



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**El concepto democracia en los manuales escolares en México
(1821-1994): entre el currículum escolar y la vida social**

Tesis que presenta
Jesús Ramos Reyes

para obtener el grado de
Doctor en Ciencias

En la especialidad de
Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:
Dra. Eugenia Roldán Vera

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca de Conacyt.

Agradecimientos

A mi padre Jesús Ramos y a mi madre María Elena Reyes, por los apoyos, amor, libertad y enseñanzas que han hecho posible cumplir mis sueños. A mis hermanos, por sus comprensiones y estímulos. A mis amigos por compartir con ellos este proceso.

A todos mis profesores y maestras anteriores, por darme la formación que me permitió llegar hasta aquí. A la doctora Josefina Granja y su legado que sigue vivo en mí. A la doctora Rosa Nidia Buenfil, por sus apoyos y enseñanzas invaluable. En especial a la doctora Eugenia Roldán Vera por su sabiduría, paciencia, trabajo, aliento, por todo lo que aprendí con ella, y por creer en mí y en esta investigación. A mis sinodales, las doctoras Rosa Nidia Buenfil y Ariadna Acevedo, y los doctores Guillermo Zermeño y Sebastián Plá, porque gracias a sus observaciones y comentarios se enriqueció este trabajo.

Al cuerpo técnico, administrativo y académico del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, por sus generosidades, estímulos, ayudas y cordialidades durante mi estancia en esta institución.

A la familia Gachúz Silva por su apoyo, y sobre todo a mis dos amores, Ivonne y Regina, por su impulso y aguantarme en este largo proceso.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar el concepto de democracia en manuales escolares del nivel primaria (principalmente) de 1821 a 1994 en México en sus cambios, permanencias, desplazamientos, emergencias y tendencias, así como encontrar sus relaciones con concepciones de la democracia en la vida social. Para ello se identificaron en manuales escolares así como en obras académicas y discursos políticos de la vida social, significados del concepto tales como forma de gobierno y participación ciudadana, y diversas voces como cultura democrática y democracia social. Esto implicó indagar en la plurivocidad del concepto en ideologías como el liberalismo, el socialismo y el conservadurismo en distintas etapas políticas, sociales y de la educación. Las preguntas que guiaron el trabajo son: ¿Cuáles fueron los cambios, permanencias, desplazamientos y emergencias del concepto democracia en los manuales escolares? ¿Cuáles en los discursos políticos de la vida social? ¿Cómo se relacionan los conceptos de democracia en los libros escolares con aquellas concepciones de democracia en la vida social? ¿Qué tendencias se observan en estas relaciones? La investigación muestra que el concepto democracia, que es un concepto central de la modernidad, emergió en el siglo XIX y sufrió en ese siglo procesos de temporalización, ideologización, politización y democratización al tiempo que acompañaba los procesos de construcción de legitimidad del orden político y social que se construyó tras la independencia. Bajo una diversidad de significaciones, tuvo un periodo de auge a finales del siglo XIX, y, tras la fase armada de la revolución, en la década de 1920. Resurgió en los años treinta –“democracia socialista”- y en los años cuarenta un tipo de “democracia nacionalista”, para luego verse atravesado por las tensiones de la guerra fría que oponían “democracia” vs “socialismo”. En los años cincuenta, sesenta y setenta el concepto fue encubierto por otros conceptos como el de justicia social. Finalmente, en los años noventa experimentó un resurgimiento muy importante. Se trata de un concepto que, a lo largo del tiempo, se nutrió del lenguaje político y social del liberalismo, del socialismo utópico y del marxismo. Una de las tendencias encontradas es que a lo largo del siglo XIX y XX existe una contienda entre la democracia política y la democracia social, que parece conciliarse, al menos conceptualmente, con la imbricación entre ambas en los años noventa del siglo XX. Por otro lado, en términos del concepto, los manuales escolares y en la vida social se relacionaron por medio de intertextualidades, debates, resistencias, acuerdos y propuestas. Ello implica concebir a los manuales escolares como dispositivos ideológicamente plurales, propositivos y estrechamente relacionados con la vida social.

Summary

This dissertation analyzes the concept of democracy in (mainly) primary school textbooks from 1821 to 1994 in Mexico, paying attention at their changes, continuities, displacements, emergencies and trends, as well their relations with conceptions of democracy in social life. Different meanings of the concept of democracy were identified in textbooks, academic and political discourses: democracy as form of government, as citizen participation, and diverse related expressions such as democratic culture and social democracy. The analysis involved investigating the plurivocity of the concept in ideologies such as liberalism, socialism and conservatism in different political, social and educational historical periods. The main research questions are: What were the changes, continuities, displacements and emergencies of the concept of democracy in school textbooks? Which in the political discourses of social life? How do the concepts of democracy in textbooks relate to those conceptions of democracy that were mobilized in social life? What trends are to be observed in these relationships? The result of the research shows that the concept of democracy, which is a central concept of modernity, emerged in the nineteenth century and suffered in that century processes of temporalization, ideologization, politicization and democratization as it accompanied the construction of legitimacy of the political and social order that was built after independence. Under a diversity of meanings, the concept of democracy boomed at the end of the 19th century and also after the armed phase of the revolution, in the 1920s. It resurfaced in the thirties as “socialist democracy” and in the forties as a “nationalist democracy”. The Cold War tensions led to the opposition of “democracy” vs. “socialism” in the following two decades. In the fifties, sixties and seventies, the concept was absorbed in or replaced for other concepts such as social justice. Finally, in the 1990s it experienced a very important resurgence. Over time, the concept of democracy was nourished by the political and social language of liberalism, utopian socialism and Marxism. One of the trends found is that throughout the nineteenth and twentieth centuries a contest between political democracy and social democracy persisted, which seems to be reconciled, at least conceptually, with the overlap between the two in the 1990s. On the other hand, in terms of the concept, school textbooks and discourses from other realms of social life were related through intertextualities, debates, resistance, agreements and proposals. This leads us to a characterization of school textbooks as ideologically plural, purposeful and closely related to social life devices.

Indices

Introducción	8
1. Analizar conceptualmente la democracia.....	8
2. Planteamiento del análisis.....	13
3. Delimitación del objeto de estudio y estructura de la tesis.....	15
4. Herramientas conceptuales y procedimientos de análisis.....	19
4.1 Herramientas conceptuales.....	19
4.2 Procedimientos de análisis.....	27
Capítulo 1. El concepto democracia en los manuales escolares del “largo” siglo XIX (1821-1920)	30
1.1 Los manuales escolares del siglo XIX.....	31
1.1.1 Los catecismos políticos.....	32
1.1.2 Los manuales de historia nacional.....	37
1.2 Emergencia del concepto democracia y fijación como forma de gobierno, 1821-1860.....	41
1.3 Diversificación del concepto democracia en los manuales escolares, 1860-1890.....	48
1.4 La democracia entre 1890 y 1910: la “indiferencia” de los manuales escolares ante la politización del concepto en la vida social.....	54
1.5 Críticas y desenvolvimientos del concepto de democracia durante la Revolución, 1910-1920.....	60
1.5.1 La democracia en la pedagogía de John Dewey.....	67
1.6 Conclusiones	69
Capítulo 2. El concepto democracia en los manuales escolares de 1921 a 1946.....	71
2.1 Renacimiento de la democracia en los inicios de la Secretaría de Educación Pública, 1921-1930.....	72
2.1.1 Las primeras genealogías sobre la democracia en México.....	76
2.1.2 Democracia y catolicismo.....	78
2.2 Democracia y “justicia social” en la década de 1930.....	80
2.2.1 Democracia, socialismo y nacionalismo revolucionario: amalgamas ideológicas.....	83
2.2.2 Democracia dentro y fuera del socialismo.....	85
2.3 Democracia y desarrollo, 1940-1946.....	86
2.3.1 Consolidación de la democracia liberal internacional.....	88
2.3.2 Persistencia de la democracia socialista.....	89

2.3.3	Justicia social y desarrollo.....	91
2.4	Conclusiones	93
Capítulo 3. El concepto democracia en los libros escolares de 1947 a 1980		95
3.1	La educación primaria y producción de manuales de 1946 a 1959.	96
3.1.1	Los debates sobre la Revolución Mexicana y la democracia.	99
3.1.2	Anacronismos y construcción de tradiciones democráticas.	101
3.1.3	La construcción de una forma de vida democrática.	107
3.1.4	La democracia mexicana.	114
3.1.5	Democracia económica y democracia social.....	119
3.1.6	El inicio de políticas educativas nacionales e internacionales en 1960.....	121
3.2	La irrupción de los Libros de Texto Gratuitos en la década de 1960.	122
3.2.1	Democracia política, justicia social y democracia social.	126
3.2.2	La democracia en los manuales de editoriales privadas: visiones conservadoras y socialistas.....	129
3.2.3	Formación en y para la vida democrática.	131
3.3	El inicio de una nueva etapa nacional, 1970.	132
3.3.1	La democracia y la crítica al sistema en los libros de texto de ciencias sociales.	135
3.3.2	El revisionismo de la revolución: democracia social contra democracia política.	138
3.3.3	Acercamientos entre democracia y socialismo.....	140
3.4	Conclusiones	142
Capítulo 4. El concepto democracia en los libros escolares de 1982 a 1994		143
4.1	Crisis, desinversión educativa e inicio de las políticas neoliberales.	144
4.2	La democracia disminuida en los libros de texto de Ciencias Sociales, 1982-1992.	146
4.3	La conciliación entre democracia política y democracia social.....	149
4.4	La Modernización Educativa y el concepto de calidad.....	151
4.5	Los nuevos Libros de Texto Gratuitos y la democracia mínima, 1993.	154
4.6	Libros escolares no oficiales: entre el conservadurismo y el nacionalismo.....	157
4.7	La síntesis de la democracia política y la democracia social en los manuales.	161
4.8	Conclusiones	165
Bibliografía		173

Introducción

1. Analizar conceptualmente la democracia.

El concepto democracia es central en las sociedades contemporáneas y para los historiadores encapsula el carácter de las sociedades modernas. Se trata de un concepto que, a pesar de existir en la antigüedad clásica, reemergió con nuevos significados en la modernidad cuando colapsaron los mecanismos de sucesión dinástica y se separaron los órdenes humano y divino, convirtiéndose en un concepto central para la legitimidad política de cualquier régimen. Es un concepto complejo debido a su historia, su historización, a las amplias redes semánticas en las que se inserta y a la enorme cantidad de adjetivos con los que se relaciona. La democracia ha sido estudiada por diversas disciplinas humanísticas y sociales en diferentes aspectos, y es profusamente mencionada en los medios de comunicación, la opinión pública y los gobiernos nacionales.

Este trabajo trata de ir más allá de explicar la construcción de la democracia como causa de los intereses sociales o de ver qué facciones políticas ganaron o perdieron con ella, sino de explicar las creencias detrás de ella, la lógica de los sucesos donde emergió, de sus condiciones de posibilidad, las categorías que se formaron, cómo la democracia se convirtió en un ideal, y develar las ideas, prácticas y limitantes sociales, culturales, políticas y religiosas en espacios y tiempos particulares. También ayuda a comprender, de manera indirecta, por qué es controversial hablar de democracia, por qué es insatisfactoria pero proporciona esperanza, y por qué es parte de la sociedad actual. De ahí su importancia.

La democracia ha sido un objeto de estudio de la historia de las ideas políticas, cuya producción legó genealogías del concepto con características teleológicas, lineales y hasta cierto punto homogéneas, para justificar regímenes e ideologías, creando dicotomías entre el pensamiento político sobre la democracia y la práctica social (Fernández Sebastián, 2009). A partir del llamado “giro lingüístico” de mediados del siglo XX, la historiografía se interesó en los lenguajes políticos, volteando la mirada al carácter performativo y situado del término democracia. A su vez, la historia de los conceptos políticos constituye la propuesta de Reinhart Koselleck (1923-2006), para quien el concepto de democracia es un concepto central en la modernidad. Para Koselleck (1993), la modernidad es un nuevo

régimen temporal, político, social y cultural que sustituyó al antiguo régimen en Alemania hacia 1800 y después se extendió al resto del mundo occidental. La manera de vivir el tiempo cambió de un tiempo cíclico y escatológico a un tiempo acelerado, progresivo y abierto a las incertidumbres, mientras que la historia dejó de ser la maestra de vida (*magister vitae*) para una historia proyectada hacia el futuro desde el presente, donde el pasado se mide a partir de categorías del presente y está superado¹.

Esta relación con el pasado es el núcleo problemático de la democracia, pues a lo largo de los siglos XIX y XX el concepto mantuvo un carácter normativo y en buena medida ajeno a esa separación entre pasado y futuro típica de la modernidad (no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XX que la democracia se empezó a historizar)². Las historias que buscaban la democracia en otros tiempos, lo hacían a partir del presente aglutinando los distintos sentidos y significados que dicho concepto tuvo en el pasado como si fuesen parte de un sentido unívoco; a su vez, se distanciaban de esos significados para proyectar la historia hacia el futuro en un progreso evolutivo. Esa doble operación implicaba calificar a civilizaciones, culturas y sociedades como adelantadas o retardadas de acuerdo con un ideal de democracia, a lo que llama Koselleck la “simultaneidad de lo anacrónico”. En Latinoamérica y en México específicamente, el uso del concepto democracia en la enseñanza escolar mantuvo características de la “simultaneidad de lo anacrónico” al menos hasta 1990 e imbricaba la historia como “maestra de vida” en la historia escolar, lo que provocaba tensiones en el sentido de la temporalidad. Para Zermeño, habría que ver si se trata efectivamente de una contradicción; o si, más bien, el sentido universalista de la nueva historia presupone la posibilidad de incluir toda clase de historias como la historia providencial, historia sagrada, historia civil, etcétera, pero subordinadas ahora a un nuevo orden de historicidad (Zermeño, 2009a: 574). Si a esto se le suma la inexactitud de las categorías y lenguajes con que se contaba para definir las realidades cambiantes actuales, los modos en que el concepto se modificaba y el uso

¹ Para Zermeño (2009a), el momento en el que el pasado y el futuro se coordinaron de otra manera, restando a la historia su poder de ejemplaridad fue para Europa hacia 1800, donde en las formas de argumentación histórica se oscila entre los hechos remotos de la antigüedad clásica y los contemporáneos y la historia continúa siendo en esencia un concepto moral más que político. En cambio, en el contexto iberoamericano, la fractura proviene más bien de eventos políticos y sociales que propiamente intelectuales: con la segunda proclamación de la Constitución de Cádiz y el movimiento de independencia, el círculo de la narratología histórica clásica tenderá a romperse (570).

² La democracia se historiza, por lo menos hasta la década de 1950 en Alemania (Zermeño, 2009a: 556) y en Francia hasta 1970 (Chartier, 2008).

ideológico que se hacía del concepto, el resultado era la confusión, donde los esfuerzos políticos y sociales por alcanzar la “democracia ideal” generaban una percepción de no alcanzarla nunca y creaba en las sociedades un estado de malestar crónico y de búsqueda de alternativas a las “crisis” de la democracia. El programa de Koselleck para la historia conceptual es por lo tanto, dar cuenta de los cambios y permanencias en los conceptos eje que produjo la modernidad y los problemas y prácticas que implicaron, así como de los significados que tejieron en distintos periodos, con el fin de desmontar la historiografía anacrónica. Los conceptos surgen de las necesidades de cada sociedad en un tiempo y espacio específico, por lo que, para desentrañar sus significados y sentidos, es necesario acudir a la historia política, social, intelectual y cultural; de esa manera la historia conceptual llega a relacionarse con estas corrientes.

Este trabajo de historia conceptual, a pesar de ser de larga duración, centra la mirada en periodos bien delimitados para aclarar de manera minuciosa la multivocidad de los conceptos, sus cambios, permanencias, deslizamientos, emergencias y relaciones con otros conceptos, las relaciones sociales y las prácticas que los hicieron posibles o las que no. Este estudio tiene además la complejidad de relacionar los conceptos de democracia producidos en la vida social con las concepciones de democracia en los manuales escolares, distinguiendo etapas de desarrollo del concepto y formas peculiares de producirlo en ambos ámbitos. De esta manera, detecta las múltiples trayectorias históricas conectadas a movimientos religiosos, sociales y culturales que tuvieron incidencia en la educación, en contra de los estudios que posicionan orígenes únicos de la democracia que evolucionaron hasta la actualidad, debilitando la aparente causalidad homogénea de los gobiernos democráticos actuales. En otros trabajos el contexto sirve para dar un panorama de lo que pasaba alrededor del objeto de estudio; en este trabajo el contexto construye también el objeto de estudio.

La categoría de “vida social” que utilizo puede relacionarse con la noción de opinión pública pero sin reducirla al ámbito del ejercicio periodístico, ya que considera discursos impresos, textos producidos por la sociedad de distintos tiempos en forma de obras académicas, pronunciamientos políticos, legislaciones, publicaciones periódicas, ensayos literarios y textos del ámbito pedagógico. Por lo tanto, “vida social” es una noción que remite a algunos discursos textuales de la sociedad entendiendo sociedad en el sentido

general de Niklas Luhmann y Georgi: “la sociedad como sistema social omniabarcador que incluye en sí los demás sistemas sociales” (1993:42); es decir, la sociedad que engloba la educación de la sociedad, la política de la sociedad, la historiografía de la sociedad, de donde parten los textos que se revisaron en este trabajo en su diversidad de contextos.

De esta manera, la “vida social” y los manuales escolares como “textos” no existen separados de la sociedad, son parte de ella, pero están diferenciados por sus funciones. Pueden ser dos objetos de estudio comparables y se fundamentan en la historia conceptual de Koselleck (1993), la cual precisa de la historia social para la reconstrucción de los sentidos de los conceptos a través de discursos y de textos entre otros medios posibles. Además, se debe tomar en cuenta que el concepto democracia inscrito en los manuales escolares es sólo una dimensión de la enseñanza escolar, que en realidad está atravesada por procesos de transmisión, interacción, prácticas, interpretación y apropiación. En palabras de Rockwell:

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar [...] las interpretaciones posibles del texto se construyen en la interacción, no están dadas de antemano ni son inherentes al texto. (1995: 13, 222)

Para precisar, lo que se compara en este trabajo es el concepto de democracia en la enseñanza escolar (mirado en libros de texto) y en la vida social (mirado en libros, discursos, panfletos, prensa), con el fin de dar cuenta del tipo de intertextualidad que se da entre los discursos de ambos ámbitos.

En el ámbito escolar, la democracia ha sido estudiada como uno de los valores políticos en los libros de texto a partir de los trabajos pioneros de Zoraida Vázquez (1970) y Rafael Segovia (1975), seguidos por los de Eduardo Weiss (1982), Bonifacio Barba (1985) y Lorenza Villa Lever (1988), donde predominaba un enfoque cultural y sociológico. Silvia Conde (1998) abordó los valores constitutivos de la democracia en la escuela básica, acercándose a un análisis conceptual, sin serlo específicamente. Siguiendo los enfoques sociológicos, Margarita Quezada (2000) realizó un análisis de los cambios semánticos en los valores, imágenes y personajes, incluyendo la democracia, en libros de texto de 1993. Roldán (2002, 2007) ha elaborado trabajos sobre cultura cívica y lenguajes políticos en los libros escolares desde la historia conceptual, y en mi trabajo de maestría (Ramos, 2008), realicé un análisis conceptual en el cual comparé la configuración

semántica del concepto democracia en algunos libros escolares de los años cuarenta con la de libros de texto en los años setenta en México.

En cuanto a los estudios históricos sobre la democracia, el más cercano es el trabajo de Elisa Cárdenas (2014), quien en el proyecto Iberconceptos estudió el desarrollo del concepto en el siglo XIX, pero desde la opinión pública, es decir, en los discursos, oraciones cívicas y legislaciones principalmente. Un trabajo similar es el de Rocío García Ruíz (2010), quien compara el concepto de democracia del siglo XVIII a 1824 entre México y España, partiendo de los discursos políticos de diferentes actores. En un trabajo teórico, González (2010) estudió la democracia como concepto político en el contexto chileno, al igual que Contreras (2014) para el caso de México en la actualidad, mientras que Velásquez (2014) revisó una variedad de concepciones de la democracia en la vida pública del país.

En trabajos que relacionan la democracia como un valor en los libros de texto, Morales (2013) indagó en los valores para la democracia en los libros de texto gratuitos entre 1960 y 1972; De la Mora (2013) analizó personajes, procesos y conceptos en los manuales de Historia de México de educación primaria de 1862 a 1908, entre los que menciona la democracia, y Celis (2015), en un trabajo de largo alcance de 1821 al 2012, hace una historia de la democracia como postura política en México, que desemboca en la educación ciudadana de los libros de texto gratuitos de 1960 al 2012.

La diferencia de este trabajo con los anteriores es, por una parte, la mirada de larga duración (1821-1994), a partir de la comprensión de que el concepto democracia es central para la forma de experimentar y nombrar la realidad en la modernidad que inicia con el siglo XIX. Por otra parte, el trabajo pone en relación lo que dicen los manuales sobre la democracia con el desarrollo del concepto en otros textos de la vida pública o social. En cuanto a la democracia como concepto político moderno, la mayoría de los trabajos elaborados parten de su origen liberal francés y norteamericano del siglo XVIII, mientras que en este trabajo se incluyen las concepciones de democracia elaboradas por otras corrientes como el socialismo utópico y científico, y el catolicismo social. Además, la elección de las fuentes está inclinada a concepciones de la democracia hechas por maestros, académicos, políticos de variado perfil, y de movimientos políticos, sociales y

culturales, en lugar de centrarme en los grandes pensadores y teorías sobre la democracia, en cuerpos legislativos y en los personajes históricos.

2. Planteamiento del análisis.

El objetivo general de la tesis es dar cuenta de los cambios, permanencias, desplazamientos y emergencias del concepto democracia en los manuales escolares de manera sincrónica con las transformaciones del concepto en documentos de la vida social de México, con el fin de identificar relaciones y tendencias entre los desarrollos del concepto en los discursos de la vida social con los de la enseñanza escolar.

Para realizar lo anterior, se desarrollan tres objetivos específicos. En primer lugar, identificar las significaciones y procesos que configuraron al concepto de democracia en los libros escolares de historia y civismo de nivel elemental durante el siglo XIX y XX; al mismo tiempo, dar cuenta de los cambios, permanencias, desplazamientos y novedades semánticas que experimentó el concepto de democracia a lo largo de los dos siglos en la vida social.

En segundo lugar, se pretende comparar los conceptos de democracia de los manuales escolares con las concepciones de democracia en la vida social para observar relaciones entre las significaciones y en los procesos. El tercer objetivo consiste en identificar patrones en la construcción del concepto de democracia en los libros escolares, en sus relaciones con conceptos de democracia provenientes la vida social, así como tendencias de desarrollo. Lo anterior permite rastrear distintas dimensiones de la compleja relación de intertextualidad entre la vida social y algunos aspectos de la enseñanza escolar.

Las preguntas principales a las que responde este trabajo son: ¿Cuáles fueron los cambios, permanencias, desplazamientos y emergencias del concepto democracia en los manuales escolares de 1821 a 1994? ¿Cuáles fueron los cambios, permanencias, desplazamientos y emergencias del concepto democracia en los discursos políticos en la vida social de 1821 a 1994? De ellas se derivan otras preguntas: ¿Cómo se relacionan los conceptos de democracia en los manuales escolares con aquellas concepciones de democracia en la vida social? ¿Cuáles son las tendencias en estas relaciones?

Esta tesis parte de varios supuestos de análisis: que los conceptos son históricos y que hay una transformación del concepto de democracia de 1821 a 1994; que la relación entre los manuales escolares y la vida social en términos del concepto de democracia son

multidireccionales, y que los manuales escolares reproducen la ideología del régimen en turno, pero que también contienen posicionamientos ideológicos propios que interactúan a partir de propuestas, resistencias, acuerdos, diálogos y debates.

De manera que se pueden plantear dos hipótesis: la primera es que el concepto democracia en los manuales escolares y en la vida social puede tener desarrollos distintos, pero que en los dos ámbitos comparte las tensiones del anacronismo propia de la modernidad, así como una diversidad de ideas, necesidades, problemáticas y horizontes de expectativas de una sociedad plural de un tiempo determinado. Además, el concepto puede presentar periodos irregulares de preponderancia frente a otros conceptos que toman su lugar central en los discursos o que lo absorben, momentos en que el concepto se diversifica a partir de adjetivos, se desgasta o se vuelve indeterminado, así como etapas en las que resurge, se resignifica y estabiliza sus significaciones.

La segunda hipótesis es que los manuales escolares son un dispositivo de la sociedad con características particulares (para un público en específico, con una forma de producción y para un uso determinado), pero que trascienden el espacio escolar para incursionar en debates que se generan en otros espacios como la economía, la política, las luchas ideológicas, y que la propia sociedad también se inserta en la producción, uso e interpretación de los manuales escolares a través de las políticas públicas, las editoriales, la religión y otros ámbitos. De manera que los manuales escolares y la sociedad interactúan en relaciones de acuerdos, debates, contraposiciones, propuestas y deslizamientos intertextuales entre uno y otro; es reductiva la idea de que los manuales escolares sólo proyectan los intereses e ideología de los gobiernos en turno. Las relaciones entre los manuales escolares y la sociedad también pueden dar cuenta de los límites y tensiones de paradigmas políticos, sociales y culturales de las distintas sociedades en el tiempo, así como de sus procesos de construcción y cambio. En el ámbito educativo, estas relaciones también pueden aclarar que las prescripciones a partir de programas y currículos no se reflejan en los manuales de manera homogénea por la permanencia de textos de distintas épocas en un momento dado, por la diversidad de corrientes ideológicas que producen manuales, por el peso de unas sobre otras, y por factores como la tecnología, las crisis económicas y los cambios geopolíticos mundiales que aceleran los procesos educativos.

3. Delimitación del objeto de estudio y estructura de la tesis.

La organización temporal del trabajo, derivada del propio análisis del concepto democracia, es la siguiente: de 1821 a 1920 (etapa de emergencia y desarrollo); de 1921 a 1946 (etapa socialista); de 1947 a 1980 (etapa de pluralidad ideológica) y de 1982 a 1994 (etapa de la democracia contemporánea). Cada una de las etapas corresponde con un capítulo de la tesis. En la primera etapa (1821-1920) el concepto emergió de entre otras concepciones mejor posicionadas como el de república, hasta alcanzar su democratización, temporalización, ideologización y politización a mediados de siglo, absorbiendo significados y entrando en la constelación de otros conceptos como el de civilización, tanto en los libros escolares como en la vida social. En la segunda mitad del siglo XIX y primeras dos décadas del XX, el concepto se diversificó a partir de las posturas ideológicas desde las que se interpretó – el anarquismo, el socialismo, el catolicismo social y el liberalismo positivista –, así como desde algunos movimientos culturales.

La segunda etapa (1921-1946) inicia al terminar la fase armada de la revolución, cuando se vivió un renacimiento de la democracia como horizonte de expectativa en sentido cultural y material por los gobiernos, que emprendieron esfuerzos educativos en los que pretendían apropiarse las demandas sociales obreras y campesinas. El concepto democracia fue relacionado con cooperativismo, socialización, solidaridad e integración de los indígenas a la vida nacional, en las sedimentaciones de “justicia social”, y “democracia socialista”, tanto en los libros escolares como en otros textos de la vida social. La “democracia socialista” tuvo su punto más alto de desarrollo en el cardenismo, para iniciar su declive con el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), quien desmanteló la educación socialista y estableció la política educativa de unidad nacional, inaugurando la “democracia nacionalista”.

En la tercera etapa (1947-1980), el concepto de democracia pasó a ser la ideología predominante tanto en la vida social como en los libros escolares, en competencia con el socialismo, expresándose en una relación tensa entre los conceptos de “democracia política” y “justicia social”; esta última se convertiría en sinónimo de “democracia económica”. Sin embargo, surgió una gran pluralidad de usos y sentidos de la democracia a partir de la ideología del nacionalismo revolucionario, con la que se mezclaban significaciones tanto del nacionalismo como del conservadurismo.

En la cuarta etapa (1982-1994), los libros de texto adquirieron una posición crítica respecto del nacionalismo revolucionario en claro declive, y ya en los años ochenta, en algunos libros escolares, así como en textos producidos por intelectuales, comenzó a mencionarse la opción de la democracia social como elemento inherente de la democracia política, en una apropiación de la democracia política por parte de los políticos socialistas. En los primeros años de los noventa, la imbricación de conceptos y significados de la democracia social y la democracia política era común en algunos intelectuales y en los libros escolares; esto dio pie a un nuevo horizonte de expectativas que capitalizó sentidos anteriores del concepto democracia, como vigilancia del gobierno, participación ciudadana, y emergencias como la transparencia en las prácticas políticas y de la información. Al lado de esta tendencia permanecieron los libros escolares de perfil conservador y nacionalistas, que mantenían significados de la democracia de los años sesenta, mientras que los libros de texto gratuitos minimizaron el uso del concepto democracia.

En la delimitación de carácter espacial y material, el análisis del concepto de democracia se centró en la educación primaria al tratarse de un nivel escolar fundamental y con la mayor expansión en el territorio nacional. A su vez, para el periodo 1960-1990 se revisaron tanto libros de texto gratuitos como manuales escolares de editoriales privadas de historia y civismo que fueron usados a nivel nacional y regional, principalmente de 4º, 5º y 6º grado porque en ellos se hallaba el concepto con mayor desenvolvimiento. Para ese periodo también se revisaron algunos libros escolares de historia y civismo de secundaria, porque se sabe que muchos de ellos fueron utilizados en la educación primaria, así como un puñado de libros para bachillerato y normalistas. Esto permitió medir en cierta manera, la gradación del concepto de democracia. Otros libros de uso escolar que fueron objeto de estudio de manera ocasional fueron los libros para el maestro, guías pedagógicas, las Monografías estatales de la década de 1980, y libros de lecturas y de apoyo didáctico, por su importancia para el análisis.

Para fines de definición y prácticos, se entiende por libros o manuales escolares todos aquellos libros de historia y civismo que fueron producidos por una diversidad de autores durante los siglos XIX y XX. A los libros de texto únicos y nacionales que empezó a publicar y a distribuir sin costo la Secretaría de Educación Pública a partir de 1960 se les denomina, específicamente, libros de texto gratuitos. En este trabajo se engloban en la

denominación de libros escolares a las cartillas, catecismos, lecciones, instrucciones, manuales, historias patrias, etcétera, de educación elemental, cuando se les menciona de manera general.

Esta definición se asumió por cuestiones prácticas debido a que los estudios sobre la definición de manual escolar y libro de texto (Aguirre, 2015; Quinceno, 2001) son diversos y basados en distintos criterios que hacen difícil una definición adecuada a los libros aquí estudiados. Ossenbach y Somoza no dudan en plantear la ambigüedad de los términos de libro, texto y manual (Aguirre, 2015: 251). En cuanto al concepto de democracia, con el fin de no repetir demasiado, se hace referencia al concepto democracia en ocasiones sólo como “el concepto”, y también se puede hacer referencia a los significantes asociados al concepto como “términos”, aunque en realidad se trate de otros conceptos que se engloban en democracia, para distinguirlos de él.

Es necesario recordar que a lo largo de los siglos XIX y XX los mecanismos de autorización de libros para uso escolar por parte de las autoridades de gobierno han sido variados. De acuerdo con Roldán y Quintanilla (2020), se pasó de la autorización por los ayuntamientos en el siglo XIX a la aprobación por la Escuela Nacional de Maestros en el Porfiriato, a la impresión y distribución de libros por la SEP en las décadas de 1920 a 1940. Tras la creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (CONALITEG) en 1959 se consolidó el papel del estado como productor y distribuidor de libros escolares, pero se siguieron utilizando manuales distintos en las escuelas privadas, algunos autorizados y otros no autorizados por el gobierno.

Para el estudio del concepto en otros documentos de la vida social, las fuentes primarias fueron obras académicas cuyo tema era la democracia y otras donde el concepto tenía un desarrollo importante, así como discursos políticos institucionales, pronunciamientos de movimientos sociales y de organizaciones sociales. Como ya mencioné, por vida social me refiero a la diversidad de textos y discursos del concepto producidos fuera de la escuela, que puede ser desde el gobierno, el ejército, la opinión pública en los medios informativos, hasta actores sociales como guerrilleros, luchadores sociales e intelectuales.

El criterio para la selección de los libros escolares fue su contenido de educación cívica, de historia general y de historia de México, principalmente aquellos elaborados para

su uso en escuelas primarias y algunos para otros grados (secundaria, educación superior) que por su popularidad e importancia para el tema fueron incluidos. Para los libros de texto, el criterio fue el mismo: aquellos para la educación cívica, y los que cubrieran la asignatura de historia de México o historia universal, y que fuesen para su uso en educación primaria, con algunos de secundaria y educación superior, y obras de apoyo que fuesen fuentes importantes de información.

La muestra de libros escolares y de discursos de la vida social fue amplia. El número de manuales revisados para el primer periodo (1821-1920) fue de ciento treinta entre cartillas, manuales, catecismos y lecciones de civismo, historias generales, historias de México o de historia patria, para escuelas primarias, y algunos de otros niveles educativos. En cuanto a los textos de la vida social, se revisaron treinta entre discursos políticos, oraciones cívicas, periódicos y obras políticas y literarias del periodo. Para el segundo periodo (1921-1946), los manuales revisados sumaron setenta, mientras que los discursos de la vida social fueron quince. En el tercer periodo (1947-1980) se revisaron cincuenta y siete libros escolares y cincuenta y dos discursos de la vida social. Finalmente, para el cuarto periodo (1982-1994) se revisaron sesenta y cuatro libros de texto y quince discursos de la vida social. Dada la extensión de fuentes consultadas, la bibliografía en este trabajo contiene sólo aquellas obras que son citadas en el cuerpo del trabajo.

Las fuentes primarias fueron localizadas en la biblioteca digital de libros antiguos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, el acervo antiguo de la biblioteca de la Universidad Iberoamericana, la biblioteca de El Colegio de México, el Centro de Estudios Históricos de México Condumex, la Biblioteca y Hemeroteca Nacional de México, la Hemeroteca digital de la Biblioteca Nacional, la Biblioteca Central de la UNAM, la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México, la biblioteca del DIE-Cinvestav, Ciudad de México Sede Sur, el Archivo General de la Nación, el acervo del Centro de Estudios de Movimientos Sociales (CEMOS), el Catálogo histórico de libros de texto gratuitos en línea, así como en librerías de viejo del centro histórico y bibliotecas familiares.

4. Herramientas conceptuales y procedimientos de análisis.

4.1 Herramientas conceptuales.

Para llevar a cabo el análisis fue fundamental la perspectiva de la historia conceptual en educación de Eugenia Roldán Vera, la cual propone un conjunto de herramientas para analizar los procesos de cambio conceptual. La historia conceptual en educación tiene sus bases en la historia conceptual de Reinhardt Koselleck.

De acuerdo con Koselleck (1993), en el siglo XVIII europeo se vivió un cambio de época con la disolución paulatina de las sociedades estamentales del “Antiguo Régimen”, y el surgimiento de las sociedades modernas, que supuso una nueva forma de vivir el espacio y el tiempo. El tiempo se aceleró en una búsqueda frenética por el progreso, y los espacios se reconfiguraron en naciones y ciudades industrializadas. Este proceso implicó la reconfiguración lingüística de los referentes con los que se había vivido anteriormente, cuya forma privilegiada del cambio son los conceptos.

Los conceptos son concentrados de contenidos significativos que dependen para su definición de palabras y expresiones. Una palabra se convierte en un concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico en el que se usa pasa a formar parte globalmente de esa única palabra. Los conceptos sociales y políticos contienen una pretensión de generalidad y son siempre polisémicos, como el de democracia (Koselleck, 1993: 105-126). Siguiendo a Koselleck, Zermeño (2014) señala que un concepto no es sólo indicador de los contextos que engloba, también es un factor de posibilidad, que establece horizontes y límites para la experiencia posible y la teoría concebible. La transformación del significado de las palabras y la transformación de las cosas se corresponden mutuamente de diferentes maneras. De acuerdo con la historia conceptual, un concepto puede ser apreciado desde diferentes lugares a un mismo tiempo, sin que exista un lugar privilegiado en donde haya sido pronunciado de manera definitiva y unívoca (16).

De acuerdo con Elías Palti (2006), Koselleck asocia el nacimiento de la modernidad con la emergencia de una nueva forma de concebir la temporalidad histórica, y como la historia está hecha de lenguaje y conceptos, su análisis se enfoca hacia el lenguaje político-social como principal vestigio material de cualquier época. El lenguaje es una entidad constituida históricamente y constitutiva de la experiencia histórica, de ahí que no sea un

mero medio del análisis histórico sino un objeto en sí mismo, una de las instituciones materiales fundamentales de una cultura. Lo que distingue la historia de conceptos de la historia de las ideas es el modo de concebir la temporalidad de las formaciones intelectuales. La historia de las ideas no desconoce el cambio de las ideas y los conceptos en el tiempo, pero al abstraer las alteraciones semánticas de una idea o término, lleva a construir narrativas históricas homogéneas y lineales (por ejemplo, la historia de la idea de "democracia" desde los griegos al presente) basadas en la mera recurrencia terminológica. Siguiendo a Palti, para Koselleck un concepto no tiene una identidad, no es una entidad fija que declina históricamente, no hay un núcleo esencial que se mantenga inalterado por debajo de los cambios de sentido que se le imponen, y que el estudioso debería tratar de descubrir. Lo que articula un concepto es el entretejido particular de experiencias históricas que se encuentran en él sedimentadas, el cual se busca reconstruir. De manera que todo concepto se desprende parcialmente del término o idea dados, desplegando complejas y cambiantes configuraciones que conforman redes semánticas, integrando nociones diversas, lo que le confiere un carácter plurívoco. Para Palti, en los conceptos, la malla de significados tejida a lo largo de su misma historia, lleva a una asincronía semántica, pues en un concepto se encuentran depositados, como en estratos geológicos, sentidos correspondientes a épocas y circunstancias de enunciación diversas, que se ponen en juego en cada uno de sus usos efectivos, volviendo sincrónico lo diacrónico.

De acuerdo con Koselleck, para identificar los sentidos de un concepto correspondientes a una época se recurre a la historia social, de manera que la historia social es parte de la construcción de los conceptos y para el estudioso es fundamental para reconstruir los sentidos y significados de los conceptos de una época.

A partir de identificar las dinámicas de los conceptos en el tiempo histórico, Koselleck elaboró una crítica de la historiografía moderna y una perspectiva de análisis de la historia. De esta perspectiva se adopta principalmente el método sincrónico y diacrónico. El método sincrónico permite observar desarrollos simultáneos de un concepto en diferentes ámbitos en un mismo tiempo, y el método diacrónico revela los cambios, permanencias y novedades en los significados de los conceptos en tiempos largos.

Para identificar la emergencia del concepto democracia en el siglo XIX mexicano, se parte del enfoque de Koselleck (2009:92-105) de los cuatro elementos que caracterizan

la aparición del nuevo lenguaje político y social: *democratización* de los usos del lenguaje y ampliación de la esfera de la opinión pública; la *temporalización*, que convierte a las palabras en conceptos históricos; la *ideologización* o conversión de los conceptos en singulares colectivos y la *politización* de los usos de un concepto que sitúa a los hablantes en bandos antagónicos.

Por otro lado, se retoma la categoría analítica de Koselleck (2012) de “horizonte de expectativa”, para identificar los ideales que las sociedades buscan alcanzar y que se proyectan hacia el futuro por medio de conceptos como el de democracia, creando una expectativa social y política. En Koselleck, el horizonte de expectativa vive en tensión con la “experiencia vivida”, que son las experiencias favorables o desfavorables para alcanzar el ideal esperado, que viven los individuos y las sociedades. El autor distingue entre términos para describir la sociedad (“males sociales”, “desigualdad social”), conceptos generadores de experiencias (“causa social”, “regeneración social”, “acción social”) y conceptos creadores de horizontes de expectativas (“justicia social”, “socialismo”, “democracia social”). Esta clasificación también es útil para este trabajo.

A lo largo de este estudio, se recurre al trabajo de manera onomasiológica propuesto por Koselleck, esto significa identificar estados de cosas que llegan a formar parte de un concepto. Las cuestiones onomasiológicas (referente a los hechos) y semasiológicas (referentes a los significantes) implican identificar conceptos paralelos o contrarios, coordinar conceptos generales y específicos, observar solapamientos entre expresiones, determinar el valor de un concepto respecto a la estructura social, y apuntar las posiciones de los frentes políticos.

Otro recurso proveniente de Koselleck es la identificación de anacronismos. Para el autor, el anacronismo se presenta cuando una cronología supuestamente homogénea contiene diferentes estratos en el tiempo que se inscriben en un horizonte histórico común, donde el presente y el pasado quedan englobados y dispuestos para un futuro determinado teleológicamente (Koselleck, 1993: 310). En la historiografía moderna son recortes de diferentes etapas históricas vinculadas racionalmente para crear un horizonte político común con pretensiones universales, que permite pronosticar un futuro esperado, creando posibilidades (Koselleck, 1993: 29, 31). Al compararse este horizonte con otros tiempos, pueblos y culturas, se generan diferencias con valoraciones cualitativas, entonces se puede

deducir el progreso, la decadencia, la aceleración o el retardamiento de una civilización, una cultura o un grupo social. El futuro se concentra en un concepto atemporal que ha permanecido a lo largo del tiempo, como es el concepto de democracia, y que se esboza en el presente sin estar realizado todavía, pero que pronostica o se prevé su realización racionalmente en el futuro (Koselleck, 1993: 29, 31). Al ser empleados estos conceptos atemporales repetidamente, preparan el camino para que puedan parecer posibles y se puedan representar en la historia de otros tiempos (Koselleck, 1993: 124). Este forzamiento del pasado y el presente para inscribirse en un futuro, da pie a la llamada “simultaneidad de lo anacrónico” (Koselleck, 1993: 311). La experiencia del progreso está arraigada en lo anacrónico que sucede en un tiempo cronológicamente igual (Koselleck, 1993: 310). De manera que en el horizonte de este progreso, la simultaneidad de lo anacrónico se convierte en la experiencia fundamental de toda historiografía moderna (Koselleck, 1993: 311). Además, Javier Fernández Sebastián (2015) identifica el anacronismo cognitivo, metodológico y axiológico en la historiografía del siglo XX. En los anacronismos cognitivos, los conceptos modernos de raza, género, identidad, clase o nación, son aplicables a un pasado lejano en el que tales nociones no existían. El anacronismo axiológico consiste en usar etiquetas morales o políticas en contextos donde todavía no surgían, como calificar de nacionalistas o de racistas determinadas conductas de nuestros antepasados que parecen asemejarse a las que hoy tildamos de tales. Por su parte, el anacronismo metodológico es el uso de metodologías que sirven para explicar un periodo histórico o un espacio específico en otros periodos históricos o espacios que presentan características diferentes, por ejemplo, interpretar la economía colonial desde el materialismo histórico. Así, el anacronismo como categoría analítica sirvió a este trabajo para indagar en la construcción del pasado en la historiografía escolar mexicana.

Siguiendo a Koselleck (1993: 210, 216), un fenómeno que acompaña a la simultaneidad de lo anacrónico es la coexistencia de figuras lingüísticas antitéticas que pueden estar incluidas en un único concepto porque han entrado a formar parte de él zonas de experiencia históricamente diferentes, creando un nuevo sentido. La fijación del nuevo sentido se da por escrito y queda mediada históricamente; por ejemplo, el concepto de democracia en el siglo XIX en México se relacionó con la lucha liberal contra la iglesia

católica, sin embargo, hacia la década de 1890 surgió el concepto de democracia cristiana desde la propia Iglesia católica y fue ampliamente usado en México.

La otra perspectiva teórica principal es la de los libros escolares de Alain Choppin (2001), quien plantea que el libro escolar es una fuente privilegiada en el estudio de la historia de la educación al ser una fuente abundante, diversificada, continua y completa que responde a un proyecto determinado, posee una estructura lógica y propone un discurso coherente. Es una fuente en la que las condiciones de producción (autor, editor, fecha, reedición) pueden conocerse con precisión, con lo cual se puede comparar con otras obras coetáneas a su clase. Mendoza (2009) añade que los libros de texto permiten estudiar la evolución diacrónica de conceptos al ser objetos de larga tradición, y al coexistir e interactuar con conceptos de otros contextos y dispositivos de su tiempo, y ser objetos de uso público; posibilitan estudiar las relaciones entre los libros escolares y la vida social, y así observar la manera en que la escuela y la educación se implican con la sociedad. De manera que la perspectiva de Choppin es la base teórica para posicionar a los libros escolares como objetos de estudio y para indagar en el concepto de democracia que contienen. Como se mencionó en la introducción, los libros escolares son sólo uno de muchos indicadores de lo que sucede en la enseñanza escolar, ya que están sujetos a múltiples procesos de mediación y apropiación tanto por maestros como por estudiantes. Es un error considerar que lo que está impreso en los libros de texto es lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela.

Para el análisis de los manuales, se dispuso de la analítica de Thomas Englund para el estudio de los libros escolares en sus concepciones de democracia. De acuerdo con ella, se debe abordar el concepto en los libros de texto de manera cuantitativa, cualitativa y holística. El análisis cuantitativo implica identificar la frecuencia del concepto en los libros, su ausencia, la presencia de otros conceptos en vez de democracia, entre ellos los contra conceptos y la cantidad de páginas y líneas donde se enuncia (1996:126). El análisis cuantitativo abarca en este trabajo la formación de un corpus de libros escolares exhaustivo en lo posible para identificar los libros donde aparece el concepto, donde está ausente, reconocer otros conceptos que están en lugar de “democracia” y ubicar los contra-conceptos, así como en señalar cifras de libros escolares registrados en otros trabajos, tirajes y estadísticas. Para Englund, el análisis cualitativo implica tomar en cuenta las

condiciones políticas, culturales y sociales en que el concepto se está produciendo (1996), así como abarcar la dimensión política e ideológica del currículo y de la escuela, el plan de estudios y la influencia del poder del Estado en ellos (2005). En Englund, los libros escolares pueden estar atendiendo a diferentes ideologías basadas en diferentes intereses en torno de una ideología dominante. La hegemonía ideológica nunca es estable, y el grupo en el poder depende de coaliciones con otros intereses en la sociedad, de manera que el plan de estudios es una construcción de compromisos ideológicos y políticos que intenta crear una hegemonía y coalición con el apoyo de diversos discursos (2005: 250). Esta dimensión cualitativa se asume para identificar las ideologías que subyacen en los libros escolares, en los planes de estudio y en las concepciones de democracia, y la manera en que estas ideologías se relacionan, así como en identificar los procesos políticos, culturales y sociales donde toman forma las concepciones de la democracia. La perspectiva holística de Englund considera abarcar los aspectos de la producción, distribución y circulación de los libros escolares, los cuales se retoman sin demasiado énfasis para no desviar la atención del tema central de la tesis, y dependiendo de la información disponible (1996).

Para análisis más detallados de los libros escolares fue útil la “metodología del análisis histórico de los libros de texto” de Gert Schubring (1987). Para Schubring, los libros escolares deben ser estudiados, entre otros elementos, en el contexto de los debates y concepciones de autores contemporáneos junto con sus incursiones en las estructuras culturales de su tiempo; en los cambios dentro de varias ediciones de un libro de texto; en las transformaciones de algunos libros respecto de otros de la misma asignatura; cambios en los glosarios, préstamos de términos y contenidos de otros libros, en la originalidad de ciertos libros respecto de otras obras contemporáneas, la manera en que el mercado de los libros ha funcionado, la convergencia entre autores y respecto de las reformas educativas, que de manera mínima o suficiente, se abordaron en este trabajo.

Al lado de estas perspectivas se utilizaron varios esquemas analíticos que permitieron abstraer y profundizar en situaciones específicas encontradas a lo largo del estudio, como la gramática del contexto escolar de Carl Heinze (2010), la gramática de los libros escolares de Eleftherios Klerides (2010) y la analítica de las ideologías de Michael Freedon (2003).

Carl Heinze (2010) propone cuatro órdenes para reconstruir la contextualidad educativa: 1) la “gramática de la educacionalización”, que es responder cómo un ideal educativo es justificado desde las reproducciones sociales; 2) la “gramática de la adquisición de conocimientos”, que es examinar el proceso de selección y legitimación de los conocimientos determinados por procesos de poder y de influencias inconscientes y la manera en que son apropiados; 3) la “gramática de la institucionalización de la instrucción”, concerniente a las formas en que la enseñanza es institucionalizada y las cuestiones sociales relacionadas con ello; y 4) la “gramática de la regulación”, que es identificar los instrumentos, procesos y condiciones legales con las cuales el sistema educativo es regulado, y el papel de los libros de texto en estas regulaciones. La perspectiva de Heinze permitió identificar cómo las políticas educativas influyeron en los contenidos de los manuales escolares, la manera en que fueron apropiadas estas medidas por los autores, y sus consecuencias para los significados del concepto democracia.

Por su parte, la gramatología de los libros escolares de Eleftherios Klerides (2010) aborda las características del libro escolar de historia como discurso. Para el autor, el libro escolar de historia es un grupo sistemáticamente organizado de declaraciones que representan lingüísticamente aspectos del mundo histórico: el mundo material, el mundo social y el mundo de los pensamientos, sentimientos y creencias. Distintas semánticas confluyen en la línea narrativa de un libro escolar, pero no aparecen como configuraciones distintas, sino que tienden a estar estrechamente entrelazadas y no fácilmente distinguibles, imponiendo un sentido de orden. En la ordenación léxica del discurso, las palabras y los vocabularios hacen inteligible el mundo de maneras particulares, tienen una codificación específica y califican al mundo por medio de adjetivos. Klerides identifica las características de los discursos en los libros escolares de historia en tres dominios: el dominio interdiscursivo, el dominio multifuncional y el dominio combinado.

En el dominio interdiscursivo, los libros escolares de historia abrevan de los discursos de la historiografía académica, la arqueología y la literatura entre otros, y tienden a estar vinculados al discurso político. Estos discursos se mueven de sus sitios originales de producción y se transforman a partir de una recontextualización, que es la apropiación de elementos de un discurso dentro de otro, situándolos en el contexto educativo y transformándolos de una manera particular. Por su parte, en el dominio multifuncional los

libros escolares producen, reproducen, sostienen, desafían, transforman y desmantelan la realidad de cierta manera; rigen las maneras de hablar de un tema, y así también descartan, limitan y restringen otras formas de hablar sobre un tema, por lo que los libros escolares pueden participar en el desmantelamiento y la transformación de sistemas particulares de conocimiento. El discurso del libro escolar se posiciona en relación con otros discursos existentes y preconstruidos para fines normativos y creativos, para preservar y perpetuar discursos arraigados, para contribuir a la negociación entre discursos opuestos, y para la remodelación a futuro.

En el dominio combinado, el discurso del libro escolar de historia tiende a combinar una amplia gama de discursos sincrónicos y diacrónicos de diversos campos sociales para crear su propio orden. Esta hibridación produce ambivalencias e inconsistencias a medida que se combinan de manera ineficaz y compiten narrativas opuestas, fluctuando entre diferentes campos e identidades, entre diferentes versiones de una misma realidad, entre pasado y futuro, y entre tradición y cambio. Tales oscilaciones conducen a la heterogeneidad del discurso del libro escolar. Sin embargo, los autores tratan de cubrir las contradicciones y llegar a un acuerdo, donde diferentes significados coexisten con inquietud y puede que no sea posible determinar algunos significados. A menudo las ambivalencias tienen sus condiciones en los dilemas a nivel social, son entonces un efecto de operar de acuerdo con construcciones divergentes de la realidad y con las diversas relaciones sociales simultáneamente. Estas caracterizaciones de los libros escolares permitieron explicar las dinámicas y rasgos de los libros escolares mexicanos.

Finalmente, la analítica de las ideologías de Michael Freedon (2003) permitió identificar los procesos que experimentó el concepto democracia en las ideologías prevalecientes. Para Freedon, la composición conceptual en las ideologías tiene cuatro características: proximidad, prioridad, permeabilidad y proporcionalidad. La proximidad consiste en el sentido que adquiere un concepto dentro de un ambiente particular de ideas compuesto de conceptos circundantes. La prioridad indica el lugar central de algunos conceptos políticos respecto a otros que son delegados a la periferia en una ideología particular, considerando que esta centralidad cambia en el tiempo, que un concepto puede ser cubierto por otro, y que los conceptos nucleares pueden producir lógicas circulares en los juegos del lenguaje. El cambio en los conceptos centrales o nucleares proviene del

contacto con las prácticas y el contexto, que suelen orientarlos en una dirección más definida o pueden ser sustituidos por algún concepto adyacente que llega a ser prioritario. La permeabilidad señala que las ideologías no son mutuamente excluyentes en sus ideas, conceptos y concepciones, sino que se producen entre ellas intersecciones y puntos de contacto semánticos; las fronteras entre las ideologías son porosas y ocupan espacios que se solapan entre sí. Por su parte, la proporcionalidad refiere al espacio relativo dentro de cada ideología a un tema o concepto en particular, condicionado, entre otros factores, por el público al que la ideología va dirigida.

Freeden también provee el supuesto teórico sobre las ideologías que se adopta en este trabajo. Para el autor, las ideologías son los espacios en donde los conceptos políticos adquieren forma concreta y son también un texto que puede ser descodificado al adentrarnos en los contextos en los que el texto fue escrito y tenía sentido. Una ideología es una organización discursiva que atribuye significado a una serie de conceptos políticos que se definen mutuamente entre sí; las ideologías no sólo son producidas sino también consumidas, y su consumo no es idéntico por todos, se interpretan y se comprenden de muy diversas maneras. Asimismo, las ideologías no son reproducciones exactas de una idea o teoría política, sino reconstrucciones simbólicas de ellas a partir de hechos fragmentarios y valores concurrentes que intervienen en una sociedad. La visión de un fin de las ideologías por Francis Fukuyama queda así atrás, pues no es prudente pensar que los conceptos no son ya controvertibles. Esta posición se aleja de la noción de ideología en sentido peyorativo para descalificar el pensamiento burgués de la Escuela de Francfort y que supone otras formas de pensamiento sin ideología, así como de la idea de ideología como “falsa conciencia” que implica una “conciencia verdadera”. Más bien se acerca a la idea de ideología como “lenguaje político” que norma la forma de ver el mundo junto con sus prácticas y creencias en el contexto de un “espíritu de los tiempos” (*Zeitgeist*) (Tröhler, 2013). Echar mano de las ideologías en este trabajo provee de un mapeado de las fuentes históricas y actuales sobre las propuestas, argumentos y conceptos del concepto democracia en la enseñanza escolar y en algunos discursos públicos.

4.2 Procedimientos de análisis.

El procedimiento del análisis en esta tesis comenzó con la búsqueda de los libros escolares mencionados en la delimitación del tema. Cada capítulo se elaboró de manera individual,

comenzando por el siglo XIX, y en cada uno se procedió de la siguiente manera. Se delimitó la recopilación de libros escolares en un periodo provisional de acuerdo con estudios sobre libros escolares de otros autores. Una vez que se agotó la búsqueda, se registraron las fichas bibliográficas de los libros encontrados y se procedió a la revisión de cada uno, elaborando un “vaciado” en un archivo con la transcripción de los párrafos que contenían el concepto de democracia y de términos y prácticas que se relacionaban con el concepto. Cuando se concluía el vaciado de párrafos, se clasificaban las transcripciones por sus características en común, de manera que surgieron taxonomías relacionadas con concepciones de la democracia de acuerdo con corrientes de pensamiento social. Dentro de cada clasificación se englobaban las referencias al concepto en categorías de significados, como “forma de gobierno”, “civilización”, “educación para la democracia” y “participación ciudadana”. Las clasificaciones de los libros se compararon y se registraban en un documento llamado “análisis”, donde se registraba lo encontrado en los libros escolares, mencionando las categorías y sus afinidades y discrepancias, comparando los conceptos de democracia y sus significados, afinando las categorías y clasificaciones, así como registrando cambios, permanencias, emergencias y desplazamientos. El resultado era un primer borrador.

Para revisar las concepciones de la democracia en la vida social, se hacía el mismo procedimiento, comenzando por investigar cada época en sus personajes políticos principales, movimientos sociales y culturales, acontecimientos internacionales que marcaron la vida nacional, y estudios sobre la democracia en el periodo. Cabe mencionar que se aprovechaban las visitas a las bibliotecas para recopilar libros escolares como obras de la vida social tanto como se pudiera, y se ubicaban materiales que serían útiles para los posteriores periodos. Una vez que se obtenía el borrador de las concepciones de la democracia en los discursos de la vida social, se procedía a hacer un empalme con las concepciones en los libros escolares y se comparaban, registrando similitudes, diferencias, intertextualidades, debates, acuerdos, así como la sincronía y asincronía en los cambios y permanencias semánticas. De esta manera se obtenía un borrador con las concepciones de la democracia en los libros escolares y la vida social, que se complementaba con datos sobre el contexto político y social del país en el periodo, de la política educativa, de la producción de los libros escolares y del contexto internacional.

El siguiente paso era analizar este borrador a partir de las herramientas metodológicas y teorías para abstraer, sintetizar y explicar procesos, concepciones, significaciones, lógicas de uso y construcción del concepto, así como tendencias y relaciones diacrónicas. Para ello fueron muy útiles las sugerencias de lecturas teóricas y sobre metodología de mi asesora de tesis, los seminarios de tesis, talleres especializados, cursos, conferencias y participaciones en coloquios y congresos, donde recibía retroalimentación de mis avances y obtenía información que me ayudaba a comprender aspectos para afinar el análisis. De manera que aquí también fue usual ir perfilando la escritura a partir de la lectura simultánea de libros escolares, discursos de la vida social, estudios de apoyo y lecturas teóricas y metodológicas. El procedimiento concluía con la revisión del capítulo por parte de mi asesora y las correcciones.

Al terminar el procedimiento en cada uno de los periodos, conté con cuatro capítulos que habían sido revisados, retroalimentados y corregidos varias veces. Así que llegó el momento de articularlos en un solo documento. En cuanto que cada capítulo había sido elaborado en distintos momentos del programa de doctorado, contenían características propias que debían ser adaptadas para que el documento final tuviera un estilo homogéneo. Además, si bien había comenzado con una periodización provisional basada en las generaciones de libros escolares encontradas, los capítulos se tuvieron que reestructurar en función del propio desarrollo del concepto de democracia.

La elaboración de la introducción me permitió tener un mapa general del trabajo y su articulación, eliminar propuestas metodológicas sobrantes, contenidos prescindibles, supuestos superados, y resaltar contenidos que definían mejor el trabajo. Se ordenó la bibliografía por apartados: fuentes primarias mencionadas en el texto, fuentes teóricas y metodológicas, bibliografía de apoyo, y se elaboró un anexo con la totalidad de las fuentes primarias revisadas. La conclusión fue la última parte en confeccionar, tomando en cuenta los puntos a los que se había llegado en cada capítulo y algunas reflexiones sobre los resultados.

Capítulo 1

Capítulo 1. El concepto democracia en los manuales escolares del “largo” siglo XIX (1821-1920)

En este capítulo se analiza el concepto democracia en una muestra de cartillas morales, y catecismos políticos, así como de manuales referentes a la historia de México, historia general e instrucción cívica de educación primaria de 1821 a 1920. El capítulo contiene cinco apartados: en el primero se describen las características de los libros escolares estudiados incluyendo sus procesos de producción; en los siguientes tres se analiza el desarrollo del concepto democracia en los manuales escolares en su ambivalente relación con los discursos de la vida social hasta 1910; en el cuarto apartado se revisan los cambios en el concepto que produjo la movilización social de la revolución mexicana y se agrega un pasaje sobre la centralidad de la democracia en un discurso educativo particular, la pedagogía de John Dewey, para comprender procesos del siguiente capítulo.

Este capítulo muestra que el concepto democracia reunió características de desarrollo de los conceptos políticos y sociales modernos como emergencia, fijación, politización, ideologización, temporalización y democratización. Las relaciones entre las concepciones de la democracia de los manuales escolares y los discursos de la vida social son estrechas debido a que, durante buena parte del siglo XIX, los manuales -sobre todo los catecismos políticos- no fueron exclusivamente materiales escolares sino obras de difusión y discusión política para un público amplio; además, los autores de manuales y los hombres de letras que alimentaban la opinión pública eran a menudo las mismas personas. En su desarrollo, el concepto logra concretarse como un sustantivo, pero rápidamente se adjetiviza, se diversifica, es objeto de críticas y se resignifica. También puede decirse que los libros escolares surgen para construir la identidad nacional, pero que esta función no es la única, pues también se usan para criticar al régimen, impulsar otras ideologías y proponer alternativas. No es sino hasta la década de 1890 que los libros de historia nacional reflejan con mayor claridad la ideología del régimen del momento.

Para el periodo de 1821 a 1920 se revisaron 130 libros escolares y 27 documentos de la vida social. Para darse una idea de la proporción de libros escolares que circularon sólo en el siglo XIX en México, Roldán identificó 197 libros escolares que engloban historias de México, historias universales, cronologías e historias locales (1995), y al

menos 45 catecismos políticos en setenta diferentes ediciones (2009). Entre los libros escolares revisados, casi un 10% de ellos fueron de grados educativos distintos a la primaria: uno de secundaria (Garza, 1899), uno de preparatoria (Sierra, 1904b), tres para el Colegio Militar (Gómez, 1854; Prieto, 1890, 1896), uno para la escuela de jurisprudencia (Prieto, 1876), uno para estudios superiores (González, 1871), dos para señoritas (Bustamante, 1835, 1836), y dos para “la juventud” (Gómez, 1836, 1846). La tendencia en el grado de desarrollo del concepto democracia fue favorable para los libros de primaria, ya que en algunos como el de Gorostiza (1833) y Marroquí (1883), la democracia era un tema central que venía desde el título de los libros.

A lo largo del periodo se observaron tres etapas de desarrollo del concepto: 1) 1821 a 1860, emergencia del concepto (más temprana en los catecismos políticos que en otros discursos de la vida social) y fijación como forma de gobierno deficiente, monárquica constitucional o mixta y liberal; 2) 1860 a 1890, estabilización del concepto en su forma liberal y absorción de significantes de la modernidad; 3) 1890 a 1920: mientras que en los manuales escolares el concepto se “estancó” en sus significado de forma de gobierno, fuera de la enseñanza escolar en este periodo el concepto se diversificó ampliamente, con significaciones particulares asociadas al socialismo utópico, positivismo, anarquismo, catolicismo, agrarismo, protestantismo y hasta el ámbito militar. También en ese periodo aparecen significaciones de la democracia en el discurso educativo transnacional que tendrán incidencia en los manuales de las décadas siguientes.

1.1 Los manuales escolares del siglo XIX.

El siglo XIX mexicano inició con la crisis del imperio español, que sufría la invasión francesa de Napoleón Bonaparte desde 1808. En 1814 los franceses abandonaron España, Fernando VII regresó al trono español y abolió la Constitución de 1812. La Constitución de Cádiz garantizó oficialmente la libertad de prensa entre 1812 y 1814, pero incluso después de su abolición, la revolución de la impresión no se pudo controlar fácilmente, alcanzando a las colonias hispanoamericanas, especialmente México. Fue el comienzo de muchas transformaciones políticas, sociales, discursivas y conceptuales que no pudieron detenerse con la restauración del absolutismo. Nuevas formas de sociabilidad se desarrollaron y nuevas formas de discutir asuntos públicos surgieron cuando las personas de ambos lados del Atlántico se encontraron sin un monarca y enfrentaron la tarea de

tomar el gobierno en sus propias manos. A partir de 1808 hubo una explosión de producción de publicaciones efímeras y populares: volantes, panfletos, publicaciones periódicas, y, también, catecismos políticos. Una consecuencia de esto fue el surgimiento de una incipiente esfera pública y un concepto de opinión pública (Roldán, 2009: 7, 8).

La consumación de la independencia de la Nueva España en 1821 reforzó esa tendencia. La independencia era más o menos una decisión consensuada, pero la justicia de este acto necesitaba ser afirmada por el gobierno para consolidar su legitimidad ante la ruptura del vínculo monárquico con España. Esta legitimidad se buscaría en principios como el retorno de la soberanía al pueblo y los esfuerzos para construir esa legitimidad se extendieron a la discusión política en la imprenta. Además, la independencia trajo el problema de decidir cuál era la mejor forma de gobierno para México y cuáles eran las reglas de participación política (Roldán, 2009: 8).

Los grupos involucrados en la escritura y la imprenta asumieron el papel de “iluminar” a las personas menos educadas sobre los cambios políticos e ideológicos que estaban ocurriendo, reconfigurándose como formadores de la opinión pública de los ciudadanos del nuevo orden político representativo. La “opinión pública” era un concepto nuevo, introducido alrededor de 1810, y solía describir una nueva forma de discutir la política que no existía antes, debía ser “el vínculo” entre los ciudadanos comunes y el gobierno, de manera que la opinión pública sería la coincidencia de las opiniones particulares sobre una verdad, de la que todos están convencidos. Lo que estaba en juego era la reconstrucción del orden político y las instituciones que habían sido destrozadas por la guerra de independencia. El desafío era llegar a cierta consensualidad, a una “verdad” subyacente en las bases de todas las instituciones del nuevo orden, y que todos estuvieran dispuestos a reconocer (Roldán, 2009: 7). En el establecimiento de esa “verdad” el concepto democracia ocupaba un lugar central.

1.1.1 Los catecismos políticos.

Roldán (2009) analiza los catecismos políticos del siglo XIX en sus restricciones epistemológicas y retóricas subyacentes en las prácticas de producción de los textos. De esta manera mira los catecismos políticos también como un género argumentativo en sus características que están relacionadas con la crisis del antiguo régimen y los esfuerzos por establecer la legitimidad del nuevo, lo cual se relaciona además con la emergencia de un

nuevo concepto de opinión pública. En términos del género de los catecismos, Roldán identifica cinco periodos de desarrollo: 1) 1808-1820, cuando los catecismos políticos emergen sobre la estructura de los religiosos de preguntas y respuestas, introduciendo los nuevos conceptos políticos; 2) 1820-1830, en un diálogo ficticio, los lectores deben convencerse por sí mismos de la pertinencia de seguir los nuevos principios políticos liberales y de la ley; 3) mediados de 1830-1840, los catecismos refuerzan la idea de obedecer las leyes; 4) finales de 1840-1850, se vive un sentimiento de crisis política, social y nacional, y se reimprimen catecismos anteriores; 5) 1860-1880, los catecismos políticos adquieren su característica de libros didácticos para su uso en las escuelas y la interacción de voces en los textos casi se pierde, prevaleciendo las narraciones y lecciones morales. En este trabajo se comienza a partir del segundo periodo, de los catecismos de 1820 a 1830.

Con el fin del gobierno monárquico de Agustín de Iturbide (1821-1823) y el establecimiento de la primera República Federal (1824-1836), comenzó un período intenso de publicación de catecismos políticos. Escritos por destacados políticos, juristas o maestros de escuela, estos catecismos expusieron los principios del republicanismo y los fundamentos de la Constitución de 1824; discutieron las diferentes formas de gobierno, y se argumentó por qué el republicano y el federal eran los mejores para México (Roldán, 2009: 4). En el caso de asignaturas relacionadas con la instrucción cívica, desde 1820 se oficializó la enseñanza del catecismo civil en las escuelas de primeras letras (Razo; 2012: 2). Los catecismos publicados en México después de 1820 fueron afectados por el cambio epistemológico provocado por la crisis de legitimidad del antiguo régimen, en un proceso de transición del régimen político absolutista a un sistema constitucional. Una primera diferencia en los catecismos políticos de la década de 1820 con respecto a los anteriores es una inversión de la forma en que se construye la autoridad textual. Mientras que en los catecismos religiosos anteriores y los primeros políticos la voz concedora parecía ser la que planteó las preguntas, probando virtualmente lo que tenía la voz menos informada, en los catecismos mexicanos de la década de 1820, la voz que pregunta se convirtió en una voz que no sabe pero quiere saber, donde se lleva a cabo un diálogo ficticio entre dos individuos que interactúan: hay contestación, demandas de explicación adicional y razonamiento deductivo derivado de la respuesta anterior (Roldán, 2009: 8).

Siguiendo el estilo de preguntas y respuestas, así como la estructura vertical de los catecismos religiosos, los primeros catecismos tratan de construir la legitimidad del orden político introduciendo los nuevos conceptos políticos que son inculcados en los nuevos ciudadanos. Estos catecismos explican el concepto de soberanía del pueblo, el derecho de insurrección (para legitimar la separación de España), y los derechos y deberes del ciudadano en el nuevo orden; también discutían las diversas formas posibles de gobierno y tomaron partido sobre cuál debería ser la mejor para México. La estructura de los catecismos sugiere que por medio de una discusión razonada entre varias voces es posible llegar a una conclusión (Roldán, 2009; 8). Sin embargo, esta discusión racional es sólo una apariencia, ya que la verdad se decide desde el principio y no es difícil para el lector ubicarlo en la voz que proporciona las respuestas (Roldán, 2009; 9). Los primeros catecismos políticos tienen el papel de persuadir al lector de las “verdades políticas” para que él mismo se convenza de esas verdades por razonamientos (Roldán, 2009; 10). Por otro lado, se trata de textos para su divulgación a toda la población de lectores, de manera que no eran específicamente para las escuelas.

A partir del establecimiento del sistema federal (1824), que establecía que la educación era jurisdicción de cada estado, los planes de estudio de los distintos estados propusieron asignaturas que llevaron por nombre: “Catecismo político”, “Constitución política”, “Conocimientos de derechos civiles”, “Derecho natural público y constitucional”, “Obligaciones del hombre” o “Nociones necesarias de la Constitución”. Esta asignatura, en cualquiera de sus denominaciones, fue obligatoria en las escuelas elementales y se volvía a encontrar en los estudios normales y medios. En ese sentido, los catecismos políticos eran usados como acompañamiento para esas asignaturas, pero no eran textos exclusivamente escolares. Los libros eran escritos por particulares y, en algunas ocasiones, autorizados por las autoridades municipales o estatales, pero también eran parte de la discusión de la vida social. Además, muchos de sus autores también eran hombres públicos: periodistas, miembros del congreso, funcionarios de estado y pensadores en general (Roldán, 2009; Roldán y Quintanilla, 2020).

En los catecismos políticos de la década de 1830, algunos autores como José María Luis Mora (1831) introdujeron la máxima autoridad de la Constitución (Roldán, 2009: 10) y la importancia de la auto-persuasión como la base del cumplimiento de la Ley, al tiempo

que explicaban el núcleo doctrinal del liberalismo político. Durante la república central (1836-1846) la producción de catecismos políticos disminuyó, y la estructura de los que aparecieron cambió notablemente. Según Roldán (2009) esto tiene que ver con una decepción acerca de la posibilidad de llegar a una opinión pública unificada a partir de la discusión racional, a la luz de la inestabilidad política, los recurrentes golpes militares y las revueltas populares. En los círculos políticos aumentaban los comentarios sobre los excesos de la libertad de prensa, que dividía “la opinión”. En los catecismos de este periodo el autor parece más visible y los textos a menudo comienzan con una introducción narrativa en la que el autor se queja de la falta de unidad o de los abusos de las facciones políticas y la necesidad de reafirmar los principios básicos que deberían orientar toda acción política. Al proporcionar más explicaciones, a menudo de tipo metafórico, conectan los razonamientos mediante la secuencia de preguntas y respuestas, y contrarrestan argumentos. La mayoría de estos catecismos indican que su trabajo está destinado a hacer que los ciudadanos estén convencidos de lo que es obedecer (Roldán, 2009: 11).

Con el retorno al federalismo, a finales de la década de 1840 se reimprimieron varios catecismos anteriores; el tono de los nuevos que se produjeron no pretendía convencer al lector por medio del razonamiento, sino provocar un comportamiento de cumplimiento de la ley. El propósito era cultivar las ideas que iluminaban y ponían a los ciudadanos en disposición de cumplir exactamente sus obligaciones y deberes requeridos en una sociedad bien organizada (Roldán, 2009: 11).

Tras la derrota de México contra los Estados Unidos (1847-1848) se vivió en la opinión pública el cuestionamiento de todo tipo de paradigmas políticos, y una sensación de decadencia social y moral (Roldán, 2009: 12). El pequeño número de nuevos catecismos políticos publicados en la primera mitad de la década de 1850 es un indicador de la desconfianza de los hombres de letras de la forma de instrucción popular por medio de catecismos políticos en medio de la crisis. Hasta 1856 se publicaron nuevamente una serie de catecismos políticos, en su mayoría reimpressiones de textos de períodos anteriores, lo que refleja la perplejidad de lo que parecía ser el fracaso de México como nación y la necesidad de reafirmar los principios políticos sobre los cuales el Estado estuvo basado (Roldán, 2009: 12).

Roldán (2009: 4) identifica el surgimiento de un nuevo tipo de catecismos en el periodo de 1857-1887, que coincide con la aparición de los libros escolares de historia nacional, entre 1860 y 1894 (Vázquez, 2005: 284). Elaborados como un género de libros escolares para niños, los catecismos políticos se convirtieron en parte de la estructura estatal (Roldán, 2009: 12). La mayoría de ellos tenían una estructura retórica con dos características distintas: por un lado, no están completamente escritos en preguntas y respuestas, las secciones sobre preguntas y respuestas son sólo complementarias y de refuerzo a las narraciones en secciones explicativas; por el otro, la búsqueda de una “verdad única” que legitime el contenido de los catecismos parece haber desaparecido. La palabra “verdad” aparece sólo como adjetivo: la “verdadera justicia”, la “verdadera libertad”. Presentan los principios básicos de la doctrina liberal (libertad, igualdad, derechos individuales, etc.), aparte de las nuevas medidas de separación de lo civil y la esfera religiosa introducidas por la Constitución, y buscan inspirar en sus lectores amor y lealtad por la patria (Roldán, 2009: 12).

La ley de instrucción de 1861 para el Distrito y Territorios Federales decretó obligatoria la lectura de las leyes y la enseñanza de la historia de México en la escuela elemental perfecta (los dos últimos grados de la primaria) (Vázquez; 2005:284), por lo que las lecciones de derecho eran parte de la instrucción cívica y tuvieron su auge entre los libros escolares. En la misma ley se propuso sustituir al catecismo religioso con la materia de “moral” y en 1867 se sumaron las asignaturas de “moral e instrucción cívica”, “urbanidad” y “nociones de derecho constitucional para la enseñanza elemental”. Roldán (1996) indica que los catecismos de civismo comenzaron a incluir ejemplos gloriosos del pasado nacional, con el fin de introducir una moral secular que sustituyera a la religiosa, cuyo principio central era el patriotismo. Los libros escolares fueron producidos exclusivamente para las escuelas, adecuados a las diferentes edades y grados de los estudiantes, aunque los manuales escolares para primaria a menudo se usaban para secundaria y también eran leídos por adultos externos a la escuela (Roldán, 2018: 74). Hacia 1879 se suprimió de los planes de estudio de primaria la instrucción cívica, para incorporarse de nuevo en las leyes de instrucción de 1891 y 1901 (Razo, 2012: 2-3).

La forma catequística, que antes constituía una manera de hablar de política que pretendía orientar y convencer al lector, se convirtió en una tecnología didáctica destinada

a reforzar y ayudar a la memorización de un conocimiento previamente presentado en forma narrativa (Roldán, 2009: 13). La contestación o interacción entre las voces se pierde, y las preguntas solo sirven como refuerzo de lecciones narrativas y moralizantes (Roldán, 2009: 13). Así, cuando la fe en la posibilidad de lograr una opinión consensuada y unificada por medio de la razón se desvanece, el catecismo político pierde su carácter argumentativo, adquiere una función exclusivamente didáctica y, finalmente desaparece del reino de lo secular (Roldán, 2009: 14).

1.1.2 Los manuales de historia nacional.

Como en la mayor parte del mundo occidental, la historia nacional como asignatura escolar fue creada para servir a la consolidación de los estados nacionales (Carretero, 2007). Ello explica, en parte, por qué los primeros manuales de historia nacional con fines didácticos no aparecieron en México antes de la década de 1850 y por qué la asignatura de historia patria no existía en los planes de estudio mexicanos anteriores a 1860.

Sin embargo, antes del triunfo liberal de la segunda mitad del siglo que dio inicio a la consolidación del estado nacional hubo algunas propuestas de enseñanza de la historia, las más de las cuales se referían a la enseñanza de la historia que hoy llamamos “general” o “universal”. En 1823 el *Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública* estableció en el plan de estudios de instrucción preparatoria la materia “Cronología y elementos de historia”, y la escuela Lancasteriana proponía la materia de “historia”, ambas referidas a la historia universal (Roldán, 1995: 8). Diez años después, el plan de estudios de la reforma liberal de 1833 estipuló la impartición de “historia antigua y moderna” para el Establecimiento de Estudios Ideológicos y Humanidades; la historia profana enseñaba la historia griega y romana, así como la historia de España y de Francia, mientras que la historia contemporánea era una novedad. En 1843, en pleno régimen centralista, se implantó por primera vez la historia nacional: el Plan General de Estudios para la República Mexicana mandó que en los distintos colegios de estudios preparatorios se impartiera un curso de “historia general y la particular de México”, obligatorio para todos los estudiantes. Posteriormente, en 1854, durante la dictadura de Antonio López de Santa Anna, se introdujo la enseñanza de la historia en secundaria en sus tres modalidades: sagrada, universal y nacional (Roldán; 1995: 8-11).

Las mayores reformas encaminadas a la enseñanza de la historia nacional tuvieron lugar tras la promulgación de la Constitución de 1857, las Leyes de Reforma, y el triunfo del partido liberal en la Guerra de los Tres Años. La Ley sobre la Instrucción Pública de 1861 no sólo suprimió la enseñanza de la religión, sino que reiteró que en los estudios preparatorios se enseñara “elementos de historia general y del país”. Finalmente, una vez consolidado el triunfo liberal tras la derrota de la intervención francesa de 1862-1867, la historia de México se estableció para todos los niveles educativos, como lo prescribió la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito y Territorios Federales de 1867 (Roldán, 1995: 9-12,23). Aunque el nombre de la asignatura fue variando con el tiempo, prácticamente la historia nacional no desaparecería de los planes de estudio de la escuela primaria de ahí en adelante.

Los primeros manuales escolares de historia nacional, a pesar de cubrir las demandas curriculares, no se basaban en pautas detalladas del programa de estudios (que no existían), por lo que los autores eran relativamente libres para organizar e interpretar su tema. Además, estos primeros manuales escolares no eran versiones facilitadas de libros “académicos” de historia nacional, pues los manuales escolares de historia nacional fueron anteriores a las historias nacionales no escolares, que surgieron a partir de la década de 1870 (Roldán, 2018: 75).³ Ciertamente, hacia la década de 1880 hubo cambios en la forma de escribir la historia, bajo la aspiración de apegarse a los métodos científicos. Para Riva Palacio, “ya en la historia los grandes sucesos no se consideran como el fatal cumplimiento de inescrutables designios de la providencia [...] Los datos para la resolución del problema se buscan en los luminosos archivos de la ciencia” (Riva Palacio, 1882: 306). De acuerdo con Zermeño (2009b: 107), en la construcción de esta nueva ciencia Justo Sierra intentó desarrollar un lenguaje universal sobre lo mexicano a partir de fijar con exactitud hechos y descripciones unitarias de los eventos sucedidos en su *Evolución política del pueblo mexicano*.

³ En las décadas de 1870 y 1880, con la recuperación de fuentes, se produjeron historias académicas como la *Historia general de México* de Ignacio Álvarez en seis volúmenes (1875-1877) y la *Historia de México* de Niceto de Zamacois en dieciocho volúmenes (1876-1882). Entre 1880 y 1884, la *History Company* con sede en Estados Unidos, dirigida por Hubert Bancroft, publicó una *Historia de México* en cuarenta y un volúmenes. Entre 1884 y 1889 se publicó *México a través de los siglos* en cuatro volúmenes, coordinado por Vicente Riva Palacio. Esta publicación fue seguida por la obra positivista *México: su evolución social* en tres volúmenes, bajo la dirección de Justo Sierra (Roldán, 2018: 77).

Sin embargo, Roldán (1995: X, 31) sugiere que las obras de historia producidas entre 1867 y 1890 no representaron la visión oficial del Estado dada la ausencia de uniformidad en el sistema educativo y la diversidad de objetivos y cuño ideológico de los autores. Fue a partir de la década de 1890, sobre todo a raíz de los Congresos de instrucción de 1889-1891 que buscaban crear consensos en cuanto a un sistema de educación nacional (en cuanto a curriculum, métodos y unidad administrativa), que los textos adquirieron una visión más homogénea del pasado y en mayor concordancia con la ideología del régimen porfiriano. A partir de entonces los libros presentan una historia más “bronceada, más patriótica, con más mitos y héroes, a la vez que con mayores recursos didácticos” (Roldán, 1995; 185), lo cual fue concretado con la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria de 1896 que decretó la enseñanza de nociones de “Historia Patria” (De la Mora, 2013: 43). Sobre la función de la historia nacional como constructora de patriotismo hubo en 1891 una sonada disputa periodística entre Guillermo Prieto, político y autor de unas *Lecciones de Historia Patria* (1886) y Enrique Rébsamen, el pedagogo de la reforma normalista porfiriana y autor de una *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* (1890). Mientras que Rébsamen sugería poner la objetividad histórica por encima de las tendencias ideológicas, Prieto argumentaba que los libros escolares debían formar el carácter nacional y enseñar los principios liberales al pueblo (Ortega, Matute y Meyer, 2017).

Al ser los primeros libros que narraron de manera teleológica e inteligible la historia de México como nación, los manuales escolares de historia nacional del siglo XIX fueron presentando sucesiones de eventos en periodos extendidos, creando conexiones intencionadas y no intencionadas entre sucesos del pasado, el presente y el futuro, ofreciendo relaciones causales, explicaciones contextuales y conclusiones (Roldán, 2018). Sus contenidos casi siempre siguieron una misma periodización: culturas prehispánicas (historia antigua), conquista española, colonia (virreinato), movimiento de independencia y sucesos hasta la reforma (época independiente). Había historias de los gobiernos (cronologías), historias de las batallas y guerras (crónicas), historias a partir de los personajes históricos y héroes (biográficas), y algunas que intentaron incluir temas culturales (de las civilizaciones). Hacia finales del siglo XIX los libros de texto de historia empezaron a incluir imágenes.

Algunos manuales reflejan las tendencias y discusiones que sucedían en la historiografía no escolar de ese momento, pero sólo parcialmente, pues los manuales respondieron a lógicas propias (Roldán, 2018: 80) que tenían que ver con factores como el público al que estaban dirigidos, las necesidades políticas de la construcción de la nación a través de la historia, y la pretensión de exaltar los sentimientos patrióticos a través de la educación para abonar a ese fin.

Se ha escrito mucho sobre la distinción entre la “historia escolar” y la “historia académica”. Mientras que la historiografía académica pretende basarse en métodos científicos, con crítica de fuentes y una forma más o menos imparcial de narrar los acontecimientos, la historia escolar se basa en la “transposición didáctica” de la historia investigada, proceso en que los saberes científicos sufren un proceso no sólo de facilitación sino de modificación también (Amézola, 2011: 12). Sin embargo, para el siglo XIX mexicano no puede hablarse ni de la existencia de una historiografía “académica” (pues la historia no era aún un oficio profesionalizado) ni tampoco de que los libros escolares de historia fueran una versión didáctica de las obras de historiografía académica existentes. Más allá de entrar en la discusión entre ambos tipos de historia, sugiero que la manera en que la historia es tratada en los libros de texto de finales del siglo XIX está contorneada por las características del propio género del libro escolar de historia nacional de ese periodo, y que la relación entre la historia académica y los libros escolares será de naturaleza diferente en la siguiente centuria.

Al tener que construir la historia de México como la historia teleológica y progresiva de la nación de la cual los niños debían sentirse parte, los manuales escolares no parecen haber participado de ese quiebre típico de la modernidad entre pasado y futuro, esa escisión entre el ámbito de experiencia y el horizonte de expectativas que sí atravesó la experiencia de la temporalidad en otros ámbitos. Los manuales tomaron a la historia como “maestra de vida”, como la oportunidad para dar lecciones políticas, morales y cívicas.⁴ A menudo los sucesos del pasado son narrados desde juicios de valor enmarcados en el presente, con el fin de hacer evidente la “lección” (Roldán, 2018: 87). Más aún, el

⁴ Un ejemplo es el siguiente, donde la historia juega el papel de maestra de vida: “Los desacuerdos entre las diferentes facciones impidieron la implementación de una administración decente y generó las prácticas políticas nefastas, eso contradecía los verdaderos intereses de la nación. Esa fue la causa del desastre en la guerra con los Estados Unidos y la pérdida de gran parte de nuestro territorio [...] Esas son las lecciones que la historia nos enseñó, que no debemos olvidar”. (García Cubas, 1890: 185)

propósito nacionalista en los contenidos de los libros escolares de historia del siglo XIX resultó en una tendencia (que perduró también a lo largo del siglo XX) a narrar la historia de la nación mexicana de una manera defensiva frente a las demás naciones, presentándola como víctima de ambiciosas potencias extranjeras, y privando al país de su propia agencia en su desarrollo histórico (Roldán, 2018).

Es importante decir que, a pesar de sus pretensiones de científicidad, la historiografía más “académica” tampoco abandonó la noción de que el pasado podía servir para dar lecciones al presente. El 27 de junio de 1912 Pedro Maldonado Olea impartió una conferencia titulada “La historia, maestra de la humanidad” en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (Zermeño, 2009b: 107).

1.2 Emergencia del concepto democracia y fijación como forma de gobierno, 1821-1860.

Durante los siglos XVII y XVIII, el concepto se relacionó con la democracia griega de manera negativa, pues se concebía como una forma de gobierno antigua, anticuada en la práctica y con deficiencias. Hacia 1734 la Real Academia Española (REA) definía democracia como: “Gobierno popular, como el de las Repúblicas de los Cantones Suizos y otras”; esta definición permaneció hasta 1791, quedando sólo como “Gobierno popular” hasta 1884, cuando aparecen nuevos elementos: “Gobierno en que el pueblo ejerce la soberanía” (Caetano, 2014: 19-20). Además, en 1834 circuló en México el *Nuevo vocabulario filosófico-democrático*, publicado en Venecia en 1799 por el jesuita sueco Lorenzo Ignazio Thjulen desde la tradición contrailustrada católica, que tenía como propósito indagar en la “lengua moderna democrática para entender a los republicanos e impedir que los pueblos vivan engañados y deslumbrados” (7), desacreditando conceptos como contrato social, libertad humana, igualdad y derechos del hombre, todos ellos parte del “dialecto democrático”. En dicho *Vocabulario*, el concepto democracia se definía como el equivalente a *bribocracia*, *ateistocracia*, *ladrocracia* y *demonocracia*, es decir, *gobierno de demonios* (26); mientras que “democratizar” significaba “denigrar y abatir el gobierno”, “quitar a los hombres de bien que mandaban” y poner en su lugar a “tontos, impíos y bribones”; “democrático” era “en activa ateo, ladrón, asesino, colocado en mando de gobierno” (25).

Lopes de Araújo y Pimenta (2009: 594) apuntan para el caso brasileño una nota conveniente sobre el uso de los diccionarios: los diccionarios no retratan el uso del lenguaje en el momento en que aparecen, por mucho tienden a estabilizar el resultado de una contienda librada antes en el interior del lenguaje. En consecuencia, si únicamente nos sujetásemos a los diccionarios no podría observarse un cambio semántico en la historia. Se vuelve necesario entonces recurrir al análisis del contexto de enunciación en el que han ocurrido los usos de la palabra historia para poder determinar su mutación semántica que exige un análisis pragmático para discernir la semántica de las palabras. Esto es así, porque de acuerdo con Ferdinand de Saussure (1916/1985), el lenguaje como sistema normativo (*langue*) contiene elementos como la gramática, la sintaxis y la semántica, y que usualmente siguen los diccionarios, los cuales cambian lentamente respecto a la *parole*, que es el habla, el lenguaje llevado a la práctica, y que cambia con mayor rapidez por la proliferación de sentidos de las palabras en sus usos por los hablantes.

Con la Revolución Francesa se actualizó el significado de democracia como forma de gobierno del pueblo para contraponerse a monarquía. Este concepto circulaba al lado de otros con campos semánticos más extensos, como el de república, soberanía e igualdad, que daban su contenido a la propuesta política revolucionaria francesa (Koselleck, 1993: 115).

Según Elisa Cárdenas (2014:149), el uso común del término democracia en el vocabulario político mexicano estaba limitado a una de las formas de gobierno entre la monarquía, la tiranía y la república, y hacía referencia al régimen político propio del mundo greco-romano que había fracasado, demostrando su inviabilidad y facilidad para corromperse en una demagogia. Sin embargo, desde los ámbitos norteamericano y francés comenzaron a surgir nuevas teorías que rompieron con la significación clásica del concepto desarrollando un nuevo sentido al incorporar en él la nueva teoría del gobierno representativo; esto constituye un hito en la historia del concepto, al reconciliar democracia y representación por medio de las elecciones (García, 2010: 36). Esta relación de significados permitió la construcción a lo largo del siglo de una nueva mentalidad política reproducida en acciones como votar, materialidades como los congresos de representantes y los partidos políticos, y una nueva cultura de la educación para la ciudadanía. En la temporalidad, las historias tradicionales del pasado explicaban el presente y daban pistas

para no repetir los errores anteriores, la Revolución Francesa produjo una relectura del pasado para medirlo con escalas del presente (Chartier, 2008: 20).

En este trabajo, el primer documento que recupera la democracia para el uso en su tiempo lo ofrece José María Morelos como la forma de gobierno para México en *el Manifiesto al Congreso de la Nación* de 1814:

La división de los tres poderes se sancionará en aquel agosto congreso: el influjo exclusivo de uno solo en todo o alguno de los ramos de la administración pública se proibirá como principio de la tiranía: las corporaciones en que han de residir las diferentes potestades o atribuciones de la soberanía se erigirán sobre sólidos cimientos de la independencia, y sobre vigilancias recíprocas: la perpetuidad de los empleos, y los privilegios sobre esta materia interesante, se mirarán como destructores de la forma democrática de gobierno. (*Manifiesto*, 1814: 120)

Una vez consumada la independencia, entre las clases políticas que asumieron el poder surgió una posición política nueva que se desarrolló dentro de un marco liberal generalizado. Un sustrato liberal común permeó más allá de las diferentes formas de entender el liberalismo y en los primeros años de independencia fueron cuajando en corrientes políticas. De acuerdo con Fidel Gómez Ochoa (2010), el conservadurismo después de la independencia no fue una continuación de la defensa del régimen colonial, sino que representó una corriente política dentro del liberalismo que compartía algunas ideas del discurso contrarrevolucionario, tales como la concepción de la monarquía constitucional como la mejor forma de gobierno. Estuvieron en contra de la revolución francesa y promovieron el significado negativo de la democracia como forma de gobierno antigua, demagógica, poco práctica, y que provocaba tarde o temprano la anarquía. Esta postura veía a las clases populares incapaces para el ejercicio del gobierno, por lo que era ilógico dejar el gobierno en sus manos. Los liberales de corte más moderado también apoyaron un significado negativo del concepto, pero en una aristocracia democrática (gobierno mixto) que reuniera a instituciones anteriores en el nuevo estado como la iglesia; y los liberales que se fueron radicalizando (que hacia mediados de siglo serían denominados “puros”), dieron una interpretación positiva: democracia era el gobierno del pueblo, y se explicaba por medio del concepto de república, soberanía, igualdad y representatividad, y al que se irán sumando otros a lo largo del siglo como el de ciudadanía, elecciones, voto y partidos políticos. Así, el concepto se interpretó desde estas tres posturas - monarquistas, liberales moderados y liberales radicales - (Fithian, 1991;

Villegas, 1997; Barrón, 2001), en tensión entre sí, que el método sincrónico de Koselleck (1993) nos permite identificar. Estas corrientes tuvieron su expresión en los catecismos políticos de las primeras décadas de vida independiente, que, como se señaló, no eran exclusivamente libros hechos para uso escolar sino que eran de divulgación general y contribuyeron a la formación de una opinión pública.

De 1820 a 1830, sobre el esquema del catecismo histórico cristiano, la escuela laica forjó su catecismo nacional (Chartier, 2008: 20). A partir de preguntas y respuestas se intentaba que el lector se convenciera de acoger los principios liberales y republicanos (Roldán, 2009). En el primer año de independencia se publicó el primer catecismo político dedicado al monarca Agustín de Iturbide: el *Catecismo de la Independencia en siete declaraciones* de Ludovico de Lato-Monte (seudónimo de Luis de Mendizábal) de 1821, donde predomina la concepción negativa de la democracia como una forma de gobierno antigua y anárquica:

“P. Conozco los inconvenientes de la democracia; mas no los de la república [...] R. Aristóteles y Platón, grandes políticos, que vieron esos gobiernos, los alaban como es justo; pero confiesan sin embargo que es mejor la monarquía”. (Lato, 1821: 37)

Por su parte, las *Lecciones de política* de Luis Fernando Rivero de 1827 coinciden con Lato-Monte, pero sugieren un gobierno popular representativo donde la voluntad del pueblo esté representada y controlada por una aristocracia constituida en tres poderes (1827:175). Este texto anuncia los gobiernos mixtos y la posición de los liberales moderados: “¿Cuál es la ventaja de la estabilidad [de la aristocracia]? Servir de contrapeso a la tendencia democrática a renovar todo” (Rivero; 1827:175).

Los liberales veían en la iglesia y la religión católica una fuerza de unidad e identidad nacional que no se debía desaprovechar, al lado de una aristocracia con procedimientos internos democráticos y una república centralizada que debía dar orden y progreso al país. Este es un aspecto clave que comparte la mayoría de los autores del periodo independiente temprano, que estaba más allá de las diferencias ideológicas primarias y que dio un largo aliento a esta posición: el ejecutivo debe tener el control por encima del legislativo y el judicial, por razones prácticas y de responsabilidad entre funcionarios. El principio había sido enunciado desde las políticas borbónicas ilustradas del siglo XVIII en Nueva España (Lira, 1997).

En otro ejemplo, el *Catecismo civil o instrucción elemental de los derechos, obligaciones y gobiernos en que debe estar impuesto el hombre libre* de Miguel Busto, publicado en 1827, justifica el gobierno republicano a partir de la Constitución de 1824, pero propone un gobierno mixto, en donde la nobleza, el clero y el monarca o una aristocracia deben ser la guía y el control del “gobierno del pueblo” denominado república, gobierno representativo o democracia. Esto es interesante porque las referencias a los gobiernos mixtos no vuelven a aparecer sino hasta la década de 1850. Los catecismos políticos de la década de 1820 y principios de 1830 sirvieron para fijar los significados del concepto democracia en la sociedad y tomar partido. El concepto en los discursos políticos y oraciones cívicas de estas décadas todavía no aparece.

Hacia la década de 1830 algunos autores de manuales de historia universal comenzaron a diferenciar entre una democracia “antigua” y una democracia “moderna”, esta última proveniente de las ideas revolucionarias francesas y norteamericanas (Heredia, 1831). En la *Cartilla política* de Manuel Eduardo de Gorostiza (1833) aparece por primera vez una explicación a fondo de dicho concepto: la democracia era la mejor forma de gobierno donde gobierna el pueblo, del cual se deriva la soberanía y el derecho de promulgar todas las leyes necesarias (1833:55). Además, la democracia no era sólo una forma de gobierno sino también son los mecanismos por los cuales se había de ejercer la representación política, para lo cual se necesitaba un cierto perfil: “ni la mujer que depende siempre del hombre, ni el hijo que está todavía bajo la patria potestad, ni el sirviente en tanto sirve” (1833:56). Las restricciones al voto en esa época han sido estudiadas por Gasperín (2010), quien identifica mecanismos para las elecciones en esta época tales como el voto para elegir el número de diputados al congreso; hasta 1835 el gobierno de cada estado establecía y realizaba sus elecciones de manera autónoma, y en la Constitución centralista de 1835 apareció por primera vez el concepto de ciudadano, limitado a las personas con capital económico y un “honesto modo de vida”.

Siguiendo la periodización de Roldán (2009), de 1830 a 1840 los autores de los catecismos políticos ponen mayor rigidez en el compromiso con la ley y mandan la obediencia ciudadana. La relación entre el liberalismo, el monarquismo y el catolicismo representa el clima de la época: no estaban todavía definidos los bandos políticos, ni la

forma de gobierno para la nación, sin embargo ya se hallan los elementos para la formación de identidades políticas.

Hacia 1836, Gómez de la Cortina en su *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil* menciona al concepto como una de las especies de repúblicas que existen, lo que habla de un proceso de vinculación entre los significados de democracia y república. De 1840 a 1850 se publica un número menor de catecismos políticos, pero se reimprimen algunos de las décadas anteriores, principalmente la cartilla de Gómez de la Cortina. En uno de los nuevos textos, *el Catecismo de urbanidad civil y cristiana* de Mariano Galván (1842), el concepto de democracia no aparece, pero se deslizan preceptos republicanos como el respeto a la ley. Se vive un sentimiento de crisis política, social y nacional debido a la primera intervención francesa (1838-1839) y a la pérdida de más de la mitad del territorio nacional en la guerra con los Estados Unidos (1846-1848).

Si bien el concepto había comenzado su proceso de popularización después de la independencia por las cartillas y catecismos políticos, a partir de la década de 1840 ampliaba su difusión en los discursos políticos y oraciones cívicas más importantes del país. La democracia apareció en los discursos de liberales moderados como Luis de la Rosa, Joaquín Navarro e Ignacio Altamirano, en los de liberales radicales como Mariano Otero y Francisco Zarco, y también en los de los conservadores, encabezados por Lucas Alamán, quien veía imposible implantarla en México⁵. Los liberales radicales establecieron la liga entre democracia, igualdad y libertades: libertad de expresión, libertad de voto, libertad de elección, libertad de asociación, libertad de trabajo y de propiedad. El concepto terminó de politizarse al situarse al centro de la diferenciación entre los bandos antagónicos de conservadores y liberales, y se ideologizó al llegar a ser la referencia para proponer, defender y justificar los principios liberales de los grupos radicales:

México se ha de regir necesariamente por instituciones liberales: es necesario que esta verdad la reconozcan nuestros amigos y nuestros enemigos. Sobre ser la

⁵ En 1852 Alamán escribiría que la democracia no era posible en México: “Apenas llegó [Joel Poinsett] con el carácter de ministro plenipotenciario, formó el plan de hacer desaparecer el carácter hasta cierto punto aristocrático que el gobierno había conservado, influyendo en él las personas de antigua familia, el clero y el ejército, para sustituir en su lugar, no una democracia, imposible en un país en que el pueblo no toma parte en las cosas públicas, sino el aspirantismo desenfrenado de algunos individuos llenos de ambición y de menos respetables conexiones.” (*Historia de Mejico*, 1852: 312)

democracia hoy el espíritu del siglo, la necesidad de la época y la exigencia de la civilización, como la Italia, la Francia, la España, la Austria y toda la América lo están probando con hechos [...]. (Vallarta, 1855: 20)

De acuerdo con Zermeño (2014: 41-47), hacia 1850 el término “revolución” se desgastó al punto de ser reemplazado por la emergente noción de democracia popular o social. Se hablaba de una “revolución social por medio del orden y nunca por la violencia” que conduciría hacia una era de paz política y social. En este sentido se fundó la cultura de la democracia entendida como un sistema para el cambio político no violento a partir de candidatos elegidos públicamente. El concepto adquirió mayor visibilidad entre los medios y comenzó a suplir al de república como concepto aglutinador del significado de las acciones, prácticas y aspiraciones liberales radicales.

Los periódicos difundieron el concepto desde su título: *El demócrata* (1833, liberal), *El demócrata* (1850, liberal radical). Por su parte, la literatura venida de otras latitudes fue capital para la teorización de la democracia en el siglo XIX mexicano. Montesquieu (1748) fue la principal referencia a inicios del siglo XIX para el gobierno republicano en su división de poderes y el constitucionalismo, del que bebieron monarquistas, liberales moderados y radicales. Burlamaqui (1776/1874) fue un autor de cabecera para liberales moderados y radicales desde mediados de siglo para posicionar el derecho natural y después el derecho positivo en leyes constitucionales, tanto para los gobiernos mixtos como para la república. La obra de Tocqueville (1855) permitió a los liberales moderados y radicales tomar de referencia el concepto democracia de los Estados Unidos y Francia, para temporalizar y establecer la diferencia entre la democracia moderna y la democracia clásica de la antigua Grecia.

En tanto, Nicolás Pizarro en su *Catecismo político constitucional* de 1855 mencionó los gobiernos mixtos como una forma de gobierno válida, planteándola como la opción para sustituir la democracia directa antigua; en su opinión, en el gobierno representativo, el gobierno del pueblo debe estar mediado por una aristocracia de representantes (república):

La mejor constitución es aquella en que se combina con más inteligencia el elemento democrático y el aristocrático, para que den por resultado una libertad racional al común del pueblo, una justa distinción al talento y a la propiedad [...]. (Pizarro, 1855: 14)

La Constitución Política de 1857, en su artículo 40, ayudó a fijar el concepto como forma de gobierno de los liberales radicales:

Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una república representativa, democrática, federal, compuesta de Estados libres y soberanos en todo lo referente a su régimen interior, pero unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental. (Constitución; 1857: 8)

Los significados del concepto democracia comenzaron a diversificarse aún más a partir de la década de 1850, con la entrada en la escena política de otras corrientes ideológicas. En el tono del socialismo utópico y el anarquismo de Proudhon, Ponciano Arriaga⁶, defendiendo a los indígenas, los campesinos y pronunciándose contra la usurpación de tierras, afirmaba que la democracia era “la igualdad material de los pueblos” (1856). Los manuales escolares de Pizarro (1868)⁷ y Prieto (1876)⁸, aunque publicados en un periodo posterior, coincidirían con esa noción, en un claro signo de intertextualidad entre ciertos discursos políticos y los libros escolares.

1.3 Diversificación del concepto democracia en los manuales escolares, 1860-1890.

Como se señaló, antes de 1867 no hay tanta distancia entre los textos de la vida social y los escolares, pues los funcionarios del gobierno son escritores de manuales y por el hecho de que las primeras síntesis de historia de México son elaboradas en los libros escolares de historia patria, que son anteriores a las historias nacionales “académicas”. Según Roldán (2009), en las últimas cuatro décadas del siglo XIX los manuales escolares comienzan a adquirir su característica de libros específicos para la escuela. En ese período se fue articulando un espacio educativo más específico y se sentaron las bases del sistema educativo nacional. Durante el Porfiriato se fundaron las primeras escuelas normales

⁶ Ponciano Arriaga compartía las críticas a la propiedad de Joseph Proudhon y Víctor Considerant, al igual que otros liberales como Melchor Ocampo y el propio Nicolás Pizarro, más cercano a Considerant (Ramos, 2020).

⁷ Cabe mencionar que los catecismos políticos o morales no cambiaron tajantemente la religión por los principios cívicos republicanos. Una muestra es Nicolás Pizarro, quien en su *Catecismo de Moral* de 1868, inicia su introducción así: “Esta es la primera y última palabra del saber: Dios es el origen de todo lo que existe, de la vida de todos los seres animados, la luz de todas las verdades, el objeto de todas las esperanzas.” (5). En el siglo XIX muchos de los pensadores son eclécticos en ideologías políticas y religiones, y varios ejemplos de ello aporta Carlos Illades en su obra *Las otras ideas*, 2008. México: UAM-Era.

⁸ Guillermo Prieto en sus *Lecciones elementales de economía política* (1871), en su segunda edición de 1876, mencionaba que: “Se desea retrogradar en el camino de la reforma amortizando bienes con los nombres de caridad o religión y grita la economía política revelando la farsa de los cristianos mentirosos y de los filántropos de la raza de Garatuza. En resumen, la doctrina democrática está en el Código, su realización tiene de ser fundamentalmente económica [...] es ruda la tarea; pero sin consumarse sus objetos, las formas de gobierno son engaños y monedas falsas las palabras que indican adelanto y bienestar del pueblo.” (viii)

modernas y se promovió la estandarización en la certificación de los maestros. Se emitieron varias leyes que otorgaron a la Escuela Normal de la Ciudad de México (fundada en 1887), y más tarde a la Dirección General de Instrucción Primaria (creada en 1896) el poder de proponer y o autorizar los manuales escolares permitidos para su uso en el Distrito Federal (Ciudad de México) y los Territorios Federales. Varios de los manuales autorizados procedían de editoriales francesas, españolas y estadounidenses (Roldán y Quintanilla, 2020). Aunque hubo esfuerzos para crear consenso y diseñar regulaciones escolares similares para todos los estados federales en las décadas de 1890 y 1900, y la mayoría de los estados federales basaron sus regulaciones educativas en las de la capital del país, no hubo uniformidad en términos de enseñanza (5). Comenzó a haber más control en la producción de libros por parte de los gobiernos estatales y la ideología de los libros comenzó a ser más homogénea porque ya había una ideología de Estado (Martínez, 2002).

Otra forma de esquematizar los cambios en los manuales escolares es por su forma de concebir la historia. Para Zermeño (2009a), las formas de concebir la historia se pueden dividir en tres etapas. En la primera domina un concepto clásico de inspiración ciceroniana que entiende a la historia como un género literario, así como su vocación de edificación moral. En el caso de México, esta etapa estaría representada por los catecismos políticos anteriores a 1857. En una segunda etapa, impulsado sobre todo por los movimientos políticos y sociales, el concepto ciceroniano tenderá a asimilarse a la historia nacional y a adquirir las características de la temporalidad moderna. La ruptura con el pasado colonial y/o con el pasado no republicano en estructuras narrativas históricas cuyo sentido está dado por un proceso incierto, con un desenlace desconocido por los participantes, que es la etapa de 1857 a 1886 en los manuales escolares en México. En una tercera etapa tiene lugar el desarrollo de una historia universal o filosofía de la historia articulada a partir de nociones de progreso y civilización, que estaría dada a partir de la implementación de la educación positivista en los manuales mexicanos, y por lo menos hasta 1960 con la pedagogía de John Dewey. El autor aclara que el paso de un periodo a otro no necesariamente elimina automáticamente a los periodos anteriores en términos lineales, sino que esta periodización debe ser leída en términos diferenciales (562-64).

El rasgo principal de los liberales radicales en la segunda mitad del siglo XIX fue su intención de quitar el poder económico y político a la iglesia y adjudicárselo al Estado,

sin conformar un estado ateo, más bien, diferenciando la esfera política de la religiosa. Los radicales alentaban una república federal con soberanía estatal y municipal. El federalismo y el Estado laico contribuyeron al campo de significación de la democracia: el primero le atribuyó la soberanía estatal y municipal, mayor fijación de la representatividad y consolidó el sufragio del pueblo; el segundo, con la libertad de credo, siguieron otras libertades como la libertad de las mujeres a obtener instrucción en igualdad con los hombres.

La exigencia del momento no sólo nacional sino internacional, era la democracia, en una reivindicación civilizatoria de la ideología política ilustrada. Los escritores románticos asociaron al concepto con nuevos significados, como los de civilización y progreso. Para 1861, Ignacio Manuel Altamirano (liberal moderado) relaciona democracia con civilización, y la hace transhistórica, en un impulso hacia una nueva era:

¡Lo que el pueblo ha sufrido! Lo sabéis. El martirologio de la democracia mexicana es bien largo. Antes que los aventureros españoles nos trajeran a sus frailes y a sus verdugos, ya el pueblo mexicano sufría la opresión de sus reyes autócratas y de sus teopixques sanguinarios [...] En cuanto a la democracia, no ha hecho más que transmigrar. Muerta en Grecia, prostituida en Roma, ahogada en las repúblicas italianas de la Edad Media [...] y joven, vigorosa e impaciente en el Nuevo Mundo [...] Y ese es el destino, es la tendencia de la civilización, es el porvenir de la humanidad: ¡la democracia! (Altamirano, 1861: 87, 88)

La cita destila un claro anacronismo al ligar la democracia griega y romana con América y finalmente con México, percibiendo el tiempo como un continuo hasta el presente. Altamirano apela a la historia como maestra de vida tal como hacen los manuales escolares; con todo, en algunos de estos últimos sí se diferencia la democracia antigua griega de la moderna.

El romanticismo profundizó la relación entre la democracia y el pueblo, en sentido positivo. Antes de ser poder, era conciencia de ese poder: “teniendo el pueblo la conciencia de su poder [...] la noche en que se dio el grito de la libertad nació en México la idea de democracia” (Alcalde, 1861: 17). El liberalismo se corporeizó en el pueblo como actor político y la democracia se volvió bandera de lucha:

Como Zaragoza, morirán otros mil, pero la idea quedará en pie, porque es la idea de la Independencia y de la Democracia, que ha nacido vigorosa y terrible en América, que espanta a la Europa, y que ésta desea destruir desde la cuna, enviándole como

Juno a Hércules las serpientes de sus ejércitos; pero aquella, fuerte como Hércules, sabrá ahogar a sus adversarios entre sus brazos robustos. (Altamirano, 1862: 62)

El vínculo positivo entre pueblo y democracia empieza a aparecer en otro tipo de discursos políticos. En los años sesenta el socialismo utópico se diseminó en la forma del fourerismo en México, sobre todo por medio del griego Plotino Rhodakanaty y sus seguidores mexicanos Francisco Zalacosta, Santiago Villanueva y Hermenegildo Vicencio, entre otros. Rhodakanaty consideró la democracia como el gobierno legal por excelencia sin embargo, la única doctrina de carácter social, con una “democracia directa del pueblo”, y que podía erradicar la desigualdad económica, era el socialismo (1876:53). Con ello adhería los primeros adjetivos al concepto.

Entre tanto, pareciera que, al menos en el periodo de mayor radicalización política, la democracia aparece como un concepto incómodo para los conservadores. En el manual de historia de José María Roa Bárcena de 1862, de corte conservador, sólo se menciona el sistema republicano y los acontecimientos donde los conservadores participaron, como la república centralista (1835-1846), pero el concepto democracia ni siquiera se enuncia.

Para la década de 1870, la democracia aparece, en algunos discursos de liberales moderados, adjetivada como “democracia representativa”. Florentino González criticó en sus *Lecciones de derecho constitucional* (1871) la democracia griega y propuso la democracia representativa, advirtiendo los peligros de que sólo quienes saben leer y escribir puedan votar pero también los riesgos de una Asamblea popular que gobierne sólo basada en el “sentimiento popular”:

[...] La república democrática representativa exige que el ciudadano tenga en la dirección y manejo de los negocios públicos una intervención bastante eficaz para obligar a los que ejercen el poder [...] La soberanía reside en la comunidad política, y esta hace sus manifestaciones por el voto de la mayoría. Si el cómputo de esta mayoría se hace solamente sobre los que saben leer y escribir, [...] se introducirá en la combinación constitucional una verdadera oligarquía, con apariencias democráticas [...] la igualdad aritmética es esencial a la democracia y a la libertad [...] (González, 1871: 95, 96, 121)

Los defectos de una Asamblea democrática, que representa al público en general, son los defectos del público mismo: la falta de educación especial y de saber. Lo que se necesita para poner remedio a esto es asociarle un cuerpo cuyos rasgos característicos serían la educación especial y el saber. Si una Cámara representa el sentimiento popular, la otra debería representar el mérito personal [...] la de los hombres de Estado [...] basada sobre la permanencia de los miembros en sus

puestos, para que sea un cuerpo conservador que modere los arrebatos de la democracia. (González; 1871: 168,169)

En las anteriores citas resalta la necesidad de la educación para el ejercicio de la democracia y la desconfianza a los “arrebatos” a que puede llevar la democracia de las mayorías sin educación. Esta noción, que empieza a aparecer en los catecismos políticos de la década de 1830 ante lo que se percibía como las dificultades para sostener los gobiernos, se refuerza en la segunda mitad del siglo y de alguna manera permanece hasta la actualidad en los alegatos sobre la “falta de democracia” en el país. En ese sentido, el *Tratado de los derechos del hombre* de José María Lozano (1876) se refiere al derecho inalienable de los mexicanos a cambiar de forma de gobierno de acuerdo a su voluntad, pero advierte la necesidad de escolarización de los ciudadanos para poder exigir ese y otros derechos (1876: 515, 547, 607).

La democracia representativa en manos de los más ilustrados había sido una propuesta de los liberales moderados con el concepto de gobierno mixto⁹, y en la práctica los gobiernos liberales la adoptaron a partir del gobierno de Juárez, llegando a un liberalismo conservador durante el porfiriato (Hale, 1989), aunque en los discursos mantuvieron los principios radicales de seguir la voluntad del pueblo.

En la década de 1870 el español Emilio Castelar (1874) publicitó la democracia en México como “el concepto del siglo” en tanto que reunía en su significado todo lo que la Europa liberal esperaba de la modernidad: civilización, progreso, igualdad y libertad; además, Castelar ayudó a teorizar la democracia como concepto de lucha contra la monarquía y el imperialismo. En las últimas décadas Castelar fue el ejemplo para los conservadores mexicanos al posicionar la democracia cristiana en España. En línea con ese ensanchamiento de los significados de la democracia, Pablo Macedo (1875), en su *Compendio de los derechos y obligaciones del hombre y del ciudadano. Enseñanza elemental*, añadió al concepto de democracia la igualdad ante la ley, en contra de los fueros.

En los manuales de enseñanza cívica de la década de 1880 el concepto democracia aparece como central, en relación con los principios liberales formales del régimen. En 1883 se publicó la *Cartilla democrática constitucional* de José María Marroquí, donde

⁹ Ver referencia de Miguel Busto (1927) en la página 45.

democracia aparece desde el título y es el tema central del libro. Poco después, Juan De la Torre en su *Compendio de organización política de México* (1885) ofrece la relación de significados del concepto democracia en su campo semántico:

Conforme al artículo 40 de la Constitución de 57, es una República representativa, democrática, federal, compuesta de Estados libres y soberanos en cuanto a su régimen interior, pero unidos en una federación establecida según los principios de esa misma Constitución. - ¿Cuál es el significado de los términos *República representativa, democrática, federal*, que habéis empleado? –Se llama *República*, porque el poder tiene un origen popular y es ejercido por muchos y no por uno solo como en la monarquía: es *democrática*, porque *todo* el pueblo sin distinción de clases ejerce la soberanía: es *representativa*, porque el pueblo ejerce la soberanía, no directamente, sino por medio de representantes o delegados; y es *federal*, porque la nación se compone de varios Estados que conservan su soberanía interior. (De la Torre, 1885:14)

Como sugieren los manuales de Marroquí y De la Torre, la década de los ochenta significó la consolidación del concepto en relación con significados liberales, no obstante que la vida política comenzó a agitarse, por ejemplo, con la Ley Mordaza de 1883 de Díaz contra la alteración del orden público por medio de publicaciones. Por otra parte, con la influencia del positivismo, el concepto democracia comienza a aglutinar otros significados y a fijar los que ya estaban: se busca ser parte de las naciones modernas y prósperas, con un progreso social, cultural, científico y tecnológico.

En cambio, en la mayoría de los libros de texto de historia sólo se menciona el concepto relacionado con el Artículo 40 de la Constitución, en la definición de forma de gobierno. Así es en los de Pérez Verdía (1888) y Manterola (1889), mientras que otros no mencionan al concepto, como el de Tirso Rafael Córdoba (1881), Alberto Correa (1889). En 1880, además, se reimprime el *Catecismo de urbanidad civil y cristiana* de Mariano Galván (1842), que era un texto de corte conservador en el que el concepto de democracia no existía. En la vida social, en 1889 reaparece la educación como condición del desarrollo de la democracia en el marco de la discusión sobre la escuela mixta. En el Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889, la educación mixta fue un paso hacia la democracia como igualdad entre hombres y mujeres (*Debates*, 1889: 33) y se menciona el concepto como requisito para un país civilizado y próspero en el decreto de la enseñanza primaria para todos los niños y niñas (*Segundo Congreso Nacional de Instrucción, Informes y resoluciones*, 1891). En palabras de Justo Sierra: “Al despedirme de vosotros, os repito lo que podemos llamar la consigna de los verdaderos demócratas, de los

misioneros de la civilización, de los soldados del progreso: instrucción científica, enseñanza primaria obligatoria, laica y gratuita” (*Segundo Congreso*, 1891: 7).

1.4 La democracia entre 1890 y 1910: la “indiferencia” de los manuales escolares ante la politización del concepto en la vida social.

De 1890 a 1920, en la vida social los significados del concepto se diversifican debido al influjo de algunas ideologías (democracia cristiana, anarquismo, feminismo), mientras que en los manuales escolares, sobre todo después de 1894, el concepto se queda limitado a la forma de gobierno, debido a que estos se hallan más en línea con la ideología del régimen, hay mecanismos más formales de aprobación de los libros, y porque están menos permeables a las críticas que emergen contra el régimen de Díaz en las que la democracia es un concepto importante.

A principios de la década de los noventa se advertían todavía significados diversos del concepto en los manuales escolares. En la décima edición de la *Historia de México* de Manuel Payno (1891)¹⁰, el autor relacionó democracia con elecciones y ubicó a la reelección como su contraconcepto:

-¿Qué influyó en que no se turbase la paz? [...], más que todo, la perspectiva de las próximas elecciones. Decíme algo de ese importante acto de los pueblos democráticos. –Cercana ya la nueva elección para presidente de la República, los partidos se prepararon [...] Los juaristas comenzaron a apoyar la reelección [...] los lerdistas contrariaron el principio de la reelección como anti-democrático [...]. (1891: 241)

En Echeverría (1892), la democracia tiene significados relacionados con la patria y la igualdad intelectual y material:

Como ciudadanos debéis de siempre seguir y defender la bandera de 1810, que es la bandera de la Patria y de la Democracia [...] debéis trabajar incesantemente por el triunfo y la organización gradual de la libertad, la igualdad y la fraternidad democrática [...] debéis no consentir privilegios ni exenciones individuales que destruyen la igualdad, y esforzarnos porque nuestros hermanos adquieran instrucción y propiedad, porque la igualdad está en relaciones con las luces y bienestar de los ciudadanos (61).

Por su parte, el manual de Julio Zárate (1894) vinculaba la democracia con la lucha partidista estadounidense como referente, y Sierra, en sus *Elementos de historia patria*

¹⁰ La primera edición de la *Historia de México* de 1870 no contenía el párrafo que se cita.

(1894) escribió, tras considerar el imperio de Iturbide como un “error”, que “la índole de la nación es democrática” (356).

Entre tanto, en la vida social se iban gestando movimientos sociales diversos, más o menos enfrentados con el régimen de Díaz, en los cuales el concepto democracia ocupaba un papel central. De acuerdo con Hale (1989: 248-250), en 1893 se generó un debate entre liberales constitucionalistas y algunos positivistas allegados a las diferentes corrientes intelectuales del momento entre las que figuraba el spencerianismo, el darwinismo, el lamarckianismo y comtianos. Los constitucionalistas, liderados por Justo Sierra y José María Vigil, exigían limitar la excesiva autoridad del ejecutivo, volver a la soberanía popular y respetar la Constitución de 1857. Los positivistas, liderados por Porfirio Parra, Gabino Barreda y Manuel Macedo, defendían la autoridad del ejecutivo incluso sobre el poder legislativo, judicial y los gobiernos estatales para mantener el orden público y realizar las reformas sociales necesarias, a lo que le llamaban “cesarismo democrático”. Ese mismo año, un club liberal defensor de la Constitución de 1857 liderado por Ricardo Flores Magón, emergió con la consigna de luchar por una democracia que defendiera los derechos laborales y sociales, como un paso para el cambio a un sistema político y económico justo:

El pueblo, que es el soberano, o más bien dicho, entre nosotros debiera ser el soberano, puesto que las autoridades en toda democracia emanan del pueblo, ese mismo pueblo [...] ahora se ve sometido por sus mismos servidores [...] Las democracias necesitan servidores y no amos, para no convertirse en autocracias. (*Regeneración*, 1977:75).

Otro agente diversificador del concepto fue la jerarquía católica mexicana, al acuñar la “democracia cristiana mexicana” en línea con las tendencias de la doctrina social de la Iglesia establecida por la encíclica *Rerum novarum* de 1891. Desde esta trinchera de renovación y supervivencia, la Iglesia actuó en contra del socialismo, el comunismo y la explotación del capitalismo, proponiendo un capitalismo humanitario. El concepto de democracia se ubicó en un campo semántico que incluía conceptos apropiados del pensamiento socialista utópico tales como dignidad, justicia social y solidaridad para los desposeídos y los trabajadores, desarrollo social y defensa de la vida. El periódico conservador *La Voz de México* defendió la creación de una “democracia cristiana [...] obra de amor, de abnegación de deberes más que de derechos” (8 febrero de 1903, citado en Pani, 2005: 129). El lenguaje de la doctrina social de la Iglesia postulaba un pleno respeto

al Estado y sus instituciones, ajustaba las libertades del liberalismo con el ideario cristiano y la moral de los grupos conservadores. Al respecto, los postulados de Michael Freedon (2003, 89) permiten entender algo que aparentemente resulta contradictorio: el movimiento de un concepto entre distintas ideologías, o bien el desplazamiento del lugar (central o periférico) que ocupa cierto concepto al interior de una misma ideología.

La democracia cristiana tenía un trasfondo práctico y político. Desde la segunda mitad del siglo XIX, miembros de la jerarquía católica proponían la organización de los trabajadores en cofradías y gremios, basados en “el sentimiento religioso” y la caridad (Teitelbaum, 2008: 142). El asociacionismo confesional añadía a los fines de apoyo económico aquellos de carácter moral, educativo y recreativo desde el catolicismo. Durante el porfiriato, el gobierno dio consentimiento a la Iglesia católica para la realización de programas de asistencia para la clase trabajadora en ciudades conservadoras como Puebla, Guanajuato y Guadalajara. La organización de estas asociaciones era jerarquizada y vertical, reuniendo a patrones y obreros, ricos y pobres, con diferentes funciones. Uno de sus principios era la prohibición de hablar de política y de asistir a cualquier huelga (Santos, 2014: 102). En 1888, con la fundación de la Sociedad Filantrópica Mexicana y su órgano de difusión *El Bien Social*, se incorporó el mutualismo como ayuda permanente a partir de programas de trabajo voluntario, establecimiento de asilos, y el trabajo en coordinación con asociaciones de varones, lo cual permitió la acumulación de capital social y político (Santos, 2014: 119). Las asociaciones mutualistas contribuyeron a crear una cultura de la participación social entre los ciudadanos. En este contexto, en 1891 Ramón Valle publicó el *Catecismo del liberalismo* para uso de escuelas católicas, en el que se aprecia cómo la democracia liberal es apropiada y alabada por los conservadores, siempre y cuando sea el tipo de democracia que respeta la Iglesia:

Hay democracia y democracia [...] la una verdadera y legítima...la cual respeta la soberanía (de la Iglesia) que estriba sobre ella y sobre Dios; la otra falsa y revolucionaria...insubordinada y que nada produce sino desorden y ruina. Esta es la democracia del 89 [1789], la democracia que desconoce la Iglesia y que en el fondo no es más que la revolución (Valle, 1891:36-39).

Aunque permanece la concepción de la democracia en su sentido negativo de 1821, el autor menciona que existe una democracia verdadera que respeta a la Iglesia, con lo cual los conservadores se acercan a un sentido positivo. En términos de Erika Pani, pasaron de

conservadores a simplemente “católicos” (2005: 126), lo que les permitirá moverse en los espacios y discursos políticos de inicios del siglo XX.

Algunos políticos liberales como Abraham González eran militantes católicos y mutualistas, seguidores de la doctrina social de la Iglesia (Salmerón, 2008: 81). Esta doctrina proponía que para solucionar las cuestiones sociales era necesario promover la agrupación corporativa con la participación del pueblo, dando pie a la “democracia cristiana”, no con la idea de construir partidos políticos en un principio, sino viendo en los grupos populares el fundamento y la finalidad de la acción social. Con ello se podría construir una sociedad cimentada en la fe católica y como pilares la justicia y la caridad.

Las herramientas para construir esa sociedad serían los sindicatos católicos, la activa participación política y el impulso de reformas parlamentarias en favor del cooperativismo y el corporativismo que reglamentasen las relaciones entre capital y trabajo (Salmerón, 2008: 82). Lo que la “democracia cristiana” debía lograr era el reconocimiento del derecho de organización de los obreros, así como el derecho de las organizaciones a federarse nacionalmente. Estos sindicatos debían regular todas las condiciones laborales, el aprendizaje e instrucción profesional, y reglamentar la producción. Igualmente, la “democracia cristiana” debía impulsar leyes en defensa de la pequeña propiedad agraria y artesanal del agio y la usura, al mismo tiempo que debía fomentar la propiedad colectiva de las corporaciones (*El Correo de Chihuahua*, 9 de marzo y 19 de noviembre de 1908, en Salmerón, 2008: 88).

Por otra parte, el concepto democracia adquiriría nuevos significados en relación con el desarrollo del anarquismo magonista. Hay que recordar que el club liberal de Ricardo Flores Magón fue reprimido por el gobierno de Díaz, tras lo cual, en 1904, su líder se exilió en Estados Unidos junto con otros líderes opositores. Allá Flores Magón se relacionó con anarquistas y fundó el Partido Liberal Mexicano en 1905; al volver a México en 1906, hizo clara su postura política anarquista, y su concepción de la democracia como ideal liberal a defender pasó a la crítica de la democracia capitalista y burguesa, una democracia que había que desterrar y suplantarse con el autogobierno, dejando además los medios de producción en manos del pueblo. Así, la democracia fue criticada por el sistema económico que la sustentaba:

Se harán tal vez las elecciones, resultará electo presidente un hombre bueno; pero ese hombre bueno, por bueno que sea, no podrá salvar de la miseria a la inmensa mayoría del pueblo mexicano, porque como gobernante tendrá que forzosamente velar por los intereses de la clase capitalista, pues no para otra cosa sirven los gobiernos. (27 de mayo de 1911, *Regeneración*, 1977: 290)

Resulta altamente significativo que los manuales escolares no hayan experimentado cambios en su manera de conceptualizar la democracia respecto del “cesarismo democrático”, el anarquismo o la democracia cristiana (con excepción de algunos manuales hechos para escuelas católicas como el de Ramón Valle). En cambio, a partir de la segunda mitad de 1890, en los manuales de historia apenas si figura el concepto¹¹. Algunos se refieren a él sólo cuando hablan del artículo 40 constitucional sobre la forma de gobierno de México, como los de Antonio García Cubas (1890), Guillermo Prieto (1890), De la Torre (1892), Dolores Correa Zapata (1895), Casiano (1895) y José Miguel Macías (1900). Pero en otros no se menciona al concepto en absoluto, como es el caso de los de Teodoro Bandala (1892), De la Torre (1895, 1897), Trigo (1895) y José Ascención Reyes (1897).

La tendencia continúa en los manuales de la primera década del siglo XX, en los que había variaciones notables de forma -muchas más imágenes y recursos didácticos- y discursos nacionalistas más encumbrados, pero no cambios en la manera de referirse a la democracia. Se menciona la democracia desde el artículo 40 constitucional como gobierno del pueblo, gobierno representativo y elección de gobierno por medio del voto, sin dar más detalles ni volverlo a nombrar, lo que constituye una contracción del concepto a sus mínimas significaciones. Así aparece en los libros de Julio Hernández (1901), Nicolás de León (1902), Gregorio Torres Quintero (1904, 1910), Sierra (1905), Pineda (1906) y Reyes (1910). Esta escasa mención puede deberse a que el concepto democracia entendido como elecciones en los manuales escolares, entraría en contradicción con las prácticas reeleccionistas del régimen porfirista. La excepción es el *Segundo año de historia patria* de Justo Sierra, que maneja una noción de democracia más amplia, constitutiva de la nación pero sin relación con las elecciones. Esto le permite decir, en la 5ª edición de 1904a de dicho manual, que “los liberales se esforzaban por demostrar que su programa era

¹¹ Excepto en el manual de Sierra, donde la democracia tiene como referente a los Estados Unidos en su sistema de partidos (1898/1904b) y el de Rafael Garza Cantú (1899), quien identifica a la revolución francesa como cuna de la democracia moderna, y a los Estados Unidos como la república democrática como modelo de las demás naciones, temporalizando al concepto.

conforme el Santo Evangelio que enseñaba que todos los hombres son iguales y son hermanos, que es lo mismo que desear la democracia” (45-46). El mismo Sierra en la segunda edición de 1904 de su *Manual escolar de Historia General*, señala los problemas de la época entre trabajadores y patrones, donde cada vez se hace más amplia la proclama de la revolución social por medio de la violencia, de la socialización de la propiedad con el nombre de colectivismo, y otros grupos que opinan por la supresión de todo gobierno, que es el de los anarquistas. Para Sierra, “el problema consiste en que o se destruyen las democracias, cosa imposible, o se deja llegar al Poder a quienes delirantes de una irrealizable igualdad, acabarán por odiar todo lo que se distingue, todo lo selecto, y amargarán así de muerte a la civilización humana (Sierra, 1904b: 519).

La nueva Ley de Educación Primaria de 1908 renovó el plan de estudios y sus bases filosóficas bajo la inspiración de Justo Sierra. Con ella se mantuvo la misma política del gobierno federal, pero ahora la Dirección General de Instrucción Primaria tenía la facultad de autorizar los manuales escolares para la ciudad de México y los territorios federales (Roldán y Quintanilla, 2020: 3). Ello explica, en parte, por qué los manuales que se produjeron en estos años no tuvieron un tono crítico o contestatario del régimen.

Entre tanto, en la famosa entrevista Díaz- Creelman de 1908, el mandatario señalaba que la democracia, siendo la forma de gobierno de México, no era contraria a su gobierno, pues el pueblo no tenía el hábito ni las capacidades para gobernarse por sí mismo y necesitaba de una autoridad (Creelman, 1908:12):

Hemos preservado la forma republicana y democrática de gobierno [...] He esperado pacientemente porque llegue el día en que el pueblo de la República Mexicana esté preparado para escoger y cambiar sus gobernantes en cada elección, sin peligro de revoluciones armadas [...] Creo que, finalmente, ese día ha llegado. [...] Mucho me temo que los principios de la democracia no han sido plantados profundamente en nuestro pueblo. Pero la nación ha crecido y ama la libertad [...] Sin embargo, yo creo firmemente que los principios de la democracia han crecido y seguirán creciendo en México. (Creelman, 1908/2010:16-20).

Díaz afirmaba primero que su gobierno era democrático, refiriéndose a las élites gobernantes; después, que el pueblo ya estaba preparado para la democracia, que eran las clases medias, y al final, que la democracia no está bien cimentada en el pueblo. La

novedad eran las clases medias, que a juicio de Díaz, ya estaban preparadas para la democracia, pero no así el pueblo¹².

1.5 Críticas y desenvolvimientos del concepto de democracia durante la Revolución, 1910-1920.

En la década de 1910 la producción de los libros escolares mermó en comparación de la década anterior, tal vez por motivo del estallido de las luchas revolucionarias, aunque hay que reconocer que hay muy pocos estudios sobre la enseñanza de la historia en ese período. Ciertamente proliferaron los periódicos, las conferencias, las revistas y la carpa como medios de denuncia y aprendizaje popular en historia y civismo, de lo cual se han elaborado varios trabajos como los de Engracia Loyo (1988, 2003). Los pocos manuales que se publicaron en la década de 1910 continuaron con la tendencia de mencionar mínimamente el concepto o hablar de la democracia en general. Se hace referencia al concepto sólo en sus significados relativos a la forma de gobierno en libros como el de Chávez (1912), Heredia (1915), Castellví (1917), Correa (1919) y Pereyra (1919).

El contraste entre estos libros y los múltiples significados que fue adquiriendo el concepto democracia al calor de la guerra armada de la década de 1910 no podría ser mayor. Para los diversos grupos que se levantaron en armas, el concepto de democracia no era central, pero lo insuflaron de significados que se consolidarían en la década siguiente.

De entre los líderes que reunía Flores Magón, se bifurcó un grupo agrarista de lucha por tierra y libertad. De acuerdo con Armando Bartra (*Regeneración*, 1977:52) y otros especialistas como Blaisdell (1993) y Womack (1969), este grupo liderado por Antonio Díaz Soto y Gama, contactó a los zapatistas y les proporcionó referentes teóricos e ideológicos para su lucha expresados en los manifiestos de Milpa Alta (1914) y de Tlaltizapán (1917). En ellos la democracia aparece como un adjetivo que califica a los conceptos centrales del liberalismo, los cuales han dejado de tener sentido para el pueblo:

[...] libertad de imprenta para los que no saben escribir; libertad de votar para los que no conocen a los candidatos; correcta administración de justicia para los que jamás

¹² Otro sector que se vio involucrado en la conceptualización de la democracia durante el porfiriato fue el ejército. Bulnes recopiló opiniones del francés Louis Adolphe Thiers y Melchor Ocampo, que mencionaron las contradicciones de principios entre una democracia y un ejército permanente, en cuanto que la primera exige la libertad ciudadana y el segundo niega la libertad a sus integrantes, como una institución proveniente del antiguo régimen (Pavía, 1909:106,107). Aunque el debate no generó aportes significativos, lo menciono por que aparecerá posteriormente en otros contextos.

ocuparon a un abogado. Todas estas bellezas democráticas, todas esas grandes palabras con que nuestros abuelos y nuestros padres se deleitaron, han perdido hoy su mágico atractivo y su significación para el pueblo. (*Manifiesto de Milpa Alta*, 1914)

Otro movimiento en el que el concepto aparece es el anarcosindicalismo, que se gestó entre un grupo de emigrantes españoles y encontró en México seguidores. En 1912 fundaron la Casa del Obrero Mundial en la Ciudad de México, una federación de gremios y sindicatos cuya principal acción era publicar periódicos de lucha obrera y sindical para movilizar a los obreros y educarlos en la defensa de sus derechos (Garcíadiego, 2011:2). En términos pedagógicos se inspiraban en la Escuela Racionalista de acuerdo en la línea del catalán Ferrer Guardia. Sus demandas eran mejores salarios, indemnizaciones por accidentes, reconocimiento de los sindicatos e igualdad económica. La Casa del Obrero fue clausurada a finales de 1916 por apoyar las huelgas de electricistas y tranviarios, tras lo cual muchos anarquistas se refugiaron en Yucatán y Veracruz, extendiendo la escuela racionalista a Tabasco y Tamaulipas. Las propuestas de los pedagogos racionalistas aspiraban a una sociedad con igualdad de oportunidades y derechos para todas las clases y entre los sexos, con una educación basada en postulados científicos, con modelos educativos sustentados en conocimientos prácticos, y una educación integral, donde se enseñara con libertad la justicia y la dignidad humana (Loyo, 2003: 72,73). Estas ideas trascendieron a los programas educativos de la SEP en la década de los veinte y se empalmaron con la pedagogía de John Dewey para dar nuevo sentido al concepto de democracia.

Por su parte, las mujeres de todas las clases sociales participaron en la Revolución apoyando las causas de los diversos caudillos (Hernández y Rincón, 1992: 48), donde el concepto democracia era un concepto de lucha y sacrificio:

¡Que vuestra sangre inocentemente derramada en holocausto de vuestras libertades, sea el pendón que el pueblo eleve para arrojar y castigar a los traidores! ¡Honor a nuestros mártires Demócratas! (*Proclama*, Manuela de la Garza Laurel, 1914, en Hernández y Rincón, 1992: 43)

El gobierno socialista de Salvador Alvarado en Yucatán apoyó el Primer Congreso Feminista de 1916, donde se discutió la moral sexual única, el derecho a los cargos públicos de las mujeres, las artes y oficios para la educación femenil y el papel de la escuela primaria en las reivindicaciones femeninas (Macías, 2002: 45-49). Posteriormente

el gobernador legisló el divorcio, la igualdad de derechos con los hombres para las mujeres solteras, mejores condiciones laborales para las trabajadoras domésticas y reglamentó la prostitución (Hernández y Rincón, 1992: 54). Después de promulgada la Constitución de 1917, Venustiano Carranza expidió la Ley de Relaciones Familiares, que igualaba al hombre y a la mujer en el hogar (art. 43) y en 1919 el Consejo Feminista Mexicano continuó las mismas demandas (Hernández y Rincón, 1992: 60), que fueron precursoras del voto femenino.

Por otra parte, el concepto democracia fue recreado desde distintos ángulos en ciertos círculos culturales y de estudiantes universitarios de las dos últimas décadas del XIX y las primeras décadas del XX, algunas de cuyas visiones fueron llevadas al terreno práctico durante los años 1910-1920. Los escritores Decadentes (José Juan Tablada, Alberto Leduc, Bernardo Couto, Jesús E. Valenzuela, Amado Nervo, Balvino Dávalos y el pintor Julio Ruelas, entre otros) atacaron la democracia desde el cimiento de sus significados, cuestionando la modernidad, el progreso, la ciencia y la política. Hurgando en la perversión de la política y la sociedad de su tiempo, mostraron un paisaje pesimista sobre la democracia:

¿Por qué no creer que todos los regímenes gubernativos son malos, que todos los gobernantes son pésimos, puesto que son hombres, y, por consiguiente, imperfectos, viciosos, incapaces, egoístas, ambiciosos, insaciables, que sólo miran su bienestar? ¿Por qué no creer que la única manera de regenerar el mundo es destruirlo, fundir el oro, causa de todos nuestros males, convertir los Bancos en cenizas, hacer necrópolis de las capitales del mundo? (Alberto Leduc, 1869, en Leyva, 2013: 229)

Entre los modernistas se posicionó el Ateneo de la Juventud, y de éste la Generación de los 15 y los Contemporáneos fueron relevantes para la construcción ulterior del concepto democracia. En torno a la revista *Savia Moderna* (1906), el Ateneo se conformó por profesionistas y abogados con una disposición a la acción social (Leyva, 2013: 232). Aunque diversos en sus intereses e intensidad ante la política, compartieron proyectos culturales y políticos: Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Martín Luis Guzmán, Ricardo Gómez Robelo, Isidro Fabela, Roberto Argüelles Bringas, Alfonso Teja Zabre y Julio Torri estaban entre los más visibles. De acuerdo con Leyva (2013: 238), con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, Justo Sierra insufló en los futuros ateneístas la preocupación por la educación

pública, para quienes además era necesario posicionar las humanidades como respuesta a la corriente positivista de los científicos porfiristas.

Algunos ateneístas, por su cercanía con Sierra, por ser hijos de la élite porfirista y a través de becas, comenzaron a trabajar en la función pública y se relacionaron con los políticos de la época desde muy jóvenes (Quintanilla, 2008). En 1910 Sierra promovió la fundación de la Universidad Nacional de México, lo que inspiró a los ateneístas a fundar la Universidad Popular Mexicana en 1912 con el fin de elevar la educación y la cultura del pueblo mexicano, especialmente de los obreros, pues era la única manera de realizar la democracia:

La democracia de que tanto se habla, no viene, efectivamente, de la clava de Hércules, sino de la cabeza de Atenea; la democracia se alcanza enseñando y aprendiendo, porque la libertad política, como todas las libertades, baja del espíritu. Por eso el Ateneo de México ha fundado la Universidad Popular Mexicana. (*Misión y propósitos de la Universidad Popular*, 1913)

La Universidad Popular funcionó hasta 1920 como un espacio de encuentro y convivencia de distintas generaciones intelectuales: la del Ateneo, la de 1915 y la del primer círculo de los Contemporáneos, y fue el precedente del movimiento educativo-cultural con Obregón interesado principalmente en los obreros y trabajadores para la formación de un nuevo ciudadano (Carretta, 2002:7). El principal medio educativo eran las conferencias que se dictaban, sobre algún tema filosófico, de higiene o literario, a un público diverso de obreros, intelectuales, maestros, comerciantes y estudiantes. Su visión de democratizar la cultura se vivió en el ámbito intelectual de las escuelas de la capital del país, en un círculo social reducido aunque con vínculos con obreros y trabajadores urbanos que recibieron sus primeras lecciones.

En 1914 la Soberana Convención Revolucionaria de Francisco Villa y Emiliano Zapata promovió a José Vasconcelos como encargado de la educación pública, para atender a la “niñez abandonada y empobrecida”. La *Ley de Enseñanza Primaria para la República*. *Legislación zapatista* de 1916 mencionaba la práctica de los principios democráticos en formación cívica:

Artículo 28o. Se procurará estimular el espíritu de asociación, sugiriendo a los niños la formación de sociedades: cívicas para la práctica de los principios democráticos y republicanos y para celebrar los grandes acontecimientos de nuestra historia; mutualistas para provocar el altruismo; cooperativas para despertar el ahorro y de

temperancia para combatir las ideas antialcohólicas y antitabáquicas. (Montaño, 1916)

Con el triunfo de los constitucionalistas, Vasconcelos tuvo que exiliarse en Estados Unidos, disolviéndose el grupo, de manera que el relevo vino con la llamada generación de 1915: Manuel Gómez Morín, Vicente Lombardo Toledano, Alfonso Caso, Antonio Castro Leal, Jesús Moreno Baca, Teófilo Olea y Alberto Vázquez del Mercado. De acuerdo con Krauze (2014) esta generación abordó temas políticos como la posibilidad del socialismo en México y las instituciones democráticas (87). Por su parte, los Contemporáneos (Narciso Bassols, Enrique Erro, Jaime Torres Bodet, Daniel Cosío Villegas, Jorge Cuesta, Carlos Pellicer y Miguel Palacios Macedo, entre otros), aprovecharon para convencer a Carranza de enviar agregados estudiantiles a Sudamérica en 1917 con el fin de movilizar la intelectualidad mexicana a un ambiente cosmopolita, a la altura de los tiempos. Estas experiencias, tanto de Contemporáneos como de la Generación de los 15, permitieron a sus integrantes formar sus habilidades culturales y políticas para aprovecharlas en los más altos cargos de la próxima década, de manera que cada generación pudo plasmar su perspectiva de la democracia desde sus cargos políticos, aunque de manera difusa entre lo que necesitaba el gobierno y lo que podían hacer por sus principios de libertad e igualdad (Krauze, 2014: 114).

De acuerdo con Taylor, Arredondo y Padilla (2016), desde el establecimiento en 1911 de la “educación rudimentaria” para las escuelas rurales, enfocada en la lectura, la escritura, el habla en castellano y en nociones básicas de aritmética, entre distintos intelectuales y educadores mexicanos uno de los comentarios más frecuentes fue que la enseñanza que se impartía en las escuelas regulares era abstracta y de carácter instructivo y memorístico, por lo que era inadecuada para resolver las necesidades y los problemas educativos del país. Con Carranza en el gobierno, había gran interés por el sistema educativo norteamericano, principalmente de la llamada “escuela de la acción” de John Dewey, lo que propició que profesores y funcionarios viajaran a Estados Unidos para conocer su funcionamiento, entre ellos: Laura Méndez de Cuenca, Dolores Correa Zapata y Luis E. Ruiz (37).

La “escuela de la acción” se implementó en Yucatán con apoyo de Gregorio Torres Quintero, encargado de la educación pública de ese estado de 1915 a 1917, no obstante que competía con la Escuela racionalista propuesta por el español Ferrer Guardia. Mediante la

ley estatal de Educación Primaria de 1917 se estableció que la educación primaria estaría sustentada en el trabajo a través de prácticas agrícolas, talleres de industrias como carpintería, herrería y hojalatería. Al dejar el cargo de gobernador el general Salvador Alvarado, tomó posesión Felipe Carrillo Puerto, implementando la escuela racionalista (1922-1924) (42).

En este punto es necesario referirse a la incidencia que las congregaciones protestantes tuvieron en la creación de la noción de la educación para la democracia en México. Sociedades presbiterianas, metodistas y congregacionalistas norteamericanas habían entrado al país en 1873 y 1875, protegidas por el presidente Lerdo de Tejada, con fines proselitistas y anticatolicistas (Bastian, 1988: 472-480). La moral de estas sociedades era conforme a las libertades que defendían los liberales radicales, con los valores modernos y el apego a la ley y a las instituciones. Según Jean Pierre Bastian (1988), durante el porfiriato estas asociaciones crecieron en el ambiente rural, en torno a congregaciones donde participaban con los hijos de jornaleros y rancheros en escuelas formadas por ellos mismos, creando profesionistas, periodistas, maestros de escuelas y empleados, y luego como ideólogos de un creciente movimiento protestante, entre ellos el presbiteriano Moisés Sáenz. Estas escuelas eran laboratorios de la sociedad democrática donde se realizaban asambleas, elecciones y mesas directivas, que pasaron del espacio escolar a las plazas cívicas (Bastian, 1988: 481). El alumnado debía estudiar la constitución de la patria, saber su forma de gobierno y sus derechos y deberes como ciudadanos. Durante la revolución, la mayoría de los liberales protestantes apoyaron a Madero a partir del Instituto Metodista Mexicano, algunos siguieron a los Magón, y otros regresaron a sus pueblos a seguir con la labor educativa democrática (Bastian, 1988: 495). Bastian señala repetidamente la importante labor del maestro y pastor metodista José Rumbia, cuyo “voluntarismo democrático” era constante en sus discursos. Moisés Sáenz, quien desempeñó cargos educativos importantes durante el carrancismo, habría de promover en la década siguiente la escuela para la democracia a nivel federal, como subsecretario de educación de la flamante SEP. Su propuesta aportaría una mística de amor al trabajo, la tecnificación y las industrias e imprescindible para la inclusión de programas, métodos y apoyos académicos estadounidenses en la escuela mexicana.

La democracia en las sociedades protestantes tiene una raíz diferente a la liberal que surgió con la Revolución Francesa. De acuerdo con David Tröhler (2013), esa raíz data de la Reforma religiosa en el siglo XV europeo, específicamente del zuinglismo y del calvinismo. Mientras que Martín Lutero (1483-1546) proponía que la salvación no se ganaba con actos ni con dinero sino que era un don que se recibía por la gracia de Dios a través de la fe en Jesucristo, que la libertad es interior y que, como la salvación no es terrenal el individuo debía aceptar la injusticia, la violencia y la tiranía de los gobernantes, los movimientos del humanista suizo Ulrico Zuinglio (1484-1531) y de Juan Calvino (1509-1564) se oponían a la autoridad de la iglesia católica, rechazaban las monarquías y estaban a favor de las repúblicas donde las autoridades políticas gobernarían el estado, pero rindiendo cuentas a los teólogos y proponían el cultivo de la vida interior. Calvino, además, postulaba la predestinación en la salvación. El luteranismo se expandió en Alemania y los países nórdicos, el zuinglismo se esparció en partes de Alemania y Suiza, y el calvinismo en Irlanda, Inglaterra, los Países Bajos y la ribera alemana del río Rin. Inglaterra transformó su calvinismo en la iglesia anglicana y algunos integraron al calvinismo las ideas políticas de Zuinglio. Esta variante desarrolló una idea de la comunidad basada en el autogobierno, formando posteriormente a los grupos congregacionales y anabaptistas, que fueron los que asentaron las 13 colonias en Norteamérica, estableciendo la idea del autogobierno republicano en 1776 y defendiendo el republicanismo clásico. En el ámbito educativo, esta postura se tradujo en el esfuerzo por formar al futuro ciudadano a partir de la conducta patriótica, las historias heroicas, la educación moral como requisito de la república virtuosa, y para ello servía el método biográfico que educaba con el ejemplo de los grandes hombres del país (36).

Según Tröhler, el lenguaje educativo derivado de las tradiciones luterana y calvinista-zuinglista es radicalmente distinto del lenguaje que sigue la ideología liberal de la Revolución Francesa, el cual difundió el conocimiento científico y la deliberación racional en el ámbito público. La educación liberal -que es la que dominó en los lenguajes del mundo hispanoamericano- no implicaba estimular las virtudes sino los conocimientos públicos sobre la política, el gobierno y las leyes.

En el siglo XIX, la filosofía pragmatista norteamericana asumió el autogobierno republicano y lo formuló como ideal educativo, mientras que el luteranismo, dominando en

Alemania, fijó su objetivo en la consecución de la perfección interior del *Bildung*. El calvinismo zuinglista-congregacionista era pragmático y empírico; el luteranismo, idealista y opuesto a la relevancia de la experiencia. De estas dos ideologías surgieron dos sistemas de ciencias de la educación, uno interesado en la formación para la vida y el otro para el desarrollo humano. De entre la intelectualidad pragmatista emergieron James Hayden Tufts, George Herbert Mead y John Dewey, conectados con las misiones activas del Movimiento del Evangelio Social, la cuestión social y la Educación Progresista, enfocados en la política social y en las condiciones sociales de vida urbana (12, 21). A inicios del siglo XX, de la Escuela de Sociología de Chicago las ciencias pedagógicas retomaron las ideas pastorales protestantes de redimir a los individuos, de la comunidad para el bien común y la de erradicar la marginación social (12). Para John Dewey, la educación tenía entre sus objetivos la producción de ciudadanos democráticos, la creación del estado moderno y el desarrollo de las ciencias sociales. Estas fueron las ideas que circularon entre las comunidades protestantes mexicanas que vinieron de Estados Unidos, y ese es el lenguaje de la democracia que fue retomado desde el carrancismo y en la década de 1920 por algunos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública.

1.5.1 La democracia en la pedagogía de John Dewey.

Las ideas pedagógicas de Dewey fueron trascendentales en la educación mexicana a lo largo del siglo XX. Su principio de *aprender haciendo* se concretaba en actividades para el desarrollo físico, el logro de un juicio y razonamiento correctos, así como del pensamiento reflexivo. El interés del alumno debía ser el motor principal para estimular la iniciativa en el niño y su espontaneidad se debía canalizar y aprovechar para dirigir la actividad de manera inteligente y progresiva. Pero un concepto central en Dewey, con importante incidencia en México, era el de democracia, por lo que es preciso dedicar unas líneas a lo que Dewey propuso en *Democracy and Education* (1916).

En el prefacio, Dewey explica que el libro es un esfuerzo por descubrir y expresar las ideas de una sociedad democrática para aplicar estas ideas a los problemas de la educación, por lo que la obra comprende los objetivos y métodos de la educación pública desde la perspectiva democrática, y se relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, las ideas evolucionistas y con la reorganización industrial.

Para Dewey, el dualismo entre conocimientos intelectuales y prácticos es una construcción social y política para la estratificación de las clases sociales, es decir, para dividir el trabajo que hacen los aristócratas del que hacen los trabajadores manuales y oprimir a éstos. El concepto de “experiencia” reúne a ambos grupos sociales, y en este sentido es democrático. A lo que debe contribuir la escuela es a formar en experiencias para la competencia ejecutiva en el manejo de los recursos y obstáculos que se encuentran en la vida social, a lo que el autor llama “eficacia”. La eficacia social se define en la forma de prestar servicios a los demás, y como propósito educativo debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas. El sentido social de la educación es fundamental para la convivencia entre los individuos y para el propio desarrollo moral individual, de manera que tiene un carácter ético. A partir de la formación de este sentido, el individuo adquiere su gusto por la compañía de los demás, la capacidad para apreciar la excelencia artística, el cultivo intelectual, el interés por las ciencias y la sensibilidad respecto a los derechos y aspiraciones de los demás. En la medida en que una sociedad llega a ser democrática, la organización social significa la utilización de las cualidades específicas y variables de los individuos, y no la estratificación de las clases (84). Las escuelas requieren para su plena eficacia que los estudiantes tomen parte en las experiencias, de modo que éstos puedan adquirir un sentido social de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados. El proceso educativo es un proceso continuo de crecimiento, que tiene como objetivo desarrollar en cada etapa una capacidad adicional de crecimiento y hacer así a los individuos cada vez más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores, en una dirección continua hacia el futuro. Por lo que la educación es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (74). Pero ésta se reduce a una rutina mecánica si el trabajador no ve las relaciones técnicas, intelectuales y sociales implicadas en lo que hace, y se dedica a su labor sólo por percepciones monetarias. Una democracia es un modo de vivir asociado, de experiencias comunicadas juntamente. Es la extensión en el espacio de individuos que participan en un interés común, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, suprimiendo las barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena

significación de su actividad. Una sociedad democrática tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil.

No basta procurar que la educación no se emplee como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra, deben ofrecerse facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. Esto es imposible sin cultura, por lo que Dewey contrarresta el dualismo cultura-utilidad como fines encontrados de la educación considerando la cultura como “la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados” (111). Para Dewey, el problema de la educación en una sociedad democrática es suprimir el dualismo y construir un plan de estudios que haga del pensamiento una guía de la práctica libre para todos.

Dewey critica los nacionalismos, pues bajo el influjo del pensamiento alemán, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de ideas del Estado nacional. El Estado sustituyó a la humanidad, el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al “hombre”, llegó a ser el fin de la educación. Dewey coincidía con una nueva generación de historiadores que en el periodo de entreguerras se alzaron contra la historia nacionalista por tener fines partidarios, en una búsqueda de la verdad por la verdad misma. La historia debía ser una ciencia.

1.6 Conclusiones

Como se mencionó a lo largo del capítulo, de 1821 a 1870, la relación entre los manuales escolares y los discursos de la vida social era muy cercana debido a que los catecismos políticos estaban hechos para el consumo de toda la población que pudiera tener acceso a ellos, y los mismos productores de la opinión pública eran quien elaboraban los manuales. A finales del siglo XIX y principios del XX, la enseñanza cívica y la historia escolar adquieren un lugar propio a partir de los manuales hechos específicamente para las escuelas. Sin embargo, la distancia no es tanta debido a que bastantes autores de libros escolares pertenecían a la clase dirigente o eran muy cercanos a ella. De manera que los principales actores de la opinión pública podían expresar sus ideas y preocupaciones en estos libros.

En el transcurso del largo siglo XIX el concepto emergió en los discursos políticos y en los libros escolares, se politizó, ideologizó, democratizó y temporalizó. Se consolidó como un sustantivo, se adjetivizó, diversificó y se criticó. Se le dotaron significados relacionados con la forma de gobierno (soberanía, federalismo, representatividad, constitución); con la modernidad (civilización, progreso, bienestar); con el liberalismo político (libertades ciudadanas, igualdad, fraternidad); y se diferenció del concepto de democracia griega, con el neologismo de democracia moderna. Se encontraron además las raíces de la democracia moderna en la revolución francesa y en la forma de gobierno de los Estados Unidos. En la diversificación del concepto a partir de las ideologías del periodo, éste reunió significaciones relacionadas con la igualdad económica, el derecho a la propiedad, y se trató de incluir a los indígenas entre los beneficiarios del nuevo régimen.

Quince años antes del estallido de la revolución y durante su desarrollo, el concepto en los manuales escolares se contradecía con lo que se llevaba a la práctica en cuestiones políticas y sociales. Mientras los manuales reducían el significado de democracia al mínimo, en la vida social se multiplicaban sus sentidos. Durante las guerras que confluyeron en la revolución, el concepto fue apropiado y resignificado por parte de luchadores sociales y políticos, dejando el concepto en los manuales obsoleto y atrincherado en su mínima definición como forma de gobierno de acuerdo con la Constitución.

Capítulo 2

Capítulo 2. El concepto democracia en los manuales escolares de 1921 a 1946

En este capítulo se indaga en el concepto de democracia en una muestra de libros escolares referentes a la Historia patria, historia de México, historia general y civismo de educación primaria de 1921 a 1946. El capítulo está integrado por tres apartados; en el primer apartado se explica el resurgimiento del concepto a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en los manuales escolares y en los discursos de la vida social en la década de 1920; en el segundo apartado se exponen los cambios en el concepto a partir de la educación socialista del periodo cardenista, y el tercero aborda el principio y fin del sexenio de Manuel Ávila Camacho, que representa el comienzo de una nueva etapa para el país y para el concepto.

Lo que muestra este capítulo es que el concepto democracia es retomado por el régimen político que surgió tras el fin de la fase armada de la revolución, y se resignifica en una de sus principales palancas para poner en marcha el país, que es la educación. A partir de ello, el concepto se caracteriza por ser identificado con la historia del país, surgiendo así genealogías que reproducen anacronismos en los manuales y en los discursos políticos; en un momento en el que la influencia de ideas transnacionales es fuerte, el concepto se imbrica con ellas adoptando adjetivos, surgen nociones antitéticas y se diversifica en las distintas ideologías. En cuanto a la temporalidad, la historia vuelve a ser maestra de vida, pero a la vez está volcada hacia el futuro, hacia los varios horizontes de expectativas que coexisten y que son esperados por los actores.

Como se irá mostrando en cada sección, durante este período el Estado tuvo un papel muy activo en la producción, aprobación y distribución de libros escolares, aunque de cualquier manera hubo muchos textos que iban en contra de los discursos oficiales. En términos generales, los manuales escolares los textos de otros ámbitos de la vida social van más apartados que en el siglo XIX, pero existen intertextualidades que muestran que se comunican de diversas maneras.

Para este capítulo se revisaron setenta libros que engloban aquellos de editoriales privadas y libros de lecturas elaborados por el gobierno cardenista para la educación primaria, así como 15 discursos de la vida social. Entre los libros escolares revisados, cerca

del 10% fueron obras para otros grados educativos: dos para primero de secundaria (Luna, 1934; Sánchez, 1945), uno para preparatoria (Sierra, 1924) y tres para escuelas normales (Kahler, 1946; Santos, 1947; Cue, 1947). Los libros escolares socialistas de Teja (1933, 1947) explicaron el concepto democracia de manera profusa a la par de aquellos de secundaria, preparatoria y normalistas.

2.1 Renacimiento de la democracia en los inicios de la Secretaría de Educación Pública, 1921-1930.

Tras el fin de la fase armada de las luchas revolucionarias, en 1920 el 66% de la población era analfabeta (Loyo, 1988: 259). El gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) estableció políticas educativas centradas en desarrollar la educación rural federal y el libro de divulgación ideológica y cultural, con los propósitos de impulsar la alfabetización y la educación nacional (Mendoza, 2009: 16). Para llevar a cabo estos propósitos se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, que quedó a cargo de José Vasconcelos, y con ello se dio un renacimiento del concepto democracia a partir de los esfuerzos por extender la cultura a toda la población. Al interior de la SEP se creó el Departamento Editorial, el *Boletín de la Universidad Popular*, la revista *El Maestro* y comenzaron las labores del Departamento de Extensión Universitaria para la Universidad Nacional y la SEP, con campañas de instrucción pública hacia las zonas rurales e indígenas a través de Misiones Culturales para el mejoramiento sanitario, consultas de higiene personal y pública, la cooperación social, el fomento cultural, y la alfabetización de los obreros y los “desposeídos culturales”. También se agilizó el establecimiento de escuelas rurales federales por todo el país y se “ruralizaron” (y con ello se incorporaron a la SEP) numerosas escuelas primarias sostenidas hasta entonces por los gobiernos estatales, municipales y comunidades.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) se institucionalizó la noción de democracia en la educación y la cultura que había iniciado Vasconcelos en la década anterior. La democracia en ese sentido se refería a la expansión de la escuela y el acceso de las clases populares a la cultura a partir del influjo del Estado. En las comisiones para el estudio y dictamen del Proyecto de Ley para la fundación de la SEP, el 8 de febrero de 1921 se discutió un párrafo que decía: “entretanto dichos establecimientos [las escuelas

primarias] pueden sostenerse por iniciativa de particulares”. A lo que el C. Juan Salazar argumentó:

Este párrafo es sencillamente impracticable, es un error no sólo pedagógico sino democrático [...] nunca llegaríamos a hacer que las escuelas queden en manos de particulares. Durante mucho tiempo las escuelas, la cultura general estuvo en manos de unos cuantos [...] fue preciso que un movimiento revolucionario trajese la expansión de la cultura popular y diera al Estado la dirección de esas escuelas [...] una vez que la escuela se democratizó, que se hizo popular, entonces el Estado contrajo la responsabilidad de velar por la cultura del pueblo [...] donde no hay ningún color político, donde se aceptan todas las ideas filosóficas [...] ése es el ideal de la cultura moderna (1921: 211).

Vasconcelos dio continuidad a la “escuela de la acción” o “escuela nueva” propuesta por John Dewey y envió a Eulalia Guzmán a Suiza, y a Rafael Ramírez y a Moisés Sáenz a estudiar a los Estados Unidos para entrar en contacto con Dewey. Dewey llegó México en 1923 por invitación de sus exalumnos Sáenz y Ramírez y visitó la primera misión cultural en Zacualtipán, Hidalgo. La influencia de Dewey en las escuelas rurales de las primeras décadas del siglo XX se expresó en el diseño de políticas que impulsaron prácticas vinculadas al mejoramiento de las comunidades rurales e indígenas a cargo de estudiantes y maestros. Aparte de las que ya se han mencionado, fueron primordiales la alfabetización y la construcción de aulas (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016: 39).

Con todo, Vasconcelos tomó distancia de la Escuela de la acción, criticándola de “adiestrar sólo para el trabajo” y de no estimular “el desarrollo del pensamiento reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016: 39). Antipositivista inspirado en la filosofía de Henri Bergson (1859-1941), Vasconcelos ponía en duda la capacidad de la “inteligencia analítica fragmentadora” para conocer la realidad, proponiendo como método la intuición del devenir, donde conocimiento, emoción y fantasía combinadas permitían la intuición del ser (1907/1963). Al madurar su pensamiento filosófico una década después, Vasconcelos rechazó el “exclusivismo sajón” fundado en la fuerza, que podía ser superado con el sentimiento de “universalidad del latinoamericano”, por lo que el ideal educativo de Vasconcelos integraba las herencias indígena e hispanoamericana en la armonía “mestizaje y unidad nacional”. La raza hispanoamericana estaba llamada a encarnar un nuevo tipo de hombre, la “raza cósmica”, que fusionaría a los pueblos y a las culturas (1932/2009). Para Vasconcelos, la educación era la educación del

espíritu en los valores culturales propios, aumento de la capacidad productora de los trabajadores y la potencia de los que piensan para “liberar las energías del espíritu latino”. Esta liberación se debía manifestar como capacidad para la democracia, para participar en la vida social, económica y política del país incorporando a los oprimidos, entre ellos a los indígenas (Yurén: 2008: 139, 194).

No obstante las reticencias de Vasconcelos, otros funcionarios y maestros de la SEP apoyados por el mismo secretario, entre ellos Moisés Sáenz, se apropiaron de las ideas deweyanas y las condujeron a las escuelas rurales federales. Desde la Secretaría y a partir de los maestros se impulsó además en las comunidades rurales un espíritu nacionalista con la difusión del folclor considerado mexicano y un modelo cultural homogéneo considerado nacional, lo que se diferenció del modelo propiamente deweyano. Gregorio Torres Quintero siguió colaborando con Vasconcelos y viajando a Estados Unidos, declarando haber “conocido el libro favorito” de los pedagogos norteamericanos: *Democracia y educación* de Dewey (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016: 41, 43).

La apropiación de las ideas deweyanas estuvo mediada por las intenciones de cambio social impulsadas desde la ideología de la Revolución Mexicana, por los pedagogos, las condiciones de posibilidad de las políticas educativas y por las comunidades que participaron en la construcción material y simbólica de las instituciones escolares (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016: 39). En la adaptación de la pedagogía de Dewey surgió la confrontación entre una educación intelectual y otra práctica “para la vida”. Para Rafael Ramírez:

Una educación puramente intelectual, creemos, no hace más que poner a las gentes en aptitud de apreciar mejor las penalidades y miserias que sufren, pero no las dota con los medios necesarios para redimirse [...] cansados de vivir en medio del hambre y la penuria, reclaman a gritos un mejoramiento material y social (Ramírez, 1981, p. 19).

En este contexto, la SEP estableció nuevas políticas de provisión de libros para las escuelas primarias del Distrito Federal, de los territorios federales, así como todas las escuelas rurales del país, algunos de ellos distribuidos de forma gratuita, bajo el argumento de que los manuales escolares debían volverse más baratos, más accesibles y sus contenidos en línea con las políticas gubernamentales. Vasconcelos elaboró y publicó un libro nacional de lectura para el primer grado de la escuela primaria, del cual se distribuyeron 10,000 copias, y la misma cantidad para el tiraje del libro *Elementos de*

historia patria de Justo Sierra, en su quinta edición de 1921 (Bazant, 1988, Loyo, 1988). También se produjeron materiales que no eran libros escolares, destinados a ser vendidos a bajo costo o distribuidos libremente entre algunos grupos de la población. En 1922, Vasconcelos preparó una serie de libros de autores clásicos griegos, latinos y otros autores occidentales para su distribución gratuita en las escuelas y bibliotecas públicas. Aunque la publicación de los llamados “Clásicos” fue de corta duración, los libros y manuales técnicos para niños continuaron siendo publicados y distribuidos gratuitamente por el Departamento Editorial de SEP en los años siguientes (Rosales, 2016).

Bajo el modelo de “autorización previa” de los libros escolares, el Estado se posicionó como dictaminador de los libros escolares elaborados por editoriales privadas en su forma y contenido para adecuarse a la “nueva ideología” del nacionalismo (Mendoza, 2009: 114). De acuerdo con los trabajos hechos sobre libros de texto y la lectura en México (Barriga, 2011; Vázquez, 1988), de 1920 a 1940 existen datos sobre el tiraje y títulos de libros de lectura editados por la Secretaría de Educación durante la gestión de Vasconcelos y el cardenismo, pero faltan los relacionados a la producción de los libros escolares de editoriales privadas para primaria, y específicamente de historia y civismo. Para Vaughan (1997), en la década de los veinte la mayor parte de los libros aprobados por la SEP habían sido escritos antes de la revolución o durante la misma (91).

En el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1927) Vasconcelos fue reemplazado por José Manuel Puig Casauranc en la SEP y Moisés Sáenz tomó el cargo de subsecretario de Educación Pública. Sáenz enfatizó la propuesta de la escuela para los indígenas, marcando el inicio de una nueva etapa. Sáenz consideró necesario no solo castellanizar a los indígenas sino alfabetizarlos para su formación educativa, social y cultural. En 1926 volvió Dewey a México e impartió conferencias en la Universidad Nacional, viajó al estado de Tlaxcala y al estado de Morelos, recorriendo las escuelas que habían instalado las misiones culturales. Dewey escribió cuatro ensayos específicos sobre sus impresiones en el país. Uno de ellos fue *El Renacimiento Educativo en México*, donde expresó su satisfacción al ver sus ideas plasmadas en el proyecto educativo de las escuelas rurales. Dewey enfatizó el papel central de la educación mexicana para favorecer a los indios:

El proceso más interesante, a la vez que el más importante, lo constituye, sin embargo, las escuelas rurales, que están, por supuesto, consagradas a los indios. Ellas constituyen la preocupación más cara del presente régimen, lo cual viene a significar

una revolución, más bien que un renacimiento. No se trata tan sólo una revolución para México, sino que, en algunos aspectos, es éste uno de los más importantes experimentos sociales emprendidos en parte alguna del mundo; porque indica un esfuerzo deliberado y sistemático por incorporar en el grupo social a los indios que forman el 80% de la población total (AHSEP, tomo V, octubre 10, p. 7).

La consigna democrática de Dewey en los pedagogos mexicanos fue visible. A propósito de la estancia de Dewey en México, Sáenz escribió lo siguiente:

Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respecto a la personalidad, auto-expresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí. (*La integración de México*, 1926: 17)

Sáenz subrayó la necesidad de construir una vida democrática desde la escuela, que consideraba la mejora de las condiciones materiales de existencia:

Los comités de educación, de la campaña antialcohólica, de salud, de obras públicas, de recreación y los de carácter más estrictamente económico, funcionan en realidad al margen del cuerpo político, como partes de un nuevo mecanismo de desarrollo [...] que podríamos llamar el organismo comunal. La escuela debe perseverar en esta acción; no serán los políticos los que nos enseñen a vivir democráticamente, sino los maestros [...] En la obra socializante no puede estar ausente el aspecto económico [...] de la vida colectiva lo más concreto es justamente lo que tiene que ver con la estructura material de la vida. (*El paisaje social*, 1927: 47)

Las escuelas rurales se extendían a las comunidades mismas. Los maestros organizaban a los padres de familia para que juntos luchasen por mejoras como construcción de caminos, tendido de líneas telegráficas y telefónicas, introducción de agua potable, comenzando por la construcción y amueblado de los edificios escolares. En ese sentido, Sáenz y los maestros rurales contribuían a fomentar las disposiciones para el progreso de la vida democrática, en esa visión de la tradición comunitaria que Dewey lo planteó en *Democracia y Educación*. Para los intelectuales y educadores mexicanos, el principal propósito de la educación y de la escuela era mejorar las condiciones de vida de los indígenas, incorporarlos a la nación y favorecer el desarrollo económico de un país democrático (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016).

2.1.1 Las primeras genealogías sobre la democracia en México.

Algunos temas sobre la democracia fueron una continuación de aquellos que habían quedado suspendidos en la primera década: se relacionaban con la historia de la

democracia en la historia de la humanidad, incluyendo la de México, con “civilización”, y la discusión entre democracia y ejército¹³.

Los libros escolares del siglo XIX habían hecho breves genealogías de la democracia, que iban de la antigua Grecia a la revolución francesa, sin hacer una para la democracia mexicana. En su libro escolar, Santa María (1920) hizo una genealogía de la democracia en México en cuanto aspiración que se fue realizando en episodios de la historia del país: comienza con Morelos, al que considera un demócrata, seguía con la Constitución de 1857 que decretó el gobierno democrático, hasta llegar a los inicios de la revolución mexicana, con Aquiles Serdán como la primera víctima de la lucha por la democracia (407). Enrique Santibañez en sus ediciones de 1921, 1928 y 1941, elaboró el recorrido de la democracia como forma de gobierno desde la antigüedad europea hasta la actualidad, y en Latinoamérica a partir de su independencia. Para el caso de México, consideraba que la democracia había iniciado desde la cultura azteca; así lo sugirió con su capítulo “Carácter democrático de los antiguos mexicanos”. Semejante “anacronismo cognitivo”¹⁴ se ilustra en la siguiente cita:

La reunión de varios calpullis resultaba en una confederación donde cada calpulli conservaba su vida interior, propiedades y funcionarios, había representantes para tomar parte en un consejo con magistrados que repartían los poderes de gobierno y guerra, así como la administración de justicia y fiscal (130). [...] Teóricamente, todos los mexicanos podían acceder a un cargo público excepto el de tlacatecuhtli (jefe máximo con atribuciones divinas), reservado a una casta noble; el mexicano era un ciudadano con obligaciones, aunque divididos en nobles y pueblo, que ratificaba la elección de funcionarios (131).

Santibañez presagiaba que la forma de gobierno democrática sería proclive a las aristocracias capitalistas y a futuras dictaduras socialistas, por lo que propuso en su lugar

¹³ En 1930 resurgió la discusión entre democracia y ejército. Para Luis Pumarola (1930) “la historia confirma que en todas las épocas ha existido un ejército para cuidar el patrimonio de los pueblos” (31), “que se traduce en la civilización alcanzada” (57). Por lo tanto, resultaba un prejuicio el pensar la incompatibilidad entre la democracia y el ejército, que además se había modernizado técnica, tecnológicamente (32) y en la libre elección sobre los medios para lograr un cometido. Esto a partir de una “educación en la democracia” (34), donde “la obediencia no dispone al militar a seguir órdenes ciegamente ni a insubordinarse”, sino de soldados al servicio de una voluntad arbitraria y al mismo tiempo libre, “en una libertad que se traduce en la decisión de pertenecer a las milicias y de aceptar su noble misión” (151). El argumento del autor concluía en que “Los ciudadanos deben tener las cualidades del soldado [de defender la patria] y el ejército debe contar con soldados con las cualidades de los ciudadanos [la libertad de elección] en una democracia” (43).

¹⁴ En los anacronismos cognitivos, los conceptos modernos se aplican a un pasado lejano en el que tales nociones no existían. Fernández, J. (2015: 131, 133).

una forma de gobierno republicana de cooperación entre ciudadanos educados moralmente para la igualdad material y económica.

Este ejemplo muestra cómo los manuales escolares recurrían a anacronismos al hacer un uso didáctico de la historia para fijar principios y conductas en los estudiantes en un lenguaje entendible y actual, haciendo permanecer la historia como maestra de vida. Al respecto Chartier (2008: 23) observa que el pasado y la historia como maestra de vida continuó teniendo un lugar principal en la modernidad, y al mismo tiempo, quienes hacían historia de la educación compartían la certeza sobre el progreso pedagógico, científico, político y técnico de la educación que se separaba del pasado. Para el caso de Francia, Chartier explica que los autores de la historia de la educación de finales del siglo XIX eran profesores de filosofía (Compayré, Buisson, Durkheim), en cuyas retrospectivas históricas recobraban a los precursores de la educación para celebrar su memoria y alumbrar sus intuiciones.

Algunas publicaciones educativas también participaban del escepticismo en la democracia. La democracia como “doctrina política” suscitaba críticas; en la *Revista Cultural Nacional. El maestro*, Rufino Blanco (1921) publicó un artículo titulado “Democracia criolla”, que relata unas elecciones en un pueblo mexicano donde el candidato perdedor asesina a balazos al vencedor, y concluye que la democracia criolla es joven y conserva aspectos del pasado como considerar al opositor un enemigo, en cambios de gobierno violentos. Por su parte, Cadena (1929) tomaba a los liberales del siglo XIX como románticos en sus ideas de igualdad y de libertad, con lecturas truncas y deficientes de la política provenientes de Europa (125).

2.1.2 Democracia y catolicismo.

En este periodo, los discursos de la democracia cristiana avanzaron en integrar los preceptos liberales. En un texto crítico de la jerarquía católica, Matías Usero¹⁵ (1930) mencionó que los principios del cristianismo de Cristo eran “democráticos”, sin tener que ver con la jerarquía y administración católica romana (9); según el autor, “la aspiración del

¹⁵ Matías Usero Torrente (1875-1936) fue un sacerdote, escritor, periodista y político español que criticó a la jerarquía católica española e incursionó brevemente en el Partido Socialista Obrero Español. Su primera obra fue *Democracia y cristianismo* (1930), a la que se hace referencia aquí. Aunque sólo se menciona que viajó a Puerto Rico y regresó a España donde murió, la presencia de sus obras en bibliotecas públicas y universitarias de México es una evidencia de su participación en el ambiente cultural del país.

Cardenal primado de América era conforme a la democracia: igualdad de derechos ciudadanos, libertad religiosa y política sin limitaciones” (13). Usero cita a Montesquieu: “cuando posee la soberanía el cuerpo del pueblo, se está en una democracia; cuando pertenece a una parte del pueblo solamente, se está en una aristocracia” (23). Para Usero, el espíritu democrático es de tolerancia, comprensión, esfuerzo para perfeccionar la condición humana, libertad para todos y participación de todos en los negocios de la comunidad (26), acepta las virtudes sociales de la paz, la tolerancia, el amor, la justicia y el respeto a los débiles, como esenciales y obligatorias (33). “El progreso, la civilización moderna y el liberalismo, son la base fundamental de las democracias modernas” (43), mientras que la separación entre la iglesia y el estado, la libertad de cultos, y el laicismo en la enseñanza, eran conquistas democráticas (45) sumadas a otras aspiraciones democráticas: la libertad de imprenta, el matrimonio civil y el sufragio (46). Este antecedente de relación entre cristianismo y liberalismo es importante porque dos décadas después aparecerían libros escolares de historia y civismo conservadores que imbricaban valores del catolicismo con los del liberalismo. La Guerra cristera (1926-1936) y el periodo cardenista sólo retardaron un poco esta relación en los discursos, porque en la política ya existían. La Guerra cristera fue un alzamiento de grupos de feligreses católicos contra el Estado mexicano que involucró al sistema educativo.

Durante su candidatura, Calles se apoyó en organizaciones obreras, con excepción de aquellas de carácter católico, que se unieron a Ángel Flores, candidato de un partido católico. Ya presidente, Calles intentó un cisma religioso con la creación de la Iglesia Católica Mexicana, y al pretender ocupar un templo, la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa se defendió exigiendo la derogación de los artículos que restringían a los religiosos de impartir la enseñanza primaria, secundaria y profesional. El conflicto pasó al ámbito educativo, y en respuesta el secretario de educación Manuel Puig Casauranc dictó reglamentos para clausurar colegios particulares religiosos y sancionar el incumplimiento de leyes sobre la restricción de religiosos en escuelas que ya existían. En algunos estados las medidas se recrudecieron y los gobernadores cerraron iglesias y exiliaron curas, por lo que el episcopado decidió suprimir el servicio de los sacramentos. El encadenamiento de estos sucesos sublevó a grupos civiles cristianos en defensa de la Iglesia, en lo que se llamó la Guerra Cristera, entre cuyas acciones estuvo la destrucción de

escuelas federales y el ataque y mutilación a maestros (Sotelo, 2011: 254-256). Las autoridades de la Iglesia exigían el “derecho democrático” a la educación religiosa de las familias católicas como una libertad ciudadana (Loyo, 2003: 248). La Guerra cristera causó inestabilidad en los gobiernos de los siguientes años, hasta que se logró extinguir a los grupos sublevados. Algunos historiadores como Loyo (2003) señalan que la educación socialista fue una respuesta radical a las exigencias de libertad religiosa de la Iglesia católica.

2.2 Democracia y “justicia social” en la década de 1930.

En la década de 1930 el concepto democracia aparece mucho más politizado que en la anterior. Ante la radicalización de los grupos sociales, el fortalecimiento de un nacionalismo revolucionario, el emprendimiento de la reforma agraria y la simpatía de los gobiernos con la ideología socialista, la democracia, tanto en los textos escolares como en reflexiones varias en la vida social, se radicaliza también. La democracia se enarbola tanto a favor como en contra del socialismo, por grupos tanto de izquierda como de derecha. Además, aparecen reflexiones nuevas sobre el significado de la democracia en tanto “vigilancia” al desempeño de las autoridades.

En 1930 la SEP convocó a una competencia abierta para elaborar libros escolares para los grados primero y segundo de primaria y estableció regulaciones para la aprobación de otros manuales, regulaciones referentes al contenido, los precios y formatos (Roldán y Quintanilla, 2020: 4). En datos que dan una idea de la producción de libros escolares de editoriales privadas, del total de la producción de libros que incluía textos escolares en el año de 1931, el 74.5% correspondía a editoriales privadas y a la oficial el 25.5% (Loyo, 1988: 270). Esta regulación de la producción de libros de texto por parte del gobierno se acentuó durante el cardenismo, en línea con una ideología en que el Estado habría de ser un agente promotor del activismo y el cambio social.

En el *Plan sexenal* (1933) de Lázaro Cárdenas apareció la “justicia social” como un principio que sustentaba la revolución mexicana, y que se adhirió al de democracia. El término de justicia social surgió con los socialistas utópicos franceses del siglo XIX, fue apropiado por políticos mexicanos como Ignacio Ramírez, por el catolicismo social europeo y mexicano del siglo XX, y por la ideología nacionalista revolucionaria (Ramos, 2020). Para Yurén (2008: 188), el concepto de justicia social fue un criterio axiológico de

los trabajadores y campesinos que desde la década de 1920 se empalmó con el criterio de “desarrollo” de los grupos en el poder, y ambos criterios fueron asimilables al concepto de democracia; “desarrollo” era la exigencia de las condiciones económicas y políticas que favorecieran la acumulación y concentración de la riqueza, y que mezclado con “justicia social” quería decir reparto agrario y distribución equitativa de la riqueza. El lenguaje de las clases dominantes absorbió el de las clases trabajadoras para consolidarse y tuvo su momento más alto durante el cardenismo, donde justicia social reivindica a las masas trabajadoras y aparece vinculado a la democracia en el discurso del gobierno (187):

La Revolución Mexicana ha seguido desde su origen y a través de su historia, un anhelo de justicia social y dentro de este anhelo ha tratado de vencer las múltiples resistencias de carácter económico, político y moral que toda revolución encuentra. [...] La administración a mi cargo prestará especial atención a la resolución de este importante problema [el problema agrario] que es uno de los temas más apasionantes de la Revolución Mexicana, y que debemos apresurar su resolución para seguir construyendo sobre nuevas modalidades, nuevas fuentes de producción económica y de bienestar social. [...] El Partido Nacional Revolucionario fue creado como estatuto político de la Revolución para organizar y respetar el voto de las masas, voto que, orientado en el sentido de sus necesidades, represente una doctrina nacional para la evolución cultural y económica del pueblo. (Cárdenas, 30 de noviembre de 1934)

Entre tanto, en la historiografía no escolar de los treinta se reconoció el problema agrario como el problema central de la nación a partir de la obra *Paz por la revolución* (1933) del economista Frank Tannenbaum, quien señaló que la reforma agraria era el medio para lograr la democracia y la estabilidad política, y que influyó en las élites políticas de los treinta poniendo énfasis en la educación socialista en el medio rural (Guerra, 2006: 58).

En 1934, ya bajo el gobierno de Cárdenas (1934-1940,) se reformó el artículo 3º constitucional para establecer la educación socialista:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. (Diario Oficial, 1934: 849)

A partir de ese artículo, según Mendoza (2009: 16), se institucionalizó una visión oficial de la historia: se estableció la centralización educativa por parte del Estado, el control de contenidos y de circulación de libros escolares con el Instituto de Orientación Socialista, y se promovió una ideología de conciencia nacionalista y antimperialista:

La Educación Pública en México debe realizarse teniendo como objetivos concretos los que son propios de la Revolución Mexicana: [...] la lucha por la conquista de nuestra economía –ahora en manos del imperialismo-, en la destrucción del latifundismo y en la creación y desarrollo de una economía agraria basada en la producción ejidal, en la industrialización del país, en la lucha por la consolidación y avance de las actuales conquistas proletarias y en el mantenimiento y perfeccionamiento de nuestro régimen democrático actual [...] (Manuel Parra: 1938: 72)

Para promover la educación socialista el gobierno editó y distribuyó una serie de libros escolares de primaria. En 1935 Cárdenas y su secretario de educación Gonzalo Vázquez Vela fundaron la Comisión Editorial Popular para la producción de libros escolares y materiales de lectura de bajo costo, así como para autorizar otros manuales escolares de la industria editorial privada para su uso en las escuelas por todo el país (Roldán y Quintanilla, 2020). De acuerdo con Mendoza (2009), entre 1934 y 1959 se produjo más de medio centenar de manuales escolares de historia destinados a las escuelas federales de primaria (15); si bien el número de libros escolares elaborados por el Estado era mínimo respecto a la de editoriales privadas, no lo era en tirajes e infraestructura, compitiendo cada vez más con la industria privada del libro (118). Con todo, de 1934 a 1943 tuvo lugar la transición del dictamen “ideológico” a uno “técnico” de los libros escolares de historia, los cuales a partir de entonces serían juzgados de acuerdo con criterios pedagógicos, psicológicos, instruccionales y de contenido apegado a los programas de estudio (Mendoza, 2009: 135). En el plan y programa de estudios, la materia de historia se llevaría a cabo en el segundo ciclo (tercero y cuarto grado) de acuerdo con la interpretación materialista de la historia de México como “Historia de las luchas sociales”, y en el tercer ciclo (quinto y sexto grado) se abordaría la historia mundial y la cultura universal (*Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista*, 1935).

La Comisión publicó la serie *Simiente*, para escuelas rurales, y la *Serie SEP Escuela Socialista*, para escuelas urbanas. De la primera se publicaron cerca de 3.5 millones de copias de la segunda 1.750.000 entre 1935 y 1939 (4). Abarcaron el 2º, 3º, 4º, 5º y 6º grado de primaria y consistieron en un libro de lectura y un cuaderno de trabajo para el alumno de cada grado. La Comisión Editorial omitió los nombres de los autores por razones de “servicio social” y la autorización para cada grado fue firmada por Lázaro Cárdenas (Ramírez, 1941). En estos libros se reproducían lecturas de familias y personajes

entrelazados que en sus actividades cotidianas debían enfrentarse a la explotación capitalista y promovían la cooperación y la participación cívica de los estudiantes.

2.2.1 Democracia, socialismo y nacionalismo revolucionario: amalgamas ideológicas.

En los libros escolares del periodo cardenista el concepto democracia aparece relacionado tanto con el socialismo como con el nacionalismo revolucionario. En otros libros el concepto apenas se menciona como la forma de gobierno de México.

En algunos libros producidos por el gobierno cardenista el concepto democracia sólo aparece implícitamente en los pasajes en que impulsan el voto, la organización de elecciones y asambleas, la igualdad social, económica y la justicia. Por ejemplo, en la propuesta de formar estudiantes participativos en la solución de los problemas de la comunidad, organizados en comités llamados “sociedades”, uno de los libros de *Simiente* establecía cómo debían ser formados sus consejos de administración:

Dirige los trabajos de cada una de estas sociedades un Consejo de Administración, compuesto de un presidente, un secretario y un tesorero [...] Los componentes de tales consejos son alumnos elegidos por nosotros mismos, para que cumplan las obligaciones relativas a los puestos que desempeñan. Los profesores nos aconsejan y guían [...] (*Serie Simiente 3er grado*, 1939: 41)

La ausencia del concepto pero no de los procedimientos de la democracia, pudo deberse a que se avizoraba una nueva época donde la democracia y el liberalismo en la pedagogía debía ser sustituida por un nuevo enfoque. Así lo sugiere Teja Zabre en su manual *Historia de México* de 1933:

[...] la pedagogía establecida difundió los términos de soberanía popular, libertad, igualdad, fraternidad, justicia, presidente, ejército, pero los niños no los comprendieron por la falta de memorización. Los términos de la nueva época que ahora toman su lugar son reparto de riquezas, igualdad económica, solidaridad social, fuentes de trabajo, derechos del proletariado, y tendrán la misma suerte que las anteriores si no se vuelve a valorar la memoria en el aprendizaje (Teja, 1933: 6).

El mismo autor señala que la interpretación histórica debía ser:

[...] económica, realista, humana, vitalista, lógica, racional, pragmática, dialéctica. Y no quiere ser teológica, idealizada, romántica, jacobina, positivista, sectaria o intolerante [...] En la época moderna vimos la filosofía impregnada de teología y de monarquismo, pasar a la filosofía individualista y democrática fue todavía continuación de las mismas tendencias, con formas y apariencias de retroceso teológico, el espiritualismo exagerado. Tiene que venir ahora la filosofía social, proletaria, de masas y colectivismo, la filosofía de la acción con pragmatismo y relatividad (Teja, 1933: 10).

En sus manuales escolares, Teja Zabre mencionaba a Marx y explicaba en sus textos el materialismo histórico y el materialismo dialéctico. No obstante, en su libro, como también en los de Velázquez (1933), Ramos (1936), *Civismo. Biblioteca del maestro* (1940) y Santos (1940), se intercalaban contenidos nacionalistas en defensa de la patria y de ideales de la revolución mexicana, como las libertades y derechos ciudadanos, con preceptos socialistas como la lucha contra la explotación capitalista, la defensa de una vida digna y la igualdad social y política, haciendo bosquejos de una democracia socialista:

[...] en la Unión Soviética se practica la democracia o el gobierno del pueblo, donde los trabajadores nombran a sus representantes para dirigir al régimen socialista, tienen derecho a la educación y al trabajo, las mujeres tienen mismos derechos que los hombres, no existe lucha de clases y el progreso está en marcha (Contreras, 1940: 308).

El traslape de la ideología socialista con el nacionalismo revolucionario era común en varios textos de la época. El siguiente punto de vista de Hernán Laborde, líder del partido comunista, muestra en su construcción lo que Koselleck llama la coexistencia de figuras lingüísticas antitéticas, donde conceptos que en otro momento son antagónicos se relacionan sin aparente contradicción, porque sus significados han entrado a formar parte de un mismo concepto o constelación de significados al llegar a una experiencia históricamente diferente, creando un nuevo sentido: “La Escuela Socialista, a mi ver, debe esforzarse por democratizar al máximo la educación, por llevar la educación a las más amplias masas del pueblo, [...] capacitándolas para la lucha por la liberación nacional del país” (Laborde, 1938: 11).

Otra explicación es que, de acuerdo con Klerides (2010), los discursos llegan a sedimentar demasiadas capas de significados de distintas características, ámbitos, tiempos, espacios y niveles, que llega un momento en que los conceptos no se pueden definir, lo que sucede un poco con el concepto democracia en este periodo.

Por otra parte, los libros escolares no gubernamentales, con una postura sesgada hacia el nacionalismo revolucionario pero que no simpatizaban con la ideología socialista del cardenismo, tomaron la igualdad social y económica como principios de la democracia. Tal es el caso de los libros de Luna (1933) y Monroy (1940), los cuales proponían la forma de vida democrática como una identidad que podía ser aprendida a partir de una escuela democrática que alentara la igualdad de oportunidades

económicas, la preparación intelectual, moral y espiritual, se opusiera a ideas extranjeras como el comunismo, el anarquismo y el fascismo, y promoviera el respeto a la igualdad, la libertad y a las instituciones. La democracia debía evolucionar de una idea abstracta a su representación política y económica por medio de la educación cívica, de acuerdo con Cadena, (1929) y Álvarez y Rangel (1940).

En tanto, otros libros mantuvieron los significados mínimos del concepto como “forma de gobierno”, típico de los libros de finales del siglo XIX, sin añadirle otros significados (Hidalgo, 1937, 1938).

2.2.2 Democracia dentro y fuera del socialismo.

Entre los opositores al socialismo cardenista el concepto democracia manejaba otros significados. Los fundadores de la Unión Nacional Sinarquista (1937), que proponía implantar el orden social cristiano como tercera vía entre el liberalismo y el socialismo, enarbolaban una democracia construida a partir de la selección de los más preparados para el gobierno, volviendo a la idea de una democracia aristocrática, pero sin mencionarla como tal (Luna, 1992). Sus objetivos eran salvar a la patria de la revolución y reivindicar el nacionalismo y la religión católica sin renunciar a una democracia de los mejores ciudadanos (*Declaración de principios*, 1937). En tanto, quienes formaron el Partido Acción Nacional (PAN) en 1939, bajo el liderazgo de Manuel Gómez Morín¹⁶, proponían mantener el sistema republicano demócrata, pero haciéndolo efectivo, con respeto de las libertades y los derechos ciudadanos, entre ellos el respeto del voto. En la revisión de manuales escolares de este periodo ninguno promovía estas ideologías, sino hasta la década de los cincuenta.

Entre tanto, entre los propios simpatizantes del cardenismo tuvo lugar una discusión en torno a los significados de la democracia. Por una parte, había quienes apoyaban la democracia liberal como un sistema burgués, tratando de construir el socialismo sobre sus bases, para después superarla (Lombardo, 1938: 37); por la otra, estaban aquellos que estimaban el socialismo como imposible desde el estado burgués, por

¹⁶ Por otro lado, entre las ligas feministas que prosperaron durante el cardenismo a favor del voto (Lau y Zúñiga, 2013), hubo voces críticas que renegaron de la democracia, pues de acuerdo con Juana Belén Gutiérrez, no tenía caso lograr el sufragio femenino si la democracia seguía modelos masculinos y el voto estaba “al servicio de algunos cuantos ambiciosos y retardatarios” (Gutiérrez: 1936).

lo que se debía emprender la revolución socialista sin más (José Revueltas) o ampliar la democracia burguesa. Entre estos últimos se hallaba el intelectual Jorge Cuesta (1937), para quien la democracia consistía en la participación política e intelectual en la vigilancia de las autoridades, en la renovación constante de las instituciones y en el debate público.

Ciertamente, hasta antes de Cuesta, a lo largo del siglo XIX y principios del XX, la democracia se miraba como si fuese un dispositivo para mejorar las relaciones sociales en busca del consenso y la estabilidad política y social. Cuesta introduce la democracia como un estado de constante trabajo de vigilancia sobre los gobernantes, de inestabilidad de las instituciones al tener que renovarse constantemente, y de conflicto, pues lo propio de la democracia será el debate público, en la tensión entre la opinión pública y los gobernantes.

Para Fuentes y Fernández Sebastián (2008), la modernidad requiere ser expresada en un régimen de libertad que permita reflejar su dinamismo interno y su conflictividad, de ahí el lugar central que la tríada progreso/cambio/crisis ocupa en una tradición conceptual que viene de la Ilustración y desemboca en la democracia, devenida de esta forma mucho más que en un sistema político: algo así como una visión del mundo, de un mundo moderno que se representa a sí mismo bajo la imagen de una marcha histórica ascendente, no exenta de traumas, en pos de una meta que incluye el cumplimiento del ideal democrático.

2.3 Democracia y desarrollo, 1940-1946.

Al llegar el final del sexenio cardenista, la presión política de los grupos conservadores y socialistas, de grupos industriales y empresarios, así como los acontecimientos internacionales que precipitaron el inicio de la Segunda Guerra Mundial (Greaves, 2008: 22), propiciaron el cambio presidencial a un régimen de posición conciliadora, resultando electo el general Manuel Ávila Camacho (1940-1946). A partir de 1940, el discurso oficial utilizó los términos de “desarrollo económico”, “democracia” y “unidad nacional” para dar prioridad a la escuela urbana como clave para el desarrollo industrial del país (Mendoza, 2009: 17). El nuevo gobierno pronto se apartó del anterior al iniciar reformas educativas en 1941, que se completaron en 1946, para abolir la educación socialista y proponiendo “la escuela del amor” para la unidad nacional (Sotelo, 2011:312). En un paso notable hacia la centralización administrativa, en 1942 la nueva Ley Orgánica de Educación prescribió por primera vez que todos los contenidos, planes de estudio y métodos de enseñanza deberían

ser los mismos en todo el país. Además, ordenó a todas las escuelas dependientes de SEP utilizar libros de texto aprobados por el Consejo Técnico Nacional de Educación. En 1944, con Torres Bodet de nuevo en la secretaría, se inició la publicación de la Biblioteca Enciclopédica Popular, una serie de 134 obras de literatura, historia, ciencia popular y algunos libros escolares publicados semanalmente para su venta a bajo costo en centros urbanos y distribuidos gratuitamente a maestros rurales (Roldán y Quintanilla, 2020: 5). En 1946 se creó una Comisión para la Revisión y Coordinación de Planes Educativos, Programas de Estudio y Libros de Texto Escolares, cuya función era revisar los planes de estudio y libros de texto, emitir listas de manuales escolares autorizados para su uso en escuelas primarias privadas, y concursos de apertura para escribirlos bajo ciertas pautas. La Comisión produjo normas para la circulación, estructura, tirajes, precios, distribución y contenido de los libros escolares de acuerdo con los planes, programas, ciclos escolares y niveles educativos (Mendoza, 2009: 140); permaneció, bajo diferentes nombres pero con atributos similares, durante los siguientes quince años, asegurando así cierto control gubernamental en la aprobación de los manuales escolares. No obstante, hasta 1960 hubo poca uniformidad en los contenidos de la enseñanza, pues los planes de estudio no eran necesariamente los mismos en todo el país y los manuales escolares no siempre siguieron las pautas prescritas por la SEP (Roldán y Quintanilla, 2020: 5).

El estado creó editoriales nacionales, marcando el impulso a la edición mixta (la empresa privada y el estado como editores) del libro escolar de historia hasta 1959 (Mendoza, 2009: 17). Entre tanto, en los años cuarenta la historiografía se profesionalizó e institucionalizó con la creación de espacios para su estudio como El Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia e institutos de historia en provincia (Matute, 2012: 125). Antes del fin de la década surgieron las primeras generaciones de historiadores profesionales, y con ello los posicionamientos de una historiografía mexicana, como fue el caso de Edmundo O’Gorman. Sin embargo, en los libros de texto de historia y civismo la profesionalización no llegó pronto, pues siguieron siendo escritos y reeditados por maestros, como Ciro González Blackaller y Luis Guevara, docentes de la escuela nacional de maestros, Macedonio Navas, profesor de secundaria, y la profesora de primaria Rosa de la Mora.

2.3.1 Consolidación de la democracia liberal internacional.

El fin de la Segunda Guerra Mundial hizo emerger en los libros escolares los significados de panamericanismo, antifascismo y antinazismo, contra todo tipo de discriminación, a favor de la mujer, de asistencia social y eliminación de la policía y el ejército, con un sistema de valores basado en la libertad, igualdad y educación democrática (Sánchez, 1945: 317; Santos, 1947: 7):

Esta Guerra Mundial II, con mayor violencia y profundidad que la I, está sacudiendo las más hondas raíces del hombre [...] Democracia y Nacifascismo son ideales políticos que al disputarse el dominio del mundo han chocado [...] en la conciencia de los hombres. Las masas de nuestros pueblos, en América, se han decidido por la Democracia. Por una democracia militante, activa, vital, que sea capaz de darles la felicidad por la que siempre han luchado y en la que nunca han dejado de soñar. (Santos, 1947: 7)

Para Solís (1955), la democracia había dejado de ser una doctrina política entre otras, para convertirse en la ideología de los países liberales. De acuerdo con Pablo Boullosa (2018), la democracia actual no fue producto de la evolución política y social de las naciones a través de las ideas políticas de distintos eventos como la revolución francesa. La democracia liberal se volvió un pensamiento global en el siglo XX sólo después de la Segunda Guerra Mundial, particularmente en Europa, y fue en relación con un pensamiento que deseaba evitar la crueldad de nuevas guerras.

Entonces, algunos libros escolares se preguntaron desde la historia cultural, si todas las sociedades eran aptas para el ejercicio de la democracia. Los libros de Kahler (1946) y Cadena (1946) mencionaron mejores posibilidades de la democracia en sociedades anglosajonas por su pensamiento calvinista y forma de vida individualista, mientras que los latinos se inclinaban hacia el comunismo, pero “México por su posición geográfica, está construyendo su cultura en una mezcla de los dos anteriores tipos de cultura” (Cadena, 1942, 1943, 1945, 1946: 175, 176). Sin embargo, Kahler identificó una tensión en la democracia entre individualismo y colectivismo:

[...] al igual que el liberalismo, el calvinismo significa individualismo bajo protección colectiva, competencia individual salvaguardada por un gobierno autónomo, lo que “significa un comienzo democrático y un resultado aristocrático (332) [...] Así, la democracia presenta una ambivalencia tensa, una fluctuación entre tendencias individualistas y colectivas, y su funcionamiento depende de que pueda mantenerse un equilibrio entre ambas (337).

2.3.2 Persistencia de la democracia socialista.

En los libros escolares de este periodo, sigue habiendo algunos que mencionan el concepto sólo como una “forma de gobierno” sin añadir significados (Torres, 1943; Padrón, 1946; Cadena, 1946). Sin embargo, en la mayoría de ellos se observa que la democracia es un concepto disputado, con el que se pueden calificar distintas cuestiones desde ideologías diferentes.

Pese a la abolición de la educación socialista, los libros escolares socialistas de la década anterior siguieron reimprimiéndose y aparecieron nuevos que continuaron con la crítica de la democracia burguesa, cuya forma social debía ser superada por una sociedad socialista o una democracia socialista como forma de vida basada en las libertades ciudadanas liberales, la división de poderes republicana, y una forma de producción comunista (Castro, 1941; Sánchez, 1945):

En la República Mexicana, donde tenemos un régimen de transición, entre el individualismo liberalista y el democrático-socialista, los deberes de los individuos empiezan en el hogar, que siguen en la escuela y en su trabajo, y que terminan en la sociedad (19) [...] El maestro hace posible que el alumno conozca la historia de la Nación, sus héroes, [...] los medios para hacer posible una verdadera democracia socialista (67) [...] No es país democrático donde existe la autoridad sin límites y la desigualdad económica [...] De aquí que ya pensemos en una democracia distinta, evolucionada, los principios democráticos de la Revolución de 1910 se alejan del individualismo, van hacia una democracia socialista que hace posible la libertad, la fraternidad, comenzando con la igualdad económica (307) [...] la democracia no es una mera forma de gobierno [...] es un espíritu y un ambiente y su esencia es la confianza en los instintos económicos y morales del pueblo (308) [...] es un sistema de valores, entre ellos el consentimiento de los gobernados, del respeto de la palabra empeñada y acatamiento a la norma internacional (319) la democracia es el gobierno del pueblo por sí mismo, todos iguales ante la ley, todos poseen los mismos derechos y las funciones del Estado son accesibles a todos (124) [...] (Sánchez, 1945: 308)

Contra esta perspectiva, Félix Palavicini, ex secretario de educación, ya había mencionado en 1938 que:

Ante las angustias económicas, el criterio popular indeciso ha aceptado [poner] en manos del Estado los recursos económicos de los particulares para que los administre [...] Este fenómeno en los países democráticos ha llevado a la dictadura. Dos dictaduras se disputan la supremacía política del mundo: el régimen capitalista, y la conocida por marxista. En ambos casos, la abdicación de la libertad, y en los dos, con criterio meramente materialista. Los problemas económicos, las necesidades de subsistencia, han debilitado el valor de las ideas, y el sueño de procurarse goces materiales se ha resuelto por la derrota de todo idealismo. [...] En las nuevas

concepciones políticas, la Economía debe estar por encima de todas las cosas [...] pretendiendo siempre el sacrificio de la libertad y de la tolerancia. Puesto que el gobierno democrático ha fracasado -se dice-, es preciso volver a la autoridad personal [...] (1938: 29)

Palavicini conjugaba socialismo con fascismo y dio cuenta del enfrentamiento entre el sistema capitalista con el socialista aún antes de la Guerra Fría, además de mostrar que el nuevo concepto de democracia socialista podía ser interpretado de distintas maneras. Otro ejemplo de indefinición conceptual era el Partido Comunista Mexicano, que consideraba la URSS una democracia y apoyaba al régimen cardenista, que oscilaba entre el socialismo y el capitalismo.

Por su parte, algunos manuales escolares con tendencia nacionalista continuaron relacionando la igualdad social y económica como principios de la democracia (Rubio, 1945). Para Villagrán y De la Peza (1945), la escuela democrática debía ser “digna de dar a todos la igualdad de oportunidades de redención económica con un trabajo lícito y productivo” (361). Además, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica de los preceptos democráticos sociales tenían el objetivo final de crear una nueva humanidad a nivel mundial. Esta idea fue central en el pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet, que difundió toda su vida en instancias internacionales (UNESCO) y nacionales como secretario de educación:

Conservaremos intacta la ejecutoría de la Revolución Mexicana. La doctrina social que sustenta nuestra Constitución es una respuesta a los sufrimientos que México padeció [y que] se intentó frustrar muchos de los propósitos colectivos esenciales para la libertad y la vida de la República. Si la educación democrática no puede producir valientes soldados de la paz, creadores de la nueva libertad, hombres que se sacrifiquen gustosamente, jamás lograremos una paz duradera (1943: 125, 126).
¿Cuáles son los postulados vitales de nuestra Constitución? La soberanía del pueblo; la igualdad de todos los mexicanos; la libertad de creencia, de expresión y de asociación; la ilegitimidad de los monopolios; la obligatoriedad de la enseñanza primaria; la distribución equitativa de la tierra, la reivindicación de los recursos de nuestro territorio y la protección otorgada al trabajador a fin de ponerlo a salvo de la arbitrariedad de las organizaciones capitalistas a las que sirve (1945: 255). He ahí, señores, la garantía ante las dificultades de la paz. Fomentar dentro del marco social de la democracia, la seguridad de todos los pueblos americanos [...] (1947: 323).

En la jerga de los políticos liberales, la democracia social consistirá en el mantenimiento del orden republicano y liberal pero enfocado en el bienestar social y económico del pueblo, mientras que para los políticos socialistas, la democracia socialista

implicaba la superación del sistema capitalista por el socialista con la propiedad de los medios de producción en manos de los obreros, sin que con ello fuera necesario erradicar el republicanismo y las libertades ciudadanas y derechos del hombre liberales.

En ese panorama de un concepto disputado, los manuales escolares tendían a presentar la democracia en el pasado de México incurriendo en anacronismos cognitivos. Algunos describían, por ejemplo, a los “cabildos novohispanos” como instituciones democráticas o a “Hidalgo” como implementador de la forma democrática, llamaban “demócratas” a quienes consumaron las independencias americanas, y a la “Constitución de 1824” como el documento que proporcionó una organización democrática (Álvarez y Rangel, 1940).

El mismo tipo de anacronismos se observaba en trabajos que no eran destinados a la enseñanza. Por ejemplo, Padilla (1943) identifica formas democráticas en la liga de Mayapán así como en la elección de gobiernos de pueblos (107). Estos anacronismos apuntarían hacia una “incongruencia” en la experiencia de la temporalidad típica de la modernidad, en la que el pasado y el presente tenderían a ser territorios claramente diferenciados. Sin embargo, de acuerdo con Zermeño (2009a), la historia de corte ciceroniano regresó en la “modernidad”, aunque ahora como una extensión de la necesidad de formar ciudadanos. La historia siguió siendo concebida como el repertorio de experiencias ajenas útiles para los momentos y la toma de decisiones difíciles. En ese sentido la historia relatada no deja de cumplir una función político-moral (Zermeño, 2009a: 562-64). Además, es posible que el interés creciente por las genealogías de la democracia en los libros escolares se debiera a la necesidad de posicionar a México entre las naciones democráticas, para dar sentido a la guerra de la revolución mexicana y ubicarse en el presente como continuadores de una revolución que tenía un futuro para el país.

2.3.3 Justicia social y desarrollo.

Por su parte, el concepto de “justicia social” apareció con más frecuencia en los discursos políticos. Para Ezequiel Padilla (1943), el reparto agrario emprendido por el Estado logró progresos hacia la “justicia social”, como el espíritu de empresa, la responsabilidad individual y el respeto de la libertad, que llevarían a la prosperidad económica por la justa distribución. Siguiendo a Padilla, los políticos, los expertos y los pensadores de las

naciones democráticas organizarían la “justicia social” a través del Estado para evitar los monopolios económicos, la concentración del poder político y moderar entre los intereses sociales. Sin embargo, a partir de la década de 1940, el criterio de “justicia social” perdió su fuerza axiológica para ceder su lugar al criterio axiológico del “desarrollo”, que se convirtió en el eje de los proyectos educativos de 1941 a 1982, aunque el concepto de “justicia social” siguió siendo parte de los discursos gubernamentales y vinculándose con “democracia” para interpelar a las clases trabajadoras de manera artificiosa. Los críticos y opositores del régimen mantuvieron el significado de justicia social como el valor rector de acciones reivindicadoras de obreros, campesinos y grupos populares desde trincheras distintas, sin requerir una definición teórica clara (Yurén, 2008: 189).

La reforma educativa del 30 de diciembre de 1946 estableció en el artículo 3° de la Constitución política mexicana que la educación que imparta el estado “será democrática, considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (Constitución, 1946). Esta idea de la democracia sirvió de criterio para la valoración de la revolución mexicana y del momento histórico.

Para una parte de la intelectualidad (Cosío, 1947: 27, 42, 43), a partir del gobierno de Ávila Camacho el régimen había pasado hacia la derecha, surgiendo los términos de derecha, centro e izquierda (Silva, 1946: 60). El PRI consolidó su hegemonía política frente a las masas, y se abrió un panorama hostil para los países latinoamericanos con la inauguración de la Guerra Fría. No obstante la inversión en infraestructura y la industrialización galopante del país, las condiciones de vida en las clases bajas y medias no eran satisfactorias. Para el filósofo mexicano Emilio Uranga, el control de los sindicatos por parte del gobierno, el autoritarismo y la represión social era una regresión para la democracia (Uranga, 1960: 53).

“Democracia y justicia social” fue el lema del gobierno del presidente Miguel Alemán Valdés, quien asumió el cargo en diciembre de 1946. El lema se refería a la cercanía del Estado con los grupos sociales, entre ellos la intelectualidad, a la que reclutó y formó como funcionarios, y con la que promovió proyectos, entre ellos la Ciudad Universitaria de la UNAM. Siguiendo a Yurén (2008: 204), la Ley Orgánica de Educación Pública de 1946 conservó hasta 1973 la disposición de que la educación debía contribuir al

logro de “una vida social justa” (Art. 5° fracción XV), sin embargo, la justicia social estuvo supeditada al desarrollo de riquezas:

Mientras el país no aplique el desenvolvimiento de sus riquezas, la técnica moderna, el crédito, y la capacidad organizadora, a fin de crear abundancia de recursos y productos nacionales, la Revolución no podrá corporizar sus conquistas. Sólo fortaleciendo económicamente al país se puede vivir en toda plenitud la verdadera revolución; porque sólo entonces al régimen de la riqueza producida se podrán aplicar las normas de justicia social. (Manuel Ávila Camacho, 1939)

En los últimos años de los cuarenta, algunos intelectuales hicieron un balance de los gobiernos revolucionarios y de los avances económicos y sociales: Daniel Cosío Villegas y Jesús Silva Herzog. Para Guerra (2006), estos autores siguieron la veta que había abierto Luis Cabrera de la crítica a los gobiernos revolucionarios, al postular que la revolución había entrado en una crisis moral o bien que ya había muerto con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la presidencia (62). No fue sólo un análisis político, económico y social, sino también filosófico, que indagó en los principios de la revolución mexicana y las ideas de las que se nutrió (Octavio Paz, Jesús Reyes Heróles), formas identitarias de la política mexicana (José Revueltas), y la forma de ser del mexicano en su pasado, presente y futuro (Octavio Paz y Leopoldo Zea). Estos autores publicaron sus puntos de vista desde la universidad nacional (*Cuadernos americanos*), revistas políticas (*Política*), culturales (*La cultura en México*) y diarios nacionales (*Novedades*, *Excélsior*).

Entre los sindicatos y movimientos civiles, líderes obreros como Valentín Campa, Othón Salazar y Demetrio Vallejo, tomaron parte de los discursos políticos en paralelo a los oficiales por medios propios como boletines, gacetas y comunicados de prensa, compartiendo espacios con los intelectuales en *Excélsior* y la revista *Política*. Los políticos, líderes sindicales, intelectuales, periodistas, activistas, funcionarios y académicos, dialogaron y debatieron entre ellos en los documentos revisados con críticas, propuestas y menciones de apoyo.

2.4 Conclusiones

En las décadas de 1920 y 1930, el concepto democracia resurge con significados múltiples relacionados con el carácter social de la revolución. La democracia se asocia con la expansión de la escolarización a amplias capas de la población en los años veinte, con la justicia social y el socialismo en los años treinta y con el liberalismo internacional en los

cuarenta. En este periodo se construyen tradiciones genealógicas de la democracia en México de distintas tendencias que incurren en numerosos anacronismos, son parte de la construcción de la nación respecto de un proceso revolucionario.

En el periodo, la relación entre los manuales escolares y los discursos de la vida social mantienen puntos de encuentro, ya que personajes como Vasconcelos, Jaime Torres Bodet y Lázaro Cárdenas intervienen en algunos momentos directamente en la revisión, selección y publicación de obras escolares, pero ya no intrínsecamente como si fuesen los autores. Esto se debe también a que las instituciones encargadas de hacer estos trabajos separan cada vez más las funciones. En la primera mitad de 1940, el acontecimiento de la guerra mundial fue sin duda un tema de la vida social que se introdujo en los manuales escolares, los cuales tomaron significados provenientes de los organismos internacionales para la paz, además de ideas que circulaban en el ambiente como el socialismo y la indagación en las diferencias culturales. Por otro lado, en el periodo surgen nuevos autores, la mayoría son profesores, supervisores escolares y algunos funcionarios, que ya no son actores principales de la opinión pública. No obstante, sí se encuentra intertextualidad entre los discursos de la vida social y en los manuales, que se puede ver en la manera en que coinciden al asumir el socialismo, el internacionalismo, la democracia social y el desarrollo. La imbricación de significados de distintas ideologías para referirse a la democracia y la incidencia en anacronismos, tanto en manuales como en discursos políticos, también son signos de que ambas esferas se están tocando de alguna manera. También se encuentran puntos donde en el campo semántico del concepto democracia en los discursos políticos aparecen términos como el de justicia social, y en los manuales no se identifican, al menos bajo esta denominación, y los libros escolares religiosos desaparecen, mientras que en la sociedad, la actividad de los católicos no cesa. Por lo tanto, se puede decir que hay relaciones entre la vida social y los manuales, pero hay puntos en donde no parecen tocarse.

Capítulo 3.

Capítulo 3. El concepto democracia en los libros escolares de 1947 a 1980

En este capítulo se identifican los cambios y permanencias del concepto de democracia en manuales escolares de historia y civismo de primaria entre 1947 y 1980. El capítulo consta de tres apartados. En el primer apartado se exponen los desarrollos del concepto en los manuales escolares y sus relaciones con los discursos de la vida social de 1947 a 1959. En el segundo apartado los concernientes a la década de 1960, y el tercer apartado aquellos que tienen que ver con los años setenta.

El capítulo muestra cambios rápidos en la sociedad mexicana durante el periodo, por lo que cada década presenta características muy particulares que se reflejan en el concepto de democracia. En los cincuenta el concepto se despliega en genealogías extensas y detalladas por parte de las ideologías que compiten entre sí por imponer su propia tradición de la democracia, lo que también genera un aumento de los anacronismos. El concepto imbrica significados de distintas ideologías en varias versiones, se diversifica y adquiere adjetivos de manera prominente en un auge de apropiaciones por distintos grupos sociales. Desde la ideología nacionalista se producen neologismos que se adhieren al concepto y éste se vuelve omnipresente en los discursos políticos y en los manuales escolares. En los años sesenta el concepto es eclipsado por el de justicia social, pero no deja de ser importante, y define la contraposición entre la democracia social y económica con la democracia política. En la década de los setenta el concepto es parte de las críticas, refuerza la dicotomía democracia social-democracia política, pero también se comienza a sintetizar con el socialismo y con el discurso de la calidad educativa. La característica general es la de ser un concepto que acumula capas de significados de distintas procedencias, y que a la vez es muy dúctil, se extiende en diversos ámbitos. En cuanto a la relación entre los manuales escolares y los discursos de la vida social, la cercanía es clara a partir de intertextualidades, y a la vez presenta resistencias, contraposiciones y propuestas, principalmente desde los manuales hacia los discursos políticos.

En este capítulo se revisaron setenta y tres manuales escolares y cincuenta y un documentos sobre la vida social. De los manuales, un 24% fueron libros de secundaria (18): Mendieta (1950), Anfossi (1951), González (1952), Ballesteros (1955), Solís (1955,

1964, 1971, 1973), Navas (1959), López, F. (1963a, 1963b, 1964), Núñez, E. (1967), Alvear (1966); Zavala y Appendini (1969), González y Guevara (1971), Lozano y López (1974) y Romero (1975). Dos (1.5%) fueron para las escuelas normales García: (1964) y Cue (1947), y nueve fueron libros para el maestro de primaria (12%): Patrón y Souza (1958), García (1960), Cue (1963), Ramírez (1963), Castro, Naranjo y Sánchez (1964); Isáis (1964), Carranza (1966), Rubio (1971) y Celis, Rubio, Sánchez, Celis, Vargas (1971). De modo que 45 (el 62%) fueron libros escolares de primaria para el alumno. En algunos libros escolares de primaria, pero en su mayoría de secundaria, la democracia adquiere mayor extensión de páginas, amplitud y definición de significados, profundiza en neologismos y conserva ideas de los libros anteriores.

3.1 La educación primaria y producción de manuales de 1946 a 1959.

De acuerdo con Federico Lazarín (1996: 167), la política educativa de la unidad nacional, o la “escuela del amor”, fue impulsada por el secretario de educación Octavio Véjar Vázquez (1941-1943). Esta política abanderaba las premisas de paz, democracia, solidaridad, cooperación internacional y legalidad, postulados que se extendieron a los siguientes secretarios Manuel Gual Vidal (1946-1952) y José Antonio Ceniceros (1952-1958). En esos periodos continuaron produciéndose libros escolares nacionalistas, en los que la educación en el amor se relaciona con la democracia: “intensificar el amor patrio, el amor a la libertad y la paz universal para afianzar cada vez más los principios democráticos” (Navas, 1959: 17).

En 1946 tomó posesión de la presidencia de la república el licenciado Miguel Alemán Valdés (1946-1952). De acuerdo con los programas de estudio de primaria de 1946, entre los fines de la Historia destacaba crear una actitud de solidaridad y de responsabilidad colectiva para lograr la unidad nacional y el progreso, y desarrollar una actitud de comprensión hacia los otros pueblos del mundo (Rubio, 1948: 134). El programa de historia universal indicó los temas del sufragio y la democracia después del tema de la Revolución Francesa, y surgieron cambios que definieron los libros de texto de este periodo: incluir la historia de América en quinto grado y abordar la historia del cristianismo como parte de la historia occidental en sexto grado (Ramírez, 1948). En cuanto al Civismo, una de sus finalidades fue normar la conducta con valores éticos para fortalecer el sentido democrático de la vida nacional (Rubio, 1948: 140). En los temas se

incluían las formas de gobierno, entre ellas la democrática y sus ventajas, prerrogativas y obligaciones (Rubio, 1948: 145,146).

La lista oficial de libros de texto autorizados para escuelas primarias de 1948 incluyó libros anteriores: *México* de Francisco Cuervo de los años treinta, los *Elementos de historia general y patria 1 y 2* de Longinos Cadena, la *Historia Patria* de Luis Chávez Orozco, la *Historia de América* de Felipe Arellano, la *Historia Patria e Historia General* de Jorge de Castro Cancio, la *Historia de la civilización mexicana* de Jesús Romero Flores, la *Breve historia de México* de Alfonso Teja Zabre y las *Lecciones de Historia Patria* de Rosa de la Mora. Para civismo, las obras *Civismo* de tercero, cuarto y quinto grado, de Benito Solís Luna (Rubio, 1948: 167).

Entrada la década de los cincuenta, de acuerdo con Zebadúa (2011), entre 1950 y 1962 el Producto Interno Bruto creció a una tasa promedio de 6.2%; sin embargo, el rezago educativo se veía como una crisis, pues se estimaba que de los niños que debían asistir a la primaria, sólo lo hacía el 50% y el analfabetismo incluía a casi el 40% de la población. Según Greaves (2008), en 1950 sólo el 52% de todos los maestros urbanos y el 21% de los maestros rurales estaban certificados (262), lo que resultaba en una falta de homogeneidad en los métodos de enseñanza.

Con Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) en la presidencia, en 1952 la Unión Nacional de Padres de Familia y periodistas vinculados a grupos de derecha criticaron los libros escolares por sus contenidos, que no coincidían con los programas de estudio, el enfoque pedagógico y la política educativa (Vázquez, 1970: 252). La SEP abrió la convocatoria para revisar nuevos libros escolares y en 1953 se aprobaron los títulos: *Breviario de Historia de México* y la *Historia Gráfica de México* de Carlos Rodríguez; la *Historia Patria* y la *Historia de México* de Macedonio Navas; la *Historia de México* de Salvador Monroy; la *Historia Gráfica de México* de Joaquín Jaras y las *Lecciones de historia patria* de Rosa de la Mora; *La nación mexicana* de Héctor Campillo; *Un viaje al pasado de México* de Ciro González Blackaller; las *Primeras lecciones de historia patria* de R. Martínez; *Historia y Civismo* de Jesús Cárabes; *La evolución de México* de Miguel Basurto y *México en la historia* de Efrén Núñez (Vázquez, 1970: 252) desapareciendo los libros socialistas. Aunque se criticó las obras de *Civismo* de tercero, cuarto y quinto grado de Benito Solís Luna, éstas continuaron con nuevas ediciones. Citando a Adolfo Ruiz

Cortines (DGEPDF, 1955), el objetivo era “llevar a los niños por los senderos de la patria: la dignidad humana, la libertad y el mejoramiento moral, cultural y económico de todos los mexicanos” (80).

En la década de 1950, los manuales escolares se consideraban caros, de acuerdo con quejas de varios intelectuales, periodistas y asociaciones de estudiantes universitarios (Ixba, 2013). En 1953 el presidente Ruiz Cortines ideó un proyecto nunca realizado para regular el comercio de libros de texto para la educación superior: una comisión gubernamental compraría todos los libros de texto necesarios de las editoriales mexicanas y extranjeras y los vendería directamente a los estudiantes sin el costo de intervención de intermediarios (Quintanilla e Ixba, 2011). Al año siguiente se lanzó un programa gubernamental para reducir el costo de los libros de texto de la escuela primaria y disminuir la cantidad de libros de texto solicitados a los estudiantes. Algunas voces críticas relacionaron los problemas educativos con el monopolio de los editores y libreros, sugiriendo la posibilidad de que esto fuera reemplazado por el monopolio del Estado (Villa Lever 2009, 39). La Comisión Revisora por su parte, en 1954 profundizó en las características formales que debían contener los libros escolares de editoriales privadas, las condiciones de su edición e incluyó la revisión de obras de consulta en las escuelas oficiales e incorporadas de los diferentes grados de la enseñanza primaria, secundaria y normal; entre 1954 y 1956 la Comisión dictaminó 244 obras, de las cuales aprobó 38 y rechazó 146 (141, 143). En 1956 una Comisión Nacional a favor de reducir los precios de los libros lanzó una iniciativa para regular los precios de los libros de texto que enfrentó a editores y libreros con el gobierno (Roldán y Quintanilla, 2020: 8). En 1957 se modificó el plan de estudios de primaria con la intención de unificar y homogeneizar el sistema educativo federal, aunque los contenidos de las asignaturas eran los mismos. Las asignaturas se agruparon por su objetivo principal, por lo que geografía, historia y educación cívica se reunieron en las materias encaminadas al conocimiento y mejoramiento de la sociedad. Entre las nuevas finalidades de la historia destaca afirmar en los alumnos los ideales democráticos de México con apoyo en la experiencia histórica (Mendoza, 2009: 67). De acuerdo con Mendoza (2009: 55) de 1941 a 1960 se sostuvo la más alta producción de textos para primaria y secundaria destinadas a escuelas federales urbanas y rurales del país hasta ese momento, con más de setenta títulos nuevos y sólo

siete anteriores a los años treinta. Mendoza indica que algunas obras se empleaban para grados indistintos, principalmente en las escuelas privadas e incluso surgieron obras para varios grados (77), que incluían el primero de secundaria como una extensión de la educación primaria, alejado del enfoque propedéutico para la educación superior (86).

3.1.1 Los debates sobre la Revolución Mexicana y la democracia.

Para la mayoría de los intelectuales del momento, democracia era sinónimo de Revolución Mexicana, puesto que este evento contuvo una ideología proveniente del pueblo: la lucha por el mejoramiento de la forma de vida, la igualdad y la justicia social (Silva, 1946: 25, 62; Silva, 1950: 95), por lo que “la ideología de la revolución mexicana era original, basada solo en la realidad nacional de ese momento” (Cosío, 1947: 21).

Casi todos los libros escolares posicionaron un discurso sobre la historia nacional en sus avances hacia una era de paz, progreso y derechos para todos, con personajes monocromáticos: “Valentín Gómez Farías fue uno de los próceres que sirvieron al progreso, la libertad y la democracia, Porfirio Díaz fue un tirano, Madero el apóstol de la democracia, Victoriano Huerta un traidor” (Romero, 1955: 135, 223) y Juárez “un hombre tan firme, que mientras exista su legado no podrá morir la democracia en América” (Ponce, 1956: 348).

En algunos libros escolares, la derrota del proyecto conservador en el siglo XIX prueba la elección del pueblo de la democracia como su forma de gobierno, el cual derrocó dictaduras, tiranías y emperadores (Jiménez, 1951: 273; Solís, 1953: 56, 57). Sin embargo, otros autores contradecían lo anterior al mencionar que el pueblo no luchó por una democracia abstracta ni teórica, sino por la mejora de su forma de vida Teja, (1947: 253) y que coincidía con algunos intelectuales (Silva, 1946: 22; Cosío 1947: 18; Hernández, 1952: 315; Mancisidor, 1958: 50, 51, 146; Revueltas, 1958: 71;). Siguiendo a los autores, la lucha por la democracia resurgió en la revolución mexicana a partir de Madero (Anfossi, 1951: 343; Solís, 1953: 78; Zepeda, 1954: 90) y dio el poder a los demócratas, que lo detentan hasta la fecha (Blackaller, 1958: 120).

Los libros escolares en los años cincuenta ampliaron la gama de posturas ideológicas al combinar unas con otras, pero en un debate a favor o en contra de la revolución mexicana como proceso que estaba vigente. De acuerdo con Guerra (2006) en 1950, el economista estadounidense Sanford Mosk publicó *La revolución industrial en México*,

donde registró la aparición de un grupo de empresarios agrupados en la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación, fundada en 1942, que querían para sí el mercado interno y estaban en contra de la inversión extranjera, celebrando el desarrollismo mexicano y oponiéndose a las interpretaciones pesimistas de la revolución mexicana que difundían Daniel Cosío Villegas, Jesús Silva Herzog y José Revueltas. Esto abrió un debate a favor y en contra de la revolución mexicana que permeó en los años cincuenta y sesenta.

Algunos intelectuales señalaron que los grupos de derecha pertenecientes a la pequeña aristocracia del país estaban en el gobierno, en los medios de comunicación, en las políticas que alientan la inversión extranjera en el país, a favor del imperialismo norteamericano, en la simulación de oposición que presta el PAN al PRI, y en contra de las libertades y derechos democráticos de la mayoría de la población pobre (Silva, 1946: 60; Cosío, 1947: 27, 42, 43; PCM, 1952: 2; Revueltas, 1958: 72). Para el activista Alonso Aguilar, los grupos de derecha no admitían que los problemas de pobreza y las manifestaciones públicas fueran de origen nacional, bajo el pretexto de que se trataba de conjuras comunistas y antipatrióticas (Aguilar, 1960: 13).

La documentación de la vida social estudiada es amplia en la crítica a los gobiernos mexicanos de los años cincuenta y sesenta (Miguel Alemán Valdés 1946-1952; Adolfo Ruíz Cortines 1952-1958 y Adolfo López Mateos 1958-1964) con las denuncias de violar los principios y derechos relacionados con la democracia, como es la libertad de pensamiento, de asociación y de manifestación, por lo que se apeló constantemente a la defensa de la democracia, la constitución, los derechos individuales, las libertades y los logros de la revolución (Laborde, 1948; Campa, 1951; PCM, 1951¹⁷; Sainz, 1954; Silva, 1955; POCM, 1955¹⁸; PCM, 1958b; Bassols, 1959; Fuentes, 1960a; Prieto, 1960; Carmona, 1960; *Política*, 1960).

A finales de la década de los cincuenta, intelectuales como Carlos Fuentes, luchadores sociales como Valentín Campa, periodistas como Jorge Carrión y académicos como Emilio Uranga criticaron la democracia formal, legalista y política, vinculada con la crisis y corrupción de los postulados de la revolución mexicana institucional, que coincidía

¹⁷ Partido Constitucionalista Mexicano (PCM)

¹⁸ Partido Obrero Campesino Mexicano (POCM)

con algunos libros escolares que mencionaban que la democracia política sólo se cumplía parcialmente en la práctica, pues “no se llevaba el proceso electoral conforme a la ley, los fraudes electorales eran recurrentes y los niveles de abstencionismo electoral eran altos” (Mendieta, 1950: 268). Sin embargo, para Mendieta, estas fallas de la democracia ocurrían en países con malas condiciones sociales y económicas, por lo que “la condición de la democracia política radica en las virtudes del pueblo” (Mendieta, 1950: 268).

3.1.2 Anacronismos y construcción de tradiciones democráticas.

En los libros escolares no sólo continuaron los anacronismos, sino que se reprodujeron y se hicieron más sofisticados. En cuanto a anacronismos cognitivos, Blackaller habla de los mexicanos prehispánicos y su lucha por la patria, la libertad y contra la tiranía de los tepanecas (Blackaller, 1955: 99); Navas identifica el gobierno de la Gran Tenochtitlán como una monarquía absoluta (1959: 34) y Mendieta (1950) ubica el ayuntamiento colonial como institución democrática, pues según el autor, “en ciertos casos se aceptaba la votación para elegir a algún funcionario o decidir un asunto” (269).

Los ejemplos de anacronismos metodológicos también abundan: Zavala-Idda (1959: 199) mencionaron la explotación proletaria de los indígenas en la colonia; Navas identificó en este mismo periodo las clases sociales de ricos y proletarios (Navas, 1947: 58; Navas, 1953: 39) y Teja indicó que la lucha de independencia fue una revolución burguesa (Teja, 1947: 143). Los autores mencionan que los insurgentes, de Hidalgo a Iturbide, lucharon por la independencia, la libertad y la democracia (Cue, 1947: 50; Solís, 1947b: 57; Rodríguez, 1950: 83; Hernández, 1952: 107; Solís, 1953: 56).

La afirmación de que tres revoluciones – la guerra de independencia, la guerra de reforma y la revolución de 1910 – han forjado la democracia mexicana (Zabre, 1947: 250; Solís, 1955: 272) constituye un encadenamiento de hechos distintos para crear una cronología homogénea de la democracia. Esto es un ejemplo de la “simultaneidad de lo anacrónico” (Koselleck, 1993) que forma parte del nudo problemático de la democracia en la modernidad y que en este periodo parece acentuarse.

En el plano de la historia universal, los libros escolares con tendencias nacionalistas también construyeron una tradición democrática. La voluntad de los pueblos por gobiernos democráticos data de la antigua Grecia, pasa por Roma (Navas, 1950: 110; Monroy, 1955: 71; Solís, 1955: 267; Navas, 1959: 32), y sigue en la Edad Media con el espíritu

democrático de Carlomagno (Monroy, 1955:112), la Carta Magna inglesa de 1215, que inauguró la democracia moderna (Navas, 1947: 80; Solís, 1955: 267), las primeras ciudades-repúblicas italianas (Monroy, 1955: 119), y el protestantismo luterano, calvinista y anglicano, que promovieron la libertad de conciencia “en una clara tendencia democrática” (Monroy, 1955: 143). Continúa esta tradición en el siglo XVIII con las ideas políticas de Locke, Montesquieu, Rousseau y Voltaire “para limitar el poder de los gobiernos despóticos” (Monroy, 1955: 148), la Independencia de las 13 colonias norteamericanas (Nava, 1950: 190; Solís, 1955: 267; Zavala, 1959: 187) y la Revolución Francesa (Castro, 1948: 158; Villagrán, 1948: 139; Navas, 1950: 194; Mendieta, 1950: 263; Ballesteros, 1955: 55), durante la cual se promulgaron los derechos del hombre y del ciudadano (Monroy, 1955: 152; Navas, 1959: 33), y se instauró el 14 de julio de 1789 como el año I de la libertad democrática y el día de la democracia (Blackaller, 1958: 118).

En el siglo XIX, Napoleón estableció los principios democráticos en sus poderíos (Monroy, 1955: 160; Jiménez, 1956: 550), la Constitución de Cádiz lo hizo en España (Mendieta, 1950: 269) y el movimiento cartista inglés proyectó la democracia social (Zavala-Idda, 1959: 325). Con su independencia, las naciones latinoamericanas adoptaron la democracia como forma de gobierno (Solís, 1947a: 64 y 1955: 267; Villagrán, 1948: 145) y los derechos laborales en la Constitución de 1917 fueron deudores de la Huelga de Trabajadores de Chicago de 1886 en Estados Unidos (DGEPDF, 1955: 21; Patrón, 1958: 89).

En Alemania, los republicanos invitaron a los socialistas a reunirse en un partido socialista democrático para luchar por el sufragio universal y derechos laborales, y en Turquía se formó el partido demócrata nacionalista hasta lograr su independencia en 1923 (Zavala-Idda, 1959: 334, 417, 435, 485). En la historia del siglo XX se habla de la “consolidación de las naciones democráticas” (Castro, 1948: 171; Mendieta, 1950: 265, Navas, 1950: 233; Ballesteros, 1955: 321, Solís, 1955: 270; Zavala, 1959: 485) frente al nazismo, el fascismo y el socialismo. En el libro escolar de Solís (1955), la democracia es el futuro de la humanidad, pues “nada existe dentro de una democracia que un hombre o una mujer no pueda obtener, si su capacidad y voluntad le hacen merecedor de ello. La riqueza está a su alcance mediante el trabajo vigoroso y honrado” (253).

De manera que en la historia universal se familiarizaron nociones, sucesos e intereses dados como similares bajo el término de democracia, en una cronología que ligó diferentes tiempos y espacios. La “simultaneidad de lo anacrónico” tiene su límite cuando se encuentran otros significados entre los que parecían homogéneos, y que es posible seguirlos por sus autores y documentos de la época de manera sincrónica y diacrónica, de acuerdo con Koselleck (1993).

La simultaneidad de lo anacrónico permite reconocer construcciones historiográficas que fuerzan los sentidos de los acontecimientos y de los conceptos hacia una intención. Por ejemplo, Silva Herzog (1960: 290) identificó en obras literarias de la antigüedad (la Biblia, *El Quijote de La Mancha*, los Padres de la Iglesia, Tomás Moro) y contemporáneas de los ilustrados, los socialistas utópicos y socialistas soviéticos, la denuncia de la desigualdad social y la defensa del bienestar de la comunidad para fundamentar su democracia social:

Esta democracia social es la noble ambición y el anhelo fervoroso de los mejores hombres de nuestra América. De muchos de los mejores hombres, de los hombres más alerta en Asia, en África, y aún en Europa. Aspirar a esta democracia no es comunismo; es otra cosa; es inconformidad, rebeldía [...] (Silva, 1960: 309).

Para Zermeño (2009a: 554), las anomalías del proceso iberoamericano con respecto al de las culturas del norte de Europa es su relación con el tiempo. En la vida cotidiana el tiempo fluye como un *continuum* para todos, mientras que la historiografía es acumulativa, dominada por la cronología, la periodización no remite a las novedades del tiempo en el que se encuentran los historiadores, sino a los nuevos datos proporcionados por el pasado. En ese sentido, en dicho periodo no existe la conciencia del tiempo propio como radicalmente diferente.

Los anacronismos en los manuales escolares se producían al querer establecer tradiciones democráticas que favorecieran a cada una de las ideologías en disputa en la vida social. En ese sentido, los manuales de corte conservador construían una tradición diferente. Criticaban el orden liberal del siglo XIX y XX, dignificaban a personajes como Iturbide (Anfossi, 1951: 123; Palomares, 1951: 160), interpretaban la lucha entre liberales y conservadores como disputas entre masones yorkinos y escoceses, y se referían a las injurias que sufrió la iglesia católica en manos de los liberales puros o radicales (Palomares, 1951: 161, 190). Agustín Anfossi citó a Lucas Alamán, Emilio Rabasa y

Francisco Bulnes para criticar a Valentín Gómez Farías, Carlos María Bustamante, Melchor Ocampo y a Benito Juárez (Anfossi, 1951: 142, 207, 315).

Luis Chávez Orozco, precursor de la historiografía social y económica, dio pie a una historiografía crítica de los regímenes liberales. En su obra de 1947 *Historia de México (1808-1836)*, menciona que Morelos trazó las bases democráticas de la organización del país (Chávez, 1947: 90; Cue, 1947: 44), pero “su criterio democrático fue de un romanticismo que terminó postulando principios burgueses” que afectaron a la iglesia (Chávez, 1947: 92). Por su parte, Agustín Cue Cánovas y Agustín Anfossi cuestionaron la Constitución de Apatzingán, que estableció los principios de una democracia política olvidando los principios de democracia social proclamados por Morelos, “traicionando el programa de democracia insurgente” (Cue, 1947: 49, 50; Anfossi, 1951: 85).

Para Chávez Orozco, la democracia del siglo XIX se instauró sobre una forma feudal de organización social y no pudo operar en lo político; la miseria destruyó toda la organización electoral (Chávez, 1947: 254). En su narración sigue a Lucas Alamán y reconoce su formación, brillo intelectual y audacia política (Chávez, 1947: 284).

Para explicar la construcción económica del país después de la independencia, Cue Cánovas recurrió a Lucas Alamán, Silvio Zavala y Luis Chávez Orozco, y ensalzó la “República democrática central” de 1835, que fijó la organización nacional: “la religión católica con exclusión de alguna otra, los derechos del ciudadano y la división de poderes” (Cue, 1947: 120, 121, 159). Anfossi defendió al régimen de Maximiliano de Habsburgo como legítimo y describió a la república liberal como “vieja, deforme, falsa, tiránica, miserable, jacobina y anárquica” (Anfossi, 1951: 258). El autor observa la elección de Madero como una imposición, pues sus seguidores impidieron el triunfo del partido progresista y del católico, y retrató la elección de Calles como una imposición de Obregón y del gobierno norteamericano (Anfossi, 1951: 368). Para Palomares (1951), el gobierno de Calles estuvo bajo la influencia del laborismo de los EU, protestantes yanquis, socialistas y comunistas, dando pie a la persecución religiosa, y enumeró los atropellos y traiciones a la Iglesia, “que llegaron a su máximo cuando se decretó la educación socialista” (Palomares, 1951: 209, 210).

Estos autores elaboraron un discurso histórico en competencia con la historiografía y la concepción de democracia de tradición liberal que se había construido desde el

porfiriato, y que tenían como modelo a Justo Sierra. A su vez, se inscribieron como continuadores de los historiadores conservadores del siglo XIX renovando la democracia cristiana de la doctrina social de la iglesia al asociarla con significantes de los derechos sociales.

Los libros escolares conservadores y los nacionalistas desplazaron ideales socialistas al reconocer a Morelos como el primer agrarista (Navas, 1953: 145) y defensor de los derechos sociales, asociados con los ideales democráticos: abolió la esclavitud, estableció los derechos del pueblo, ordenó el reparto de latifundios, la justicia individual y social cristiana, la libertad para todos como base del derecho mexicano, la justa distribución de la tierra y la religión católica como obligatoria (De la Mora, 1961: 121; Campillo, 1950: 120). En términos de Escolano (2012), estos libros son una muestra de que los libros no sólo expresan una pluralidad de códigos políticos y sociales, sino que en uno solo se pueden entrever varios códigos superpuestos.

Por su parte, algunos manuales (Monroy, 1960) reconocían el movimiento de Ponciano Arriaga y de Ricardo Flores Magón como los primeros socialistas mexicanos, con el fin de construir una tradición mexicana de la democracia socialista. Entre los intelectuales, la genealogía de los hombres comprometidos con la causa social iniciaba en el siglo XIX con Mariano Otero, Isidoro Olvera, Ignacio Vallarta y José María Castillo Velasco en las luchas por la tierra (Silva, 1960: 214). En el siglo XX, Ricardo Flores Magón, Juan Sarabia, Librado Rivera, Rosalío Bustamante, Práxedes Guerrero, Francisco J Mújica, Luis Monzón, Heriberto Jara y Froylán Manjarréz, quienes fueron los precursores de la revolución mexicana y de los derechos sociales en la Constitución de 1917 (Mancisidor, 1958: 268, 269; Silva, 1959: 249), y para Revueltas, “los primeros mártires del socialismo en nuestro país” (Revueltas, 1958: 83) en una simultaneidad de lo anacrónico de acuerdo con Koselleck.

Los intelectuales (Cosío 1947: 18; Mancisidor, 1958: 50, 51, 146; Revueltas, 1958: 71; Silva, 1946: 22) y los libros escolares (Hernández, 1952: 315) diferenciaron actores de la revolución mexicana que habían luchado por el mejoramiento social, material y económico del pueblo, de aquellos con intereses simplemente políticos e idealistas, y a Madero como el principal: “Los campesinos derrocaron a Díaz y no Madero, quien traicionó a la democracia cuando instaló a Pino Suárez en contra de la voluntad popular”

(Monroy, 1960: 140, 141). El libro escolar de Navas (1947) explica que la historia del país es la historia de las luchas del pueblo para lograr el establecimiento de un régimen democrático, como la guerra de independencia, que fue una lucha de clases entre una burguesía y un proletariado (10, 137).

Por su parte, en los libros escolares socialistas que la SEP aprobó en 1948 y que desaparecieron para 1953, se concebía una evolución política y social del régimen democrático burgués capitalista hacia el socialismo (Castro, 1948: 15). En ellos, la revolución francesa era el origen de la burguesía revolucionaria, de la conquista de los derechos individuales del hombre y del establecimiento de los regímenes democráticos y capitalistas (Castro, 1948: 158). Los regímenes democráticos burgueses establecieron la lucha política por medio de partidos, el sistema de gobierno de autoridad con apoyo de la religión, la protección a los intereses comerciales y de propiedad para los ricos (Teja, 1947: 194). Con ello devino la lucha de clases y la miseria de los obreros. La fase más avanzada y última del capitalismo llegó con el imperialismo (Castro, 1948: 163).

A diferencia de la “democracia liberal burguesa”, el socialismo se basaba en “una democracia colectivista a cargo de los trabajadores, y se apoya en el materialismo dialéctico como sistema filosófico” (Castro, 1948: 172). Para Teja (1947) la democracia colectivista había avanzado con la Constitución de 1917, en la cual se añadió al sistema democrático burgués el principio de reforma social como una nueva ideología: el progreso en sentido revolucionario; privilegios políticos, sociales y económicos para la clase proletaria; intervención del Estado en la producción económica como elemento de control, vigilancia y equilibrio; reconocimiento de las formas cooperativas de producción, de los sindicatos y la seguridad social a cargo del Estado (248-250). Teja (1947: 253) coincidía con algunos intelectuales (Silva, 1947; Enríquez, 1950) en la necesidad de pasar de la igualdad teórica a la igualdad económica con el sindicalismo, el reparto de tierras y recursos para el aprovechamiento de las tierras.

Hacia 1955, pocos libros escolares (DGEPDF, 1955: 21-23¹⁹), repetían el discurso de la lucha de clases y términos del materialismo histórico como explotación, proletariado, medios de producción y justicia social, intercalado con el discurso gubernamental y

¹⁹ Dirección General de Escuelas Públicas del Distrito Federal, DGEPDF en adelante.

términos de la escuela de la unidad nacional, como amor patrio, colaboración y panamericanismo.

Aunque los libros socialistas desaparecieron de las listas de libros aprobados por la SEP, no se debe descartar su uso en las escuelas por un tiempo, principalmente en aquellas donde la adquisición de libros era difícil. En contraste, en la vida social los discursos socialistas y marxistas imperaban entre académicos, intelectuales y organizaciones campesinas y obreras. Se interpretó el momento histórico a partir del materialismo histórico y dialéctico (Silva, 1955), desde posturas marxistas-leninistas (POCM, 1956; Revueltas, 1958; PP, 1960) y estalinistas (Laborde, 1948; PCM, 1952)²⁰.

Debido a la porosidad de las ideologías y la tendencia a deslizar significados de una a otra, en los libros escolares también coexistieron figuras lingüísticas antitéticas. Se posicionó la “democracia colectivista”, que es la democracia de los trabajadores en el socialismo (Castro, 1948: 172), reuniendo los conceptos antitéticos de la democracia liberal y el colectivismo socialista. Lo mismo sucedió con el concepto de “social democracia” de los obreros alemanes, que practicaban las doctrinas de Carlos Marx en la lucha de partidos (Zavala, 1959: 417). Otros libros establecieron que la democracia no era exclusiva de un determinado régimen de gobierno, pues existen las “monarquías democráticas” (Mendieta, 1950: 263), reuniendo estas dos formas de gobierno antitéticas.

En este sentido, en los libros escolares surgió la novedad de diferenciar entre la forma del estado y la forma de gobierno, ya que existen repúblicas donde el gobierno puede ser antidemocrático y anticonstitucionalista, sin respetar los derechos de los ciudadanos. Por otro lado, un país puede ser una verdadera democracia aunque su gobierno sea una monarquía, como es el caso de Suecia, Noruega e Inglaterra (Ballesteros, 1955: 292, 321; Monroy, 1955a: 167). También persistieron aquellos que decían que si el estado era democrático, su gobierno también lo sería (Solís, 1955: 233).

3.1.3 La construcción de una forma de vida democrática.

Si bien antes de 1950 ya se hablaba de la democracia como una forma de vida, no se habían llenado de contenido los conceptos que le dieron cuerpo a esta idea, pero en esta década es donde aparecen. Como una novedad, la democracia se posiciona como un valor

²⁰ PCM (Partido Comunista Mexicano; POCM (Partido Obrero Campesino Mexicano) y PP (Partido Popular) en adelante.

ético conformado por los ideales de fuerza de voluntad, armonía entre el egoísmo y el altruismo, el honor, la fraternidad, solidaridad y justicia social (Santa María, 1948: 23). El valor ético democrático “permitirá desarrollar el amor a la patria, la solidaridad internacional²¹, la democracia y la convivencia sin privilegios de razas, sectas y de grupos sociales” (Santa María, 1948: 21). Esto era alentado por el panamericanismo, que consistía en “la unidad de los americanos para defender la independencia de sus pueblos, unificar la ideología por la cultura y las aspiraciones políticas y sociales” (Santa María, 1948: 23).

Por otro lado, la reforma educativa de 1946 permitió instruir en la historia del cristianismo como parte de la historia universal, lo que coincidió con un marcado carácter religioso de los libros de lecturas, en donde se imprimieron imágenes de la virgen de Guadalupe (Bruño, 1960: 3), de Jesucristo (Fentanes, 1958: 55) y proliferaron lecturas didácticas que compartieron virtudes cristianas (caridad, espiritualidad, amor) y cívicas (patriotismo, trabajo)²². En el texto de Bruño se menciona que “el objetivo es la enseñanza de los principios y reglas de la vida social cristiana lasallista” (Bruño, 1960: 7). Siguiendo a Heinze (2010), la gramática de la regulación puede influir en la gramática de la adquisición de conocimientos, y la regulación puede ser apropiada de manera distorsionada. Esto se ilustra con la reforma educativa de 1946 en el sentido de incluir la historia del cristianismo en la historia universal, lo que llevó a la incursión de imágenes y lecturas religiosas en los libros escolares incluyendo como conocimientos las virtudes cristianas, en una apropiación distorsionada de la reforma. Los libros de Cue (1947), Campillo (1950), Navas (1950), Palomares (1951), Anfossi (1951), González (1952), Zepeda (1954), Jiménez (1956), Fentanes (1958) y Bruño (1960) tomaron la democracia como un valor moral basado en virtudes, hábitos y prácticas cristianas, como la obediencia a las autoridades y el amor a Dios y a la familia, entendidas como deberes sociales: “Sus

²¹ Para la cooperación con las demás naciones el mundo, el término de “internacionalismo” fue desplazado del discurso comunista al revolucionario nacionalista, donde la democracia funcionó como un concepto uniformador de las políticas internacionales y se vinculó con los derechos humanos. De acuerdo con el manual escolar de Solís (1955), el internacionalismo es el desarrollo de relaciones amistosas y de cooperación entre las naciones para defender el derecho al gobierno por medio de representantes elegidos libremente y en elecciones auténticas, el derecho a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado, el derecho a la educación, a los derechos laborales, y el ejercicio de los deberes respecto a la comunidad para el bienestar en una sociedad democrática (290).

²² Para Revueltas (1958: 72), se había entregado la educación a grupos conservadores, así como la política y la economía. Silva Herzog denunció la “entrega de la educación a la Compañía de Jesús como botín”, un retroceso que destruyó la coeducación (Silva, 1959: 203).

padres le enseñaron las reglas de la educación cristiana, mostrándoselas como un conjunto de deberes sociales que Dios quiere que todos observemos” (Bruño, 1960: 12). Como forma de gobierno, el gobierno democrático aglutinaba virtudes y presupuestos cristianos como verdad única:

[...] las más altas virtudes políticas en una democracia son la tolerancia y la comprensión [en México] caben todos los ideales honradamente sentidos y practicados, y se discuten todas las opiniones respetándose [...] El general Ávila Camacho declaró como su más caro ideal de gobierno la Unidad Nacional [...] que sólo puede realizarse por medio de la discusión y el contraste de las distintas ideas y opiniones. La verdad es una, y es natural que mediante la honrada discusión y cambio de puntos de vista, puede llegarse a ella. (Campillo, 1950: 272, 274). [...] Y yo te digo... [...] No hagas caso de los que vociferan que los valores morales y tus convicciones no valen nada. Déjalos, son unos ciegos... Recuerda que tienes de tu parte y para ayudarte a Dios, la Verdad, la Eternidad...” (Zepeda, 1954: 90).

De acuerdo con Klerides (2010: 39), los libros de texto mezclan discursos de diferentes campos, identidades y narrativas opuestas que los hacen ambivalentes e inconsistentes. Es el caso de estos libros al reunir valores cristianos basados en una verdad única con seculares como la libertad de ideas y opiniones, y tratar de conciliar la identidad católica con la anglosajona protestante en su modelo de democracia. Los preceptos se mezclaron con ideas nacionalistas como el cumplimiento de los deberes con la patria: sacrificio con las armas ante el enemigo, voluntad de educarse para favorecer el orden y el progreso, trabajo por la prosperidad colectiva, justicia con legalidad, participación en las elecciones, y pago de las contribuciones (Fentanes, 1958; 106, 112, 124, 132, 137, 167, 174, 181, 190). Además apropiaron exigencias socialistas como el reparto justo de tierras y justicia social. Siguiendo a Agustín Escolano (2012) y a Klerides (2010), los libros escolares pueden observar múltiples códigos políticos y sociales superpuestos, que al mezclar discursos de diferentes identidades y narrativas opuestas, los hacen ambivalentes e inconsistentes, creando dilemas y dificultades para seguir los compromisos que prescriben. Siguiendo a Heinze (2010), las virtudes cristianas en los libros escolares funcionarían como los ideales educativos que se justifican desde las reproducciones sociales, en este caso, desde la cultura católica-cristiana de la sociedad mexicana.

Por otro lado, la participación política se alentó y se llenó de significados. Los ciudadanos debían “conocer la legislación, sus derechos y obligaciones, interesarse en la vida pública, votar, cumplir las leyes y exigir que se cumplan y respeten” (Ballesteros,

1955: 341). Los estudiantes debían participar en campañas escolares y nacionales con colaboración, cooperación y solidaridad. Los héroes de la patria se habían sacrificado por la democracia, y ahora la responsabilidad de los ciudadanos era la de ser héroes en cada una de sus actividades, con un sentido comunitario y patriótico. Para ello, la participación se percibía de manera progresiva, pues primero la clase burguesa participó en los gobiernos, después lo hicieron los campesinos y obreros con su derecho al voto (Solís, 1953: 68; Ballesteros, 1955: 55, 75, 280, 341) y últimamente las mujeres (Blackaller, 1958: 140). Lo cual coincidía con algunos intelectuales (Cosío, 1949: 271; Revueltas, 1958: 68), para quienes la participación política era la única manera en que los ciudadanos podían hacer frente al gobierno y presionar para su mejora. En los libros escolares de Mendieta (1950: 270) y Jiménez (1956: 551), y entre algunos intelectuales, la participación incluía a la opinión pública, pues “en las democracias la opinión pública debe ser el contrapeso de las acciones e ideas del gobierno para conservar la igualdad y la justicia social” (Sainz, 1954: 2), pero que “implica una intelectualidad madura, responsable y combativa” (Cosío, 1947: 27).

Hacia finales de los años cincuenta, el PCM y Revueltas proponían mejorar la participación política con una nueva ley electoral democrática basada en la representación proporcional; eliminar el control gubernamental del proceso electoral; lograr el derecho al registro de candidatos no registrados conforme a la ley electoral vigente e instaurar el derecho de ex presidentes a postularse como candidatos, (PCM, 1960: 15; Revueltas, 1958: 68). De acuerdo con Martínez (2004, 128), en la reforma electoral de 1945 se permitió a representantes de cada partido político registrado contar con dos lugares en la Comisión de Control Federal Electoral, donde sin embargo el PRI tenía el derecho al doble de representantes.

En los manuales escolares emergió la noción de Estado de derecho para obligar al Estado a cumplir las leyes: “el Estado democrático debe ser un Estado de Derecho, no de fuerza, donde los principios democráticos son garantizados por la ley” (Ballesteros, 1955: 313). El estado democrático se asienta en los derechos ciudadanos a la educación, al trabajo remunerado, a la manifestación de ideas, a la asociación, a la propiedad, a escribir sobre cualquier materia siempre que se respete a los demás, la moral y la paz pública, y el derecho a transitar el territorio nacional y a cambiar de residencia (Ballesteros, 1955: 311,

312). Las leyes en un estado democrático pueden ser injustas cuando los representantes imponen su voluntad que excluye las necesidades de las mayorías, o cuando los representantes no perciben las verdaderas necesidades de sus representados. En caso de presentarse estas anomalías, los ciudadanos tienen el derecho de abstenerse de cumplir las leyes injustas, aunque esto suponga castigos severos y aun la pérdida de la vida. “En una democracia, por modestos e ignorantes que sean los ciudadanos, tienen el derecho de hacer oír su opinión. Esto es un derecho y un deber” (228, 229).

En los manuales los presidentes del país aparecen como patriotas generosos que trabajan en los derechos de la mujer. Para Rosa de la Mora, el presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) “creyó conveniente que la mujer mexicana tomara participación en la vida pública y le concedió el derecho de elegir gobernantes y ocupar puestos de elección en el gobierno de la nación” (De la Mora, 1961: 287). Esto contrasta con una lucha feminista agrupada en revistas como *El Hogar* y ligas feministas como el Frente Único Pro Derechos de la Mujer y la Alianza de Mujeres de México (Lau y Zúñiga, 2013), por los derechos políticos, económicos y sociales de las mujeres. Para Amalia de Castillo Ledón: “la mujer ha salido de la minoría de edad a que la relegaron las modalidades, conveniencias y prejuicios de otras épocas y ha desenvuelto plenamente sus potencias hasta acabar de manera definitiva con el concepto tradicional mexicano de una democracia sin mujeres” (De Castillo, 1947: 106).

La democracia como forma de vida se planteó en los manuales como un ambiente de igualdad, de justicia y de respeto a todos los que comparten la vida social (Ballesteros, 1955: 325). Para Solís (1955), la democracia era una forma de entender la vida, donde se aplican los principios de la democracia a la forma de vivir, por lo que “un hombre será democrático si trata a sus semejantes con respeto y gana lo necesario para vivir sin esclavitud” (Solís, 1955: 250).

Para Solís (1947b), los ideales de México eran “la libertad, la democracia, el respeto a la ley y la creencia en la justicia” (62). El autor menciona a Alemania, Italia y Japón como naciones que restringieron la libertad y derechos de los individuos, y que no practicaban la democracia sino el nazismo o el fascismo, por lo que “es de congratularse de que en México exista la libertad, la democracia y se cumpla siempre con la ley” (Solís,

1947b: 106). En cuanto a la pugna entre socialismo y capitalismo, las soluciones no eran claras:

“el capitalismo es fuente de producción, pero también causa de odios y sufrimientos por la explotación del trabajador [...] por ello, los estudiantes deben luchar para transformar el orden establecido haciendo posible el reinado de la libertad y la democracia sobre la brutalidad organizada” (Patrón, 1958: 123, 124).

Lo anterior constituye un ejemplo de lo que Klerides (2010) llama “dilema”. El dilema surge al mezclar discursos contrapuestos: ¿cómo ser parte de los valores de la unidad nacional y al mismo tiempo atentar contra su base económica? Este dilema es el núcleo problemático de la ideología de la revolución mexicana y, para resolverlo, los manuales escolares propusieron la preparación de los trabajadores y de sus hijos, liberar a los trabajadores con derechos laborales, mejores salarios, abaratamiento de la vida, modernización de fábricas y talleres, mejoramiento cultural, hábitos de previsión, sobriedad, ahorro y extensión del seguro social, así como difundir las doctrinas democráticas y hacer que la sociedad viva acorde con los dictados de la justicia y la libertad (Jiménez, 1951: 273-276; Patrón, 1958: 91).

La educación no podía faltar en la forma de vida democrática de los manuales escolares: “la educación y el bienestar son indispensables para el desarrollo de la democracia” (Solís, 1947b: 141), y por medio del civismo “se deben adquirir hábitos de disciplina, aseo, puntualidad, cooperación, cumplimiento del trabajo escolar, responsabilidad y urbanidad” (Patrón, 1948: 155). De ahí que la falta de educación de las mayorías fuese un obstáculo para la democracia, pues era necesaria para resguardar y exigir el voto libre, donde coinciden los manuales y los discursos de la vida social (Chávez, 1947: 253; Cue, 1947: 49; Mendieta, 1950: 271; Ballesteros, 1955: 313, Mancisidor, 1958: 283).

La democracia se proyectó en los libros escolares como un logro que se debía mantener: “Ya nadie duda de que tenemos pleno derecho a gobernarnos por nosotros mismos y a colaborar con los otros países para defender la justicia, la democracia y la libertad” (Blackaller, 1960: 124). Pero también como una expectativa a futuro en el establecimiento y consolidación de la democracia social (Padilla, 1943; Zabre, 1947: 253; Ballesteros, 1955: 325) y la democracia económica (Zabre, 1947: 253; Mendieta, 1950: 268; Solís, 1955: 208), no sólo para los mexicanos, sino para toda la humanidad, pues toda

la humanidad anhela el cumplimiento del ideal democrático (Padilla, 1943: 288; Solís, 1947: 62; Mendieta, 1950: 264; Solís, 1955: 252; Navas, 1959: 35).

Entre los cambios respecto a décadas anteriores, se puso en duda el modelo de la sociedad democrática estadounidense, pues se citó la discriminación racial a los negros (Silva, 1960: 264), su creencia de que la libertad solo era posible en la democracia, y de que habían resuelto con la democracia todos los problemas de la convivencia humana (Cosío, 1949: 244). Varios libros escolares coincidieron con lo anterior, con argumentos como prevalencia de prejuicios de nobleza y castas (Zavala-Idda, 1959: 241), y en su política imperialista sobre los países latinoamericanos (Blackaller, 1958: 146), vulnerando la voluntad y soberanía de los pueblos (Monroy, 1955: 172).

En la construcción de la vida democrática que proponían los manuales escolares, los indígenas eran un lastre. “Van contra el progreso por el atraso de sus culturas, falta de escolaridad y diversidad lingüística” (Solís, 1947a: 59; Mendieta, 1950: 121). Practicar la democracia era conciliar el progreso colectivo con la prosperidad individual, pero

existen aquellos que escapan del propósito de promover el progreso y que son los indígenas del país [los mexicanos] deseamos vivir juntos bajo las mismas instituciones y continuar en forma de república representativa, democrática y federal, mejorando los aspectos de la vida política” (Solís, 1947b: 58, 59).

Para realizar la democracia era necesaria la unidad en la cultura, que consistía en “formar una escala de valores semejantes: la patria, la nación mexicana, progreso, felicidad, la democracia, la justicia y practicar formas de vida que permitan vivir con libertad” (Solís, 1947b: 60). En contraposición, el trasterrado catalán Juan Vich Palerm (1955) mencionó la necesidad de una “democracia interna” donde “las etnias deben ser reconocidas, valoradas y consideradas en los planes nacionales [...] el desarrollo de las culturas y pueblos indígenas a partir de sus propios idiomas sería el comienzo de esa evolución” (5).

Siguiendo a Heinze (2010), los ideales educativos se justifican desde las reproducciones sociales; en este caso, los valores democráticos se justificaban en la falta de escolarización de la mayoría de la población mexicana. Para Mendieta (1950) el más grande problema “es la diversidad racial y cultural, que afecta la unidad a su población y la falta de unidad es un estorbo para el progreso” (121). Según él, la falta de unidad cultural restaba dignidad a los indígenas, pues la dignidad se adquiría con la educación y los

indígenas “no saben leer ni escribir y no hablan el castellano” (1950: 270). En acuerdo, Solís (1955) proponía que lograr la dignidad humana supone una preparación cultural que se adquiere con la educación, “que es obligada en los regímenes democráticos” (253, 270). La dignidad supone lograr el bienestar en la vida, pues la democracia aspira a que cada individuo tenga acceso a los beneficios de la civilización, a todas las comodidades domésticas, equilibrio entre las jornadas de trabajo y el esparcimiento, seguridad para enfrentar calamidades, libertad para hacer cambios en la vida lícitos, oportunidad para buscar la felicidad, y confianza en que el gobierno respeta la ley: “La democracia confía en que llegará a todos lo anterior, sobre lo cual se cimienta la dignidad humana” (Solís, 1955: 252). De manera que los “derechos culturales” implican la unidad lingüística, el acceso a los progresos de la civilización y a la no discriminación racial para todos los mexicanos (Solís, 1955: 252; Villagrán, 1948: 86; Ballesteros, 1955: 320). Si los indígenas no se integraban a la unidad lingüística y a los progresos modernos, entonces se rehusaban a sus derechos culturales, de ahí que no sea contradictorio que los autores digan que:

[...] la nación mexicana está integrada con elementos de distinto origen racial: blancos, negros, amarillos, europeos, indígenas, mestizos, etc. y que se identifican como mexicanos [...] La revolución mexicana ha ido logrando la unidad nacional y ha tratado de elevar la economía y cultura del pueblo mexicano, suavizando las desigualdades (Padilla, 1955: 42). México es una democracia porque no existe la discriminación racial, y rechaza las diferencias entre los hombres por causa de su color, no hay establecimientos especiales para gente de raza distinta a la nuestra, todos somos iguales” (Ballesteros 1955: 320).

3.1.4 La democracia mexicana.

En la vida cultural y en algunos libros escolares, emergió el concepto de “democracia mexicana”. De 1947 a 1960 se encontraron en la arena pública varias generaciones y grupos de intelectuales: ex ateneístas como Narciso Bassols y Lombardo Toledano, ex contemporáneos como Jaime Torres Bodet, la “Generación del taller” (1931-1941) que reunió a unos jóvenes Octavio Paz y José Revueltas, el grupo “Hiperión” (1948-1952) de la Facultad de Filosofía de la UNAM con Leopoldo Zea y Luis Villoro entre otros, en torno de José Gaos; la generación del “Medio Siglo” (1950-1968) congregada en la Facultad de Derecho de la UNAM con Carlos Fuentes y Víctor Flores Olea, la generación de la “Casa del Lago” (1956) con Jaime García Terrés al frente, aquellos reunidos en la revista *Política* (1960-1967), entre ellos Pablo González Casanova, y articulistas de la ya

fenecida revista *Futuro* (1938-1946). Otros intelectuales sin afiliación a un grupo fueron Daniel Cosío Villegas desde el Fondo de Cultura Económica y Jesús Silva Herzog en los *Cuadernos Americanos* de la UNAM. De acuerdo con Pérez Montfort (2012), todos ellos eran críticos del gobierno, antiimperialistas y escépticos de la Revolución Mexicana.

A partir de la literatura y la filosofía antropológica de Octavio Paz, la filosofía y la psicología de Leopoldo Zea, y la influencia de José Revueltas desde el marxismo, se indagó en lo mexicano²³, resonando en algunos libros escolares que construyeron el neologismo de “democracia mexicana”. El libro escolar de Ballesteros comparte la idea de Octavio Paz (Paz: 1950: 149) de que el movimiento revolucionario fue impulsado y apoyado por el pueblo con ideas propias: lucha contra la tiranía, la opresión personal y económica, contra el extranjerismo y el abuso de autoridad, a favor de jornales justos, jornadas de trabajo humanas y respeto de los derechos de todos los hombres (Ballesteros, 1955: 325, 326). Por ello: “la democracia mexicana tiene hondas raíces, ideario propio, apoyado en las características y necesidades mexicanas, lo que asegura su estabilidad” (Ballesteros, 1955: 322). La “democracia mexicana” fue considerada en los libros conservadores un baluarte contra las ideas extrañas, entre ellas el marxismo, cerrando filas con el anticomunismo norteamericano (Navas, 1950: 190; Navas, 1959: 34).

Para Paz (1950), las ideas políticas en México eran una mezcla de formas mesiánicas, democráticas y las provenientes de la revolución, adquiriendo la democracia formas inéditas o bárbaras (204). Para Silva (1950), la Constitución de 1917 era un híbrido del liberalismo social mexicano y el socialismo europeo enfocado en las preocupaciones sociales, de manera que se unieron el pensamiento mexicano y el universal (149). En Revueltas (1958), la democracia llegó a México de la Enciclopedia y los derechos del hombre, y entró en contradicción con el sistema político y la realidad social mexicana, por lo que la realidad mexicana decidió crear por su cuenta las formas nuevas capaces de contener al nuevo fenómeno (61).

Entre las disquisiciones, surgió la pregunta por la disposición del mexicano hacia la democracia. En algunos libros escolares se consideró propicia para la democracia por el carácter y voluntad de los mexicanos (Solís, 1955: 270), pero en otros se desconfió por su

²³ Estos autores declararon ser deudores de *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934) de Samuel Ramos, tal vez el primer trabajo para definir al mexicano.

origen: “los norteamericanos desarrollaron el espíritu democrático distinguido por su independencia personal y una vida activa y laboriosa, mientras que la sociedad colonial hispanoamericana se basaba en la más absoluta desigualdad” (Zavala-Idda 1959: 183, 187), que coincidía con Cosío (1949), para quien “el norteamericano nació en la democracia, el capitalismo y la revolución industrial, y el mexicano en la contrarreforma, el feudalismo y el monopolio” (Cosío, 1949: 51; Paz, 1950: 23). La pobreza había hecho del mexicano un ser gris y callado, modesto pero orgulloso y soberbio de su pobreza, que no cree en la riqueza como signo de inteligencia y virtud; el mexicano no ambiciona ni envidia la riqueza ni los afanes individuales ni colectivos (Cosío, 1949: 52, 53; Paz, 1950: 139). Para Paz (1950) “La ideología liberal y democrática, lejos de expresar su situación histórica, la oculta y así la mentira política se instaló profundamente en su ser” (133). Para Zea (1952) el complejo de inferioridad y el resentimiento explicaban las causas de la conducta del mexicano (52, 53).

El examen ontológico y psicológico abarcó a los latinos, quienes “son exaltados, intransigentes y belicosos, por lo que la lucha de partidos les es perjudicial, ya que los divide y enfrenta” (Enríquez, 1950: 255). Sin embargo, “México vive con el fin de conquistar, practicar, vivir la libertad y la democracia. Toda nuestra historia es un esfuerzo para alcanzarla” (Cosío, 1949: 79).

Para Revueltas (1958), se ha constituido en la vida privada y pública una forma de ser y de hacer las cosas “a la mexicana” que concentra todos los vicios y virtudes, defectos y cualidades de nuestro ser al realizar una acción en apariencia bien hecha, pero ocultando sus deficiencias con una actitud divertida (28). Un ejemplo es la democracia bárbara. Las elecciones y la renovación de los poderes federales se hacen “a la mexicana”, siguiendo la “democracia ideal, puramente invocativa, como el traje de etiqueta con que se viste el chimpancé para su grotesca actuación en el circo de la política mexicana” (19, 29).

En los libros escolares (Castro, 1948: 171; Mendieta, 1950: 265; Ballesteros, 1955: 321), la democracia mexicana medía su desarrollo en comparación con democracias más avanzadas como la de Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Suiza, Suecia y Noruega, por lo que la democracia mexicana coexistía con formas de feudalismo, “en un sistema semicolonial” (Padilla, 1943: 136; Castro, 1948: 172), y en su realización de manera

“parcial e imperfecta” (Mendieta, 1950: 262)²⁴. Para Koselleck (1993), la construcción de historias lineales y progresivas hace comparar, a partir de conceptos, grados de desarrollo en unas culturas y de atraso en otras, de acuerdo con la simultaneidad de lo anacrónico.

Por su parte, Jesús Reyes Heróles indagó en el pensamiento político mexicano con un estudio histórico del liberalismo en México en el siglo XIX, donde uno de los orígenes del liberalismo mexicano eran los políticos novohispanos republicanos y demócratas que proponían la participación del pueblo en el gobierno, mientras que el otro eran los ilustrados que repudiaban la democracia al relacionarla con la anarquía de la revolución francesa. Para el autor, la Constitución de Apatzingán fue el primer planteamiento del liberalismo democrático mexicano, cuyos antecedentes fueron las constituciones francesas de 1793 y 1795, y la constitución de Cádiz de 1812 (Reyes, 1951: 20).

Reyes Heróles diferencia democracia de liberalismo. Democracia es la soberanía del pueblo para darse su propio gobierno, con el Congreso como su representante, mientras que el liberalismo son los principios que emanaron de la declaración de los derechos del hombre en Francia y las libertades políticas y ciudadanas (Reyes, 1951: 215). La democracia mexicana se relacionó con la teoría de la representación de Martín Marina, donde el individuo sacrificaba una parte de su libertad por la colectividad y la delegaba a sus representantes (Reyes, 1951: 93). Para Reyes, la idea democrática articulada con el liberalismo provino del jusnaturalismo racional de Montesquieu, Filangieri, Benjamín Constant, Jeremías Bentham, y de los españoles Flores Estrada y García Malo (Reyes, 1951: 242)

²⁴ Por otro lado, la democracia en el ejército continuó siendo un problema. De acuerdo con el general Alfonso Corona del Rosal (1952), en el ámbito militar la democracia no era posible. La organización del ejército y las labores de sus miembros se encontraban jerarquizadas, existiendo siempre la subordinación y obediencia de los grados inferiores hacia los superiores, y no la toma de decisiones por mayoría de votos. Sin embargo, para Corona tampoco era contrario el ejército a la dignidad humana, pues “la misma organización militar se podía encontrar en una democracia como en un ejército fascista o comunista” (70). Los libros escolares de Ballesteros (1955: 205), Romero (1955: 98, 99) y Patrón (1958: 81, 82), vincularon al ejército con servicios a la sociedad en defensa de la patria, de la democracia, de las instituciones y de los derechos, sin embargo, para Ballesteros (1955: 305) en el gobierno militar el ejército se hacía dueño del poder y podía llegar a la dictadura; en Monroy: “el ejército tiene toda clase de privilegios, y si se vive en un país democrático, el trato debe ser igual para todos, sin distinciones, sin embargo subsiste el fuero de guerra y ello quiere decir que los militares que cometen faltas son juzgados en Tribunales militares y bajo ordenanzas militares” (Monroy, 1955: 75).

Siguiendo a Reyes, la representación democrática requería de la igualdad ante la ley, por lo que se combatieron los privilegios y fueros, se abolió la esclavitud y las castas, y se dispuso al poder legislativo sobre los otros dos poderes, llegando la democracia a ser sinónimo de república (Reyes, 1951: 227, 230). Como la soberanía residía en el pueblo y el Estado era su representante, la soberanía se extendió al orden civil, por lo que la religión y sus autoridades estarían confinadas estrictamente al orden espiritual (Reyes, 1951: 285).

En otro proceso, se pensó que la democracia no era viable para gobernar territorios extensos, pero si se añadía el federalismo, el gobierno democrático era posible (Reyes, 1951: 421), de esta manera, el modelo federal norteamericano de Hamilton obedeció a una auténtica necesidad del país y permitió la evolución liberal y la consolidación de las instituciones democráticas mexicanas (Reyes, 1961: 395). En este sentido, el autor reconoce un desarrollo particular del liberalismo mexicano por lógicas propias y conflictos internos del país, aunque también atribuye a Tocqueville su contribución al liberalismo mexicano precisando el sentido de la democracia, de la representación política, del federalismo, de las libertades individuales y las garantías (Reyes, 1958: 286).

Para Reyes, el liberalismo mexicano acabó siendo democrático, pero predominó el elemento liberal, por lo que se puede hablar de un liberalismo democrático, y no de una democracia liberal, pues la igualdad ante la ley y el libre acceso a los puestos públicos, han actuado como un termostato de las deficiencias democráticas (Reyes, 1961: XI). El liberalismo tiene su mayor empresa en el principio de igualdad, y fue el que causó las divisiones entre liberales, los conflictos con los conservadores, y dio la vuelta de tuerca a la sociedad colonial (Reyes, 1958: 268).

Reyes reconoce dos influencias doctrinarias en la democracia, una liberal y otra socialista, ambas arraigadas en el problema de la propiedad. La liberal sostiene que el derecho de propiedad individual es anterior al contrato social, por lo que no deben tocarse; la socialista ve el derecho a la propiedad surgiendo del contrato, por lo que es posible su regulación social (Reyes, 1961: 600). Esta segunda posición el autor la observa en el pensamiento de Lorenzo de Zavala, Mariano Otero, Ignacio Vallarta, Melchor Ocampo, Ponciano Arriaga, Álvaro Flores, Severo Maldonado, Tadeo Ortiz y Castillo Velasco. La democracia social mexicana (verificar que Reyes menciona la democracia social) parte de

Lamennais y Luis Blanc (Reyes, 1961: 403), pero ya había antecedentes “con la lucha agrarista” de Hidalgo, Morelos y Vicente María Velásquez (Reyes, 1961: 595).

Reyes señaló que “la organización de la propiedad de las tierras es la que determina las formas de gobierno, las clases sociales y fundó la democracia” (Reyes, 1958: 117). Democracia y propiedad de las tierras se relaciona con igualdad material y así, “democracia y liberalismo se enlazan de tal manera en México, que acaban siendo la misma cosa” (Reyes, 1958: 255). De esta manera, Reyes elaboró la primera historia de la idea de democracia en México, y abonó al concepto de democracia social y económica de su tiempo.

3.1.5 Democracia económica y democracia social.

Por otro lado, el concepto de democracia económica surgió con fuerza, dando continuidad a la idea de igualdad económica socialista. En los libros escolares significó complementar la igualdad política para las mismas oportunidades de progreso material en la sociedad, implicando el respeto a las leyes laborales, el reparto agrario y la erradicación de la pobreza, “pues sin lo anterior no se pueden ejercer los deberes y derechos, debilitando la democracia” (Ballesteros, 1955: 313; Solís, 1955: 208). Para el intelectual Jesús Silva Herzog (1959), la democracia económica implicaba “la propiedad de los medios de producción en manos de quienes los trabajan” (206). La democracia económica significaba una alternativa para enfrentar la crisis de la democracia institucional, en propuestas que iban de las reformas laborales (Silva, 1959) a la reorganización estructural de la nación, en Enríquez (1950). Para Ignacio Enríquez, un autor desconocido para los especialistas, la democracia económica era una alternativa entre el liberalismo y el socialismo, en su obra *Ni capitalismo ni comunismo. Una democracia económica*, en la cual desarrolló una teoría económico-política que subvertía el orden político como el rector de la vida nacional por el económico, para una distribución de la riqueza social justa, a la vez que cuestionó los argumentos y mitos de la democracia liberal y del socialismo.

Por su parte, Revueltas (1958) criticó la política nacional con el concepto de “democracia bárbara”, que reunía la inoperancia de la lucha obrera y campesina por compartir el poder con el Estado por medio de sindicatos y confederaciones agrarias, agrupadas y controladas junto con las masas populares flotantes por el partido único de estado. La democracia electoral era una simulación del autoritarismo que tenía de cómplice

al PAN, y los partidos de izquierda (PCM, PP, POCM) sólo eran parte de la comparsa del circo político (63). Coincidiendo con Revueltas, se criticó a los partidos políticos como entidades perjudiciales para el ejercicio de la democracia, donde predominan los intereses de facciones, la corrupción y la falta de representación del pueblo (Cosío, 1947: 25; Silva, 1947: 33; Enríquez, 1950: 253), mientras que los estalinistas concebían a la URSS como la democracia socialista del momento (PP, 1960: 19; PCM, 1960: 11).

En tanto, la democracia socialista devino en el neologismo de “democracia social”. Este cambio se pudo observar en el pensamiento de Jesús Silva Herzog. Silva es un ejemplo de la manera en que se pensaba el marxismo leninista en los cincuenta; por el precepto teórico de pasar de la democracia burguesa a la democracia socialista y luego al socialismo, se intercalaba el discurso marxista y el liberal. En 1950 propuso como alternativa de gobierno intervenir sin violencia el estado para llegar a un capitalismo de estado con apoyo e intervención popular, y luego alcanzar un socialismo democrático consistente en la socialización de los bienes de producción sin menoscabo de las libertades de pensar, escribir y actuar (150). En 1957, el autor esbozaba el final de la era capitalista, donde la propiedad privada existirá solo cuando sea fruto del trabajo personal, y así se alcanzará el ideal de la felicidad para todos, logrando el perfeccionamiento físico, intelectual y moral de la especie humana (1957; 206). En 1959 el autor añade la necesidad de una política monetaria y de créditos bien estructurada y superar el liberalismo económico del “dejar hacer y dejar pasar”, para alcanzar la democracia social (Silva, 1959; 302). Para 1960, Silva relaciona democracia social con el reparto agrario, moralizar a la clase obrera organizada, luchar en la educación contra las fuerzas reaccionarias que la reprimen, y mejorar las condiciones de vida del pueblo en todos los ámbitos (Silva, 1960; 308). De esta manera, la democracia social como concepto se estabiliza y deja atrás el socialismo democrático. Es probable que este cambio represente la bisagra entre el pensamiento socialista de los años treinta, cuarenta y cincuenta (marxista-leninista) y su transformación al pensamiento social de los años cincuenta y sesenta (marxismo anclado al contexto latinoamericano y mexicano). Esta transformación conceptual enfrentó en la década de los sesenta a la democracia política con la democracia social, la cual a su vez, intercambió su lugar central en los discursos por el de justicia social, quedando la oposición entre democracia política y justicia social.

En otros libros escolares, la democracia social y económica, así como el término de justicia social, tomaron postura. Para Ballesteros (1955), la democracia social y económica adquiere su definición como “un sistema fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (84). Pues “la pobreza surge por la desigualdad entre los que tienen las fuentes de producción, y los que trabajan, que generalmente perciben salarios que no corresponden con sus necesidades para vivir” (Ballesteros, 1955: 270), y que puede ser contrarrestada con el derecho de huelga según las leyes de las democracias o la asistencia social como una función de restitución y justicia social por la desigualdad que la sociedad produce y es un deber de la sociedad y del Estado (Mendieta, 1950: 272; Ballesteros, 1955: 275, 276).

Un referente de la democracia social y económica fue la revolución cubana. A finales de los años cincuenta surgió en la vida social el término de “revolución democrática” vinculada al movimiento cubano. En comparación con la “democracia legal, teórica y representativa limitada a las elecciones” (Flores, 1960a: 24), esta era una democracia concreta en sus transformaciones sociales y económicas, y directa, donde el pueblo y el gobierno estaban compenetrados, pues el gobierno era el pueblo en acción. Para Flores (1960a):

“La democracia cubana es auténtica porque satisface las exigencias del pueblo, del campesino, del obrero, del asalariado, que quieren ser dueños de sus riquezas naturales, de sus tierras, y de sus instrumentos y productos del trabajo. Lo que en Cuba está en juego es “el destino del hombre” (Flores, 1960a: 24).

Para el intelectual Jorge Carrión, “la revolución cubana no caerá en la trampa de la revolución mexicana, con sus promesas abstractas de democracia mientras se entrega la economía y la política del país al *american way of life*” (Carrión, 1960: 16). Sin embargo, en algunos libros escolares el concepto de revolución ya había sido reivindicado mucho antes de la revolución cubana como un movimiento para mejorar las condiciones de existencia, donde las masas conquistaban sus aspiraciones en movimientos liberadores (Ballesteros (1955: 323).

3.1.6 El inicio de políticas educativas nacionales e internacionales en 1960.

A inicios de la década de 1960, en el ambiente internacional comenzaron las reuniones para posicionar la “educación de calidad”, que será importante para entender las reformas educativas de los años noventa. Para Plá (2018:35), la calidad de la educación es parte de

la globalización económica, política, cultural, y de las políticas rectoras de la educación por parte de organismos internacionales que inició en la década de los sesenta. En 1961 la UNESCO organizó la Alianza para el Progreso en Punta del Este, de la que se derivaron otros encuentros organizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a los cuales asistieron representantes de México y donde se advirtió que la masificación de la educación había avanzado a costa de la calidad educativa, por lo que había que transformar los sistemas educativos hacia la calidad. Entre los compromisos que surgieron de estos encuentros, México creó el Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en la América Latina, (CREFAL) en 1961. Entre los acuerdos de la Alianza para el Progreso la justicia social se volvió a mencionar supeditada al desarrollo económico:

Que los Estados signatarios de la Carta de Punta del Este proclamaron su voluntad de asociarse en un gran esfuerzo cooperativo para acelerar el desarrollo económico y conseguir la justicia social y fijaron a ese efecto importantes metas de carácter educativo [...] Que este decenio constituye una etapa crucial en la historia de la América Latina, ya que en él se decidirá si los 300 millones de habitantes a que ascenderá muy probablemente su población en 1970, estarán o no en posición de alcanzar mejores niveles de vida y de disfrutar de los beneficios derivados de la tecnología y de la cultura, al amparo de la libertad y de las instituciones de la democracia representativa (CEPAL, 1962:210, 211)

3.2 La irrupción de los Libros de Texto Gratuitos en la década de 1960.

Con Adolfo López Mateos (1958-1964) en la presidencia, en 1959 el Departamento de Muestreo estimó que sólo 4.8 millones de 7.8 millones de niños en edad escolar asistía a la educación primaria (Roldán y Quintanilla (2020). Por lo que el presidente y su Secretario de Educación Jaime Torres Bodet proyectaron un plan de desarrollo escolar y capacitación docente a mediano plazo llamado Plan de Mejoramiento de Educación Primaria, también conocido como el “Plan de Once Años” (1960-1971). Casi al mismo tiempo, diseñaron un programa para proporcionar libros de texto estandarizados de forma gratuita a todos los estudiantes de las escuelas primarias, públicas y privadas, en todo el país, pues los libros de texto escolares no eran gratuitos, ni estandarizados, ni publicados por el estado (2).

De acuerdo con Ixba (2013: 1190), en los años cincuenta el mercado de los libros de texto se había vuelto un monopolio de editoriales establecidas por exiliados españoles (Herrero, Fernández, Hernández, Patria), por transnacionales (UTHEA) y libros

importados (Bruño). Sus costos eran altos y su distribución limitada, por lo que solo estaban disponibles para aproximadamente el 20% de los estudiantes. Las editoriales y autores de libros escolares mexicanos iniciaron una lucha por medio de sus representantes (Instituto Mexicano del Libro y la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares) ante las autoridades, lo que devino en la Comisión Revisora de Libros de Texto y Consulta (1954).

Para 1959 había 36 editoriales que producían manuales escolares cuyos materiales fueron aprobados por la SEP; ese mismo año la SEP autorizó 65 libros de texto para todas las asignaturas de los seis grados de la escuela primaria y 49 libros escolares adicionales (para consulta); 198 libros de texto que la SEP no aprobó durante la década de 1950 fueron publicados y utilizados en escuelas privadas, especialmente en escuelas confesionales (Villa Lever 2009, 41). Los manuales escolares de historia no aprobados presentaban el papel de la iglesia católica en la historia de México de una manera que contradecía la versión oficial de México como un país secular heredero de las luchas liberales del siglo XIX (Roldán y Quintanilla, 2020: 6).

Ante ese panorama, el 12 de febrero de 1959, el presidente López Mateos fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Libres (CONALITEG) con tres objetivos: primero, poner los libros de texto a disposición de los grandes sectores de la población sin acceso a ellos debido a sus altos costos; segundo, mejorar la calidad de la enseñanza en todo el país, y tercero, promover la unidad nacional a través de los contenidos de los libros de texto. Poco después de su creación, la CONALITEG, a cargo del escritor Martín Luis Guzmán, convocó a la primera competencia abierta para la redacción de los libros de texto, restringiendo la participación a autores mexicanos por nacimiento (excluyendo a varios autores de libros de texto existentes que habían nacido en España). Los textos presentados fueron considerados de calidad insuficiente por los miembros de la comisión, quienes luego decidieron que los libros de texto fueran escritos por autores experimentados (Roldán y Quintanilla, 2020: 9).

La irrupción de los libros de texto gratuitos (LTG) elaborados por el estado mexicano significó una competencia comercial poderosa para las editoriales privadas, y también un impulso a la consolidación de la educación pública gratuita, ya que los libros de texto fueron dispuestos como los libros escolares oficiales y obligatorios, gratuitos para

todos los mexicanos, únicos para todas las escuelas primarias, públicas y privadas, del país. Las críticas a los libros de texto gratuitos fueron por su carácter obligatorio y exclusivo de los nuevos libros de texto; ello provocó reacciones furiosas de varios sectores de la sociedad, entre ellos la industria editorial, La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), el Partido Acción Nacional (PAN), el Movimiento Familiar Cristiano (MFC) y las autoridades superiores de la Iglesia Católica, con los argumentos de que los libros de texto obligatorios y únicos eran “una expresión autoritaria y totalitaria del Estado”, representaban una “imposición de una verdad oficial” que atentaba contra la libertad de enseñanza y representaban los peligros de un Estado demasiado poderoso (11). En respuesta, la SEP suavizó su posición y anunció, en marzo de 1962, que, si bien los libros de texto oficiales eran obligatorios, los maestros (de escuelas privadas) podían adicionalmente solicitar otros libros de texto comerciales autorizados (Greaves, 2008, 169).

Sólo en 1960 se publicaron 19 títulos de LTG para los alumnos de primero a cuarto grado de primaria y dos para maestros, y se distribuyeron 15 millones de ejemplares (en contraste con los 625,000 libros de texto producidos por la industria editorial privada en 1959). Al final de la presidencia de López Mateos en 1964, se habían distribuido más de 112 millones de copias de libros de texto (Villa Lever 2009, 40, 58; Kalman, 2011: 612). Según datos oficiales que recoge Greaves (1988: 343), en el periodo 1964-1970 se imprimieron 291 millones de ejemplares de libros de texto gratuitos y cuadernos de trabajo. A la fecha, la SEP mantiene un catálogo histórico digital de sus LTG, y los identifica por generaciones: primera (1960-1961); segunda (1962-1971); tercera (1972-1981); cuarta (1982-1988); quinta (1988-1994); sexta (1994-2007); séptima (2008-2010); octava (2011-2013) y novena (2014). La primera generación de libros de texto de *Historia y Civismo* (1960-1961) estuvo a cargo del profesor Jesús Cárabes Pedroza para tercer grado (1960), y de cuarto grado (1962) por la profesora Concepción Barrón. No se elaboraron los correspondientes para 5º, y para 6º grado se declaró desierto su concurso, por lo que se continuaron usando aquellos de las editoriales privadas de la década anterior (Blackaller, 1958; Sierra, 1960 y las ediciones anteriores de Zepeda, 1962; Martínez, 1962 y Morales, 1963). En la segunda generación de 1962 a 1971, el libro de *Historia y Civismo* apareció de tercero a sexto grado.

Según Roldán y Quintanilla (2020), los primeros libros de texto fueron escritos de acuerdo con las pautas educativas de 1957. Tres principios principales orientaron estas pautas: el individuo mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana. Los libros de texto de historia y educación cívica, al tiempo que promueven la visión liberal de la historia mexicana (independencia, reforma y revolución como los momentos clave en la construcción del México moderno), enfatizaron la reconciliación, la integración nacional, el desarrollo económico y la mezcla de razas como la base de identidad nacional. Una visión progresiva de la historia presentaba a México como un país en evolución hacia la democratización y la modernización (13). Los libros de texto fueron ilustrados con portadas de pinturas nacionalistas de artistas conocidos del movimiento del muralismo mexicano, como David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, Fernando Leal y Raúl Anguiano. En 1962, todas las portadas se unificaron bajo la pintura “Alegoría de la Patria” de Jorge González Camarena.

En 1960 se diseñaron nuevos planes y programas de estudio para preescolar, primaria y secundaria. En primaria, las asignaturas estarían ligadas a un área; historia y civismo se integraron al área de Comprensión y mejoramiento de la vida social (Caballero y Medrano, 2011: 379). La evidencia sugiere que hasta los años noventa algunos libros de historia y civismo de nivel secundaria publicados por editoriales privadas eran aprovechados en escuelas primarias, de ahí que haya decidido revisar algunos libros de secundaria para comparar la gradación del concepto de democracia respecto a los de primaria, tomando en cuenta la frecuencia, extensión, importancia y novedad del concepto. Estos libros de secundaria fueron los de: López, F. (1963a); López, F. (1963b); López, F. (1964); Solís, B. (1964); Núñez, E. (1967); Zavala, S. y I. Appendini (1969); González, C. y L. Guevara (1971); Solís, B. (1971), (1973); Lozano, J. y A. López (1974) y Romero, A. (1975). En los años sesenta, principalmente, proliferaron también los libros para el maestro, elaborados por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y algunas editoriales, siguiendo los programas oficiales. Los revisados fueron los de: García, R. (1960); Cue, A. (1963); Ramírez, R. (1963); Castro A., R. Naranjo, J. Sánchez (1964); García, G. (1964); Isáis, J. (1964) y Carranza, F. (1966). De acuerdo con la revisión, casi no existió diferencia en el grado de explicación y propuestas del concepto en los libros de primaria más elaborados (Zepeda, 1962; Vázquez, 1974a; 1974b; 1974c) respecto de

aquellos de secundaria (López, 1963a, 1963b y 1964; Núñez, 1967; Solís, 1971, 1973; Romero, 1975). En la década de los sesenta continuaron los libros escolares que habían circulado en los años cincuenta, en el mismo grado de heterogeneidad, y algunos ya con largas ediciones o reimpressiones, y en menor cantidad los de reciente publicación como los de Jiménez, W. y A. García (1962); León, A. (1965); y Ascensio, P. (1968).

3.2.1 Democracia política, justicia social y democracia social.

Siguiendo la ideología nacionalista revolucionaria, los primeros libros de texto gratuitos (1960-1961) se referían al concepto de democracia sólo en el sentido de democracia política (Cárabes, 1960; Barrón, 1960), pero con algunas críticas, como la de que “queda mucho por hacer, pues millones de mexicanos viven en la pobreza y la ignorancia, sin servicios de salud y educativos” (Barrón, 1961: 185). En los LTG de la segunda generación (1962-1971) los temas y contenidos de los libros de *Historia y Civismo* de tercero y cuarto grado no cambiaron; el libro de 5º grado menciona a los países latinoamericanos como defensores de los principios democráticos (Monroy; 1968), y el de 6º grado hace una breve historia de la democracia como forma de gobierno desde Grecia hasta la Constitución mexicana de 1917 (Blanquel y Manrique, 1966); ambos hacen referencia a la democracia en sus significados políticos liberales.

Entre tanto, la “justicia social” iba cobrando preponderancia en la discusión de la vida social: sobre el entendido de que se estaba construyendo la democracia, se argumentaba que para llegar a ella era necesario subsanar las carencias básicas de la población como el reparto agrario, la desnutrición, la falta de higiene, trabajos dignos con salarios decorosos, viviendas y educación, reunidos en el concepto de “justicia social” (Pereyra, 1990). Ciertamente, desde los años treinta hasta los setenta, el término “justicia social” fue usado por conservadores, liberales y socialistas para criticar la democracia política, entendida como el gobierno del pueblo a partir de elegir a sus representantes libremente en su aspecto solamente formal y legal, que no correspondía con la realidad. En realidad cada una de estas corrientes lo interpretó a su modo, compartiendo significados relacionados con los derechos sociales y económicos básicos de la población más desfavorecida.

Siguiendo a Freedman (2003), se puede advertir que en las ideologías hay movimientos de conceptos de acuerdo con circunstancias dadas que permiten la prioridad

de unos sobre otros. En este sentido, a partir de los años sesenta la “justicia social” ocupó un lugar central, mientras que “democracia social” devino a menos en su uso, pero sin dejar de producir lógicas circulares en los juegos del lenguaje en torno a los significados que la democracia social había reunido, entre ellos la democracia económica. Es posible que este cambio se debiera a que los críticos del régimen y socialistas de los años cincuenta obtuvieron cargos en las instituciones de gobierno en los años sesenta, y tuvieron que moderar su lenguaje. El término “justicia social” era usado en los discursos oficiales y el que más se familiarizaba con la democracia social y la democracia económica, entonces los sustituyó.

Los manuales escolares de primaria y secundaria²⁵ con una orientación de nacionalismo revolucionario fueron los más numerosos y tenían como punto de referencia la Revolución Mexicana como el evento que dio continuidad a las ideas ilustradas, liberales y republicanas de la independencia de México, de la Constitución de 1857 y de la lucha contra la dictadura de Porfirio Díaz (Monroy, 1960). La Constitución de 1917 englobó los ideales de la Revolución Mexicana, que desarrollaron los gobiernos posteriores y llegaron hasta Gustavo Díaz Ordaz, expresados en el término de justicia social.

En el libro para secundaria de López (1964), la democracia seguía siendo una forma de gobierno representativa que debía ser complementada con la justicia social a partir de las conquistas sociales como el derecho de huelga y la seguridad social, y en aspectos económicos con la distribución equitativa de la riqueza. De manera que la agencia estaba en la sociedad, ya que la justicia social y la democracia política debían ser construidas y consolidadas diariamente por la ciudadanía, por medio de una forma de convivencia democrática basada en el respeto a la legalidad (León, 1965), de los derechos humanos y de la defensa de la soberanía de los países.

Ramírez (1963) incluyó tímidas críticas a los gobiernos y a la democracia política, argumentando que ésta no llevaría a cabo los ideales revolucionarios, hasta que no se incluyera la justicia social. Otros apoyaban la democracia económica por encima de la democracia política (Castro, Naranjo y Sánchez, 1964), a partir de pequeñas sagas de

²⁵ Los manuales escolares de Castro, Naranjo y Sánchez (1964), Carranza (1966), León (1967),) eran publicados por editoriales privadas, y no mencionan su autorización por la SEP. En cambio, los de Cue (1963), Morales (1963) y Ramírez (1963), fueron elaborados por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de la SEP y los de López (1962a; 1963b) y González y Guevara (1967, eran autorizados por la SEP para la educación secundaria.

civilizaciones, acontecimientos y personajes a favor de las causas sociales, donde el motor de la historia era el pueblo en sus luchas contra los regímenes autoritarios y a favor de la igualdad social y económica (Morales, 1963; Carranza, 1966; González y Guevara, 1967; Cue, 1963).

[...] democracia no sólo es forma de gobierno, sino también un modo de vida social [...] la democracia significa un consciente esfuerzo para fundar sobre bases estrictamente éticas una sociedad en la cual: a) se reconozca a las masas tanto el derecho de participar de todas las satisfacciones esenciales de la vida como el de intervenir en el control de las agencias y medios por los cuales dichas satisfacciones se distribuyen en la sociedad, a fin de que el reparto sea hecho de manera equitativa y justa. [...] (Ramírez, 1963: 82)

En contraposición se encontraban aquellos libros escolares que mencionaban que las libertades, el estado de derecho (López, 1963a; López 1963b) y la forma de gobierno, no debían ser supeditadas a las necesidades económicas (Luna, 1964). Lo que muestra las diferencias ideológicas entre los libros escolares. En el contexto de la Guerra Fría, algunos autores reconocían el cambio de época a una era de la democracia en los países occidentales capitalistas enfrentados con los países orientales socialistas, los cuales tenían como principal objetivo una sociedad basada en el cumplimiento de la igualdad social, en vez de la acumulación de capital (López, 1963b; Zavala y Appendini, 1969).

En los libros de autores que defendían la justicia social se observa el anacronismo cognitivo de querer ver en formaciones culturales prehispánicas ejemplos de vida democrática. Esto se reitera en libros de esta década, como el de Castro, Naranjo y Sánchez (1964: 315) en donde se menciona a los *calpullis* como unas de las pocas instituciones de carácter democrático en la antigüedad de México, las cuales dieron pie a los municipios. De manera lineal, teleológica y progresiva, estos autores narraron las vicisitudes del establecimiento de la democracia en el país a lo largo de su historia. Como se ha mostrado desde el apartado anterior, la presencia de anacronismos representa la necesidad de legitimar y justificar una ideología a partir de una historiografía que reconoce situaciones familiares o similares del pasado, y las adopta en el presente como antecedentes.

La necesidad de conciliar la democracia política con la democracia económica apareció en *La democracia en México*, de Pablo González Casanova (1965), quien indagó en las posibilidades de la democracia en las estructuras de poder. Para ello dio cuenta de la situación de la democracia de 1930 a 1960 a partir de indicadores y datos estadísticos en

cuanto a participación electoral, ejecución de la justicia, distribución de la riqueza, desigualdad social, marginalidad, prácticas caciquiles, colonialismo interno, movilidad social, inconformidad, ideología, en diferentes actores como los tres niveles de gobierno, el ejército, el clero, los obreros, indígenas y los empresarios. Entre sus conclusiones, el autor menciona la desigualdad social como el verdadero problema para implementar la democracia, la necesidad de una democracia política interna en el partido gubernamental y en las instituciones, una democracia efectiva como la ampliación del mercado interno (democratización del capitalismo) e independencia económica. Para González Casanova, la democracia en México estaba condicionada al desarrollo mismo del país, en tanto que la democracia efectiva era requisito necesario para ese desarrollo²⁶ (167).

3.2.2 La democracia en los manuales de editoriales privadas: visiones conservadoras y socialistas.

Entre los libros escolares de editoriales privadas permanecieron aquellos con contenidos conservadores que combinaron valores católicos (benevolencia, modestia, templanza, decencia, decoro, pudor, pureza y recato en las costumbres, amor, sacrificio de los intereses personales por los del país) con una democracia legalista basada en la convicción de que “gobernantes y gobernados respeten la ley y las normas de conducta social” (García, 1962: 110, 112). Alvear (1966) atacó el comunismo y el anarquismo, pues eran contrapuestos al amor al prójimo (214), y mencionó al papa como la principal autoridad moral del mundo y los beneficios de la acción católica del apostolado de la Iglesia (388). Intercambió el concepto democracia por el de justicia social y reforzó anacronismos cognitivos como el de describir a Morelos como partidario de la justicia social (143).

²⁶ En el ámbito internacional se percibía una crisis de la educación mundial desde la UNESCO. El documento *La crisis mundial de la educación* (1968) de Phillip Coombs tuvo impacto en México y América Latina, pues Coombs argumentó que ante la crisis económica mundial, se debían racionalizar eficazmente los recursos para la educación a partir de la planificación para un desarrollo medido y controlado; para ello propuso medidas a seguir para las futuras políticas educativas a nivel mundial, entre ellas modernizar la administración docente. Para Plá (2018: 47, 51, 63), la propuesta de Coombs implicaba una idea positivista del conocimiento científico que coincidía con el desarrollismo de los años sesenta, que será fundamental para ir trabajando el terreno hacia el modelo de la educación de calidad posterior. La base teórica e historiográfica del desarrollismo fue la propuesta de W.W. Rostow (1963), que delineó etapas de desarrollo social: sociedad tradicional, condiciones para el impulso inicial, despegue, madurez y alto consumo masivo. Para avanzar de una etapa a otra se requería una trayectoria hacia la democracia en lo político, hacia el capitalismo de corte keynesiano en lo económico y a un cambio moral con ayuda de la educación hacia un sistema educativo eficiente con fundamento científico.

Entre los libros conservadores, Zepeda (1962) mencionó las ventajas del gobierno democrático: “libertad compatible con el orden público, libertad de acción, de discusión y de opinión, respeto de los derechos individuales, vigilancia de los partidos políticos, desarrollo de la iniciativa privada y opción a las reformas necesarias” (145, 146). Las desventajas eran: amplio campo para el desorden, las ambiciones y de los vicios sociales, entrada al gobierno de mediocres, aventureros y pretensiosos, por lo que la democracia era “el reinado de las mediocridades, y posibilidad mediante el sufragio popular, de la tiranía de las mayorías” (147). Zepeda proponía un gobierno compenetrado con el pueblo como su delegado, sujeto a la legalidad, con un poder centralizado e impulsor de la instrucción y la moralización de los ciudadanos (147) “para un pueblo sano, fuerte, apegado a la ley y a las costumbres tradicionales” (217).

Ascencio (1968), como conservador moderado y abierto a otras ideologías, alentó la democracia mundial de la libertad, la igualdad y la justicia social “sobre la base de la lucha de ideas, y el marxismo como guía y no como dogma” (306), así como la integración latinoamericana para una “América justa y democrática” (308).

En la vida social, Basave (1963) elaboró una teoría de la democracia inclinada hacia la convivencia democrática, y en lo político hacia una aristocracia con formación de élites a cargo de los gobiernos democráticos. El autor muestra que en los años sesenta había un trabajo teórico intenso sobre la importancia de la democracia social, de la participación ciudadana para vigilar el ejercicio de los gobiernos, de considerar la pluralidad ideológica y social del país, de la democracia de partidos como base para la democracia representativa, y de la tolerancia y la solución pacífica de conflictos, que tendrá más juego en los años noventa. Basave se mantuvo en el tenor de sus tiempos al oponer la democracia política liberal, formal y legalista, con la justicia social y la democracia social, interpretadas desde el catolicismo social como la exigencia de derechos sociales y económicos para todos, en un Estado controlador y económicamente proteccionista²⁷.

²⁷ Los libros escolares conservadores de la década de 1970 mantuvieron su anticomunismo, pues “al querer imponer su doctrina, hace imposibles las relaciones normales, pacíficas, de convivencia, entre naciones marxistas y naciones con otras características, por lo que con el comunismo no hay paz posible” (Alvear, 1979: 211). Alvear incluyó a monseñor Von Ketteler para describir la doctrina social católica (216), y denominó como democracia auténtica, aquella donde los gobiernos y la Iglesia luchan por la justicia social (352).

Por otro lado, los libros escolares de editoriales privadas con ideología socialista²⁸ cada vez fueron menos. Entre los encontrados, la principal característica fue la tensión entre democracia liberal burguesa y democracia socialista, que englobaba los dualismos antagónicos de democracia política y democracia económica, individualismo y colectivismo, reforma y revolución (Jiménez y García, 1962). Núñez (1967) compartió este dualismo en su historia de México del siglo XIX, donde se enfrentan conservadores con liberales, mientras que en el siglo XX, a partir del constituyente de 1916 los liberales forman la derecha y los socialistas la izquierda. En la vida social, Alberto Bremauntz (1960), coincidía con ello, indicando que la revolución mexicana no había sido una revolución burguesa sino una revolución social, un movimiento popular hacia la democracia social que buscaba la satisfacción de las necesidades del pueblo (334).

3.2.3 Formación en y para la vida democrática.

Los manuales de editoriales privadas continuaron llenando de significados la forma de vida democrática. Para ello era necesaria una escuela democrática que “enseñe en la responsabilidad en todos los aspectos” (López, 1963a: 141), en la toma de decisiones por consenso a partir de asambleas, “para acostumbrarse al triunfo legítimo y honrado, y saber perder con dignidad” (Navas, 1965: 47), en la acción social como trabajo educativo con la comunidad (Isáis, 1964) y para “combatir los fanatismos y diferencias que impiden la unidad de todos los mexicanos” (García, 1960: 101). Los maestros y supervisores escolares debían llevar una forma de convivencia democrática con “la cooperación de todos para alcanzar el bien común” (Ramírez, 1963). Sin embargo, la educación cívica y la escuela estaban al servicio de la democracia política, pues la formación y acciones de los ciudadanos demócratas eran condición para que la democracia política fuera efectiva y cumpliera con los ideales revolucionarios.

El movimiento estudiantil de 1968 dio pie a una movilización de clases medias en contra del autoritarismo del régimen; a las demandas estudiantiles se sumaron las ciudadanas, cuestionando al Estado y a los partidos políticos. La represión del movimiento, la matanza de Tlatelolco el 2 de octubre y el encarcelamiento de decenas de estudiantes,

²⁸ Los manuales escolares de García (1960), Zepeda (1962), Luna (1964), Alvear (1966) y Ascencio (1968), eran publicados por editoriales privadas, y no mencionan su autorización. El manual de Jiménez y García (1962), Núñez (1967), y el de Zavala y Appendini (1969) eran autorizados por la SEP.

académicos e intelectuales, produjo la demanda de derechos democráticos que dio pie de la guerrilla urbana y a la formación de partidos de izquierda a principios de los setenta (Alonso, 1998: 155). Aunque el movimiento no enarbolaba la democracia como una de sus demandas centrales, para una parte de la historiografía de finales de los ochenta, este episodio nacional representa el “mito fundador” de la lucha democrática de esa década, en la cual “el 68 era la siembra y el 88 era la cosecha” (Allier, 2009: 301, 302).

3.3 El inicio de una nueva etapa nacional, 1970.

La falta de legitimidad y la antipatía popular desencadenadas por la movilización de 1968 pesaban sobre el régimen político, por lo que el nuevo gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) inició una liberalización del ambiente político. Entre otras medidas, se expidió una reforma educativa con nuevas leyes, renovación de los libros de texto gratuitos en sus contenidos y métodos, y expansión del sistema educativo, ofreciendo oportunidades principalmente a las clases medias para el ascenso social; la orientación ideológica del gobierno echeverrista fue nacionalista y la reforma educativa se presentó como democrática en su carácter de “apertura” para toda la sociedad (Latapí, 1980: 61, 67). La llamada “apertura democrática” del echeverrismo significaba abrir el aparato del Estado para permitir que grupos de presión –estudiantes, intelectuales disidentes, partidos de izquierda- formaran parte de ella. La reforma educativa de esta década significó una gran expansión de todos los niveles del sector educativo, sobre todo la educación media y superior. La reforma del currículo de la escuela primaria se llevó a cabo sobre la base de una “consulta popular” realizada en 1971. Los resultados de esta encuesta, procesada por la Comisión Coordinadora de Reforma Educativa, condujeron a actualizar el contenido de los libros de texto y a una transformación en la forma de concebir el aprendizaje. El aprendizaje debe ser menos literario y basado en la memoria, sino más bien centrado en el razonamiento (que los alumnos “aprendan a aprender”²⁹) y la comprensión de los conceptos (Roldán y Quintanilla, 2020: 14, 15).

²⁹ De acuerdo con Plá (55, 58), la UNESCO trató de elaborar un enfoque general de la enseñanza y en 1972 publicó *Aprender a ser. La educación del futuro*, coordinado por Edgar Faure. En este informe, la revolución científica y tecnológica en los años setenta, así como la descolonización y surgimiento de nuevas naciones en África y Asia bajo el esquema democrático y republicano, eran el marco para homogeneizar los sistemas educativos en el mundo. Pero los cambios tecnológicos, políticos y económicos ocurren de manera acelerada y permanente, de manera que la educación debía discriminar entre los conocimientos verdaderamente útiles

La nueva Ley Federal de educación, que entró en vigor en noviembre de 1973, cambió la organización del currículo: se pasó de las asignaturas a las áreas y desaparecieron los cuadernos de trabajo (Fierro, 2011: 473). Las asignaturas de historia y civismo se integraron en el área de Ciencias Sociales, al lado de contenidos de antropología, sociología y de la ciencia política (González Cosío, 2011: 417). En esta década, la CONALITEG dejó su papel de definir contenidos, métodos y materiales educativos para transferirlo a la Comisión Coordinadora, la cual asignó la escritura de los nuevos libros de texto a equipos interdisciplinarios de especialistas, maestros, científicos, fotógrafos e ilustradores (Gutiérrez-Vázquez, 1986: 206-207). Los libros de texto de Matemáticas y Ciencias naturales fueron encargados al Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav. Los de Ciencias sociales y los libros de texto de Español se encargaron a expertos del Colegio de México. El objetivo del área de ciencias sociales era que los niños debían comprender el mundo que los rodeaba, en términos sociales, políticos, económicos y artísticos. Los libros de texto estaban centrados más en el mundo exterior que en México, enmarcados en las demandas del tercer mundo. Su narrativa era menos descriptiva y más interpretativa, con elementos de la teoría de la dependencia, anticolonialismo, antiimperialismo, enfatizando la solidaridad internacional y describiendo las luchas de liberación de otros pueblos (Weiss 1982; Loeza, 2011: 212).

La renovación también coincidió con un incremento en la producción: se editaron 54 títulos distintos (30 para niños y 24 para los maestros) (Latapí, 1980: 73), y se distribuyeron 542 millones de ejemplares (Greaves, 1988: 349). Siguiendo a Greaves, la expansión de la educación media y superior por parte del gobierno en esta década favoreció el desarrollo de la industria editorial privada, por lo que la producción bibliográfica aumentó en títulos y tirajes para estos niveles educativos.

Por otro lado, se fundó el Centro de Estudios Educativos (CEE) bajo la dirección de Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo, quienes empezaron a fundamentar la calidad

de los que no, por lo que la clave era poner atención al aprendizaje de los métodos de adquisición del conocimiento, a lo que se llamó “aprender a aprender”. El nuevo enfoque coincidía con la propuesta de la educación popular y de adultos de Paulo Freire, y la idea de desescolarización y la libertad para educarse de Iván Illich, pero sin su aspecto crítico que promovía la justicia social. Así, se podían reducir los años de escolaridad y ampliar los sistemas abiertos o a distancia, con el efecto de reducir los presupuestos para la educación. El vínculo entre economía y educación, el capitalismo como modelo a seguir y la educación para capacitar en el trabajo, mantuvieron el enfoque desarrollista, de la planificación y la teoría del capital humano.

educativa; a ellos se unieron académicos de la Universidad Iberoamericana e investigadoras de la educación. El gobierno de Luis Echeverría fue el primero en usar el binomio cantidad-calidad (Plá: 65):

asegurar al país la satisfacción de los requerimientos de recursos humanos a los distintos niveles de la educación superior, en cantidad así como en calidad, en las diferentes áreas de conocimiento y actividades con una distribución adecuada al desarrollo integral y progreso del país (SEP, 1971: 97-98).

De acuerdo con Plá (68), entre los objetivos de la calidad estaba mejorar el quehacer de los docentes, y para ello se crearon instituciones que apoyaran a las ciencias de la educación como el Conacyt (1970) y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav (1971). El enfoque de “aprender a aprender” también comenzó a ser considerado:

Una característica de esta época es la celeridad de los cambios que ocurren en algunos de los campos de la actividad humana [...] Frente a esta realidad, el único método posible de educación es el de enseñar a aprender, a indagar, a preguntar, a entender. Cuando se ha aprendido a hacer preguntas -relevantes, apropiadas, substanciales- se ha aprendido a aprender. No se podrá evitar que se siga aprendiendo a lo largo de toda la vida (SEP, 1971: 28-29)

Según Plá (68), esta perspectiva en educación se distancia del ideal educativo de autodesarrollo personal y se alinea a los enfoques pragmáticos, retomando propuestas de la escuela de la acción o escuela nueva y sobre todo de Célestine Freinet, donde el conocimiento escolar debe ser cercano a la vida cotidiana, adaptado al sentido nacionalista y patriótico de décadas anteriores. El papel central de los niños en su propio aprendizaje, la relación horizontal maestro-alumnos y la estrategia política de consulta popular o a especialistas, interpeló a las exigencias de democracia de los movimientos sociales de los años setenta e hizo posible integrar al discurso de la calidad educativa ideas progresistas de democracia, igualdad, libertad, cuidado del ambiente, inclusión social y equidad, de origen político de izquierda, para sumarlas al discurso gubernamental de esencia neoliberal.

Por otro lado, la “justicia social” se subordinó al desarrollo económico de Manuel Ávila Camacho hasta por lo menos el gobierno de Luis Echeverría. La siguiente cita es muy similar a la de 1939 de Ávila Camacho en este trabajo:

La contribución de la educación al desarrollo es evidente, se manifiesta en la formación de un personal calificado, en la capacidad de la comunidad para absorber y producir innovaciones tecnológicas y elevar la productividad en el trabajo, en la

acumulación y difusión de conocimientos; la educación también repercute directamente en la movilidad económica y social, y contribuye a fomentar el genio creativo de la población, es decir, se convierte en el instrumento más poderoso para cambiar las estructuras mentales, que es el paso previo al cambio de las estructuras sociales. Sólo estas transformaciones podrán hacer posible el cumplimiento pleno de la justicia social, imperativo fundamental de nuestra Revolución. (Echeverría, 1973).

3.3.1 La democracia y la crítica al sistema en los libros de texto de ciencias sociales.

La democracia era un concepto central en los planes de estudio de primaria. De acuerdo con los programas de estudio de 1973, en el segundo año de primaria se iniciaban las prácticas para la comprensión de la convivencia democrática; en tercer año se explicaba México como nación democrática; en cuarto grado se definía lo que es un gobierno democrático; en quinto año lo que es la democracia como organización política y como régimen de vida, y en sexto año, se profundizaba en el concepto de organización democrática y se afinaba la conciencia democrática por medio de los anhelos de justicia social (Celis, Rubio, Sánchez, Celis, Vargas, 1971: 128).

La primera versión de los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales para sexto grado fue rechazada después de ser leída por intelectuales prominentes, consideraron que el libro era una provocación debido a su enfoque de izquierda a algunos episodios, lo que condujo a un tratamiento más moderado de la división socialismo-capitalismo en la nueva versión³⁰. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) consideró que el libro de texto de ciencias sociales transmitía una ideología materialista que podía promover una mentalidad socialista; esta vez la jerarquía católica fue más moderada y conciliadora (Villa Lever 1988, 168-70).

En los libros de texto que finalmente se publicaron, desde 1972 y hasta 1982, se introdujeron voces críticas sobre los gobiernos revolucionarios:

para que el gobierno funcione bien, deben elegirse personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber [...] Cada partido político tiene su programa de gobierno y sus candidatos. Todos los ciudadanos deberían conocer estos programas para ser capaces de elegir al que más convenga” (Vázquez, 1974a: 17).

³⁰ La coordinación de autores estuvo a cargo de Josefina Vázquez de Knauth (El Colegio de México), con las autorías de Margarita Nolasco del INAH, Laura Barcía y Ellen Gollás, ambas de la SEP para el libro de Ciencias Sociales Cuarto grado. En el libro de Quinto grado se integró a Lothar Knauth (UNAM), Margarita Helguera y Carmen Castañeda (SEP). En el libro de Sexto grado colaboró también Abelardo Villegas (UNAM), Enrique Suárez, Armida de la Vara y Elizabeth Velázquez, de la SEP. En la comisión revisora estuvieron reconocidos investigadores y académicos como Luis González, Rodolfo Stavenhagen y Víctor Urquidi del Colegio de México, así como Guillermo Bonfil del INAH.

La formación en la vida democrática de los ciudadanos precisaba vigilar a los gobiernos de abusos de poder, de prácticas autoritarias y para que respetaran los derechos ciudadanos, donde la igualdad de condiciones económicas y sociales entre las clases sociales era la condición para el progreso de la democracia en México:

Terminada la revolución, se hicieron muchas cosas buenas pero también hubo corrupción y muchos políticos aprovecharon sus puestos para enriquecerse (209) [...] Ocurrieron muchos progresos materiales pero también se viven graves problemas sociales. Debemos ser ciudadanos conscientes que eligen buenos gobernantes, cumplen sus deberes, pagan sus impuestos, y exigen de los que han elegido para gobernar que trabajen en el gobierno, que cumplan con su deber. Debemos empeñarnos en que los ideales de justicia y libertad se cumplan (217).

De manera que la democracia política no estaba asegurada ni se cumplía. Aunque los libros de *Ciencias sociales* divulgaban la ideología del régimen político, se contraponían a él con la crítica de sus prácticas, y se tomaban libertades. Entre ellas, el libro de sexto grado (Vázquez, 1974c) contenía la vida y obra de Marx, la forma de gobierno socialista a cargo de los trabajadores, los desarrollos teóricos marxistas que han aportado a las ciencias sociales y mencionaba a los países y partidos políticos regidos e inspirados en las ideas de Marx (109). El texto hacía alusión a la revolución democrática en China y al comunismo en Alemania oriental y en Corea, e indicaba que con la revolución cubana muchos países latinoamericanos luchaban para alcanzar metas semejantes (erradicar el analfabetismo, contar con servicios de salud, empleos y alimentos básicos para todo el pueblo), como el Chile democrático de Salvador Allende (189). México era considerado un país económica y técnicamente dependiente de los Estados Unidos, donde “a pesar de la revolución subsisten grandes desigualdades sociales” (192), por lo que los ciudadanos debían conocer las ideas de sus gobernantes y saber si eran personas honradas, votar y vigilar para que cumplan con sus responsabilidades; no permitir que un empleado público niegue un servicio; defender los derechos y libertades; no pagar por servicios a los que se tiene derecho; cuidar que los funcionarios no reciban dinero ni favores para dar un servicio; que los detenidos sean procesados conforme a las leyes; no permitir que autoridades abusen de su puesto; no admitir que ningún trabajador gane menos que el salario mínimo; vigilar que los líderes sindicales sean responsables, honestos y defiendan los intereses de los trabajadores (195).

El libro de quinto grado (Vázquez, 1974b) mostraba la evolución de la democracia desde la antigua Grecia, y mencionaba que no hay democracias perfectas, pues en todos los países hay grupos que no participan en las elecciones, ya que “la miseria y la ignorancia hacen que muchas personas no voten, que no exijan sus derechos y que sean explotadas” (145). En contraste con los libros escolares de editoriales privadas, los libros de texto gratuitos de los setenta fueron más críticos de la democracia en las prácticas.

En el gobierno de José López Portillo (1976-1982) la democracia dejó de ocupar un lugar tan central en el discurso educativo, pero se le mantuvo dentro de una relación entre calidad y desarrollo (Plá, 2018: 73). Los objetivos del Plan Nacional de Educación de 1977 eran:

Afirmar el carácter popular y democrático del sistema educativo. Elevar la calidad de la educación, estrechar su vinculación al proceso de desarrollo, y comprometer la acción de la sociedad en el esfuerzo educativo nacional, la difusión de la cultura y la capacitación para el trabajo (SEP, 1977:6)

Sin embargo, según Pla (2018) el Plan Nacional de 1977 y su concepción de calidad educativa terminaron centrándose en aspectos de la gestión administrativa y la supervisión (75). Entre los avances para la educación de calidad en este sexenio se puede citar la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1979 para dar apoyo a la formación docente, y en el CEE Carlos Muños Izquierdo analizó los factores que obstaculizaban la educación de calidad en el país y propuso indicadores y criterios de evaluación de la calidad educativa (80).

En 1978 se creó el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos para la evaluación permanente de los planes de estudio de las diferentes materias y áreas y para el diseño de libros de texto y otros materiales didácticos. Como resultado, en 1979 se propuso una segunda serie de esta segunda generación de libros de texto, que incluyó programas integrados para el primer y segundo grado de la escuela primaria y algunos cambios en el área de ciencias sociales de los otros grados. A partir de 1980 también se publicaron monografías adicionales para cada uno de los estados federales (Margarito Gaspar, 2015).

En los manuales escolares de editoriales privadas, si bien permanecían rasgos nacionalistas, se comenzó a desdibujar la ideología revolucionaria para dar paso a una concepción de la democracia integral como forma de vida, donde se formaba en conocimientos, capacidades y habilidades, para una convivencia digna que “asegurara los

derechos de todos los hombres” (Celis, Rubio, Sánchez, Celis, Vargas, 1971: 11, 12), y así lograr el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Rubio (1971) aconsejaba aprovechar el último mes de labores para hablar sobre la democrática elección de funcionarios para el mejoramiento de la vida social y el bien común (375).

3.3.2 El revisionismo de la revolución: democracia social contra democracia política.

Mientras que los LTG expresaban sus críticas al régimen desde el concepto democracia, en los manuales escolares de editoriales privadas de tendencia nacionalista permanecieron interpretaciones de la democracia como régimen político de respeto a la legalidad (Solís, 1971; Romero, 1975); describían la evolución de la democracia desde la antigüedad griega hasta inicios del siglo XX (Solís, 1971), y partían la democracia moderna de la Revolución Francesa (Salvat, 1974) o de la Constitución estadounidense (Lozano y López, 1974). De acuerdo con Solís (1971), “la democracia había pasado de ser una doctrina política a una forma de entender la vida, en una filosofía” (232) donde no existía nada que el hombre y la mujer “no pudieran aspirar por su voluntad, capacidades y méritos mediante el trabajo honrado” (233). Solís (1973) y Romero (1975) atendieron el artículo 3º que dictaba una educación democrática como sistema de vida fundado en el mejoramiento social, económico y cultural del pueblo para la mejor convivencia humana, el aprecio de la dignidad humana, la integridad de la familia, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, evitando los privilegios de razas, sectas, de grupos, de sexos o de individuos, es decir, para la paz y la justicia. Los autores mantenían la contradicción entre democracia política y democracia social, pues aunque todas las relaciones sociales eran de naturaleza económica, “las fuerzas económicas no debían anteponerse a condiciones más valiosas como la democracia, la libertad y la justicia” (Solís, 1973: 58).

Los manuales escolares de editoriales privadas con tendencias socialistas también marcaban la diferencia entre democracia política y democracia social. Jiménez y García (1970) caracterizaban la democracia política como una corriente ideológica liberal, constitucionalista e individualista bajo los intereses de la burguesía durante el porfiriato, que no incorporaba a otras corrientes ideológicas como el sindicalismo socialista y el anarcosindicalismo (93). Para estos autores, Carranza defendió las ideas sociales que le impusieron los luchadores de las masas, aunque él y sus colaboradores pertenecían a la

clase terrateniente de los demócratas, nacionalistas y anti-imperialistas (102). Para Jiménez y García, los grupos revolucionarios pertenecían a una clase social y a una ideología determinada que los hacía diferentes entre sí, identificando entre individualistas (Carranza y Villa, cuya idea de democracia se basaba en la libertad y la independencia) y colectivistas (Zapata, con la distribución de la tierra entre la comunidad y la libertad como erradicación del latifundismo) (106).

La crítica de la Revolución Mexicana en los libros escolares de editoriales privadas se corresponde con el revisionismo sobre el periodo de la revolución. De acuerdo con Knight (2012), este movimiento se fraguó en los años setenta a partir del trabajo de algunos historiadores norteamericanos (Jack Womack, James Cockroft), en los que la revolución mexicana se puso en cuestión como movimiento homogéneo y en sus alcances y logros. Varios factores contribuyeron a la emergencia del movimiento como la crisis de legitimidad del régimen del PRI, el surgimiento de la historiografía “desde abajo”, de la historia local y regional y el “giro revisionista social”, donde la historiografía académica mexicana incursionó con numerosos trabajos. Según Guerra (2006) para los marxistas, al no llegar el socialismo, la Revolución Mexicana les parece desviada, interrumpida; para los liberales, es una revolución en la que las élites triunfan sobre las masas para imponer el capitalismo sin democracia, y para los conservadores, la Revolución es la historia de las élites revolucionarias que no respetan la religiosidad católica popular (71). La disputa intelectual entre democracia política y democracia social o justicia social, encontró en el revisionismo un fuerte aliado para llevar la crítica del régimen hasta su origen en el movimiento revolucionario. Para Frederick Turner (1971), antes de la Revolución Mexicana, demócratas mexicanos habían vinculado la idea de la democracia política con la igualdad social, y el periódico *Sufragio libre* había proclamado en 1909 que la democracia no existía ni podría existir fuera de la condición de igualdad social entre todos los individuos.

Entre los movimientos sociales también se exigió vincular igualdad social y democracia política. El guerrillero y profesor normalista Genaro Vázquez (1972) y sus militantes se denominaban demócratas convencidos de que el régimen político era incapaz de resolver los problemas de los trabajadores (77), participando en la confrontación entre democracia política y democracia social, cuando el guerrillero señaló que estaban contra la

democracia sindical que imponía líderes deshonestos, contra la “apertura democrática” de la camarilla gobernante, contra las promesas reformistas, y “rechazaba los planteamientos políticos abstractos” (166). Pero tampoco desdeñaba la democracia política, pues la

Asociación Cívica Guerrerense de la que Vázquez formaba parte, proponía implantar un

“régimen de democratización política con una economía basada en la planificación científica para el máximo aprovechamiento de los recursos; el reparto de latifundios y el rescate de la riqueza maderera; reforma agraria, alfabetización y desarrollo cultural para el pueblo” (Vázquez, en Ortiz, 1972: 191).

3.3.3 Acercamientos entre democracia y socialismo.

El libro escolar de González y Guevara (1971) hacía hincapié en estar viviendo en una era del triunfo de la democracia, del predominio de la burguesía, del sufragio universal, de las libertades ciudadanas, de la educación popular (10) y de las democracias occidentales contra el comunismo; sin embargo, los autores observaron que las democracias occidentales y el comunismo compartían los avances científicos y tecnológicos, pues los comunistas adoptaban modelos científicos y técnicos de las democracias, y éstas las novedades científicas de los comunistas (110).

La confluencia entre la democracia liberal y el socialismo coincidía con las apreciaciones de Eduardo Scarpetta (1974), quien llevaba el planteamiento más lejos. Según Scarpetta, el mundo estaba cambiando con la tecnología, y las ideologías antagónicas del marxismo y el capitalismo, acabarían fusionándose (1), pues “el comunismo se aburguesaba y el capitalismo se socializaba” (7). Un indicio era que se cruzaban operaciones comerciales e inversiones de dinero comunista y dinero capitalista (1), y con la irrupción de la tecnocracia como ideología preocupada por la productividad económica (52), se estaban relacionando el marxismo y la democracia como ideología del capitalismo, primando la ciencia y la acción sobre la verdad y la teoría, acercándose en su afán de ser cada una de ellas más efectivas en la producción de bienes (54). En la carrera por perfeccionar la tecnología para producir más y mejor, la lucha de clases se convertía en la lucha de la humanidad por encontrar medios más eficaces para la expansión económica, de manera que los ideales y propósitos se estaban volviendo idénticos, los beneficios del bienestar económico se traducían de igual manera, y los medios para ello eran más semejantes e integrados, acoplándose los modelos de desarrollo (58). La búsqueda de la paz social necesaria para el progreso, se volvía cada vez más similar a través de la

educación, los sindicatos y los departamentos de relaciones humanas, con efectos de despolitización (61). El Estado democrático intervenía en la educación, la justicia, las leyes, en la economía, en los órganos de financiamiento, y hasta como inversionista capitalizador, cercano a la planificación centralizada de los países socialistas. Otro programa socialista adoptado por las democracias era la idea de la función social, donde la propiedad privada pasaba a la propiedad comunitaria con el fin de redistribuir los ingresos (65). Por su parte, los países socialistas adaptaban sus mecanismos de justicia a los del derecho universal, democratizando los comportamientos jurídicos, económicos, políticos e intelectuales (68). Siguiendo a Scarpetta, con el revisionismo soviético, desde 1955 se había abierto la posibilidad de llegar al poder por distintos medios, incluyendo las elecciones democráticas, se impuso una especie de pluralismo de los centros de decisión, y para fortalecer el crecimiento económico, se llevó a cabo desde 1968 en la URSS un proceso liberalizador y descentralizador de la economía, dando autonomía al sector empresarial (71, 76). El autor concluía en que la ideología del marxismo y de la democracia estaban en vías de ser superadas en instituciones políticas, económicas y jurídicas con posiciones de centro; el nacionalismo cedía frente a movimientos de integración regional continental e intercontinental (73), y la nueva ideología tendía hacia una democracia socializadora con intervencionismo estatal hacia el perfeccionamiento del gasto público para satisfacer las necesidades colectivas (78).

La visión de Scarpetta era un síntoma de que una nueva era se estaba gestando, pero expresada en los mismos lenguajes de los que se disponía en ese momento, lo cual era un límite cognitivo. Para Fuentes y Fernández Sebastián (2008), la democracia y el capitalismo evolucionaron a lo largo del siglo XX hacia un magma social que hace muy difícil distinguir los elementos que lo integran. De la crisis de las categorías/sujetos sociales se derivarían, por un lado, la crisis de las ideologías que supuestamente corresponderían a sus respectivas visiones del mundo y, por otro, la evolución del régimen democrático hacia un sistema de competencia entre partidos políticos sin verdaderos referentes ideológicos. La desaparición de los viejos antagonismos de la sociedad industrial, lejos de inaugurar una era sin conflictos, ha dado lugar a nuevas formas de conflictividad y muy probablemente a nuevos lenguajes para expresarlas, difíciles, sin embargo, de identificar con los viejos instrumentos de detección de conceptos políticos.

3.4 Conclusiones

Durante los años 1947 a 1980 los conceptos de democracia social y económica social se usaron para la crítica de la democracia política como simple procedimiento electoral del régimen. El concepto de justicia social se asocia con el de democracia y constituye el puntal para la exigencia de las promesas revolucionarias y de crítica al capitalismo, que para los años sesenta, en el contexto mundial de la Guerra Fría, el deterioro del nacionalismo revolucionario como ideología, y las movilizaciones estudiantiles y de la clase media se exacerbaban. En los setenta el Estado se apropia del concepto: la “apertura democrática” del echeverrismo lo convierte en un elemento central de su legitimidad que le permite aglutinar las voces disidentes. En esa coexistencia de distintas voces de los setenta caben también ideales de educación para la democracia que provienen de movimientos pedagógicos de la escuela nueva, reprimidos en otras partes de América Latina pero que en México logran plasmarse de alguna manera en los libros de texto oficiales.

A lo largo del capítulo se pudieron observar intertextualidades entre los manuales escolares y los discursos en la vida social, aunque no hay elementos para decir que había una relación estrecha entre autores de manuales con los actores de la opinión pública, que sí está separada en cuanto a sus profesiones, el acuerdo en ideas fue claro, principalmente en cuanto a las críticas al sistema. Pero también hubo disensos frente al discurso del gobierno, en donde se ve la separación entre lo que se dicta como la historia o los discursos políticos oficiales y la postura del autor, donde éste expresa su punto de vista. También se mantienen aquellos manuales que van en contra de la ideología oficial, como los manuales conservadores y los socialistas. La irrupción de los libros de texto gratuito no significa que la visión de Estado se vuelve hegemónica: al tiempo que perviven libros de editoriales privadas -autorizados o no-, los nuevos libros oficiales incluyen voces que cuestionan esa visión. Así, los LTG de ciencias sociales de los setenta introducen cuestionamientos al régimen político desde el concepto democracia y proponen acciones para la ciudadanía, en una resistencia a las posturas complacientes.

Capítulo 4.

Capítulo 4. El concepto democracia en los libros escolares de 1982 a 1994

En este capítulo se indaga en los cambios y permanencias del concepto democracia en los manuales escolares y de texto gratuitos de 1982 a 1994. El capítulo contiene siete apartados, de los cuales los primeros dos dan cuenta del concepto entre 1982 y 1992 en los manuales escolares y en los discursos de la vida social, y los cinco restantes corresponden a los años entre 1992 y 1994.

El capítulo muestra que los recursos para exponer el concepto en los manuales escolares como el uso de genealogías y la recurrencia en anacronismos se reduce, aunque todavía se presentan en algunos casos, quizás por estar más cercanos a la historiografía académica. La diversificación ideológica de los manuales también se aminora, con apenas unos libros conservadores y socialistas, y en cambio lo que predomina son manuales y libros de texto de tendencia nacionalista, alineados a la historia oficial, con breves y tímidas críticas al sistema. Una característica de los libros de texto, principalmente de los años noventa, es que el concepto se enuncia en sus mínimos significados como forma de gobierno, y es intercambiado por otros términos como “popular”, se le trata de evitar, por lo que se infiere que entre los posibles factores esté la necesidad de un cambio del lenguaje político inducido por el régimen para permanecer en el poder. Además se da cuenta de dualismos en la forma de pensar el concepto y se disuelve uno importante, que es el de la democracia política y la democracia social. Donde se están gestando importantes cambios en el lenguaje es en las políticas internacionales en educación. Todo lo anterior habla de un cambio de paradigma político y social que se está gestando, y del que este periodo es sólo la coyuntura.

La revisión de fuentes dio cuenta de cincuenta y seis libros escolares de primaria, siete libros de secundaria – González, Maldonado, Blanco, Quintanilla (1989), Urrutia (1994), Gurrola y Vázquez (1994a, 1994b), Brom (1995), Perrusquia (1993) y Gracida (1994) – y dos libros para el maestro, de primaria: Hinojosa (1982) y Méndez, Moreno y Malvárez (1994), así como diez documentos de la vida social. En la comparación entre libros de primaria y secundaria de la década de los ochenta, se pudo observar mayor grado de explicación del concepto en los libros de primaria (Vázquez, 1988a; 1988b; Hinojosa,

1982; Noriega, 1988) que en el de secundaria (González, Maldonado, Blanco, Quintanilla, 1989). No obstante, en la siguiente década se pudo observar mayor grado de explicación del concepto en los libros de secundaria (Gurrola y Vázquez, 1994a; 1994b) que en aquellos de primaria (Alvear, 1993; Berrum, 1993).

En los años noventa los libros escolares de editoriales privadas de primaria y secundaria aumentaron drásticamente, y agregaron contenidos amplios sobre la democracia. Para darse una idea del incremento de libros escolares de editoriales privadas en el mercado, Villa Lever (2009: 59) menciona que en 1997 la lista oficial de libros de texto para secundaria autorizados por la SEP era de más de 500 libros. En cuanto a los libros de texto gratuitos, Greaves (1988: 352) menciona que entre 1977 y 1982, la Conaliteg distribuyó 471 millones de ejemplares, y la misma Villa Lever señala que en 1996 se producían y distribuían 244 libros de texto gratuitos distintos y cuadernos de trabajo en 58 variantes de 42 lenguas indígenas, además de libros en Braille (60).

4.1 Crisis, desinversión educativa e inicio de las políticas neoliberales.

Los años ochenta comenzaron con una crisis galopante y 1982 fue un año de los más crudos, pues se anunció la moratoria en el pago de la deuda externa, el aumento de las tasas de interés internacionales y la devaluación del peso (Reyes, 2019). Para Yurén (2008: 251), la ideología neoliberal apareció en las políticas públicas mexicanas en 1983 con el Plan Nacional de Desarrollo del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), que marca el fin del desarrollo nacionalista. El tránsito a un nuevo modelo económico se inauguró con la política económica de austeridad, justificada por la necesidad de salir de la crisis económica que comenzó en 1981; el plan de austeridad implicó reducir el gasto público, liberar los precios, racionalizar los subsidios, contener los salarios para controlar la inflación, renegociar la deuda externa, dar apertura a la inversión extranjera y conformar un moderno sector exportador de manufacturas.

La educación llegó a un estancamiento, pues a principios de la década cada año el sistema escolar ganaba un millón de alumnos, pero de 1984 a 1988 apenas se completó esta cifra y se había reducido la matrícula, el ingreso y la salida: de 100 niños que entraban a la primaria, sólo egresaban 48. Debido a la crisis económica, el presupuesto federal para educación en 1987 había perdido el 35% de su financiamiento (Fuentes, 1988). En política, una sociedad civil insospechada surgió con fuerza, los movimientos sociales se

atrincheraron en frentes y coordinadoras; en 1985 un grupo de ciudadanos en Monterrey impugnaron la ley electoral estatal ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y en las elecciones presidenciales de 1988 se quebró el voto corporativo, ganando el PRI por medio de un fraude ante la mirada de los medios y la opinión pública, que encendieron más la emergencia ciudadana (Alonso, 1998: 158).

El sexenio de Miguel de la Madrid es, de acuerdo con Plá (84), el inicio de las políticas neoliberales en educación para muchos autores. El *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte* de 1984 del secretario de educación pública Jesús Reyes Heróles, que consistía en “erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y las deficiencias [para] elevar y preservar un alto nivel de calidad en la enseñanza y ampliar el acceso a la educación” (1985: 253), fue antecedido por las posturas de agentes supranacionales. En 1979 la UNESCO estableció programas regionales para mejorar la educación, entre ellos el Proyecto Principal de Educación para América Latina, donde entraba México. En 1983 se publicó en Estados Unidos el documento *A nation in risk*, que hacía impostergable la calidad educativa, y en 1984 la OCDE reunió a los ministros de educación en París para elaborar lineamientos educativos. De lo anterior se derivaron nuevas líneas a seguir: promover un vínculo más estrecho entre el mercado laboral y la escuela, redefinir contenidos básicos en los currículos, puntualizar la sociedad del conocimiento y políticas educativas focalizadas en grupos sociales para crear condiciones de igualdad de oportunidades (86).

De la Madrid recurrió al término de “revolución educativa” para aludir a la revolución, que “es la fuerza histórica que une a todos los mexicanos”, y la “revolución educativa” suponía “erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y deficiencias que se han generado a través de nuestra evolución histórica” (SEP, 1984: 36). Siguiendo a Plá (94), en este sexenio se reiteró la necesidad de la evaluación docente y la calidad educativa como necesaria para la justicia social, lo que añadió en posteriores discursos la equidad e inclusión. Pero además, se señaló que la democracia depende de la calidad educativa para existir: “no puede haber independencia política y económica sin una razonable independencia cultural, y ésta depende de la calidad de la educación; educación para la libertad, para la democracia y para fincar las bases efectivas de una sociedad igualitaria” (SEP, 1984: 10). Para Plá, la calidad educativa como gozne conceptual permitió el paso del

desarrollismo al neoliberalismo³¹ con relativa fluidez, manteniendo en el discurso el término de desarrollo. La visión racionalista, técnica y eficientista llegó con los libros sobre teoría del currículo de Ralph Tyler, Benjamin Bloom e Hilda Taba, entre otros, difundidos por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Alianza para el Progreso, organizaciones controladas por los Estados Unidos (95). En 1981, Rolando Cordera y Carlos Tello habían planteado dos opciones de desarrollo nacional: el camino del neoliberalismo, dominado por la operación política e ideológica del capital monopólico internacionalizado y el proyecto nacionalista, donde las necesidades del país podían ser satisfechas si se recogían y actualizaban las demandas populares que dieron origen a la Revolución Mexicana. Siguiendo a estos autores, bajo el neoliberalismo la educación debería responder a las necesidades de capacitación para preparar técnicos y profesionistas especializados. En la perspectiva nacionalista, hacer efectivo el artículo tercero para educar en la democracia, evitar los privilegios y asegurar la independencia económica y política (Capítulo 3).

Un decreto emitido el 20 de febrero de 1980 convirtió a la CONALITEG en un organismo descentralizado, lo que significó un cambio en sus funciones (Decreto de creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos como organismo público descentralizado, 1980). Su papel se redujo sólo a la producción y distribución de libros de texto, mientras que la SEP se encargaría de definir los contenidos y las pautas pedagógicas para ellos (Roldán y Quintanilla, 2020: 17).

4.2 La democracia disminuida en los libros de texto de Ciencias Sociales, 1982-1992.

En 1982 aparecieron los nuevos libros de texto gratuitos ilustrados en sus portadas con pinturas de héroes nacionales tomados de murales de José Clemente Orozco, David Alfaro

³¹ Respecto a la voz neoliberalismo, Fuentes y Fernández Sebastián (2008) mencionan que la incorporación del prefijo *neo* a un viejo término es una prueba del agotamiento del lenguaje social y político para designar las nuevas “realidades” y a las necesidades de los tiempos. El concepto matriz (liberalismo, como se entendía en el siglo XIX o inicios del XX) ha quedado históricamente superado, pero al mismo tiempo aspira a sobrevivir a su propia extinción, que lo convierte en otra cosa, sin dejar de ser lo mismo. El prefijo funciona como una prótesis conceptual que permite rejuvenecer un término al que el paso del tiempo ha dejado muy mermado en sus facultades (de provocar esperanza, por ejemplo), y que en su nueva versión queda casi irreconocible, hasta parecer una nueva palabra.

Siqueiros y Juan O'Gorman. Además de introducir algunas variaciones en sus contenidos, se publicaron por primera vez las *Monografías de los estados* (Latapí, 2004: 51).

En las generaciones de libros de texto gratuitos de 1982 y 1988 se mantuvieron los textos de anteriores autores, pero se introdujeron pequeños cambios significativos en los contenidos, muchos de los cuales tenían que ver con desplazamientos del concepto democracia del lugar que tenía antes.

En el libro de Cuarto grado (Vázquez, 1982a) se conservaba el mismo texto en las partes de historia y civismo, en el de Quinto grado (Vázquez, 1982b) se modificó la redacción suprimiendo algunos párrafos, y en el de Sexto grado (Vázquez, 1982c) se incorporaron nuevos temas. En el libro de quinto grado se suprimió el párrafo que mencionaba que en la actualidad muchos no pueden votar por su miseria e ignorancia, y también se quitó del glosario la palabra democracia. Por su parte, el libro para sexto grado eliminó la referencia a la democracia política cubana; se pasó la biografía de Marx a los Anexos y se incluyeron otros personajes; se quitó la parte donde se decía que México era un país dependiente de los EU, para poner que es dependiente de la técnica y economía extranjera (184), y se eliminó todo lo referente a que los ciudadanos debían conocer las ideas de sus gobernantes y saber si éstos eran personas honradas, y sobre vigilar a los gobernantes; también fueron descartados los imperativos de no permitir que un empleado público niegue un servicio, que los funcionarios no reciban dinero ni favores, que las autoridades no abusen de sus puestos, que se cumpla el salario mínimo, y negar el pago por servicios a los que se tiene derecho. En su lugar se alentó a los estudiantes para que “con su imaginación se creen las ciencias, la técnica y las artes de un desarrollo independiente. Si todos los mexicanos participan en la vida política, la democracia establecida por las leyes llegará a ser una realidad” (189).

En la generación de libros de texto de 1988 también les cambiaron las portadas, que ahora mostraban pinturas de artistas de diferentes tendencias plásticas (1987-1992) como Rafael Coronel, Leonora Carrington, y José Chávez Morado. La historia y contenidos de civismo siguieron estando en el área formativa de las Ciencias Sociales y hubo pocas modificaciones en los contenidos y los textos. El libro de cuarto grado añadió al PCM, al PST y al PDM como partidos políticos que podían contender contra el PRI (135). El libro de quinto grado (Vázquez, 1988a) no tuvo cambios, y en el libro de sexto grado (Vázquez,

1988b) se agregó que “desde sus orígenes, los países latinoamericanos han aspirado a la democracia, pero muchos factores han impedido este anhelo como la desigualdad social, educativa y económica” (160); también mencionaban el engaño a los ciudadanos con su voto para intereses de pocos, el ejército como poder dictatorial en Sudamérica, y grandes compañías extranjeras que no benefician al pueblo (160). Para los autores, practicar la democracia era difícil porque eran insuficientes los derechos y las garantías, pues “la democracia se construye con la participación de los ciudadanos y una democracia auténtica sólo se realiza si además de los derechos políticos se cumplen los derechos sociales” (vivienda, educación, salud, alimentación) (160). También se suprimió el párrafo que decía: “Si todos los mexicanos participan en la vida política, la democracia establecida por las leyes llegará a ser una realidad”.

Por otro lado, en una muestra de cuatro monografías estatales elaboradas por el Conaliteg: Guerrero (1987), Chihuahua (1982), Oaxaca (1982) y Puebla (1989), el concepto democracia apareció sólo para mencionar la entrevista Creelman-Díaz (Puebla, 1989) y se intercambió la palabra “democrática” por “popular”, al hacer referencia a la forma de gobierno que estableció la Constitución de 1857 (Chihuahua, 1982). Estas monografías presentaban una tendencia ideológica nacionalista en sus discursos, y comenzaron una forma de redacción donde el concepto “democracia” se intercambiaba por otros términos, que será usual en los libros de texto de la siguiente generación.

En los años ochenta se incrementó el número de manuales escolares publicados por editoriales privadas respecto de la década anterior, permaneciendo algunos de décadas anteriores como los de Zavala (1981) y De la Mora (1985), y surgieron nuevos autores como Hinojosa (Editor) (1982), Gutiérrez, J. (Coord.) (1985), Orozco, F. (1987), Barrales, J. (1989), González, Maldonado, Blanco, Quintanilla (1989), Noriega, J. (1988) y Jerez, Díaz, Galván, Ortiz, Pichardo, Rocha, Romero (1989).

Los libros de Gutiérrez (1985), Orozco (1987), González, Maldonado, Blanco y Quintanilla (1989) y Barrales (1989) eran de corte nacionalista y consideraban el desarrollo de la democracia política a través de la historia nacional, destacando la labor patriótica de los próceres de la democracia como los miembros del Club Ponciano Arriaga, el Partido Liberal Mexicano y Madero. Barrales (1989) volvió a los anacronismos cognitivos al señalar que los antecedentes de la democracia en México provienen desde el *calpulli* y el

municipio español (33); asimismo, Barrales coincide con la idea de Jerez, Díaz, Galván, Ortiz, Pichardo, Rocha y Romero (1989) sobre Hidalgo y Morelos como insurgentes que tuvieron como ideales la libertad, la justicia y la democracia (87). Para Barrales, Morelos fue un gran estadista que prefiguró la esencia del socialismo “aun cuando éste término todavía no nacía” (78) y menciona que un logro de los últimos gobiernos es mantener la paz social, pues “personajes tenebrosos se aprovecharon de la buena fe de los estudiantes para llevarlos a amotinarse” deviniendo en el 2 de octubre de 1968 “con un saldo de cientos de estudiantes, soldados e inocentes muertos” (197). Es posible que dicho personaje tenebroso fuese José Revueltas, principal ideólogo de los movimientos estudiantiles de la época, de acuerdo con Carlos Illades (2018).

4.3 La conciliación entre democracia política y democracia social.

Si bien en los textos escolares socialistas de los años cuarenta y cincuenta ya aparecía el concepto “democracia social”, este fue desplazado por el de justicia social en las décadas de los sesenta y setenta, pero en los ochenta volvió. En algunos textos de editoriales privadas para primaria la democracia política y la democracia social empezaron a ser conciliadas. Para Noriega (1988), en la “democracia auténtica, se cumplen los derechos políticos y los derechos sociales” (243), cuyos factores son la riqueza y la educación en todos los hombres, así como el sostenimiento y la construcción de la democracia diaria, por lo que no es fácil llevarla a la práctica. Hinojosa (1982) revisó la evolución de la democracia como forma de gobierno a partir de los movimientos populares hasta después de la Segunda Guerra Mundial, y clasificó la democracia liberal en presidencialista y parlamentaria. Tras examinar el régimen socialista, estima que “los partidos marxistas pueden y deben entrar a formar parte del juego democrático, tratando de alcanzar el poder mediante la gestión electoral y no por métodos revolucionarios” (257).

El cambio de perspectiva sobre la relación entre la democracia política y la democracia social coincidía con el trabajo filosófico de Carlos Pereyra (1990) en los años ochenta. Su obra se basaba en la revisión del marxismo leninista adoptado en México, principalmente de las categorías políticas y sociales, entre ellas la de democracia política, que tenía significados clasistas, liberales, capitalistas, nacionalistas y reformistas que la hacían incompatible con el socialismo. Pereyra criticó cada uno de estos términos y al socialismo mexicano, para proponer una lucha por el socialismo democrático y nacional,

con el fin de unificar a los grupos de izquierda en un solo proyecto donde la democracia política y la “democracia sustancial” eran interdependientes y de la mano con las luchas populares y el fortalecimiento de la sociedad civil. El autor fue consciente de ubicarse en una coyuntura política, y avizoró la alternancia en el poder y el pluripartidismo, el fin de la ideología nacionalista revolucionaria y de la hegemonía del PRI, el arribo del PAN al poder, y el “desgaste del término justicia social como *slogan*”.

Otros académicos siguieron a Pereyra. Roger Bartra (1986) dio cuerpo a una declaración socialista; para él, la democracia económica no podía existir sin la democracia política, pues no podía haber democracia política sin democracia social, y ésta no podía desarrollarse plenamente sin la primera (216). La salida democrática a la crisis sólo podía darse en el movimiento popular reunido en un partido socialista de un nuevo tipo con un objetivo: la revolución socialista como expresión democrática de la voluntad de la mayoría, aglutinando fuerzas anticapitalistas (135), partidos y organizaciones políticas (136). La transición al socialismo requería la toma previa del poder político para unir la base económica y la superestructura política (214), a partir de un Estado como fuerza económica fundida con la sociedad civil, desapareciendo así la separación entre la economía y la política (215). El socialismo sólo era posible si se desarrollaba al máximo la democracia y las libertades políticas, donde lo mejor del pensamiento de Marx se convertía en la columna vertebral de la alternativa democrática (239).

Gilberto Guevara (1988) siguió a Revueltas identificando al movimiento estudiantil de 1968 como el impulsor de una democracia moderna, plural, con participación de las masas en la gestión del estado, así como de las libertades políticas, cuestionando el presidencialismo (48). Los estudiantes habían desarrollado una conciencia social determinante para la construcción del futuro, como vanguardia de la revolución socialista y conciencia de la sociedad (123). El autor retomó a Pereyra (194) en su concepto de democracia sustantiva como la democratización de la sociedad que asume los valores y reglas de la democracia para un cambio de abajo hacia arriba (202).

Pero no todos coincidían. Para Enrique Krauze (1986), el régimen político debía volver sobre el legado político liberal para su relegitimación democrática, por lo que el autor propuso una “democracia sin adjetivos”, es decir, la vuelta al respeto del voto, la apertura a la pluralidad, la vigilancia regulada del poder y como forma de convivencia

(14). La verdadera salvación estaba en la democratización del PRI hacia afuera (80). Para el autor, la izquierda no estaba acostumbrada a la democracia, se pulverizaba en facciones, y carecía de peso electoral, pues era una minoría de académicos dependientes del gobierno (69). Según Krauze, para la izquierda la democracia era un asunto de poder, no de conocer y proteger los derechos de la sociedad (88). En su lugar, se debía pasar de la democracia formal a la democracia sin adjetivos (74), exigiendo al gobierno gobernar conforme a las leyes, imponiéndose el gobierno a sí mismo diques para contener la improductividad, irresponsabilidad, corrupción, autoritarismo e injusticia, por una plural vida de partidos, con transparencia electoral, un PRI limpiamente competitivo, un PAN con panorama propio, y una izquierda en evolución hacia formas democráticas españolas de acción y de pensamiento (76).

Pablo González Casanova definió los límites de la democracia en 1985. Según él, existen dos motivaciones para el desarrollo contradictorias: las leyes del mercado y las organizaciones de las masas populares. Las primeras provocan desigualdad, mientras que las segundas provocan igualitarismo en las democracias capitalistas. Las decisiones gubernamentales en materia de desarrollo se imponen a la sociedad y son próximas a la dinámica de desigualdad; estas decisiones se concretan en una estructura autoritaria de la sociedad que repercute en el modo de educar: el pueblo es constantemente educado en forma autoritaria donde es autoritaria la estructura del poder y la actitud de los estratos dominantes. La escuela misma tiene una estructura autoritaria, junto con sus experiencias de aprendizaje (169, 170).

4.4 La Modernización Educativa y el concepto de calidad.

En 1989 se planteó la necesidad de una nueva orientación en los planes y programas de estudio, a lo que se llamó Modernización Educativa (Latapí, 2004: 54); la reforma educativa se consolidó en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), concentrando todas sus expectativas en la “calidad educativa”. El *Programa para la modernización educativa 1989-1994* implicó: definir prioridades, revisar y racionalizar los costos educativos y, a la vez, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y con el concurso permanente y solidario de las comunidades. Avanzar en

la modernización educativa la altura del mundo contemporáneo, mundo de competencia y cambio y capaz de adecuarse a la revolución del conocimiento y la técnica (V-VI). Las acciones modernizadoras fueron en el orden de la gestión para la administración de la educación. En el aspecto académico se retomó la idea de elevar la calidad de la educación y se añadió la diversificación y flexibilidad de los sistemas abiertos y la utilización de los medios de comunicación (Yurén, 260). El *Programa* también desplazó la idea de la educación para el desarrollo económico:

La educación moderna propone [...] comprometer su esfuerzo para la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales, amplificar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas, acentuar la eficacia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa [...], integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico (18)

En la década de los noventa el uso del concepto “calidad educativa”³² tuvo un crecimiento exponencial y refinamiento técnico. Las principales referencias fueron la Declaración de Educación para Todos de la UNESCO en 1990, la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990 en Jomtien, Tailandia, donde la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE fueron actores protagónicos, la Declaración de Quito en 1991, y el documento de la UNESCO –CEPAL *Educación y conocimiento. Eje para la transformación productiva con equidad* de 1992. Un punto de encuentro entre estos documentos fue fundamental y prescribir la “equidad educativa” (Plá: 104). La equidad significaba nivelar las diferencias de lugar, cultura y clase social en los procesos de aprendizaje para igualar las oportunidades, pero también era designar presupuesto educativo con base en las necesidades de cada sector, enfatizando en satisfacer las necesidades de las poblaciones más desfavorecidas (Plá: 152). Con la equidad, la escuela daría a cada quién lo que merece, por lo que la responsabilidad sería del sujeto y no del sistema ni del Estado (Plá, 133). Los documentos anteriores también delinearon las reformas a las políticas educativas a nivel continental: articular los niveles educativos, reforma curricular introduciendo conocimientos, habilidades y actitudes por desarrollar, y en la gestión educativa, la descentralización educativa (Plá: 144). En materia política, el

³² Plá reconoce el carácter polisémico del concepto de calidad educativa, cuya ambigüedad ha permitido su apropiación y adaptación a los diversos sistemas educativos en el mundo, aunque la UNESCO y otros organismos internacionales han dado pautas para su definición e implementación como modelo educativo. También es un concepto dúctil, pues es un adjetivo, un agente y una finalidad educativa (Plá: 38, 116).

Consenso de Washington dictó prescripciones que se resumen en tres puntos: liberalización de los mercados, privatización de las paraestatales y reducción del papel del Estado en asuntos sociales (Plá: 143).

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se privatizaron los teléfonos y se negoció el Tratado de libre Comercio para América del Norte (TLCAN). En 1989 se publicó el Programa de Modernización Educativa (PME) con la calidad educativa en un lugar central. La educación de calidad debía tener “utilidad”, lo que significaba “oportunidades [educativas] iguales para todos” a favor del “crecimiento con equidad” e interrelacionar la educación con “la vida social y productiva”, para que la educación fuese “democrática, nacionalista y popular” (SEP, 1989: vi-xi). Según Plá (96, 163), los principios de democracia, libertad e igualdad de la oposición, fueron condensados en la equidad, que fue sinónimo de “igualdad de oportunidades” y se adoptó el lema de “calidad con equidad”. El concepto de calidad también absorbió los términos de competitividad y esfuerzo individual como elementos de la justicia social y llegó a enunciarse como un derecho. Sin embargo, para Plá (163), el concepto de “calidad” siguió deliberadamente indefinido y sólo relacionado con la evaluación técnica del desempeño de estudiantes y profesores, de los contenidos y materiales didácticos de los diferentes niveles de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos, de la infraestructura de los planteles y de la efectividad administrativa (SEP, 1989: 185).

En educación, se reformó el artículo tercero a partir de las reformas de 1992 y 1993, que permitieron las escuelas religiosas, la educación secundaria se volvió obligatoria, se emitieron nuevas leyes generales de educación, se descentralizó la educación básica dejando a cargo de las entidades federativas los servicios educativos de preescolar, primaria, secundaria, normalista indígena y especial, se diseñaron nuevos planes de estudio y surgieron nuevos libros de texto gratuitos, se crearon nuevos sistemas de evaluación docente, se reformó la formación del profesorado y su promoción con la llamada Carrera Magisterial, se renovó el pacto con el sindicato de la educación (SNTE) y se abrieron consejos de participación social en las escuelas (Plá: 159). El nuevo pacto sindical y social se concretó en 1992 y llevó el nombre de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

4.5 Los nuevos Libros de Texto Gratuitos y la democracia mínima, 1993.

En la primera mitad de los años noventa la movilización ciudadana se intensificó. La organización de la sociedad civil a raíz del terremoto de 1985 había creado la conciencia de nuevas formas de participación ciudadana, que se exacerbó tras las competidas elecciones de 1988 y la percepción de buena parte de la sociedad de que se había cometido un gran fraude. En 1991 aparecieron nuevos organismos de observación electoral, se crearon redes de organizaciones ciudadanas como el Movimiento Ciudadano por la Democracia. Los viejos reclamos de justicia, libertad y paz adquirieron dimensión ciudadana y añadieron la dignidad. El movimiento neozapatista que irrumpió el primero de enero de 1994 en la escena nacional amplió la conciencia ciudadana en el país y se habría de convertir en un actor fundamental en la democratización de la vida nacional (Alonso, 1998: 163). Sin embargo, los libros de texto de la nueva generación que apareció en 1993, como sus equivalentes de 100 años antes, permanecieron en gran medida ajenos a la sonoridad que el concepto democracia.

En la reforma de 1992 los LTG volvieron a una estructura por asignaturas y en su hechura participaron grupos de expertos; los de historia fueron elaborados por historiadores profesionales. Aunque se formuló un programa de educación cívica para los últimos grados de primaria (Fierro, 2011: 473), los libros de texto gratuitos de educación cívica no se publicaron sino hasta 1995. En los libros de texto gratuitos de historia cambiaron los textos respecto de los anteriores LTG conservando algunos temas como la democracia como forma de gobierno, los orígenes griegos de la democracia, y se añadieron contenidos a la democracia participativa como el pluralismo social.

La primera edición de *Mi libro de Historia de México* de 4°, 5° y 6° grado de 1992 fue objeto de críticas por parte de académicos, intelectuales y padres de familia debido a sus deficiencias didácticas, el debilitamiento de las figuras de héroes y villanos tradicionales de la historia mexicana, su tratamiento aparentemente benigno del régimen de Porfirio Díaz, su mención explícita de la masacre estudiantil de 1968 y la representación de la historia hasta nuestros días (el gobierno del presidente Salinas de Gortari) (Mendoza, 2009; Carretero 2007), lo que detuvo su distribución, y se conformó un nuevo equipo de autores por concurso abierto para elaborar otros libros de texto que fueron los definitivos. En un encuentro entre historiadores, Miguel Medina (1993) recriminó de pérdida de

tiempo el debate por los libros de texto, pues como discurso educativo, el libro de texto siempre había sido y seguiría siendo un discurso ideológico que refleje las aspiraciones de la clase en el poder, y que la historia como discurso educativo nunca había sido instrumento de crítica del pasado, punto de partida del presente, ni guía de la transformación social para el futuro. Para Medina, las funciones del libro de texto eran disimular u ocultar la estructura real de la sociedad y sus contradicciones; legitimar o justificar el sistema social vigente; lograr la cohesión social para producir la convicción de intereses del presente e interpretar el pasado de la patria; por lo que la historia patria era la del Estado nacional, una historia del orden político desde la óptica de los núcleos de poder (133-134).

De acuerdo con la presente tesis, las apreciaciones de Medina son parcialmente acertadas, debido a que se comprobó, a partir del análisis del concepto democracia, que muchos libros reproducen la historia oficial del gobierno en turno, y otros en alguna medida, pero también existen libros de texto con su propia ideología como los conservadores, aquellos que increpan al régimen desde el socialismo, con posiciones mixtas (socialistas-liberales) y aquellos liberales críticos del nacionalismo revolucionario y a favor de una democracia social o integral. Estas posturas críticas o favorables al régimen en turno se pueden encontrar tanto en libros elaborados por el propio gobierno como en libros no autorizados oficialmente.

En el polémico libro de quinto grado de historia que fue retirado (SEP, 1992), la democracia liberal aparecía como un ideal de elecciones limpias, de respeto a la ley y del ejercicio de las libertades públicas con Madero. El concepto se vuelve a mencionar hasta la “apertura democrática” de Echeverría, donde las reformas políticas dieron cauce a la participación de los partidos de oposición y a la sociedad organizada “para poner fin al dominio del PRI” (146). La oposición política, la opinión pública y la sociedad, son el motor de la democracia, propiciando su avance hacia un gobierno eficaz, elecciones libres y limpias, y participación política de distintas ideologías “que no se ha detenido desde entonces” (146). Se mencionan las elecciones de 1988 como ejemplo, y la declaración del presidente Carlos Salinas del fin del sistema de partido único, a partir de nuevas reglas, instituciones electorales y elecciones más competidas (150).

En los libros de texto gratuitos que reemplazaron a los de 1992 el concepto democracia está mucho menos presente. El uso del concepto es sólo indicativo, la mayoría de las veces sin explicar en qué consiste, e intercambiado por otros términos en el lugar donde solía estar. Si bien esta característica era propia de algunos libros escolares desde sus inicios, en los libros de texto gratuitos no era común. El libro de cuarto grado coordinado por Garrido (1994a), menciona la entrevista Creelman-Díaz pero intercambia “democracia” por “elecciones libres” (140), aunque se reproduce un fragmento de la entrevista donde sí aparece el concepto. Democracia se relaciona con la renovación del gobierno con apego a las leyes (143) y se señala que la Constitución de 1917 ratificó los ideales democráticos sin abundar en lo que eso significa (154).

El libro de quinto grado (SEByN, 1997), define la democracia en la antigua Grecia como gobierno del pueblo y señala que “a las mujeres ni a los esclavos se les permitía participar en la política en una forma de discriminación” (43). Esto constituiría lo que Fernández Sebastián (2015) llama un “anacronismo axiológico”, es decir, el uso de etiquetas morales en contextos donde todavía no surgían (131). Se indica que en las democracias modernas las mujeres pueden votar, y se relaciona democracia con representación popular, división de poderes, y a las revoluciones democráticas como la lucha del pueblo contra las monarquías absolutas en el siglo XVII.

Por su parte, el libro de sexto grado (Garrido, 1994b) intercambia democracia por república, repite la ratificación de los ideales democráticos por la Constitución de 1917, y el voto de las mujeres sin abundar en el concepto (84). Siguiendo un tono nacionalista, menciona los logros de los gobiernos revolucionarios y sus esfuerzos por la unidad nacional (94). Como libro de apoyo, la SEP publicó el texto *Conoce nuestra Constitución* para cuarto, quinto y sexto grado a cargo de Ana Laura Delgado y Margarita González (1999), donde se menciona el concepto de manera indicativa:

“los mexicanos apreciamos y queremos ver reflejados en las relaciones entre las personas y en la vida social: justicia, libertad, democracia y respeto a los derechos de todos (9) [...] En la escuela se deben recibir las bases de una convivencia democrática (30) [...] México ha luchado para tener un gobierno republicano, democrático, representativo y federal (38)”.

El texto explica que México es democrático porque los ciudadanos participan en la elección de los gobernantes y éstos tienen la obligación de informar acerca de sus actos

(39), y que en México todos decidimos lo que hay que hacer, “por eso somos un Estado democrático” (40).

En las monografías de los estados, las del Distrito Federal (Basañez y Valdés, 1993), Estado de México (DCME, 1993), Veracruz (DCME, 1993) y Nuevo León (Cavazos, 1993), no aparece el concepto, mientras que en las de Guanajuato (DCME, 1993c), Yucatán (Gutiérrez, 1993) y Coahuila (Arreola, 1991), se menciona el gobierno democrático, república democrática, revolución agraria democrática y vida democrática sin explicarlos. En la monografía de Querétaro (Basañez y Valdés, 1991) se menciona que el estado adopta para su régimen interior la república representativa, popular y federal (96), donde “popular” se usa en vez de “democrática”.

Es posible que el uso indicativo del concepto obedeciese a la gradualidad de los contenidos, dejando las explicaciones para el nivel secundaria; sin embargo, contrasta con el mayor desarrollo que hacen los libros escolares de primaria de editoriales privadas sobre el concepto. También cabe la posibilidad de querer restarle preponderancia al concepto en un momento donde las exigencias de democracia amenazaban al régimen, pues de acuerdo con Freedman (2003), la ambigüedad y la incertidumbre son rasgos necesarios de toda ideología que alargan su vida. La falta de definición no es debilidad, engaño o simulación, sino control sobre el lenguaje político (82).

4.6 Libros escolares no oficiales³³: entre el conservadurismo y el nacionalismo.

En los años noventa se elevó el número de libros escolares de editoriales privadas. Aquellos de carácter conservador permanecieron, haciendo la contraparte de la historia de los libros nacionalistas. Como en anteriores décadas, utilizaban a Lucas Alamán, Francisco Bulnes, Emilio Rabasa y a Vito Alessio Robles como fuentes, y mencionaban la

³³ Consultando en el Diario Oficial de la Federación (DOF) de 1986 a 1998 la lista de libros de texto para primaria y secundaria autorizados por la SEP, se encontró que para todas las escuelas de Educación Primaria en todas sus modalidades, los libros de texto gratuitos editados por la Conaliteg serían de uso legal obligatorio para la educación en todos los grados, sin mencionar los manuales escolares de editoriales privadas para primarias autorizados. De manera que en los manuales de editoriales privadas revisados, sólo se indica que cumplen con los programas de estudio actuales. En cuanto a los manuales escolares para secundarias de editoriales privadas, sí se menciona cuáles son los autorizados. Entre ellos, el de Vázquez, J. (1991) en la lista de 1990, y los de Perrusquia, A. (1993 y 1994), Urrutia, M. (1994), Gurrola, G. y J. Vázquez (1994a y 1994b) y Gracida, E. (1994), que fueron autorizados para el ciclo escolar 1996-1997, indicando sus primeras ediciones de 1994, que se revisaron en este trabajo. Ver: LISTADO de libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública para las escuelas secundarias del sistema educativo nacional ciclo escolar 1996-1997. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4893005&fecha=19/07/1996

democracia como una serie de fracasos. Para Quirarte (1992), la democracia estadounidense se volvió pronto una plutocracia (29), del protestantismo surgió el liberalismo político, que exageró los derechos del hombre y la soberanía del pueblo (Bravo, 1993); los filósofos ilustrados eran rebeldes de tendencia antirreligiosa que contribuyeron a desencadenar una revolución (Quirarte: 27), de la cual sólo se obtuvo la anarquía, el despotismo y la corrupción, sin lograr las libertades prometidas (Bravo: 135). Las ideas francesas se transmitieron a las colonias españolas “suprimiendo conventos y expropiando bienes del clero” (Alvear, 1993: 10) y detrás estaban los intereses de Inglaterra, Francia y los Estados Unidos (Quirarte: 39).

En estos manuales escolares, en el México independiente los liberales combatieron a Iturbide aunque era apoyado por todo el pueblo; Vicente Guerrero llevó a la anarquía y al desprestigio al país “por su amor a la democracia” (Bravo, 165, 169) y los liberales tenían aspiraciones políticas, y no de mejora social y económica, por lo que sus promesas de igualdad eran imposibles (Quirarte: 81). La traición a los ideales democráticos sigue con Juárez, y continúa por los mismos liberales, que estuvieron al servicio de Porfirio Díaz (Bravo y Quirarte). Para Bravo, con Madero sí se ejerció la democracia, pues el Partido Católico obtuvo senadores, diputados y gobernadores, legislando leyes sobre patrimonio familiar, representación proporcional, municipio libre y uniones profesionales (265).

Adoptando al revisionismo historiográfico de los setenta, la revolución mexicana es también un episodio de caos, incertidumbre y fracasos de los revolucionarios, al igual que los gobiernos posteriores, donde “México continuó aprendiendo el camino de la democracia y cada cambio de gobierno traía fuertes problemas” (Alvear, 1993: 73). Para Quirarte, “de la aristocracia porfirista se sucedió una aristocracia enriquecida a la sombra de la revolución [...] el país sigue con terribles injusticias sociales” (1992: 318). Los autores conservadores continuaron siendo anticomunistas y antianarquistas, a partir de diversos argumentos como la defensa de la dignidad humana y el fracaso del socialismo real. Siguiendo a Alvear (1993), las ideas socialistas de Cárdenas no agradaron a muchas personas, por lo que surgieron alternativas políticas como el PAN y el sinarquismo (89), que para Bravo (1993) “son de carácter distinto pero de tendencias convergentes” (280). Para Alvear (1993), en España, Franco venció a los anarquistas, socialistas y comunistas, y

aunque fue un dictador, realizó muchas obras públicas y evitó la guerra; “Cárdenas apoyó a los republicanos españoles, que dieron muerte a sacerdotes, monjas y seglares” (95).

Los autores expresaron su simpatía por algunos presidentes como Manuel Ávila Camacho, quien “puso interés en la democracia, el amor a la patria y la solidaridad internacional” (Alvear, 1993: 100). Alvear reconoce logros democráticos como las elecciones sin ponerse en riesgo la paz del país (105), la igualdad de derechos políticos para la mujer (108), y la representación proporcional de diputados (114), y ubica gobiernos mexicanos con tendencias de centro-derecha: Miguel Alemán, Adolfo Ruíz Cortines y Gustavo Díaz Ordaz (359). Bravo (1993) añadió que con Ávila Camacho se progresó hacia la libertad de enseñanza, el sufragio efectivo, la reforma del artículo tercero, la nueva ley electoral de 1945 y el cambio del PRM al PRI (281). Para Alvear (1993), la iglesia siempre se interesó por la cuestión social, aún con los extremismos de la Teología de la liberación de aliento marxista, y “Juan Pablo II ha enfrentado con juicios y valores morales la evangelización por otras religiones, el uso de la tecnología y la ciencia” (459). Por su parte, Perrusquia (1993) menciona que la idea actual de democracia está ligada a las enseñanzas sociales de la iglesia, inspiradas en las encíclicas del papa Juan XXIII y de Juan Pablo II (278).

En el periodo también se produjeron manuales escolares no oficiales de tendencia nacionalista. Algunos construyeron la evolución de la democracia iniciando con la Grecia antigua, y coinciden en que la democracia está fundamentada en los principios liberales provenientes de la ilustración francesa (Perrusquia, 1994; Vidales, 1994) con sus variantes, pues para Cue (1991), Clavijero fue precursor de la idea de soberanía del pueblo, y los yorquinos fueron las fuentes de la doctrina liberal, de la democracia y de la educación política mexicana.

En estos textos, el principal actor relacionado con la democracia es el Partido Liberal Mexicano, el suceso más citado es la entrevista Creelman-Díaz, y el personaje ligado a la democracia es Madero (Díaz y Díaz, 1994; Núñez, 1993; Orozco, 1992; Perrusquia, 1994; Sánchez, 1994; Urrutia, 1994; Vázquez, 1991, 1994). Se ubica el término de la Primera Guerra Mundial como el momento de la fundación de gobiernos democráticos en muchos países, lo que permitió la mejora de las condiciones de vida de la población con oportunidades de empleo, servicios médicos, educativos y de infraestructura

urbana, destinados a promover la industrialización (Perrusquia: 175). Con el Plan Marshall, la formación de democracias populares se intensificó en Europa, dividiéndose el mundo en dos tendencias políticas: la capitalista y la socialista (Díaz y Díaz, 1994). Para los autores, de 1941 a 1970 en México se llevó a cabo la etapa de consolidación de la democracia, que consistió en la estabilidad política y el avance económico del país por el PRI, que organizó y controló las demandas de los diferentes sectores.

Algunos libros mencionaron la democracia sólo de manera indicativa, sin explorar en su contenido, como los de Vázquez (1991, 1994), y De la Mora (1992) que intercambia el concepto democracia por el de república. Los anacronismos cognitivos permanecieron, puesto que Cue (1991: 239) y Urrutia (1994: 129) relacionaron los principios de democracia y justicia social con los líderes de la independencia. También surgieron críticas a la democracia mexicana. Urrutia menciona que durante muchos años, México vivió una “ficción democrática donde el sufragio estaba restringido a letrados y propietarios” (152), y aún con la Constitución de 1917, “México está lejos de la democracia” (228).

Los anacronismos cognitivos en los libros escolares no dejaron de aparecer, aunque ya mínimos, pues para Gurrola y Vázquez (1994b), el municipio tenía sus antecedentes en los *calpulli* de los nahuas (107), en el municipio español colonial (108), y la raíz más profunda del federalismo se podía encontrar en la Confederación de Mayapán, en las grandes alianzas de Tlaxcala-Cholula-Huejotzingo y en la Triple Alianza Azteca-Acolhua y Tecpaneca (36). Es posible que la permanencia de anacronismos en los manuales escolares se deba a su tendencia particular de buscar en el pasado ocasiones didácticas para reforzar principios y valores actuales. A diferencia de los manuales escolares de mediados del siglo XX, en los de 1990 ya no se hacen genealogías extensas y detalladas sobre la historia de la democracia, más bien recuperan los procesos políticos y sociales de las últimas décadas que posibilitaron la democracia actual, y se centran en lo que se debe hacer en el presente para proyectarse hacia un futuro no lejano. Además, nuevas formas de hacer historiografía estaban presentes desde unas décadas antes. En los años setenta en Francia, investigaciones partieron de la historia social y cultural, deshaciendo progresivamente la concepción lineal de la historia orientada hacia el progreso de las ideas, donde los objetos de estudio de la educación pertenecían a una realidad social históricamente variable, vinculados a contextos y factores específicos variados. Para no

proyectar indebidamente las evidencias del presente sobre el pasado, el historiador debía reconstruir las formas de pensamiento, acción y conceptos de cada época. Así se pudo comprender los anacronismos que generan algunos pedagogos cuando adoptan categorías del presente para leer el pasado y se descubrió una escuela mucho más compleja (Chartier, 2008: 29-33).

4.7 La síntesis de la democracia política y la democracia social en los manuales.

Por otro lado, buena parte de los libros escolares de editoriales privadas revisados, principalmente de secundaria, desarrollaron las concepciones de vida democrática, democracia participativa y democracia social³⁴. Estas concepciones ocupaban espacios importantes en los textos, y se explica siguiendo a Freedman (2003) en cuanto que en las ideologías los conceptos centrales necesitan ser despolemizados, es decir, ser los portadores del significado correcto al que refieren para entrar en control del lenguaje político (80).

El concepto de “vida democrática” tenía dos ámbitos: en la vida política y en la vida social. De acuerdo con Berrum (1993) y Méndez, Moreno y Malvárez (1994), la vida democrática política consistía en la solución de conflictos entre diferentes ideologías, intereses y opiniones; para resolver estas diferencias, en las elecciones se admitía la igualdad entre los ciudadanos y se buscaba armonizar las diferencias de opiniones por medios pacíficos, para que las elecciones se realicen con paz y tranquilidad. La vida democrática social, de acuerdo con Berrum (1993) y Gurrola y Vázquez (1994b), implicaba adquirir los valores de libertad, equidad, justicia, solidaridad, altruismo, disciplina y trabajo, así como desarrollar actitudes de autoestima, respeto a los demás, tolerancia, pertenencia, cooperación, identidad nacional y democracia. Estos valores y actitudes se aprendían en la escuela y en la participación en el interés público a través del conflicto, la discusión, la toma de acuerdos y de decisiones (Rivera, 1994).

³⁴ Fuentes y Fernández Sebastián (2008) mencionan otras formas de renovación conceptual más allá de la acuñación de neologismos, como es la mutación semántica de términos ya existentes, en los cuales, bajo una misma fachada verbal esconden realidades sustancialmente diferentes, al haber cambiado radicalmente de contenido en el transcurso del tiempo, es el caso de “democracia social”, que significó en los años cincuenta reforma agraria, sindicalismo y prestaciones sociales para los trabajadores, entre otros.

La democracia política y la democracia social eran dos aspectos constitutivos de la vida democrática complementarios, que atravesaban la vida personal y la vida social y política de los ciudadanos. El objetivo era que el ciudadano respetara la decisión de las mayorías, incluyendo las autoridades, el respeto de las leyes, el respeto de las minorías, y de la pluralidad de ideas y creencias religiosas, para una convivencia democrática. Para ello, la participación democrática era clave, pues para expresar las ideas y opiniones, los ciudadanos podían agruparse en organizaciones sociales o en partidos políticos: “La participación de carácter social y político fortalece la vida democrática, que origina el respeto de los derechos, y cimienta y consolida la cultura democrática” (Gurrola y Vázquez, 1994b: 168). A mayor juego democrático, mayor disfrute de los derechos humanos y de las garantías individuales.

Para los autores, los partidos políticos son el fundamento de la vida democrática de la sociedad, pues promueven la participación del pueblo, alientan a elegir a sus representantes y manifestar sus ideas, dando cumplimiento a la democracia electoral, la cual era de suma importancia, porque se vislumbraba un nuevo horizonte político en el que la sociedad podía participar.

Según los autores, en los últimos años se había producido una modernización social que reclamaba el pluralismo político, donde los partidos representaban a diferentes sectores de la sociedad y diferentes formas de pensar, aunque también se podía participar en organizaciones como los sindicatos, los grupos culturales, de beneficencia y científicos. Lo que llevó a una nueva concepción de la democracia política: “práctica para integrar el poder público, con participación ciudadana y asociaciones para vigilar el ejercicio del poder público y su ajuste a las normas jurídicas” (Berrum, 1995: 405), pero para ello había que organizarse, lo que coincide con Pereyra y Bartra.

Esta percepción impulsó historiografías que presagiaban una nueva era democrática y que rastreaban en el pasado sus antecedentes. Para Cosío y su grupo de colaboradores del Colegio de México, en la segunda edición de 1994, Carranza había establecido una democracia social que se enfrentaba a una democracia formalista y electoral extemporánea (149) por parte de grupos rebeldes que querían hacerse del poder en la década de los veinte. El régimen que se desarrolló llegó a su quiebre con el movimiento estudiantil de 1968 al demandar el respeto al espíritu democrático de la

Constitución de 1917, que equivalía a denunciar y rechazar el autoritarismo y corporativismo del régimen y la distribución desigual de la riqueza (169). Siguiendo a Cosío, las críticas populares a la traición de los ideales de la revolución motivaron a Echeverría a entregar mayores presupuestos a las universidades, a alentar las organizaciones de izquierda, y a permitir la crítica por algunos medios de comunicación, a lo que se le llamó “apertura democrática” (171). En acuerdo con Gurrola y Vázquez (1994b), en 1979 se concedió el registro a partidos de izquierda y derecha, y la participación de los partidos minoritarios mediante representación proporcional, a lo que se le llamó la “reforma política”. El régimen político buscó su legitimidad al propiciar una vida política más democrática, con una distribución más equitativa del producto social, logrando una economía eficiente y disminuyendo la dependencia de los EU (181). Siguiendo a Gurrola y Vázquez (1994b), se abrió un marco legal democrático con la Ley de responsabilidad de los servidores públicos, donde todo servidor público tenía la responsabilidad de actuar para beneficio del pueblo, y su incumplimiento lo hacía merecedor de sanciones (140). Las autoras introdujeron el término de transparencia en los procesos electorales, que significó respetar la expresión democrática de los ciudadanos, cuyo órgano responsable de garantizarla era el Instituto Federal Electoral (151). La transparencia era también responsabilidad de los ciudadanos, pues de acuerdo con el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE), era obligación de los ciudadanos participar en las mesas directivas de casilla para asegurar la autenticidad de los votos (152). Para Cosío (1994), los notables progresos en educación, comunicaciones y transportes, habían acercado a los mexicanos, lo que generó un deseo de participar en la vida pública del país y la necesidad de democratizarla a todos sus niveles (165).

La postura de Cosío, Gurrola y Vázquez, coinciden con el movimiento historiográfico llamado por Knight (2012) “posrevisionismo”, el cual consistió en criticar la reducción al Estado como opresor y autoritario, para concebirlo como un estado menos poderoso, capaz tanto de opresión como de reforma, propenso a responder a la presión de los subalternos, variable en sus localidades y regiones, y que reconocía los factores culturales al lado de los políticos y económicos (29). El concepto de democracia política se transformó con esta perspectiva al aparecer susceptible de tener mayor juego con la ciudadanía ahora libre de su condicionamiento como clases sociales para pasar a los grupos

de identidad, y la democracia social se enriqueció con el enfoque en la diversidad cultural, la pluralidad social y la agencia de los subalternos.

Tensando más el posrevisionismo, para Brom (1995) a nivel internacional, el paisaje complejo de los países del Tercer Mundo, la reorganización de países socialistas europeos, la mezcla entre la organización política y formas tribales en África, las guerras civiles y religiosas en Medio Oriente, los movimientos revolucionarios, el populismo y las dictaduras en Latinoamérica, los tratados comerciales internacionales, así como el posmodernismo que insistía en los efectos negativos de la ciencia y la tecnología moderna, hacía difícil definir una hegemonía política de la democracia, aunque “la tendencia evolutiva es pasar de la igualdad legal a la igualdad de oportunidades para todos, junto con la abolición de sistemas de opresión y explotación” (290). Por su parte, Saucedo (1993) criticó a la sociedad mexicana en términos de su mala distribución de la riqueza y mencionó que el sistema de elecciones para cargos públicos se debía perfeccionar para lograr una mayor participación ciudadana, mientras que Germán (1990) criticó el autoritarismo de los últimos gobiernos.

En otra arista de la vida democrática, Gurrola y Vázquez (1994a) fundamentaban legalmente la participación ciudadana en la vida democrática a partir del artículo 3º y el 21 constitucional, ya que la educación democrática buscaba implantar un sistema de vida que promoviera el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, sin distinción de raza, sexo, condición económica ideología (88), y la participación activa e inteligente en los asuntos públicos (193).

La vida democrática también precisaba de una mejor distribución del poder, pues para Gurrola y Vázquez (1994b) y Tovar y Sánchez (1994), el municipio era la célula del sistema de gobierno, donde se originaba la acción democrática proporcionando seguridad pública y servicios médicos, de educación y de infraestructura pública (24).

En Gurrola y Vázquez (1994b) se finiquita la contradicción entre democracia política y democracia social, pues la práctica de los derechos sociales, y la lucha por un constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, parten del conocimiento de las garantías constitucionales, y de la participación en la democracia política. Para las autoras, la democracia social es una actitud ante la vida que consiste en un sistema de hábitos donde el principal es la participación y actuación responsable, seguida del

reconocimiento de la pluralidad de las posiciones, la búsqueda de una existencia digna y estar en la posibilidad del cambio cuando es necesario (131). La democracia social debía ser un “socialismo humanista como una utopía necesaria para motivar a los pueblos y guiar y orientar a los gobernantes” (Rodolfo Stavenhagen, citado por Gurrola y Vázquez (1994b: 131). Siguiendo a las autoras:

La democracia política y la democracia social no se dan aisladas en la práctica: la primera constituye la forma y la segunda la materia, están las libertades políticas y los medios para practicar la nivelación de oportunidades, esta es la auténtica democracia política, económica y social [...] El fin del conocimiento de la democracia política y social es proporcionar puntos de referencia que permitan analizar la forma de vida que prevalece en México, en los estados y en cualquier lugar. (133).

En la vida social había otras interpretaciones. Para Federico Reyes Heróles (1991), se había llegado al simplismo democrático donde ya no se buscaban grandes proyectos históricos, dejando las macro concepciones del mundo para después (61). Para el autor, el simplismo democrático era en el fondo un pragmatismo donde se creía en las instituciones democráticas tradicionales: se llamaba al cumplimiento cabal de la norma, a la filia legalista, y la democracia era ahora absoluta libertad de expresión y de organización, transparencia en los procesos electorales, respeto a la victoria de la mayoría y voto secreto (62).

4.8 Conclusiones

En la década de 1980 las relaciones entre los manuales escolares y los discursos de la vida social mantienen relaciones de intertextualidad. Los manuales reflejan posturas y visiones que se están dando en el ambiente académico y en ellos se observa la intervención, ya sea de los comités de revisión de libros de la SEP o de los propios autores, que cambia los discursos escolares de una postura crítica a otra más cómoda para el Estado. Por otro lado, en los inicios de los años noventa, si bien algunos manuales escolares sólo ofrecen la posición política y la historia oficial, en otros se está interpelando a discursos políticos que se dan en la vida social, y se mantiene la contraposición de los manuales conservadores hacia la historia nacionalista. En la elaboración de los libros de texto de 1992 que fueron retirados por la propia SEP intervienen académicos de reconocimiento, pero aquí se da el caso de que desde la vida social se genera un amplio movimiento de desaprobación de los textos, en parte porque su forma y contenidos no coincidían con el acostumbrado género

del libro de texto de historia al servicio de la construcción de la nación. Este es un ejemplo de la multidireccionalidad de las relaciones entre manuales escolares y vida social.

En cuanto al concepto democracia en los manuales escolares, se pudo dar cuenta de la influencia gubernamental en el uso del concepto en los LTG, haciendo cada vez más estrecha su capacidad de producir pensamiento crítico en la década de 1980, hasta llegar a sus significados mínimos en los noventa. Sin embargo, el flujo del concepto en los manuales escolares de editoriales privadas no sólo se concretó a repetir los discursos oficiales, sino que estuvo más abierto a la ideología de otros grupos sociales, y en ese sentido, pudieron recoger los cambios en el concepto principalmente en la primera mitad de los años noventa. Esto permitió a los manuales escolares de editoriales privadas participar en la liberación de la tensión entre la democracia política y la democracia social en una nueva formulación de sus relaciones. Por lo tanto, se puede decir que los manuales escolares están íntimamente ligados con los discursos de la vida social, ya sea al separarse de ellos o para fungir como caja de resonancia.

Conclusiones generales

En este trabajo se engarzó una historia de los libros escolares con la historiografía académica y los referentes intelectuales de la vida social que transformaron al concepto de democracia a lo largo de dos siglos. Se trató de explicar cómo fueron cambiando, permaneciendo y desplazándose los significados de la democracia y sus significantes asociados, mostrando su pluralidad y sus traslapes para evitar una historia del concepto de democracia lineal, progresiva y homogénea. Ello implicó, a su vez, la dificultad de identificar tendencias en tiempos largos y ubicar patrones de producción en los libros escolares. Las preguntas principales de la investigación versaron sobre los cambios, permanencias, desplazamientos y emergencias del concepto democracia en los libros escolares y en los discursos políticos en la vida social de 1821 a 1994, y sobre los mecanismos de relación entre ambos discursos.

Una respuesta sintética a dichas preguntas es que algunos significados del concepto democracia permanecieron durante los dos siglos: forma de gobierno, representatividad, soberanía, federación, elecciones, voto, igualdad y libertad, por ejemplo. Ello no quiere decir que no hayan cambiado en sus sentidos y significados intrínsecos que les confirieron las sociedades de cada etapa, pero sí muestra una permanencia de un corpus básico de sentidos. En cuanto a los principales cambios, se pueden mencionar cambios ideológicos, adjetivaciones, de imbricación con otros conceptos, con la absorción de significados, vaciamientos de sentidos, resignificaciones y apropiaciones. También hubo deslizamientos del concepto de una ideología a otra, en el paso de significados de un concepto a otro, al tomar el lugar central de otro concepto, en reemplazos por otro concepto, y al construir la hegemonía política del concepto democracia sobre otras posibles formas de gobierno.

De 1821 a 1870, la relación entre los manuales escolares y los discursos de la vida social era muy cercana, permitiendo la politización, ideologización, democratización y temporalización del concepto. A finales del siglo XIX y principios del XX, la enseñanza cívica y la historia escolar adquieren un lugar propio, sin embargo, la distancia sigue siendo estrecha, estimulando la diversificación del concepto. Durante la Revolución Mexicana, el concepto en los manuales escolares se contradecía con las prácticas políticas y sociales, con el efecto de minimizar el uso del concepto en los manuales, y su crítica en la vida social. El concepto fue apropiado y resignificado por luchadores sociales y

políticos, dejando el concepto en los manuales en su mínima definición como forma de gobierno.

En las décadas de 1920 y 1930, la relación entre los manuales escolares y los discursos de la vida social mantienen puntos de encuentro a partir de sus promotores, y surgen las primeras genealogías nacionales del concepto. Hacia 1940, el concepto absorbió significados provenientes de los organismos internacionales para la paz, y se imbrica con las ideologías del momento, definiendo la tensión entre democracia política y la democracia social. Entre los años cincuenta y sesenta, se aprecian intertextualidades entre los manuales escolares y los discursos en la vida social, principalmente con el auge de anacronismos y elaboración de tradiciones de la democracia desde distintas ideologías. Esta etapa es rica en acuerdos con el nacionalismo revolucionario, y disensos por la pertenencia a distintas ideologías, lo que creó sedimentaciones de significados variados y contradictorios en el concepto. En los años setenta se tensa de nuevo la relación entre democracia política y democracia social, lo cual se refleja en los manuales escolares, que además se vuelven propositivos y coinciden con cambios estructurales en política, en el sistema educativo y en la cultura ciudadana. En la década de 1980 las relaciones entre los manuales escolares y los discursos de la vida social mantienen relaciones de intertextualidad, aunque de baja intensidad. El concepto comienza un declive en la forma de desplegar sus significados, mientras que en los discursos de la vida social se intensifica. Finalmente, en los años noventa el concepto en los libros de texto oficiales se contrae a su mínima expresión como forma de gobierno, mientras que en los manuales escolares de editoriales privadas vive un florecimiento a partir de nuevas resignificaciones que se dan en los discursos de la vida social.

Una de las tendencias encontradas es que a lo largo del siglo XIX y XX se pudo observar en la historia política y social, así como en manuales escolares, una contienda entre la democracia política y la democracia social, cada una nombrada, a veces, con otras denominaciones y conteniendo distintos significados, de acuerdo con los grupos y sociedades históricas que los produjeron, pero que al compararse dejan ver una lucha de poder entre pobres y ricos, que parece conciliarse, al menos conceptualmente, con la imbricación entre ambas en los años noventa del siglo XX.

El análisis de la trayectoria del concepto democracia en la larga duración y mirado en la interacción entre discursos específicamente didácticos y otros discursos de la vida social y política, sugiere que el problema de legitimidad política del gobierno representativo que la democracia en la modernidad pretende resolver, no queda nunca resuelto del todo. A la democracia se le fueron adosando significaciones diferentes, adjetivos y variantes para concretarla, para hacerla posible, se le construyeron genealogías a lo largo de los siglos para darle un sentido en el presente y se la usó como instrumento para salvar la distancia entre pasado y presente en formas constantemente anacrónicas, pero hacia el futuro conservó siempre un horizonte de expectativas inalcanzable. Además, la “sordera” de los libros escolares a la democracia en momentos en que el concepto es agitado desde distintos frentes de la vida social y política refleja, entre otras cosas, el miedo que se le tiene a su potencial disruptivo como expectativa de cambio. Ello contrasta con la persistencia de su significado “inofensivo” como mera forma de gobierno general de México en los libros escolares a lo largo de dos siglos.

Con todo, sí parece haber una transformación significativa del concepto hacia el final del siglo XX en un sentido parecido a lo que lo apuntaba Jorge Cuesta ya en 1937. Desde el siglo XIX y hasta los años ochenta del siglo XX, cuando se debilita la Guerra Fría en el mundo y se resquebraja el régimen revolucionario institucional en México, la democracia es un sistema para mantener “el orden y la paz”, entre otras cosas, en las naciones modernas. Sin embargo, con la globalización, la idea de nación se flexibiliza y, al “desaparecer” la sombra del socialismo, no hay un contrario por el que se deba mantener un orden. Entonces el concepto de democracia comienza a dar un giro, desde los años setenta o quizá antes, hacia una participación ciudadana con mayor agencia, en la cual ya no se busca el consenso para optar por el sistema democrático o no (y luchar por él), sino que el consenso es en sí la dinámica de la democracia. Al ser ahora la “consensualidad” el principio de la democracia, el conflicto se vuelve una forma de vida, así como la inestabilidad política y de las instituciones, y la consensualidad se juega en los medios de información y de comunicación.

En cuanto a las relaciones entre los conceptos de los manuales escolares y libros de texto con los discursos de la vida social, se puede decir que se encontraron relaciones de acuerdo, resistencia, propuestas, intertextualidades y contraposiciones, y que estas

relaciones se dan de manera bidireccional, de la vida social a los manuales, y de los manuales a la vida social. El tipo de intertextualidades encontradas fueron principalmente aquellas donde un manual escolar repite con las mismas palabras o usando otras, la valoración del concepto o de algunos de sus significados, en el mismo sentido, de un discurso de la vida social.

Las relaciones entre los manuales escolares y los discursos políticos y sociales también pueden dar cuenta de los límites y tensiones de paradigmas políticos, sociales y culturales de las distintas sociedades en el tiempo, así como de sus procesos de construcción y de cambio.

La principal tendencia es la cercanía de los manuales escolares con los discursos de la vida social, donde se comparten, se contraponen o se critican posiciones políticas, ideológicas, principios y a veces ejemplos. Cuando esto no sucede, la relación entre los manuales y libros de texto con los discursos de la vida social cambia de un periodo a otro en distintos grados, principalmente por los estilos de los autores, pues mientras más disposición a emitir la opinión personal, mayor información ofrecen. Algunos factores que afectan la relación entre los dos ámbitos son: las características de los autores – no es lo mismo que sea un maestro a que el autor sea un reconocido personaje de la opinión pública, por el hecho de que éste último tendrá mayores posibilidades de ser interpelado por otros, dando pie a intertextualidades -. También la heterogeneidad ideológica en un espacio público, pues cada corriente de pensamiento manifiesta sus ideas por los medios posibles, entre ellos los manuales escolares, y en la diferenciación con los otros es que ocurren las relaciones de contraposición, resistencia, propuestas, complementariedad o acuerdos, y principalmente interpelando a la corriente dominante. Otro factor que posibilita las relaciones entre manuales y la vida social es un concepto o tema del que todos pueden opinar: la democracia es un ejemplo de ello por su carácter público, y porque es aprehendida y resignificada constantemente, dando pie siempre a nuevos comentarios.

Por otro lado, en la tesis se observa que las prescripciones a partir de programas y currículos no se reflejan en los manuales escolares de manera homogénea debido a la coexistencia de manuales de distintas épocas en un momento dado, a la diversidad de corrientes ideológicas que producen manuales, al peso de unas sobre otras, y a factores como la tecnología, las crisis económicas y los cambios geopolíticos mundiales que

aceleran los procesos educativos. A lo largo del análisis se pudo confirmar la hipótesis de que los manuales escolares, a pesar de ser un dispositivo de la sociedad con características particulares (para un público en específico, con una forma de producción y para un uso determinado), trascienden el espacio escolar para incursionar en debates que se generan en otros espacios como la economía, la política, las luchas ideológicas (como los libros de *Ciencias sociales* a los que llamo críticos, por ejemplo). Además, la propia sociedad también se inserta en la producción, revisión e interpretación de los manuales escolares a través de las políticas públicas, las editoriales, la religión y otros ámbitos (basta recordar los debates sobre la educación sexual en los libros escolares a principios de 1930, entre otros casos). De manera que los manuales escolares y la sociedad interactúan en relaciones de acuerdos, debates, contraposiciones, propuestas y deslizamientos intertextuales entre uno y otro. De ahí que no se sostenga la idea de que los manuales escolares sólo proyectan los intereses e ideología de los gobiernos en turno.

Entre los aportes de esta tesis se pueden mencionar los siguientes:

- Identifica cambios, permanencias, deslizamientos y emergencias del concepto democracia en México en la larga duración.
- Examina las relaciones entre los manuales escolares y los discursos de la vida social en México.
- Apoya los trabajos sobre libros escolares de editoriales privadas en México.
- Propone una mirada de los manuales escolares como productos de ideologías diversas y con relaciones interactivas con la sociedad.
- Provee de un mapeado de las fuentes históricas y actuales sobre las ideologías implicadas, de las propuestas y significados del concepto democracia en la enseñanza escolar y en algunos discursos públicos.
- Ayuda a comprender el concepto democracia y la forma de experimentar y nombrar la realidad en la modernidad.
- En cuanto a la democracia como objeto de estudio, la mayoría de los trabajos elaborados parten de su origen liberal francés y norteamericano del siglo XVIII, mientras que en este trabajo se incluyen las concepciones de democracia elaboradas por otras corrientes como el socialismo utópico y científico, el protestantismo calvinista y el catolicismo social.

- La selección de fuentes de maestros, académicos, políticos de variado perfil, y de movimientos políticos, sociales y culturales, invitan a explorar más allá de los grandes pensadores y teorías sobre la democracia.
- Las relaciones entre los manuales escolares y los discursos políticos y sociales también pueden dar cuenta de los límites y tensiones de paradigmas políticos, sociales y culturales de las distintas sociedades en el tiempo, así como de sus procesos de construcción y de cambio.

Límites de la tesis.

La aplicación de ciertas herramientas conceptuales a un objeto de estudio necesariamente deja de lado otras perspectivas y este trabajo no es la excepción. El estudio del concepto democracia desde la historia conceptual está limitado a sólo algunas herramientas metodológicas de esta perspectiva para identificar cambios, permanencias, deslizamientos y emergencias conceptuales, así como neologismos, figuras antitéticas, contra conceptos, anacronismos, espacios de experiencia, horizontes de expectativas, sedimentaciones semánticas, y otras metodologías me permitieron reconocer imbricaciones ideológicas, formas de las ideologías y características de producción de la historia escolar. También involucró la vinculación con un contexto histórico, social, político, cultural, intelectual, de la producción y normalización de los libros escolares. Estas características imponen una manera determinada de acceder al objeto de estudio y dar respuesta sólo a ciertas preguntas.

Abordar el concepto a partir de manuales escolares también deja fuera otras maneras de conocer la cultura escolar. La revisión de sólo a una parte de los libros escolares de historia y enseñanza cívica existentes, así como la muestra hecha de los discursos de la vida social, son límites para este estudio. Por otro lado, también se debe considerar un delimitante para acceder al concepto de democracia, lo que los manuales de primaria pueden aportar.

Bibliografía

Manuales escolares de primaria (excluyendo los Libros de Texto Gratuitos)

- Alvear, C. (1966). *Historia Universal Contemporánea*. 7ª edición, México: Editorial JUS.
- Alvear, C. (1979). *Historia Universal Contemporánea*. 22ª edición, México: Editorial JUS.
- Alvear, C. (1992). *Curso de Historia general*. 36ª edición, México: Editorial JUS.
- Alvear, C. (1993). *Historia de México. Luces y sombras, 6º grado*. 1ª edición, México: Editorial Trillas.
- Álvarez, L. y A. Rangel (1940). *Historia de América*. Segunda edición. México: Comisión Editorial Popular, SEP.
- Ascensio, P. (1968). *Cultura y libertad, 6º Primaria-Formación cívica y moral*. México: Costa-Amic Editor.
- Ballesteros, E. (1955). *Civismo, Primer año de secundaria*. México: Editorial Patria S.A.
- Bandala, T. (1892). *Cartilla de la Historia de México dedicada a las escuelas de la República Mexicana*, Siguiendo el orden marcado en el programa oficial para las escuelas del Distrito Federal y territorios de Tepic y Baja California. Papelería de M Cambeses.
- Barrales, J. (1989). *Síntesis de la Historia de México*. México: Harla.
- Berrum, J. (coord.) (1993). *Educación cívica 5º*. 1ª edición, México: Fernández Editores.
- Berrum, J. (coord.) (1995). *Educación cívica 6º*. 2ª edición, México: Fernández Editores.
- Blackaller, L. (1955). *Un viaje al pasado de México, Tercer año*. México: Editorial Herrero.
- Blackaller, L. (1958). *Un viaje a través de la Historia, Sexto año*, undécima edición. México: Editorial Herrero.
- Blackaller, L. (1960). *Un viaje al pasado de México, Cuarto año*. Undécima edición. México: Editorial Herrero,
- BruñoBravo, J. (1993). *Compendio de Historia de México*. 13ª edición, México, Editorial Jus.
- Bruño, G. (1960). *Lecturas de corrido. Libro cuarto o Valentín*. Sexta edición: México Editorial Enseñanza S.A.
- Bustamante, C. (1835) *Mañanas de la alameda en México*, tomo I, publicadas para facilitar a las señoritas el estudio de la historia de su país, imprenta de la testamentaria de Valdés, México.
- Bustamante, C. (1836) *Mañanas de la alameda en México*, tomo II. México: imprenta de la testamentaria de Valdés.
- Busto, M. (1827). *Catecismo civil o instrucción elemental de los derechos e obligaciones y gobiernos en que debe estar impuesto el hombre libre, formado para la enseñanza pública de las escuelas del estado de Guanajuato*, Imprenta de Mariano Arévalo.
- Cadena, L. (1929). *Elementos de historia general y de la historia patria*. Primera edición. México. Herrero Hermanos Sucesores.
- Cadena, L. (1946). *Elementos de historia general y de la historia patria*. Segundo y tercer curso, 22 ava. Edición. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Campillo, H. (1950). *La nación mexicana: su desarrollo. 4º Año*. México: Luis Fernández G Editor.
- Casiano, J. (1895) *Tratado de instrucción cívica al alcance de los niños*, escrita según los preceptos de la ley de instrucción obligatoria vigente en el Distrito Federal y territorios de Tepic y la Baja California, tercer año de primaria, Imprenta de Aguilar e Hijos, México.
- Castellví, I. (1917). *Urbanidad*. Segunda edición. Barcelona: Industrias Gráficas Seix-Barral Herms Editores.
- Castro, J. (1941). *Historia patria*. Cuarto año. 3ª edición. México: Ediciones Águilas.
- Castro, J. (1948). *Historia General, 6º año*. México: Ediciones Águilas, S.A.
- Celis, Rubio, Sánchez, Celis, Vargas (1971). *Didáctica de la Educación Cívica*. Primaria, 4ª edición, México: Oasis, Nueva Biblioteca Pedagógica.

- Chávez, L. (1947). *Historia de México (1808-1836)*. Primera edición. México: Editorial Patria S.A.
- Chávez, G. (1912). *Catecismo popular. De los principios católicos en la Ciencia Social*. Morelia: Tipografía del Sagrado Corazón de Jesús.
- Contreras, R. y F. Zelaya (1940). *Historia Universal*. México: Comisión Editora Popular, SEP.
- Córdoba, T. (1881). *Historia Elemental de México*. México: Juan Valdés y Cueva.
- Corona, A. (1952). *Moral militar y civismo*. México: Ediciones en Marcha, Estado Mayor Presidencial.
- Correa, A. (1889). *Nociones prácticas de moral*. Primera edición. México: Eduardo Dublán y Compañía, Impresores.
- Correa, D. (1919). *La mujer en el hogar*. Sexta edición. Librería de la Vda. De Ch Bouret.
- Cosío, D. (1994) (coord.). *Historia Mínima de México*. 2ª edición, México: El Colegio de México.
- Cue, A. (1947). *Historia social y económica de México*. México: Editorial América.
- Cue, A. (1991). *Historia social y económica de México (1521-1854)*. 29ª reimpression. México: Trillas.
- Cuervo, F. (1939). *México. Libro nacional de lectura*. México: Editorial Patria S.A.
- De Lato, M. (1821). *Catecismo de la independencia en siete declaraciones*, dedicada a Ignacio Iturbide, Imprenta de Don Mariano de Ontiveros.
- De la Mora, R. (1961). *Lecciones de historia patria, 3er año*. México: Editora Rosa de la Mora.
- De la Mora, R. (1985). *Lecciones de Historia Patria*. Tercero de primaria, México: Editora Rosa de la Mora.
- De la Mora, R. (1992). *Lecciones de Historia Patria*. Tercer año, 39ª edición, México: Enrique Sainz Editores.
- De la Torre, J. (1885) *Compendio de organización política de México y derechos y deberes del ciudadano*, Premiada por el Ayuntamiento de la Capital de la República y adoptada como texto para sus escuelas de Instrucción Primaria. México: Imprenta y Litografía de Dublan.
- De la Torre, J. (1892). *Compendio de Instrucción Cívica*. Para uso de las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana. México: Librería Nacional y Extranjera Eusebio Sánchez.
- De la Torre, J. (1895). *El amigo de los niños mexicanos*. 21ava. Edición. México: Imprenta del siglo XIX.
- De la Torre, J. (1897). *Compendio de instrucción cívica*. México: Librería Nacional.
- Díaz, R. y M. Díaz (1994). *Historia 6*. Primaria, Segunda reimpression, México: Santillana.
- Echeverría, E. (1892). *Manual de Enseñanza Moral*. Edición arreglada para las escuelas mexicanas. San Francisco California: The History Company.
- Fentanes, B. (1958). *Trabajo. Libro III Libro de lecturas, 4º año*. México: Editorial Patria.
- Galván, M. (1843/1880). *Catecismo de urbanidad civil y cristiana*. Megico: Murguía.
- García Cubas, A. (1890). *Compendio de la Historia de México y de Civilización para su uso de los establecimientos de instrucción primaria*. México: Imprenta del Sagrado Corazón de Jesús.
- Garza, R. (1899). *Compendio de Historia General*. Monterrey: La Defensa.
- Gómez, J. (1836). *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil*. Publicada para el uso de la juventud mexicana. 2ª edición. México: Impreso por Ignacio Cumplido.
- Germán, H. (1990). *Aprendamos Ciencias Sociales 4*. México: Ediciones Pedagógicas.
- Gómez, J. (1836). *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil*. México: impreso por Ignacio Cumplido.
- Gómez, J. (1846). *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil*. Publicada para el uso de la juventud mexicana. 9ª edición. México: Imprenta de la voz del pueblo.
- Gómez, J. (1854) *Cartilla moral militar*. Tercera edición. Dedicada a José López De Santa Anna. México: sin referencia de imprenta.

- González, C. (1952). *Florilegio de cuentos*, Primero de secundaria. México: Editorial Patria
- González, C. y Guevara, L. (1967). *Un viaje a través de la historia*. 6º año de Primaria, 32ava. Edición, México: Editorial Herrero S.A.
- González, F. (1871). *Lecciones de derecho constitucional*. París: Librería de Bouret.
- Gorostiza, M. (1833). *Cartilla Política*. Londres: Santiago Holmes.
- Gutiérrez, J. (Coord.) (1985). *Independencia y revolución*. 1ª edición, México: Limusa.
- Heredia, J. (1831). *Lecciones de historia universal*. 4 tomos. Toluca: Imprenta del Estado.
- Heredia, J. (1915). *Lecciones de historia universal*. Habana: Ediciones Cuba Intelectual.
- Hernández, J. (1901). *Nociones de instrucción cívica y moral*. México: s/ref. editorial.
- Hernández, S. (1952). *Continente, libro de lectura de 5º año*. México: Luis Fernández G Editor.
- Hidalgo, L. (1937). *Levántate, libro cuarto de lectura*. Nueva edición. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Hidalgo, L. (1938). *Levántate, libro sexto de lectura*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Hinojosa, M. (Editor) (1982). *El dato escolar*. 2ª edición. México: EASA.
- Jerez, Díaz, Galván, Ortiz, Pichardo, Rocha, Romero (1989). *Complemento escolar de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales 4º curso*. México, Esfinge.
- Jiménez, J. (1951). *Enciclopedia escolar. Tercer año*. 3ª edición. México: Editorial Avante, S. de R.L.
- Jiménez, J. (1956). *Enciclopedia escolar, Sexto año*. Séptima edición. México: Editorial Avante, S. de R.L.
- Jiménez, W. y A. García (1962). *Historia de México. Una síntesis*. México: INAH.
- Jiménez, W. y A. García (1970). *Historia de México, una síntesis*, Segunda edición, México: INAH.
- Kahler, E. (1946). *Historia universal del hombre*. México: FCE.
- León, N. (1902) *Compendio de la Historia General de México*. México: Herrero Hnos.
- León, A. (1965). *Civismo. Comprensión y mejoramiento de la vida social*. 6º año, México: Editorial Libros Mexicanos.
- Lozano, J. (1876). *Tratado de los derechos del hombre*. México: Dublán y Compañía.
- Lucio, G. (1939) *Serie Simiente, Libro tercero para las escuelas rurales*. México: SEP, Comisión Editorial Popular.
- Macedo, P. (1875). *Compendio de los derechos y obligaciones del hombre y del ciudadano*. Enseñanza elemental. México: Imprenta de Flores y Monsalve.
- Macías, J. (1900). *Catecismo de derecho político constitucional*. México: Ilustración.
- Manterola, R. (1889). *Primeras nociones de Geometría, Geografía, Historia Patria, Economía política, Derecho Constitucional y Ciencias Físicas y Naturales*. Segunda edición. México: Imprenta del Gobierno Federal.
- Marroquí, J. (1883). *Cartilla democrática constitucional*. Examinada y aprobada por la junta directiva de estudios del Distrito Federal, y adoptada por ella para las escuelas nacionales de primeras letras. México: Estereotipía de Munguía y Bustamante.
- Martínez, R. (1962). *Primeras lecciones de Historia Patria*. 6ª edición, México: Ediciones Enseñanza S.A.
- Mendieta, L. (1950). *Civismo, primer curso para escuelas secundarias*. 6ª edición. México: Editorial Porrúa.
- Monroy, H. (1940). *Civismo*. Décimo primera edición. México: Publicaciones Monroy Padilla.
- Monroy, H. (1955a). *Civismo, Tercer ciclo de educación primaria y primero de secundaria*, 9ª edición. Coyoacán: Publicaciones Monroy Padilla.
- Monroy, S. (1955). *Arreglo de historia universal. Sexto año*. 4ª edición. México: Ediciones Monroy Padilla.
- Monroy, S. (1960). *Historia de México*. 4º grado. 5ª edición. México: Publ. Monroy Padilla.
- Monroy, S. (1960). *Nuestra América. Historia*. Quinto grado de Primaria, 6ª edición: México, Ediciones Monroy Padilla-Distribuidor Enrique Sainz.

- Mora, J. (1831). *Catecismo político de la Federación Mexicana*, tomado de José María Luis Mora, *Obras completas, Obra política III, 3*, Instituto Mora-Conaculta, primera reimpression, 1994, México, pp. 427-495.
- Morales, A. (1963). *Historia de la Revolución Mexicana*. Primaria, 3ª edición, México: SEP.
- Navas, M. (1947). *Historia de América*. 7ª edición. México: Herrero y CIA.
- Navas, M. (1950). *Historia Universal*, 6º año, 8ava edición. México: Herrero y CIA.
- Navas, M. (1953). *Historia de México*. Cuarto año, sexta edición. México: Herrero y CIA.
- Navas, M. (1959). *Civismo y biografías*, Secundaria, decimocuarta edición. México: Herrero.
- Navas, M. (1965). *Civismo y biografías*. 3º y 4º años, 16ª edición, México: Editorial Herrero S.A.
- Núñez, G. (1993). *Historia 4. A través del Tiempo*. Primaria, México: Noriega Editores.
- Noriega, J. (1988). *Complemento didáctico de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales 6º grado*. 1ª edición. México: Editorial Noriega.
- Orozco, F. (1987). *Grandes momentos de la Historia de México*. 1ª edición, México: Panorama Editorial.
- Orozco, F. (1992). *Historia de México*. Primaria, 1ª edición, México: Editorial Panorama.
- Palomares J. (1951). *Apuntes de historia de México*. México: Impresores Beatriz de Silva.
- Payno, M. (1891). *Compendio de la Historia de México*. México: Imprenta Díaz de León.
- Pérez, Verdía L. (1888). *Compendio de la Historia de México*, Desde sus primeros tiempos hasta la caída del segundo imperio, Escrito para el uso de los colegios de instrucción [primaria] superior de la República, Tipografía del autor, Guadalajara, 346 páginas.
- Pereyra, C. (1919). *Patria. Historia de México*. México: Librería de la Vda. De Ch Bouret.
- Perrusquia, A. (1994). *Tiempos, lugares y gente 6*. Sexto curso de Historia para Primaria, 1ª edición, México: Fernández Editores.
- Pineda, C. (1906). *El niño ciudadano*. S edición. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Pizarro, N. (1855). *Catecismo político constitucional*. Monterrey: Imprenta del Gobierno.
- Pizarro, N. (1868). *Catecismo de moral*. México: Imprenta de J Fuentes y Compañía.
- Ponce, S. (1956). *México extraordinario en la anécdota*. Libro auxiliar de texto de historia patria y civismo. México: Editorial Atenas.
- Prieto, G. (1876). *Lecciones elementales de economía política*. México: Impr. Gobierno.
- Prieto, G. (1890). *Lecciones de Historia Patria. Escritas para los alumnos del Colegio Militar*. Segunda edición de la primera de 1886. México: Secretaría de Fomento.
- Prieto, G. (1896). *Lecciones de historia patria*. Escritas para los alumnos del Colegio Militar. 5ª edición. México: Imprenta de la Escuela Correccional.
- Quirarte, M. (1992). *Visión panorámica de la Historia de México*. 24ª edición, México: Porrúa.
- Ramos, R. (1936). *La lucha de clases a través de la historia de México*. 2ª edición. México: SEP.
- Reyes, A. (1910). *Nociones elementales de historia patria*. 11ª edición. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Reyes, J. (1897). *Nociones Elementales de Historia Patria*. México: Herrero Eds.
- Rivera, F. (coord.) (1994). *Educación cívica 6 Primaria*. 1ª edición, México: Santillana.
- Rivero, L. (1827). *Lecciones de política*. Según los principios del sistema popular representativo adoptado por las naciones americanas, Imprenta de Gaultier-Laguionie, París, 460 páginas.
- Roa Bárcena, J. (1862). *Catecismo elemental de la Historia de México*. México: Andrade.
- Rodríguez, C. (1950). *Compendio de Historia de México*. 4º año. Sin datos de editorial ni lugar.
- Romero, J. (1955). *Discursos cívicos*. México: Ediciones Morelos.
- Santa María, A. (1920). *Historia patria y educación cívica*. Tercer año elemental. México: Escuela Nacional de Artes Gráficas.
- Sánchez, A. (1994). *Historia de los mexicanos*. 4º grado de Primaria, México: Editorial Trillas.
- Sánchez, J. (1945). *Las instituciones de la vida social mexicana, primer curso de civismo*. México: Editorial América-SEP.
- Santibañez, E. (1921, 1928, 1941). *Principios de instrucción cívica*. México: Compañía Nacional Editora Águilas.

- Santos, J. (1940). *Civismo*. 2ª edición. Fondo de Cultura Popular AC.
- Saucedo, E. (1993). *Historia de México*. Libro de apoyo, 4º, 5º y 6º. México: Kapelusz Mexicana.
- Sierra, J. (1894). Elementos de historia patria, 2 v., París-México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret. En Agustín Yáñez (Ed.) *Obras completas, vol. IX Ensayos y textos elementales de historia*, México: UNAM, pp. 289-390.
- Sierra, J. (1904a). *Segundo año de Historia patria*, tercer año. 5ª. Edición. México: Librería de la Vda. De Bouret. Primera edición de 1894.
- Sierra, J. (1904b) *Manual escolar de Historia General*. Segunda edición. México: Imprenta de Palacio Nacional. Primera edición de 1891.
- Sierra, J. (1905). *Primer año de Historia patria*, tercer año. 7ª. Edición. México: Librería de la Vda. De Bouret. Primera edición de 1894.
- Sierra, J. (1921). *Historia Patria*. México: SEP. Primera edición de 1896.
- Sierra, J. (1924). *Manual escolar de historia general*. Cuarta edición. México: SEP. Primera edición de 1891.
- Sierra, J. (1960). *Evolución política del pueblo mexicano*. México, SEP-Biblioteca del Maestro. Primera edición de 1902.
- Solís, B. (1947a). *Civismo, Tercer año*. México: Librería Ariel.
- Solís, B. (1947b). *Civismo, Quinto año*. México: Librería Ariel.
- Solís, B. (1953). *Civismo, Cuarto año*. Tercera edición. México: Herrero y CIA.
- Teja, A. (1933). *Historia de México*. Segunda edición. México: Universidad Nacional de México.
- Teja, A. (1947). *Breve historia de México*. 4ª edición. México: Ediciones Botas.
- Torres, G. (1904). *Elementos de historia nacional*. Madrid: Rivadeneyra.
- Torres, G. (1910). *La patria mexicana*. Sexta edición. México: Herrero Hermano Sucesores.
- Torres, G. (1943). *La patria mexicana. Elementos de historia nacional*. Tercer ciclo. 16ª edición. México: Herrero.
- Tovar, C. y S. Sánchez (1994). *El pequeño ciudadano 4 grado*. Primaria, 1ª edición, México: Editorial Noriega.
- Trigo, J. (1895). *Moral Teórico-Práctica y Educación*. Para uso de las escuelas y de las familias. Saint Louis Missouri: Spanish-American Educational Co.
- Valle, R. (1891). *Catecismo del liberalismo*. León: Imprenta de Francisco Verdayes.
- Vázquez, J. (1991). *Historia de México III*. 1ª reimpresión, México: Libros del Rincón, SEP.
- Vázquez, J. (1994). *Una historia de México II*. México: Editorial Patria.
- Velázquez, E. (1933). *Lecturas populares*, tercera edición. México: La impresora.
- Vidales, I. (1994). *Complemento Larousse 5º grado. Libro del alumno*. Primaria, 3ª edición, 4ª reimpresión, México: Santillana.
- Zárate, J. (1894). *Elementos de Historia General*. México: Eusebio Sánchez Impresor.
- Zavala, S.-I. Appendini (1959). *Historia universal moderna y contemporánea*, Secundaria. México: Editorial Porrúa S.A.
- Zavala, S. (1981). *Apuntes de historia nacional (1884-1976)*. 4ª edición. México: Diana-SEP.
- Zepeda, B. (1954). *Y yo te digo... Civismo para 3º y 4º años de primaria*, 3era edición. México: Editorial Enseñanza.
- Zepeda, B. (1962). *Un paso hacia arriba. Civismo para 5º y 6º años de primaria*. 6ª edición, México: Editorial Enseñanza S.A.

Libros de Texto Gratuitos

- Arreola, J. (1991). *Coahuila. Monografía Estatal*. 5ª reimpresión, México: SEP.
- Barrón, C. (1960). *Mi Cuaderno de Trabajo de Cuarto Año. Primera parte Lengua nacional y escritura. Historia y Civismo*. 1ª edición, México: SEP.
- Barrón, C. (1961). *Mi libro de Historia y Civismo*. 2ª edición, México: SEP.

- Barrón, C. (1962). *Mi Libro de Cuarto Año. Historia y Civismo*. 1ª edición, México: SEP.
- Basañez, M. y R. Valdés (coords.) (1989). *Puebla. Monografía Estatal*. Edición experimental, México: SEP.
- Basañez, M. y R. Valdés (coords.) (1991). *Querétaro. Monografía Estatal*. 1ª reimpresión, México: SEP.
- Basañez, M. y R. Valdés (coords.) (1993). *Distrito Federal. Monografía Estatal*. 4ª. Reimpresión, México: SEP.
- Cárabes, J. (1960). *Mi Libro de Tercer Año. Historia y Civismo*. 1ª edición, México: SEP.
- Cavazos, I. (1993). *Nuevo León. Monografía Estatal*, 5ª. Reimpresión. México: SEP.
- Dalton, M. (1982). *Oaxaca. Monografía Estatal*. Edición experimental, México: SEP.
- Delgado, A. y M. González (1999). *Conoce nuestra Constitución*. Cuarto, Quinto y Sexto Grado, 2ª reimpresión, México: SEP.
- Dirección de Contenidos y Métodos Educativos (1993). *Estado de México. Monografía Estatal*. 4ª. Reimpresión, México: SEP.
- Dirección de Contenidos y Métodos Educativos (1993). *Guanajuato. Monografía Estatal*. 6ª. Reimpresión, México: SEP.
- Dirección de Contenidos y Métodos Educativos (1993). *Veracruz. Monografía Estatal*. 3ª. Reimpresión, México: SEP.
- Garrido, F. (Coord.) (1994a). *Historia*. Cuarto Grado. México: SEP.
- Garrido, F. (1994b). *Historia*. Sexto Grado. México: SEP.
- Gutiérrez, W. (coord.) (1993). *Yucatán. Monografía Estatal*. 8ª. Reimpresión, México: SEP.
- Maciel, D. y A. Casillas (1982). *Chihuahua. Monografía Estatal*. Edición experimental, México: SEP.
- Monroy, A. (1968). *Mi Libro de Quinto Año. Historia y Civismo*. 6ª edición, México: SEP.
- SEByN (1997). *Historia*. Quinto Grado, 2ª reimpresión, México: SEP.
- SEP (1992). *Mi libro de Historia de México*. 4º, 5º y 6º Grado, México, CONALITEG.
- Vázquez, J. (coord.)(1974a). *Ciencias Sociales*. Cuarto Grado, México: SEP.
- Vázquez, J. (coord.)(1974b). *Ciencias Sociales*. Quinto Grado, 2ª edición, México: SEP.
- Vázquez, J. (coord.)(1974c). *Ciencias Sociales*. Sexto Grado, 1ª edición, México: SEP.
- Vázquez, J. (coord.)(1982a). *Ciencias Sociales*. Cuarto Grado, 9ª edición, México: SEP.
- Vázquez, J. (coord.)(1982b). *Ciencias Sociales*. Quinto Grado, 10ª edición, México: SEP.
- Vázquez, J. (coord.)(1982c). *Ciencias Sociales*. Sexto Grado, 9ª edición, México: SEP.
- Vázquez, J. (coord.)(1988a). *Ciencias Sociales*. Quinto Grado, 16ª edición, México: SEP.
- Vázquez, J. (coord.)(1988b). *Ciencias Sociales*. Sexto Grado, 15ª edición, México: SEP.

Manuales escolares de secundaria

- Brom, J. (1995). *Esbozo de Historia Universal*. Secundaria, 19ª edición, México: Grijalbo.
- González, C. y L. Guevara (1971). *El siglo XX*. Secundaria, 8ª edición. México: Editorial Herrero.
- González, Maldonado, Blanco, Quintanilla (1989). *Ciencias sociales básicas 1, Secundaria*. 6ª edición. México: Editorial Trillas.
- Gracida, E. (1994). *Civismo, 1er Curso*. Secundaria, 1a. edición. México: Santillana.
- Gurrola, G. y J. Vázquez (1994a). *Educación cívica 1*. Primer grado de Secundaria. 1ª edición. México: Editorial Patria.
- Gurrola, G. y J. Vázquez (1994b). *Educación cívica 2*. Segundo grado de Secundaria. 1ª edición. México: Editorial Patria.
- López, F. (1964). *Vida cívica y juventud*. 2º grado de secundaria, 2ª edición, México: Porrúa.

- López, F. (1963a). *La juventud y la patria*. 3ero Secundaria, 1ª edición, México: Porrúa.
- López, F. (1963b). *El hombre y la sociedad*. 1º Secundaria, 14ª edición, México: Porrúa.
- Lozano, J. y A. López (1974). *Historia del México Contemporáneo*. Para Bachillerato, usado en 6º año de Primaria. México: Compañía Editorial Continental.
- Luna, A. (1933) *Concepto y técnica del civismo*. Tomo III. México: SEP.
- Luna, F. y A. Luna. (1934). *Las instituciones sociales en general. Primer curso de Civismo*. México: Editorial Patria.
- Luna, B. (1964). *Tercer curso de educación cívica para la enseñanza secundaria*. 3ª edición, México: Editorial Herrero S.A.
- Núñez, E. (1967). *México en la historia*. 1ª y 2ª parte, Secundarias, 4ª edición, México: Ediciones Botas.
- Perrusquia, A. (1993). *Tiempos, lugares y gente. 2º Curso de Historia para Secundaria*. 1ª edición. México: Fernández Editores.
- Romero, A. (1975). *Resúmenes de civismo*. Tercer curso, Secundaria, México: Mc Graw Hill.
- Rubio, J (1971). *Agenda del maestro*. Primaria, 15ava edición, México: Porrúa.
- Solís, B. (1955). *El hombre y la sociedad*. Educación cívica para primer año de enseñanza secundaria, vigésima edición. México: Librería Herrero Editorial.
- Solís, B. (1964). *Tercer Curso de Educación Cívica*. Secundaria, 3ª edición, México: Editorial Herrero S.A.
- Solís B. (1971). *El hombre y la sociedad*. 1º Secundaria, 47ava edición, México: Editorial Herrero S.A.
- Solís, B. (1973). *Tercer Curso de Educación Cívica*. Secundaria, 10ª edición, México: Editorial Herrero S.A.
- Urrutia, M. (Coord.) (1994). *Historia de México. El hombre en la historia 3*. Secundaria. México: Editorial Patria.
- Zavala, S. y I. Appendini (1969). *Historia universal moderna y contemporánea*. Secundaria, 15ava edición, México: Porrúa.

Libros para el maestro

- Biblioteca del Maestro (1940). *Civismo*. México: Ediciones encuadernables de El Nacional.
- Carranza, F. (1966). *Fiestas escolares*, 10ª edición, México: Editorial Avante.
- Castro A., R. Naranjo, J. Sánchez (1964). *Programa desarrollado en unidades de trabajo*. Primaria, 6º año, México: Editorial Avante.
- Cue, A. (1963). *Constitución y liberalismo*. 1ª edición, México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, SEP.
- DGEPDF (1955). *Calendario escolar. Segundo trimestre*. México: Talleres Gráficos Galeza.
- Flores, M. (1887). *Tratado elemental de pedagogía*. 2ª edición. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- García, R. (1960). *La enseñanza de la Geografía, la Historia y el Civismo*. Primaria, 1ª edición, México: Impresora Galve.
- García, G. (1964). *Nueva educación cívica*. Normales, México: Biblioteca del Maestro Rural, SEP.
- Isáis, J. (1964). *Escuela rural*, Primaria, 2ª edición, México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, SEP.
- Méndez, F., Moreno, A., Malvárez, M. (1994). *Guía práctica, Sexto grado*. 4ª reimpresión de la cuarta edición. México: Fernández Editores.

- Patrón, P. y M. Souza (1948). *Para el maestro, Tercer grado*, 8ava edición. México: Ediciones Avante.
- Patrón, P. y M. Souza (1958). *Para el maestro. Sexto año*. 11ª Edición. México: Avante.
- Ramírez, R. (1963). *Supervisión de la educación rural*. 1ª edición. México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, SEP.
- Rubio, J. y C. Peza (1945). *Agenda del maestro*. Segundo número. Ciudad de México: Editado por J Rubio Villagrán y Carlos Peza de la Vega.
- Rubio, J. (1948). *Agenda del maestro. Tercer número, año 1948*. México: Editada por J. Rubio Villagrán y Carlos Peza de la Vega.
- Santa María, A. (1948). *Escuela y método avalorados. Seis valores en el proceso cultural y educativo*. México: Escuela Normal de México.
- Santos, J. (1947). *Democracia y disciplina escolar*. México: Editorial Popular.

Fuentes metodológicas

- Chartier, A. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? En Sociedad Argentina de Historia de la Educación, *Anuario* No. 9-2008. Argentina: Prometeo, 15-38.
- Choppin, A. (2001). “Pasado y presente de los manuales escolares”, en *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, Vol. XIII, No. 29-30, enero-septiembre, pp. 209-229)
- Englund, T. (1996). Sobre solidaridad y conflicto. Una investigación de actitudes políticas en los materiales educativos para las ciencias sociales, así como observaciones didácticas sobre cómo estimulan las escuelas el valor cívico y la conciencia política. En Egil Borre (1996) *Libros de texto en el calidoscopio*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Englund, T. (2005). *Plan de estudios y el conocimiento escolar: dimensiones políticas*. Riga: Presidente Nams, Suecia.
- Escolano, A. (2012). El manual como texto, en revista *Proposiciones*, Vol. 23, Num, 3 (69), 33-50, Septiembre-Diciembre, Brasil.
- Fernández Sebastián, J. (2015). “¿Cómo clasificamos a las gentes del pasado? Categorías sociales e identidades en el tiempo”, en Javier Fernández Sebastián y Cecilia Suárez (coords.), *La subversión del orden por la palabra. Tiempo, espacio e identidad en la crisis del mundo ibérico, siglos XVIII y XIX*, Universidad del País Vasco, Bilbao, pp. 115-139.
- Freeden, M. (2003). *Ideología. Una breve introducción*. España: Ediciones Universidad Cantabria.
- Fuentes, F. y Fernández Sebastián, J. (2008). El lenguaje de la democracia ¿Crisis conceptual o crisis de sistema? En: *Revista de Occidente* No. 322, Marzo 2008. Revisado en: <http://www.revistas culturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/873/1/el-lenguaje-de-la-democracia-tesis-conceptual-o-tesis-de-sistema.html>
- Heinze, C. (2010). Textbooks in the context of the “Grammar of schooling”, in *Journal of the Education Media, Memory and Society*, Volume 2, Issue 2, Autumn 2010: 122-131, GEI, Germany.
- Klerides, E. (2010). Imagining the Textbook: Textbooks as discourse and genre, in *Journal of the Education Media, Memory and Society*, Volume 2, Issue 1, Spring 2010: 31-54, GEI, Germany.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos modernos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos*. Madrid: Trotta.

- Luhmann, N. y R. de Georgi (1993). *Teoría de la sociedad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Universidad iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Palti, E. (2006). La construcción de la historia. Historia conceptual. En: *Revista Ñ. Clarín*, sábado 25 de marzo de 2006, Buenos Aires, Argentina. Revisada en: <http://eliasjosepalti.blogspot.com/2016/06/articulo-la-construccion-de-la-historia.html>
- Roldán, E. (2009). Talking Politics in Print, *La Révolution française*. Les catéchismes républicains, mis en ligne le 16 novembre 2009. URL: <http://lrf.revues.org/index128.html>
- Saussure, F. (1916/1985). *Curso de lingüística general*. México: Planeta.
- Schubring, G. (1987). On the Methodology of Analysing Historical Textbooks: Lacroix as Textbook Author. En *For the Learning of Mathematics*, 7, 3 November, FLM Publishing Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.
- Zermeño, G. (2009a). Historia, experiencia y modernidad en Iberoamérica, 1750-1850. En Javier Fernández Sebastián (Dir.) *Diccionario político y social del mundo iberoamericano I*. Madrid: Fundación Carolina, SECC, CECP, pp. 549-692.
- Zermeño, G. (2009b). Apropiación del pasado, escritura de la historia y construcción de la nación en México. En Guillermo Palacios, *La nación y su historia, independencias, relato historiográfico y debates sobre la nación*. México: El Colegio de México.

Fuentes de la vida social

- Alcalde, J. (1861). Discurso pronunciado en el Teatro de Iturbide la noche del 15 de septiembre de 1861 por el Ciudadano..., orador nombrado por la Junta Patriótica. En I. Altamirano, J. Alcalde, I. Ramírez y G. Prieto *Discursos pronunciados en las funciones cívicas del año de 1861 en la capital de la República por Ignacio M. Altamirano, Joaquín M. Alcalde, Ignacio Ramírez y Guillermo Prieto*. México: Vicente García Torres, pp. 11-17.
- Aguilar, A. (1960). "México ante una encrucijada", en *Revista Política*, 15 de agosto de 1960, vol. 1, núm. 8, página 17.
- Alamán, L. (1852). *Historia de Mejico*, Tomo III. México: Imprenta de J.M. Lara.
- Altamirano, I. (1861). Democracia y libertad. Discurso en el Teatro Nacional de México. 15 de septiembre de 1861. En Catalina Sierra y Jesús Sotelo (Ed.) *Obras completas I. Discursos y brindis*. México: SEP, 1986, pp. 85-91.
- Altamirano, I. (1862). Sobre la independencia de México. Discurso de Ignacio M. Altamirano en la Alameda Central de la ciudad de México, el 16 de septiembre de 1862. En Enzia Verduchi (Coord.) *Discursos sobre la libertad*. México: Cámara de Diputados LXI Legislatura 2012.
- Arriaga, P. (1856), "Voto particular sobre el derecho de propiedad", en: *Diario Oficial del Supremo Gobierno de la República Mexicana*, México, 28 de junio de 1856, t. I, núm 15.
- Ávila, M. (1939/1976). *Segundo plan sexenal*. México: Partido Revolucionario Institucional.
- Bartra, R. (1977). *Regeneración (1900-1918)*. México: Ediciones Era.
- Bartra, R. (1986). *La democracia ausente*. 1ª edición México: Grijalbo.
- Basave, A. (1963). *Teoría de la democracia*. 3ª edición. México: Editorial JUS.
- Bassols, N. (1959/1986). *Cartas*. México: Instituto Politécnico Nacional
- Bremauntz, A. (1960). *Panorama social de las revoluciones de México*. México: Ediciones Jurídico Sociales.
- Burlamaqui (1776/1874). *Elementos del derecho natural*. París, Librería de A. Bouret e Hijo.

- Campa, V. (1951). "A todos los mexicanos demócratas", carta mecanógrafa desde la penitenciaría del Distrito Federal, 4 de agosto de 1951, archivo VC, número de expediente 26, caja 02, CEMOS.
- Cárdenas, L. (1933). *Plan Sexenal*. 6 de diciembre de 1933. México: PNR. Revisado en: https://es.wikisource.org/wiki/PNR:_Plan_Sexenal_1934-1940
- Cárdenas, L. (1934). *Discurso de Lázaro Cárdenas del Río en la toma protesta como presidente de la República*. 30 de noviembre de 1934. Recuperado de: https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_de_L%C3%A1zaro_C%C3%A1rdenas_del_R%C3%ADo_en_la_toma_de_protesta_como_presidente_de_la_Rep%C3%ABlica
- Carmona, F. (1960). "En el mundo liberal y demócrata, lo que hace falta es libertad y democracia", en Revista *Política*, 15 de junio de 1960, vol. 1, núm. 4, página 35.
- Carrión, J. (1960) "Cuba, revolución sin maracas, en Revista *Política*, 15 de mayo de 1960, vol. 1, núm. 2, página 16.
- Castelar, E. (1874). *Miscelánea de historia, de religión, de arte y de política*. Madrid: Peña.
- CEPAL (1962). La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina. En *Boletín Económico para América Latina*. Vol. VII, No. 2, octubre, pp. 205-226, Santiago de Chile. Revisado en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10194/S6200334_es.pdf?sequence=1&iAllowed=y
- Constitución de 1824, en: www.diputados.gob.mx/.../bibdig/const_mex/const_1824.pdf
- Constitución de 1857, en: www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 30 de diciembre de 1946, en *Los maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1, 1987, SEP-Museo Nacional de Culturas Populares, México.
- Cordera, R. y Tello, C. (1981). *México, la disputa por la nación: perspectivas y opciones de desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Cosío, D. (1947/2002). *La crisis de México*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Cosío, D. (1949). *Extremos de América*, Primera edición. México: Editorial Tezontle.
- Creelman, J. (1908/2010). *Entrevista Díaz-Creelman*, México, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM.
- Cuesta, J. (1937; 1991) "La crisis de la democracia", en *Ensayos políticos*. México. UNAM. *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*. México. (1889). México: Imprenta de "El Partido Liberal".
- De Castillo, A. (1947). "Una política de Estado hacia la mujer", Carta al señor presidente Miguel Alemán, AHSRE, APACI, exp. 118, 4 de junio de 1947, México, D.F. en: Gabriela Cano, *Amalia de Castillo Ledón. Mujer de letras, mujer de poder. Antología*. Conaculta, México, pp. 104-106.
- Dewey, J. (1915/1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Diario Oficial* (1934). Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales. Tomo LXXXVII, Núm. 35. Jueves 13 de diciembre de 1934. México. Revisado en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf.
- Echeverría, L. (1973). Boletín de Prensa de la Secretaría de Educación Pública. México, D. F., abril 23.
- El Demócrata* (1833). Tomo I, número 97, jueves 1 de agosto de 1833, Ciudad de México, Veracruz, Morelia. Revisado el 25 de junio de 2016, encontrado en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a1ff?intPagina=2&tipo=publicacion&anio=1833&mes=08&dia=01>

- El Demócrata* (1850). Periódico político, literario y comercial, México, número 1, año 1, marzo.
- Enríquez, I. (1950). *Ni capitalismo ni comunismo. Una democracia económica*. México: Porrúa.
- Flores, V. (1960a). "Cuba, una democracia concreta", en Revista *Política*, 1 de mayo de 1960, vol. 1, núm. 1, página 33.
- Fuentes, C. (1960a) "Revolución sin brújula", en Revista *Política*, 1 de mayo de 1960, vol. 1, núm. 1, página 5.
- González, P. (1965). *La democracia en México*, 1ª edición cubana del 2003. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guevara, G. (1988). *La democracia en la calle*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gutiérrez, J. (1936). "La república femenina", en: Francesca Gargallo (coord.) *Antología del pensamiento feminista nuestroamericano*, Tomo I, México, Biblioteca Ayacucho, 2010.
- Gutiérrez-Vázquez, J. (1986). *Con paso lento y agitadamente. Ensayos Educativos*. México: Departamento de Investigaciones educativas del Cinvestav.
- Krauze, E. (1986). *Por una democracia sin adjetivos*. México: Planeta.
- Laborde, H. (1938). Discurso inaugural. En *Hacia una educación al servicio del pueblo. Resoluciones de la Primera Conferencia Pedagógica del Partido Comunista*, México, Imprenta mundial.
- Laborde, H. (1948). "Valentín Campa". Discurso pronunciado en la cena-mitín que como homenaje a Campa se llevó a cabo en la noche del 30 de enero de 1948, en el Centro Vasco; archivo PCM clave 20, número de expediente 07, caja 23, CEMOS.
- Lombardo, V. (1938). La CTM ante la amenaza fascista. En *Selección de obras de Vicente Lombardo Toledano*. México: Editorial el Combatiente, 1977.
- Maldonado, P. (1912). "La historia, maestra de la humanidad", conferencia impartida en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística el 27 de junio de 1912. Boletín de la Sociedad, 5ª época, t. V, n. 5. México: Imprenta Arturo García Cubas, pp. 265.
- Manifiesto al Congreso de la Nación*, 15 de junio de 1814. Revisado en <http://museodelasconstituciones.unam.mx/1917/wp-content/uploads/1814/06/15-junio-1814-Manifiesto-del-Congreso-a-la-Naci%C3%B3n.pdf>
- Mancisidor, J. (1958). *Historia de la revolución mexicana*, Primera edición. México: Ediciones el gusano de luz.
- Medina, M. (1993) Historia y conciencia burguesa. En: SNTE, *Secuestro de la memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuitos de historia de México*. México: SNTE-INAH-Colegio Mexicano de Antropólogos AC, p. 131-141.
- Montaño, O. (1916). *Ley de Enseñanza Primaria para la República. Legislación zapatista*. Febrero 14, 1916, México. Revisado en: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1916_209/Ley_de_Ense_anza_Primary_para_la_Rep_blica_Legisl_214.shtml
- Navarro, J. (1851) *Discurso pronunciado en la alameda de esta capital en el solemne aniversario de la entrada del ejército trigarante en México en el año de 1821*. México.
- Ortiz, O. (1972). *Genaro Vázquez*. México: Editorial Diógenes.
- Otero, M. (1842; 2013). *Ensayo sobre el verdadero estado de la cuestión social y política que se agita en la República Mexicana*. Primera edición. México: Cámara de Diputados, Biblioteca del Pensamiento Legislativo y Político Mexicano.
- Padilla, E. (1943). *El hombre libre de América. Un augurio para la posguerra*, 2ª edición. México: Editorial Nuevo Mundo.
- Palavicini, F. (1938). *Libertad y demagogia*. México: Ediciones Botas.
- Parra, M. (1938). La unificación del sistema educativo nacional. En *Hacia una educación al servicio del pueblo. Resoluciones de la Primera Conferencia Pedagógica del Partido Comunista*, México, Imprenta mundial.

- Pavía, L. (1909). *El ejército y la política. Pequeño folleto hecho expresamente para los jefes y oficiales del ejército mexicano*. México: Secretaría de Guerra y de Marina.
- Paz, O. (1950/2004) *El laberinto de la soledad*, 3 era edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- PCM, Comité Central del Partido Comunista Mexicano (1952). “Informe de la Asamblea Nacional del Partido Comunista Mexicano de 1952”, documento mecanógrafo, archivo VC, número de expediente 60, caja 02, CEMOS.
- PCM, Comité Central del Partido Comunista (1958a). “Acusaciones de la mayoría contra los camaradas Encarnación Pérez, Arnoldo Martínez y Edelmiro Maldonado, por utilizar procedimientos que violan el centralismo democrático”, carta mecanógrafa de febrero de 1958, archivo VC, número de expediente 10, caja 05, CEMOS.
- PCM, Comité Central del Partido Comunista Mexicano (1960). “Llamamientos a la unidad”, en revista *Política*, 1º de septiembre, vol. 1, número 9, página 15, México.
- PCM, Comité del D.F. del Partido Comunista Mexicano (1958b). “Carta semanal al partido”. No. 6, 21 de octubre de 1958, archivo PCM, número de expediente 01, caja 32, CEMOS.
- Pereyra, C. (1990). *Sobre la democracia*. México: Cal y arena, pp. 59.
- PP, Consejo Nacional del Partido Popular (1960). “El PP, Socialista”, en revista *Política*, 1º de septiembre, vol. 1, número 9, páginas 16-20, México.
- POCM, Partido Obrero-Campesino de México (1955). “Lo que los mexicanos deben saber”, septiembre de 1955, documento mecanógrafo, archivo VC, número de expediente 08, caja 17, CEMOS.
- POCM, Partido Obrero-Campesino de México (1956). “Resolución sobre las características del Partido Popular y la idea de nuestra unidad en sus filas”, abril de 1956, documento mecanógrafo, archivo VC, número de expediente 13, caja 04, CEMOS.
- Programa para la modernización educativa 1989-1994*. (1989). México: Poder Ejecutivo Federal-SEP.
- Prieto, R. (1960). “Habla Manuel Terrazas, perseguido político”, en Revista *Política*, 1 de agosto de 1960, vol. 1, núm. 7, página 32.
- Riva Palacio, V. (1882). *Los cerros. Galería de contemporáneos*. México: F. Díaz de León.
- Ramírez, R. (1941). *La educación pública en México (1934-1940)*. México: SEP.
- Ramírez, R. (1948). *La enseñanza de la historia en México*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: SEP 80, FCE.
- Regeneración 1900-1918* (1977). México, Ediciones Era.
- Revueltas, J. (1958/1983). *México: una democracia bárbara*, Obras completas No. 16, 1ª edición. México, Ediciones Era.
- Reyes J. (1951/1974). *El liberalismo mexicano* Vol. I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes J. (1958/1974). *El liberalismo mexicano* Vol. II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes J. (1961/1974). *El liberalismo mexicano* Vol. III. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, F. (1991). *El poder. La democracia difícil*. México: Grijalbo.
- Rhodakanaty, P. (1876). *Obras*, UNAM, 1998, p. 53.
- Rosa, L. (1846). *Discurso pronunciado en la alameda de esta capital en el solemne aniversario de la proclamación de la independencia nacional, hecha en el pueblo Dolores, por los héroes de la patria, el 16 de setiembre de 1810*. México: Impresión de Torres.
- Sáenz, M. (1926). La integración de México por la educación. En Gonzalo Aguirre Beltrán *Antología de Moisés Sáenz*. México: Ediciones Oasis.
- Sáenz, M. (1927). El paisaje social en la sierra de Puebla. En Gonzalo Aguirre Beltrán *Antología de Moisés Sáenz*. México: Ediciones Oasis.
- Sainz, J. (1954). “Llamamiento a la opinión pública de México”, documento mecanógrafo, archivo PCM, número de expediente 09, caja 29, CEMOS.

- Scarpetta, E. (1974). *El conflicto de la democracia y el marxismo*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Informes y resoluciones*. (1891). México, Imprenta de Francisco Díaz de León.
- Aportaciones al estudio de los problemas de la educación*, vol. 1. (1971). México: SEP.
- Plan Nacional de Educación*. (1977). Vol. I, México: SEP.
- Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte*. (1984). México: SEP.
- Silva, J. (1946, 1950, 1959/2011). *Obras completas* Vol. 14, Primera edición. México: El Colegio Nacional.
- Silva, J. (1947, 1957, 1960/2013). *Obras completas*, Vol. 16, Primera edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, J. (1955/2008). *Obras completas*, Vol. 6, Primera edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thjulen, L. (1834) *Nuevo vocabulario Filosófico-Democrático*. Dos tomos. México: Impreso por Miguel González.
- Tocqueville, A. (1855/2007). *La democracia en América*, Madrid, Akal.
- Torres, J. (1943). Aspiraciones y meta de la educación mexicana. Sesión inaugural del Congreso de Unificación Magisterial. México, D.F. 24 de diciembre de 1943. En Jaime Torres Bodet, *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)*. México: El Colegio de México-FCE, 1948, pp. 121-129.
- Torres, J. (1945). La Constitución y el carácter revolucionario de la alfabetización. Actividades de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo en el Estado de Chihuahua. Acto conmemorativo de la promulgación de la Constitución Política de 1917. Chihuahua, 5 de febrero de 1945. En Jaime Torres Bodet, *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)*. México: El Colegio de México-FCE, 1948, pp. 255-259.
- Torres, J. (1947). Día de las Américas. Celebración del Día Panamericano, México, D.F., 14 de abril de 1947. En Jaime Torres Bodet, *Educación y concordia internacional. Discursos y mensajes (1941-1947)*. México: El Colegio de México-FCE, 1948, pp. 320-324.
- Turner, F. (1971). *La dinámica del nacionalismo mexicano*. México: Grijalbo.
- Uranga, E. (1960). ¡Ahí viene Victoriano Huerta!, en revista *Política*, 1º de septiembre, vol. 1, número 9, página 53, México.
- Usero, M. (1930). *Democracia y cristianismo*. Valencia: Cuadernos de cultura.
- Vasconcelos, J. (1932/2009). *Ética*. México: Trillas.
- Vallarta, I. (1855). *Discurso que en el solemne aniversario del día 16 de septiembre de 1810 leyó en la plaza principal de Guadalajara el C. Ignacio L. Vallarta*. Guadalajara: Tipografía del gobierno. Revisado en <https://mexicana.cultura.gob.mx/es/repositorio/detalle?id=suri:DGB:TransObject:5bce59877a8a0222ef15e151&word=solemne&r=6&t=114>
- Vich, J. (1955). “Cartas sobre algunas tesis nacionalitarias del idioma, factor de libertad”, carta mecanógrafa del 18 diciembre de 1955, archivo PCM, número de expediente 16, caja 30, CEMOS.
- Zea, L. (1952/1974). *Conciencia y posibilidad del mexicano. El occidente y la conciencia de México. Dos ensayos sobre México y lo mexicano*, Primera edición. México: Porrúa.

Bibliografía de apoyo

- Allier, E. (2009). Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 2, abril-junio, pp. 287-317.

- Alonso, J. (1998). La educación en la emergencia de la sociedad civil. En Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México I*. México: FCE-Conaculta, pp. 150-174.
- Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. En *PolHis*, No. 8, 2º semestre de 2011, pp. 9-26. Revisado en: http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_deAMEZOLA.pdf
- Aguirre, J. (2015). El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía, en revista *Historia y Sociedad*, Medellín, Colombia, No. 28, Enero-Junio, 2015, p. 247-272.
- Barriga, R. (ed.) (2011). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, Conaliteg.
- Barrón, L. (2001). *Liberales moderados: Republicanismo e ideas republicanas en el siglo XIX en América Latina*, México, CIDE.
- Bastian, J. (1988). *Las sociedades protestantes y la oposición a Porfirio Díaz, 1877-1911*, en revista *Historia Mexicana*, XXXVII, No. 3, 1988, México, El Colegio de México, pp. 469-512. Revisado el 14/11/2016, en <https://aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/25165/1/37-147-1988-0469>.
- Bazant, M. (1988). Lecturas del porfiriato. En Josefina Vázquez, *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, pp. 205-242.
- Bergson, H. (1907/1963). La evolución creadora. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar.
- Blaisdell, L. (1993). *La revolución del desierto Baja California 1911*. SEP/UABC
- Boullosa, P. (2018). *La Dichosa Palabra*, Canal 22, programa 8, temporada 16, 30 de julio de 2018, min. 3:00-3:37. Ver en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1WdiHY6w0MY>
- Caetano, G. (2014). Itinerarios conceptuales de la voz democracia en Iberoamérica 1770-1870, en Fernández Sebastián Javier, *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. Iberconceptos II, Tomo 2 Democracia*, Madrid, CEPC-UPV.
- Cárdenas, E. (2014). "Itinerarios conceptuales de la voz democracia en Iberoamérica, México/Nueva España", en: Javier Fernández (dir.) *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. Iberconceptos II, Tomo 2*, Universidad del País Vasco, Madrid, pp. 149-164.
- Carretero, M. (2007). ¿El secuestro de la historia nacional mexicana? En *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Mario Carretero, 125-137. Buenos Aires: Paidós.
- Carretta, C. (2002). *La Universidad Popular Mexicana, 1912-1920*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, México, dirigida por Susana Quintanilla, CINVESTAV-DIE.
- Celis, Z. (2015). *Democracia y educación ciudadana en México: los libros de texto gratuitos*. Tesis para obtener el grado de doctor en Educación y sociedad. España: Universidad de Barcelona.
- Contreras, J. (2014). *La experiencia de la democracia. Cambio político y conceptual en el México contemporáneo*. México: El Colegio de San Luis.
- De la Mora, J. (2013). *Personajes, procesos y conceptos en los manuales de Historia de México de educación primaria (1862-1908)*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Colima.
- Enciclopedia de la Literatura en México, Secretaría de Cultura, en <http://www.elem.mx/>
- Fierro, M. (2011). Cívica y ética: ¿asignatura elusiva o eludida? En: Rebeca Barriga *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, Conaliteg, pp. 469- 497.

- Fuentes, O. (1988). Educación, territorio devastado. En *Revista Cero en Conducta*, Núm. 13-14, Año 3, julio-octubre, pp. 53-59.
- García, R. (2010). El concepto democracia en España y México desde finales del siglo XVII hasta 1824, en Cano Andaluz, Ana, Suárez y Trejo (eds.) *Cultura liberal, México y España 1860-1930*, España, Ediciones Universidad de Cantabria.
- Garciadiego, J. (2011). Fundación de la Casa del Obrero Mundial, en *Efeméride histórica* en Antena Radio-IMER, jueves 22 de septiembre de 2011. Revisado en: www.colmex.mx/academicos/ceh/garciadiego/images/stories/EH/2011/27_com.
- González, F. (2010). “La democracia como concepto político”. Santiago de Chile. Revisado en: http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/chile/Teoria_Politica/Teoria_Politica_part2.pdf.
- Gasparín, M. (2010). *El poder electoral en el siglo XIX. Los derechos de votar y ser votado*, México, UNAM, revisado el 03/07/2016 en <http://www.derecho.unam.mx/investigacion/publicaciones/librosfac/pdf/pub03/02DraElizondo.pdf>
- Gómez, F. (2010). El conservadurismo mexicano (1823-1832), en Cano Andaluz, Ana, Suárez y Trejo (eds.) *Cultura liberal, México y España 1860-1930*, España, Ediciones Universidad de Cantabria.
- Greaves, C. (1988). La SEP y la lectura, 1960-1985. En Josefina Vázquez, *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, pp. 338-372.
- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. México: El Colegio de México.
- Guerra, E. (2006). Revisionismo. En *Revista Secuencia* 64 enero-abril, 51-78. ISSN: 0186-0348, ISSN electrónico: 2395-8464
- Hale, Ch. (1989). *The transformation of liberalism to late nineteenth century Mexico*. New Jersey: Princeton University.
- Hernández, B. y Rincón, R. (coords.) (1992). *Las mujeres en la Revolución Mexicana, 1884-1920*, México, INEHRM-Instituto de Investigaciones Legislativas.
- Illades, C. (2018). *El marxismo en México. Una historia intelectual*. México: Taurus.
- Ixba, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (59): 1189-1211.
- Kalman, J. (2011). Los libros de texto gratuitos en los tiempos de la tecnología. En: Rebeca Barriga *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, Conaliteg, pp. 609- 626.
- Knight, A. (2012). Revisionismo, antirevisionismo y política: ¿hay espacio para una nueva interpretación de la revolución mexicana? En *Revista Sincretismos sociológicos*, año 3, número 4, mayo, 2-41.
- Krauze, E. (2014). *Caudillos culturales en la Revolución mexicana*, México: Tusquets.
- Misión y propósitos de la Universidad Popular (1913). En *La Universidad Popular Mexicana en el 2º año de sus labores*, 1913. México: Escalante.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México (1970-1976)*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (Coord.) (2004). *Un siglo de educación en México II*. 2ª reimpresión. México: FCE-Conaculta.
- Lau, A. y M. Zúñiga (coord.) (2013). *El sufragio femenino en México. Voto en los estados (1917-1965)*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Lazarín, F. (1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 1, núm. 1, pp. 166-180. Revisado el

- 12/06/2018 en:
www.comie.org.mx/documentos/rmie/v01/n001/pdf/rmiev01n01scC00n1les.pdf
- Leyva, J. (2013). *Perversos y pesimistas*, México, Tusquets.
- Lira, A. (1997). *Lucas Alamán*. México, Ediciones Cal y Arena.
- Loeza, S. (2011). La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México. En *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuito*, Rebeca Barriga Villanueva (ed.), 199-219. México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG.
- Lopes, V. y Pimenta, J. (2009). Historia. Brasil. En Javier Fernández Sebastián (Dir.) *Diccionario político y social del mundo iberoamericano I*. Madrid: Fundación Carolina, SECC, CECP, pp. 593-604.
- Loyo, E. (1988). La lectura en México, 1920-1940. En Josefina Vázquez, *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México, pp. 243-294.
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Luna, M. (1992) “Una sociedad autárquica, utopía sinarquista” (1946-1960), en Rubén Aguilar (comp.), *Religión, política y sociedad. El sinarquismo y la Iglesia en México*. México, UIA.
- Macías, A. (2002). *Contra viento y marea, el movimiento feminista en México hasta 1940*. México: PUEG-CIESAS.
- Margarito, M. (2015). Los primeros cincuenta años de los libros de texto gratuitos para la educación primaria. En *Los avances del México contemporáneo: 1955-2015. Tomo IV. La educación y la cultura*, 169-188. México: Cámara de Diputados, LXII Legislatura, Centro de Estudios de las Finanzas Pública, Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.
- Martínez, M. (2004). *El despegue constructivo de la Revolución. Sociedad y política en el alemanismo*. México: CIESAS-Porrúa.
- Martínez, L. (2002). Los libros de texto en el tiempo. En *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: Conacyt. Revisado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm
- Matute, A. (2012). La historiografía mexicana contemporánea. En Evelia Trejo (comp.) *La historiografía del siglo XX en México*. México: UNAM, pp. 123-135.
- Mendoza, M. (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*. México: El Colegio Mexiquense,
- Morales, V. (2013). *Los valores para la democracia en los libros de texto gratuitos (1960-1972)*. Tesis para obtener el grado de maestro en estudios políticos y sociales, IIMAS-UNAM, octubre de 2013.
- Ortega, J., Matute, A. y Meyer, E. (2017). Segunda polémica acerca del estudio de la historia patria en las escuelas primarias. En *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. Revisado en: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/polemicas/ensayos_mexicanos.html
- Pani, E. (2005). Para difundir las doctrinas ortodoxas y vindicarlas de los errores dominantes: los periódicos católicos y conservadores en el siglo XIX, en *La república de las letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, Vol. II, México, UNAM, pp. 119-130.
- Pérez-Montfort, R. (2012). *La cultura. México. (1930-1960)*. Madrid: Penguin Ramdon House-Fundación Mapfre.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México: IISUE-UNAM.
- Quezada, M. (2000). *El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria (plan de estudios 1993)*, Tesis de Maestría en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Quinceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas, en revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Colombia, Vol. VIII, No. 29-30, (enero-septiembre), p. 53-67.

- Quintanilla, S. (2008). *Nosotros. La juventud del Ateneo de México*, México, Tusquets.
- Quintanilla, S. y Ixba E. (2011). “Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto gratuitos en México”. In *La educación pública: patrimonio social de México*, vol. II 143-167. México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.
- Ramos, J. (2008). *El concepto democracia en los libros de Historia y Civismo de 1945 y de Ciencias Sociales de 1975. Un estudio comparativo desde el análisis conceptual*. Tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV, México.
- Ramos, J. (2020). *Genealogía conceptual del pensamiento social mexicano (1840-1960)*. México: Próxima publicación.
- Razo, J. (2012). *Una nueva religión: la religión a la patria. Libros de texto de educación moral y cívica en México durante el periodo 1861-1910*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, revisado el 12/07/2016 en http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-edmexico/ponencias/razo_navarro
- Reyes, G. (2019) Crisis de los 80. En *Revista electrónica Zona económica*, URL: <https://www.zonaeconomica.com/crisis-80> (Consultado el 13 de Dic de 2019)
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Roldán, E. (1995) *Conciencia histórica y enseñanza; un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional 1852-1894*, México, Tesis de Licenciatura en Historia, FFYL-UNAM.
- Roldán, E. (1996) *The Making of Citizens; an Analysis of Political Catechisms in 19 th-Century Mexico*, Tesis de Maestría en Historia, FFYL-UNAM, México-University of Warwick, UK.
- Roldán, E. (2007). ‘Pueblo’ y ‘pueblos’ en México, 1750-1850: un ensayo de historia conceptual. En *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, No. 17, pp. 268-288, México.
- Roldán, E. (2018). The US-Mexican war (1846-48) in school textbooks: Mexico and the United States in the second half of the nineteenth century. En: E. Roldán y E. Fuchs (ed.) *Textbooks and war. Historical and multinational perspectives*. Suiza: Plagrove Macmillan.
- Roldán, E. y Quintanilla, S. (2020). Standard education with free texts. En Beezley, William (ed.) *Oxford Handbook of Mexican History*. Oxford: Oxford University Press (en prensa).
- Rosales, J. (2016). Un acercamiento a los lectores de las publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1921-1934. En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. 4, Núm. 8 (2016). DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.82>
- Salmerón P. (2008). *Catolicismo social mutualismo y revolución en Chihuahua*. México, Estudio de Historia Moderna y Contemporánea de México, No. 35 enero-junio, pp. 75-107.
- Caballero, A. y S. Medrano (2011). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En Solana, F. Cardiel, R. Bolaños, R. (Coords.). *Historia de la educación pública en México*. 5ª reimpresión. México: FCE.
- González Cosío, A. (2011). Los años recientes, 1964-1976. En Solana, F. Cardiel, R. Bolaños, R. (Coords.). *Historia de la educación pública en México*. 5ª reimpresión. México: FCE.
- Santos, I. (coord.) (2014). *Para una historia de las asociaciones en México (siglos XVIII-XX)*. México: Palabra de Clío.
- Sotelo, J. (2011). “La educación socialista”. En Solana, F. Cardiel, R. Bolaños, R. (Coords.). *Historia de la educación pública en México*. 5ª reimpresión. México: FCE.
- Taylor, X., Arredondo, A., Padilla, A. (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. En: *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 2, Julio-Diciembre 2016, pp. 33-63. ISSN: 2340-7263
- Teitelbaum, V. (2008). *Sociedades de artesanos y poder público. Ciudad de México, segunda mitad del siglo XIX*. México, Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México, No. 36, julio-diciembre, pp. 127-158.
- Vázquez, J. (1970) *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

- Vázquez, J. (2005). Los libros de texto de historia decimonónica, en *La república de las letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, Vol. II, México, UNAM, pp. 281-296.
- Vaughan, M. (1997). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940. En Mary Kay Vaughan y Susana Quintanilla *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE, pp. 76-108.
- Velásquez, R. (2014). *La democracia en América Latina: problemas y desafíos “hacia la instauración de una democracia constitucional e inclusiva”*. Tesis para obtener el grado de doctor en derecho, Facultad de Derecho y Criminalística, Universidad Autónoma de Nuevo León, febrero de 2014.
- Villa, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Conaliteg.
- Villegas, S. (1997). *El liberalismo moderado en México, 1852-1864*, México, IIH-UNAM.
- Weiss, E. (1982). “Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales 1930-1980”, *Revista Educación*, No. 42, México, pp. 55-62.
- Womack, J. (1969). *Zapata y la revolución mexicana*. México: Editorial Siglo XX.
- Yurén, M. (2008). *La filosofía de la educación en México*. México: Trillas.
- Zebadúa, E. (2011) Los libros de la educación pública gratuita. En Rebeca Barriga *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, Conaliteg, pp. 221-230.
- Zermeño, G. (2014). Revolución en Iberoamérica 1770-1870. Análisis y síntesis de un concepto, en Fernández Sebastián, Javier, *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. Iberconceptos II, Tomo 9 Revolución*, Madrid, CEPC-UPV.