pérdida del territorio a manos de los Estados Unidos, y sobre todo el elaborado para ilustrar la dimensión de la pérdida de territorio con la guerra e invasión norteamericana, pues el otro se concentra en la independencia de Texas y el territorio que se separa de México. Es decir, los dos mapas más recientes, que refieren a eventos hacia mediados del siglo XIX, enfatizan en el elemento de soberanía territorial del Estado-Nación, consultar VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, pp, 142, 145.

las ciudades o de los entornos físicos por cuenta de explotaciones económicas como la minería⁶⁹⁹. Los libros de texto de 1992 no consideran este aspecto fundamental para la comprensión del concepto de espacio como variable en las transformaciones y cambios históricos que involucren un escenario más social y cotidiano que la representación que sobre escenarios nacionales y regionales puede brindar un mapa.

De este modo, tanto el libro de texto de 1992 como la *Guía del maestro* reducen el manejo de lo espacial, en buena medida, a las representaciones sobre procesos históricos en mapas con lo que no dan cuenta de la complejidad del concepto y sus vinculaciones con las transformaciones del entorno de las comunidades y sus hábitos de vida y reproducción, generando, como en la línea del tiempo, un aprendizaje limitado, parcial y deformado sobre un eje fundamental del conocimiento histórico. Con actividades como el álbum con los mapas, por ejemplo, la *Guía* busca que los niños perciban “los cambios que ha tenido el territorio nacional en relación con su extensión, fronteras y división política”, de este modo privilegiar la referencia cartográfica en el sentido que lo hacen los libros de texto para dar cuenta del concepto de espacio y su relación con los procesos históricos limita y restringe su comprensión a una vinculación con la evolución y cambios del Estado-nacional concebido bajo sus parámetros de conformación territorial, dejando por fuera su vinculación con cambios sociales y culturales en la vida de las personas en su relación con el espacio a través del tiempo y en la afectación de las transformaciones fisiográficas sobre la vida de los seres humanos.

La imágenes en los libros de texto de historia ocupan buena parte del área de extensión del contenido, un poco más de la mitad, ubicadas de manera uniforme y rítmica con relación al texto. Las lecciones están conformadas por cuatro páginas que desarrollan el tema correspondiente, en el libro correspondiente a quinto y sexto grado en las dos iniciales enfrentadas siempre hay una imagen en cada una que ocupa un poco menos de los dos tercios superiores, en la impar, como ya se ha señalado, está un mapa y en la par una imagen:

⁶⁹⁹ En el libro de *Ciencias Sociales* hay por ejemplo una lección, “La Ciudad de México, ayer y hoy”, dedicada a la transformación de la antigua Tenochtitlan a través de los siglos desde la Conquista hasta la actualidad a partir de una conversación en el presente (VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, pp, 170-176), así mismo, se relaciona la extracción minera en Guanajuato a partir de descripción de la convivencia de una familia en la lección “La minería guanajuatense”, comparando la extracción minera en la Colonia, su incidencia sobre la vida de la gente y la transformación del entorno, y la actualidad con la centralidad de la explotación minera en el territorio de la entidad estatal, en VÁSQUEZ, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, pp, 86-91.

ilustración, fotografía o ambas; en el de cuarto sólo la primera página de cada lección guarda esta característica. En las dos páginas siguiente la división del contenido se hace en dos columnas, la de la mano derecha está ocupada por imágenes una debajo de otra siempre cuadradas. En total cada lección, restando los mapas cuya consideración ha merecido tratamiento aparte, tiene en promedio de siete a ocho imágenes, con lo que el de cuarto grado tendría de 133 a 152 imágenes y el correspondiente a quinto y sexto grado de 273 a 312 en promedio, que incluyen muy pocas ilustraciones la mayoría son cuadros, grabados y fotografías a color, acompañadas con pies de imágenes donde se identifica el sentido de la imagen o lo que se pretende representa, muy pocas veces su origen o referencia.

La riqueza del material en imágenes que ofrecen los libros de texto de 1992 es superior a la de los anteriores manuales: *Historia y civismo*, por ejemplo, sólo consigna ilustraciones y su ubicación y relación con el texto no guarda ningún orden o lógica preestablecida, los pie de ilustraciones son verdaderamente escasos y limitados a identificar los nombres de los personajes retratados; el libro de *Ciencias Sociales* de cuarto grado combina ilustraciones, con imágenes de pinturas, grabados y fotografías, de estas últimas menos, con pie de imágenes algunas que aclaran sobre lo que buscan representar, no hay que guarden información sobre el origen o referencia de la imagen.

No obstante, el libro de texto de 1992 continúa reproduciendo el problema didáctico que manifiestan los libros de texto con relación al manejo de las imágenes y los textos en los manuales escolares, y es la falta de comunicación entre un lenguaje y otro, entre el visual y el textual. En el cuerpo del texto nunca se hace referencia a la imagen, ni siquiera en el caso de los mapas, se da por hecho que la imagen acompaña al texto y que su representación está dada de manera natural con respecto a lo escrito, pero se pierde la oportunidad de integrarla en la narración en un dialogo referencial explícito. Aunque la *Guía* trata de saldar esta falencia a partir de la instrucción para el maestro de considerar a las imágenes del texto como una valiosa fuente de información para el estudiante y la necesidad de “desarrollar una actitud analítica y crítica frente a las imágenes”, que permita a partir de la descripción interpretar los cambios en la gente y en los paisajes de un periodo a otro, y que a partir de lo iconográfico se logre a través de la imaginación la identificación de los estudiantes con las formas de vida en otras épocas. Aun estas consideraciones, por sí mismo el contenido del libro de texto, sin la intervención del maestro en este sentido, no incitaría a este tipo de trabajos con la imagen.

En síntesis la ruptura fundamental del libro de texto de 1992 en términos pedagógicos y didácticos con respecto a lo establecido por los libros de texto anteriores se da fundamentalmente en el terreno de la orientación de los contenidos y a nivel de la historiografía escolar incorporando nuevas tendencias y hechos históricos sensibles a la opinión pública. La narrativa sigue estructurada bajo proposiciones cerradas y enunciativas, con los contenidos sobre la ocurrencia de hechos y procesos históricos presentados como concluyentes sin lugar a cuestionamientos o diversas interpretaciones, con lo que se preserva una didáctica que descansa en buena medida en la memorización y repetición como estrategia de aprendizaje y se limitan las posibilidades de un aprendizaje fundado en la elaboración problematizadora del pasado. Las estrategias didácticas que la *Guía* establece resultan innovadoras con las actividades de aprendizaje que sugiere y amplían las posibilidades para adelantar un proceso de enseñanza más exitoso, no obstante, la estructuración narrativa de los libros de textos marcan una pauta que sigue dificultando la generación de un aprendizaje mucho más problematizador y significativo en el estudiante que permita el desarrollo de las habilidades necesarias para la elaboración con base en el pensamiento histórico. La dimensión del tiempo y el espacio sigue restringida a su carácter formal sin introducir al estudiante en su carácter de conceptos estructuradores de significados y sentidos sobre el pasado, el presente y el futuro. Los libros de texto de 1992 siguen desarrollando una historiografía escolar estructurada bajo una narrativa que no da lugar al desarrollo de una conciencia histórica fundada en el conocimiento histórico, sigue primando las consideraciones políticas del presente de acuerdo a determinados interés y proyectos hegemónicos como los orientadores del sentido de la pedagogía en el uso público de la historia como generador de opinión favorable de acuerdo a unos fines ajenos al conocimiento histórico.

CONCLUSIONES

Los Intelectuales y los historiadores fueron los actores fundamentales en el debate de los libros de texto. Es claro en esta investigación que la coyuntura de los libros de texto de 1992 marcó un punto de inflexión en el uso público de la historia desde la consideración en el debate de actores involucrados de manera protagónica como los intelectuales e historiadores; que jugaron un papel fundamental en el debate público en torno a la elaboración sobre el pasado desde posturas e intereses demarcados en el presente y adscritos a proyectos de sociedad en ocasiones divergentes. Este trabajo confirma el carácter distintivo de esta coyuntura, ya evidenciado en otras investigaciones como la de Elvia Leticia Amezcua,⁷⁰⁰ sin embargo, va más allá, busca explicarse el porqué de esta situación y lo encuentra en el desarrollo del campo cultural e intelectual mexicano y en la consolidación de la profesión de la historia y una comunidad disciplinar más autónoma e independiente del poder político, mediada por instancias propias en su relación con el Estado, tales como las universidades, las publicaciones, el control disciplinar de pares y elementos específicos de la comunidad que otorgan el prestigio intelectual.

Se evidencia que dicho proceso es paralelo al desarrollo de un escenario mucho más complejo y de diversificación del campo cultural, que en la década de los ochenta se profundizará en México debido a un proceso de repliegue del Estado del campo de la cultura, que se inició a finales de los setenta, pero que se aceleró con la abrupta revelación de la crisis económica y fiscal de 1982, y a un ambiente político de mayor competitividad y participación electoral que expresaba y a la vez potenciaba una mayor pluralidad de los intereses políticos y de agrupaciones que se manifestaba en el campo de la cultura y en una opinión pública generada por variedad de actores distinto al Estado.

No obstante, el papel de la participación del Estado en la cultura seguía siendo fundamental y el acercamiento al gobierno de Carlos Salinas de dos grupos culturales e intelectuales identificados cada uno alrededor de las publicaciones *Vuelta* y *Nexos* va marcar

⁷⁰⁰ Ver AMEZCUA, *Modernización política y educativa en México*, pp. 141-143.

la tendencia de un campo cultural escindido y en franca contradicción al nivel de la elite cultural favorecida por la política cultural. Grupos enfrentados por una mayor hegemonía en el campo, y a los que se contraponía por igual un mundo cultural rico, adscrito a una política de oposición al gobierno y al programa estatal. Este escenario de contradicciones y enfrentamientos en el campo de la cultura tendrá expresión en el conflicto de los libros de texto y se articulará a una confrontación política en contra de la política educativa y del proyecto modernizador neoliberal que se instalaba como orientación de Estado. El desarrollo de una comunidad disciplinar de historiadores, de un campo intelectual y cultural más autónomo y la mayor participación democrática con francas rupturas al sistema de hegemonía unipartidista del PRI, un campo cultural escindido al nivel de su elite y una oposición política crítica al *establishment* harán que el debate de los libros de texto en 1992 adquiera características distintivas con relación a los otros debates alrededor de las coyunturas del libro de texto gratuito.

La coyuntura de los libros de texto de 1992 se desarrolló en un escenario nacional de mayor pluralidad y una opinión pública diferenciada. Cambios políticos fundamentales generarían también las condiciones para que se desarrollara un escenario propicio para un debate de las características del de los libros de texto de 1992 con una participación tan destacada y determinante de generadores modernos de opinión pública, como los intelectuales, y de una mayor pluralidad política partidista por sobre la participación de los intereses gremiales, de congregación o corporativistas. Estos cambios políticos llevarían a un sistema más abierto de participación e inclusión y, en el desarrollo del escenario de interés, se realizaría gracias a dos concreciones.

En primer lugar, la progresiva adecuación institucional del Estado para una mayor participación política de partidos distintos al PRI, sobre todo a nivel del poder legislativo, las gubernaturas y municipalidades; así como la configuración de una oposición nueva nucleada alrededor del PRD y que se plantea divergente en torno a elementos fundamentales del modelo económico, al descansar su legitimidad en un discurso social y redistributivo con un intervencionismo estatal orgánico y desarrollista que busca validarse en referencias de la Revolución Mexicana y el cardenismo. Esto diversificaría el escenario del ejercicio público

de la política con una mayor pluralidad en la opinión pública y con posturas opuestas al discurso del Estado. Es en estas circunstancias de apertura y diversidad relativa que surge el debate de los libros de texto de 1992, se conforma también como una situación de oportunidad para los grupos de oposición poder increpar la política del Estado y ganar espacios de influencia ante la opinión pública, cuestionando sus pretensiones hegemónicas mientras disputan, desde el presente, las raíces de legitimidad que se buscan en la construcción del pasado, con argumentos historiográficos, políticos y morales en contravía de los contenidos que el libros de texto esgrimía como estructurantes o eran fácilmente identificables con la política del gobierno.

En segundo lugar, el mayor acercamiento del Estado, tanto en términos de conveniencia política como en una nueva disposición e identidad de la elite dirigente, con el empresariado y la Iglesia, así como a los intereses privados y a la lógica de mercado, hará coincidir con estos sectores muchos de los cambios a nivel educativo, entre ellos la reforma al artículo tercero de la Constitución. Además, los libros de texto acogerán acontecimientos y orientaciones del relato que satisfacen una reivindicación desde el pasado de algunas de las imágenes que incluyen de manera favorable a la Iglesia, por ejemplo, como es el caso del mito guadalupano o de su papel como institución religiosa en la conformación de la cultura mexicana, y coincidirá con los intereses empresariales la visión sobre el equilibrio económico, basado en el control del gasto y del endeudamiento, así como, el saneamiento fiscal tendiente a superar el déficit, que se expresa en los contenidos del libro de texto con su idea del presente y la solución para los problemas de México contemporáneo.

Esta nueva situación explica por qué durante el debate de los libros de texto de 1992 la posición de la Iglesia pasó de ser opuesta, en las anteriores coyunturas, a los libros de texto gratuitos y a que el Estado dictaminara sobre los contenidos de la enseñanza, erigida en abanderada de la causa de la “libertad de enseñanza”, a una postura comprensiva y de aceptación, a veces entusiasta, de los manuales escolares salinistas tan duramente criticados por otros sectores. Sería también la explicación para entender la postura de apoyo y aceptación de los libros de texto en entidades que representaban los intereses de los propietarios de escuelas particulares y la UNPF, Unión Nacional de Padres de Familia, y las manifestaciones de simpatía de los empresarios a la iniciativa que en materia de enseñanza

de la historia emprendía el gobierno, todas manifestaciones inéditas en el escenario del debate generado por los libros de texto gratuito en la historia de México.

Los maestros fueron claves en la presión en contra de los libros de texto como reproductores y defensores de una memoria histórica, mas no como generadores de discursos sobre el pasado. No se puede dejar pasar el papel de los maestros en un momento donde se ha podido establecer la descentralización educativa y donde la dirigencia gremial está dividida con el desarrollo de un ala disidente que, aunque medianamente controlada por el cambio de la dirigencia del SNTE con Elba Esther Gordillo, no es sujeta a la dirección y actúa como un factor más de poder que agenda la política gremial del magisterio en torno a temas políticos y educativos. Su papel como elemento de presión y movilización en contra de los libros de texto fue fundamental en esta coyuntura valiéndose de los argumentos e ideas producidas por intelectuales y políticos profesionales de oposición en contra de la narrativa de los libros de texto y su propuesta didáctica.

En esta coyuntura los maestros se manifestaron de una manera más autónoma con respecto al Estado en torno a la política educativa, más allá de la lucha eminentemente reivindicativa laboral o estrictamente gremial; no obstante, no generaron un discurso propio en el conflicto presentado en la coyuntura de los libros de texto de 1992, en torno al control del relato sobre el pasado. Se plegaron a los argumentos y planteamientos de la oposición esgrimidos por intelectuales e historiadores, o por políticos, jugando más el papel de cajas de resonancia. Aun así, los maestros como “reproductores”, “conservadores de la cultura” en el sentido que le da Pierre Bourdieu en su relación con los “creadores”⁷⁰¹, se identificaron de manera auténtica con la resistencia al cambio en la narrativa y en los elementos

⁷⁰¹ El sociólogo francés Pierre Bourdieu hace un planteamiento generalizable que muy bien podría ejemplificar esta situación de oposición de los maestros en la coyuntura de 1992, al contribuir a entender esa relación entre el campo de los creadores o especialistas de un conocimiento originado en una disciplina, y la sociedad, su público y quienes actúan en el campo de la sociedad y la escuela como reproductores de ideas, símbolos y consensos. Relación que no está exenta de tensiones, conflictos y resistencias. La resistencia de quienes están en el campo de la reproducción simbólica, de la enseñanza, o quienes se asumen como guardianes de una posición epistemológica heredada de creadores del pasado, a un conocimiento nuevo, a los nuevos creadores y sus ideas u obras. Bourdieu, siguiendo a Max Weber, considera la institucionalidad dispuesta a reproducir y a la conservación cultural, que se materializa en la escuela y en la enseñanza, pues su función asignada socialmente es perpetuar y transmitir significados consagrados, legado por “creadores intelectuales del pasado” que construyeron este conocimiento bajo otras circunstancias e intereses que, aun cuando hayan perdido legitimidad en el campo intelectual contemporáneo, de los creadores nuevos y consagrados en la academia, se preservan en el espacio de la reproducción simbólica de la escuela y social amplio, de manera inercial o respondiendo a intereses que encuentran allí una última trinchera de influencia. BOURDIEU, *Campo de poder, campo intelectual*, pp. 37-38.

estructuradores de la conciencia histórica nacional que expresaban los contenidos de los libros de texto, como preservadores de una memoria historia que recientemente era la oficial; es decir, no sólo fue una postura de instrumentalidad política, ellos engrosaron y promovieron la oposición, aunque la elaboración discursiva estuviese, más allá de la actuación gremial, en manos de intelectuales y políticos de oposición que actuaban en otros escenarios públicos generadores de opinión como la prensa, los *mass media* en general, o la Cámara de Diputados y el Senado.

En los libros de texto de 1992, la Historia funcionó como la avanzada en la transformación educativa. El énfasis en la Historia como garante de la unidad e identidad nacional, en el marco de la apertura económica salinista con un discurso volcado hacia la internacionalización de las relaciones comerciales y de inversión, llevará a que los libros de texto gratuitos de Historia se conformen como la punta de lanza del proyecto modernizador en la educación en materia de la reforma de contenidos, aun antes de la aparición de programas o planes de estudio. Las orientaciones para su elaboración estuvieron fundadas en disposiciones generales tales como el Programa para la Modernización Educativa o el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, mas no eran el resultado de un plan de estudio o programa consignado y hecho público por el Estado que organizara y reglara el tipo de contenidos y su presentación en los libros de texto así como la práctica curricular a seguir en la escuela y en el aula con respecto a la enseñanza de la historia. Los libros de textos de 1992 se erigen, entonces, ellos mismos como una propuesta curricular y de plan de contenidos para la Historia de México, lo que le da unas características especiales y la posibilidad de innovar con su horizonte de sentido puesto en la propuesta modernizadora⁷⁰².

Asimismo, al estar dedicada exclusivamente esta serie del libro de texto gratuito al tema de la Historia de México, obliga a que el centro del debate por los contenidos de los libros de texto sea la elaboración sobre el pasado en una necesaria relación con el debate

⁷⁰² Es importante aquí colocar de presente la distinción entre currículo y programa o plan de estudios que hace Ángel Díaz Barriga, donde el primero organiza el sentido de los contenidos y la disposición institucional para su aplicación en un entorno de enseñanza-aprendizaje, de este modo el libro de texto y la guía del maestro que se produjeron en 1992 eran la materialización curricular en la disciplina escolar Historia de las disposiciones generales que se habían consignado en los documentos guías de la modernización educativa. El programa y plan de estudio establece de manera concreta el orden, intensidad, insistencia y carácter de los contenidos, en este otro sentido *Mi libro de Historia de México* de facto propone un plan de contenidos y un programa de aprendizaje. DÍAZ BARRIGA, *Edición y curriculum*, pp. 40-42.

político presente. Utilizar el ataque al libro de texto como parte de la política modernizadora o como medio para llegar a cuestionar el nuevo modelo de desarrollo o a la clase política en el poder, implica, en esta coyuntura, necesariamente impugnar sus contenidos y, para ello, por supuesto que es inevitable elaborar el discurso alrededor de una determinada lectura del pasado, contrapuesta a lo que destila en sus páginas el texto escolar. De este modo, una característica absolutamente distintiva del debate alrededor de los libros de texto gratuitos de 1992, con relación a las coyunturas anteriores, fue el estar dominada por la disputa por la interpretación del pasado y qué narrativa histórica debía ser la que estructurara la conciencia histórica nacional.

Por otra parte, el hecho de estar vinculada su elaboración al grupo *Nexos*, uno de los lados de la disputa cultural, y al no responder sus contenidos a un plan de estudio y programa conocido previamente como su marco de validación, reafirma la percepción de que el sentido y el relato del libro de texto respondía a una idea del pasado y del presente muy particular, por tanto ilegítima, vinculada a los intereses del gobierno de turno en contra de la “verdadera historia” nacional. Esto se agregaría como un factor más de conflictividad, nuevo en el escenario, que contribuiría a que la disputa cultural se trasladara al debate en torno a cuál debe ser la narrativa sobre el pasado de uso público y conformadora de la memoria histórica. Este sería un factor fundamental, por sobre la etiqueta de que estos libros fueron realizados por académicos, doctores fuera de los normalistas o maestros, generador de conflicto y vinculante en la disputa para los intelectuales e historiadores; una prueba es que los libros de *Ciencias Sociales*, no sometidos a concurso y realizados por académicos y doctores, tal cual como el caso de los libros *Mi libro de Historia de México*, no generaron una participación activa de los intelectuales e historiadores a favor y en contra de sus contenidos. Por su puesto, habría que agregarle los elementos distintivos de la coyuntura del periodo de Echeverría con una comunidad intelectual en general más cooptada y un mayor nivel de legitimidad en el mundo de la cultura. Sin embargo, es claro que los cambios ocurridos desde entonces en la sociedad mexicana en el orden político, a nivel académico y en el mundo de la cultura, además de las características mismas de elaboración y contenidos de los libros de texto, van a ser determinantes para las características distintivas que adquirió el debate en 1992.

En el debate de 1992 los contenidos de los libros de texto fueron los incitadores a la controversia. El debate tuvo como fuente y origen la resistencia a la transformación de la conciencia histórica nacional. Ahora bien, una de las preguntas es: ¿fueron los libros de texto, desde sus contenidos, los generadores de esta reacción de oposición convertida en debate o simplemente fue la confluencia de circunstancias políticas y conflictos en el campo cultural trasladados al nivel educativo, cuando no una forma de presionar para influir según determinados intereses gremiales o partidistas en la política educativa? A la conclusión que se llega en este trabajo es que fueron determinantes los contenidos en la reacción generada y que estos marcaron las líneas fundamentales del debate, por supuesto, en unas circunstancias creadas históricamente e intereses particulares y de grupos sociales que imprimirían el carácter de los actores participantes. Es decir que diferentes sectores de la sociedad mexicana reaccionaron en escenarios de difusión masiva contra la orientación que el Estado daba al uso público de la historia a través de los libros de texto, fue una manifestación de resistencia, desacuerdo y protesta a la propuesta de transformación de la conciencia histórica nacional que proponían los nuevos libros de texto. Es decir, la serie *Mi libro de Historia de México* colocaba en términos del discurso histórico, elaborado en un relato para la enseñanza, las orientaciones de la modernización como proyecto que se articulaba con lo educativo, utilizando elementos de la historiografía académica para transformar la historiografía escolar en un nuevo sentido acorde con el viraje que en el presente tomaba la política y la economía nacional y, cónsono, a un proyecto de desarrollo distinto al que sustentaban la narrativa sobre el pasado que plasmaban los libros de texto anteriores y la configuración que hasta entonces era hegemónica en la memoria histórica.

La mayoría de los autores que tratan el tema de los libros de textos de 1992, cuando se refieren a los contenidos, lo reducen a una enumeración del tratamiento distinto que hacen sobre algunos hechos y personajes⁷⁰³, pero la diferencia es mucho más fundamental, es la conformación de una narrativa distinta estructurada bajo una nueva relación entre el presente con el pasado y el futuro, que resituía los tiempos históricos. El debate es una reacción a este cambio fundamental, las novedades historiográficas introducidas en los libros de texto, los

⁷⁰³ Por ejemplo es el caso del trabajo de Arturo Torres Barreto que entra a enumerar, en el reducido apartado que asigna a los libros de texto de 1992, las novedades causantes de la reacción en contra de los contenidos, sin llegar a establecer relaciones de continuidad o ruptura con lo que habitualmente se consignaba en los libros de texto gratuitos anteriores como versión oficial sobre el pasado. TORRES, *Los libros de texto gratuitos de Historia*, pp. 197-209.

nuevos eventos registrados y las reinterpretación sobre acontecimientos y procesos, y esto es evidente pues los argumentos se concentraron en torno a unos temas específicos que indicaban el nivel de sensibilidad social que había con respecto a sus cambios. El debate definitivamente establece la pauta de los puntos de la propuesta de contenidos de los libros de texto que resultan críticos para la conciencia histórica nacional establecida. La revisión de prensa y el cruce de la información recolectada sobre el debate permitieron agrupar esos puntos críticos de ruptura en el escenario de lo público con la memoria histórica hegemónica, en cuatro temas fundamentales referidos a los contenidos y a la propuesta narrativa del libro de texto: el tratamiento del porfiriato, las eliminaciones y cambios en la construcción del héroe, historia inmediata y justificación del presente y, por último, el sentido didáctico y la intencionalidad pedagógica de los libros de texto.

Los elementos fundamentales propuestos para la transformación de la conciencia histórica nacional se encuentran en los contenidos de los libros de texto de 1992 y se reflejan en los puntos críticos en el debate. De este modo, este trabajo no sólo demuestra el carácter de ruptura que significaron los contenidos del libro de texto sobre la estructura narrativa y la historiografía escolar, sino que estos como objeto de estudio pueden llegar a ser una excelente ventana para entender la evolución de la conciencia histórica de una nación y los elementos que la configuran. A la vez, sus posibilidades como material didáctico privilegiado, como instrumento fundamental en uno de los escenarios más arraigados y efectivos en la transmisión y elaboración del uso público de la historia, como lo es el de la enseñanza, hacen que el libro de texto pueda llegar a consignar una propuesta de transformaciones en el orden de la memoria histórica de una nación, planteando nuevas premisas y una nueva estructura narrativa sobre el pasado que apunta a una reconfiguración en la conciencia histórica. Este es el caso de los libros de texto de 1992, sus contenidos expresan definitivamente una propuesta de transformación de la conciencia de una nación y destinado a un uso público no podía sino, en una sociedad con un desarrollo del mundo cultural y académico en un suficiente grado de autonomía y con escenarios de relativa pluralidad en sus instituciones y organismos generadores de opinión, desatar una reacción amplia de carácter público en contra de la transformación abrupta y sin negociación del pasado como elemento

fundamental y estratégico en la orientación de una sociedad en el presente y en la adscripción a un proyecto de sociedad determinado.

En este marco, los libros de texto expresan la búsqueda de continuidades inspiradoras y referenciales en el pasado para el presente y el futuro que se pretende construir, designar el proceso de cambios económicos y en infraestructura ocurridos durante el porfiriato como “modernización económica” y hacer un mayor énfasis en el comercio internacional, el desarrollo ferroviario y la conformación más estructurada de un Estado-nación en un escenario de paz relativa, pero a la vez condenar la nula democracia y la represión durante el periodo del régimen de Porfirio Díaz, se articula y encuadra con un ideario de prosperidad material en el presente sin renunciar a las libertades democráticas e incentivar el desarrollo de instituciones propias de la democracia política, como el relato presenta al gobierno salinista continuador de la tendencia democrática de los últimos años y modernizador que pretende ubicar a México a tono con las tendencias mundiales de desarrollo y comercio. No obstante, la crítica a la postura supuestamente pro-porfirista de los libros de texto de 1992 en los argumentos presentados en el debate siempre iba asociada al manejo que se hacía del periodo de la Revolución Mexicana, pues en la narrativa histórica que conformaba el relato instituido como el hegemónico en la conciencia histórica nacional, la Revolución era una negación absoluta del régimen opresivo del porfiriato y la conformación del Estado-nacional contemporáneo en México comenzaba con ella al fundar otra realidad, el libro de texto de 1992 en cambio dejaba entrever que la conformación del Estado nacional se sellaba en México antes de la Revolución, con el porfiriato.

Transformar la conciencia histórica nacional mexicana implicaba renunciar a mitos conformacionales que mantenían la legitimidad del dominio posrevolucionario. Los libros de texto de 1992 elaboran una relectura de la Revolución Mexicana que se nutre de manera selectiva de la historiografía académica para incidir en cambios sobre la historiografía escolar y despojar al periodo de su carácter referencial y de validez legitimadora del presente, que hacía énfasis nuevos y aclaraciones sobre la guerra civil entre los revolucionarios, sus desencuentros, las consecuencias destructivas en términos materiales y de vidas humanas, y que colocaba a la Revolución como una conquista de una de las facciones enfrentadas. En sus contenidos le daban la espalda a pilares discursivos que le otorgaban sentido al presente y generaban lealtades y consensos en otros momentos de la historia contemporánea del país;

tales como el de la unidad del proceso y en los fines de “la familia revolucionaria”, su continuidad y vigencia en “la Revolución hecha gobierno”, o el de su carácter inacabado y en proceso continuo y acumulativo de mejora, como explicación de la aún existencia de desigualdades y problemas sociales que tenderían a su franca solución gracias a “la Revolución permanente”.

Esta constatación de que los contenidos de *Mi libro de Historia de México* implicaban una ruptura fundamental sobre la narrativa estructuradora de la conciencia histórica que se apoyaba en la Revolución Mexicana como referencia fundante y orientadora sólo podía darse en el contraste entre los argumentos esgrimidos en el debate público y el contenido de los libros de texto de 1992. De esta manera, al verificar el ataque de la oposición a los libros de texto, a su supuesta postura porfirista y negadora de las conquistas sociales de la Revolución, se hacía explícita en quienes impugnaban los contenidos porfirista una argumentación positiva que partía de una consideración fundante del Estado-nación mexicano en el carácter de la Revolución Mexicana y una reivindicación de la vigencia de su ideario social. Además, y sobre todo, gracias a una lectura comparativa entre los contenidos y narrativas históricas de los libros de texto gratuitos de las coyunturas anteriores, *Historia y Civismo* y el de *Ciencias Sociales*, con la serie de Historia de México, *Mi libro de Historia de México*, se permitió ver la evolución o genealogía de la conciencia histórica a través de la historiografía escolar en los distintos momentos que consignaban los libros de texto y efectivamente el nivel de ruptura que significaron los libros de texto de 1992.

Sus contenidos implicaron un replanteamiento estructural y significativo en uno de los sostenes considerado, hasta entonces en la narrativa oficial e institucional promovida desde el Estado, eje en la conformación de la nación mexicana y en los referentes de sentido y orientadores en el presente y del futuro. El nuevo referente del Estado nación en el marco de la reestructuración neoliberal no podía seguir siendo un modelo que apuntaba con un discurso social y de intervención Estatal a la solución de los problemas en el país y que en la lógica liberal de nuevo cuño alimentaba un comportamiento que favorecía el gasto público excesivo, el endeudamiento y la intervención estatal en el mercado y la inversión de capitales, de este modo había que señalar los vicios que siguieron a la Revolución y que generarían según este relato las sucesivas crisis hasta llegar al presente salinista con una solución

definitiva en un modelo de desarrollo abierto hacia afuera, de apertura internacional, racional en el gasto y en la política económica.

De este modo, el presente se resitúa con respecto al pasado y deja de ser una prolongación de un evento fundante como la Revolución Mexicana, el mismo se plantea como una superación de lo anterior, su énfasis, más que en la solución redistributiva para arreglar los problemas sociales, está en un mayor desarrollo comercial y de inversiones en el mercado internacional y en la ampliación y profundización de la democracia política en México. No obstante, busca su legitimidad en el pasado en dos eventos fundantes: en la Independencia y en la Reforma. De las tres revoluciones que se habían configurado discursivamente como fundadoras del México contemporáneo en la narrativa estructuradora de la conciencia histórica nacional, la propuesta transformadora de los libros de texto renunciaba a una: la de naturaleza social, redistributiva y de un Estado corporativista e interventor, mientras preservaba el espíritu liberal primigenio y de soberanía que inspiraban las dos restantes.

Esta perspectiva se reflejará en el tratamiento de los héroes en los libros de texto de 1992, en una narrativa histórica que no construye un relato panegírico y personalista y que despoja del lenguaje dramático que la historiografía escolar hasta entonces manejaba para periodos como el de la Revolución Mexicana, pero que sí lo preserva, aunque atenuado comparativamente hablando, para la Independencia y la Reforma hasta antes del ascenso de Porfirio Díaz al poder. El considerar una narrativa que toma al presente como una refundación de la nación sobre nuevos presupuestos, como un momento de superación de errores del pasado reciente, no se ve la necesidad de fincarse en un pasado heroico para justificarse o en llamar a grandes sacrificios consagrados en la sangre de héroes pasados o futuros, pues el futuro de México está confirmado y acreditado con una participación más activa “en el mundo, en sus mercados, en sus avances tecnológicos, en atraer capitales para impulsar la economía”.⁷⁰⁴ De este modo, desde esta resituación del presente como superación, la narrativa de los libros de texto de 1992 se abre a la consideración de eventos sensibles socialmente y a la asimilación de tendencias historiográficas críticas sobre la contemporaneidad y el pasado reciente.

⁷⁰⁴ SEP, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, p. 159.

Se presenta una exigencia desde los contenidos de una nueva didáctica centrada en el maestro. En los contenidos de los libros de texto se evidencian las formas de introducción de los cambios en la historiografía escolar y el proceso de la transposición didáctica. La narrativa de los libros de texto de 1992 en la forma de presentación del lenguaje, mediante proposiciones cerradas sin lugar a la problematización, guarda el mismo presupuesto positivista de considerar el conocimiento como una instancia terminada y definida a la que hay que ir simplemente a extraer los datos de la realidad y de esta forma “aprehender” de ellos, común y persistente en la historiografía escolar, que privilegia en su didáctica a la repetición y memorización como método de aprendizaje. No obstante, características como la desmitificación del lenguaje y la inclusión de eventos novedosos vinculados con el presente, así como, una perspectiva crítica sobre acontecimientos del pasado reciente, y la inclusión de orientaciones historiográficas novedosas sobre temas y periodos históricos exigen una didáctica que implicaría un nivel de reestructuración conceptual mayor en el niño o joven sobre las concepciones asimiladas en su entorno y que le resultan familiares, pues plantea una ruptura sobre lo ya establecido como memoria histórica y elaborado en escenarios del uso público de la historia ajenos a la escuela.

Al plantearse con unos contenidos que estructuran una narrativa distinta sobre el pasado en distintos órdenes que buscan reconfigurar la conciencia histórica, los libros de texto de 1992 se distancian de los discursos sobre el pasado aún establecidos como dadores de sentido en una memoria oficial e histórica que pervive, ahora en resistencia contra los intentos que buscan transformarla y con ella a la conciencia histórica nacional. En este sentido, estos libros de texto plantean un trabajo didáctico más profundo que coincidiría con el discurso pedagógico de un mayor protagonismo del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, los libros de texto de 1992 evidencian los mecanismos de la transposición didáctica del “saber sabio” al “saber a enseñar” y finalmente al “saber enseñado”, mediados en su tránsito por circunstancias sociales conformadas históricamente y por las facilidades que para dicho proceso ofrezca un momento de cambios y transformaciones en órdenes, que si bien involucran lo educativo, lo superan y cuyos intereses y móviles le son externos al campo, pertenecen al mundo de la política o de los

imperativos o proyectos económicos. La transposición didáctica, en este caso, de un “saber sabio” elaborado por la historiografía académica a un “saber enseñado” que se incorpora a la historiografía escolar, se evidencia en este trabajo como un proceso selectivo según orientaciones que marca el proyecto de conformación de la conciencia histórica, la cual dirige el proceso de elaboración de los contenidos para su enseñanza influido por el lugar que ocupa el presente con respecto a la construcción del pasado y, de acuerdo, a un proyecto de sociedad determinado.

Asimismo, se constata que al ser descontextualizado de su origen el saber transpuesto, pierde sus nexos relacionales y causales y se enlaza a otros que lo cargan de sentidos y significados distintos a los que le dieron origen en la academia, en este sentido, conceptos y eventos se resignifican según las demandas de la enseñanza del escenario escolar y en general del uso público de la historia dominado por criterios morales e ideales por sobre la validación o el rigor cuyo correlato es la persistente y nunca acabada referencia fiel a la realidad. De este modo, la historiografía académica siempre resultará instrumental para la historiografía escolar, además, de una referencia de validación para el saber escolar, como lo deja en evidencia el caso de los libros de texto gratuitos de Historia de México de 1992.

Tal como se establecía más arriba, *Mi libro de Historia de México* por sí mismo plantea una propuesta curricular desde los contenidos a enseñar en Historia de México, se conforman como una avanzada en el uso público de la historia desde el escenario de la enseñanza de una propuesta de transformación de la conciencia histórica nacional. Sintetizan una tendencia de reconfiguración de la narrativa del pasado coincidente con los cambios y proyectos que hegemonizan en el presente. Es posible rastrear este cambio en otros escenarios del uso público de la historia como la televisión, a través del género de las telenovelas históricas impulsadas por Televisa y cuyos guionistas habitualmente han sido historiadores como Enrique Krauze o Héctor Aguilar Camín, o en publicaciones de síntesis históricas de difusión masiva.

Por su parte, la narrativa en los libros de texto gratuitos cambiaría en elementos fundamentales expresados por primera vez en los increpados libros de 1992, lo que indicaría la tendencia imparable de cambios en los elementos estructuradores de la conciencia histórica nacional. Por ejemplo, el libro de texto gratuito de Historia de México correspondiente a grado cuarto de la serie de 1994, designa bajo el título “La consolidación del Estado

mexicano” al periodo porfirista y mantiene la claridad e insistencia en el relato sobre la Revolución Mexicana en el enfrentamiento entre los revolucionarios que devino en guerra civil y en el triunfo de una de las facciones enfrentadas sobre las otras, además de mantener novedades como la “Guerra Cristera”.⁷⁰⁵ No obstante, el ataque que recibió la historia presente o próxima y la desaprobación pública a su manejo en el libro de texto de 1992, se reflejaría en los contenidos del de 1994, vigentes hasta el 2011, donde tan sólo se relata hasta el periodo de Lázaro Cárdenas.⁷⁰⁶

Este trabajo se proyecta como el inicio de una investigación mucho más amplia que en un periodo mayor y más reciente 1970-2014, que involucre las transformaciones del uso público de la historia en el cambio de la conciencia histórica nacional, proceso que aún está operando, pero que vincule escenarios adicionales al de los libros de textos de historia o la enseñanza, como lugares de memoria: museos, monumentos y conmemoraciones, así como, más media: programas de televisión de difusión masiva sobre temas históricos, telenovelas, cine, prensa y revistas para el público en general, que permita entender los discursos sobre el pasado que circulan fuera del escenario de la academia y que moldean la sociedad en su presente al establecerse como los medios y espacios para el aprendizaje de la historia de la mayoría de la gente y a los que cualquier tipo de enseñanza escolar de la historia debe atender para conseguir sus objetivos pedagógicos deseados.

⁷⁰⁵ SEP, *Historia. Cuarto grado*, pp. 134-140, 142-159.

⁷⁰⁶ SEP, *Historia. Cuarto grado*, pp. 174-176.

LISTA DE REFERENCIAS

ABC, “Los Reyes presiden el homenaje de la Universidad al ‘México que dio hogar a la España peregrina’. Salinas de Gortari, doctor honoris causa por la Autónoma de Madrid”, en *ABC Cultura*, 24 de julio de 1992, Madrid, 1992, p. 47.

AGUILAR CAMÍN, Héctor, “El contexto de los textos. Libros de texto”, en *Nexos*, No 178, México, Octubre de 1992, pp. 33-37.

_____, “Réplica de Aguilar Camín a Raymundo Ramos: en los nuevos libros de Historia de México sí se hace referencia a la dictadura de Porfirio Díaz”, en *Uno más Uno*, México. 24 de agosto de 1992, p 2.

_____, “Retrato después de la batalla”, en JIMÉNEZ TREJO, Pilar y TOLEDO, Alejandro, *Creación y poder. Nueve retratos de intelectuales*, México, Editorial Joaquín Mortíz S.A., 1994, pp. 11-38.

_____, “Mi querella con Paz”, en *Nexos* No 448, abril de 2015.

AGUILAR CAMÍN, Héctor y MEYER, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 1995.

AGUILAR CAMÍN, Héctor; Gilberto Guevara Niebla; Pablo Latapí; Rolando Cordera Campos, “El estado de la educación”, en Guevara Niebla, Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003 [1992].

AGUIRRE, Alberto, “A Guevara Niebla lo están utilizando para legitimar al gobierno, dice Raúl Álvarez Garín”, en *Proceso*, N° 825, México, 24 de agosto de 1992. pp. 18-19.

_____, “Los libros, enunciativos y uniformes; excluyen el raciocinio”, en *Proceso* N° 828, México, 14 de septiembre de 1992, pp, 30-31.

_____, “Los libros de historia que hizo Bartlett, al desperdicio. Zedillo almacenó libros por 12.026 millones y editó otros por 19.819 millones”, en *Proceso*, No 834, México, 26 de octubre de 1992, pp, 12-15.

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio, “La presencia de la corriente francesa de los *Annales* en México. Primeros elementos para su interpretación”, en Hernández, Conrado (coord.), *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, México, El Colegio de Michoacán-Universidad Nacional Autónoma, Instituto de Investigaciones Históricas, 2003, pp, 151-178.

AGUSTÍN, José, “La contrarrevolución cultural”, en *El Universal. Cultural*, México, 31 de agosto de 1992, p, 1.

_____, *La tragicomedia mexicana 2. La vida en México de 1970 a 1982*, México, Editorial Planeta Mexicana S.A., 1992.

AMEZCUA FIERROS, Elvia Leticia, *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de Historia 1992*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Sociología Política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994.

ANAYA MERCHANT, Luis, “El Cardenismo en la Revolución Mexicana; conflicto y competencia en una historiografía viva” en *Revista Historia Mexicana*, Vol. 60, N° 2, de octubre a diciembre de 2010, México, El Colegio de México, pp, 1281-1355.

ARIZMENDI, Rubén, “Del Hemiciclo a Juárez a la SEP. Realizó la CNTE marcha en protesta por los nuevos libros de Historia”, en *El Día*, México, 12 de septiembre de 1992, p, 6.

ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica, 1996.

_____, “La federalización educativa y el sindicato nacional de trabajadores de la educación”, en María del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, 1999, pp, 63-100.

ARÓSTEGUI, Julio, “El presente como Historia. La idea de una Historia de lo actual”, en Carlos Navajas Zubeldia (ed.), *Actas del Primer Simposio de Historia Actual de La Rioja*, Logroño-España, Instituto de Estudios Riojanos, 1996, pp, 17-43.

ARVIZU ARRIOLA, Juan, “Algunos maestros no se han capacitado para el nuevo plan: UNPF; habrá problemas en las aulas”, en *El Universal*, México, 18 de agosto de 1992, p, 3.

AVILÉS, Jaime, “El negocio de la historia y la historia del negocio”, en *El Financiero*, México, 13 de agosto de 1992, p, 51.

AZIZ NASSIF, Alberto, “Historia de México: una nueva interpretación”, *La Jornada*, México, 1 de septiembre de 1992, p, 12.

BADILLO, Miguel, “Favoreció Salinas a Aguilar Camín”, en *El Universal*, México, 9 de febrero de 2001, p, 8.

BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca, *Entre paradojas. A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011.

BARRÓN DE MORÁN, Concepción, *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1960.

BARTHES, Roland, *Mythologies*, New York, The Noonday Press, 1991.

BEJARANO MARTÍNEZ, René, “Libros de texto para educación primaria”. *Uno más Uno*, México, 28 de agosto 1992, pp, 1 y 6.

BENJAMIN, Thomas, *La Revolución Mexicana. Memoria, Mito e Historia*, México, Taurus, 2003.

BERENSON, Boris y MUÑOZ COTA, Antonio, “¿Y la historia?”, en *El Día*, México, 14 de septiembre 1992, p, 4.

BLANCARTE, Roberto, “¿Es la historia un problema?”, en *La Jornada*, México, 7 de septiembre de 1992, p, 17.

BLANCO, José, “El presente cambia la historia”, en *La Jornada*, México, 9 de septiembre de 1992, pp, 1 y 7.

BLANQUEL, Eduardo y MANRIQUE, Jorge Alberto, *Mi libro de sexto año. Historia y civismo*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1968.

BLOCH, Avital H., “Vuelta y cómo surgió el neoconservadurismo en México”, en *Culturales*, Vol. IV, N° 8, México, Universidad Autónoma de Baja California, jul-dic 2008, pp, 74-100.

BOLAÑOS, Laura, “Historia y fantasía”, en *El Universal*, México, 26 de septiembre de 1992, pp, 7 y 9.

BOURDIEU, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Editorial Universidad de Buenos Aires, 1999.

_____, *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montessor, 2002.

_____, *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2008.

BRADING, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Ediciones Era, 1988.

BUSTILLOS, Juan, “Pasarela política. La polémica por reescribir la Historia...”, en *El Universal*, México, 20 de septiembre de 1992, pp, 1-2.

CABARRUBIAS, Ana, “La política exterior ‘activa’... una vez más”, en *Foro Internacional*, Vol. 48, N° 1-2, México, El Colegio de México, enero-junio de 2008, pp, 13-34.

CAMACHO GUZMÁN, Oscar, “‘Los Niños Héroes sí están’ responde Idolina Moguel a críticas”, en *La Jornada*, México, 27 de agosto de 1992, pp, 1 y 18.

CAMARGO ZURITA, Jorge, “Manipula políticamente a los niños el texto de Historia: PRD”, en *El Universal*, México, 12 de agosto de 1992, p, 25.

CAMP, Roderic A., *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

CAMPA, Homero, “Un informe a Reyes Heróles proponía ya correcciones al libro gratuito, que sigue igual”, en *Proceso*, N° 603, México, 23 de mayo de 1988, p, 21.

_____, “Gran negocio de los libreros, si no hubiera textos gratuitos: Wimer”, en *Proceso*, N° 627, México, 7 de noviembre de 1988, pp, 28-29.

CÁRABES PREDROZA, J. Jesús, *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1960.

CARRERA DAMAS, Germán, “Del heroísmo como posibilidad al héroe nacional-Padre de la Patria”, en Chust Manuel y Mínguez Víctor, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, Institucional, 2003, pp, 31-48.

CARRETERO Mario, José Antonio Castorina, Floor Van Alphen y Alicia Barreiro, “La Construcción del Conocimiento Histórico”, en *Propuesta Educativa*, N° 39, Año 22, Vol. 1, junio de 2013, pp, 13-23.

CASILLAS, Miguel Ángel, “Participar en los libros de texto”, en *El Día*, México, 12 de septiembre de 1992, p, 4.

_____, “Tres retos para enseñar historia”, en *El Día*, México, 23 de septiembre de 1992, p, 5.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (nov 1973). On Line:
publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8_S2A1ES.pdf

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, *La Patria es Primero*, 2007.

CONNAUGHTON, Brian, “Sangre de mártir y ciudadanía. Del héroe magnánimo al espíritu cívico (Veracruz 1837-1853)”, en Chust, Manuel y Mínguez, Víctor, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, universidad de Valencia, Institucional, 2003, pp, 115-131.

CORDERA, Juan José, “Comentarios sobre los libros gratuitos”, en *Excélsior*, México, 18 de septiembre de 1992, p, 14-A.

CÓRDOVA, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Ediciones Era, 1973.

_____, “El debate sobre la historia”, en *Uno más Uno*, México, 17 de septiembre de 1992, p, 12.

CÓRDOVA VIANELLO, Lorenzo, “La reforma electoral y el cambio político en México”, en Daniel Zovatto y Jesús Orozco Henríquez, *Reforma política y electoral en América Latina 1978-2007*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2008, pp, 653-703.

CUELLAR, Norma Angélica, “Obligados los profesores a una mayor capacitación”, en *El Heraldo*, México, 6 de agosto de 1992, p, 4A.

CUESTA BUSTILLOS, Josefina, *Historia del tiempo presente*, Madrid, Eudema Universidad, 1993.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, “La historia como disciplina escolar. Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”, en Carlos Forcadell Álvarez e Ignacio Peiró Martín, *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, Madrid, Edición Institución Fernando el Católico, 2002, pp, 221-254.

_____, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Edición original Pomares-Corredor-Edición electrónica, 2009 [1997].

CHÁVEZ, Elías; Gerardo Galarza y Oscar Hinojosa, “Estrenó el Congreso el rudo lenguaje de la democracia. A gritos se rompió el monólogo del Ejecutivo”, en *Proceso*, N° 618, 5 de septiembre de 1988, México, pp, 6-13.

CHEVALIER, Francois, *La formación de los latifundios en México. Haciendas y sociedad en los siglos XVI, XVII y XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.

_____, “François Chevalier (Testimonio)”, en Florescano, Enrique y Pérez Montfort, Ricardo, *Historiadores de México en el siglo XX*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, 1995, pp, 343-349.

CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, tercera edición, Buenos Aires, AIQUE Editores, 1998.

CHUST Manuel y MÍNGUEZ Víctor, *La Construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia, Universidad de Valencia, 2003.

DEL CAMPO, Jesús Martín, “La historia es patrimonio de los pueblos, mas no de una élite”, en *Excelsior*, Tercera parte de la sección A, México, 8 de septiembre de 1992, pp, 1 y 2 I.

_____, “Historiadores al borde de un ataque de nervios”, en *La Jornada*, México, 17 de septiembre de 1992, p, 14.

DELFIN, Lorenzo, “Cuestiona el PRD los alcances de la modernización de la educación”, en *El Día, Metrópoli*, 12 de agosto de 1992, p, 3.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Edición y currículum*, México, Editorial Paidós, 2003.

DÍAZ ONTIVEROS, Raúl, “Libros de texto: otro eslabón de la transformación educativa”, *El Día*, México, 7 de agosto de 1992, p, 5.

DÍAZ T., Mauricio, “Zedillo, al presentar los nuevos libros de texto: Inculcarán a la niñez mexicana el interés por la Historia”, en *Siempre*, N° 2044, México, 26 de agosto de 1992, p, 79.

DOMÍNGUEZ AGUIRRE, Carmen y LEÓN GONZÁLEZ, Enriqueta, *Mi libro de primer año*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1968.

DUMAS, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo 1848-1912*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

EL ECONOMISTA, “Lo bueno y lo malo de los nuevos libros de historia; reseña de debates”, en *El Economista*, México, 31 de agosto de 1992, p, 39.

EL PAÍS, “Todo cambio ha de preservar la cultura, dice en Madrid Salinas de Gortari”, en *El País* 24 de julio de 1992, Madrid, On line:

http://elpais.com/diario/1992/07/24/cultura/711928813_850215.html [consultado el 8 de junio del 2015].

EL UNIVERSAL, “La elaboración del libro de texto debió someterse a un concurso: Pérez Quintana”, en *El Universal*, México, 30 de agosto de 1992, p, 17.

ESPINAZO VALLE, Víctor Alejandro, “El SNTE ante la modernización educativa y la alternancia política en Baja California”, en *Frontera Norte*, Vol. 9, N° 17, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, enero-junio de 1997, pp, 131-146.

EUFACIO SOLANO, Patricio, “El liderazgo intelectual de Octavio Paz y el encuentro Vuelta”, en *Revista Digital Universitaria* Vol 9 No 9. México: UNAM. (10 oct 2008). pp. 1-13. En línea: <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num10/art78/int78.htm>

EXCÉLSIOR, “Que la descripción de los acontecimientos sea objetiva: Pescador. ‘Hay que incorporar en los libros de texto hechos histórico aunque sean recientes’”, en *Excélsior*, México, 4 de septiembre de 1992, pp, 4A y 35A.

_____, “Participarán Diputados en el debate sobre los libros de texto de la SEP”, en *Excélsior*, México, 8 de septiembre de 1992, pp, 4A y 37A.

FALCÓN, Romana, “Riqueza historiográfica reciente. El caso mexicano”, en Bernardo Tovar Zambrano, *La historia al final del milenio. Ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas-Departamento de Historia, 1994.

FERNÁNDEZ PONTE, Fausto, “Asimetrías. El libro de texto de Historia: Entre educar e instruir”, en *El Financiero*, México, 9 de septiembre de 1992, p, 43.

FERRO, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

FIGUEROA CUSTODIO, Xose, “¿Iturbide independizador? ¡No! No debe festejarse el día 27”, en *Excélsior. Sección Metropolitana*, México, 8 de septiembre de 1992, pp, 1 y 7.

_____, “¿Ignorar a los Niños Héroes? ¡Nunca! ¿Prefieren a Superman o Batman?”, en *Excélsior. Sección Metropolitana*, México, 11 de septiembre de 1992, pp, 1 y 7.

FLORES AGUILAR, Verónica, “Presentaron *Mar de Tinta*. Una revista seriamente hecha, discreta, sin grandes lujos: Paco Ignacio Taibo I”, en *El Día*, México, 12 de septiembre de 1992, p, 6.

FLORES ARIZMENDI, Alfonso, “Los niños se merecen héroes”, en *El Día*, México, 28 de septiembre de 1992, p, 5.

FLORES, Gabriela, “Muchos maestros desconocen el proyecto educativo”, en *El Universal*, México, 19 de agosto de 1992, p, 11.

FLORES, Gabriela y SAMANIEGO, Fidel, “Inmediata sustitución de libros de texto gratuitos sobre Historia”, en *El Universal*, México, 5 de agosto de 1992, pp, 1 y 4.

FLORES OLEA, Víctor, “Coloquios y circunloquios”, en Jiménez Trejo, Pilar y Toledo, Alejandro, *Creación y poder. Nueve retratos de intelectuales*, México, Editorial Joaquín Mortíz S.A., 1994, pp, 79-94.

FLORESCANO, Enrique, *El nuevo pasado mexicano*, México, Cal y Arena, 1991.

_____, “El estudio de la historia patria, primer aporte del nuevo libro de texto”. Entrevista realizada por Patricia Vega, en *La Jornada*, México, 24 de agosto 1992, pp, 1 y 23.

_____, “El historiador y la crítica. Libros de texto”, en *Nexos*, N° 178, México, Octubre de 1992, pp, 27-32.

_____, *Historia de las historias de la nación mexicana*, México, Taurus-Santillana Ediciones Generales S.A., 2004.

FLORESCANO, Enrique y PÉREZ Montfort, Ricardo, *Historiadores de México en el siglo XX*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica, 1995.

FUENTES MEDINA, Félix, “Tlatelolco en el libro de texto”, en *El Universal*, México, 15 de agosto de 1992, p, 19.

FUENTES MOLINAR, Olac, “¿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.

_____, “Educación pública y sociedad”, en En Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coords.), *México, hoy*, México, Siglo XXI, 7ª edición, 1983, pp. 230-265.

_____, “Educación: Ojos que no ven”, en *La Jornada*, México, 1 de septiembre de 1992, pp, 1 y 10.

GADAMER, Hans-Georg, *El problema de la conciencia histórica*, Madrid, Editorial Tecnos, S.A., 1993.

GALAZ, Lourdez, “Rechaza el PRI llamar a Zedillo al Congreso”, en *Excélsior*, México, 27 de agosto de 1992, pp, 1 y 26.

GALICIA CIPRÉS, Paula, *Mi libro de segundo año*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1962.

GALINDO, Carmen, “Literatura y política. Relato y objetividad en la Historia”, en *El Día*, México, 15 de septiembre de 1992, p, 18.

GALINDO RODRÍGUEZ, José, “Las reformas en la relación Iglesia-Estado durante el periodo del presidente Salinas”, en Moreno-Bonett, Margarita y Álvarez de Lara, Rosa María (coords), *El Estado laico y los derechos humanos en México 1810-2010. Vol. II*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2012, pp, 465-475.

GALLERANO, Nicola, “Historia y uso público de la historia”, en *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*, N° 24, Valencia, Universidad de Valencia, septiembre-noviembre de 2007, pp, 87-97.

GARCÍA SEGURA, José, “Mexicanos... Vivan los héroes que nos dieron patria y libertad...! CSG, desde el balcón presidencial”, en *El Día*, México, 17 de septiembre de 1992, p, 6.

GARNER, Paul, “Porfirio Díaz: ¿héroe o villano?”, *Letras Libres. Traumas de la historia*, México, septiembre de 2003.

_____, *Porfirio Díaz: entre el mito y la historia*, México, Editorial Crítica, 2015.

GERSHENSON, Antonio, “La historia de México, como proceso”, en *La Jornada*, México, 13 de septiembre de 1992, p, 16.

GIL ANTÓN, Manuel; Grediará Kuri Rocío, et al, (Equipo Interinstitucional de Investigaciones sobre los Académicos Mexicanos), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1994.

GILBERT, Dennis, "Rewriting History. Salinas, Zedillo and the 1992 Textbook Controversy", en *Mexican Studies*, Vol. 13, N° 2, San Francisco, University of California, 1997, pp, 271-297.

GONZÁLEZ IBARRA, Juan de Dios, "Lo subversivo de la ciencia o el debate de los libros de texto", en *El Día*, México, 8 de septiembre de 1992, p, 4.

GONZÁLEZ, María Paula, "Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto", en *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, N° 5, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2006, pp, 21-30.

GONZÁLEZ MARÍN, Silvia, "Los héroes se fueron de los libros de texto", en *El Día*, México, 11 de septiembre de 1992, p, 5.

GONZÁLEZ MENDOZA, Elizabeth, "Acuerdan SEP y SNTE realizar un *amplio* debate sobre el contenido de los nuevos libros de historia", en *El Día*, México, 6 de septiembre de 1992, pp, 1 y 3.

GONZÁLEZ MENDOZA, Elizabeth, "De las secciones 9 y 10 del SNTE. No impartirán clases los maestros con los nuevos textos de Historia", en *El Día*, México, 8 de septiembre de 1992, pp, 1 y 12.

_____, "La noche fría del 15 no hizo mella en el calor humano", en *El Día*, México, 17 de septiembre de 1992, pp, 1 y 6.

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, *Todo es historia*, México, Editorial Cal y Arena, 1989.

_____, “Luis González y González sobre los libros de texto”, en *Nexos*, N° 178, México, Octubre de 1992, pp, 28-29.

_____, "La historiografía que nos rodea", en *El historiador frente a la historia*, México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1992, pp, 29-38.

_____, *El oficio de historiar*, Segunda edición, corregida y aumentada, Zamora, El Colegio de México, 1999.

GORDILLO, Elba Esther, “Las razones del SNTE”, en *La Jornada*, México, 14 de septiembre de 1992, pp, 1 y 9.

GRANADOS CHAPA, Miguel Ángel, “Libros de emergencia. La *Cartilla moral*, de Reyes”, en *La Jornada*, México, 18 de agosto 1992, pp, 1 y 4.

_____, “Libros de texto. El fondo y la forma”, en *La Jornada*, México, 20 de agosto de 1992, pp, 1 y 4.

_____, “Plaza pública. Libros de texto. Una discusión útil”, en *La Jornada*, México, 31 de agosto de 1992, pp, 1 y 4.

_____, “Plaza pública. Libros de texto. Por primera vez...”, en *La Jornada*, México, 4 de septiembre de 1992, pp, 1 y 4.

GRANADOS VELASCO, Ángel, “Porfirio Díaz, héroe en el texto de Historia”, en *El Día*, México, 19 de agosto de 1992, p, 1.

_____, “Afirman diputados perredistas. Los libros de historia fueron impresos en talleres privados”, en *El Día*, México, 19 de agosto de 1992, p, 6.

_____, “Amplia discusión en la permanente sobre los libros de texto gratuitos. Ausentes en los libros de texto los valores nacionalistas y de soberanía. Coinciden PPS, PFCRN y PRD en la Cámara de Diputados”, en *El Día*, México, 27 de agosto de 1992, p, 1 y 6.

_____, “Insiste el PRD en un juicio político contra Zedillo”, en *El Día*, México, 2 de septiembre 1992, p, 6.

_____, “Debate en la permanente sobre los libros de texto”, en *El Día*, México, 3 de septiembre de 1992, p, 1.

GREAVES, Cecilia, “La Secretaría de Educación Pública y la lectura 1960-1985”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, 1998.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, [1992].

HABERMAS, Jürgen, “Del uso público de la historia. La quiebra de la visión oficial de la República Federal de Alemania”, en *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*, N° 24, Valencia, Universidad de Valencia, septiembre-noviembre de 2007, pp. 77-84.

_____, “Conciencia histórica e identidad postradicional. La orientación de República Federal hacia Occidente”, en Jürgen Habermas. *Identidades nacionales y postnacionales*, Madrid, Editorial Tecnos, Grupo Anaya S.A., 2007 [1987], pp. 83-109.

HALBWACHS, Maurice, *La memoria colectiva*, Zaragoza-España, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

HAUPT, Cecilia, “Nuestra historia en los libros de texto”, en *Novedades*, México, 31 de agosto de 1992, p, 20 A.

HERNÁNDEZ Montoya, Antonio, “La disputa por el pasado”, en *El Día*, México, 27 de agosto de 1992, p, 5.

HERREJÓN PAREDES, Carlos, “Aproximaciones a la obra de Silvio Zavala” en *Relaciones*, N° 56. Zamora, El Colegio de Michoacán, 1993, pp, 131-135.

_____, “La imagen heroica de Morelos”, en Chust, Manuel y Mínguez, Víctor, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, Institucional, 2003, pp, 243-252.

HINOJOSA, Oscar, “El Grito del neoliberalismo”, en *El Financiero*, México, 28 de agosto de 1992, p, 41.

HIRALES MORÁN, Gustavo, “Ni tan porfirista el nuevo texto”, en *El Nacional*, México, 7 de agosto de 1992, pp, 1 y 10.

_____, “El libro de historia: ¿amaina la rebelión?”, en *El Nacional*, México, 18 de septiembre de 1992, pp, 1 y 10.

HUBER, Michel, “La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, N° 3, Barcelona-España, Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 2004, pp, 29-38.

INAH, *Secuestro de la memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuitos de historia de México*, México, Trabajadores académicos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Sección 10 ANTE-Colegio Mexicano de Antropólogos, 1993.

JARDÍ, María Teresa, “De textos y ‘mala memoria histórica’”, en *La Jornada*, México, 29 de septiembre de 1992, p, 13.

KNIGHT, Alan, “Estado, revolución y cultura popular en los años treinta”, en Marcos Tonatiuh Aguilar y Alberto Enríquez Perea (coords.), *Perspectivas sobre el cardenismo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, pp, 297-323.

KOSELLECK, Reinhart, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1993.

KOSELLECK, Reinhart y GADAMER, Hans-Georg, *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós Ibérica S.A., 1997.

KRAUZE, Enrique, *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI, 1976.

_____, “Por una democracia sin adjetivos”, en *Vuelta*, N° 86, enero de 1984, México, pp, 4-13.

_____, *Biografía del poder I. Porfirio Díaz, místico de la autoridad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987 [2012].

_____, “Oráculo de Tocqueville”, en *La Jornada*, 12 agosto de 1988, pp, 12-13.

_____, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz. Los regímenes de la Revolución no pueden condenarlo sin condenarse a sí mismos”, en *Proceso*, N° 822, México, 3 de agosto de 1992, pp, 45-49.

_____, “¿Revisionismo en los libros de texto?”, en *La Jornada*, México, 6 de agosto de 1992, p, 16.

_____, “La prueba de los niños (Primera de dos partes)”, en *La Jornada*, México, 8 de septiembre de 1992, pp, 1 y 16.

_____, “La prueba de los niños (Segunda y última parte)”, en *La Jornada*, México, 9 de septiembre de 1992, pp, 1 y 19.

_____, “Propuesta”, en *La Jornada*. México. 15 de septiembre 1992. pp. 1 y 11.

_____, “El historiador liberal”, en Jiménez Trejo, Pilar y Toledo, Alejandro, *Creación y poder. Nueve retratos de intelectuales*, México, Editorial Joaquín Mortíz S.A., 1994, pp, 39-53.

_____, *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano 1940-1996*, México, Fábula Tusquets Editores, 1997.

LAFAYE, Jacques, *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional en México*, México, Fondo de Cultura Económica, (Tercera reimpresión), 1993.

LATAPÍ, Pablo, “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975”, en *Comercio Exterior*, Vol. 25, N° 12, México, Banco Nacional de Comercio Exterior S.A., diciembre de 1975.

_____, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Editorial Nueva Imagen, 1988.

_____, “La nación en busca de su historia”, en *Proceso*, N° 826, México, 31 de agosto de 1992, pp, 34-35.

LICONA MICHEL, Ángel, “Política económica y crecimiento en México. Cinco sexenios en busca de la estabilidad”, en *Equilibrio Económico. Revista de Economía, Política y Sociedad*, Vol. 10, N° 37, Coahuila: Universidad Autónoma de Coahuila-Facultad de Economía, enero-junio de 2014, pp, 97-122.

LLAMOSA, José Antonio, “Iturbide. Educación e historia auténticas”, en *El Herald*, México, 15 de agosto de 1992, p, 7 A.

LOAEZA, Soledad, “Los libros de texto gratuitos y la tradición del Estado educador”, en *La Jornada*. México, 4 de septiembre de 1992, p, 15.

_____, “La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México”. En: Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas. A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-CONALITEG, 2011, pp, 199-219.

_____, *Clases medias y política en México. La querella escolar 1959-1963*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 2012.

LOMNITZ, Claudio, “An Intellectual’s Stock in the Factory of Mexico’s Ruin: Enrique Krauze’s Mexico: Biography of Power”, en *Deep Mexico, Silent Mexico. An Antropology of Nationalism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2001.

_____, *Deep Mexico, Silent Mexico. An Antropology of Nationalism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2001.

LÓPEZ MATEOS, Adolfo, “Párrafos principales del Decreto por el cual fue creada, el día 12 de febrero de 1959, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos”, en Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, 1960.

LOYO, Aurora, “La ironías de la modernización: el caso del SNTE”, en Aurora Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM-Plaza y Valdés Editores, 1999.

_____, (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM- Plaza y Valdés Editores, 1999.

LUDLOW, Leonor, “La Jerarquía católica ante el proyecto de modernización educativa”, en Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM- Plaza y Valdés Editores, 1999, pp, 63-81.

LUJAMBIO, Alonso, *El poder compartido. Un ensayo sobre la democratización mexicana*, México, Océano, 2000.

LUNA, Argudín, *La cultura. México 1830-1880*, México, Editorial Taurus-Fundación Mapfre, 2015.

MABIRE PONCE, Bernardo, “Brevedad, audacia que se paga caro”, en *Excélsior*, Tercera parte de la sección A, México, 8 de septiembre de 1992, pp, 1 y 2 I.

MACÍAS VELÁZQUEZ, Misael, “Los libros de Historia de México”, en *El Día*, México, 9 de septiembre de 1992, p, 8.

MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada”, en *Clio & Asociados*, N° 2, La Plata, Universidad Nacional de la Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997, pp, 9-34.

MARSISKE, Renate, “La universidad de México: Historia y desarrollo”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 8, Bogotá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2006, pp, 11-34.

MARZAL, Manuel María, *Historia de la Antropología II Antropología Cultural*, Quito, Abya Yala-Universidad Politécnica Salesiana, 1998.

MATUTE, Álvaro, *La teoría de la historia en México (1940-1973)*, México, SEP Setentas, 1981.

MAZA, Enrique, “Nueva versión de la historia oficial. En los libros de texto se resalta lo que se quiere para justificar el proyecto salinista”, en *Proceso*, N° 827, México, 7 de septiembre de 1992, pp, 6-7, 9-12.

MELÉNDEZ CRESPO, Ana, “Visión particular del pasado, para un presente sobre ruedas”, en *Excélsior*, Tercera parte de la sección A, México, 8 de septiembre de 1992, pp, 1 y 2 I.

MELGAR ADALID, Mario, “Las reformas al artículo tercero constitucional”, en Rabasa, Emilio O. (coord.), *Ochenta años de vida constitucional en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1998, pp, 457-476.

MÉNDEZ DE HOYOS, Irma, *Transición a la democracia en México. Competencia partidista y reformas electorales 1977-2003*, México, Distribuciones Fontamara-FLACSO, 2006.

MENDÍVIL, Leopoldo, “Confidencia. Vuelve la historia. ‘La verdad’: Elba. ‘Autoestima’: CSG”, en *El Heraldo*, México, 6 de agosto de 1992, pp, 1 y 16A.

MENESES ROSAS, José Antonio, “La enseñanza de Clío en primaria o el nuevo enfoque en la *Guía para maestros*”, en *El Día*, México, 17 de agosto de 1992, p, 11.

MEYER, Lorenzo, “Daniel Cosío Villegas, *Historia Moderna de México. El Porfiriato. Vida política interior. Segunda parte*”, *Historia Mexicana*, N° 86, México, El Colegio de México, octubre-diciembre de 1972, pp, 234-243.

MICHEL, Ángel Licon, “Política económica y crecimiento en México: cinco sexenios en busca de estabilidad”, en *Equilibrio Económico, Revista de Economía, Política y Sociedad*,

Vol. 10, N° 37, México, Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Economía, pp, 97-122.

MORENO DOMÍNGUEZ, Manuel, “Encuesta entre profesores del DF. Hará correcciones el magisterio a los libros de texto con fundamento en el historia tradicional”, en *El Financiero*, México, 7 de septiembre de 1992, p, 65.

MONROY A., Hilario y HERNÁNDEZ G., Patricia, “Zedillo, titular de la SEP. Es nuestra historia, la mejor enseñanza para trazar el futuro”, en *Uno más Uno*, México, 5 de agosto de 1992, p, 3.

_____, “Elba Esther Gordillo, del SNTE: Es la educación, el *talón de Aquiles* del proyecto de desarrollo”, en *Uno más Uno*, México, 5 de agosto de 1992, p, 3 y 10.

MONROY GUTIÉRREZ, Amelia, *Mi libro de quinto año. Historia y civismo*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1968.

MONSIVAIS, Carlos, “Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México”, en *Cuadernos Políticos*, N° 30, México, Editorial Era, octubre-diciembre de 1981, pp. 33-52.

_____, “La ofensiva ideológica de la derecha”, en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coords.), *México, hoy*. México, Siglo XXI, 7ª edición, 1983, pp 306-328.

_____, “En el vigésimoquinto aniversario de *La cultura en México*”, *La cultura en México. 25 años de La cultura en México*, N° 1300, México, Suplemento de *Siempre!*, 5 de marzo de 1987, pp, 36-48.

_____, “La disidencia crónica”, en Jiménez Trejo, Pilar y Toledo, Alejandro, *Creación y poder. Nueve retratos de intelectuales*, México, Editorial Joaquín Mortiz S.A., 1994, pp, 55-77.

MONTANARO M., María Esther, “*El vuelo del águila* y los ajustes del nacionalismo mexicano”, en *Pacarina del Sur*, Año 5, N° 19, abril-junio de 2014, en línea <http://www.pacarinadelsur.com/home/alma-matinal/939-el-vuelo-del-aguila-y-los-ajustes-del-nacionalismo-mexicano>, [consultado el 15 de febrero de 2015].

NEXOS, “Editorial”, en *Nexos 1*, enero de 1978, p, 3.

_____, “La escuela primaria: El aula que quedó”, en *Nexos 170*, febrero de 1992, pp, 31-38.

_____, “*Nexos* y el Coloquio de Invierno”, en *Nexos 173*, mayo 1992, en línea <http://www.nexos.com.mx/?p=6491> [consultado en enero de 2015]

NORA, Pierre, “Entre memória e história. A problemática dos lugares”, en *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História*, N° 10, São Paulo, Pontificia Universidad Católica de São Paulo, diciembre de 1993, pp. 7-28.

NOVEDADES, “Cuestionan profesores de la CNTE los nuevos libros de historia de México”, en *Novedades*, México, 6 de agosto de 1992, p, 12.

NOVEDADES, “Incluirán en libros de texto el tema del movimiento del ’68”, en *Novedades, Educación y Cultura*, México, 11 de agosto de 1992, p, 11.

OCHOA SANDY, Gerardo, “‘Vuelta’ y ‘Nexos’: Vidas paralelas, vecinos distantes”, en *Proceso*. N° 796, 3 febrero de 1992, pp, 52-53.

_____, “Cuenta Aguilar Camín el origen del Coloquio de Invierno y afirma que estarán representadas todas las corrientes de pensamiento”, en *Proceso*, N° 797, 10 febrero de 1992, pp, 52-53.

_____, “La directora del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. La renuncia de Paz, una gran pérdida; su opinión para el otorgamiento de becas siempre fue ‘especialmente respetada’”, en *Proceso*, N° 798, 17 feb 1992, pp, 50-51.

_____, “Las relaciones de los intelectuales con el poder: ‘Coloquio’”, en *Proceso*, N° 799, 24 feb 1992, pp, 52-55.

OLIVA MIRANDA, Gloria, “Usan a los textos gratuitos como pretexto para ataques políticos. Intentan desprestigiar a Ernesto Zedillo, como presidenciable”, en *El Herald de México*, 12 de septiembre de 1992, p, 2A.

_____, “Encabezaron siete burros y una mula peculiar marcha de maestros”, en *El Herald*, México, 12 de septiembre de 1992, p, 5 A.

OLIVERA, Alicia (coord.), *Historias e historias: cincuenta años de vida académica del Instituto de Investigaciones Históricas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1998.

ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

OROZCO LINARES, Fernando, *Porfirio Díaz y su tiempo*, México, Panorama Editorial, 1991.

ORTEGA PIZARRO, Fernando, “El texto privado, desmentidor del oficial. Para desplazar al del gobierno, surge el libro empresarial de primaria”, en *Proceso*, N° 602, México, 16 de mayo de 1988, pp, 19-21.

ORTIZ PINCHETTI, Francisco, “La Comisión del Texto Gratuito adeuda a PIPSA 40.000 millones; paradas tres de sus cuatro rotativas”, en *Proceso*, N° 625, México, 24 de octubre de 1988, pp, 6-7.

PACHECO HINOJOSA, María Marta, “Panorama de la Iglesia Católica mexicana 1955-1973”, en *Revista Estudios*, Vol. 3, N° 72, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2005, pp, 65-99.

PAGÈS BLANCH, Joan y SANTISTEBAN Fernández, Antoni, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, en *Cadernos CEDES. Educar para a Compreensão do Tempo*, Vol. 30, N° 82, Campinas-Brasil, Centro de Estudos Educação y Sociedade- Universidade Estadual de Campinas, septiembre-diciembre 2010, pp, 281-309.

PASCOE PIERCE, Ricardo, “La paz porfiriana, revalorada”, en *El Universal*, México, 7 de septiembre de 1992, p, 6.

PATÍÑO ARIAS, Patricio, “Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960”. En: González Pedrero, Enrique (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1982, pp, 125-137.

PAZ, Octavio, “Vuelta”, en *Vuelta* N°1, diciembre de 1976, pp, 4-5.

_____, “Quinta Vuelta”. *Vuelta* 60, en Octavio Paz, *El peregrino en su patria. Historia y política de México. Obras Completas Tomo V*, México, Fondo de Cultura Económica, pp, 614-617, 2014.

_____, “Entreluz: ¿alba o crepúsculo?”, *La Jornada*, en Octavio Paz, *El peregrino en su patria. Historia y política de México. Obras Completas T. V*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014, pp, 373-377.

_____, “Fondo Nacional para la Cultura y las Artes”, en *Vuelta*, N° 149, abril de 1989, pp, 50-52.

_____, “La renuncia de Paz”, en *Proceso*, N° 797, México, 10 febrero de 1992, p, 51.

_____, “Coloquio o cuento de invierno”. *Vuelta* N° 184, en Octavio Paz, *El peregrino en su patria. Historia y política de México. Obras Completas T. V*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014, pp, 638-640.

_____, “Palabras mayores y medias palabras”. *Vuelta* N° 185, en Octavio Paz, *El peregrino en su patria. Historia y política de México. Obras Completas T. V*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014, pp, 641-643.

_____, “El Coloquio de los incurables”. *Vuelta* N° 185, en Octavio Paz, *El peregrino en su patria. Historia y política de México. Obras Completas T. V*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014, pp, 643-648.

_____, “Los nexos de Nexos”. *Vuelta* N° 185, en Octavio Paz *El peregrino en su patria. Historia y política de México. Obras Completas T. V*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014, pp, 648-653.

PÉREZ MONTFORT, Ricardo, “Notas para la revisión de una imposible cultura nacional mexicana a fines del siglo XX y principios del siglo XXI”, en Reina, Leticia y Pérez Montfort, Ricardo (coords), *Fin de siglos, ¿fin de ciclos? 1810, 1910, 2010*, México, Siglo XXI Editores-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2013.

PESCADOR, Ángel, “Los nudos del poder. La Historia y los libros de texto”, en *El Economista*, México, 25 de agosto de 1992, p, 42.

_____, “Los nudos del poder. La relectura de la Historia”, en *El Economista*, México, 27 de agosto de 1992, p, 42.

PLÁ, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés, S.A., 2005.

POLO, Marco, “De norte a sur... y del Golfo al Pacífico”, en *El Herald*, México, 6 de septiembre de 1992, p, 12A.

PONCE, Armando, “El episodio que está detrás del pleito de los intelectuales. Krauze impugnó a Fuentes, y Fuentes y Paz rompieron su larga amistad”, en *Proceso* N° 798, 17 febrero 1992, pp, 48-51.

_____, “Los embates de Octavio Paz y de ‘Vuelta’ precipitaron la salida de Víctor Flores Olea”, en *Proceso*, N° 804, 30 marzo de 1992, pp, 48-51.

PONCE, Manuel, “Se busca enterrar el pasado con el nuevo libro de texto: Jorge Tovar”, en *El Universal*, México, 28 de agosto de 1992, p, 21.

PONIATOWSKA, Elena, “Libros para niños. Rincones de lectura (Primera parte)”, en *La Jornada*, México, 9 de septiembre de 1992, pp, 1 y 22.

POTASH, Robert, “Historiografía del México independiente”, en *Historia Mexicana*, Vol. 10, México, El Colegio de México, 1961, pp, 361-412.

RABY, David L. “La ‘Educación socialista’ en México”, en *Cuadernos Políticos*, N° 29, México, Universidad Nacional Autónoma de México, julio-septiembre de 1981, pp, 75-82.

RAMÍREZ, Carlos, “Indicador político. Aviadores de la cultura. HAC: capitán mil horas”, en *El Financiero*, México, 4 de agosto de 1992, p, 35.

_____, “Indicador político. La refundación del país. Irritación del Ejército”, en *El Financiero*, México, 28 de agosto de 1992, p, 41.

_____, “Indicador político. Libros o cartillas del PND. La Historia neoliberalizada”, en *El Financiero*, México, 2 de septiembre de 1992, p, 33.

RAMÍREZ CISNEROS, Enrique, “Salinas habló después del *Grito*. Se rompió una tradición”, en *El Día*, México, 1992, pp, 1 y 3.

RAMÍREZ CUELLAR, Héctor, “El Porfirio Díaz, de ¿Enrique Krauze? (primera parte)”, en *El Día*, México, 25 de agosto de 1992, pp, 1 y 5.

_____, “El Porfirio Díaz, de ¿Enrique Krauze? (segunda parte)”, en *El Día*, México, 25 de agosto de 1992, pp, 1 y 5.

RAMÍREZ, Ignacio, “Lo organizan la UNAM, el Consejo de Cultura y Nexos. Octavio Paz acusa de unilateralidad al Coloquio de Invierno y no asistirá”, en *Proceso*, N° 796, 3 feb 1992, pp, 50-51.

_____, “En la conferencia de prensa. Flores Olea: Los temas y los invitados prueban la enorme apertura del Coloquio”, en *Proceso*, N° 797, 10 febrero de 1992, pp, 51-52.

_____, “Octavio Paz replica a Flores Olea: ‘La conciencia de los escritores de Vuelta no está en venta; busque clientes por otro lado’”, en *Proceso*, N° 800, México 2 marzo de 1992, p, 55.

RAMÍREZ, Miguel Ángel, “Inicia SNTE el análisis de los nuevos textos de historia; revisión plural, propone Elba Esther”, en *El Nacional*, México, 2 de septiembre de 1992, p, 7.

_____, “Los Niños Héroes, parte esencial de la historia”, en *El Nacional*, México, 14 de septiembre de 1992, p, 1 y 3.

_____, “Elba Esther sostiene que la educación debe seguir siendo laica. No hay cabida para iglesias en la enseñanza pública: el SNTE”, en *El Nacional*, México, 29 de septiembre de 1992, p, 4.

RAMOS, Arturo Miguel, *Los libros de historia 1992: entre el mensaje político de la modernización y la opinión pública*, Tesis para optar al título de Licenciado en Historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras, 2001.

RAMOS, Raymundo, “La historia de México editorializada”, en *Uno más Uno*, México, 22 de agosto de 1992, pp, 1 y 7.

_____, “Respuesta de Raymundo Ramos a Héctor Aguilar Camín”, en *Uno más Uno*, México, 29 de agosto de 1992, p, 2.

RESÉNDIZ GARCÍA, Ramón, *Mito y campo de políticas educativas en México. Entre la Revolución y el federalismo 1914-1993*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Sociología, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos, 2003.

RICOEUR, Paul, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife Producciones, S.L., 1999.

RIVERA, Héctor, “Cuando los dioses descienden del Olimpo... Cómo se han enfrentado Paz y Fuentes a sus adversarios”, en *Proceso*, N° 798, 17 febrero de 1992, pp, 52-53.

_____, “Vuelve Porfirio Díaz, 80 años después. El gobierno abre su casa, la televisión muestra su vida”, en *Proceso*, N° 822, México, 3 de agosto de 1992, pp, 44-45.

ROCK, Roberto, “Devolverlos a la SEP sería clara señal de repudio”, en *El Universal*, México, 10 de septiembre de 1992, pp, 1 y 10.

RODRÍGUEZ LOIS, Nemesio, “Textos de historia de la SEP. Nueva etapa educativa”, en *El Herald*, México, 26 de agosto de 1992, p, 8 A.

RODRÍGUEZ LOZANO, Javier, “Tlatelolco, en 1968, tema del nuevo texto gratuito de Historia”, en *El Universal*, 6 de agosto de 1992, p, 26.

_____, “Opiniones encontradas sobre libro de Historia para primaria”, en *El Universal*, México, 6 de agosto de 1992, p, 26.

_____, “Depende de maestros que el nuevo texto de Historia no erija nuevas estatuas”, en *El Universal*, México, 7 de agosto de 1992, p, 5.

_____, “Propone la CNEP editar también el libro de Geografía de México”, en *El Universal*, 10 de agosto de 1992, p, 5.

_____, “La sucesión detrás de la polémica por los libros de texto”, en *El Universal*, México, 7 de septiembre de 1992, p, 31.

_____, “Falta información ‘amplia y suficiente’ en los libros de Historia”, en *El Universal*, México, 22 de septiembre de 1992, p, 21.

RODRÍGUEZ RIVERA, Víctor Matías, “Historia. La escriben los vencedores y la enseñan los vencidos”, en *El Día*, México, 9 de septiembre de 1992, p, 8.

RODRÍGUEZ TORO, Hero, “Insistamos con los textos de historia”, en *El Día*, México, 24 de septiembre de 1992, p, 4.

ROJO, Vicente, “Los libros de texto y ‘el esquema visual’”, en *La Jornada*, México, 22 de septiembre de 1992, p, 15.

ROTHWELL, Matthew, “Metodología para el análisis de la Historia Inmediata”, en *Resquicios. Memorias Congreso Internacional de Historia Inmediata*, N° 15, Cochabamba, Municipio de Cochabamba, enero de 2015, pp, 8-10.

RUIZ, Gaytán de San Vicente, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954.

RÜSEN, Jörn, “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, en *Propuesta Educativa*, N° 7, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina, diciembre de 1992, pp, 27-37.

_____, *Razão histórica. Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*, Brasil, Universidad de Brasília, 2001.

_____, “How to make sense of the past – salient issues of Metahistory”, en *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, Vol. 3, N° 1, Vanderbijlpark-South Africa, North-West University, julio de 2007, pp, 171-221.

_____, *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*, Brasil, Fundação Universidade de Brasília, 2007.

SALINAS DE GORTARI, Carlos, “Discurso de toma de posesión”, en *Revista Comercio Exterior*, Vol. 38, N° 12, México, Banco Nacional de Comercio Exterior, diciembre de 1988, pp, 1137-1144.

_____, “Discurso pronunciado por el Lic. Carlos Salinas de Gortari, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos”, en Secretaría de Educación Pública, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal, 1989, pp, I-XV.

SÁNCHEZ CERVANTES, Alberto, *La polémica por la Historia de México en los libros de texto gratuitos 1988-1994*, Tesis para optar al título de Historiador, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1996.

SÁNCHEZ MÁRQUEZ, Oscar, “Dan una impresión equivocada de la historia, los nuevos libros de texto”, en *Ovaciones*, México, 14 de septiembre de 1992, p, 9.

SÁNCHEZ REBOLLEDO, Adolfo, “Revisar la historia”, en *La Jornada*, México, 17 de septiembre de 1992, pp, 1 y 9.

SEP, *Educación primaria. Plan de estudios y programas*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972, en línea:

<https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/07/plan-de-estudios-y-programas-1972.pdf>

SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP, 19 mayo de 1992, en línea: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource>

SEP, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1992.

_____, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1992.

_____, *Historia de México. Guía para el maestro*, México, Secretaría de Educación Pública, 1992.

_____, *Historia. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 2007 [1994].

SERULLE, José y BOIN, Jaqueline, *Fondo Monetario Internacional. Deuda externa y crisis mundial*, Madrid, Ipala, 1984.

SHAPIRA, Yoram, “La política exterior de México bajo el régimen de Echeverría: retrospectiva”, en *Foro Internacional*, Vol. 19, N° 1, México, El Colegio de México, julio-septiembre 1978, pp, 62-91.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, “Modernizar la escuela primaria. Siete propuestas de acción”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 21, N° 3, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1991, pp, 153-163.

SOTELO, Catalina, “Los libros de texto gratuito, examinados por historiadores. La historia descafeinada”, en *El Universal. Cultural*, México, 27 de agosto de 1992, p, 3.

TAIBO I, Paco Ignacio, “La esquina baja. *El Pípila*”, en *El Universal. Cultura*, México, 9 de septiembre de 1992, p, 1.

TAIBO II, Paco Ignacio, “La misteriosa desaparición de *El Pípila*”, en *La Jornada*, México, 4 de septiembre de 1992, p, 14.

TAIBO II, Paco Ignacio, *Primavera pospuesta. Una versión personal de México en los 90*, México, Editorial Joaquín Mortiz S.A., 1999.

_____, “¿Y ahora por qué quieren tanto a Iturbide?”, en Paco Ignacio Taibo II, *Primavera pospuesta. Una versión personal de México en los 90*, México, Editorial Joaquín Mortiz S.A., 1999, pp, 95-99.

TAVIRA URIOSTEGUI, Martín, “¿Las revoluciones de México fueron *errores* históricos?”, en *El Día*, México, 12 de septiembre de 1992, p, 5.

TEHERÁN, Jorge, “Parcial, interesada y prejuiciada, la historia en los nuevos libros de texto”, en *El Economista*, México, 27 de agosto de 1992, p, 41.

TEHERÁN, Jorge, “Los Niños Héroes son parte esencial de la historia: Salinas”, en *El Economista*, México, 14 de septiembre de 1992, p, 44.

TIRADO, Ricardo, “La cúpula empresarial en el debate educativo”, en Loyo, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio 1988-1994*, México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM- Plaza y Valdés Editores, 1997, pp, 137-180.

TORRES BARRETO, Arturo, “Análisis historiográfico de los libros de texto gratuitos de Historia y civismo de la década de los sesenta”, en *La Hoja Volandera*, 10 de febrero de 2008, pp, 1-15. En Línea: http://www.lahojavolandera.com.mx/profesores/prof_031.pdf [Consultado el 30 de septiembre de 2015].

_____, “Los libros de texto gratuitos de Historia en México”, en *Multidisciplina. Revista electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*, México, FES-UNAM Acatlán, diciembre de 2008-enero de 2009, pp, 25-48, En línea: <http://www.journals.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27687> [Consultado 24 febrero 2015]

_____, *Los libros de texto gratuitos de Historia en la política educativa de México 1959-1994*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2013.

TORRES, Salvador, “La polémica desatada por los libros de texto gratuitos, son puras *grillas*: De la Madrid”, en *Uno más Uno*, México, 30 de agosto de 1992, p, 22.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, “La educación al filo del agua”, en *La educación privada en México 1903-1976*, México, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, 2004, pp, 195-243.

TREJO, Adrián, “Organizará el SNTE consulta sobre los nuevos libros de historia, anuncia Elba Esther”, en *El Economista*, México, 2 de septiembre de 1992, p, 30.

_____, “La historia no puede dividirse entre demonios y puros: Diego Fernández”, en *El Economista*, México, 15 de septiembre de 1992, p, 41.

TREJO DELABRE, Raúl, *Crónica del sindicalismo en México 1976-1988*, México, Siglo XXI Editores, 1990.

_____, “Sociedad y poder”, en *El Nacional*, México, 20 de septiembre de 1992, pp, 1, 6 y 10.

TREJO ROMO, Pablo, “Educación: proyecto nacional y liberalismo social”, en *El Nacional*, México, 6 de agosto de 1992, pp, 16-18.

TUIRÁN, Rodolfo y QUINTANILLA, Susana, *90 años de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

VALLS MONTÉS, Rafael, “De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”, en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, N° 18, Salamanca, Universidad de Salamanca-Universidad de Valencia, 1999, pp, 169-190.

VAN DELDEN, Maarten, “Conjunciones y disyunciones. La rivalidad entre *Vueltas* y *Nexos*”, en Vanden Berghe, Kristine y Van Denden, Maarten, *El laberinto de la solidaridad. Cultura y política en México 1910-2000*, Foro Hispánico 22, New York-Ámsterdam, Presses Universitaires de Namur, agosto de 2002, pp, 105-120.

VARGAS ESCOBAR, Natalia, *Dispositivos estatales de afirmación: La versión de nación que se registra en Los Libros de Texto Gratuitos de Historia de México*, Tesis para obtener el grado de maestra, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Maestría en Ciencias Sociales, 2008.

_____, “La Historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, N° 49, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 2011, pp, 489-523.

VARGAS, Rosa Elvira, “Pide CSG hacer de la historia patria lecciones de respeto y motivación”, en *La Jornada*, México, 5 agosto de 1992, pp, 1, 3.

_____, “Califican su contenido de superficial”, en *La Jornada*, México, 9 de agosto de 1992, p, 17.

_____, “‘Desapareció’ la historia en los nuevos textos: Taibo II. Mesa redonda de especialistas sobre el tema”, en *La Jornada*, México, 26 de agosto de 1992, pp, 3 y 6.

_____, “Pide la UNPF a maestros no secundar al boicot a los nuevos textos de historia”, en *La Jornada*, México, 2 de septiembre de 1992, p, 51.

_____, “Propaganda, *estatalismo* y hasta futurismo, críticas a los nuevos libros de historia. Debaten Granados Chapa, Taibo II, Martín del Campo y Luis Hernández”, en *La Jornada*, México, 5 de septiembre de 1992, p, 14.

VARGAS, Rosa Elvira y CAMACHO GUZMÁN, Oscar, “Cuestionan diputados el enfoque y contenido de los nuevos libros. La fracción perredista pedirá juicio político contra Zedillo”, en *La Jornada*, México, 26 de agosto de 1992, pp, 1 y 3.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida (coord.), *Ciencias Sociales. Primer grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales auxiliar didáctico primer grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales. Segundo grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales auxiliar didáctico para el segundo grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales. Tercer grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales auxiliar didáctico tercer grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales. Cuarto grado. Libro del maestro*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales. Quinto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974.

_____, (coord.) *Ciencias Sociales. Sexto grado*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

_____, “El dilema de la enseñanza de la Historia en México”, en *Discurso de Recepción de la Dra. Josefina Zoraida Vázquez*, México, Academia Mexicana de la Historia, 1979, pp, 4-17.

_____, “Nuevos y viejos libros de texto”, en *La Jornada*, México, 3 de septiembre de 1992, pp, 1 y 12.

_____, “Política sexenal y desperdicio de recursos, problemas torales en educación”, en *Excélsior*, Tercera parte sección A, México, 8 de septiembre de 1992, 1 y 2I.

_____, “La modernización educativa 1988-1994”, en *Historia Mexicana*, Vol. 46, N° 4, México, El Colegio de México, 1997, pp, 927-952.

_____, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2005.

VÁZQUEZ PÉREZ, Rubén, “Definitivamente es negativa la imagen del Ejército en los libros de Historia”, en *Uno más Uno*, México, 19 de septiembre de 1992, p, 7.

VEGA, Patricia, “El estudio de la historia patria, primer aporte del nuevo libro de texto. Aún no ha habido una crítica rigurosa y profesional sobre ellos, dice Florescano”, en *La Jornada*, México, 24 de agosto de 1992, p, 23.

_____, “Grabadora en mano, el enviado de la SEP constató el inesperado repunte del interés por la historia”, en *La Jornada*, México, 26 de agosto de 1992, p, 6.

VERA, Rodrigo, “Lanzan el libro y esconden la cara. Los textos privados empiezan a usarse”, en *Proceso*, N° 603, México, 23 de mayo de 1988, pp, 18-19.

_____, “Jean Meyer cuenta cómo se elaboraron los nuevos textos. González y González los defiende: ‘no hay satanizaciones ni canonizaciones; hay hombres de carne y hueso’”, en *Proceso*, N° 827, México, 7 de septiembre de 1992, pp, 13-17.

VILLA LEVER, Lorenza, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara-Departamento de Investigaciones Científicas y Superación Académica, 1988.

_____, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2009.

VILLASEÑOR, Guillermo, *Estado e Iglesia: el caso de la educación*, México, Editorial Edicol, 1978.

WOLDENBERG, José, “El proceso electoral en México en 1988 y sus secuelas”, en Manuel Alcántara y Antonia Martínez (comps.), *México frente al umbral del siglo XXI. Reformas económicas y democratización política*. Madrid, Siglo XXI, 1992, pp, 191-212.

XAVIER-GUERRA, François, *México del Antiguo Régimen a la Revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

ZAID, Gabriel, “País en curva”, en *Proceso*, N° 617, México, 27 agosto de 1988, pp, 62-64.

ZAMARRIPA, Roberto, “Analizarán comisiones de Educación del Congreso los libros de historia. Fueron modificados ‘a solicitud expresa del gobierno de Estados Unidos’, dice Muñoz Ledo”, en *La Jornada*, México, 3 de septiembre de 1992, p, 3.

ZAMARRIPA, Roberto, “Presionó EU en 1989 para cambiar el libro de historia. Consideraba que tenía un contenido ‘poco amistoso’: Ifigenia Martínez”, en *La Jornada*, México, 9 de febrero de 1992, p, 19.

ZAMBRANO LEAL, Armando, *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio, 2005.

ZÁRATE VITE, Arturo, “Fallas y manipulación de la historia en los nuevos libros de texto: PRD”, en *El Universal*, México, 19 de agosto de 1992, p, 25.

_____, “En los libros de Historia se muestra sólo el ‘lado amable’ del catolicismo: PRD”, en *El Universal*, México, 2 de septiembre en 1992, p, 20.