

INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACION Y ESTUDIOS AVANZADOS
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

TESIS

**CONFIGURACIONES DISCURSIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE
MÉXICO: El gobierno, los intelectuales y el magisterio en 1992**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

LIC. DALMACIO MEJIA ROMERO

DIRECTORA DE TESIS

DRA. EUGENIA ROLDAN VERA

MEXICO, D.F.

SEPTIEMBRE DE 2013.

DEDICATORIA

iii A LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE MÉXICO!!!

iii AL MAGISTERIO EN LUCHA!!!

iii A MIS HIJ@S!!!

CYTNT

“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca Conacyt”

RESUMEN

Los libros de texto gratuitos que en 1992 motivaron la exaltación del debate fueron elaborados por un grupo de historiadores afines al Secretario de Educación de ese entonces, Ernesto Zedillo: Esto generó una discusión pública en la que se expresaron una serie de críticas, sugerencias y exigencias sustentadas en las concepciones e intereses de los distintos participantes, entre los cuales destacan *el gobierno, los intelectuales, el magisterio* entre otros; quienes son particularmente analizados en términos de las líneas de argumentación producidas. El problema de investigación se ha centrado en la reflexión sobre las construcciones discursivas de los agentes de la polémica desde dos núcleos problemáticos pero a la vez constitutivo del sujeto: El *histórico*, entendido como el nivel de la discusión histórica, en tanto disciplina del conocimiento, su desarrollo y percepción en la polémica y el *pedagógico*, en tanto permite visualizar las concepciones en torno a la formación en historia, implícitas en las argumentaciones de los actores del debate.

ABSTRACT

The free textbooks in 1992 led to the exaltation of the debate were developed by a group of historians related to the Secretary of Education at the time, Ernesto Zedillo: This generated a public debate in which voiced a number of criticisms, suggestions and demands grounded in the conceptions and interests of different stakeholders, among which are *the government, intellectuals, teaching* among others, who are particularly analyzed in terms of the lines of argument produced. The research problem has focused on reflection on discursive constructions of the agents of the controversy on two core problems yet constitutive of the subject: The *historical*, understood as the level of historical discussion, as a discipline of knowledge, development and perception in the controversy and the *pedagogical*, as to visualize the concepts around training history, implicit in the arguments of the actors in the debate.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
--------------	---

CAPITULO I:

EL DISCURSO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO

1. La función social y educativa de la historia	11
2. Historia de la enseñanza de la historia en México	12
3. El problema de investigación	27
3.1 Preguntas de investigación	30
4. Supuestos teóricos	30
4.1 Discurso	31
4.2 El conocimiento histórico como objeto de enseñanza	31
4.3 Teoría de la enseñanza de la historia	34
5. Metodología de la investigación	38
5.1 Categorías de análisis	44
5.2 Estrategia analítica	45
6. Conclusión	46

CAPITULO II.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA PERSPECTIVA DEL GOBIERNO

1. La función educativa del Estado mexicano	48
2. ¿Quiénes escriben la Historia?	50
3. La modernización educativa	54
4. La enseñanza de la Historia en la escuela primaria	60
5. Los Libros de Historia de México de 1992.	62
6. El gobierno: Argumentos	69
7. Conclusión	76

CAPITULO III:

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; UNA VISION DE LOS INTELECTUALES

1. Enfoques analíticos	79
2. El papel de los intelectuales en México	83
3. Los intelectuales y la enseñanza de la historia de México	86
4. Los intelectuales: Argumentos	90
5. Conclusión	112

CAPITULO IV

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; LA MIRADA DEL MAGISTERIO

1. ¿Quiénes son los maestros?	114
2. El maestro y la enseñanza de la historia	118
3. El magisterio: Argumentos	119
4. Conclusión	127

CONCLUSIONES GENERALES	128
-------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	131
--------------	-----

HEMEROGRAFÍA	135
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

La presente investigación que lleva por título *Configuraciones discursivas en la enseñanza de la Historia de México. El gobierno, los intelectuales y el magisterio en 1992*, se propone analizar la constitución del discurso de la enseñanza de la historia en México, particularmente impulsada por la vasta reflexión que la sociedad mexicana desarrolla en momentos particularmente álgidos como lo fue el debate por los libros de texto gratuitos de Historia de México en 1992.

Los libros de texto gratuitos –LTG en adelante- que en 1992 motivaron la exaltación del debate fueron elaborados por un grupo de historiadores dirigidos por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, a petición del Secretario de Educación de ese entonces, Ernesto Zedillo: Esto generó una discusión pública en la que se expresaron una serie de críticas, sugerencias y exigencias sustentadas en las concepciones e intereses de los distintos participantes, entre los cuales destacan *el gobierno, los intelectuales, el magisterio* entre otros; quienes son particularmente analizados en términos de las líneas de argumentación producidas.

Es importante señalar la existencia de estudios que dan cuenta pormenorizada del debate y de manera particular destacan los trabajos de Alberto Sánchez Cervantes, *La polémica por la Historia de México en los libros de texto gratuitos, 1998-1994* y Elvia Leticia Amezcua Fierros, *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de Historia, 1992*; no obstante las líneas de argumentación de ambos nos remiten a la reconstrucción del proceso del debate, pero que en el interés de la presente investigación nos ayudan para aproximarnos en las definiciones disciplinarias y pedagógicas, que respecto a la enseñanza de la historia enuncian los actores del debate, a veces de manera aislada y dispersa.

La ubicación del presente trabajo se diferencia de los anteriores por los planos de análisis a los cuales se aboca; en consecuencia, el propósito es reflexionar sobre el contenido histórico y pedagógico del debate en torno al sentido de la enseñanza de la Historia de México, constituido en las argumentaciones de algunos de los principales actores del debate.

La aproximación teórica se realiza en el marco de las reflexiones y propuestas existentes sobre enseñanza de la historia estableciendo su particularidad como actividad diferenciada de la investigación histórica, y que a su vez ha generado sus principios y fundamentos, en la perspectiva de constituir una teoría de la propia enseñanza de la historia, propósito al que sin embargo no apostamos en el presente trabajo.

La perspectiva de análisis que he adoptado es la que privilegia la comprensión de los significados y sentidos atribuidos a la historia nacional expresados por los grupos, agentes y entidades políticas involucrados en el debate. Lo cual realizaré acudiendo a los recursos del *análisis del discurso*, es decir, a partir del análisis cuidadoso de las argumentaciones planteadas por los diversos actores.

La importancia que la sociedad mexicana concede a la historia nacional quedó evidenciada por la cantidad y diversidad de actores que manifestaron sus opiniones, críticas y exigencias en torno a los mismos; dichos puntos de vista tuvieron como principal espacio de expresión a los medios masivos de comunicación, la prensa fundamentalmente. Los periódicos y revistas nacionales y locales, se constituyeron en el foro privilegiado, de tal manera que se difundieron cientos de notas periodísticas y artículos de opinión; los cuales constituyen el referente empírico esencial de la investigación.

El problema de investigación se ha centrado en la reflexión sobre las construcciones discursivas de los agentes de la polémica desde dos núcleos problemáticos pero a la vez constitutivo del sujeto: El *histórico*, entendido como el nivel de la discusión histórica, en tanto disciplina del conocimiento, su desarrollo y percepción en la polémica y el *pedagógico*, en tanto permite visualizar las concepciones en torno a la formación en historia, explícitas e implícitas en las argumentaciones de los actores del debate.

El análisis se funda en dos supuestos básicos, a saber: a) El objeto de estudio mantiene un carácter historizado, es decir, las argumentaciones de los sujetos políticos, las concibo como concreciones que han tenido un determinado origen pero que han sufrido transformaciones que las han estructurado y, b) Los discursos

elaborados por los sujetos, pueden ser entendidos como concreciones en movimiento, nunca acabados ni estáticos (Granja, 1995:8).

Algunas de las interrogantes que orientaron mi aproximación al objeto de estudio son: ¿Cómo se conforma el discurso de la enseñanza de la historia en México? ¿Qué se entiende por discurso? ¿Cómo y desde qué parámetro se constituye el discurso de los actores del debate por los libros de texto de Historia de México?. Estas son algunas de las cuestiones que orientan el proceso de análisis.

La incorporación de los diversos actores a la polémica, no se da en forma individualizada, más bien responde a sus propias trayectorias y pertenencias a grupos con determinado poder: Pero ¿quiénes son tales actores? ¿Cómo constituyen su discurso y cuáles son sus núcleos?

El debate sobre los LTG de Historia de México, evidencia que las concepciones y argumentaciones de los sujetos mantienen un carácter historizado, toda vez que han sido formulados y replanteados en distintos momentos de la historia de los LTG. ¿Es posible pensar la producción de conocimiento especializado en el campo de la enseñanza de la historia? Me parece que sí es factible, por la razón de que la construcción de argumentos supone la existencia de miradas distintas respecto a un asunto común, las cuales en su interacción alcanzan puntos de anudamiento y de contradicción. Y, finalmente, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas sustentadas en las miradas críticas de los sujetos?.

El trabajo se encuentra organizado en cuatro capítulos articulados por la temática común que abordan; el primer capítulo, refiere al campo de conocimiento en el que se inscribe el problema de investigación, su problematización y teorización, así como los recursos metodológicos de investigación; el segundo capítulo, se aboca a la reconstrucción del entramado discursivo gubernamental respecto de los libros de texto gratuito de Historia de México; el tercer capítulo, nos remite al análisis de las argumentaciones de los intelectuales en el debate por la enseñanza de la Historia de México; para finalmente, en el capítulo cuarto, reconstruir la serie de argumentos esgrimidos por los maestros desde posiciones diferenciadas como lo son el ser dirigente, directivo o maestro de grupo.

CAPITULO I

EL DISCURSO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO

1. La función social y educativa de la historia
2. Historia de la enseñanza de la historia en México
3. El problema de investigación
 - 3.1 Preguntas de investigación
4. Supuestos teóricos
 - 4.1 Discurso
 - 4.2 El conocimiento histórico como objeto de enseñanza
 - 4.3 Teoría de la enseñanza de la historia
5. Metodología de la investigación
 - 5.1 Categorías de análisis
 - 5.2 Estrategia analítica
6. Conclusión

1. La función social y educativa de la historia

La historia en el devenir de la humanidad se ha constituido en formas particulares de acudir al pasado en aras de resolver situaciones del presente, o más aún para direccionar el futuro de los hombres. En consecuencia la reflexión sobre el hacer histórico y especialmente del sentido del discurso histórico es pertinente como lo apunta Carlos Pereyra:

La eficacia del discurso histórico (como, en general, de las distintas formas del discurso científico) no se reduce a su función de conocimiento: posee también una función social cuyas modalidades no son exclusiva ni primordialmente de carácter teórico. Sin ninguna duda, pues, el estudio del movimiento de la sociedad, más allá de la validez o legitimidad de los conocimientos que genera, acarrea consecuencias diversas para las confrontaciones y luchas del presente. No hay discurso histórico cuya eficacia sea puramente cognoscitiva; todo discurso histórico interviene (se inscribe) en una determinada realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna. Ello no conduce, sin embargo, a medir con el mismo rasero las cualidades teóricas de un discurso histórico (su legitimidad) y su funcionamiento en el debate social: su utilidad ideológico-política no es una magnitud directamente proporcional a su validez teórica (Pereyra, 1995: 12-13).

Lo anterior, evidencia las implicaciones sociales del discurso histórico, en tanto que no se reduce al ejercicio intelectual del conocimiento del pasado; por el contrario, destaca su papel de orientador de la vida social humana.

Además, podemos identificar que la función social de la historia puede señalarse como lo sustenta Carlos Pereyra:

La función de esta disciplina se limitó primeramente a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas así como de los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in)formación compartida. Casi desde el principio la historia fue vista también como una colección de hechos ejemplares y de situaciones paradigmáticas cuya comprensión prepara a los individuos para la vida colectiva. De ahí la antigua tendencia, ya mencionada, a solicitar de la historia que guíe nuestra acción (Pereyra, 1995: 18).

Mientras que la función ideológico-política de la historia ha sido diversa y múltiple, para Carlos Pereyra se describe en términos de que:

Las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación masiva, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares, etc., son pruebas de la utilización ideológico-política de la historia (Pereyra, 1995: 22).

En suma la importancia de estudiar el pasado estriba en que: “No sólo el conocimiento del pasado permite la mejor comprensión del presente sino también, de manera recíproca, se sabe mejor qué investigar en el pasado si se posee un punto de vista preciso respecto a la situación que se vive” (Pereyra, 1995: 26).

2. Historia de la enseñanza de la historia en México

La enseñanza de la historia en México ha tenido un proceso largo de conformación, en el que pese a su necesidad proclamada por múltiples actores, la atención concedida al quehacer propio de la enseñanza de la historia se ha visto poco sistematizada, en términos de principios, estrategias y recursos inherentes. En tal sentido, se presenta en seguida una periodización de los momentos más distintivos de la misma:

La enseñanza de la historia en las escuelas mexicanas de la primera mitad del siglo XIX

Para explicar el proceso de instauración de la enseñanza de la historia en nuestro país, podemos partir de considerar que:

Este empeño de formar ciudadanos era una herencia del liberalismo español que en la Constitución de 1812 obligaba a que se enseñara en la escuela elemental, junto a la lectura, escritura y aritmética, el ‘catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles’. Morelos en sus *Sentimientos de la Nación* expresaba en forma vaga un anhelo semejante al decir que las leyes que dicte el Congreso deben ser tales, ‘que obliguen a *constancia y patriotismo*’, lo que ya implicaba la necesidad de formar ciudadanos leales. El proyecto constitucional del Imperio (1822) se refiere al imperativo de que los establecimientos de instrucción tengan que estar ‘en consonancia con el

actual sistema político', reconocimiento al valor modelador de la escuela (Vázquez, 1979: 42).

De igual modo se evidencia la disputa por las ideas originarias que habría de trazar la perspectiva histórica del país como se muestra en la nota siguiente:

En 1835 aparece la primera obra que pretende 'instruir al pueblo en *lo que más le importa saber, que es la Historia Antigua de su país*, para que lo aprecie dignamente y procure imitar las acciones heroicas de nuestros mayores, cuya memoria pretendió sepultar el gobierno español'. Se trata del intento de don Carlos Ma. Bustamante de 'presentar al pueblo mexicano obras que den idea de su origen', en su libro *Mañanas de la Alameda de México*. (...) Resulta interesante comparar la visión de Bustamante con la de otros historiadores. Muchos consideraron las culturas indígenas como base histórica de la nación. Otros, como Zavala, negarán todo el pasado y le darán a la independencia el carácter de nacimiento de México, idea adoptada más tarde por Ramírez y por Sierra. Un tercer grupo, conservador radical, considerará la conquista el fundamento y principio de la historia de México y desconocerá toda historicidad a las culturas indígenas (Vázquez, 1979:44-45).

La enseñanza de la historia es el espacio en el que se concentran ideales y formas concretas de construcción de la conciencia, y la crónica de acontecimientos constituye la forma de exposición de la historia nacional, particularmente la dirigida a los infantes y jóvenes:

Una república más pequeña tendría que continuar su vida aunque ahora sentiría de verdad la necesidad de despertar la conciencia en los ciudadanos. La enseñanza de la historia parecía nuevamente el camino. En 1852 Eпитacio de los Ríos publicaba su *Compendio de la Historia de México, desde antes de la Conquista hasta los tiempos presentes, extractada de los mejores autores para la instrucción de la juventud*. Era el primer libro dirigido a los niños de las escuelas elementales, y al pueblo. No mencionaba una palabra de la reciente guerra y liquidaba la historia contemporánea con una lista de gobernantes, porque 'el estudio de la minuciosa historia de esas épocas, no es para los niños (Vázquez, 1979: 47).

La importancia concedida al estudio de historia rebasó incluso su propia implantación por mandato jurídico, de tal manera que encontramos la siguiente referencia que la sustenta:

El texto de historia de México para enseñanza elemental apareció antes que la legislación que hacía obligatoria su enseñanza. El decreto del 31 de

marzo de 1853 todavía no contenía nada al respecto; en cambio, el del 19 de diciembre de 1854 especificaba la obligatoriedad de los estudios de 'historia sagrada y profana, universal y particular de México' en el nivel secundario. El 4 de enero de 1855 incluso se reglamentaba la enseñanza de la historia, tratando de superar la forma cronológica hasta entonces en uso,...el profesor dividirá la historia que trate de enseñar, por épocas o períodos; en cada uno de ellos clasificará los sucesos, hará conocer su concatenación, notará lo relativo a las leyes, usos y costumbres de los pueblos, su carácter y el de los grandes hombres y hará observar todo lo relativo a la religión (Vázquez, 1979: 49).

Pese a las reformas que impuso Comonfort la perspectiva impulsada respecto a la enseñanza de la historia ya no modificará en lo sucesivo, por el contrario, es evidente un proceso de toma de conciencia sobre la importancia de educar a los futuros ciudadanos en las nuevas ideas, a través de la enseñanza de la historia.

La enseñanza de la historia, 1859-1889

La década previa a este periodo es ejemplo de la forma en que un país en proceso de conformación padecía los altibajos de un gobierno frágil, que además vivía la constante tensión entre sus oponentes constitutivos: el conservador y el liberal.

Se trataba de dos nacionalismos frente a frente: el conservador, con toda su nostalgia hispánica, su pesimismo y su antiyanquismo obsesivo y el liberal, antiespañol, antiyanqui, antifrancés, durante algún tiempo, y con una medida de nostalgia indigenista, pesimista y defensiva (Vázquez, 1979:68).

Ambas posiciones reconocían la importancia de la enseñanza de la historia, por lo que se intuye la necesidad de legislar al respecto.

Los dos partidos estaban conscientes de la importancia que la escuela podía tener en la transmisión de la ideas. Así, si el decreto de 1857 hacía obligatoria la historia patria sólo en el nivel normal, una vez terminada la guerra civil ocasionada por la testarudez de los conservadores, los liberales convencidos de la necesidad de implantar enseñanzas que formaran ciudadanos leales imponían instrucción cívica e historia patria en el nivel elemental (Vázquez, 1979: 70).

Dos personajes van a ser significativos en la implantación de la enseñanza de la historia en nuestro país, Justo Sierra y José María Vigil, este último señalaba con gran claridad la prevalencia de un problema:

La existencia de dos interpretaciones de la historia de México, contradictoria y polémica. Una 'la escuela española, admiradora entusiasta de la nación que conquistó y dominó en nuestro país'; la otra (...) la mexicana, que examina los hechos bajo una luz muy distinta, haciendo recaer la condenación y el anatema sobre los hombros que por medio del hierro y el fuego obligaron al Nuevo Mundo a entrar en el regazo de la civilización cristiana (Vázquez, 1979: 72).¹

José Díaz Covarrubias, en su libro *La Instrucción Pública en México*, asegura que hacia 1875 la materia de Elementos de Historia General de México, ya formaba parte del plan de estudios de las escuelas primarias en la ciudad de México y de las correspondientes a las capitales de los estados de la República.

El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 abordó el problema de los horarios y distribución de materias, recomendando que la "Historia se impartiera después de la Geografía" (Agustín Cué, s/f: 102).

Paulatinamente el estudio de la historia adquiere un carácter de obligatoriedad que antes no existía:

El 20 de abril de 1885 el Congreso promulgó un decreto formalizaba el estudio de la historia de México: Se establece en la Escuela Nacional Preparatoria una clase especial de Historia del país, quedando consagrada la que existe actualmente de Historia General y del país, a la primera materia exclusivamente. Estas clases serán obligatorias para todos los alumnos de Historia Nacional y la de general para cuanto debían estudiarla conforme a la ley orgánica de instrucción pública de 15 de mayo de 1869 (Vázquez, 1979: 72).²

Además, en 1888 Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción, expidió la Ley de Instrucción Obligatoria que dividía la educación primaria en elemental y superior. La primera abarcaba los cuatro primeros años de estudios y la segunda los dos siguientes.

No obstante, la afirmación de dicha tendencia con respecto al estudio de la historia, prevalecía como un gran problema nacional la escritura de una historia nacional que lograra articular las concepciones diversas existentes, para lo cual:

¹ Cita a su vez tomada de El Correo Postal, 22 de junio de 1878.

² Tomado de Dublán y Lozano, *Legislación Mexicana*, vol. XVII, p. 404.

El resultado, *México a través de los siglos* (1884-1889), iba a tener una influencia importante en los textos que le seguirían; no sólo fijaría una posición hacia los personajes de la historia mexicana, con toda la mesura que una obra sería ameritaba, sino también iba a cambiar la importancia que se le concedía a las diversas etapas del pasado. Hasta entonces, y esto es palpable en los libros de texto, la etapa predominante era la colonia, a tal grado que si se incluye la conquista llegaba a constituir casi siempre unas tres quintas partes del libro. La historia que se hacía era casi en su totalidad política, organizada cronológicamente, rey tras rey, virrey tras virrey, gobierno tras gobierno. La época nacional, a menudo sin la información necesaria, muchos la despachan con una larga relación de la guerra de independencia, una lista de gobiernos y una somera referencia a las guerras extranjeras (Vázquez, 1979:76).

Según Guillermo Prieto, el estudio de la historia era fundamental para pensar en el tipo de mexicano que requería el país. Así lo expresó en sus *Lecciones de Historia Patria* (1886):

Exaltar el sentimiento de amor a la patria, enaltecer a sus hombres eminentes por sus virtudes señalar los escollos en que puede tropezar su marcha y alumbrar el camino que la eleve a la prosperidad y a la gloria, tales han sido los objetos de mi *Compendio*, porque estoy persuadido que la enseñanza de la historia debe ser intencional, es decir, conducir al educando por el camino del bien, conforme con la libertad y las instituciones del país...identificando con amor y con entusiasmo con la madre patria para hacer de su prosperidad la religión de su espíritu y de su honra, como su patrimonio personal, hasta decir con el poeta indio: 'la mía es la más bella y las más amada de las patrias' (Prieto, 1886, Cit. en Vázquez 1979: 91).³

La enseñanza de la historia, 1889-1917

Las grandes discusiones generadas en el seno de los Congresos Nacionales de Instrucción de 1889-1890 y 1890-1891 derivaron en importantes consecuencias para la enseñanza de la historia, toda vez que la preocupación fundamental fue la unificación de la enseñanza en el país.

El Congreso fijó concretamente cómo debía enseñarse la historia porque era una de las materias que consideraba fundamentales en la formación del carácter nacional. De acuerdo con las ideas pedagógicas vigentes, primero debía introducirse a los niños en la historia a través de la vida de grandes personajes; para el segundo año el maestro debía hacer 'relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables' de toda la

³ Tomado de Prieto, *Lecciones de Historia Patria*, p. 464

historia de México; en el tercer año se le daría al niño una visión general sobre la historia antigua y la época colonial, y para el cuarto, la guerra de independencia y la historia del México independiente hasta la intervención francesa. El quinto año debía ampliar lo visto en años anteriores con insistencia en 'los hechos que han ido cambiando la faz de nuestro país'. Sólo hasta el sexto año, después de afirmar la personalidad nacional, se introducía al niño en la historia general 'para despertar el amor a la familia humana' (Vázquez, 1979:112).

Es importante señalar que a pesar del establecimiento de la obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad en 1889, no se cumplió ninguna de las citadas características. Es significativo señalar que en 1895 sólo el 14% de la población nacional sabía leer y escribir, y en 1910 la cifra se había elevado apenas al 20% (Cosío, 1973:532).

La educación durante el Porfiriato tuvo una tendencia elitista, pues sirvió fundamentalmente a las clases altas de la población, mientras que los campesinos y los obreros explotados eran víctimas de la ignorancia y la miseria. Sin embargo, no es posible desconocer algunos avances realizados durante el porfirismo, como la "modernización" de la enseñanza primaria, la creación de las Escuelas Normales y la acción reformadora de métodos y programas, de un grupo distinguido de pedagogos mexicanos.

En el Porfiriato, la enseñanza de la historia, como toda la educación y la cultura, estuvo influenciada por la filosofía positivista. En tal sentido, es meritorio que en la década de 1880, Carlos A. Carrillo escribiera varios artículos sobre la enseñanza de la Historia, en los que criticaba duramente a los partidarios de la historia basada en fechas, nombre y batallas.

La aportación didáctica más importante de esa época en el campo de la historia la hicieron dos personajes; por un lado, Enrique C. Rébsamen, quien escribió en 1890 la *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*; y por el otro, Justo Sierra, éste último a través de los libros que elaboró:

Catecismo de Historia Patria y Elementos de Historia Patria, que en nuestra opinión marcan toda una época en la historia de los libros de texto, aparecieron en 1894. Eran sin duda la respuesta al llamado Congreso Nacional de reorganizar la enseñanza de la historia para que cumpliera con

la misión fundamental de integrar nacionalmente a México. El *Catecismo* fue realizado a manera de preguntas y respuestas, aunque se puede seguir el texto sin las preguntas y estaba destinado al primer año de instrucción primaria, mientras los *Elementos* se destinaban al segundo y tercer años del mismo ciclo. Este último es tal vez el mejor texto de historia patria destinado a la enseñanza primaria con conocimientos sólidos de historia. Sierra logró, no sólo hacer una estupenda síntesis, sino también un libro agradable, sencillo y constructivo (Vázquez, 1979:125).

Tales libros marcaron la diferencia entre los anteriormente publicados y los que posteriormente a ellos se editaron, en término de la concepción histórica sustentada, como a la presentación didáctica mostradas.

La programación que efectuó el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública sufrió un cambio en los primeros años del presente siglo, al invertirse la temática para los años quinto y sexto. En 1908, al expedirse la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales, se restableció la programación anterior: Historia Patria en quinto año e Historia Universal en sexto (Ramírez, 1948, Cit. en Vázquez, 1979:12).

La enseñanza de la historia 1917-1940

En las décadas posteriores a la Revolución Mexicana, la enseñanza de la historia no sufrió cambios de importancia; fue hasta el régimen de Lázaro Cárdenas, con motivo de la llamada educación socialista, cuando una parte significativa de los maestros pretendió dar una interpretación materialista a la historia, aunque con frecuencia se trataba de un materialismo dogmático y mecanicista.

No obstante, no habría que perder de vista que la concepción de historia nacional se vio influenciada por temáticas de discusión nacional, tal es el caso de asunto indígena:

El indigenismo que se anunciaba desde la Revolución había presentado la forma comprensiva de Gamio o la exaltada de Castellanos, pero además había expresado diversas teorías de cómo salvar al indio para integrarlo a la vida nacional. Un grupo de hombres como Pani, Ramírez, Vasconcelos, Antonio Caso y Moisés Sáenz, pensaba que el indio tenía que ser hispanizado para asimilarlo culturalmente al grupo dominante, el mestizo, cuya raíz cultural fundamentalmente era hispana. Ramírez y Sáenz llegaron

a propugnar por la desaparición de las lenguas indígenas; Antonio Caso hablaba de completar la obra de la conquista y el mismo Toledano pensaba que había que enseñarle el español para que la comunicación fuera efectiva. Otro grupo de intelectuales como Gamio, Alfonso Caso, y más tarde Chávez Orozco y Otón de Mendizábal, estaba de acuerdo con la idea de Castellanos de que la hispanización de México había sido superficial y, por tanto, el indio debía desarrollar su personalidad e integrarse desde su misma cultura (Vázquez, 1979:183).

Por otra parte, encontramos contenidos atribuidos a la enseñanza de la historia como los propuestos por José Vasconcelos mediante su obra *Breve historia de México* (1937), el cual remitía a pensar que “la historia debía de cumplir dos finalidades: la instrucción cívica y el estímulo patriótico” (Vázquez, 1979:187). Postura con la cual coincidían tradicionalistas y oficialistas.

No obstante, la contradicción fundamental habría de surgir por el enfoque que la educación socialista le habría de imprimir a la enseñanza de la historia, porque mientras que el *Programa de Educación* de 1935, se sustentaba el interés de formar una conciencia nacional a través del estudio de la historia nueva, ahora se requería que la historia se constituyera en un factor de socialización, en donde lo económico cobra un papel trascendental, de lo que se desprende que la enseñanza de la historia habría de tener por finalidades:

1) Mostrar al alumno la sociedad mexicana tal cual es, cómo ha sido y cómo se pretende que sea; 2) mostrarle la verdad histórica en su mayor pureza; ‘para ello se pondrá de relieve el carácter fundamental que en el desarrollo de los procesos históricos tienen los fenómenos económicos y la lucha de clases’; 3) ejercitar la formación de juicios, ‘exenta de pasiones y que debe conducir a la destrucción de todo linaje de prejuicios, fanatismos y errores’ (Vázquez, 1979:188).

Lo anterior muestra un desplazamiento del concepto de patriotismo por el de conciencia de clase, toda vez que lo que se busca es esto último.

La producción de libros de texto fue permanente dando lugar a múltiples textos:

Los libros de texto escritos en esta etapa pueden reunirse en dos grupos. El primero lo constituyen los escritos entre 1917 y 1925 y el segundo aquellos publicados de 1926 a 1940. En el primer grupo encontraríamos a tres

diferentes tipos de libros: los publicados antes de la Revolución que, con pequeñas adiciones y cambios, fueron textos por largo tiempo, como los de Torres Quintero, Aguirre Cinta, Justo Sierra, José Ascensión Reyes, Pérez Verdía y Nicolás León. En segundo lugar, los textos que seguían fielmente la posición oficial, como Antonio Santa María, José M. Bonilla, Longinos Cadena y Jesús Romero Flores. En tercero, los tradicionalistas como los de Carlos Pereyra, Ignacio Laureda, Francisco Escudero y Abel Gamiz (Vázquez, 1979:190-191).⁴

Además, el segundo grupo de libros se puede dividir en cuatro tipos:

El liberal-oficial de Alfonso Toro (1873-1952), *Compendio de historia de México* (1926); los tradicionalistas, Enrique Santibáñez (1869-1931), *Historia Nacional de México* (1928), Agustín Anfossi, *Apuntes de Historia de México* (s.f) y Joaquín Márquez Montiel, *Apuntes de historia genética mejicana* (1934). Los de la escuela socialista: Alfonso Teja Zabre (1888-1962), *Breve historia de México* (1934); Luis Chávez Orozco (1901-1967), *Historia patria* (1935); Jorge Castro Cancio, *Historia patria* (1935); Rafael Ramos Pedrueza, *La lucha de clases a través de historia de México* (1936); Hernán Villalobos Lope, *Interpretación materialista de la historia de México* (1937); y finalmente, José María Bonilla y su intento de conciliar la teoría oficial 'socialista' de la historia, con la aceptación total del pasado mexicano en su *Historia nacional. Origen y desarrollo económico y social del pueblo mexicano. Nociones de historia patria* (1939) (Vázquez, 1979:201).

Particularmente los libros de la escuela socialista expresan un viraje en la conceptualización de la historia nacional, su producción podría agruparse como sigue:

Los textos de la escuela socialista podemos separarlos en tres grupos: el libro de Teja Zabre, que por ser historiador marxista resultó de acuerdo con la reforma; los libros elaborados para cumplir con los programas de la educación primaria, tanto los de Historia de Chávez Orozco y Castro Cancio, como los de lectura de la *Serie SEP* para las escuelas urbanas, y la *Serie Simiente* para las rurales, que con amplitud tocaban temas de historia patria; y en tercer lugar, los libros de Ramos Pedrueza y Hernán Villalobos, que no fueron propiamente de texto pero que, recomendados por el Bloque de Trabajadores de la Enseñanza del PNR, con toda seguridad influyeron sobre los maestros (Vázquez, 1979:210).

⁴ Antonio Santa María, *Historia patria y educación cívica*, 1917; Guillermo Sherwell, *Historia patria*, 1917; José María Bonilla, *La evolución del pueblo mexicano (elementos de historia patria)*, 1920; Longinos Cadena (1862-1933), *Elementos de historia general y de historia patria*, 1921; Jesús Romero Flores (1885), *Historia de la civilización mexicana*, 1923; Carlos Pereyra (1871-1942), *Patria*, 1917; Ignacio Loureda (1883-1936), *Elementos de historia de Méjico*, 1919; Francisco Escudero Hidalgo(1876-1928), *Elementos de historia de México para uso de las escuelas primarias*, 1920; Abel Gamiz, *Historia nacional de México*, 1924; entre otros. Tomado de Josefina Vázquez, 1979, p. 191

En suma, la historia enseñada entre 1917 y 1940 es una historia de contrastes que evidencia las concepciones existentes en la sociedad mexicana sobre el particular, como lo enuncia Josefina Vázquez:

Acontecimientos nacionales e internacionales empezaban a forzar a los dos nacionalismos mexicanos, el hispanista defensivo, yankóforo y pesimista, y el indigenista, revolucionario, xenóforo y populista a empezar la tarea de acercarse a un terreno neutral: 'concordia de todos los mexicanos', 'paz y amistad con todos los pueblos de la tierra', frases usadas por el gobierno para acercarse a los extremos, Las preocupaciones hispanizantes e indigenistas en polémica no fueron del todo estériles, puesto que estimularon los estudios históricos serios que conducirían inevitablemente a una visión más madura de la historia de México (Vázquez, 1979:222-223).

La enseñanza de la historia, 1940-1960

En 1944, la Primera Conferencia de Mesa Redonda –correspondiente al VI Congreso de Historia- para el estudio de los problemas de la enseñanza de la Historia de México, efectuó una serie de recomendaciones en relación con la tendencia y finalidades de la enseñanza de la Historia, con la programación de esta asignatura en los diferentes grados de la primaria, y las normas didácticas de carácter general. Hay que aclarar que esta conferencia se ocupó de todos los niveles educativos.

Entre los objetivos que se fijaban para la enseñanza de la Historia en la educación primaria destacaban los siguientes: “explicar la realidad del país”, “contribuir a la unidad nacional”, “exaltar la obra de los grandes hombres de nuestra historia”, “encontrar las causas del progreso”, ampliar la cultura de los niños y habituarlos a considerar todos los aspectos de la vida histórica. En cuanto a la programación, en los dos primeros años deberían enseñarse los aspectos más importantes del pasado nacional y universal; el tercer año comprendía una visión general de la Historia Patria desde la antigüedad hasta la Segunda Guerra Mundial (Sep, 1944).⁵

Además, es incuestionable que la Conferencia de 1944 fue influida por la “nueva historia” surgida en los años treinta, cuyos representantes fueron Luis Chávez Orozco, Miguel Othón de Mendizabal, Alfonso Teja Zabre, José Mancisidor, Agustín Cué Cánovas y Rafael Ramos Pedrueza.

⁵ Programa de Historia Patria y General para las Escuelas Primarias.

Esta corriente de la historiografía nacional es fundamentalmente desmitificadora; se funda en la articulación y concatenación de los hechos sociales. Desecha las pretensiones de neutralidad científica y pretende superar el descriptonismo y las concepciones idealistas que atribuyen el desarrollo de la humanidad o bien a las grandes ideas o a la acción providencial de los héroes y caudillos.

Los libros de este periodo se instalan al servicio del nacionalismo, promueven “ideas y sentimientos de amor por su patria y de solidaridad universal”, así como conocer a México “para amarlo y servirlo mejor”.⁶

La enseñanza de la historia, 1960-1992

En 1960 se implantaron los libros de texto gratuitos (LTG), acompañados de cuadernos de trabajo, lo anterior constituyó uno de los logros educativos del siglo XX por su concreción a la equidad. Además, con la creación de estos recursos didácticos se le facilitó al maestro la enseñanza de la Historia y de las otras asignaturas.

En 1961 la Secretaría de Educación Pública puso en vigor los nuevos programas de educación primaria organizados por áreas en todos los grados. La Historia, la Geografía y el Civismo se integraron en el área Comprensión y mejoramiento de la vida social, pese a las protestas de grupos de maestros; sin

⁶ Los libros se podrían agrupar en tres: el primero, los libros aparecidos en la década de 1940; los oficiales de Roberto de la Cerda Silva, *Breve historia de México* (1943); Luis Chávez Orozco, *Historia de México* (1946); José Fernando Iturrigarria, *Historia de México* (1945). Los libros tradicionalistas, todos conservadores, incluían los de José Bravo Ugarte, *Historia de México* (1941-1944) y *Compendio de Historia de México* (1946); José L. Cosío, *Historia de México, Época Precortesiana* (1944); Miguel Pasillas, *Historia de México. Descubrimiento y Conquista* (1944) y Jesús García Gutiérrez, *Prehistoria. Apuntamientos de historia de México* (1941); *Periodo colonial* (1944) e *Historia de México* (1946). En el segundo grupo se encuentran los textos utilizados en la década de 1950: Carlos Rodríguez C., *Breviario de historia de México e Historia gráfica de México* (s.f.); Macedonio Navas, *Historia patria e Historia de México* (1949); Joaquín Jara Díaz y Elías Torres Natterman, *Historia gráfica de México*; Salvador Monroy Padilla, *Historia de México*; Rosa de la Mora, *Lecciones de historia patria*; Héctor Campillo Cuautli, *La nación mexicana. Sus orígenes, La nación mexicana: su formación y su desarrollo*; Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez, *Un viaje al pasado de México* (1949). Entre los usados en las escuelas primarias privadas estuvieron los de R. Martínez, *Primeras lecciones de historia patria* (1949) y el de la Serie Económica “Don Vasco”, *Historia de México* de acuerdo con el programa de la Secretaría de Educación Pública (s.f.). El último grupo es el constituido por los libros premiados como textos gratuitos: Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año. Historia y civismo* (1960), Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo* (1960) y Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año. Historia y civismo* (1966). Tomado de Josefina Vázquez, 1979, p. 251-253

embargo los LTG fueron elaborados de acuerdo con los programas de estudio de 1957.

En 1964 las autoridades de la SEP reconocieron una serie de limitaciones en la aplicación de los nuevos programas, tales como: desconocimiento de la programación, uso excesivo de los métodos globalizadores y utilizando técnicas conocidas por ellos” (Cerna, 1964:102).*

La definición de los contenidos de la educación primaria en México, ha sido motivo de gran controversia particularmente a raíz de la edición de los LTG por parte del Estado mexicano. Dicha controversia ha tenido distintos momentos relevantes, lo cual expondré a continuación:

- a) La implantación de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Primaria, 1960-1968

Los LTG fueron autorizados y elaborados -por primera vez para toda la primaria completa- durante el gobierno de López Mateos (1958-1964), en el marco del Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, también denominada *Plan de Once Años*, cuyo objetivo principal era “garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita y para todos los niños de México”.

Para el cumplimiento de una de las principales metas del Plan, se creó en 1959 -por decreto presidencial- la Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos (CNLTG). En tal decreto, el Gobierno Federal se hizo responsable de editar y distribuir los libros de texto de manera gratuita a todos los educandos de la escuela primaria, al mismo tiempo que se adjudicó la posibilidad de transmitir normas y valores tendientes al desarrollo “armónico” de los alumnos (Villa, 1988:60). Dichos libros de texto se fundamentaron e inspiraron en dos fuentes: el Artículo 3o Constitucional reformulado en 1946, cuyo objetivo esencial era lograr la “unidad nacional” y, la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942.

Los lineamientos en que se basó la elaboración de los libros de texto fueron los Programas de Estudio de 1957, mismos que estaban organizados en torno a tres ejes

integradores -el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana- y el Decreto que creó a la CNLTG en 1959.

Para la elaboración de los Libros de Texto, se adoptaron dos modalidades, el concurso y la contratación de personal especializado. El proceso de edición se prolongó de 1960 a 1968 y tuvo como resultado un total de 36 títulos correspondientes a las once asignaturas de la Educación Primaria: Lenguaje, Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Educación Cívica y Ética, Dibujo, Música y Canto, Trabajos Manuales, Economía Doméstica (para niñas) y Educación Física e Higiénica.

Paralelamente, en 1960 la SEP declara el carácter “obligatorio, único y gratuito” de los libros de texto, con lo cual se genera una intensa polémica entre distintas concepciones y posiciones que configuraron dos sectores opuestos.

De acuerdo con Villa Lever (1988); por un lado, se conformó un grupo de carácter conservador integrado por el PAN, la Unión Nacional de Padres de Familia, la iniciativa privada, organizaciones civiles de inspiración cristiana, el clero y personas particulares. Los cuales se manifestaron en contra de los libros de texto bajo diversos argumentos, tales como: Los libros atentan contra sus propios intereses económicos e ideológicos, son violatorios del derecho inalienable y natural de los padres de familia de educar a sus hijos; son insuficientes, antipedagógicos, antidemocráticos y antijurídicos; están sujetos a los vaivenes políticos e ideológicos del gobierno; fortalecen el monopolio oficial de la educación; estancan y limitan el conocimiento; amenazan a la integridad de la familia y limitan sus deberes educativos; impiden el libre acceso a la verdad; restringen la producción de obras didácticas y la investigación científica y, atentan contra los valores cristianos y morales. Además, a los Libros se les adjudica una “tendencia socializante”, orientada por la “ideología marxista”.

Por otro lado, se constituyó un sector de apoyo a los libros de texto, integrado por la Presidencia de la República, la SEP, los sindicatos de la CTM, CNOP, el SNTE, agrupaciones de padres de familia, maestros y personas particulares. Los cuales sostienen que los libros de texto contribuyen al progreso y a la unidad de todos los mexicanos; promueven el amor a la patria; el ejemplo de los héroes nacionales;

respetan las tradiciones y fomentan la devoción a la familia, así como la fraternidad internacional. Además, los libros de texto -se argumenta- proponen la creación de un nuevo tipo de mexicanos activos, veraces, avanzados y libres de prejuicios y fanatismo.

Tales son algunos de los argumentos más significativos y reiterados entre los distintos actores de la polémica. La cual no evita la implantación de los LTG, por el contrario, con su implantación se fortalece la hegemonía del Estado en el control y orientación de la educación (Villa Lever, 1988:93).

b) La Reforma Educativa y la reestructuración de los Libros de Texto Gratuitos 1970-1976

Aproximadamente una década después, el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) planteó una serie de transformaciones sociopolíticas, motivadas parcialmente por el movimiento estudiantil de 1968 y las consecuencias de su represión sangrienta por parte del gobierno. Entre estas transformaciones destaca la Reforma Educativa, cuyo sustento legal fue la nueva Ley Federal de Educación (1973), la cual abre, de nueva cuenta, una polémica que no logra impedir su aplicación. Dicha Ley representa un paso más hacia la consolidación de la hegemonía estatal en el campo educativo y limita relativamente la influencia de la Iglesia en el mismo.

Entre las principales tareas que se propone la reforma educativa echeverrista, destaca la reestructuración de los planes y programas de estudio para la educación primaria, misma que fue propuesta por el Consejo Nacional Técnico de la Educación con fundamento en una encuesta nacional realizada al magisterio en 1971. Esta reestructuración sustituye los tres ejes integradores de los programas de estudio de 1957 (el mexicano, la familia, y la nación mexicana) por objetivos que buscan preparar a las nuevas generaciones para asumir su propio aprendizaje, imprimirles una conciencia histórica y desarrollar una actitud científica frente al mundo (Villa Lever, 1988:164). Además las asignaturas son sustituidas por las áreas, bajo una visión globalizadora del conocimiento, con el argumento de que el reordenamiento académico tiene como objetivo estudiar al hombre como un ser eminentemente social. Las áreas

adoptadas son; Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica.

Con fundamento en los nuevos Planes y Programas de Estudio (1973), la SEP encarga la redacción de los libros de texto a varias instituciones como el Colegio de México y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. Es significativo que la elaboración de los libros de texto queda en manos de especialistas en educación y en las disciplinas respectivas, a diferencia de los anteriores cuyos autores habían sido principalmente maestros normalistas.

Los nuevos libros de texto elaborados entre 1972 y 1974 dieron origen a una nueva confrontación entre el Estado, por una parte, y la iniciativa privada, la Unión Nacional de Padres de Familia y la Iglesia, por la otra.

Las principales críticas a los libros de texto de la reforma de los setentas, provenientes de la Unión de Padres de Familia, la Iglesia y la iniciativa privada, podrían resumirse como sigue: los libros olvidan los principios y valores de la mexicanidad; son tendenciosos, de corte socialista-comunista, particularmente el libro de Ciencias Sociales de 6º grado; la educación sexual por “derecho natural” corresponde a la familia; etc. En los planteamientos de los opositores a los libros de texto es relevante el tono afectivo y moralista.

Por otra parte, entre los argumentos del Estado y sus organismos de apoyo, destacan: los libros de texto estimulan en las nuevas generaciones una actitud crítica; proponen la adquisición de un sentido histórico nacional e internacional; se reivindica la “unidad nacional”, los libros benefician a “las clases económicamente débiles” y fortalecen una educación “democrática y popular”. Dentro de esta tendencia defensora, sobresale la intervención de intelectuales de educación superior en favor de los libros, quienes manifiestan que las críticas a los libros de texto gratuitos representan un ataque a la ciencia y a la libertad de expresión (Villa Lever, 1988:190).

Como consecuencia de las críticas y presiones recibidas, las versiones finales sufrieron algunas modificaciones en la presentación de los contenidos, aunque éstas no significaron una alteración esencial de los libros de texto propuestos (Villa,

1988:198-9). Los cuales estuvieron vigentes durante casi veinte años, periodo en que sufrieron modificaciones constantes.

3. El problema de investigación

El presente trabajo se centra fundamentalmente en el análisis del proceso de conformación del discurso sobre la enseñanza de la historia en México a partir de la revisión de los argumentos esgrimidos por los múltiples actores en el debate generado en torno a los nuevos Libros de Historia de México en 1992.

El debate en cuestión como problema, habría de resolverse en función de la correlación de fuerzas establecidas entre los actores involucrados. En tal sentido se revisaron las ideas contenidas en los discursos elaborados por los actores del debate, tales como: el gobierno, los intelectuales y el magisterio, entre otros.

Una vez firmado el Acuerdo Nacional de Modernización de Educación Básica (Mayo, 1992), en el que ya se había tomado la decisión de regresar al currículum organizado por asignaturas en vez de las áreas; la SEP implementó el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, por una parte, mientras que el gobierno declaró al ciclo escolar 1992-1993 el “Año para el Estudio de la Historia de México”, por la otra.

Para el cumplimiento de lo anterior, la SEP otorgó de manera confidencial la “concesión” de reelaborar los libros de texto de Historia de México destinados a 4o, 5o y 6º grados de educación primaria a un grupo de intelectuales.

A la presentación de los nuevos libros resultantes se desató una gran cantidad de críticas y descalificaciones provenientes de todas partes y oposiciones que daban cuenta de los contenidos de los textos, los autores, el procedimiento de seleccionar a los historiadores, los mecanismos de publicación y sobre las autoridades de la SEP.

Si bien es cierto que la mayor parte de las críticas tenían que ver con cuestiones políticas e ideológicas, una porción significativa de los cuestionamientos

hacen referencia a los contenidos y las características técnicas de los libros de texto, lo cual constituye el centro de atención de la presente investigación.

Las críticas políticas-ideológicas podrían resumirse como sigue: Aseguraban que los nuevos libros constituían una revisión ideológica de la historia de México, que retrataba; el interés del grupo gobernante de modificar el pasado para legitimar la apertura comercial y el acercamiento con los Estados Unidos, que censuraban a los gobiernos de los presidentes Echeverría y López Portillo para satisfacer al sector privado, al que se consideraba eje de la modernización económica. Se argumentaba además, que los textos reivindicaban la figura de Porfirio Díaz como el iniciador de la modernización de México, en detrimento de héroes populares como Zapata y Villa.

La prensa escrita se constituyó en el espacio privilegiado para la exposición de posiciones y argumentaciones de los diversos actores, los cuales podrían agruparse de manera inicial, en dos corrientes de opinión:

1. En defensa de los LTG: el Presidente de la República, la burocracia de la SEP, el PRI, el PAN, la Iglesia, la Unión Nacional de Padres de Familia, la COPARMEX, los historiadores, los intelectuales (Florescano, Aguilar Camín, Woldenberg) y diversos columnistas de diarios nacionales.
2. En contra de los LTG: la CNTE, el PRD, el SNTE, algunos diputados del PRI, opiniones de desacuerdo de López Portillo y del Ejército Mexicano, de intelectuales (Krauze), especialistas en educación y reconocidos columnistas de diarios nacionales (Miguel Ángel Granados Chapa, Carlos Ramírez, Jaime Avilés, etc.), el PPS, etc.

La polémica que abordamos en este estudio no puede ser analizada como un acontecimiento independiente y único, sino como un proceso que mantiene líneas de continuidad en el pasado y que, además, no está acabado. Más bien, alcanzó un momento de “suspensión” como resultado de la correlación de fuerzas entre los agentes involucrados.

Sin embargo, la grave crisis económica y política desatada a fines del régimen salinista y agravada durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1995), así como el

desplazamiento del PRI en la Presidencia de la República y la continuidad del sistema político mexicano en la persona de Vicente Fox del PAN; ha generado un nuevo escenario que obliga a repensar críticamente el pasado reciente, especialmente por las consecuencias del estrepitoso fracaso del modelo económico neoliberal implantado por el salinismo y mantenido por los regímenes posteriores.

La perspectiva de análisis que he adoptado es la que privilegia la comprensión de los significados y sentidos atribuidos a la historia nacional expresados por los grupos, agentes y entidades políticas involucrados en el debate. Lo cual realizaré acudiendo a los recursos del *análisis del discurso*, es decir, a partir del análisis cuidadoso de las argumentaciones planteadas por los diversos actores.

La importancia que la sociedad mexicana concede a la historia nacional quedó evidenciada por la cantidad y diversidad de actores que manifestaron sus opiniones, críticas y exigencias en torno a los mismos; dichos puntos de vista tuvieron como principal espacio de expresión a los medios masivos de comunicación, la prensa fundamentalmente. Los periódicos y revistas nacionales y locales, se constituyeron en el foro privilegiado, de tal manera que se difundieron cientos de notas periodísticas y artículos de opinión; los cuales constituyen el referente empírico esencial de la investigación.

El problema de esta investigación se centra en la reflexión sobre las construcciones discursivas de los protagonistas de la polémica en dos dimensiones problemáticas: a) El *histórico*; en tanto campo del conocimiento social, su desarrollo en espacios de legitimación propios y su percepción en la polémica; y b) El *pedagógico*, con el objeto de visualizar las concepciones en torno a la formación de la conciencia histórica, implícitas en las argumentaciones de los actores del debate.

Por otra parte, la discusión en torno a la visión de la historia nacional contenida en los libros de texto, de los sesenta a los noventa, ha posibilitado la conformación de un discurso con historia, el cual es posible estudiar desde la perspectiva de las argumentaciones. Sin perder de vista que dicho discurso es producto de complejas relaciones de poder, pugnas, intereses y estrategias diferenciales.

El análisis se funda en dos supuestos básicos, a saber: a) El objeto de estudio mantiene un carácter historizado, es decir, concibo las argumentaciones de los sujetos políticos como concreciones que han tenido un determinado origen pero que han sufrido transformaciones que las han estructurado y, b) Los discursos elaborados por los sujetos pueden ser entendidos como concreciones en movimiento, nunca acabados ni estáticos (Granja, 1995:8).

3.1 Preguntas de investigación

A continuación, enumeraré algunas de las interrogantes que me orientaron en la aproximación al objeto de estudio:

1. ¿Cómo se conforma el discurso de la enseñanza de la historia en México? ¿Qué se entiende por discurso? ¿Cómo y desde qué parámetro se constituye el discurso de los actores del debate por los libros de texto gratuitos de historia de México?.
2. La incorporación de los diversos actores a la polémica no se da en forma individualizada, más bien responde a sus propias trayectorias y pertenencias a grupos con determinado poder. Pero ¿quiénes son tales actores? ¿Cómo constituyen su discurso y cuáles son sus núcleos?
3. El debate sobre los LTG de historia de México ¿evidencia que las concepciones y argumentaciones de los sujetos mantienen un carácter historizado, toda vez que han sido formulados y replanteados en distintos momentos de la historia de los LTG?
4. ¿Es posible pensar la producción de conocimiento especializado en el campo de la enseñanza de la historia? Me parece que sí es factible, por la razón de que la construcción de argumentos supone la existencia de miradas distintas respecto a un asunto común, las cuales en su interacción alcanzan puntos de anudamiento y de contradicción.
5. Finalmente, ¿cuáles son las concepciones pedagógicas sustentadas en las miradas críticas de los actores?

4. Supuestos teóricos

4.1 Discurso

La perspectiva de discurso que se propone es el que sustenta que, en tanto lenguaje, supone una configuración social significativa⁷:

- Discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y en el sintagmático,
- Discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.).
- Discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible,
- Discurso como construcción social de la realidad,
- Discurso como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis del uso (Buenfil, 1994: 9-10).

El planteamiento anterior nos permite tener una visión amplia del concepto de discurso, además de percibir que sirve de soporte para pensar el discurso de la enseñanza de la historia en tanto construcción social significativa que contiene múltiples formas de expresión y representación.

4.2 El conocimiento histórico como objeto de enseñanza

El presente apartado nos remite a una revisión somera de la naturaleza del conocimiento histórico que prevalece en el presente trabajo, a la luz de múltiples autores que le han dado sentido y contenido:

En un primer momento señalaremos que la historia posee dos dimensiones que la delimitan epistemológicamente: “Por una parte la historia es acontecimiento, aunque no necesariamente pretérito. Por otra, la historia es conocimiento, es decir, elaboración, explicación e interpretación del acontecimiento” (Sánchez, 1996:10). El acontecimiento es independiente a la representación que el historiador elabore o no de

⁷ Según Rosa Nidia Buenfil, *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*; “Es impensable posibilidad alguna de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social”, p. 7-8

él. El acontecimiento –además- es irrepetible. Por lo que será tarea del historiador la selección de tal o cual acontecimiento en función del objeto de interés del mismo. De ahí que el acontecimiento existe independientemente del sujeto cognoscente, mientras que el conocimiento es producto del trabajo del sujeto en tanto resulta de la reflexión y manipulación de información específica.

Lo anterior nos lleva a la construcción de una tesis importante: acontecimiento y conocimiento son constitutivos de la historia, pero sólo la segunda es posibilitadora de la explicación del pasado.

La historia, por lo tanto, es el resultado de la intervención humana en la medida en que el presente ayuda a la reconstrucción interpretativa del pasado.

Los hechos históricos aislados no existen ‘en sí mismos’, están desprovistos de sentido, de la significación que les puede dar la luz de una interpretación. El historiador impone a la presentación de los ‘hechos históricos’ un sistema de referencias conceptuales y prácticas científicas, en función de las cuales establece las correlaciones e interacciones objetivas de ese hecho. Lo que el historiador aporta a la constitución del hecho es, fundamentalmente, la interpretación. Paul Veyne plantea que el historiador debe ante todo reconstruir el pasado, y para lograr esta reconstrucción utiliza la misma lógica de las ciencias ‘porque la lógica no es una cosa muy variada. En su reconstrucción de la verdad el historiador se somete a las mismas normas que los sabios; en sus inferencias, en la búsqueda de las causas obedece a las mismas leyes generales del pensamiento que un físico’ (Salazar, 1999:25).

La historia no se constituye de la simple acumulación de datos e información sino de una interpretación teórica del historiador.

Lo que da cuerpo a la historia no es más que la pregnación que tiene el historiador frente a la realidad, o de acuerdo al sistema teórico en que se engendra. El historiador que interroga a la realidad lo hace a partir de su concepción, ella es el marco que define lo que se entiende por hecho histórico. Para elaborar una explicación histórica se tiene que recurrir necesariamente a conceptualizaciones teóricas, o a generalizaciones que permitan una visión global de los vínculos entre los diferentes niveles de la sociedad que pudieron incidir en ese hecho. Lo que nos lleva a establecer que la captación y la formulación de los hechos son el resultado de la acción de la teoría. La teoría precede al establecimiento de los hechos, a pesar de que se funda en ellos (Salazar, 1999:26).

De acuerdo a lo anterior, es importante destacar que el conocimiento histórico, en tanto objeto de conocimiento supone una serie de procesos mentales que el historiador desarrolla en su interacción con una multiplicidad de datos, recuperados del pasado.

Por otra parte, asumir al conocimiento histórico como objeto de enseñanza es el meollo del planteamiento aquí construido, por lo que siguiendo a Julia Sotelo se puede partir de una primera consideración diagnóstica:

La influencia de la historiografía positivista en el diseño de la historia como asignatura y su formulación en torno a grandes personajes y hazañas político-militares, así como el 'culto' a la 'verdad' única e inamovible, ha llevado a concebir la historia como información del pasado que no tiene nada que ver con el presente, por lo que el devenir de la sociedad se organiza en etapas cronológicas o de manera lineal. Este diseño curricular ha sido determinante para una didáctica de la historia que no enseña a pensar históricamente, y que sólo se memoriza información-contenido y el pasado histórico es trabajado como algo muerto y alejado de los intereses del presente (Salazar, 1999:60).

La enseñanza de la historia entonces se ha visto influenciada por el enfoque positivista, lo cual plantea el reto de sustentar propuestas analíticas que la superen.

En este camino de reflexión y construcción de propuestas alternativas para la enseñanza de la historia, los resultados de la investigación psicológica han jugado un papel preponderante en la formación del pensamiento educativo; concretamente, las aportaciones de la psicología genética-cognitiva, que considera que el aprendizaje es un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación, no han dejado de imponerse y desarrollarse; Piaget, Indhler, Ausubel, Bruner, entre otros, son los representantes de esta vasta y fecunda corriente que ha influido en la orientación educativa de planes y programas (Salazar, 1999:61).

El concepto *objeto de enseñanza* es una construcción particular que refiere a la condición que asumen el conocimiento histórico en tanto objeto pedagógico.

Enseñar y aprender historia, aunque parezca una obviedad, implica enfrentarse a: acontecimientos, sucesos, hechos históricos, procesos de corta o larga duración, narrativas históricas o discursos explicativos, hazañas militares, biografías, etcétera; en pocas palabras, enfrentarse a la materia de la historia (o a lo que se ha escrito del hacer de los hombres en su tiempo y espacio); que en términos curriculares se concreta en contenido

escolar, en metodologías, o estrategias de enseñanza y objetivos educativos (Salazar, 1999:67).

El objeto de enseñanza histórico es la materia prima, el contenido y el concreto real en torno del cual se resuelve la relación pedagógica:

No se puede enseñar historia sin un contenido concreto, sin un cuerpo de conceptos que haga comprensibles los procesos o momentos históricos en un espacio y tiempo determinados; lo que da sentido a la historia, como objeto de conocimiento, es precisamente que hace inteligibles los acontecimientos que sucedieron en el pasado a partir de la re-elaboración de ese pasado mediante un sistema referencial y conceptual (Salazar, 1999:68).

Finalmente, cabe señalar que la lógica que ha de responder al proceso de aproximación del objeto de enseñanza histórico podría resumirse como señala Carlos A. Aguirre:

Partir de investigar siempre al individuo en el contexto, inmerso dentro de él, explicitando de manera concreta cómo dicho contexto va moldeando al individuo y formándolo para manifestarse a través de él y en él mismo, al tiempo que reconstruimos cómo ese individuo se inserta en dicho contexto para proyectar su acción y para afirmar y desplegar allí sus diversas iniciativas, transformando a su vez dicho contexto desde los impactos múltiples de sus acciones y configurando de esta forma las figuras concretas de ese mismo espacio contextual, a través de la compleja red de los círculos concéntricos crecientes que constituyen todo su mundo de relaciones diferentes (Aguirre, 2002: 111).

Lo anterior, nos permite tener cierta claridad en cuanto a la complejidad implícita en la formación histórica de los sujetos, particularmente de los niños mexicanos.

4.3 Teoría de la enseñanza de la historia

Estudiar a la enseñanza de la historia en términos de las configuraciones discursivas a que ha dado lugar es una posibilidad analítica que permite identificar el proceso de constitución de nociones y conceptos que dan cuenta de los principios y contenidos de la propia enseñanza de la historia; que a su vez habrán de traducirse en una estructura comprensiva más amplia a la cual le llamaré *teoría*.

En tal sentido, se parte de la noción de que la enseñanza de la historia se funda en el principio de que “la historia se estudia, se investiga, se elabora, se reconstruye, para ser dada a conocer” (Sánchez Quintanar, 1996: 5).

Una amplia problematización sobre la enseñanza de la historia es la que nos ofrece la siguiente cita:

¿Hasta qué punto las diferencias en la investigación de la historia inciden en el contenido de ‘lo histórico que se enseña’? ¿Es necesario dilucidar la forma, la estructura de los contenidos, según cada uno de los diversos ámbitos donde se ejercita la enseñanza-difusión? ¿Varía la proporción, la profundidad, el enfoque del conocimiento presentado, según el sujeto a quien está dirigido? O bien, ¿debe mantenerse el mismo enfoque teórico, pero variar la profundidad y la amplitud del conocimiento histórico que se presenta al otro sujeto de la enseñanza-aprendizaje? ¿En qué medida influyen en el sujeto que aprende la historia las condicionantes sociales en las que vive? ¿Y las condicionantes ideológicas, culturales, económicas? ¿Debe el historiador que enseña tomar en cuenta tales circunstancias para presentar su conocimiento? ¿Es el conocimiento histórico tan importante que no requiera de una presentación específica? O bien, ¿sólo la ‘envoltura’ tiene que ser impresionante para su adecuada comprensión y asimilación? El conocimiento histórico que el historiador descubre, o recrea, o construye, ¿se capta por el sujeto que aprehe con el mismo valor que el historiador le da al enseñarlo? O bien, ¿cómo se integra el conocimiento en la mente del que aprende? ¿Existen formas de investigar tales diferencias? (Sánchez Quintanar, 1996: 12).

La enseñanza de la historia particularmente requiere de una tarea singular que es de la mayor complejidad, por lo que se retoman algunos cuestionamientos que pueden orientar la reflexión al respecto:

¿Cuáles son los criterios para saber qué enseñar en historia? ¿Debe partirse de una posición teórica específica? ¿Cuál es la función del maestro-historiador en la conducción del conocimiento histórico? ¿Debe haber una conducción del conocimiento histórico?

Es obvio que no se puede enseñar toda la historia; ni siquiera se puede decir que se conoce toda la historia; y aún está en duda si es necesario conocer toda la historia. ¿Cómo, entonces, hacer la selección de lo histórico que se enseña? (...) ¿Se puede partir de criterios objetivos? ¿O es más bien la subjetividad lo que lo determina? En última instancia: ¿qué criterio o criterios, qué razón o razones, qué gustos, deseos o intereses intervienen en la enseñanza de la historia? (Sánchez Quintanar, 1996: 13).

Lo que podemos señalar de manera urgente es la necesidad de diferenciar los campos propios de la investigación histórica y la enseñanza de la historia, en tanto ámbitos con fines y tareas distintas, que no obstante laboran con la misma materia prima:

La investigación y la enseñanza de la historia tienen como centro común de su destino al propio conocimiento histórico. Es preciso reiterar, también, que no es lo mismo hacer investigación histórica y enseñar historia, por una parte, que investigar cómo realizar la enseñanza o difusión de la historia, por la otra. (Sánchez Quintanar, 1996: 14).

La enseñanza de la historia nos remite a un terreno novedoso toda vez que supone la conformación de un campo de conocimiento propio:

En el terreno de la historia, la problemática radica en la reformulación de varias preguntas, que no son sólo el '¿qué enseñar?', ni el '¿cómo enseñar?', sino una combinación de ambas y la postulación primordial del por qué y para qué enseñar historia, dentro de las cuales se ubican problemas tales como la selección y dosificación de los contenidos, los enfoques teóricos para el abordaje de los temas, los diferentes niveles de precisión fáctica a determinar, las fuentes con las cuales trabajar y, sobre todo, las formas de captación, de aprehensión, de construcción de los contenidos históricos, a partir de la comunicación entre educando y educador, en cualesquiera de los niveles en que se produce la difusión de la historia (Sánchez Quintanar, 1996: 15.16).

Lo anterior, ha dado lugar -en la perspectiva de Andrea Sánchez Quintanar- a proponer la necesidad de una teoría de la enseñanza y difusión de la historia, en términos de articular:

Un conjunto de supuestos teóricos, de los que habrán de derivarse propuestas metodológicas, sobre las formas y problemas que asumen los procesos de proyección de la historia, no sólo en sus manifestaciones escolares, dentro de las aulas, sino en todos los ámbitos donde se producen los fenómenos educativos, así como otras formas de enseñanza de la historia: en museos, salas de conferencias, sindicatos, partidos políticos, iglesias y, por supuesto, los medios de difusión de masas: televisión, radio, cine, prensa. (...) formular otras categorías de comprensión, que se vinculen estrechamente con las formas de percepción, análisis e interpretación del conocimiento histórico, pero que deben integrarse también con las categorías de las ciencias de la educación y de la comunicación, y sobre todo, con elementos epistemológicos que permitan articular los procesos de elaboración del conocimiento con los de interpretación y difusión de la historia (Sánchez Quintanar, 1996: 16).

Por otra parte, convendría identificar algunas de las prioridades de la enseñanza de la historia que agrupen las múltiples intenciones atribuidas a la misma en nuestro país. Me remito a Enrique Florescano para identificar algunas de estas intenciones educativas básicas:

1. Ofrecer a los niños conocimientos básicos sobre la historia y la geografía de México, con el fin de familiarizarlos con los fundamentos de la cultura nacional. Enseñar a los alumnos la historia y la geografía equivale a darles una visión del mundo y una memoria.
2. Despertar la curiosidad de los niños y los jóvenes por su pasado. Fomentar, mediante el uso de diversos métodos activos y complementarios, el estudio de los orígenes familiares y sociales, así como los de la región y la nación. Esta enseñanza es la base de su patrimonio cultural concebido como una herencia del pasado a los seres humanos contemporáneos, que permite a cada uno encontrar su identidad. La identidad del ciudadano se basa en la apropiación del patrimonio cultural heredado.
3. Hacer sentir a los niños y a los jóvenes que los conocimientos históricos no son adquisiciones definitivas, sino saberes sujetos a revisión constante. Lo que hoy conocemos puede ser modificado por el conocimiento de mañana, puede ser puesto en duda por nuevos descubrimientos. El estudio de la historia debe fomentar la idea de que el conocimiento es un proceso en constante renovación, y estimular el sentido crítico y el espíritu de observación.
4. El estudio de la historia debe asimismo estimular las facultades que el humanismo propone desarrollar: 'la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido del razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano, la visión de conjunto ante el panorama del saber.' Enseñar a los alumnos a leer e identificar, es decir, a reconocer y nombrar, ejercita el juicio crítico y el razonamiento.
5. Rebasar el campo de la historia de México para hacer comprender a los jóvenes la importancia de la civilización y de la historia de otros pueblos. El conocimiento de otras culturas y tradiciones es la mejor manera de estimular la comprensión y el espíritu de tolerancia entre los jóvenes.
6. Utilizar los ejemplos históricos para enseñar cómo funciona la vida y la sociedad, y cómo pueden los jóvenes conocer los derechos y los deberes de los seres humanos, cómo se forjaron los valores que sostienen y alimentan al conjunto social, y cómo se reconocieron y aceptaron esos valores en el desarrollo histórico de los pueblos. Comprender el mundo contemporáneo y actuar sobre él como persona libre y responsable, exigen el conocimiento del mundo en su diversidad y en su desarrollo histórico.
7. Reafirmar la idea de que educar 'es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (Florescano, 2000: 129-132).

5. Metodología de la investigación

La perspectiva comprensiva del problema de investigación se inscribe en el *Análisis del Discurso* desarrollado desde dos grandes vertientes; por una parte, la perspectiva de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y particularmente en las propuestas que para el campo educativo elaboran Rosa Nidia Buenfil y Josefina Granja y, por otro, la perspectiva de Michel Foucault, que deriva en la propuesta de Julieta Espinosa en la reconstrucción de *nociones y conceptos* para hacer inteligible el modo de constitución de las formaciones discursivas.

Los recursos metodológicos utilizados son:

- a) *La perspectiva de las nociones y los conceptos*
- b) *La analítica genealógica y arqueológica*
- c) *La analítica deconstructiva*
- d) *La lógica relacional de Bourdieu*

Pasaré a desglosar brevemente el sentido de cada uno de ellos:

a) *La perspectiva de las nociones y los conceptos*

Se parte del supuesto de que el análisis fundado en nociones y conceptos constituye una estrategia inicial para desmontar el discurso de la enseñanza de la historia, en tanto que:

Los conceptos, ahora entendidos como conceptos-síntesis y conceptos-problemas señalarán, los primeros, los orígenes de puntos de llegada y, los segundos, el horizonte a abordar con base en la gama de las líneas teóricas del presente en cuestión. Subrayar la historia de un concepto y sus límites-problemas detectados, pondrá en evidencia que las modificaciones de problemáticas o de metodologías, en las historias de los saberes, se han realizado a partir de conceptos determinados y no de teorías generales (Espinosa, 2000: 426).

En tal sentido, el análisis de las nociones y los conceptos de la enseñanza de la historia podría ser un proceso que se distinga por localizar: “1) sus fundamentos teóricos; 2) la combinación de campos en donde han incursionado o pueden ser

aplicados; 3) las adecuaciones efectuadas (de lenguaje, de escritura) para inscribirse en un campo específico; 4) las posibilidades de articulación con otros casos a analizar” (Espinosa, 2000: 427).

Además, el análisis del discurso de la enseñanza de la historia pasa por la configuración de nociones que lo constituyen, entendiendo a éstas como: “El término o palabra en el cual se conjuntan posiciones teóricas distintas, saberes varios, prácticas diversas, intereses encontrados. Cada uno de ellos sostiene argumentos ajenos a los otros, pero incluyen, a pesar de todo, la misma noción fundamental” (Espinosa, 2000: 428).

Tales nociones encuentran su potencialidad analítica en tanto que: “El estudio de una noción, entonces, exige su identificación en el ámbito de las ideas sistematizadas (teorías y disciplinas), al mismo tiempo que deberá distinguir las prácticas enunciativas y de comportamiento derivadas de otras formas del pensar” (Espinosa, 2000: 428).

En suma, la reflexión desarrollada bajo esta perspectiva analítica posibilita la desestructuración y reestructuración del discurso de la enseñanza de la historia en la medida que:

El análisis de las nociones exige abordar los discursos no para hablar sobre ellos, sino para sumergirse en su interior, de acuerdo con argumentaciones específicas. Los discursos no pueden abordarse desde un afuera, desde una distancia metodológica ajena al orden interno estudiado. En el momento de localizar las líneas que conducen a una noción, así como las que se desprenden y continúan hacia otras direcciones, lo que se logra es la localización –en el tejido de uno o varios saberes- de los modos instaurados para considerarla. Lo que se conoce, es –sin valoraciones epistemológicas- aquello de lo que se puede dar cuenta, no por su contenido estático, suspendido, apresado, sino porque se está en condiciones de explicar de dónde viene, hacia dónde va y bajo qué criterios (Espinosa, 2000: 435).

En suma, abordar el análisis del discurso de la enseñanza de la historia a través de nociones y conceptos permite deconstruirlo, a partir de identificar los múltiples sentidos contenidos en el mismo, para su resignificación.

b) La analítica genealógica y arqueológica

Las construcciones metodológicas de Michel Foucault –genealogía y arqueología– permiten analizar las formaciones discursivas en tanto que: “(La) genealogía (es el) acoplamiento de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales” (Foucault, 2001: 22).

O más aún:

La genealogía sería, entonces, con respecto al proyecto de una inscripción de los saberes en la jerarquía del poder propia de la ciencia, una especie de empresa para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales (...) contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos de poder intrínsecos es el proyecto de esas genealogías en desorden y hechas añicos. En dos palabras, yo diría lo siguiente: la arqueología sería el método propio del análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas. Esto, es para restituir el proyecto de conjunto (Foucault, 2001: 24).

La genealogía y la arqueología constituyen estrategias analíticas que permiten develar conocimientos de lo educativo en general y respecto de la enseñanza de la historia, en particular.

Con un enclave transdisciplinario de naturaleza crítica (epistemología histórica, filosofía, historia social) Foucault desarrolla acercamientos en torno a las relaciones saber-poder. Su estrategia arqueológica ofrece elementos para analizar las condiciones de posibilidad de emergencia y transformación de los discursos enfocando los dispositivos epistémicos de una formación discursiva: las regularidades que rigen el discurso (arqueología) y las redes de prácticas sociales-relaciones de poder en que se concretan socialmente (genealogía). Las figuras de intelección para el análisis conceptual que provee la analítica arqueológica están dadas por nociones como episteme, archivo, formación de objetos, modalidades de enunciación, formación de conceptos, elecciones temáticas (Granja; 2001: 21).

c) La analítica deconstructiva

Por otra parte, se asume la analítica deconstructiva como un posibilidad de lectura vigilante del discurso de la enseñanza de la historia para identificar lo no dicho pero que es constitutivo del mismo discurso.

El punto de partida de la presente estrategia analítica es justamente el análisis textual.

En tal sentido, encontramos en Derrida una concepción de *texto* equivalente a la noción de *discurso*⁸, tal y como lo enuncia el *análisis político del discurso*⁹, como; “una constelación significativa, una estructura abierta incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados” (Buenfil y Ruiz, 1996: 26).

En Derrida la noción de texto lleva a pensar en la posibilidad de un mundo de textualidad en el que la lectura de un mismo texto resulta diferente cada vez que se realiza; una noción que remite a la idea de que el texto es iterable, es decir, puede repetirse porque en cada repetición se actualiza, pues al ser leído por otros, estos otros le añaden o le quitan.

El texto en tanto producción inscrita en una superficie (escritura) tiene la cualidad de seguir funcionando, siendo legible más allá de las intenciones del autor que lo escribió.

Además, Derrida en su estrategia deconstructiva concebida como esa idea que lleva a la desestructuración de un todo constituido, es decir, des-estructurar una formación discursiva para analizar la forma en que está constituida (deconstruirla).

Deconstruir es procurar dar cuenta de los componentes a partir de los cuales se organiza y estructura un entramado conceptual; es una estrategia de lectura que posibilita; “desmontar una edificación para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras” (Derrida, s/f: 28).

⁸ Discurso entendido como configuración de significados posibilitadora de lecturas; estructura significativa sin fijaciones de sentido sino por el contrario. En suma es una estructura semántica abierta e incompleta, sin sentidos preestablecidos ni fijados por siempre.

⁹ Propuesta analítica del discurso desarrollada por Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Rosa Nidia Buenfil, entre otros.

La deconstrucción es una estrategia teórica que abre distintas posibilidades para el análisis del discurso, el cual incluye elementos lingüísticos y extralingüísticos. Más aún como una estrategia textual que implica un determinado trabajo de lectura y escritura.

La deconstrucción facilita la identificación de las significaciones que se articulan en puntos nodales, los significados se colocan en el espacio discursivo y tienen diversas formas de simbolizarse en los sujetos; posibilita desedimentar las significaciones contenidas en el discurso.

Asimismo, la deconstrucción permite fisurar el discurso y desedimentar las significaciones; en la relación del sujeto con el texto posibilita ubicar los elementos estructurales descriptivos del documento.

Por lo tanto, la actividad deconstructiva es oportuna para encontrar las lógicas, la direccionalidad y la intencionalidad que resguarda el discurso. Se entrecruzan en su elaboración e interpretación un complejo entramado de significaciones que le dan sentido

En Derrida no existe una clara referencia a la noción de *deconstrucción*; más bien lo que ocupa al autor es la necesidad del “desmontaje de sistemas,... la necesidad del análisis de las estructuras para ver lo que ocurre allí donde funciona, allí donde no funciona, por qué la estructura no llega a cerrarse, etc.” (De Peretti, 1989: 166).

En el prólogo a *Márgenes de la Filosofía*, Carmen González sostiene que la deconstrucción no es un método y que, además, se resiste a una definición definitiva y enuncia lo siguiente:

Es...una estrategia de lectura, cuya peculiaridad, frente a cualquier otra, radica justamente en el objeto específico que busca; un mecanismo textual que sobrepasa, o que ha sobrepasado, las intenciones de quien produjo el texto en cuestión, o las intenciones que pretende manifestar el texto mismo. La lectura deconstruccionista, o deconstructiva, trata de dar con el *desliz* textual en el que se manifiesta que el significado del texto no es justamente

el que se está proponiendo, sino otro acaso contradictorio (Derrida Cit. González, 1998: 10).

La manera de llevar a cabo una lectura deconstruccionista consiste en atender a las zonas marginales del texto, las notas a pie de página, los trabajos poco relevantes, los lugares en suma, en que la vigilancia de quien escribe podría ser menor (Derridá, 1998: 10).

La lectura deconstruccionista invita a irse a los márgenes, pero no entendiendo el margen como lo contrario a centro, pues sería caer en el error de que se trata de un asunto de forma, un cambio de posición, cuando tiene que ver en realidad con un asunto de fondo, la imposibilidad de encontrar un sentido último al texto.

La deconstrucción señala la inexistencia de un significado trascendente, como de la precaución de evitar convertir lo marginal en central o viceversa, sino de tener la claridad de que margen y centro se manifiestan en un único territorio, el de la textualidad.

Una vez planteadas algunas perspectivas analíticas que constituirán el entramado desde el cual se abordará la reflexión sobre el discurso educativo se proponen los niveles de análisis operados mediante la configuración de *puntos nodales, nociones y conceptos*.

c) La lógica relacional de Pierre Bourdieu

En el caso de Bourdieu, resulta importante la categoría de ***campo*** para el análisis del objeto de esta investigación. Dicha noción sugiere que la comprensión de los productos de un campo de conocimiento sólo es posible si se considera a los productores y a las condiciones sociales en que son producidos y difundidos los conocimientos. Tales condiciones son concebidas como espacios en los cuales entran en juego intereses concretos que implican luchas y estrategias entre agentes ubicados en distintas posiciones.

Según Josefina Granja “El campo es ese espacio de lucha y sobredeterminación entre intereses de agentes, prácticas y estructuras políticas,

económicas y culturales que posibilitan la producción y circulación de bienes materiales y simbólicos” (Granja, 1995: 3).

La teoría del campo sustenta la tesis de la lucha de agentes, como el eje que permite la interacción de los elementos. Por lo tanto, considero factible el estudio de la definición e interpretación de los contenidos de la asignatura de historia de educación primaria, como un campo con características específicas, en el cual determinados agentes con cierto capital legítimo participan en la disputa por definir los contenidos así como la organización y los sentidos de los mismos (Ramírez, 1992:11). Desde esta perspectiva la definición e interpretación de los contenidos de historia nacional para la educación primaria, puede concebirse como un proceso que se construye en la lucha que entablan los agentes, en torno a un interés común, es decir, la visión histórica que se comunica en los libros. La constitución del *campo de la definición de los contenidos educativos* es producto de la interacción de múltiples sujetos con intereses comunes y divergentes.

Con el objeto de analizar las formas de constitución de los agentes en sujetos políticos, así como las formas particulares de relación en el debate, he identificado los siguientes participantes de la polémica; *el gobierno, los intelectuales, el magisterio*, organizaciones políticas y civiles, la iglesia, etc. Para efectos del estudio me he limitado a tres agentes que en sí mismos representan un conjunto diverso de posicionamientos en el debate, los cuales son el gobierno, los intelectuales y el magisterio.

5.1 Categorías de análisis

Los niveles de análisis serán operados mediante la configuración de:

1) *Puntos nodales*

La construcción discursiva se articula mediante una serie de puntos nodales¹⁰ que estructuran su intencionalidad y dan línea a la estrategia, que a su vez posibilitan al sujeto otorgarle un sentido o significado.

¹⁰ Los puntos nodales no son palabras más ricas y que poseen la capacidad de condensar toda la riqueza del campo que acolcha. Tampoco pretende fijar un solo significado, al contrario sólo unifica un campo

El punto nodal acolcha, temporal y especialmente los significantes flotantes y unifica el campo ideológico de cualquier discurso; en tal sentido los puntos nodales permiten que los sujetos fijen su significado y la unidad del discurso.

En suma, se entiende al punto nodal como el conjunto de nociones interconectados que atraviesan una formación discursiva y a la cual le sirven de sostén en la articulación que le es propia, como tales, refieren a la urdimbre constitutiva que le da corporeidad, unidad y coherencia al tejido discursivo mismo.

2) *Nociones*

Dentro de la estructura discursiva las nociones sirven para remitir a significados que se articulan con los anteriores en un juego de encadenamientos interminables

3) *Conceptos*

Son herramientas de carácter analítico que permiten identificar ciertas construcciones en el interior de una formación discursiva que están implicando elementos extraídos de los puntos nodales pero que no se agotan en ellos; los conceptos poseen un grado mayor de sedimentación que permite identificarlos como parte del discurso.

5.2 La estrategia analítica en la investigación podría resumirse como sigue:

- a) El estudio interpretativo del material hemerográfico recuperado a través de diarios, revistas y materiales publicados;
- b) El rastreo de significados asociados a ciertas nociones o sentidos derivados;
- c) La búsqueda de puntos nodales que se articulen en cada caso, como puntos de articulación de sentidos;
- d) El análisis de virajes, continuidades y rupturas en los significados e ideas contenidos en los textos y
- e) La identificación de marcas en el tejido discursivo.

determinado y constituye su identidad (Zizek, 1992:136). Los puntos nodales articulan los significantes flotantes; los cuales son elementos desligados, sin amarrar (Ejem. Vocación magisterial) que necesitan convertirse en partes de una red estructurada de significado (discurso). Dichos significantes mantienen múltiples conexiones con otros elementos y necesitan un encadenamiento a partir de un significado que los acolche y constituya un campo y favorezca la identidad de éste.

6. Conclusión

La enseñanza de la historia constituye un campo de conocimiento ya consolidado y de manera consistente se han conformado problematizaciones y teorizaciones sobre diferentes elementos y procesos; en dicho espacio teórico se inscribe el tema de los LTG de Historia de México, de tal modo que analizar la circunstancia mexicana de la reforma a los libros de texto supone una compleja trama de posiciones e intereses de agentes diversos e implicados en la reproducción identitaria de la sociedad.

La reflexión sobre los libros de texto gratuito y su trascendencia formativa cobra relevancia en nuestro tiempo dado el proceso incesante de cambios sociales, culturales y científico-tecnológicos que conducen al reconocimiento de valores universales en detrimento de la constitución identitaria, en términos de la conciencia histórica y la cultura local, particularmente.

CAPITULO II

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA PERSPECTIVA DEL GOBIERNO

1. La función educativa del Estado mexicano
2. ¿Quiénes escriben la Historia?
3. La modernización educativa
4. La enseñanza de la Historia en la escuela primaria
5. Los Libros de Historia de México de 1992.
6. El gobierno: argumentos
7. Conclusión

1. La función educativa del Estado mexicano

El Estado¹¹ en México es una entidad que se ha constituido históricamente y cumple la función de reguladora del orden social vigente, además de promover formas de reproducción de la sociedad, entre las cuales la educación desempeña un papel fundamental, al propiciar la reconstrucción permanente de los imaginarios sociales que toda sociedad contiene.

¹¹ Como categoría lógica estamos viendo al Estado en cuanto deber ser, es decir, como algo que puede ser pensado en sus contenidos ideales. Por lo que hacer a lo ontológico, ya no nos referimos a contenidos sólo pensados sino a representaciones que los sujetos tienen del Estado en cuanto lo viven y está presente en la conciencia de cada uno. Sin embargo, en la realidad parece que así es como se entiende. Por una parte está esa concepción de Estado que da lugar a una forma de organización entre las élites gobernantes y, por otra, el concepto que tienen los gobernados, es decir, la masa. Estas concepciones dan a su vez lugar a determinadas prácticas sociales; entre ellas, la práctica de la democracia o los valores de la democracia. Véase Giovanni Sartori “la democracia gobernada y la democracia gobernante”, en *Teoría de la democracia*. México, Alianza, 1991.

“El término ‘Estado’ no es una cosa, no existe como tal. El término ‘Estado’ designa a cierto número de instituciones particulares que, en su conjunto, constituyen su realidad y ejercen influencia unas en otras en calidad de partes de aquello a lo que podemos llamar sistema de Estado”. Ralph Milliband. *El estado en la sociedad capitalista*. México, Siglo XXI, 1969, p. 50

“El Estado –dice Gerhart Niemeyer-, que según la acertada expresión de Marx es ‘la sociedad en acción’, sólo puede ser comprendido en su estructura esencial, si se parte del concepto supra ordenado de organización. Distinguese de las demás organizaciones por el hecho de que la ordenación que regula la cooperación de todos los factores de la organización es, al mismo tiempo y en cierto sentido, objeto de la organización y, de este modo, viene a ser tanto condición como efecto, tanto cimiento como techo. Mientras en las demás organizaciones la ordenación es meramente un medio auxiliar técnico para unificación y acumulación de las actividades, al objeto de lograr un determinado fin, el sentido del Estado consiste, precisamente, en la garantía y perfeccionamiento de su ordenación. Esta ordenación en cuanto ordenación jurídica, se halla tan estrechamente ligada a los más altos valores morales que, desconociendo la vinculación dialéctica de Estado y Derecho pudo plantearse la cuestión de cuál de ambos elementos en una valoración social debe estar subordinado al otro.” Herman Séller. *Teoría del Estado*, p. 12

“La legitimidad de este Estado no se funda ya sobre la voluntad divina implícita en el principio monárquico, sino sobre el conjunto de los individuos-ciudadanos formalmente libres e iguales, sobre la soberanía popular y la responsabilidad laica del Estado ante el pueblo. El ‘pueblo’ es erigido en principio de determinación del Estado, no en cuanto está compuesto de agentes de la producción distribuidos en clases sociales, sino como masa de individuos-ciudadanos, cuyo modo de participación en la comunidad política nacional se manifiesta en el sufragio universal, expresión de la ‘voluntad general’. El sistema jurídico moderno, distinto de la reglamentación feudal fundada en los privilegios, reviste un carácter ‘normativo’, expresado en un conjunto de leyes sistematizadas partiendo de los principios de libertad e igualdad: es el reino de la ley.” Nicos Poulantzas. *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, p. 149

“El Estado es la fuerza política superior a las fuerzas privadas de la sociedad que evita que la vida civil llegue a los extremos del antagonismo. Para ello, cuenta con una poderosa maquinaria administrativa que en todo momento hace valer los fundamentos de la coacción política con el fin de detener los embates de la lucha de clases que en el área de la economía capitalista reviste situaciones peligrosas que no siempre pueden ser controladas por medio del consenso y la negociación. Por eso cuando éstas atentan contra la sociedad, el Estado sin miramiento alguno las reprime.” Ricardo Uvalle Berrones, 1984, p. 84. (Tomado de Ramírez, 2000: 92-95).

En tal sentido, la educación¹² establece las pautas de la transmisión del conocimiento socialmente constituido, además de configurar formas de representación de la realidad que definen el ser de los sujetos.

Desde su nacimiento el sujeto va a encontrarse con un mundo construido, contradictorio y construyéndose (en su devenir). El pensamiento va a construir figuras cada vez más nítidas que den cuenta de su verdadero carácter, asignándole contenidos y formas lógicas provenientes del exterior y del interior como sensaciones propias. Al conjunto de figuras del pensamiento (referentes) que conforman la estructura discursiva de los individuos se debe la capacidad de comunicación entre él y la sociedad. No es más que el conjunto de códigos que, integrados de una forma lógica sirven para que el sujeto dé cuenta de todo cuánto le rodea (Ramírez, 2000: 22).

Lo anterior; nos expresa el modo en que se produce el proceso de subjetivación¹³ de lo social en los sujetos, proceso en cuya intervención el Estado es fundamental dado que, el sentido y los contenidos educativos son sustancialmente delimitados por él mismo.

La escuela se constituye, pues, en la receptora del conjunto de intereses sociales. Es en ella donde se dan las más feroces luchas entre proyectos individuales y de grupo, y por lo mismo su finalidad es encauzarlos en la lógica del proyecto del Estado ya que finalmente es él mismo manifiesto en figuras diferenciales presentes en las conciencias individuales. Por eso la educación no puede ser atributo de intereses individuales sino posibilidad de construcción social a través de un proyecto de vida en conjunto (Ramírez, 2000: 29).

En consecuencia, la educación cumple un papel primordial en la construcción de representaciones de la sociedad en la mente de los sujetos, para activar la conciencia ideológica de los sujetos a fin de que entiendan de una determinada manera al mundo.

¹² “La educación instruye la conciencia de los individuos, cultiva su espíritu y contribuye al cumplimiento de sus responsabilidades morales y colectivas. La educación es la fuerza que enriquece la conciencia intelectual del hombre. Lo induce al conocimiento objetivo en que vive y desarrolla su intelecto en la búsqueda constante de la verdad”. Ricardo Uvalle Berrones. *El Gobierno en Acción*. 1985, p. 139. “Corresponde a la autoridad estatal, fortalecer el fomento de la instrucción pública. La organización de programas educativos, tienen por objeto invertir en la obtención de los bienes culturales, para capitalizar en beneficio del individuo y de la sociedad las ventajas de disponer de conciencias instruidas y cultivadas, que funjan como vehículo transformador de la vida social. Los esfuerzos para que el individuo sea útil, tienen como punto de apoyo el desarrollo de la instrucción para conseguir mejores beneficios en el trabajo”. Ricardo Uvalle Berrones, 1985, p. 140. (Tomado de Ramírez, 2000:93-94).

¹³ Dicho proceso de subjetivación es entendido en la perspectiva de María Teresa Yurén Camarena, particularmente en su libro *Eticidad, valores sociales y educación*.

Durante el proceso de conocimiento (proceso que se da desde que se nace) ‘...la conciencia, antes de formarse conceptos, se forman representaciones de los objetos y el espíritu pensador sólo a través de las representaciones, y trabajando sobre ellas puede alzarse hasta el conocimiento pensado y el concepto’. (...) Sea cual fuere el contenido que llena nuestra conciencia, da el carácter determinante a los sentimientos, intuiciones, imágenes, representaciones, fines, deberes, etcétera, y a los pensamientos y conceptos. Sentimiento, intuición, imagen, son, por consiguiente, las formas de aquel contenido, el cual permanece uno y el mismo, ya sea sentido, intuido, representado, querido, o ya sea solamente sentido, o también intuido, etcétera, mezclando a estas sensaciones e intuiciones pensamientos, o meramente pensado sin mezcla alguna. En cualquiera de estas formas, o en la mezcla de varias de ellas, el contenido es objeto de la conciencia (Hegel, *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, 11-13.Cit. en Ramírez, 2000:93).

Esto último describe de manera certera la forma en que se produce el proceso de subjetivación aludido anteriormente, a través de la función que cumple la educación en la constitución de los sujetos, en el cual las determinaciones fundamentales son delimitadas por el Estado, ejerciendo un papel trascendental en la conformación social.

2. ¿Quiénes escriben la historia?

Durante largo tiempo la historia fue concebida como la forma en que los grupos sociales podían mantener vivo el recuerdo de ciertos acontecimientos bajo distintas formas, es decir, la historia fue vista como una colección de eventos o situaciones trascendentales.

La función de esta disciplina se limitó primeramente a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas así como de los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in)formación compartida (Pereyra, 1995: 18).

La validez del discurso histórico está directamente vinculada a la posibilidad de trascender concepciones parciales y temporales de la realidad histórico-social:

El impacto de la historia que se escribe en la historia que se hace, la apropiación cognoscitiva del pasado es un objetivo válido por sí mismo o, mejor todavía, la utilización (siempre presente) ideológico-política del saber

histórico no anula la significación de éste ni le confiere su único sentido (Pereyra, 1995: 14).

Tanto las clases dominantes como los grupos de poder político en las diversas sociedades suelen utilizar al pasado como fuente de sus privilegios, lo cual hace que la historia se constituya en un instrumento ideológico de uso múltiple, es decir, de explotación vasta: “la historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación” (Pereyra, 1995: 23).

La historia es fundamentalmente una toma de posición respecto del estado de cosas o situaciones de la realidad que se pretende explicar, por lo que no es improbable la presencia de contenidos valorativos de los sujetos que la realizan:

Los juicios de valor son inherentes a la función social de la historia pero ajenos a su función teórica. Un aspecto decisivo del oficio de la historia consiste, precisamente, en vigilar que la preocupación por la utilidad (política-ideológica) del discurso histórico no resulte en detrimento de su legitimidad (teórica) (Pereyra, 1995:31).

La construcción de interpretaciones históricas esta mediada por la utilización política e ideológica de dicha interpretación, aún cuando habría que reconocer que también se fundamenta en otro tipo de posibles elementos de interpretación como son las evidencias nuevas que pueden posibilitar la reinterpretación necesaria de los acontecimientos:

El establecimiento de la nueva versión del pasado no es producto principalmente de la autenticidad de los testimonios aducidos, de la fuerza convincente de la explicación, o de la rigurosa relación de las causas con sus efectos; es impuesta por las mismas fuerzas sociales y políticas que modificaron el desarrollo histórico (Florescano, 1995: 95).

Más bien resulta de la necesaria recomposición de los imaginarios que validen el accionar de las fuerzas o sujetos sociales en el poder, de ahí que busque ganar y mantener el consenso social necesario para su permanencia:

Obtiene su legitimidad de las masas y grupos sociales que participaron en la contienda y que ven en esta recuperación del pasado una explicación convincente de sus aspiraciones y una interpretación general de muchas acciones, hasta entonces confusas o inconexas. Pierde credibilidad en la

medida en que las versiones disidentes de nuevos grupos sociales erosionan su monopolio y filtran otras interpretaciones que niegan, contradicen o superan la establecida (Florescano, 1995: 95).

Lo anterior nos alerta acerca de que la interpretación histórica es una tarea que se encuentra en permanente tensión dado la necesidad de explicar el presente y el pasado en función del entramado de relaciones sociales vigentes o en proceso de rearticulación permanente.

La pregunta que planteamos al principio de este apartado ¿Quiénes escriben la historia? Parece encontrar una respuesta en este momento cuando abordamos las condiciones en que el historiador desarrolla su tarea, pero fundamentalmente pensando en las directrices que definen la realización de su labor, esto es el marco social y político en que se inscribe la tarea del historiador, es decir, bajo cuyas pretensiones se desenvuelve, lo cual de antemano no es meramente de interés historiográfico, epistemológico o metodológico sino responde a las condiciones sociales en que se inscriben la reconstrucción histórica.

En tal sentido Michel de Certeau señala que:

Es precisamente el análisis de las condiciones de producción en que se desarrolla la actividad del historiador la condición indispensable para explicar la naturaleza social de la investigación histórica y el marco necesario para hacer un análisis coherente de la obra histórica como un producto científico e ideológico (De Certeau Cit. Florescano, 1995:124).

En suma, para responder a la cuestión de quiénes escriben la historia en México, podríamos decir con Arnaldo Córdova que: “La historia es conciencia colectiva y en ello, más que en la determinación de los datos del pasado, reside su objetividad y su poder de convicción. El historiador, en el fondo, escribe lo que su tiempo impone como necesidad y como aspiración en el campo del conocimiento y de las creencias” (Córdova, 1995:132). Lo cual nos lleva a pensar que la elaboración de la historia responde a dos lógicas, la primera, que la propia disciplina le impone y la segunda, a las condiciones sociopolíticas imperantes en la sociedad en particular.

En México encontramos que el uso y la escritura de la historia han respondido a intereses muy específicos del poder, toda vez que ha instaurado formas de consenso y permanencia social singulares.

El mérito del Estado mexicano, en términos políticos, la clave de su éxito, para decirlo con Maquiavelo, radicó desde el principio en rechazar toda identidad que no fuera la de su origen histórico, la revolución popular, y la de las masas populares, lo que constituyó una innovación política, que sin duda alguna era permitida por el atraso del país, y que dejó muy atrás a la concepción liberal y democrática del orden político de la sociedad (Córdova, 1995: 142).

Tales son algunos de los argumentos que apuntan hacia una forma de hacer y de producir la historia nacional, en la que participan intelectuales más o menos distantes del régimen en turno en el Estado mexicano, pero que de manera general responden a una concepción de la historia pensada desde una perspectiva europea.

En nuestro país, coexisten diversas concepciones de la historia con la oficial, tomemos por caso la de los indios mexicanos. Para la oficial, encontramos fundamentalmente una construcción histórica rectilínea y mientras que para los indígenas es una historia fundamentalmente cíclica:

Un punto clave tiene que ver con el sentido del devenir histórico: frente a la concepción occidental 'rectilínea' (la evolución ascendente, el progreso incesante) se afirma el carácter 'cíclico' de la historia. No es una historia circular que vuelva una y otra vez al mismo punto de partida, sino una sucesión de ciclos que se cumplen, en los cuales un momento cualquiera no es necesariamente un 'avance' en relación con otros momentos anteriores, aunque al culminar el ciclo se ingrese en una etapa 'superior' (Bonfil, 1995: 239).

La historia de los pueblos indios en México es una historia soterrada, en la que toda investigación histórica se distancia o le da la vuelta, sin embargo, habría que partir de reconocer que no somos el producto único de Europa sino la síntesis de múltiples representaciones sociales, entre las cuales el ser indio es y seguirá siendo el núcleo principal de irradiación de formas alternativas de razón y conocimiento en nuestro país.

Es un cambio de óptica que permite hacer central lo que hasta ahora ha sido excéntrico y marginal; importa asumir al pueblo indio como la entidad historiable y echar mano de las otras historias (las historias de 'los otros', los no indios) en tanto sean pertinentes para ayudar a explicar la historia

india. En esa perspectiva, y puesto que los pueblos indios existen hoy, corresponde a la historia india documentar su continuidad desde el más remoto origen; esta tarea mostrará que no hubo rompimiento ni cancelación de la historia india como resultado de la invasión europea —en contra de tesis sostenidas a lo largo del tiempo por los colonizadores (Bonfil, 1995: 241).

La historia de los indios mexicanos es posible, su elaboración tiene como materiales de primera mano a los siguientes; los archivos, la historia oral, los testimonios materiales, entre otras. Lo cual instala la posibilidad de pensar la historia desde otros horizontes de autenticidad, como son la hechura de la historia fundada en las concepciones indias.

Según Guillermo Bonfil la historia hecha por indios es fundamentalmente una historia que se define por su carácter marginal en el conjunto de la sociedad mexicana, lo cual no obsta de reconocer la complejidad de dicha tarea:

El historiador indio ejerce su oficio en condiciones que es necesario tomar en cuenta al valorar su obra: 1) dentro de un proyecto político de liberación/descolonización que conduce al intento de crear 'otra historia', con premisas y criterios propios, diferentes; 2) con datos que han sido tamizados por la visión y los intereses de los grupos no indios dominantes; 3) con datos de diferente naturaleza y origen que no siempre reúnen los requisitos establecidos para considerarlos datos históricos legítimos; 4) en condiciones de aislamiento y marginación del quehacer histórico académico, ya que comúnmente se trata de historiadores que no han tenido la formación escolar que se presupone en el historiador profesional (Bonfil, 1995: 243).

La historia hecha por indios y de los indios representa todavía una producción incipiente respecto a la producción histórica hegemónica en nuestro país, lo cual plantea el reto de pensar y hacer historia desde marcos de interpretación distintos a los establecidos en nuestro país.

3. La Modernización Educativa

A fines de la década de los ochenta el Estado mexicano llega a un momento crucial particularmente por la llegada al poder de una casta de políticos representada por

Carlos Salinas quien es miembro de una generación de políticos tecnócratas¹⁴ que acceden al poder en la coyuntura de la crisis económica (1982); como consecuencia del desprestigio de los gobernantes emanados de la clase política de la Revolución Mexicana y en la perspectiva de resolver los problemas nacionales en base a un buen gobierno y una eficiente administración.

El gobierno de Carlos Salinas constituye el encumbramiento de los tecnócratas¹⁵, tales como Pedro Aspe, Jaime Serra Puche, Ernesto Zedillo y el propio Salinas, miembros de la denominada *generación del cambio*. El emblema de campaña salinista¹⁶ relativa a la modernización de la vida nacional constituye el eje en torno al cual se articulan y justifican las transformaciones económicas, sociales y educativas.

La última reforma educativa ambiciosa en el nivel básico se había operado a principios de la década de los setentas, es decir, casi veinte años antes. El gobierno salinista justificó la necesidad de una transformación educativa que inicialmente sólo parecía apuntar hacia cambios curriculares, pero poco a poco se fueron implantando otras medidas de orientación neoliberal, tales como la carrera magisterial, la federalización educativa, una nueva ley educativa, la actualización magisterial, etc.

¹⁴ Los tecnócratas no tienen experiencia partidista-electoral, se supone que carecen de habilidades y aptitudes típicas de los políticos tradicionales. En consecuencia se les juzga más propensos a cometer errores políticos. Además, se considera que, en virtud de su preparación, están menos dispuestos a la conciliación y no saben calcular medidas represivas. Se piensa que su formación académica en el extranjero los hace menos nacionalistas que los políticos tradicionales y los vuelve portadores de ideas extranjeras "inadecuadas" e "inaplicables". Véase Juan D. Lindau (1993:24). (No obstante) de considerarlos como un grupo cuyo ascenso prometía liberar a México de la corrupción y de otras prácticas "políticas" desagradables, se pasó a verlos como una fuerza política sumamente negativa. (Lindau, 1993:39).

¹⁵ A los tecnócratas mexicanos son definidos como aquellas personas con estudios de posgrado, que han hecho la mayor parte de su carrera en el sector financiero del gobierno. En sí la denominación tecnócrata es atribuida a los economistas en el poder (Lindau, 1993:10). Quizá una de las razones por las cuales se han vuelto tan importantes los posgrados pueda encontrarse en la naturaleza autoritaria del sistema. En un medio donde las elecciones no confieren legitimidad, una forma de intentar adquirirla es obtener un título de alguna universidad con prestigio internacional. Ese título avala talento intelectual y conocimientos que, supuestamente, permiten solucionar muchos problemas que enfrenta el país. A falta de un mandato popular verdadero y legítimo, ofrece una justificación para ejercer el poder. Es el caso de Carlos Salinas de Gortari con doctorado en economía política de la Universidad de Harvard y Ernesto Zedillo Ponce de León, con doctorado en economía de la Universidad de Yale. (Lindau, 1993:46).

¹⁶ Casi desde el principio de su campaña para la presidencia, fue evidente que Salinas quería deshacerse de la imagen de un tecnócrata frío y aislado, carente de sensibilidad política y carisma. El candidato cambió la vestimenta del burócrata capitalino (saco y corbata) por ropa informal. Su estilo retórico recordaba los pronunciamientos de campaña de políticos tradicionales. Por sobre todas las cosas, el lenguaje de sus discursos era simple y sugerente, no tecnocrático o "eficientista". (Lindau, 1993:143).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado por el presidente, los gobernadores y el SNTE, constituye el pacto político que permitió destrabar los propósitos reformistas impulsados por el salinismo en la persona de Manuel Bartlett¹⁷, y por tanto, su despliegue mayor.

Resulta importante destacar la prisa y la discontinuidad de las estrategias de cambio, que devinieron en la competencia entre equipos de la misma SEP, las decisiones apresuradas, la elaboración de propuestas y materiales de baja calidad y equivocaciones que derivaron en grandes escándalos como es el caso de los libros de texto gratuitos de historia de México.

Lo anterior, desmonta el discurso aparentemente homogéneo, coherente y planificado del salinismo en torno a la educación y evidencia que el itinerario de la reforma estuvo sujeto al enfrentamiento de grupos interinstitucionales, a negociaciones con el SNTE, al relevo de secretarios, a recomendaciones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, a presiones de investigadores, la iglesia, empresarios y partidos políticos. Así como por el rechazo de segmentos magisteriales afines a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, aunque su nivel de participación y consideración por parte del gobierno hayan sido bajos.

Un componente que se aboca a la construcción de las alternativas asumidas en la lógica de continuidades y discontinuidades en el proceso de la reforma, es justamente un conjunto de intelectuales especializados en el campo que aportaron sus conocimientos, desde instituciones o dentro del SNTE y la propia SEP.

Implicaciones conceptuales de la modernización educativa

La palabra *modernización* en el discurso de la política educativa, hace suponer el mejoramiento o la adecuación de las condiciones del sistema educativo a las circunstancias y exigencias de la época. Pero la cuestión era cómo enfrentar la multiplicidad de problemas históricamente constituidos; el rezago educativo, la calidad de la educación, el reducido salario de los maestros, el tradicionalismo en las prácticas

¹⁷ Actualmente reciclado como legislador de la izquierda electoral mexicana.

de enseñanza, la conflictividad de la organización escolar, el insuficiente mantenimiento y equipamiento de las escuelas, la modificación paulatina y silenciosa de los contenidos de los libros de texto entre los años setenta y ochenta, las relaciones viciadas entre la SEP y el SNTE, etc.

Para algunos opositores a las políticas educativas oficiales, la modernización, significó la subordinación del proyecto educativo a intereses extranjeros; mientras que entre los maestros la postura era diferenciada, para unos significaba actualizar y para otros, sumarse a la tendencia neoliberal.

Proceso y contenido de la Modernización Educativa

En el contexto de las pretendidas transformaciones económicas y sociopolíticas, impulsadas por el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), tendientes a la globalización e integración internacional y desde la perspectiva de un Estado orientado por el Liberalismo Social.

Para tal efecto, en 1989 la SEP organiza una consulta nacional en torno a cuatro ejes fundamentales: los contenidos de la educación, los métodos de la enseñanza, la revisión del sistema educativo y la participación de la sociedad (Pescador, 1992:3). Los resultados de la consulta se utilizaron para la elaboración y legitimación del Programa Nacional de Modernización Educativa (1989-1994).

El *Programa de Modernización Educativa, 1989-1994* (SEP, 1989) muestra la imprecisión y vaguedad de los significados relativos a la noción de modernización educativa, tales como:

- a) Cambiar de fondo el sistema educativo para elevar la calidad de la educación;
- b) Cambiar para sustentar el desarrollo del país y preservar los valores y tradiciones nacionales, *para competir exitosamente con las naciones de vanguardia;*
- c) Definir prioridades, *racionalizar los costos educativos* y simplificar la administración e

d) Incorporar a la sociedad al ámbito educativo.

En 1990 la SEP, como parte de las tareas del Programa Nacional de Modernización Educativa diseñó e implementó una estrategia de elaboración y aplicación experimental de nuevos planes y programas de estudios de educación primaria, acompañados de nuevos libros de texto gratuitos. Dicha estrategia fue denominada Prueba Operativa, en la cual participaron escuelas previamente seleccionadas en todas las entidades de la República Mexicana.

Casi paralelamente a la Prueba Operativa, la SEP elaboró en 1991, dos documentos: el Nuevo Modelo Educativo y los Perfiles de Desempeño (Ramírez, 1992:2). Ambos documentos enuncian las bases legales, filosóficas y pedagógicas de la educación primaria, así como los perfiles formativos de los educandos de nivel primaria.

Su implementación muestra avances, estancamientos, rupturas y cambios de sentido, fundamentalmente por situaciones de índole política; es significativo que durante este sexenio haya habido cuatro secretarios de educación, Manuel Bartlett, Ernesto Zedillo, Fernando Solana y José Ángel Pescador.

No obstante, podemos identificar dos etapas que se distinguen por las estrategias operadas para el desarrollo del *Programa*; el primero, representado por la gestión de Barlett (diciembre, 1988-enero, 1992), y el segundo, por Zedillo, 1992-1993).

La gestión de Bartlett se abocó a la reestructuración de los planes de estudio, programas y libros de texto. Dichas tareas son atribuidas a equipos identificados como del normalismo burocrático¹⁸ que se distinguieron por su incapacidad e inexperiencia para elaborar las propuestas requeridas, así como por desencuentros y conflictos entre sí. Así la estrategia denominada la Prueba Operativa, derivó en gran cantidad de

¹⁸ Tales grupos eran representantes de un normalismo que paulatinamente se incrustó en las esferas de poder de la SEP, generalmente apoyados por la corriente sindical hegemónica del SNTE. Algunos personajes centrales son Juan de Dios Rodríguez Cantón, Jesús Liceaga Angeles y Víctor Hugo Bolaños Martínez.

críticas y descalificaciones, por parte de investigadores de diversos campos disciplinarios.

La llegada de Ernesto Zedillo a la SEP marcó el inicio de una etapa de cambios acelerados y definitorios de la reforma. Zedillo retoma la descentralización educativa y la reforma curricular como ejes transformadores de la educación básica; respecto a la primera; concreta el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y en relación a la segunda, dispone la reformulación de contenidos y materiales educativos, en 1992.

Resulta singular que con Zedillo colaboran especialistas críticos de las políticas educativas, tales como Gilberto Guevara Niebla¹⁹ como Subsecretario de Educación Básica y Olac Fuentes Molinar²⁰ desde la Fundación SNTE.

Además, Zedillo encarga a intelectuales prominentes del Grupo Nexos la reelaboración de los libros de historia de México con el apoyo pedagógico y editorial de Santillana, en tiempo record; los autores tuvieron aproximadamente mes y medio para la tarea (Sánchez, 1996:107).

El nuevo Secretario de Educación enfocó su atención al proceso de descentralización educativa y para ello, promovió la firma de un pacto entre las élites políticas, sindicales y educativas federales y estatales, el cual es denominado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB (Mayo, 1992).

El Acuerdo plantea cuatro aspectos fundamentales para la transformación del quehacer educativo nacional: 1.-El aspecto económico, en el que lo más relevante es la asignación de recursos presupuestales significativos. 2.- El aspecto político, cuyo núcleo es el impulso a la descentralización de la educación básica, a través de la cesión de responsabilidades de administración educativa a los estados y municipios. 3.- El aspecto social, que pretende generar una mayor participación de los padres de

¹⁹ Actualmente Gilberto Guevara Niebla es consejero del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con un notable distanciamiento de sus concepciones críticas, ahora en la postura del neoliberalismo educativo oficial.

²⁰ El caso de Olac Fuentes Molinar es encomiable, una vez que concluye con su encargo institucional retorna a la investigación educativa y es particularmente crítico de los libros de texto gratuitos elaborados durante los gobiernos federales de derecha recientes.

familia y de la sociedad. 4.- El aspecto pedagógico, en el cual ocupa un lugar central el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (Pescador, 1992:5). El propósito de formular contenidos y materiales educativos en educación primaria, se efectúa mediante dos procesos casi paralelos, la reestructuración de Planes y Programas de Estudio y la reelaboración de los Libros de Texto Gratuitos.

Es relevante que los nuevos Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria promovidos durante la gestión de Ernesto Zedillo (1993), presentan un retorno a las asignaturas; Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

Posteriormente, la puesta a concurso de los libros de textos gratuitos resultó muy costosa en términos económicos y políticos, algunos fueron declarados desiertos y otros que a pesar de haber ganado fueron vetados por la SEP, por lo que no fueron utilizados como recursos de enseñanza.

Otro de los cambios del periodo zedillista es en materia de legislación educativa, se reforma el Artículo 3º Constitucional y se expide la Ley General de Educación en 1993²¹, todo en el contexto del Acuerdo de Modernización.

4. La enseñanza de la Historia en la escuela primaria

La enseñanza de la historia en la escuela primaria se ha constituido en una tradición, debido a que es el espacio idóneo para dar a conocer el cúmulo de elementos de la memoria social, así como para iniciar a los niños en el respeto y el culto a la patria, pasando por el fervor cívico a los héroes nacionales.

No obstante, el estudio de la historia en el nivel básico se distingue por una serie de avances y problemas que podríamos documentar, como sigue:

²¹ En la Ley General de Educación se establece el marco legal de las relaciones, derechos y obligaciones entre la federación y los gobiernos estatales y municipales, así como la participación de los maestros, autoridades y padres de familia en los llamados consejos de participación social.

- a) Entre los avances destaca la constante mejora en términos metodológicos y didácticos. “Los libros de texto para primaria se han adecuado mejor a un lenguaje más sencillo, párrafos cortos, introducen actividades didácticas y recursos (mapas, líneas del tiempo, documentos, corridos, caricaturas, pinturas, dibujos, etc.” (Lerner, 1998: 199).
- b) Un problema que se reitera con cada reforma curricular es la cantidad exagerada de contenidos destinados a los infantes, lo cual se complejiza con la escasa renovación de los mismos en los diferentes niveles de la educación básica (primaria y secundaria), dado que se presenta gran reiteración de los mismos. Esto último se intentó revertir mediante la publicación de colecciones de libros informales para niños (*El tiempo vuela, Las biografías para niños, El rincón de lectura, La Enciclopedia, Colibrí, etc.*
- c) También se ha incrementado el número de interesados en el campo, tanto a nivel de productores de textos para niños como investigadores de los procesos de aprendizaje de la historia²².
- d) Además se ha buscado la introducción de otro tipo de historia en las aulas, así como otro tipo de recursos para su aprendizaje.²³

²² Cabe destacar el trabajo de Francisco Reyes Palma y Eva Taboada relativo a la incorporación de los resultados de investigación acerca del aprendizaje de los niños sobre el mundo social y de la práctica docente, se inició en los años setenta y continuó hasta los años noventa y el de Eva Taboada hasta la primera década del presente siglo. Entre sus trabajos se encuentran, la parte correspondiente a Ciencias Sociales del Manual del Instructor Comunitario para el Nivel III y un paquete de Fichas de Trabajo para los alumnos del Nivel III diseñados para el sistema nacional de cursos comunitarios del CONAFE; los Libros para el maestro y los Cuadernos de Trabajo para los alumnos de la Primaria Intensiva para niños de 11 a 14 años realizada en la primera mitad de la década de los años ochenta. Más tarde, de fines de 1988 a 1993 participaron en la elaboración de la *Serie Dialogar y descubrir*, para la primaria comunitaria que opera el CONAFE. En esta Serie, tanto Francisco Reyes Palma como Eva Taboada, fueron autores de las secuencias de actividades didácticas que cubren todo el currículo de la primaria en la parte correspondiente a Historia y Geografía, tanto en los *Manuales para los Niveles I y II*, como en el del *Nivel III*. Así como las contenidas en los materiales para los alumnos, es decir, en las Fichas de Trabajo para los alumnos del Nivel II y en el *Cuaderno de Trabajo de Historia y Geografía para el Nivel III*. Asimismo, de los juegos de estas disciplinas del *Libro de Juegos para los Niveles I, II y III*. Estas últimas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y la Geografía contenidas en la *Serie Dialogar y descubrir*, tuvieron una gran influencia en la Reforma Educativa de 1993 y muchos de sus lineamientos perduran, con variantes, en la reciente Reforma Integral de la Educación Básica. Entre las propuesta mencionadas para promover el aprendizaje de la Historia y la Geografía desarrolladas en la *Serie Dialogar y descubrir sobresalen*: 1) El apoyo a la construcción de la noción de tiempo histórico, pues esta no se desarrolla de manera espontánea; 2) EL estudio de la historia por medio de la vida cotidiana, con énfasis en lo referente a los niños; 3) El apoyo al desarrollo de la noción de cambio de la sociedad con el paso del tiempo, pues los niños piensan lo contrario, 4) Lo anterior se relaciona con el estudio comparativo de los cambios en la extensión y organización del territorio que hoy es México; 5) Aproximar a los niños al conocimiento de cómo sabemos lo que ocurrió en el pasado (Taboada, Eva, 1989 y Fuenlabrada Irma y Eva Taboada, 1997).

²³ Véase las aportaciones de Victoria Lerner, J. de Jesús Nieto López, Mireya Lamonedada y otros.

- e) En el plano de la didáctica se han generado innovaciones importantes relativas a la construcción de nociones y conceptos tales como *tiempo histórico*²⁴ y el *espacio*²⁵.
- f) Por otra parte se ha procurado privilegiar la formación frente a la información.²⁶
- g) Se han introducido innovaciones en el plano metodológico que trascienden la enseñanza clásica fundada en exposiciones y cuestionarios.
- h) La enseñanza de la historia adopta paulatinamente un cariz más articulado con el aprendizaje de otras disciplinas del conocimiento humano, particularmente con el español, la geografía, el civismo, etc. Mediante la reflexión sobre las festividades cívicas, las acciones humanas colectivas e individuales, así como la utilidad de la propia historia.

Lo anterior, nos muestra la complejidad de la enseñanza de la historia en educación primaria, al tiempo que reconoce avances puntualiza deficiencias que mantienen abierta la aportación de todos los implicados en ella.

5. Los Libros de Texto Gratuitos de 1992

Los nuevos libros de texto gratuitos de Historia de México elaborados en 1992 por un grupo de historiadores, entre ellos Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín. Los cuales son presentados al Presidente de la República, en aproximadamente tres meses posteriores al Acuerdo; al mismo tiempo que son publicados más de 7 millones de ejemplares. Dichos Libros propiciaron inmediatamente un intenso debate en el que participaron actores políticos, educativos, intelectuales, organizaciones corporativas y la sociedad civil en general.

²⁴ Se ha comprendido que la enseñanza de la noción de tiempo: a) Debe ser gradual, de acuerdo con la edad del alumno, y b) Que las fechas y las periodizaciones artificiales en que se divide el tiempo por siglos, décadas, sexenio, etc., no son apropiadas para transmitir las enseñanzas anteriores. (Lerner, 1998:202).

²⁵ Se ha reconocido que la Geografía se debe introducir en la enseñanza de cualquier periodo histórico. (Lerner, 1998:203).

²⁶ Algunas soluciones tales como: a) Seleccionar los procesos esenciales –no los hechos- que el alumno debe aprender en cada grado escolar. b) Sustituir la memorización de la información por otras operaciones intelectuales como: selección, uso, comprensión, explicación, inferir dudas, hipótesis e interpretaciones. c) Enseñar la historia de otra forma: descartar paulatinamente la descripción cronológica de los hechos del pasado e introducir medios más vivos y experimentales, como por ejemplo ejercicios y actividades donde se organice la información a partir de otros criterios que permitan al alumno desarrollar una participación más activa (Lerner, 1998: 204).

El debate dio lugar a cientos artículos de actores políticos, intelectuales y magisteriales en la prensa, revistas y medios de difusión. Por la presión de la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, se conformó una Comisión SEP-SNTE que de inmediato formuló una estrategia para desarrollar una amplia consulta sobre el tema, mediante una serie de Foros para el Análisis de los Libros de Historia de México de educación primaria, en los cuales se registraron más de 2,000 ponencias.

“Mi Libro de Historia de México”.

Con la sustitución de Manuel Bartlett por Ernesto Zedillo en la Secretaría de Educación Pública (Enero, 1992), son canceladas las estrategias de modificación curricular iniciadas a través de la renovación de planes y programas de educación primaria. Como señalé, el nuevo Secretario de Educación, Ernesto Zedillo, centró su atención en el proceso de descentralización educativa.

En el ANMEB figuraba de manera prominente el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos Educativos, que incluía la revaloración de los LTG. En tal sentido, Ernesto Zedillo encargó a Héctor Aguilar Camín (Director de la revista Nexos), a Enrique Florescano (Presidente de la Fundación de Nexos) y a Luis González y González, la realización de los nuevos textos de Historia.

Uno para cuarto grado, que coordinaría Luis González y otro para quinto y sexto, al frente del cual estarían Aguilar Camín y Enrique Florescano.

Según señala Florescano, Zedillo les dijo que los motivos principales para sustituir los Libros de Ciencias Sociales eran: uno, que los niños mexicanos no habían estudiado Historia en los últimos veinte años; dos, ante la perspectiva de la integración comercial con Estados Unidos y Canadá era necesario “volver a nuestra historia para afirmarnos y enriquecernos, antes que desdibujarnos, en el contacto con otros” (Florescano, 1992:62); tres, la actualización de los contenidos de los libros de texto era parte sustancial de la reforma educativa que había iniciado el gobierno.

En marzo de 1992 se formó el equipo que escribiría el texto para quinto y sexto grado. La elaboración del Libro para cuarto se detuvo imprevistamente debido a que Luis González enfermó. El problema se solucionó haciendo un resumen del Libro de quinto y sexto grados (SEP, 1992).

El equipo que escribió los textos se integró con historiadores de diversas instituciones dedicadas a la investigación histórica, todos especialistas en el periodo que les correspondió redactar.

El equipo completo quedó como sigue (Florescano, 1992:64; Vega, 1992)

FUNCION/TEMA	ESPECIALISTAS	INSTITUCION
COORDINACIÓN GENERAL	Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín.	
COORDINACION ICONOGRAFICA	Aurelio de los Reyes	Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM
EPOCA PREHISPANICA	Johanna Broda Linda Manzanilla Luz María Mohar Concepción Obregón	Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Escuela Nacional de Antropología e Historia
EPOCA COLONIAL	Rodrigo Martínez Baraes Antonio Rubial Solange Alberro Carlos Herrejón Gisela von Wobeser Clara García	Dirección de Estudios Históricos, INAH Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM Dirección de Estudios Históricos. El Colegio de México El Colegio de Michoacán Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM CIDE
SIGLO XIX	Carlos Herrejón Álvaro Matute Jorge González Angulo Javier Garcíadiego	El Colegio de Michoacán Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM Dirección de Estudios Históricos, INAH Centro de Estudios

		Internacionales, El Colegio de México
EL SIGLO XX	Jean Meyer Héctor Aguilar Camín	Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos Dirección de Estudios Históricos, INAH

Como consecuencia del debate la SEP prometió editar una fe de erratas para señalar los errores de los LTG, organizó foros de consulta, para cubrir temporalmente la falta de textos de Historia, elaboró una antología de documentos y narraciones de la Historia de México (SEP, 1993), convocó a un concurso nacional para elaborar otros libros y retiró de la circulación los elaborados por Aguilar Camín y Florescano al año escolar siguiente.

Las opiniones vertidas sobre los Textos fueron numerosas, Pablo Latapí (1992) las clasificó de la siguiente manera: a) impugnaciones de contenidos; b) impugnaciones políticas; c) críticas pedagógicas y d) comentarios historiográficos.

Al principio, tanto los coordinadores de los libros como la propia SEP, respondieron a las críticas con destreza tratando de contenerlas y minimizarlas, sin embargo, ante la cantidad de opiniones adversas no tardaron en replegarse, reconociendo los errores de los textos.

Victoria Lerner enumeró algunas razones que a su juicio provocaron las deficiencias de los textos:

- a) El distanciamiento que hay entre la investigación histórica y la investigación educativa. Los libros de texto constituyen un ejemplo de textos hechos por destacados especialistas que no sabían cómo hacer historia para niños.
- b) Los niveles del sistema educativo están desarticulados y no existen parámetros de relación. “El hecho de ser doctor en Historia y maestro de alto nivel no implica poder comunicar conocimientos históricos a un niño”.
- c) El aspecto político pesó más que el pedagógico. La elaboración de los textos se adaptó a las prisas y preocupaciones políticas, no a los tiempos convenientes para hacer un buen libro dirigido a los niños (Lerner, 1993:4).

Efectivamente, los tiempos políticos limitaron la acción de los autores; como lo reconocieron (Florescano, 1992:62) ya que sólo contaron con tres meses para realizar

esa compleja tarea, que evidentemente asumieron con simpleza por su desconocimiento de la didáctica de la historia.

Los libros de historia como instrumento de legitimación.

Una de las críticas importantes fue que aun cuando muchas acciones del gobierno de Salinas aún estaban en vías de concretarse, en los libros eran hechos consumados. Se decía, por ejemplo, que el nuevo gobierno, encabezado por un presidente que llegó al poder después de unas reñidas elecciones disputadas ante unos desconocidos “mostró energía y un rumbo claro a seguir” (SEP, 1992:151); que tomó la iniciativa para formar un bloque económico con Canadá y Estados Unidos; que amplió el gasto social a través del Programa Nacional de Solidaridad; que actualizó el Artículo 27 constitucional para aumentar la producción en el campo; que logró el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Lo anterior, aparece referido en una sola página, sin embargo, la cantidad de críticas y descalificaciones fue abundante.

La inclusión en los Libros de Historia del gobierno de Salinas y la forma en que se trata a los acontecimientos de sexenio provocaron que se les considerara como un intento de escribir la Historia desde el poder para la legitimación y la auto propaganda.

Es indudable que la inclusión del salinismo en los textos fue lo que le costó al gobierno y al Grupo Nexos, la cantidad abrumadora de críticas. La presencia de Salinas fue suficiente para que los grupos opositores al gobierno arreglaran cuentas pendientes, no hay que perder de vista que quince días antes de la presentación pública de los libros de texto de historia, en Michoacán se realizaron elecciones para elegir gobernador y el Partido de la Revolución Democrática reclamaba el triunfo, mismo que no le fue reconocido.

A diferencia del Partido Acción Nacional (que gana oficialmente la gubernatura de Chihuahua), el cual no objetó los textos, mas bien mantuvo su cuestionamiento a la existencia de los LTG (Batiz, 1992) o como dijo Diego Fernández de Cevallos, estar

alegres porque ya no se impone la educación socialista ni se imprime en la juventud una visión absolutamente maniquea (La Jornada, 2 de septiembre de 1992).

Haber incluido a Salinas en los libros de Historia fue una imprudencia, así lo reconoció tres años después Gilberto Guevara (Morales, 1995).

La participación de actores de prácticamente todo el abanico de opciones ideológicas en aquel debate es una muestra de cómo la política partidista involucra a la educación para sus fines, pero también evidencia que a la sociedad le interesa el desarrollo de la educación pública, aunque desconozca sus particularidades.

Los principales actores, además de columnistas independientes, se identificaban con corrientes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y el Partido de la Revolución Democrática, así como de la dirigencia oficial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, éste último transitando de la validación inicial a la crítica.

Tampoco pasó desapercibido el hecho de que la SEP haya asignado la impresión de los libros a tres empresas sin la licitación requerida.

Por otra parte, los libros de texto, también, causaron disgusto entre las fuerzas armadas y parte de la clase política por las menciones a la matanza de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968, y por las notas reprobatorias a los gobiernos de los presidentes Luis Echeverría y López Portillo (Ornelas, 1995:197).

Del 20 de agosto al 14 de septiembre de 1992, muchos periódicos (*La Jornada*, *El Financiero*, *Uno Más Uno*, *El Nacional* y *el Universal*) y revistas (*Proceso* y *El Cotidiano*), se involucraron intensamente en la polémica, de tal manera que se constituyó en un asunto de interés público de primera magnitud.

Dicha polémica implicó calificativos y ataques viscerales, lo cual no evitó que el diálogo haya sido constructivo entre varios grupos y tendencias con enfoques diferentes.

Los núcleos de dicha polémica fueron diversos, no obstante podrían concretarse en torno a los contenidos y el enfoque, los aspectos técnicos y los autores.

En relación a los contenidos y el enfoque se argüía que:

Estas abarcaban todo tipo de asuntos: los de los más triviales, como la falta de algún pasaje histórico en el texto, hasta los más serios que subrayaban deficiencias y equivocaciones. Hubo otro tipo de desaprobación porque aseguraban que eran una revisión ideológica de la historia de México, que retrataba el intento del grupo gobernante de modificar el pasado para legitimar la apertura comercial y el acercamiento con los Estados Unidos, que censuraba a los gobiernos de los presidentes Echeverría y López Portillo para satisfacer al sector privado, al que se considera el eje de la modernización económica, en fin, se argumentaba que los textos reivindicaban la figura de Porfirio Díaz como el iniciador de la modernización de México, en detrimento de héroes populares como Villa y Zapata (Ornelas, 1995: 195-196).

Además, las críticas de orden técnico hacían referencia a:

La configuración de los párrafos, el diseño, el tamaño de la letra, la tipografía, los colores de las tintas, las ilustraciones y el tamaño de los textos, unos los estimaban demasiado extensos, en tanto que otros pensaban que eran muy sintéticos. También se les criticó su falta de criterio didáctico en la exposición, la excesiva o deficiente carga curricular, la distribución de los tiempos, el número de lecciones, la repetición de los contenidos en cuarto y quinto grados, la selección de los hechos históricos, la periodización, la falta de explicaciones y la narración porque supuestamente no despertaba el interés de los alumnos para estudiar la historia (Ornelas, 1995: 196).

A los autores se les descalificó porque:

Los identificaban con el grupo cercano al presidente, en particular al coordinador del grupo, Enrique Florescano, y al director de la revista *Nexos*, Héctor Aguilar Camín. Si no se les podía poner en duda sus calificaciones profesionales, entonces se llegaba a los ataques políticos. Asimismo, se hizo el reproche desde el gremio magisterial porque aparentemente no participaron maestros normalistas en la elaboración de los libros del programa emergente. Un destacado y respetado educador, Ramón G. Bonfil, en un foro de consulta del Conalte, expresó su crítica en tono irónico: 'No valen los títulos de prosapia literaria y científica, sino atender al niño y saber redactar para ellos' (Ornelas, 1995: 196).

Lo anterior, evidencia la multiplicidad de ideas que giraron en torno a los libros de texto y particularmente expresa la existencia de dimensiones de la educación a las cuales la sociedad es particularmente sensible.

Sin embargo, la problemática relativa a la enseñanza de la historia no fue resuelta más aún permitió identificar que la cuestión de los contenidos es difícil de dirimir, toda vez que son presas de la subjetividad de los sujetos que los eligen; pero al mismo tiempo señaló el rumbo de una historia nacional enseñada con marcos de objetividad y creatividad necesarios particularmente en el momento de fijarse la tarea de producir un discurso histórico destinado a los niños.

6. El gobierno: argumentos

Las argumentaciones de distintos actores desde el gobierno y entre sus distintos elementos y representantes se organizan básicamente en dos planos, el histórico y el pedagógico, lo cual nos hace ver que las justificaciones del grupo gobernante priorizan estos niveles de explicación para la realización de la reescritura de la historia nacional, en tal sentido, cabe agrupar dicha serie de argumentos:

a) Históricos

Los fundamentos sobre los que se enarbola la justificación son, entre otros, la globalización, la construcción de la conciencia social, fundada en el conocimiento de una historia nacional objetiva, en la apuesta porque la Modernización Educativa de paso a la concepción de una historia patria que de cuenta dé un proyecto de país que nos inserte en la categoría de las sociedades modernas. Como lo expresó Carlos Salinas:

Participamos actualmente, en la competencia global con el objetivo de responder a las demandas sociales y no arriesgar, con el aislamiento, la viabilidad del país en la era del nuevo milenio; pero lo hacemos sin diluir la conciencia social ni desarticular nuestra capacidad de autodeterminación. En los tiempos de cambio, es indispensable hacer de la historia de la nación una lección de objetividad y autoestima; de respeto por lo que hemos sido y lo que somos, de motivación nacional para hacer frente a los retos que significa ingresar al siglo XXI.

La modernización educativa es un paso sustantivo para fortalecer nuestra soberanía...una educación de calidad crea oportunidades vitales para todos los mexicanos, que, al conocer mejor la historia nacional, participaremos en la realización del proyecto fundamental: un país soberano y justo, convencido de la paz y el derecho, libre y eficaz al actuar en la dinámica del mundo moderno, sin perder el amor por sus raíces ni la convicción de su destino propio (Salinas, *La Jornada*, 5/8/92).

Ernesto Zedillo por su parte señala la necesidad de contar con una historia nacional que se estructure en términos de temas y concepciones inéditas que trasciendan las explicaciones insuficientes del pasado: “Hoy su estructura, sus acentos temáticos, su visión del mundo moderno y algunas explicaciones de la historia y la sociedad mexicana, no corresponden ya con lo que sabemos de nuestro pasado” (*La Jornada*, 5/8/92). En consecuencia habría que reconocer la incorporación de temáticas, tales como: 1). La matanza de Tlaltelolco, 2). Fundación del PNR, 3). El milagro mexicano” de 1952-1970, 4). El “boom” petrolero de los setenta, 5). Los sismos de 1985 y 6). Las elecciones de 1988 (*El Universal*, 6/8/92). Zedillo concluye que los libros de historia carecen de carga ideológica, así como de intenciones manipuladoras:

De manera paralela Luis Gámez –Presidente del Conalite- señala la importancia de los textos para el desarrollo de la conciencia nacional y de la identidad de los mexicanos: “Los nuevos textos de primaria contribuyen al fortalecimiento de la conciencia nacional. El libro de historia trata de fortalecer la identidad de los mexicanos y ofrece a los alumnos materiales de mayor profundidad” (*La Jornada*, 27/8/92).

Por otra parte, el desarrollo temático que muestran los libros de texto expresa un énfasis diferencial en cuanto al tratamiento de los asuntos históricos, como hace evidente la amplitud en el abordaje de los contenidos de la Independencia y del Porfiriato, en relación a otros periodos históricos:

La estructura de los libros de historia para quinto y sexto año de primaria desde el México antiguo hasta nuestros días transcurre en 36 capítulos: Conquista de México (tres medias páginas); Toma de Tenochtitlán (3 párrafos); Independencia de México (27 párrafos); Porfiriato (31 párrafos); Revolución Mexicana (3 medias páginas); Constitución de 1917 (3 medias planas); Reconstrucción del país (2 páginas) Triunfo de Plutarco Elías Calles (1 párrafo); Nacimiento del PNR (3 párrafos); Cardenismo (3

párrafos); Gobiernos de Echeverría y López Portillo (2 párrafos); Elecciones de 1988, Reformas al Art. 27 Const., Octavio Paz; La democracia y la economía (2 párrafos) (*El Financiero*, 31/8/92).

Además, el panista Carlos Castillo Peraza que si bien aplaude lo que llama la uniformidad histórica prevaleciente en educación primaria, señala que al parecer la discusión se centra en dos visiones de la historia nacional incompatibles como son la unidad de la historia nacional y la historia de la unidad nacional:

Los términos de la disputa parecen tener relación con dos formas distintas de ver, escribir y enseñar la historia del país. Estas formas podrían quizá sintetizarse de la siguiente manera: 1) la que tiende a ver, escribir y enseñar la unidad de la historia nacional, y 2) la que tiende a ver, escribir y enseñar la historia de la unidad nacional (*La Jornada*, 31/8/92).

Es importante señalar que dentro de la argumentación oficial es evidente el reconocimiento de errores como los señalados por José Pescador Osuna²⁷. Además, para evitar mayores fricciones con algunos actores políticos del país se recurre al corte histórico en 1964²⁸, como estrategia para romper con la crítica.

Ernesto Zedillo contribuye a fortalecer la idea de que los libros de texto representan un esfuerzo para sustentar la unidad en la diversidad, en el consenso y el disenso, en el marco de un federalismo educativo que pugne por la independencia nacional y la formación de ciudadanos conscientes en la democracia, que a su vez sus conocimientos y capacidades sean la vía para la movilidad social y el bienestar:

De la historia hemos aprendido también que unidos y sumando esfuerzos no hay reto ni desafío que nos doblegue. No se trata de forzar la uniformidad artificial y la unanimidad desidiosa e insustancial; se trata de construir la unidad asumiendo nuestra diversidad nutriéndola del consenso y el disenso; cohesionándola en torno a lo fundamental, pero siempre respetuosa de las diferencias.

El federalismo educativo se propone establecer para los niños y jóvenes una educación que les inculque el valor histórico de la independencia, para que en su momento respondan por la soberanía de México; que los forme

²⁷ Los errores de referencia son: El que señala que Bonampak pertenece a Guatemala, cuando se habla de que Hidalgo fue prisionero en Acatitla y se ubica este poblado en Chihuahua y es Coahuila. Una fecha sobre la divulgación de la muerte de Joaquín Fernández de Lizardi, y otro sobre Benito Juárez (*El Universal*, 4/9/92).

²⁸ Debido a la complejidad de las interpretaciones de los más recientes hechos históricos, a su carácter polémico y a la necesidad de no politizar esos hechos, se determinó que sólo abarcarán hasta 1964, aunque no respondió qué criterio se empleó para determinar esa fecha (Olac Fuentes, *La Jornada*, 9/9/92).

como ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades, para que ejerzan las libertades y participen a plenitud de la democracia: que les proporcione los conocimientos básicos y la capacidad de seguir aprendiendo toda su vida; que ensanchen sus oportunidades de movilidad social y promuevan su bienestar. Para que promuevan y aprecien el sentido de la equidad y la justicia (*La Jornada*, 17/9/92).

Además, José Pescador Osuna, exsecretario de educación pública, apunta que la educación más que instrumento de lucha ideológica ha de contribuir al desarrollo nacional considerando su valor económico y social, así mismo destaca el sentido político atribuido a la enseñanza en nuestro país.²⁹ Por lo que los libros representan una nueva forma de enseñar historia, en tanto que cancela el historicismo vigente y la uniformidad interpretativa del pasado y del futuro: “Estos libros constituyen una nueva forma de enseñar historia sin el “predeterminado enfoque historicista que presentaban los anteriores libros de ciencias sociales, mismos que tendían a la uniformidad interpretativa de los hechos y de los hombres...y ofrecían una visión uniforme del futuro” (*La Jornada*, 27/9/92).

Finalmente, Gilberto Guevara Niebla desde la SEP, apunta que el libro no distorsiona el acontecer nacional en tanto que abreva en la investigación histórica para sustentar una historia, propia de una sociedad moderna: “Rechazó que el nuevo libro de historia distorsione el acontecer nacional. La nueva edición no es producto de la improvisación sino de la investigación histórica y de tratar de hacer una historia para una sociedad moderna” (*La Jornada*, 10/10/02).

b) Pedagógicos

En este campo los argumentos son de menor cantidad, sin embargo, son emitidos por agentes gubernamentales a la luz del cuestionamiento generado. En tal sentido, es Víctor Hugo Bolaños quien apela a la labor docente para profundizar y particularizar los enfoques explicativos de los acontecimientos y procesos nacionales; no obstante incurre en cierto absolutismo al señalar que sólo los maestros darán cuenta de cuáles son los hechos verdaderos y de quiénes son los verdaderos héroes:

²⁹ La educación mexicana actual más que como instrumento de lucha ideológica debe concebirse como factor básico del desarrollo nacional y entender su valor económico y social en el progreso del país, puesto que hasta hoy se le ha dado preponderantemente un sentido político y los grupos en pugna “han entendido el significado político (de la enseñanza) con propósitos dominantes (*La Jornada*, 27/9/92).

Si los maestros aplican el material como “informaciones motivantes”, pueden y deben dar lugar a estudios de profundización y ampliación de los textos sintéticos, con lo que se lograría que profesores y alumnos tengan claridad suficiente sobre temas y hechos específicos.

¿Cómo enseñar una posición de derecha del “milagro mexicano”, y que la crítica histórica ha denominado “desarrollo estabilizador (1952-1970)”?. La derecha, precisión, ponderaría tal enfoque como la fórmula que conduce a inmensa gama de soluciones, si no es que a todas; y la izquierda condenaría como una etapa de bloqueos nuestro desarrollo progresista, y de entrega a intereses externos.

Conocer los verdaderos hechos y héroes es realmente una contribución para que las nuevas generaciones enfoquen con realismo y justicia la interpretación del pasado (*El Universal*, 7/8/92).

Por su parte, Pascual García Alba desde la SEP, responde a los cuestionamientos de Miguel Ángel Granados Chapa³⁰, sustentando que los libros de texto ofrecen una causalidad histórica de los procesos, permiten el conocimiento gradual de la historia de lo local a lo universal, la organización de las lecciones responde al tiempo escolar y, finalmente destaca la necesidad de que la historia sea reescrita periódicamente. Cabe señalar que en la defensa de los textos participan actores como el diputado del PRI, Manuel Díaz Infante que contradictoriamente señala que si bien la historia es presentada en cápsulas informativas, corresponde al docente realizar las aportaciones necesarias para su enriquecimiento.³¹

Como una necesidad que marca el rigor del debate, la SEP apela a los expertos para la retroalimentación de los libros de texto, así como a los docentes de educación básica:

³⁰ 1. Tienen información tal, que apelan a la memoria...porque no fueron elaborados con un enfoque didáctico de enseñanza.

R: En todas las lecciones se verá que hay un especial cuidado en explicar la causalidad histórica de cada proceso, procurando expresarlo en términos adecuados al desarrollo intelectual del niño que los leerá.

2. Son repetitivos pues ambos abarcan periodos similares.

R: Los programas de estudio de primaria están siendo sometidos a una revisión y es previsible que se reestructure la enseñanza de la materia con una secuencia que parta de la historia local, siga con la historia nacional, después la América y concluya con la Universal.

3. Un grave mecanicismo.

R: El número e lecciones corresponde al número de semanas que tiene el año lectivo. Así, la época prehispánica reúne a siete lecciones, la colonial, 9, el siglo XIX, 10, y el siglo XXI, 13.

4. Las deficiencias informativas.

R: Imprecisión en la fecha de la reforma política de 1977.

Sin duda, no hay un libro de texto de historia patria que logre satisfacer todos los pareceres y que convoque a una aceptación unánime. La historia debe reescribirse periódicamente. (*La Jornada*, 21/8/92).

³¹ Por su diseño, tales contenido permiten que educandos y educadores inicien a partir de la cápsula informativa, una interacción que derive en el análisis de información y en su enriquecimiento, mediante las aportaciones del maestro (*El Universal*, 29/8/92).

La educación básica en México es pedagógica no política. Por ende, corresponde única y exclusivamente a especialistas y académicos la elaboración de planes, programas y libros de texto, estableció la Secretaría de Educación Pública al anunciar un programa de recepción de propuestas y opiniones tendientes a corregir o reforzar el contenido de los libros de historia y ratificar que los nuevos textos de historia no serán retirados de la circulación.

En relación con la participación de los maestros, aseguró que es elemental, ya que ellos pueden recurrir a recursos pedagógicos adicionales para la enseñanza de la historia (*Sol de Toluca*, 1/9/92).

La apelación a la participación de los maestros se convierte en un escaparate del gobierno para la defensa de los libros de texto: “Serán los maestros los que le den la profundidad de análisis, ya que la historia es objetiva y las interpretaciones subjetivas por lo que se debe ir orientando y llevando al niño dentro de este contenido histórico para darle una idea general de los acontecimientos históricos” (Olac Fuentes, *Sol de Toluca*, 10/9/92).

Para Gilberto Guevara Niebla de la SEP, algunos argumentos pedagógicos son los relativos a la importancia del sentido de la formación cívica, la historia ha de mostrar las contradicciones, rupturas y conflictos, procurar la objetividad, la relación equilibrada entre masas y personajes, la conformación de la escuela mexicana, entre otros:

En el debate pedagógico es muy importante la historia para la elaboración del juicio de los niños, para educar a los niños en su capacidad de juzgar a los otros hombres. En la formación cívica del infante la impresión que recibe de la historia es sumamente importante. Por lo tanto los historiadores modernos están pidiendo que la historia se acerque más al presente con la idea de hacer una narración que sea para el niño algo más vital, más ligado a sus vivencias que tenga el niño.

La historia de México, que se ha entregado a los niños de primaria, es una historia objetiva. Hay una visión muy clara, perfectamente identificable, de las contradicciones, la ruptura, los conflictos que se aclaran como motores dinámicos de cambios y percances de la sociedad. Si algo identifica al libro es la economía de adjetivos que utiliza. Hay una narración objetiva y que no escatima presentar los problemas sociales en la dimensión en que se dieron. Las visiones tradicionales de la Revolución Mexicana tendían a dar una explicación cerrada, centrada en la presencia de tales o cuales personajes y omitían con mucha frecuencia a los sectores sociales. El reclamo de una buena parte de los historiadores en el pasado fue que hay que integrar a las masas como sujeto de la historia. Ya desde 1974 hay un esfuerzo en este sentido. Pero, yo creo que si algún libro de la colección de libros de historia de México para niños, que tenemos, presenta una

relación equilibrada de la integración de individualidades y colectividades, es este libro.

La escuela mexicana, en general, en las décadas pasadas se orientó mucho más a buscar un conformismo social que a preparar intelectual y técnicamente a la población. Ese no es el caso de nuestro libro, pues su propuesta pedagógica consiste en presentar hechos apoyado en la investigación –no cometer injusticias a través de construcciones ideológicas-; los antiguos libros presentaban el hecho, presentaban la interrogante y te daban la respuesta. Eso quiere decir que el libro sustituía al profesor y al alumno, era cuerpo cerrado de conocimiento. El nuevo libro no da respuestas, presenta hechos y presenta interrogantes y deja todo un universo a la creatividad, a la imaginación, a la interpretación del alumno y del profesor; esta es una propuesta pedagógica y creo que deberíamos tratar de colocarla en el centro (Guevara, *El Nacional*, 14/9/92).

No obstante, la cita anterior, no identifica a una propuesta pedagógica, es un planteamiento ideológico y demuestra una ignorancia total respecto a los procesos de aprendizaje de los niños.

Al conformarse una Comisión SEP-SNTE, para la revisión de los libros de texto se acuerda la elaboración de un Cuaderno de Trabajo³² para los maestros, que incluye imprecisiones, adiciones y orientaciones pedagógicas.

Además, la SEP destaca una serie de problemas implicados en la enseñanza de la historia, tales como: el escaso análisis y la relación de datos históricos, la dificultad para aprender el concepto de historia, el tratamiento a las épocas históricas y la duración de los cambios:

Los niños confunden la ubicación de períodos históricos o no pueden ordenarlos sucesivamente y tienen grandes dificultades cuando intentan explicar en qué consistió algún periodo histórico o con qué hechos se asocian determinados personajes. La guía recomienda para superar esas dificultades, el que en las aulas se realicen actividades que favorezcan el análisis y la relación entre los datos históricos.

La historia es lo que les sucede a los seres humanos y a la naturaleza a lo largo del tiempo.

En los libros de Historia de México, según la Guía, los periodos más remotos se tratan de manera más breve y rápida, en tanto que los recientes reciben más atención.

En el pasado más remoto, los cambios más importantes tomaron muchos miles de años en realizarse...pero entre más nos acercamos al presente,

³² La Comisión recomienda que la Secretaría de Educación Pública proceda a elaborar un cuaderno de trabajo para los maestros, mismo que les sea entregado antes de que conforme a lo previsto en el programa de estudio, sean abordados los aspectos objeto de observaciones y polémicas. Dicho cuaderno incluirá precisiones, material de lectura adicional para el docente y orientaciones pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia patria (*La Jornada*, 15/9/92).

los cambios se han vuelto más y más rápidos, y nos afectan más de cerca (*El Universal*, 19/9/92).

Además, Víctor Hugo Bolaños Martínez justifica el hecho de que los libros incurrieran en escritos informativos breves y con ello no permitieran el análisis, propiciando cierto dogmatismo científico, al no permitir el análisis histórico consistente:

Seguramente por la premura con que se trabajó, se cayó en muchos escritos informativos breves, y no abiertos al análisis, sino que se presentan como la “verdad científica”. Y de ese modo, cuando los textos pretenden contener esa verdad, finalmente caen en el dogmatismo científico.

Independientemente de los errores, que son muchos (74 o más), la estructura general del texto no permite con facilidad establecer o realizar el proceso científico de análisis histórico (*El Universal*, 22/9/92).

Finalmente, José Pescador Osuna argumenta que los maestros sí fueron consultados en la elaboración de los libros de texto y reduce dicha participación a la intervención del Consejo Nacional Técnico de la Educación y la Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE.³³

7. Conclusión

La visión plasmada en las argumentaciones de los agentes gubernamentales respecto del debate por los LTG careció de articulación y respondió a la dinámica generada por otros agentes, de tal modo que el discurso gubernamental se fue configurando desde la posición política de los agentes y en gran medida basada en experiencias previas de gobierno, tales como ciertos exfuncionarios educativos; lo cual evidenció la ausencia de un proyecto gubernamental consistente.

Las dificultades están relacionadas con escaso o nulo apoyo que se da en la escuela para el desarrollo de la noción de tiempo histórico en los alumnos, lo cual deviene en la ausencia de una propuesta didáctica, pues la mayor parte de los historiadores y los funcionarios educativos no sólo ignoran sino que desprecian la didáctica, como

³³ Los maestros si fueron tomados en cuenta en la elaboración de los textos, por medio del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte) y de la Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE; y que se les seguirá escuchando en la reformulación de los contenidos y materiales educativos: (*El Universal*, 27/9/92).

constató el hecho de que Florescano, Aguilar Camín y demás historiadores suponían que la editorial Santillana se haría cargo de “lo pedagógico”, sin hacerlo.

La fundamentación pedagógica de los LTG de Historia y los argumentos de la SEP son muy débiles, lo cual es una de las carencias importantes de los textos. A ello se prestó limitada atención en el debate, por ejemplo, nunca hace referencia al desarrollo de nociones y conceptos, tales como “tiempo histórico”. Dicha noción es sumamente compleja y no es conformada de manera “espontánea” o natural”, por el contrario, requiere de su tratamiento didáctico permanente.

CAPITULO III

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; UNA VISION DE LOS INTELLECTUALES

1. Enfoques analíticos
2. El papel de los intelectuales en México
3. Los intelectuales y la enseñanza de la historia nacional
4. Los intelectuales: Argumentos
5. Conclusión

1. Enfoques analíticos

Conviene iniciar esta discusión en torno a los intelectuales a partir de la identificación de las tradiciones comprensivas en torno a los mismos, como una posibilidad de situar el plano de análisis que se pretende realizar, especialmente por su incidencia en la discusión en torno a la enseñanza de la Historia de México.

Como punto de partida tenemos una consideración respecto de lo que ha de entenderse como intelectual en el presente trabajo.

Los intelectuales son sujetos que se definen por el vasto conocimiento especializado sobre un campo del conocimiento en particular; “que crean, distribuyen y aplican la cultura (Lipset); los que producen las ideas y las ideologías (Mannheim), los que adhieren en común a una cultura del discurso crítico (Gouldner)” (Brunner, 1989: 30). Además “el intelectual aparece investido por una distinción. Es el culto, el creador, el que piensa y comunica, el que se orienta por las cosas del espíritu, el que produce ideologías, el artista, el escriba, el experto” (Brunner, 1989:32).

Además, cabe señalar que los intelectuales también se definen por la tarea específica que desempeñan, es decir, podemos encontrar intelectuales creadores de conocimiento pero también podemos ubicarlos como transmisores de conocimiento, o más aún identificarlos por aplicar el conocimiento; lo cual delimita tres tareas básicas distintas.

Lipset distingue en la cultura una función creadora, una de distribución, y una de aplicación. El núcleo de la *intelligentsia* estaría compuesto por los creadores: sabios, artistas, filósofos, escritores y algunos editores y periodistas. Entre los distribuidores cuenta a los maestros y a la mayoría de los periodistas. Considera que aplican la cultura como parte de sus tareas profesionales los abogados y médicos. Según Lipset, entonces son intelectuales los creadores y distribuidores de la cultura (Brunner, 1989:33).

Otra concepción sobre los intelectuales es la que encontramos en Norberto Bobbio y N. Mattucci: “...escritores ‘comprometidos’. Por extensión, el término se aplica a artistas, investigadores, científicos y en general, a los que han adquirido, con el

ejercicio de la cultura, una autoridad y un influjo en las discusiones públicas” (Bobbio y Matucci, 1984: 845).³⁴

Para José Joaquín Brunner, el intelectual cumple una función social que lo distingue de cualquier otro grupo social:

Lo que determinaría el estatuto del intelectual en cada sociedad concreta sería el cumplimiento de ciertas funciones caracterizadas tanto por su inscripción en el campo político como por su carácter sustantivo: funciones especializadas en el conocimiento y la práctica profesional, de responsabilidad de una línea jerárquica, de control y activación del consenso, de dirección política, etc. De este modo, cabría contar entre los intelectuales a los profesionales liberales incluidos los profesores de todos los niveles; a los funcionarios de los aparatos culturales (escritores, periodistas, publicistas, críticos, traductores, actores, artistas), religiosos, funcionarios superiores de los aparatos de defensa y seguridad, y otros profesionales técnicos (Brunner, 1989: 34).

Lo anterior, si bien nos permite ampliar la perspectiva respecto de los intelectuales, supone ciertas dificultades para su apreciación, toda vez que los intelectuales: “se ha convertido en agentes importantes de legitimación (cultural, política, ética, etcétera), la República de las Letras (o ‘Partido de la Inteligencia’, como también se ha denominado al grupo más amplio de intelectuales), constituyen lo que en sociedades modernas ha sido una nueva forma de poder: el poder cultural (y científico)” (Ledesma, 2001: 54).

Norberto Bobbio señala algunas ideas que refieren de manera certera el papel que cumplen los intelectuales en las sociedades modernas: “los *mens ideas* pueden ser analizados como aquellos sujetos que se ocupan de transmitir profesionalmente las ideas y que, por lo tanto, desempeñan un rol crucial en la formación de la opinión pública a través de la transmisión de distintos valores y símbolos que dan sentido a las formas de convivencia entre los individuos” (Norberto Bobbio, 1993: 151-178).³⁵ Por otra parte, señala el problema de “la responsabilidad de los intelectuales que deriva precisamente del tipo de relación que establecen con el poder” (Baca y Cisneros, 1997: 12).

³⁴ Tomado de Xavier Ledesma, *Escritores y poder. La dualidad republicana en México, 1968-1994*, p. 44.

³⁵ Citado en Laura Baca Olamendi e Isidro H. Cisneros, *Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX* 1, p. 12

En la tradición bobbia se podrían concluir que los intelectuales:

A diferencia del poder económico y del poder político, el poder ideológico se ejerce con la palabra y en especial a través de signos y símbolos. En este sentido, el poder ideológico es aquel que se ocupa de la organización del consenso y del disenso. Según Bobbio, la importancia de este poder deriva del hecho de que gracias al proceso de socialización se han divulgado por medio de 'aquellos que saben' –sean sacerdotes, literatos o intelectuales– los valores y las normas cuyo conocimiento es necesario para que los diferentes grupos sociales permanezcan unidos (Baca Olamendi, 1998: 42).

Además, dentro de esta misma tradición se discute sobre la función social de los intelectuales en términos de los siguientes aspectos:

a) El debate acerca de si ellos constituyen un grupo o una clase; b) de si tienen una función específica y de ser así cuál es ésta; c) de si esta función está vinculada a las condiciones del tiempo en el que viven; y finalmente, d) la discusión acerca de su tarea y sobre si esta puede tener un carácter político (Baca Olamendi, 1998: 49).

Finalmente, en la perspectiva bobbia "a los intelectuales les corresponde la función múltiple de 'incitar, exaltar, fomentar, persuadir y disuadir, aconsejar, convencer, amenazar y aterrorizar, educar y maleducar, liberar y oprimir, estimular y desestimular, seducir, alabar, sugestionar, y, naturalmente, también algunas veces, hacer reflexionar'" (Baca Olamendi, 1998: 50). Lo anterior, nos permite tener una visión amplia y diversa respecto del papel que cumplen los intelectuales en la sociedad.

Tradiciones analíticas sobre intelectuales

Algunas perspectivas de análisis respecto de los intelectuales son: a) El weberiano; b) El gramsciano, y c) El de los intelectuales como elites.

a) La perspectiva weberiana

Para Weber los intelectuales se constituyen en una categoría especial, en términos de estatus o estamento: "Se llama situación estamental a una pretensión, típicamente efectiva, de privilegios positivos o negativos en la consideración social, fundada: a) en el modo de vida y, en consecuencia, b) en maneras formales de educación...c) en un prestigio hereditario o profesional" (Brunner, 1989: 65).

En clara convergencia de ideas podemos identificar a Weber, Parkin y Gouldner, en esta tarea de conceptualizar a los intelectuales, particularmente por el lugar y la función social que les atribuyen:

Valorizan a los intelectuales como grupos que ejercen estrategias colectivas destinadas a monopolizar ciertos medios materiales y simbólicos que, una vez legitimadas socialmente, confieren a esos grupos privilegios especiales y los transforman en estratos relativamente homogéneos. Puede decirse, pues, que su posición diferencial en la cultura –y su uso de lenguajes especializados- termina por expresarse en una situación estamental que descansa, por la base, en la monopolización de ciertos medios constitutivos de un capital cultural (Brunner, 1989:72).

En conclusión podemos derivar que la percepción de los intelectuales es la de un grupo social que se instala en la organización social con particularidades propias.

b) La perspectiva gramsciana

La visión de Antonio Gramsci con relación a los intelectuales ha constituido una verdadera tradición interpretativa, en la que el eje que vertebra su análisis es la acción hegemónica que desempeñan los intelectuales en las sociedades:

Toda clase social fundamental, esto es, una clase que brota como expresión del modo de desarrollo de una sociedad, necesita establecer junto a sí, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que contribuyan a crear y mantener su hegemonía. De allí que denomina a los intelectuales ‘agentes del grupo dominante’, ‘representantes de la hegemonía’, ‘funcionarios de la superestructura’. Sus funciones son dos, principalmente: en relación a la hegemonía social y al gobierno político. Es decir, actúan en función del consenso ‘espontáneo’ que las masas de la población deben otorgar ‘a la directriz marcada a la vida social por el grupo básico dominante’, y actúan, además, ‘en el aparato coercitivo estatal, que asegura ‘legalmente’ la disciplina de los grupos activa o pasivamente en desacuerdo, instituido no obstante para toda la sociedad en previsión de momentos de crisis de mando y de dirección, cuando el consenso espontáneo declina (Brunner, 1989:76).

En sí los intelectuales se constituyen en agentes organizadores de la ideología de las clases sociales en pugna; actúan en la sociedad civil, fomentando el consenso de masas, y en la sociedad política, mediante los aparatos coercitivos del Estado. En el primer caso, son los profesores, periodistas, sacerdotes, académicos, técnicos,

empresarios, etc.; mientras que en el segundo, se ubica el personal del aparato político, administrativo, judicial y militar.

Algunos de los autores que coinciden con Gramsci aunque con planteamiento distintos son Poulantzas que califica a los intelectuales como la pequeña burguesía; Sarfatti Larson, que los define como los profesionales y; Debray que los señala como el poder intelectual.

c) Los intelectuales como élite

Los representantes de esta perspectiva son Edward Shils, Parsons y John Friedman; los cuales convergen en que los intelectuales constituyen un grupo social separado de los grupos sociales mayoritarios y se definen por su carácter elitista.

Para Shils la noción de elite es el de “cuerpo relativamente autónomo, portador de los valores, las pautas y las destrezas típicas de una sociedad moderna, cuya función sería modelar la sociedad a su imagen y semejanza” (Brunner, 1989:93).

Mientras que para Friedman, la elite intelectual está conformado por “un pequeño pero consciente grupo social, altamente integrado a pesar de sus diferencias internas” (Brunner, 1989: 97). Con funciones tales como: la mediación de nuevos valores; la formulación de una ideología y la de crear y proporcionar a la población un auto-imagen nacional.

2. El papel de los intelectuales en México

En México la trayectoria de los intelectuales se define por su relación con el poder político, de acercamiento o de distanciamiento; en tal sentido podemos conceptualizar con Camp que:

El intelectual es un generalista por definición, pero el intelectual mexicano moderno, que adquiere una base en ‘las disciplinas nuevas’, mientras conserva intereses amplios, puede entender su especialidad y comunicar a otros el contenido de esa especialidad. Esta capacidad permite que el intelectual funcione como un puente entre los hombres cultos y el tomador de

decisiones y, lo que es más importante, entre los ciudadanos educados y el tomador de decisiones (Camp, 1995: 52).

Además en un intento por delimitar la función del intelectual en México, podríamos señalar que dicha función se ubica –en mayor o en menor medida- en la tensión entre servir o no al gobierno. Esto último se ha visto de manera fehaciente en las formas de relación asumidas entre gobierno e intelectuales, particularmente porque al mismo tiempo que se consolidan grupos académicos, algunos críticos al gobierno, también se visualizan otros claramente colaboracionistas con el mismo.

En México el intelectual se define básicamente por ciertas características: “el uso del intelecto para vivir, la búsqueda de la verdad, el hincapié en las humanidades, la inclinación creativa y finalmente la postura crítica” (Camp, 1995: 62). Lo anterior, nos permite derivar que el intelectual mexicano se define ante todo como un sujeto productor de juicios de valor, analítico de la realidad y en algunos casos generadores de alternativas y críticas.

En México, el intelectual ha sido crítico social sólo esporádicamente. A través de la historia, los intelectuales mexicanos han fluctuado entre la participación en el gobierno y la permanencia afuera del gobierno. Cuando permanecen afuera, aumenta su papel como críticos sociales; cuando son miembros del gobierno, tal papel decrece. Además, ya estén dentro o afuera del gobierno, la medida en que puedan actuar o actúen como críticos sociales se determina por la receptividad del Estado a sus ideas (Camp, 1995: 95).

La historia de los intelectuales en México ha sido en gran medida imprevisible dada la conformación de núcleos o grupos que bajo motivaciones culturales, políticas y personales ha configurado agrupamientos diversos, dentro de los cuales se evidencia cierta intercambiabilidad de sus miembros, no obstante para arribar a la época que nos ocupa señalaré algunas de los agrupamientos existentes aún en la actualidad:

Desde los años setentas, dos grupos han dominado el escenario intelectual, el primero está encabezado por el renombrado poeta mexicano Octavio Paz, quien se afilió en decenios anteriores a muchos círculos y revistas intelectuales importantes. En 1971, Paz reclutó un grupo de escritores para la elaboración de *Plural*, un suplemento cultural del *Excelsior*. Entre los numerosos intelectuales prominentes que escribieron para *Plural* durante este periodo se encontraban Daniel Cosío Villegas, Carlos Fuentes, Gabriel Zaid, Rafael Segovia, Gastón García Cantú, Víctor Flores Olea y Luis

Villoro. Según Paz, trataban de reflexionar sobre algunas cuestiones que no habían sido objeto de gran discusión pública en México, incluida la situación política contemporánea. Sin embargo, Stanley Ross sugiere que *Plural* se convirtió finalmente en una revista casi exclusivamente literaria.

En 1976, cuando Julio Scherer García fue destituido como director de *Excelsior*, Paz y la mayoría de sus colaboradores renunciaron. Al año siguiente, Paz volvió a unir los elementos del grupo de *Plural* en *Vuelta*, con el propósito expreso de continuar 'la tradición crítica literaria de Daniel Cosío Villegas' y tratar de reflexionar sobre 'problemas intelectuales del siglo XX que se vienen discutiendo ampliamente en Europa y en los Estados Unidos'. *Vuelta* se publica todavía, y además de su junta editorial, que incluye a Salvador Elizondo, José de la Colina, Enrique Krauze, Tomás Segovia y Gabriel Zaid, cuenta entre sus colaboradores con Enrique González Pedrero, exdirector de *Política* y líder del PRI; Julieta Campos, escritora y esposa de González Pedrero; Jorge Ibarguengoitia, novelista; y Lariza Lomnitz, antropóloga y esposa de Cinna Lomnitz, miembro de la junta consultiva de *Nexos*" (Camp, 1995: 196-197).

En contra parte encontramos a otro grupo intelectual que de manera paralela se había ido conformando particularmente en torno a otra revista:

Nexos compite con *Vuelta* por el liderazgo de la comunidad intelectual mexicana. El círculo intelectual que rodea a esta revista está asociado al Departamento de Investigaciones Históricas, ubicado en el Castillo de Chapultepec, bajo la dirección del historiador Enrique Florescano. Entre sus directores y colaboradores se encuentran Héctor Aguilar Camín, historiador; Guillermo Bonfil, antropólogo y exfuncionario gubernamental; Lorenzo Meyer, historiador de El Colegio de México; Carlos Pereyra, ensayista; José Luis Reyna, politólogo del Colegio de México; Luis Villoro, historiador y miembro de El Colegio Nacional; José Joaquín Blanco; Cinna Lomnitz, sismólogo de la Universidad Nacional; y Pablo González Casanova, sociólogo, miembro de la junta editorial de *Cuadernos Americanos*, y exmiembro del grupo de Lucio Mendieta y Núñez. Muchos miembros de este grupo se identifican con Carlos Monsivais, también miembro de la junta consultiva, quien tiene un pequeño grupo dentro de *Uno más uno*, el periódico de los intelectuales, y de *Siempre*, una revista con mayor antigüedad y de moderadas inclinaciones izquierdistas (Camp, 1995: 197).

Al paso de los años se han visto acercamientos y distanciamientos entre los miembros de ambos grupos sin embargo, como señala varios autores, ambos parecen disputarse el aprecio gubernamental, como lo ha evidenciado la trayectoria de dos personajes singulares como son Octavio Paz³⁶ y Héctor Aguilar Camín. Tal situación

³⁶ Quien realizó una tipología de los intelectuales del Grupo Nexos concluyendo que éste era más favorecido por el gobierno: "El grupo Nexos está compuesto por gente de la misma generación, parecida educación, ideas e intereses semejantes. Todos son universitarios y muchos entre ellos participaron en las luchas de 1968. Unos pocos son escritores y otros científicos; la mayoría son profesores y su especialidad

se va manifestar de manera clara en la toma de postura favorable –de ambos- hacia el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, de 1988 a 1994. Cabe señalar que dicho acercamiento fue fundamental para la legitimación de este gobierno.³⁷

El año 1992 resulta relevante por la acentuación de la discusión entre los intelectuales mexicano particularmente por tres acontecimientos de gran interés como son: el Encuentro *Vuelta*; el Coloquio *Nexos* y la reelaboración de los libros de texto de historia nacional.

3. Los intelectuales y la enseñanza de la Historia de México

Para reflexionar sobre el papel que han tenido los intelectuales en relación a la transmisión o generación de una conciencia histórica, particularmente después de la Revolución Mexicana dada la ausencia ideológica, es importante reconocer que justamente para dicha tarea -los intelectuales- fueron llamados para orientar a la nación:

son las vagas ciencias sociales y políticas. Es un grupo de intelectuales que hasta ahora se ha distinguido más por sus declaraciones y actividades sociales y políticas que por sus obras. Con una formación ideológica, militante. Predomina en ellos el espíritu de cuerpo. Son osados y cautos, perseverantes y flexibles, solidarios entre ellos e indiferentes ante el extraño, capaces de sacrificar una idea para guardar una posesión, disciplinados en el ataque y la retirada: virtudes todas más de militares y políticos que intelectuales. En su caso la frase evangélica debe modificarse un poco: no por sus obras sino por sus actores y conexiones los conoceréis. Por todo esto y por una tradición mexicana que, desde el siglo XVI hasta nuestros días, recibe al intelectual no como un crítico del poder sino como su intérprete y vocero, no es sorprendente que el grupo, a través de una serie de alianzas bajo la protección oficial se haya fortificado y extendido. Hoy es una red que envuelve a muchos centros vitales de la cultura mexicana y que domina a otros. Mencionaré sólo algunas de sus plazas fuertes: CONACULTA, la Universidad, el Instituto Indigenista y el de Antropología, la televisión gubernamental y el diario *El Nacional*, también del gobierno. Sobre su revista y su editorial llueven los favores oficiales". Octavio Paz, "La conjura de los letrados", *Vuelta* 185, abril, 1992, p. 12. Lo anterior motivó una respuesta del grupo *Nexos*: "...no es por las razones que Paz señala, a saber: porque nosotros pensaríamos que hay que crecer y trabajar a la sombra del Príncipe, y ellos creerían, añadimos nosotros, que hay que crecer y trabajar a la sombra del Dueño. Podemos percibir una diferencia menos radical –que acaso no es ni siquiera una diferencia, sino de énfasis, por los trazos tajantes del debate-. Nosotros no creemos, como parecen creerlo Paz y algunos colaboradores de su revista, que el único interlocutor legítimo, el único objetivo sano de un intelectual, sea hablarle a los lectores, a la sociedad, a todo lo que no tiene que ver con el poder o el gobierno.

Nosotros creemos que hay que hablarle a la sociedad y hay que hablarle también al gobierno: a los súbditos y al Príncipe, lo mismo que al Dueño y sus empleados". Reseña de la respuesta publicada en *Nexos* a las "diatribas" de Paz, en *Proceso* 809, 4 de mayo, 1992.

³⁷ "Salinas cree en la legitimidad que los intelectuales confieren, y siempre lleva un grupo representativo en su comitiva o cortejo (uno de ellos se afana por llamarle en privado el gran Salinas.) Lo típico de estos intelectuales es su campaña frenética contra la izquierda y contra Cuauhtémoc Cárdenas, males de la nación. Salinas atrae a muchos de los antiguos izquierdistas, y le concede espacio a una nueva generación de intelectuales, ya no provenientes de los medios literarios en su mayoría, sino de la vida académica (politólogos, sociólogos, economistas): es abrumadora la andanada antiizquierdista, y es un momento eléctrico". Carlos Monsivais, "Los intelectuales y la política", En: *Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX* 2, p. 475

En el pasado reciente desempeñaron un papel importante en la elevación de la conciencia del pueblo mexicano, y este papel ha sido subestimado en el pasado. El crecimiento del nacionalismo en México después de la Revolución se vio alentado por los intelectuales mexicanos. Las generaciones de años veintes y treintas fueron las creadoras de lo que ahora disfrutamos en sentido intelectual. Esto ocurrió en muchas áreas tales como las del arte, la música, la literatura, donde ocurrió una gran conciencia e integración de las obras. La obra más relevante de estos intelectuales fue la recuperación de las raíces históricas y su integración con las ideas nuevas que en los campos sociales y políticos aparecieron después de la revolución (Florescano, 1978).³⁸

En consecuencia los intelectuales han jugado un papel preponderante en la constitución de la identidad nacional, mediante la construcción simbólica de un imaginario del mexicano. Dicha tarea se ha visto concretada particularmente en las concepciones históricas generadas y transmitidas a las generaciones nuevas.

Como se había anunciado anteriormente, el debate entre los intelectuales en México, tuvo un momento singular en el año de 1992, particularmente por la reelaboración de los libros de texto gratuitos de Historia de México, en donde una pléyade de escritores, intelectuales y especialistas se vieron implicados en la discusión relativa al enfoque, contenidos y principios de los nuevos libros. Cabe señalar que la discusión fue muy publicitada debido a que justamente los autores de dichos textos eran miembros prominentes de uno de los grupos de intelectuales antes referidos, es decir, el grupo *Nexos*.

Para Xavier Rodríguez (2001) la polémica se concentró en los siguientes núcleos:

- a) El gobierno se convertía en el sujeto de la historia sustituyendo al pueblo;
- b) recuperaban el pensamiento conservador por la reivindicación de figuras como Iturbide, Santa Anna y Porfirio Díaz;
- c) minimizaban los movimientos populares como el zapatismo, el villismo y el magonismo;
- d) era una irresponsabilidad intentar hacer los libros de tres meses y abarcar en 160 páginas toda la historia de México;
- e) eran memoristas;
- f) carecían de glosario;
- g) utilizaban conceptos imprecisos;
- h) tenían redacción cablegráfica;
- i) no hablaban de las tiendas de raya ni de lo que significaba el verbo *carrancear*;
- j) no mencionaban los fraudes electorales de 1940 y 1988;
- k) el ejército se iba a ver afectado por la imagen que se daba de él en los hechos del dos de octubre de 1968;
- l) que el gobierno de Estados

³⁸ Tomado de Roderic A. Camp, *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*, p. 97

Unidos había presionado para que se hiciera la revisión de los libros de historia, a fin de que no contaran con expresiones contra ese país ni se exaltaran formas de patriotismo que pudieran entorpecer la firma de los acuerdos del Tratado de Libre Comercio; m) que el apremio por publicarlos fue debido a que Zedillo se consideraba precandidato presidencial y quería tener mayores posibilidades; n) habían desaparecido al hombre de Tepexpan, al Pípila, a Francisco Javier Mina, al Batallón de San Patricio, por lo que debían ser considerados el mayor cementerio de la historia y o) que la mujer continuaba ocupando un lugar marginal, etcétera (Rodríguez, 2001: 277-278).

Lo anterior, evidencia que las motivaciones del debate fueron de distinto signo: historiográficas, pedagógicas y políticas.

Grupo Nexos, revisionismo y expansión cultural

Una de las principales críticas sobre los nuevos libros de historia de México fue lo que algunos analistas denominaron *revisionismo*, en el sentido de que la Historia dirigida a los niños se había reescrito para eliminar viejos mitos de la historia patria e imponer otros que justificaban al gobierno salinista.

Gustavo Hirales (1992) habla de dos tipos de revisionismo: a) El revisionismo historiográfico, que aporta nuevos enfoques sobre los procesos históricos que permiten ver con más precisión el pasado para valorar mejor el presente, en este sentido dice que el revisionismo de los libros es sano. b) el revisionismo ideológico, que pretende, sobre los mismos hechos, dar una nueva interpretación basada en percepciones e intereses particulares.

Las críticas a los textos apuntaron en dirección a éstos dos tipos de revisionismo. Hubo quienes afirmaron que los libros incluían los aportes más recientes de la investigación historiográfica y en esa medida acabaron con mitos acendrados de la Historia patria y provocaron el desconcierto de quienes basaban la comprensión de nuestro pasado en los mitos patrióticos.

Los nuevos libros de historia patria reflejan el estado actual de la historiografía mexicana, esto es, de la investigación y estudio que profesionales de la Historia hacen sobre México y su pasado. (...) No es que se quiera tergiversar hechos ni sucesos del pasado. Simple y sencillamente lo que ha cambiado son visiones e interpretaciones que se tenían sobre al pasado mexicano. (...) Las omisiones, fallas,

aciertos, desacuerdos, reinterpretaciones son más que nada atribuibles al estado actual de nuestra historiografía que a los autores de esos textos (Grijalva, 1993:45).

La acusación del revisionismo ideológico se apoyó en el tratamiento dado a personajes y acontecimientos históricos consagrados por la historia patria de corte nacionalista-revolucionaria de los años sesenta.

La forma en que se presenta a Iturbide, Santa Anna, Porfirio Díaz, Carranza, las relaciones México-Estados Unidos y, sobre todo el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, fue motivo suficiente para desatar el debate sobre el tipo de historia que habrían de estudiar los niños a partir del Ciclo Escolar 1992-1993.

Por otra parte, se cuestionó que en los libros se minimizara la relevancia de personajes como Zapata, Villa, Cárdenas y el pueblo.

Otro de los escenarios de la crítica a los libros de historia de México, fue la asociación de la elaboración de los textos con los supuestos afanes expansionistas culturales del Grupo intelectual *Nexos*. Para Miguel Ángel Granados Chapa (1992) los textos constituían: "...una vasta operación de revisión ideológica que coincide además con el apoderamiento, por un grupo, de los centros de decisión de la cultura y la información nacionales, del que advirtió Paz, y que se cumple puntualmente día tras día Se trata de difundir propaganda favorable al régimen actual con ropaje de información histórica...".

Por su parte Héctor Aguilar Camín elaboró su propia defensa mediante un artículo³⁹ donde daba cuenta de las críticas a los libros de historia de México:

Señalaba que ya habían logrado, en un primer momento, lo que pretendían: la animación de la discusión sobre la historia nacional en un momento de recomposición mundial. Si bien reconocía que podía haber errores y los había, consideraba que la descalificación de los textos rebasaba la intencionalidad didáctica e histórica aterrizando en cuestiones políticas ajenas a los propios libros (Rodríguez, 2001: 278-279).

Mientras que Enrique Florescano, también mediante un artículo⁴⁰ hizo referencia a "los problemas que les implicó trabajar con limitaciones claras de tiempo y espacio,

³⁹ Héctor Aguilar Camín. "El contexto de los textos", en *La Jornada*, México 11 de septiembre de 1992.

así como la dificultad inherente en la elección de los temas tratados, en los últimos párrafos se refería a la dimensión política que la polémica había alcanzado, lo cual hacía que se estuviera hablando prácticamente de dos libros, uno el real y el otro el imaginado por los críticos” (Idem, 2001: 279).

4. Los intelectuales: Argumentos

El debate sobre la enseñanza de la historia nacional encontró el medio más propicio para la confrontación de posiciones y concepciones justamente entre los intelectuales, por lo que es importante realizar el seguimiento de los objetos y dimensiones analíticas identificadas por los mismos; particularmente porque dejan ver la multiplicidad de percepciones y argumentaciones que se tienen con respecto a la historia en tanto generador de una conciencia identitaria de los mexicanos.

En tal sentido, se recuperan los argumentos de los actores del debate organizadas en dos dimensiones; la histórica y la pedagógica.

a) Histórica

La primera gran acusación que enfrentan los autores de los libros de texto es la que realiza Enrique Krauze cuando los señala de realizar un revisionismo histórico: “La Secretaría de Educación Pública ha puesto a circular textos “reaccionarios”, “conservadores”, “neoporfiristas”. Es urgente que revise su revisionismo” (*La Jornada*, 6/8/92).

En respuesta Enrique Florescano sostiene que el conocimiento del pasado común es un requisito para la formación de la nación, así como de la identidad y la conciencia nacional, además de que la nación se explica por su diversidad cultural, de la cual es necesario realizar su análisis objetivo. Sostiene, el autor, que la nueva historia contenida por los libros cancela exaltaciones, toda vez que propicia la evaluación de los procesos colectivos e individuales y constituye una visión crítica y actualizada de la historia, en donde junto a los asuntos políticos, económicos y sociales

⁴⁰ Enrique Florescano, “El historiador, la crítica y los libros de texto” (segunda y última parte), *La Jornada*, 15 de septiembre de 1992.

aparecen los procesos culturales. En suma, plantea que los libros presentan a la historia contemporánea de manera crítica y realista:

La conciencia de tener un pasado común, y la idea de que la formación de la nación es un esfuerzo colectivo, realizado por sucesivas generaciones de mexicanos, son indispensables para crear una identidad nacional y para defender un proyecto histórico propio, fundado en las experiencias de la historia nacional. Es claro que si estas ideas básicas no se inculcan cuando los niños empiezan a vivir, conocer y pensar su país, difícilmente se puede aspirar a crear una conciencia y una identidad nacionales. Este principio fue una idea rectora del programa educativo del liberalismo mexicano, y celebro que ahora se retome.

En estos libros no se niega ni se oculta ninguna parte de nuestro pasado. Por el contrario, quieren transmitir la idea de que el México de hoy es resultado de la mezcla y la contradicción creativa de las diversas culturas y fuerzas sociales que forjaron sus distintos pasados.

Procuran una evaluación objetiva de cada una de ellas, y revaloran las distintas herencias que recibimos del pasado y que son parte constitutiva de la nación actual.

No es una exaltación de los héroes ni una condena de los villanos de la historia. Propone, por el contrario, una evaluación tanto de los procesos colectivos como de las acciones individuales, dentro de una perspectiva histórica amplia. Da cabida a los últimos descubrimientos que han hecho los historiadores, arqueólogos, antropólogos, y especialistas del pasado mexicano, y en este sentido puede decirse que presenta una visión crítica y actualizada de la historia de México.

En todas estas épocas (México antiguo, la colonia y el porfiriato), además de dar lugar a los aspectos políticos, económicos y sociales, se otorga atención especial a los procesos culturales que promovieron la formación de una conciencia y cultura nacionales.

Por otro lado, estos libros tocan un campo muy delicado: la historia de nuestro pasado reciente: el examen de nuestra historia contemporánea. Con responsabilidad, intentamos un análisis ponderado de nuestra historia reciente, y no vacilamos en presentar un balance crítico y un diagnóstico realista de nuestras carencias y problemas actuales (Florescano, *La Jornada*, 24/8/92).

Dicho autor concluye que la crítica histórica a los textos es inconsistente dado que: “No se ha demostrado, con razones y datos fidedignos, si estos libros presentan una interpretación objetiva del pasado ni si hay en ellos un análisis ponderado de los actores históricos colectivos y los individuales” (*La Jornada*, 24/8/92).

Otra de las críticas en el plano de lo histórico proviene de Paco Ignacio Taibo II al cuestionar el lenguaje tendencioso que identifica en los nuevos Libros,

especialmente por el tratamiento dado a ciertas temáticas y actores de la historia nacional:

La historia de México “ha desaparecido en los nuevos textos de primaria, con su lenguaje *blanqueador*. En ellos, “el sujeto principal de la historia es el gobierno y no el pueblo”, sus autores “reivindican las figuras más negras del pasado nacional”; presentan “una marcada tendencia proestadounidense, están muy mal escritos y parecen dirigidos a niños bobos”. A la autoridad educativa le interesa “colocar al caudillismo, el orden y la paz como génesis del desarrollo (*La Jornada*, 26/8/92).

En igual sentido se manifiesta José de Jesús Nieto al señalar algunos aspectos de la nueva historia, como son; la “revaloración del porfiriato, exaltación del callismo, apología del alemanismo, justificación y deformación de la política imperialista que ha practicado el gobierno de Estados Unidos con México, minimización del magonismo, el zapatismo y el villismo; tendencia a sobreestimar el papel de los grandes gobernantes y caudillos, ausencia del pueblo como protagonista principal de la historia, y concepción maniqueista en algunos capítulos”. (*La Jornada*, 26/8/92). Lo cual evidencia el tratamiento diferenciado de personajes y temas.

Junto a la crítica temática aparece la crítica metodológica cuando se señala que es un tipo de historia en el que las continuidades y las rupturas son vistas de igual manera: “No se pone igual énfasis en la continuidad de la historia que en los hechos de ruptura. Una ruptura con el pasado reciente es justamente lo que se está viviendo ahora. Buscando entrar a una nueva etapa de crecimiento económico, los costos sociales son altísimos y, como lo señala el libro, la pobreza y la desigualdad se están acrecentando más que en ninguna otra época” (*La Jornada*, 29/8/92).

El tema indígena no puede estar exento de este revisionismo, especialmente por el carácter pasivo atribuido a los indígenas, sin reconocer su vitalidad mostrada en las muchas insurrecciones indígenas, lo anterior, los lleva a subvalorar el papel de Cuauhtémoc y Zapata y a caer en graves reduccionismos como es la personalización de los acontecimientos históricos como sucede con Hidalgo y Morelos, en donde –una vez más- están ausentes los indios y mestizos:

Es preocupante el énfasis con que se insiste en el carácter sumiso de los indios durante la Conquista. Los posgrados en historia no impidieron a los autores del libro caer en una pequeña omisión: las múltiples insurrecciones indias.

La figura de Cuauhtémoc sólo les merece dos renglones y medio y de Emiliano Zapata se ofrece un pobre retrato. Los autores de la nueva historia oficial escribieron una actitud autodenigrante de nuestra raíz étnica y cultural y atribuyeron todo el mérito de los antecedentes de la Independencia al patriotismo criollo de Hidalgo y Morelos sin la fuerza social de los indios y mestizos.

Para las últimas cinco décadas los autores no dedican ni una línea a los indios –pese a que representan el grueso de los pobres del país-, ni siquiera al hablar de los graves problemas. Al referirse a la constitución del país se enfatiza el carácter mestizo, sin incluir a las etnias. Ya es tiempo de que los mexicanos nos replanteemos lo que los indios significan en nuestra historia (Gomezcésar, *La Jornada*, 29/8/92).

Un poco a favor de libros de texto se expresa Guadalupe Avilés cuando sostiene que ante todo la historia que ha de propiciar el conocimiento de proyectos históricos, en vez de datos: “Reconoció que datos...falseados siempre los ha habido en nuestra historia oficial, y desde su punto de vista de historiadora aclaró que la historia no son seres, ni fechas, ni datos, toda vez que el niño debe aprender los proyectos históricos y políticos en que está inmerso el país”. (*El Financiero*, 31/8/92).

Por su parte un investigador de la UPN, Claudio Guzmán Félix, cuestiona el carácter de los libros, particularmente por el sesgo ideológico y axiológico que vislumbra en los mismos, dado que –desde su punto de vista- buscan la aceptación social de ciertos eventos históricos, soslayando conflictos:

Están sumamente marcados en su consideración ideológica y axiológica, por lo que se vive el momento del acondicionamiento para aceptar lo que viene después.

Tratan de presentar aspectos y pasajes históricos en términos de aceptación, como por ejemplo se trata de ver que el gobierno de Porfirio Díaz y sus procesos económicos fueron la base para el progreso actual, o sobre el 2 de octubre, en que se limitan a decir que fue un mitin en el que murieron varios estudiantes, pero se soslaya el conflicto real.

Mientras que los libros antiguos eran textos enciclopédicos, éstos son meramente de cápsula (*El Financiero*, 1/9/92).

Para Carlota Botey y Julio Miguel, los campesinos dejaron de existir, dado que se sostiene en los libros de texto, que el urbanismo ha desplazado a la ruralidad mexicana:

¿Es esta una información histórica “prescindible” para el estudio de la historia moderna mexicana? ¿Cómo juzgarán estas ausencias los padres de familia campesinas?

A principios de los ochenta México “era ya una sociedad plenamente urbana” (p. 146): ¡que querrá decir eso de “plenamente”?, ¿cómo lo deberán entender los miles de niños que lean su libro de historia en las otras tantas miles de comunidades rurales existentes? ¿Cómo le explicará el maestro rural a sus pequeños alumnos que ellos son aún de carne y hueso, importantes, realmente existentes en su fuerza, formas de vida y de cultura, relaciones sociales, aspiraciones, y que su futuro no es el de ser simplemente asimilados o “borrados” por la “sociedad urbana”? (*La Jornada*, 1/9/92).

Por otra parte, Soledad Loaeza analiza los enfoques sustentados por los libros de texto de 1972 en relación con los nuevos, para concluir que éstos reflejan las imágenes y percepciones de la sociedad específica en el que se producen, de tal manera que encuentra algunos elementos que los distinguen: la supresión de la autocomplacencia, la reflexión histórica que prioriza la ruptura y el conflicto, la apuesta por una historia trágica y sobre todo el reconocimiento de que en nuestro país hemos conocido dos historias, la oficial –pobre y superficial- y, la de los especialistas, más objetiva e inédita.

Las tres versiones de los libros de texto gratuitos que se han elaborado –la primera por el gobierno de López Mateos, la segunda por el de Echeverría y la actual-, reflejan la atmósfera general en la que se produjeron. La autosatisfacción, la fe en los logros de la Revolución de 1910 y la defensa de la “solución mexicana”, inspiraron los manuales del desarrollo estabilizador. La causa antiimperialista, las luchas de los pueblos del Tercer Mundo y la búsqueda de la justicia internacional guiaron a los autores de los manuales del echeverrismo. Los nuevos textos de historia son también un fiel reflejo de las imágenes y de las percepciones de la sociedad que en los últimos 20 años se han impuesto como una visión colectiva. De ahí sus diferencias muy notables con las versiones anteriores: ha desaparecido la autocomplacencia frente al pasado; mientras que antes se insistía en una explicación a partir de la idea de continuidad, ahora las nociones de ruptura y de conflicto son la base de la explicación del desarrollo histórico mexicano. La diversidad social, étnica, política, económica, es por primera vez presentada no como un mal que hay que combatir, sino como un fenómeno histórico, natural y propio de la especificidad mexicana. No es ésta una historia de bronce, que hable sólo de héroes, actos excepcionales

y actitudes sobrehumanas; tampoco es una historia desde arriba, porque intenta ofrecer una visión desde la sociedad, hablar de sus problemas, de sus visiones del poder, de sus rebeliones, rebeldías y conformismos. Los nuevos libros de texto gratuitos cuentan una historia trágica. Esto es, desde luego, una novedad.

El revisionismo que se le reprocha a los libros de la Secretaría de Educación Pública es resultado no de un interés político particular, sino de acuciosas y muy serias investigaciones que han liberado a la historia patria de los herrajes que le había impuesto el civismo. La importancia del porfiriato en la modernización del país, la idea de que no fue una sino muchas las revoluciones que estallaron en 1910, el reconocimiento de que la Revolución fue una guerra civil, son ideas contenidas en obras recientes que han tenido gran influencia en el pensamiento de los historiadores mexicanos de hoy. No hay razón para que los libros de texto de la escuela primaria sigan enseñando una historia que ha sido superada por los especialistas (*La Jornada*, 4/9/92).

No obstante la persistente y abundante crítica, algunos de los autores⁴¹ mantenían una actitud despectiva frente a la misma; además de la defensa a los libros se instalaba en un plano discursivo general que no bordaba en los asuntos torales de la discusión, como es el caso del argumento que sostenía que los textos representaban una reevaluación de la historia nacional:

La reevaluación de nuestra historia no contribuye únicamente a formar ciudadanos con una visión más equilibrada de la historia mexicana, sino que los debe enseñar a ser más críticos frente a las interpretaciones de nuestro pasado, que no debe ser leído de manera unilateral. Además, los críticos de izquierda han olvidado que es posible hacer también una crítica de la Revolución que no favorezca la visión conservadora de la historia, sino que contribuya a la desmitificación y mejor evaluación del fenómeno revolucionario, así como de todos los grupos y partidos políticos actuales que pretenden ser sus portadores históricos (*La Jornada*, 7/9/92).

Otro de los temas ausentes en los nuevos textos es el relativo a la mujer, dado que la percepción que dan es el de una historia masculinizada, en donde el género femenino no aparece y el rol histórico protagónico recae en el Estado y el gobierno:

Para entender tal exclusión de las mujeres del acontecer histórico es necesario preguntarse por la concepción histórica en el texto gratuito. Por un lado, el libro de texto, al igual que la mayor parte de la historia escrita, considera a los masculino como medida ideal de los humano. Desde una perspectiva androcéntrica, la definición de ser humano está dada por la forma de ser de los hombres y sus acciones. Las especificidades del ser de

⁴¹ Rodrigo Martínez, "aseguró que hay en ése errores de detalle, pequeños, pero la polémica no ha podido demostrar ningún error de fondo" (*El Universal*, 5/9/92)

las mujeres, cuando llegan a ser registradas, son interpretadas como excepciones, desviaciones del modelo humano masculino.

En *Mi Libro de Historia de México* el protagonista es una humanidad genéricamente neutra en apariencia, pero en realidad se trata de una humanidad masculina, en la cual no hay espacio para las especificidades de la vida de las mujeres.

Otro motivo por el cual las mujeres quedan excluidas de la historia de México es que el texto gratuito considera que el agente histórico, por excelencia, es el Estado y el gobierno.

Puede argumentarse, tal vez, que la pobreza en las referencias las mujeres se debe a que son escasos los estudios históricos especializados que se refieran a las mujeres como sujetos de la historia nacional. Tal limitación es cierta. Sin embargo, el texto obligatorio elude la información histórica disponible sobre las mujeres: su participación en la campaña educativa vasconcelista, o en los movimientos sociales urbanos, por mencionar sólo dos ejemplos. Además, un libro de texto bien puede plantear preguntas que estimulen la reflexión sobre el presente y el pasado de las mujeres como sujetos históricos.

¿Cómo puede ser que los libros de texto obligatorios y gratuitos, con los cuales se pretende modernizar la educación básica, estimulen la formación de una identidad nacional y una conciencia ciudadana primordialmente masculinas? (*La Jornada*, 7/9/92).

Por su parte, Enrique Krauze enfatiza el carácter de la historia de los libros, especialmente por el sentido impersonal que le es atribuida, ahora en torno a ideas, conceptos y abstracciones⁴²; mientras que Elena Poniatowska reclama contenidos omitidos y mutilados; “Se extraña a personajes heroicos tales como el Pípila, quien incendió la puerta de la alhóndiga de Granaditas, en Guanajuato. Se trata de hacer de Porfirio Díaz un gran prócer de la Historia, y se hace a un lado a Emiliano Zapata” (*Sol de Toluca*, 9/9/92), aunque también destaca la presencia de temas inéditos: “criticó que los libros de historia elogien tanto a un sexenio que aún no termina: ...es condenable que en ellos aparezca el Pronasol y, en síntesis, opinó que en los textos se ofrece una visión de la historia comprimida y mutilada. Es estupendo que por primera vez se hable del 68 y de 1971 (*La Jornada*, 9/9/92).

⁴² La historia es impersonal y tiene que ver, ante todo, con ideas, conceptos, abstracciones. Los críticos parecen más defensores de la historia oficial consagrada y de las ideologías que murieron en 1989, que de la verdad. Con todo tienen razón al apuntar la pobreza con que el libro trata los profundos capítulos populares de la historia mexicana (Enrique Krauze, *La Jornada*, 8/9/92).

Es importante reconocer que en medio de la crítica razonada, no están ausentes las ironías de los actores del debate como es el caso de Paco Ignacio Taibo II, cuando discurre sobre la desaparición de El Pípila.⁴³

Para distinguir al tipo de historia que presentan los nuevos libros, Horacio Labastida hace una revisión de las clases de texto histórico existentes, a las cuales agrega la denominada historia como propaganda:

Las ciencias históricas no son una excepción entre las ciencias. Francois Chatelet, recordando a Raymond Aron, habla de que la historia “se distribuye entre un positivismo débil (el de los recopiladores de acontecimientos), un positivismo elaborado (el de los fabricantes de comedidas inducciones: los sociólogos) y los diferentes *terrorismos* (las filosofías de la historia, incluida la atribuida a Marx y Lenin)”, y en esta distribución cabe agregar un cuarto texto histórico: la historia como propaganda, o sea la historia, repitámoslo, que remodela en las categorías del poder las categorías de la ciencia histórica.

Si el poder es poder imponer, esta imposición del poder al mezclarse con la historia, y también con otras ciencias, la dañan y las dañan, en su compromiso con la verdad. Tal es la diferencia entre la historia y la neohistoria (Labastida, *La Jornada*, 11/9/92).

Sobre el papel de la historia en educación Jaime Castrejón Díez, refiere a los enfoques de análisis propios de la disciplina, así como a sus formas y usos, para concluir que en educación, la historia juega un papel doble, como disciplina y como objeto de enseñanza.

La historia posee un valor central, aunque existen diversos enfoques u ópticas de análisis. Desde la perspectiva científica es posible documentar hechos, ambientar épocas y tratar de penetrar en la mente de los personajes que forman parte de las épocas que constituyen una nación. La historia documental trata de entender el pensamiento de la época, las corrientes filosóficas, las teorías sobre la convivencia del hombre, los liderazgos y las instituciones públicas.

Pero la historia también tiene un valor político al identificar ciertas corrientes políticas con personajes o movimientos que formaron a la nación y que, en el presente, pueden constituirse en base de legitimación de una línea histórica de poder.

⁴³ “Supongo que hará falta más rigor histórico para matar al Pípila que el que Krauze ha demostrado, y que Juan José Martínez, a pesar de haber sido asesinado por los realistas, muerto de nuevo por los historiadores conservadores del XIX, eliminado por los autores del libro de texto y rematado por el posmoderno Enrique Krauze, seguirá por ahí buscando Alhóndigas para quemar” (Paco Ignacio Taibó II, *La Jornada*, 11/9/92).

En la educación, la historia tiene dos vertientes. Una, como disciplina cultivada dentro del área de las ciencias sociales, que pretende interpretar la realidad de las distintas épocas. Otra, con valor pedagógico, en la que encontramos también un valor político de legitimación, que debe ser visto desde otro ángulo.

Hace falta la frialdad del análisis que contemple tanto la verdad histórica como los objetivos políticos que tengan consenso y hacer realidad la participación ciudadana en la educación (Castrejón, *El Financiero*, 11/9/92).

A la crítica del uso político de la historia hecha por Enrique Krauze, “en todo tiempo y lugar la recuperación del pasado, antes que científica, ha sido primordialmente política” (*La Jornada*, 11/9/92); se encuentra la respuesta a cargo de Enrique Florescano:

El protagonista de estos libros no es el Estado, sino los actores individuales y colectivos que construyeron la historia de México. En una de las partes finales, se dice expresamente que la conciencia nacional “es fruto de anhelos y fracasos compartidos, de intensas luchas sociales y de las acciones ejemplares de muchos individuos que forjaron nuestra historia. Pero es también, sobre todo, un producto de la educación y la cultura, un resultado de lo que hemos aprendido y lo que hemos creado los mexicanos. (*La Jornada*, 14/9/92: 154).

El cuestionamiento a los libros de texto se extiende a la *Guía para el Maestro*, de tal modo que Sergio Pitol plantea una serie de consideraciones que evidencian graves errores, tales como:

Revela, por su abundancia de errores, carente de cualquier criterio, una falta de respeto tanto a maestros como alumnos. Citaré sólo unos cuantos de estos errores. Se afirma que en 1903 hubo programas antisemitas de Rusia. ¿Programas de quién? ¿Del Estado? ¿De la Iglesia? Nada de eso, se trata de una traducción mecánica del término *pogrom*, con que se designa a las terribles acciones en contra de judíos que tenían lugar en Ucrania, Rusia y Polonia. Se afirma que la dictadura fascista de Mussolini duró hasta 1940. ¿Cuál fue entonces el régimen político establecido en Italia a partir de esa fecha? Es sabido que los años de la guerra fueron los más violentos del fascismo italiano. Se afirma que en 1920 se estrenó *El Kid*, película de Chaplin. En México se llamó *El Chico*. ¿Por qué entonces inventar esa forma pocha que emplea un artículo español y un sustantivo inglés. ¿Le llamaremos en el futuro a uno de estos libros *El bokk*? Se afirma también que en 1943 los aliados desembarcaron en Sicilia e Italia. Un evidente disparate, ya que Sicilia es una porción de Italia. En 1965, sostiene la *Guía*, fue publicado *Lobo Estepario*, de Herman Hesse, cuando la fecha debería ser 1927. Se dirá que se trata de errores insignificantes. Sí, pero son legión. El carácter caprichoso y absurdo de la selección de datos en esta cronología tiene un marcado tono eurocentrista, las referencias a literaturas

extrajeras favorecen sobre todo a la francesa y la rusa. La omisión a la contribución cultural de América en su conjunto a lo largo del siglo pasado y buena parte del presente me resulta asombrosa. La primera cita a un autor latinoamericano es increíblemente tardía, 1963; se trata de la aparición de *Rayuela*, de Julio Cortazar. Las omisiones incluyen a Melville, Poe, Sarmiento, Martí, Darío, Machado de Assis, Güiraldes, Borges, Neruda, Huidobro, Vallejo, y todos los nombres que uno quiera añadir. Si un lego como yo puede encontrar estos errores y omisiones, ¿qué no podrá detectar el historiador especializado que revise escrupulosamente esta *Guía*? ¿Y qué confianza podrá depositar en ella el maestro una vez que empiece a descubrir algunos de sus muchos errores (Pitol, *La Jornada*, 15/9/92).

Las interpretaciones intencionadas son señaladas de manera puntual y persistente como es el caso de Carmen Vázquez Mantecón de la UNAM, cuando plantea que; “Miguel Hidalgo no dio el grito sino que fueron las masas y menciona que en un momento de la historia, Iturbide fue considerado como el forjador de la Independencia. Sin embargo, esta concepción se modificó al momento en que los liberales adquirieron mayor presencia política” (*La Jornada*, 15/9/92) o cuando Devaki Garro señala que la historia es resultado de hechos y hombres, no de abstracciones:

Nuestra historia es un largo relato de hechos y hombres heroicos, pasarlos por alto equivale mutilarnos a nosotros mismos, ya que los mexicanos somos producto del pasado, una herencia de los que construyeron la patria. La historia no es algo abstracto, es un conjunto de hechos y hombres que lo realizaron en determinadas circunstancias nacionales e internacionales. Algunas veces militares, otras diplomáticas. (Garro, *El Universal*, 17/9/92).

No obstante, la defensa por parte de Enrique Florescano es inamovible; “No admite la versión de que en los aludidos libros fue escrita una Historia oficial por un grupo de profesionales. Afirma el protagonista de estos libros: ‘No es el Estado, sino los factores individuales y colectivos que construyeron la Historia de México’” (*El Universal*, 19/9/92).

Será Lorenza Villa Lever quien, finalmente realice un balance de la trayectoria seguida por los libros de texto gratuitos sobre Historia nacional, cuando identifica los rasgos, los enfoques y el contexto en el que han vivido sus reformas, para concluir que los libros de texto requieren de un proceso de maduración que no siempre es bien logrado:

¿Cuáles serían las nuevas orientaciones de los contenidos de los Libros de Texto, surgidos en un contexto nacional y mundial con características tan distintas al de su creación y al de su reforma? Los primeros, creados en 1959, fueron enmarcados en el nacionalismo revolucionario, que hoy está cada vez más identificado con un pasado que ya no corresponde a la época actual. La edición de esos libros coincidió, paradójicamente, con la crítica que se hizo al nacionalismo, en diversos órdenes. En el campo de la literatura se expresó con el fin de la novela de la Revolución Mexicana, en el de la pintura correspondió al desgaste del muralismo como expresión de lo nacional, y en el campo de la filosofía, al término de la reflexión de lo mexicano para dar lugar al pensamiento marxista.

Los segundos libros, fruto de la reforma educativa de Echeverría, retomaron las críticas al nacionalismo y viraron hacia la búsqueda de una reinserción de México en el ámbito mundial que quiso romper con el nacionalismo a ultranza, que hablaba de la Patria como de una madre y de sus héroes como de sus santos, destacando en su lugar una visión universalista con énfasis en lo urbano.

Todo pareciera indicar que los nuevos libros de texto, que actualmente están en proceso de elaboración y discusión, se enfrentan a la dificultad de definir un nuevo tipo de nacionalismo. Existe una tensión entre dos corrientes contradictorias: una encuentra su base en la diversidad y da vida a la pluralidad cultural como fuente de riqueza y de desarrollo cultural y social. La otra, busca a toda costa la homogeneidad que borre las diferencias entre los mexicanos, y está orientada a crear condiciones para la “unidad nacional” y la estabilidad política interna.

En el momento actual no se puede soslayar el compromiso de plasmar en los nuevos libros de texto, la aceptación de la diversidad de México, cuya composición pluricultural está sustentada no sólo en los pueblos indígenas, sino también en la rica diversidad regional y local. Habrá que buscar la manera de integrar a sus páginas, conceptos tales como el de composición pluricultural o el de Estado multinacional. Todo ello tiene que ver con la concepción de país que se quiera presentar a los niños mexicanos. También tiene que ver con la búsqueda de estrategias que hagan posible la autonomía de las escuelas y de los maestros y con la capacidad de parte del Estado, de aceptar el disenso.

La educación, entendida como la posibilidad de obtener y generar conocimiento, tiene un valor estratégico, crucial para el desarrollo social y económico. Es por ello que la trascendencia de los Libros de Texto Gratuitos exige que sean elaborados respetando su propio tiempo de maduración, que no necesariamente coincide con la urgencia de los tiempos políticos (Villa Lever, *La Jornada*; 5/10/92).

Finalmente, es fehaciente la defensa que algunos intelectuales⁴⁴ realizan de la visión histórica de los nuevos libros, toda vez que encuentran una clara correspondencia con la historiografía nacional, así como una construcción correcta de los textos:

⁴⁴ Como Javier Garcíadiego quien fue uno de los autores de los libros de texto gratuitos.

Los errores que mencionan los medios de comunicación no son tales, sino ignorancia de quienes los señalan.

Los libros reflejan plenamente la historiografía mexicana, y que así como hay una explicación de los principales problemas que enfrenta el país, debemos reconocer nuestras responsabilidades históricas y no culpar a otros países.

Los párrafos explicativos son los correctos, cápsulas simplificadas, cuadros de lectura sobre hechos históricos que son adecuados para los niños (Garcíadiego, *El Universal*, 10/10/92).

Los anteriores argumentos dan cuenta de la diversidad de objetos de reflexión generados por los nuevos libros de historia de México, desde el punto de vista de la disciplina histórica.

b) Pedagógica

En el plano pedagógico la discusión es menor, dado que el debate genera algunas reflexiones en lo didáctico-pedagógico.

Una crítica enunciada por Etelvina Sandoval Flores de la UPN, respecto al contenido de los libros es que: “Es telegráfico y con conceptos de difícil comprensión” (*La Jornada*, 23/8/92).

En tanto, Enrique Florescano daba cuenta del proceso de elaboración de los textos a partir de un planteamiento general por temas y contenidos, posteriormente desarrollados por los especialistas, destacando que dicha labor no estuvo exenta de dificultades que se proponían resolver, como son: una visión histórica larga y compleja, el tiempo reducido y la producción de una historia para niños:

Los coordinadores diseñamos primero un programa general de los temas y contenidos que le dieran unidad al conjunto del libro, y luego se invitó a un grupo numeroso de especialistas a redactar las lecciones. Posteriormente, se integraron todas esas colaboraciones en un solo texto dotado de unidad en el enfoque, el tratamiento, las formas de explicación y el estilo. Además, junto al grupo de redactores de la obra, trabajó otro equipo encargado de la selección del material iconográfico que ilustra los libros, y que abarca la mitad de sus páginas.

La primera consistió en seleccionar los procesos más importantes que transformaron la historia de México, de tal manera que los niños, en esta primera lectura de la historia de su país, pudieran tener una visión clara de

una historia larga y compleja. Este gran cuadro histórico se resumió en 39 lecciones en los libros de 5º y 6º, y en 19 en el de 4º, dado que en el año real de clases estas eran las lecciones que efectivamente podía explicar el profesor en su curso. Estas exigencias, como es natural, nos impusieron límites para dar cuenta de los múltiples procesos, hechos y actores que han intervenido en la historia de México.

En segundo lugar enfrentamos el tiempo.

La tercera dificultad, sin duda la mayor, fue escribir una obra de historia para niños, experiencia que no había tenido la mayoría de los participantes, y que nos obligó a cambiar conceptos, métodos y lenguajes.

No se ha considerado si la selección de temas y procesos históricos que se presenta ahí es mejor que la abigarrada acumulación de datos, fechas y personajes que se incluía en los libros anteriores. Nadie ha mencionado si el gran despliegue iconográfico que tienen estos libros, y que significó un esfuerzo laborioso, es apropiado, y si enriquece y complementa al texto. No se nos ha dicho, razonadamente, si los métodos y las formas de explicación adoptados por los autores son adecuados para los niños (Florescano, *La Jornada*, 24/8/92).

Sin embargo, para José de Jesús Nieto, los nuevos libros resultan memorísticos, sintéticos e imprecisos; “En términos pedagógicos no propician el desarrollo del pensamiento histórico del alumno; son memoristas; carecen de glosario, tienen una redacción telegráfica; y contienen conceptos imprecisos” (*La Jornada*, 26/8/92); de igual manera Francisco Pérez Arce Ibarra de la ENAH, destaca “La ausencia del relato y la anécdota en sus lecciones, lo que les resta atractivo y posibilidad de comprensión para los niños, y los vuelve aburridos” (*La Jornada*, 26/8/92).

Por su parte, Margarita Carbó niega la utilidad de los libros para los fines educativos señalados, dado que muestran una historia aséptica, consecuente con las pretensiones globalizadoras de nuestro tiempo:

Las lecciones del nuevo libro no afirmarán la identidad y conciencia nacional ni conmoverán a sus pequeños lectores con el sentimiento de pertenencia a una colectividad. Es una historia aséptica que nunca utiliza términos como explotación, justicia social o reivindicaciones colectivas.

La consigna parece ser que entre menos se preocupen y sepan de su historia las nuevas generaciones, mejor, al fin que el mundo se globaliza y de cualquier manera formaremos parte del imperio (Carbó, *La Jornada*, 29/8/92).

Mientras que Josefina Vázquez realiza un análisis ponderado de los textos a partir de identificar el tratamiento diferenciado a los temas, la presencia de muchos

temas de tanta profundidad pero que sólo merecen enunciaciones ligeras, en suma plantea esta autora que compara los libros de 1972 con los últimos, al señalar que los primeros privilegiaron la permanencia y el cambio, mientras que, los segundos, la historia política:

Los nuevos libros tienen más lograda la parte prehispánica y la colonial, pero menos la nacional; necesitan más explicación, relato, algo que inspire al niño a leer más, son áridos, nosotros invitamos constantemente a que leyera otras cosas e hiciera sus trabajos.

Si pudiera hacer una crítica diría que hay demasiados temas para los niños; son demasiado enunciativos, no tienen lecturas, ni pequeñas biografías o algunas referencias, sino que tienen mucho contenido.

Los autores actuales hicieron una historia muy política “y nosotros tratamos de darle menos énfasis a los personajes y más a las transformaciones sociales y meter muchas cosas de transformación social y de cultura. “Aquí el hilo conductor fue la política y allá era la permanencia y el cambio” (Vázquez, *El Financiero*, 2/9/92).

El análisis de esta autora se expone de manera más certera en una siguiente contribución a la prensa, donde plantea una serie de consideraciones sobre las características de los nuevos libros, en términos de su diseño, del enfoque y graduación, de la objetividad del conocimiento histórico, del razonamiento de procesos y problemas, en torno a las diversas percepciones sobre la historia, la forma de presentación de la información histórica, la coherencia, las ideas esenciales y aspectos como el contexto del contenido histórico, la relación sociedad-naturaleza y la diversidad cultural, así como la vida cotidiana, la formación de la nación, el pensamiento político liberal, centralista o federalista; para concluir –Vázquez- que lo que hace falta es enseñar a pensar:

a) En el caso presente, se prepararon dos versiones del mismo libro. El dedicado a 4º año, síntesis del de 5º y 6º resulta demasiado esquemático, pariente de los acordeones que antaño elaborábamos para los exámenes.

b) La objetividad es un asunto espinoso. La simple elección de un tema sobre otros implica ya una interpretación, y los libros no tienen que cubrir todos los temas. Siempre hay que fijarse la graduación de lo que se enseña. Los niños pueden aprender bien unos cuantos temas, razonando procesos y problemas, y tendrán las bases para aprender el resto poco a poco.

c) Hay temas, como el de la conquista, que necesitan mayor explicación, incluso conviene darles lecturas contemporáneas al hecho, que transmitan, no la imposible verdad objetiva, sino la convicción de que generaron y generan diversas percepciones.

d) La esquematización resulta a veces injusta y negativa, como cuando se titula el capítulo dedicado al periodo de la fundación del Estado “Del desorden al desastre”. Ese dramático periodo arrastra una visión “oficialista”. Caracteriza a los centralistas como conservadores, pasando por alto que casi todos los liberales europeos eran centralistas, y que los ilustres mexicanos que se habían inspirado en la corriente gaditana, como don Carlos María de Bustamante, también lo fueron.

e) Lecciones tan esquemáticas producen una impresión poco coherente e incompleta. Creo en la conveniencia de que en la revisión se renuncie a cubrir algunos temas en beneficio de una explicación más coherente, sobre todo en temas fundamentales.

f) El libro de 5º y 6º está mejor. Pedagógicamente parece más adecuado que las ideas principales se destaquen en un recuadro final, pero convendría que los autores decidieran si responden a su interpretación.

g) La parte prehispánica adolece de dos defectos que Pablo Escalante acertadamente ha señalado: no caracteriza el espacio en donde se desarrollaron las culturas con un mapa orográfico, para que los niños relacionen sociedad y naturaleza y comprendan las diferentes circunstancias de la vida de los pueblos de Aridoamérica y de los mesoamericanos; y no transmite la diversidad cultural que existió en el territorio que ahora es México, al mencionarse sólo las altas culturas mesoamericanas. ¿Qué sentirán los niños de gran parte del país al ver despachadas sus culturas en dos renglones dedicados a los chichimecas?

h) La parte colonial está más lograda. Aunque dentro del mismo estilo, ofrece un cuadro bastante completo de la cultura, la economía y la sociedad. Tal vez le falte más de vida cotidiana.

i) Las partes dedicadas a la historia nacional necesitan mayor revisión. Como los libros tradicionales, centran su atención en la política. Aquí y allá se mencionan los problemas económicos y sociales, pero ignoran los cambios en la vida y la cultura.

j) Convendría subrayar las ideas ilustradas, los eventos de 1808 y la Constitución de Cádiz, tan importantes para comprender el pensamiento político liberal mexicano, centralista o federalista. Los anhelos de autonomía se relacionan ahora con la fractura que sufrió el imperio español debido al intento modernizador de los borbones y podría empezar a sugerirse.

k) Considero necesario también abandonar la caracterización tradicional de liberales y conservadores. Ni la Iglesia ni el Estado ni los grandes comerciantes formaban grupos monolíticos. En todos los grupos había federalistas y centralistas, dispuestos en su gran mayoría al compromiso político.

Los libros dan a los niños una versión totalmente digerida. Sería conveniente que se les plantear preguntas y problemas, para enseñarlos a pensar (Vázquez, *La Jornada*, 3/9/92).

También en este campo existen autores que defiende el carácter de los nuevos libros cuando plantean que la educación escolarizada no representa toda la formación que los niños pueden recibir.⁴⁵

Marcela Gómez Sollano de la UNAM, analiza las consecuencias de los libros de texto, al plantear que impide la comprensión, el sentido de los cortes temporales arbitrarios, la reinterpretación de acontecimientos y el modo de concebir la relación con el pasado:

Existe un problema fundamental, como el excesivo memorismo contenido en los nuevos libros de texto perjudicará la conciencia del niño porque podrá memorizar fechas y nombres pero nunca comprenderá cómo el pasado del país repercute en el presente.

El recorte del tiempo es arbitrario, porque igual se le lleva al niño a cien años atrás que al presente, lo que dificulta la concepción del menor respecto a qué lugar ocupa como parte de una sociedad, de un proyecto y de una posibilidad de futuro.

Están redefiniendo el lugar que han ocupado acontecimientos fundamentales en nuestro país, “que además ha sido la historia del poder, pero ahora redefinida en función de una nueva forma de Estado”.

Ante algo que no le dice nada y simplemente se trata de un pasado como una cronología lógica de acontecimiento y situaciones, el niño será ajeno a su propia situación porque para entender el presente se debe reconstruir la relación con el pasado (Gómez, *El Financiero*, 3/9/92).

Para Paco Ignacio Taibo II, la nueva versión histórica deriva en la producción de libros conservadores, que cancela la imaginación popular, impiden la relación identitaria del lector y el país, y destacan las contradicciones y las instituciones por encima de las luchas y las colectividades:

En resumen, estos niños, sus padres y sus maestros se habrán de enfrentar a un libro de texto conservador, agresor de la imaginación y el mito popular; blandengue en la valoración de la presencia imperial estadounidense a lo largo de nuestro pasado; promotor de la idea de que la historia de un país es la de las instituciones, el Estado y sus gobernantes, y no de su pueblo, y notablemente aburrido.

Y no es que uno fuera un ferviente enamorado de las propuestas de imaginación popular presentadas a lo largo de muchos años en la historia

⁴⁵ “Las críticas que se han hecho a los libros de historia son comprensibles. Sin embargo, la mayoría de ellas parten de dos supuestos falsos: Primero, que los niños y los padres de familia son tontos y que los nuevos textos les van a quitar la mitad del cerebro, en una especie de lobotomía, y el segundo, que todo lo que una persona llegue a saber de la historia lo aprenderá únicamente de éstos volúmenes. Se olvida que la educación sistemática sólo es una parte y no la más importante de la educación que todos tenemos” (Roberto Moreno de los Arcos, *La Jornada*, 3/9/92).

oficial y obligatoria de México; ni que piense que los libros anteriores resultaban maravillosos; sino que simplemente uno cree que *no hay posibilidad de enseñanza de la historia si no se acude a los mecanismos de identidad entre el lector y su país, si no se recrea la historia de tal manera que el lector se reconozca en esos personajes, en esos momentos, en esas pasiones*⁴⁶.

La historia no es para el común de los mortales un espacio de reflexión, con la distancia del observador científico. La historia es un terreno de toma de partido, una prolongación del presente hacia el pasado, un territorio donde se buscan raíces y sentido.

Pero si se trata de limpiar la historia de elementos de identificación, si se trata de enfriar la historia y de pasada blanquearla, volverla un espacio de “contradicciones” e “Instituciones”, dos de las palabras favoritas de los autores del libro, y no de combates por la libertad, de pasiones y luchas contra la injusticia, de amores y solidaridades, de heroísmos, que me devuelvan al *Pípila*, incluso al Juárez que tocaba flauta y hablaba zapoteco (Taibo II, *La Jornada*, 4/9/92).

Sin embargo, para Andrea Sánchez Quintanar de la UNAM, los libros presentan luces y sombras, al señalar algunas ventajas de los mismos, además de señalar importantes elementos críticos como los relativos al carácter de la historia contenida en los textos, la relación espacio-tiempo, el tiempo histórico, la concepción eurocentrista, la lucha de clases, la supresión de lo colectivo y la relación pasado presente:

a) Creo que debe haber un libro de Historia único para la enseñanza en todo el país y en este sentido vale la pena que se revisen y se rehagan. b) Me parece correcto que se editen libros de Historia de México. c) Se trata de libros bonitos y atractivos, que a los niños les guste verlos, hojearlos, revisarlos.

1. El sentido del proceso de México no aparece como tal en el libro de texto, es decir, aparece como una sucesión de hechos o fenómenos que en muchas ocasiones se presentan como si fueran completamente circunstanciales o coyunturales que, en el mejor de los casos, tienen una causa inmediata anterior, pero no se concatenan con todas las circunstancias ni con todo el desarrollo histórico.

2. *Uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la Historia es el manejo de las coordenadas espacio-tiempo. Encuentro que la ubicación temporal es uno de los problemas más grandes; ¿cómo hago para que mi auditorio en una conferencia, mi público televidente o mis alumnos en una clase se ubiquen en lo que significa el tiempo histórico?. Si esto resulta difícil en el caso del público adulto, lo es mucho más en chiquillos que apenas acaban de aprender la percepción del tiempo cronológico, es decir, los días, las horas, los minutos, y de repente se les dice que los primeros pobladores de América entraron hace unos 40 mil años por el estrecho de Bering. Además, entre paréntesis, aquí se menciona una sola teoría del*

⁴⁶ Las cursivas son para destacar una reflexión cercana a lo pedagógico.

poblamiento americano y no se establece, por ejemplo, esa variable de que no sabemos exactamente si sólo por ahí entraron.

3. La visión de algunos aspectos del proceso histórico es completamente eurocentrista, es decir, reproduce vicios de la enseñanza de la historia de otras épocas. Por ejemplo, se habla de los indios antes del proceso de la Conquista; ¿cómo es posible hablar en esos términos? Aquí en México, antes de la llegada de los españoles había olmecas, mayas, totonacas, chichimecas, purépechas...eran pueblos, naciones, sociedades, culturas, pero no indios.

4. Desaparecer la idea de lucha de clases, ese es un propósito bastante claro que se puede ejemplificar con el porfiriato.

5. En el desarrollo de todo el contenido de este texto parece ser que el sujeto histórico es el Estado y no el pueblo, no los sectores sociales. En ocasiones se personifica al Estado en los grandes hombres o en los antihéroes. Insisto, se coloca al Estado como el eje conductor del proceso histórico.

6. De la lectura de los libros se desprende una tendencia a eliminar las acciones colectivas, los cuestionamientos sociales como eje de transformación del proceso histórico. Insisto, da la impresión de que muchos sucesos se van produciendo por una situación coyuntural, azarosa, casual; no hay una idea de proceso histórico.

7. Otra cosa que me parece importante señalar sobre la enseñanza de la historia: *es horrible que a los chicos se les obligue a aprenderse cosas que sucedieron hace mucho tiempo, que no tienen nada que ver con ellos y que no se establezca una relación con el presente; entonces ¿para qué aprendemos eso?*

Puedo afirmar que en los libros hay un conjunto de falacias, es decir, cuestiones que tienen su fundamento de verdad, pero en la forma en que están presentados dan una idea distinta de lo que se tendría que decir, Habría que ver si es un problema de estilo, que en realidad no creo que lo sea” (Sánchez, *La Jornada*, 4/9/92).

En un sentido favorable José Woldenberg analiza los libros para señalar sus ventajas y emitir algunas percepciones sobre la forma en que ha de presentarse la historia:

1. Me parece muy bien la existencia de libros con coberturas universales y gratuitas. Con ellos se logra un basamento general de conocimientos, se contribuye a la secularización del país, se apoya a los alumnos y maestros.

2. Creo que su principal acierto es intentar y lograr en buena medida trascender la “historia de bronce”, es decir, la idea de que nuestro pasado ha sido construido por arcángeles y demonios, de tal suerte que los niños tengan una visión secular y medianamente compleja del pasado, lo cual a lo mejor redundaría en una actitud similar ante el presente. Pueden subrayarse también como méritos la claridad, la presentación, el diseño gráfico.

3. No sé si fue correcto incluir una revisión del pasado reciente no por razones académicas sino estrictamente políticas. Lo que por otro lado revela el estado de alta irracionalidad en el que nos movemos.

4. Me hubiese gustado más una exposición de la historia como relato y no como estampas. La lógica, la cadencia, el ritmo mismo de las historias resulta más atractivo que los recursos para memorizar en forma petrificada.
5. Ya basta de creer que el trabajo intelectual no tiene precio ni aprecio y que quienes a ellos se dedican pueden y deben vivir de la pura satisfacción moral (Woldenberg, *La Jornada*, 5/9/92).

No obstante, Enrique Krauze anticipa el destino de los textos cuando sostiene que; "Igual que los libros antiguos, los nuevos fracasarán como instrumentos de saber, porque en ambos la trasmisión de conocimiento sufre una suplantación: por la ideología, en el caso de aquéllos, por las "ideas principales", en el de éstos. En ambos casos priva lo que los niños llaman rollo" (*La Jornada*, 9/9/92).

Por otra parte, Elena Poniatowska, introduce una reflexión sobre el pensamiento de los niños dado que reconoce su escasa atención en la nueva historia de los Libros:

¿Qué es una niña? Una mujer chiquita. ¿Qué es un niño? Un hombre chiquito. ¿Qué es un libro? Es el alimento que hace pensar a esa mujer, a ese hombre en potencia. Sin eso, ella y él se quedan vacíos de sueños por no conocer sus posibilidades. Los niños ignoran aún que su cabecita es tan vasta como para contener océanos, cielos, continentes y pueden alcanzar el Mar de los Sargazos. Los buenos maestros no son los que en la infancia –la primera etapa de vida de la mujer y del hombre-, desatan los sueños y abren las compuertas de lo que la niña y el niño tienen adentro. Un libro es casi siempre un desafío. Nombrar los árboles es hacerlos crecer ante los niños, nombrar las cosas de la tierra es descubrirlas para ellos. Decirle a un niño campesino que más allá del horizonte sigue la tierra y que esta tierra es para él, es encaminarlos a la aventura del espíritu, estimularlo a ser más grande que él mismo. ¿Vamos? "Vamos".

Los niños se nutren de lo que oyen, de lo que se dice en torno de la mesa, a la hora de comer; de las narraciones de hechos comentados por los adultos, de la historia oral, los cuentos que van de boca en boca, las supersticiones, las adivinanzas, las canciones. Todo es alimento; lo captan y vuelven a cerrar sus pétalos. Condiciones misteriosas, los fertilizan (Poniatowska, *La Jornada*, 9/9/92).

En la exposición de argumentos de corte pedagógico también se hace presente Héctor Aguilar Camín, aun cuando reconoce ciertos errores:

Krauze tiene razón en algunas cosas importantes. Primero, desde luego, en que el libro tiene errores que corregirse, en particular algunas fechas y hechos. Convendrá pese a todo, como historiador, en que no es en esas precisiones donde está la verdad histórica o lo importante de la historia,

aunque puedan ser muy lucidoras para “criticar” un texto histórico. Segundo, estoy de acuerdo en que la parte narrativa del libro podría ser mejorada, como una forma de *hacer historia más amena para el niño*. Por último, creo también, como Krauze, que en la mayor parte de las críticas externadas hasta ahora “son los críticos quienes han mostrado su inexperiencia, es decir, su ignorancia” (Aguilar Camín, *La Jornada*, 10/9/92).

La alternativa ofrecida por algunos intelectuales como Edmundo O’Gorman es dejar el problema del sentido de la historia por enseñarse al trabajo del docente: “lo verdaderamente importante en los libros de texto será la labor de los maestros, quienes tendrán que ampliar los temas” (*La Jornada*, 9/9/92).

Por su parte, Octavio Rodríguez Araujo cuestiona la falta de creatividad e imaginación en los nuevos Libros y las distorsiones históricas en que incurren:

(Crítica) que los libros estén plagados de errores, no fomenten la creatividad ni la imaginación del niño, no eduquen para el futuro en una filosofía de reivindicación de la sociedad (aspiración loable del liberalismo y todavía más del llamado liberalismo social) sino del poder instituido llámese Díaz o Salinas, y sobre todo, porque aspiran a auspiciar una conformidad basada en el conocimiento distorsionado de la historia y del presente, que es tan grave como la conformidad basada en la ignorancia promovida por los gobiernos absolutos y totalitarios (*La Jornada*, 10/9/92).

Por el contrario, Enrique Florescano justifica la elaboración de los textos a partir de señalar las dificultades que representaron, en términos de extensión y formato, métodos pedagógicos y didácticos, la información fundamental, cómo enseñar a pensar, el divorcio entre la investigación y la enseñanza históricas y, los enfoques y conocimientos históricos novedosos mal comprendidos:

1. Independientemente de si es razonable que un texto básico de historia de México le dé cabida puntual a estos y otros hechos históricos, la sola enumeración de estos señalamientos indica la dificultad de elaborar un libro de historia que satisfaga todos los intereses en juego. Sin embargo, el hecho de que éstos se hagan explícitos permite razonablemente pensar que, una vez reconocidas esas divergencias, puede trabajarse en su superación.
2. Otro aspecto que influye en la selección de los hechos histórico y en la manera de explicarlos, es la extensión y el formato que se acuerdan para la edición de los libros. Los historiadores que participamos en los nuevos libros tuvimos que ajustarnos a un número de páginas preciso y a un formato específico, establecidos ambos por razones didácticas (número de *lecciones que se pueden impartir en el año escolar*) y de economía editorial.

3. Otra exigencia es que los contenidos de un libro de historia se correspondan con los *métodos pedagógicos y didácticos que buscan hacerlos comprensibles* a sus lectores.

4. Josefina Zoraida Vázquez señala que, por su misma naturaleza, los libros de historia para el nivel de educación primaria están destinados a proporcionar “información fundamental” sobre el proceso y los periodos históricos que trata, “y despertar el interés en el conocimiento, al tiempo que enseñan a pensar.” (*La Jornada*, 03/09/02). Estos fueron los propósitos que animaron la elaboración de los nuevos libros de historia.

Pero unos comentaristas han manifestado que el libro de 4º grado no cumple con esos requisitos porque en sólo 79 páginas resume los principales procesos de la historia de México, sin lograr explicarlos, dicen los críticos, ni enseñar a pensar y razonar a los lectores. Otros han hecho elogios del libro de 5º y 6º grados destacando virtudes de síntesis, claridad en la exposición y sentido didáctico. Otros más se han convertido en detectives de la errata, otorgándole a los errores e imprecisiones en las fechas la categoría de asuntos centrales de la explicación histórica.

Hace dos años, al revisar las relaciones entre los productos de la investigación histórica avanzada y la difusión de esos conocimientos por el sistema de enseñanza, descubrí que la brecha entre esos dos sectores se había ampliado. Observaba que en los últimos quince años se había creado “una separación profunda entre el conocimiento histórico especializado y el conocimiento asequible a la mayoría de los profesores de historia, y un foso más hondo entre *investigación y enseñanza*. Esto quiere decir que las actuales generaciones de mexicanos que estudian en los ciclos básicos y medios del sistema educativo no se formaron con los últimos conocimientos que nutren el saber histórico, y que las próximas generaciones estarán aún más alejadas del conocimiento histórico avanzado.

Es probable que la presencia repentina de nuevos enfoques y conocimientos históricos en un medio donde éstos no se habían previamente filtrado, discutido y digerido, sea responsable de una parte de las reacciones de rechazo e incompreensión que se han manifestado.

Al lado de estos avances, también registro la presencia de signos sombríos. Uno es la animosidad extrema de algunos críticos contra los libros o sus autores, actitud que los ha llevado a fulminar condenas sumarias, a tal punto que para lectores atentos, como don Luis González, esas críticas les descubrieron la existencia de dos libros: el imaginado por los críticos y el real (Florescano, *La Jornada*, 15/9/92).

Casi para finalizar es importante recuperar el balance realizado por Mireya Lamonedada del CIESAS, al comentar algunos aspectos importantes de los nuevos textos, como son: *el manejo del concepto tiempo, las concepciones sobre la sociedad y la teoría de la historia y el uso de la línea del tiempo*:

En general, el tema del *tiempo* es una cuestión muy poco tratada o estudiada dentro de las humanidades. Esto puede parecer absurdo o paradójico, ya que ningún historiador puede dedicarse a la historia sin tomar

en cuenta el tiempo en dos sentidos: 1) en el concepto que maneja cada sociedad que se estudia y, 2) en su necesidad de periodizar para investigar. Cada sociedad particular tiene su tiempo y su historia propia; cada una se sitúa en una teoría de la historia y se organiza alrededor de un dominio del calendario. Y cada sociedad que pretende conocer o entender a las que le han precedido tiene asimismo su propio tiempo, su concepto de historia y su calendario; ideas todas ellas de las que parte para analizar el pasado que le aclare su presente. No debemos entonces dejar de lado la reflexión sobre el concepto tiempo, ni de la sociedad que estudiamos ni de la que partimos, al momento de estudiar historia.

En tal sentido, los nuevos textos de Historia de México para cuarto, quinto y sexto de primaria presentan un avance muy importante, desde mi punto de vista, al incorporar en algunos capítulos pequeñas “líneas del tiempo” que tienen como finalidad ayudar a los alumnos a ubicar temporalmente los hechos principales de un periodo histórico.

En la Guía se describe una teoría de la historia cuya aplicación significaría un enorme adelanto en la manera de enseñar la historia a los niños. En lo que se refiere al tiempo en particular dice así: “Una complicación especial, por ejemplo, es la noción de tiempo: en primer lugar, es difícil para los niños construir la noción de tiempo pasado, pero más difícil es distinguir entre años, décadas y siglos dentro de ese tiempo pasado. La ubicación de los acontecimientos en el tiempo, su sucesión y su asociación con épocas o etapas históricas, es otro ejemplo, de las dificultades propias de los niños en el aprendizaje de la historia. No obstante, cuando el libro de cuarto grado inicia el tema del poblamiento de América se habla de 40,000 años A.C. y la línea del tiempo que acompaña al tema abarca desde 40,000 A.C. hasta 1521 D.C.

Pienso que sería benéfico para los niños que se les hablara un poco sobre la historia de cómo el hombre ha “inventado” el concepto tiempo, a qué se refiere y cómo lo ha medido a lo largo de su historia; hacer un poco de historia sobre calendarios y relojes, tema que les interesa y por el que es más fácil obtener su interés y atención que frente a una cronología que da igual si dice ocho que ochenta. El rigor del historiador difícilmente tiene cabida, en un sentido ortodoxo y en lo que al tiempo se refiere, en la enseñanza de la historia a nivel primaria. Sería más sencillo y claro para los alumnos enseñarlos a asociar determinados acontecimientos importantes para nuestra historia con hechos tales como “cuando los hombres vivía en cuevas”, “cuando tenían que recolectar frutos para comer”, “cuando los niños no iban a la escuela porque todavía no existía”, “cuando se inventó el ferrocarril”, etcétera.

Por último, recalcaría el hecho de que, si bien, el aporte de las “líneas del tiempo” al texto, es un avance extraordinario, se retomara cuidadosamente el diseño de las mismas. En lo que se refiere a los colores, por ejemplo, éstos parecen haber sido puestos al azar cuando el color en una “línea del tiempo” puede y debe ser manejado para dar la idea de continuidad, para identificar periodos, años, etc. Asimismo, el diseño de los años no parece responder a una escala dada; igual aparece un pequeño espacio entre dos años que un espacio enorme, confundiendo así el tiempo que transcurre de un año a otro. Otra idea sería que, en vez de presentar las “líneas” con flechas que pareciera que el tiempo va y viene, se usaran las flechas en un

solo sentido que indiquen la historia viene de atrás y va hacia delante (Lamoneda, *El Financiero*, 21/9/92).

Para concluir con algunas ideas encontradas como son las sustentadas por Juan Brom al cuestionar la interpretación que presentan los nuevos libros⁴⁷ y la defensa por parte de algunas organizaciones de corte académico, como es el caso de la Sociedad Mexicana de Geografía e Historia: “El debate suscitado en torno a los nuevos libros de historia ha soslayado que quizá lo más importante y trascendente en el actual proceso de actualización de planes y programas de estudio, ha sido la decisión de restablecer el estudio sistemático de la Historia de México” (*El Universal*, 6/10/92).

5. Conclusión

Las argumentaciones de los agentes intelectuales podrían ser catalogadas de varias formas, algunas con cierto sesgo conservador, liberal e incluso marxista, no obstante cada cual imprime una preocupación por la ciencia histórica o en su caso, en forma minoritaria por la reflexión pedagógica. Es significativa la falta de atención y claridad respecto a lo didáctico.

Es importante señalar que en las argumentaciones a favor o en contra de los libros de texto se distingue una posición de poder o de pertenencia a grupos culturales, institucionales y mediáticos.

El debate intelectual privilegia saberes historiográficos y soslaya los saberes de enseñanza de la historia, es decir, importa más la comprensión del proceso histórico mexicano y menos la formación del pensar histórico infantil, como queda manifiesto en el presente capítulo.

⁴⁷ “Un libro editado por el gobierno debe sustentar los puntos de vista de éste, pero no se debe presentar como verdad absoluta e indiscutible, sino como una interpretación para evitar al alumno, a sus padres y al maestro a examinar otros puntos de vista sobre un mismo tema.

Destacó que es posible que no se presente a los grupos o personas como buenos o malos, y añadió que es correcto llevar el desarrollo de la historia y su descripción hasta nuestros días, ya que ello ofrece un panorama de la actualidad.

Existen graves errores de tipo didáctico, principalmente en volumen de cuarto grado, que destina espacios muy breves a la explicación de ciertos periodos de la Historia como el precolonial.

Casi no se menciona la participación de la mujer en el desarrollo de los acontecimientos históricos de México y se hace especial énfasis en los gobernantes, para desaparecer las demandas populares” (Juan Brom, *El Universal*, 4/10/92).

CAPITULO IV

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; LA MIRADA DEL MAGISTERIO

1. ¿Quiénes son los maestros?
2. El maestro y la enseñanza de la historia
3. El magisterio: argumentos
4. Conclusión

1. ¿Quiénes son los maestros?

Abordar un capítulo sobre maestros particularmente debiera resultarme fácil dado el número de años de servicio como maestro, sin embargo, tal cometido no me resulta fácil dada la intención por salir de lugares comunes de la historia del magisterio mexicano; en consecuencia me he dado a la tarea de organizar la respuesta a la pregunta que encabeza el presente apartado, mediante dos desarrollos, el primero que tiene que ver con ciertos aspectos conceptuales respecto de quiénes son los maestros y posteriormente, daré espacio a historizar un poco sobre el proceso de constitución del magisterio mexicano.

a) *Elementos conceptuales*

Para proceder a realizar una aproximación a quiénes son los maestros resulta inevitable iniciar por las características que definen su hacer, como lo señala Davini:

Numerosos docentes que en este momento histórico son mirados, y en muchos casos cuestionados, desde la óptica de su formación. Se les necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para ganar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Necesitémoslo ahora lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad que le corresponde en los déficit de la situación educativa (Davini, 1995: 11-12, Cit. en Medina, 2000:73).⁴⁸

Lo anterior evidencia la multiplicidad de tareas conferidas al maestro y define la singularidad de su *ser* a partir de su *hacer*.

Para Emilio Tenti (1999) una caracterización del magisterio –y del maestro en particular- ha de ser hecha desde ciertos planos:

- a) Las cualidades clásicas: vocación y moral
- b) La “cientificación” relativa del oficio
- c) La lucha por el reconocimiento social

⁴⁸ Tomado de Patricia Medina, *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, p. 73

d) La lucha por la obligatoriedad del título de maestro

Para pensar de manera distinta al maestro mexicano cabe reflexionar sobre algunas propuestas novedosas que buscan trascender su función social, y que podrían instalar al magisterio en otros planos de implicación transformadora. Esto último supone la necesidad de superar el papel ideológico y práctico⁴⁹ en que los ha sumido la política educativa del Estado mexicano para propiciar condiciones en las que: “los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar” (Giroux, 1997: 176).

En tal sentido podría apuntarse la viabilidad de formar y tener profesores con sentido crítico y como lo señala Henry A. Giroux, propiciar la dignificación de la profesión, mediante su constitución plena en sujetos intelectuales; en esa medida es importante pugnar por la conformación de profesores en el marco de concepciones novedosas, entre las que podemos encontrar la propuesta de Laclau y Mouffe respecto a la viabilidad de la “constitución de lo imaginario radical”, entendido como “un discurso que ofrezca nuevas posibilidades para las relaciones sociales democráticas y descubra las conexiones existentes entre lo político y lo pedagógico con el fin de estimular el desarrollo de esferas contra públicas que se comprometan seriamente con y en articulaciones y prácticas radicalmente democráticas” (Giroux, 1997: 212).

Acorde a esto último cabe señalar que el desarrollo del profesorado paulatinamente ha ido explorando posibilidades analíticas y propositivas que trascienden su hacer, como lo señala muy bien Giroux:

⁴⁹ “Lo que es evidente en este enfoque es que organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación, a los cuales se asigna de hecho la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a la categoría de simples *ejecutores de esos pensamientos*. El efecto es que no sólo se descalifica a los profesores y se les aparta del proceso de deliberación y reflexión, sino que, además, la naturaleza del aprendizaje y la pedagogía del aula se convierte en procesos rutinarios. No será necesario decir que los principios subyacentes a las pedagogías gestonarias están en desacuerdo con la premisa de que los profesores deberían participar activamente en la puesta a punto de los materiales curriculares adecuados para los contextos culturales y sociales en los que enseñan. Henry A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, p. 175

Los educadores críticos están empezando a construir un nuevo lenguaje teórico inspirado, entre otros, en el proyecto deconstruccionista de Derrida, en el combate hermenéutico de Gadamer, en la reconstitución psicoanalítica del sujeto de Lacan, en la anarquía textual de Barthes y en la idea de poder e indagación histórica de Foucault. No es raro encontrarse hoy en día con intentos de ‘deconstruir’ el currículum, de leer el ‘texto’ de la instrucción impartida en el aula, y de articular las ‘formaciones discursivas’ incorporadas en la investigación educativa (Giroux, 1997: 216).⁵⁰

b) Constitución del magisterio mexicano

El magisterio mexicano es un sujeto histórico en la medida en que su conformación como grupo social se ha visto alentado y contenido en diferentes momentos por el Estado posrevolucionario, su desarrollo podría resumirse en una serie de momentos que corresponden de manera importante con la vida del normalísimo mexicano, dado que ha sido históricamente la proveedora de maestros en nuestro país:

1. El ejercicio de la enseñanza de los conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética, se efectuaba durante el siglo pasado como un quehacer libre, si bien se otorgaba licencia para impartir clases, intervenían organizaciones eclesiásticas y particulares (la Compañía Lancasteriana tuvo una gran influencia).
2. La institucionalización del ejercicio de la enseñanza se establece a partir de la creación de las primeras escuelas normales del país, reguladas ya por el Estado. (...)
3. En la etapa posterior a la revolución de 1910, los maestros rurales que fueron reclutados en las Misiones Culturales y que establecieron el proceso de vinculación con la población campesina e indígena del país, la gran mayoría no eran profesores normalistas, es decir, no fueron formados en las escuelas normales. Lo que produjo al interior del gremio una disparidad muy fuerte entre los maestros: normalistas y los rurales que se reflejaba en sus sueldos y en las condiciones de trabajo. Paradójicamente, la imagen de ‘apostolado y compromiso social’ es producto de la labor de aquéllos que no eran propiamente normalistas.
4. A partir de la década de los cuarentas se produce una nueva etapa de refundación, las Misiones Culturales son disueltas, las diversas organizaciones gremiales son coercionadas y se instaura un único sindicato nacional, surge así el SNTE y la profesión pasa a ser controlada por el Estado. De esta manera, se crea una institución para ‘regularizar’ acreditando a través de distintas modalidades los estudios profesionales

⁵⁰ “La tarea actual de la pedagogía radical debería centrarse en asimilar selectiva y críticamente los conceptos clave de la teoría del discurso, de la teoría de la recepción, del postestructuralismo, de la hermenéutica deconstruccionista y de algunas otras escuelas recientes de investigación, sin quedar atrapada en su lenguaje a menudo impenetrable, en su jerga arcana y en sus callejones teóricos sin salida”. Henry A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*, p. 217

de aquellos maestros 'no normalistas', que representaban a un verdadero ejército docente.

5. Las condiciones en que se desarrolla la etapa entre 1945 y 1960 es de una reorganización interna del magisterio y de intensas luchas políticas, lo que caracteriza formas de participación entre aquéllos que forman parte de las redes burocráticas y/o sindicales y, nuevamente, aquéllos que son docentes frente a grupo y cuya acción política se concentra directamente en las escuelas, con los padres de familia y los alumnos.

6. En los años setentas y ochentas se configuran tres elementos en las formas de ejercicio político en la profesión; por una parte se 'endurece' el ejercicio de control sindical; por otra emerge una organización disidente en respuesta a la represión sindical y política; por último se registran distintos cambios en las políticas de formación de los docentes: en la de 1984 se 'elevan los estudios a nivel de licenciatura', fue la que tuvo mayor impacto en la composición del gremio, las recientes políticas como Modernización Educativa, Carrera Magisterial y la nueva reforma en 1997 de los planes de estudio de las escuelas normales (Medina, 2000: 74-75).

Lo anterior, nos permite ver la conformación del magisterio mexicano particularmente asociada a la trayectoria seguida por el normalismo, situación ya referida previamente.

Alberto Arnaut resume de manera precisa el proceso de transformación que ha vivido el magisterio mexicano en el pasado reciente y percibe el futuro no tan mediato:

La mayoría de las transformaciones que se avizoran en la profesión docente en los próximos años será la continuidad de los cambios iniciados desde hace más de tres décadas: la urbanización de la profesión (origen de los maestros, los centros de formación y los lugares donde se desempeñan), la elevación de la escolaridad y la diferenciación de los programas de formación inicial y de capacitación de los maestros, una ampliación de las opciones de formación en programas de educación superior no normalistas que complementan la formación normalista original y que, con el tiempo llegarán a modificar el perfil de los maestros en servicio o alentar la deserción del servicio docente en educación básica (Arnaut, 1999: 226).

Lo anterior, plantea en gran medida la condición en la que se encuentra el magisterio mexicano, mismo que actualmente en números redondos será de aproximadamente un millón y medio de miembros. Esto último le da un carácter de fuerza política singular, condición que le permite –a través del SNTE- mantener un papel fundamental en el sistema político mexicano, pero que al mismo tiempo lo hace ser el sindicato con mayor retraso político y cultural al interior.

El SNTE también se ha distinguido por ser factor de contención o estimulador de las políticas educativas⁵¹, hoy día en que se discute la calidad de la educación, la organización sindical aparece como un ente francamente obstaculizador,⁵² lo cual, lo hace corresponsable del rezago y la crisis educativa nacional.

2. El maestro y la enseñanza de la historia

La relación que establecen los maestros con el conocimiento histórico es de carácter técnico dado que la reflexión teórica sobre su práctica se encuentra ausente, su concepción de la enseñanza se instala en la transmisión de conocimientos y se trabaja en un nivel empirista, sin mayor fundamentación teórica.

Son evidentes algunos de los vicios que orientan la práctica de la enseñanza de la historia como son:

- a) Una fuerte inclinación a las grandes explicaciones de carácter estructural, con un soslayamiento o negación de procesos a nivel microsociales, un cierto esquematismo conceptual y un determinado reduccionismo sociologizante.
- b) La disociación teoría-práctica que se da en el ejercicio de la docencia, por no considerarla como una práctica social, no es casual la existencia de profesores con un discurso sumamente progresista pero que en sus clases son todo lo contrario.
- c) Los profesores que manejan un discurso ideológico de la igualdad, exigen igualdad de exigencias para sus alumnos.
- d) Hay un gran sector de profesores que ejerce la docencia como actividad secundaria, que no tiene interés por superarse en el campo.

⁵¹ Resulta de particular interés en este ámbito el trabajo de Cuauhtemoc Gutiérrez Araiza, "Política educativa y conflicto sindical; proceso de construcción e implementación de políticas educativas en educación básica 1983-1984", *Tesis de Licenciatura*, México, UNAM.

⁵² Los acuerdos entre el gobierno y el SNTE han sido históricamente acuerdos cupulares que redundan en beneficios ínfimos y la mayoría de las veces contrarias al interés general de sus agremiados; no obstante, en los días que corren se encuentra legalmente en curso un proceso de desmontaje del poder sindical del SNTE, mediante una serie de reformas laboral, administrativa y hacendaria impulsada por la cúpula económica y política, en la primera mitad del año 2013, frente a la cual la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación –en más de veinte entidades- ha asumido el papel protagónico en la defensa de los derechos laborales en vez del oficialista SNTE, cuyas dirigencias nacional y seccionales se ven pasmadas y temerosas de seguir la suerte de Elba Esther Gordillo, encarcelada por corrupción en febrero del presente año.

- e) En otro nivel se encuentran las políticas y criterios implementados para la enseñanza de la historia, que redundan en obligaciones y cargas académicas que impiden el aprovechamiento de opciones de superación en la disciplina.

Junto a lo anterior encontramos problemas a nivel de las representaciones que los alumnos tienen de la historia, como del planteamiento curricular y la instrumentación didáctica para su enseñanza; por lo que podemos concluir la relación entre el docente y la enseñanza de la historia es compleja y se resuelve de múltiples formas o se mantiene latente, por lo que podemos concluir con la siguiente cita de Martiniano Arredondo:

Lo que puede cuestionarse a fondo es el papel del docente como fuente de conocimiento, en sustitución de las fuentes primarias del mismo; es decir, el papel y la concepción del docente como transmisor de conocimientos y como fuente del saber. En el aula se establecen relaciones entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí; relaciones que se justifican y adquieren sentido por la vinculación con el conocimiento. Es esta vinculación con el conocimiento, por parte de los estudiantes, la tarea principal del profesor; tarea que es compleja y que requiere una formación para realizarla. De otra manera, los docentes, las más de las veces inconscientemente, reproducen los modelos estereotipados de la enseñanza que ellos mismos padecieron (Arredondo, s/f: 272).

Tales son algunas de las cuestiones críticas para los profesores y que devienen en limitantes para su relación con el conocimiento histórico, en términos de una mejor enseñanza de la misma.

3. El magisterio: argumentos

El magisterio mexicano es un actor fundamental en la formación de las nuevas generaciones, particularmente en el ámbito de la constitución de la identidad y la conciencia histórica; lo cual hace que el papel de los maestros sea especialmente definitorio en la operatividad de las propuestas curriculares, como es el caso de las reformas introducidas a los libros de texto de historia de México.

En lo que sigue del presente apartado se desarrollan algunas de las principales líneas de argumentación de los maestros mexicanos en torno a los nuevos libros de historia de México publicados en agosto de 1992 por parte de la SEP.; tales

argumentos se encuentra organizados básicamente en dos dimensiones, como son la histórica y la pedagógica.

a) Histórica

En primer lugar, cabe señalar algunos juicios analíticos que realiza la líder del SNTE, Elba Esther Gordillo, al señalar la necesidad de que la historia que se estudie en educación básica sea una historia sociológica, partiendo de el supuesto de que la sociedad mexicana es dinámica, pero que de manera especial la historia debe resultar del análisis interdisciplinario de las ciencias:

Se requiere de una historia más sociológica, que no imagine sociedades estáticas, sino en permanente cambio social, enriquecida por la política, economía y geografía (*La Jornada*, 5/8/92). Se requiere de la enseñanza de una historia en la que los protagonistas aciertan y se equivocan: en la que hay triunfos y derrotas. Una historia comprometida con la verdad: que plantee explicaciones y no prejuicios (*Sol de Toluca*, 5/8/92).

La respuestas crítica a los libros de texto no se hace esperar por los maestros y es justamente la líder de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación quien apunta que tales textos incurren en la superficialidad al abordar el conjunto de la historia nacional, pero además señala la ausencia de bibliografía de consulta, concluyendo que el tipo de historia que se ejercita es una historia con claroscuros, en donde lo positivo es resaltado en detrimento de los aspectos negativos⁵³; tal es el caso –señala- del tratamiento desequilibrado que se hace del Porfiriato.

Por otra parte, una corriente al interior del sindicalismo oficial denominado Nuevo Sindicalismo expone su visión respecto de los libros de texto cuando plantea que su estructura es catequista y dogmática, en donde los datos son presentados sin

⁵³ En aras de tratar periodos más amplios, los contenidos de esos libros son superficiales. Por ejemplo, dijo, sobre los acontecimientos de 1968 no se plantean las causas que originaron el movimiento estudiantil ni por qué se generó la represión.

No tienen una referencia bibliográfica mínima para cada tema, y que en algunos puntos se pretende hacer que los niños “conozcan la historia entre comillas”, porque se resaltan los aspectos positivos de los acontecimientos y se minimizan los negativos. Este es el caso del capítulo del Porfiriato, dijo, en el cual se hace aparecer el régimen de Díaz como benéfico para la nación y no se refieren las injusticias que durante su mandato se cometieron. (*La Jornada*, 7/8/92).

sentido, porque –además- se carece de una metodología adecuada; por lo tanto la visión histórica es positivista y tradicional, con información limitada y repetitiva:

Presentan una “estructura catequista”, son “dogmáticos”, abundantes en datos sin sentido y en su presentación, contenido y metodología reflejan la ineficiencia del grupo burocrático responsable de su edición.

Contienen una visión positivista y muy tradicional de la historia “parecida a la que expresaban los textos escolares del siglo XIX” pero que hoy, además, acusan un retroceso manifiesto, porque su información es limitada y sus contenidos se repiten literalmente en los libros de cuarto, quinto y sexto grados.

Critica el trato de verdades absolutas que se da a los hechos contenidos en las diferentes lecciones, como si la historia fuera una ciencia exacta y no en construcción y en la que los hechos tienen diversas interpretaciones.

Se pierde de vista que el conocimiento histórico es una abstracción de nuestra realidad y que en este caso la objetividad está sujeta al pragmatismo del grupo político en el poder (*La Jornada*, 21/8/92)

Además de realizar dicha autocrítica del maestro mexicano al reconocer que sin embargo, la crítica a los textos se alimentaba del sentido común.⁵⁴ Además, parte de las críticas en buena medida se reducían a aseveraciones y descalificaciones tajantes como los planteados por René Bejarano⁵⁵; lo cual –en el medio sindical- no obstó para que se generaran discusiones amplias,⁵⁶ particularmente en relación a temas polémicos como son el Porfiriato y la historia reciente.

Cabe señalar que la discusión se generó fundamentalmente entre los grupos dirigentes tanto del oficialismo como de las corrientes democráticas como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), sin embargo, también existieron voces independientes que desde su condición de maestros de banquillo externaron sus opiniones, como cuando la maestra Herminia López –con 22

⁵⁴ Los educadores mexicanos ciertamente no somos profesionales de la historia. Nuestra crítica se fundamenta en nuestro sentido común. (*La Jornada*, 28/8/92).

⁵⁵ Son tendenciosos y carentes de objetividad. (*La Jornada*, 28/8/92).

⁵⁶ El debate entre los docentes llamados democráticos y oficialistas, ha sido candente y los reclamos van en aumento, sobre todo entre los delegados de las secciones IX del Distrito Federal, la de Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

Uno de los puntos más agrios analizados fue el de la Historia Moderna, ya que argumentaron que no debió incluirse en los Libros, las elecciones presidenciales de 1988, más cuando no se citaron los nombres de todos los contendientes y la fuerza real que representaron en su momento.

Criticaron que se trate de imbuir a los jóvenes de primaria, que ciertos personajes de la Historia no actuaron contra de la patria y, por el contrario, se trate de limpiar su pasado, cuando, como Porfirio Díaz, mantuvo al país dentro del mismo imperialismo y, con sus múltiples reelecciones, restó oportunidad a un mejor desarrollo.

Ahora con los nuevos Libros de Texto, se trata de limpiar su imagen y hacer creer que con él se inició el desarrollo de la nación. (*La Jornada*, 1/9/92)

años de servicio- planteaba su exigencia por una historia verdadera;⁵⁷ además, de una infinidad de errores señaladas por grupos de maestros en encuentros, tales como los convocados por la revista *Hojas de la CNTE*⁵⁸ e incluso ausencia como las documentadas por Xavier Rodríguez Ledesma.⁵⁹

Es importante destacar la recurrente autocrítica de los propios maestros al sostener el escaso conocimiento histórico de los mismos, que sumada a una concepción histórica deformada terminan por complejizar a los libros de texto; sin embargo, no escatiman el reconocimiento al retorno de las asignaturas como espacios curriculares en educación primaria.⁶⁰

Por su parte, la lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo, sustenta la necesaria distancia histórica que ha de haber en el estudio de la historia nacional, además de advertir sobre la limitada discusión historiográfica, pedagógica e ideológica en marcha: “Lo que verdaderamente importa más allá de las cuestiones que han enrarecido la discusión: el debate historiográfico, pedagógico e ideológico. El debate que reclama un conocimiento esencial para los mexicanos, el de su historia. Discutamos construyendo” (*La Jornada*, 14/9/92)

Será Jesús Martín del Campo quien exprese con lujo de detalles las contradicciones y ausencias que encuentra en los Libros, particularmente la tendencia

⁵⁷ Elaborar nuevos libros donde realmente se garantice que se enseñará a los niños una historia verdadera. (*El Financiero*, 7/9/92)

⁵⁸ Dice “Paz y elecciones” (p 123)

“La rebelión de Agua Prieta no fue legal ni democrática, pero favoreció el regreso de la paz y un intento de reconciliación. Ala muerte de Carranza, los rebeldes villistas, zapatistas y muchos otros grupos revolucionarios se rindieron sin sufrir humillaciones ni castigos. Adolfo de la Huerta, sonorense como Obregón, el líder militar indiscutible, fue candidato y ganó la presidencia”.

Debe decir: “Paz y elecciones”

“Con la rebelión de Agua Prieta triunfó la fracción revolucionaria a la que se identificó en adelante como el grupo de los sonorenses. Adolfo de la Huerta, sonorense como Obregón y Calles, asumió la presidencia provisional de la república. Fue en estas nuevas condiciones que se convocó a nuevas elecciones presidenciales. Obregón, el líder militar indiscutible, fue candidato y ganó la presidencia”. (*La Jornada*, 9/9/92).

⁵⁹ En la página 78 de Mi Libro de Historia de México, 4º, aparece la referencia a nuestro único Premio Nobel de Literatura: Octavio Paz. El problema es que después de leerla no se sabe en qué año fue laureado el poeta, o peor aún, acaso se puede intuir que fue en 1991.

Por cierto, en dicho texto no existe mención alguna de nuestro otro Premio Nobel, éste de la Paz, don Alfonso García Robles. (*La Jornada*, 9/9/92).

⁶⁰ Los maestros saben muy poco de la historia de México, que en los libros de texto se encuentran errores y una corriente histórica deformada. Los profesores independientes rechazan el libro de texto de Historia de México, aunque reconocieron importante la recuperación de asignaturas, y demandaron una mayor participación en la elaboración de los nuevos textos pedagógicos (Teodoro Palomino, *El Universal*, 9/9/92).

a presentar la historia en cápsulas en vez de la narrativa, además de una amplia disquisición histórica:

¿Por qué se encapsuló a la historia y se decidió dejar a un lado su forma narrativa?; un problema obvio de los nuevos libros de texto es el de su presentación pedagógica, armada sobre la base de una serie de fichas.

¿Por qué se “cedió” a Estados Unidos los territorios de Texas, Nuevo México y California?; ¿por qué no se menciona a los Niños Héroes por sus nombres?; ¿por qué se habla de Zapata y no se menciona el Plan de Ayala?; ¿por qué desaparecen a *El Pípila* y quitan a Juárez su condición indígena?; ¿por qué atenúan los rasgos dictatoriales de Porfirio Díaz y borran la existencia de las compañías deslindadoras?; ¿por qué Gómez y Serrano son fusilados y no asesinados?; ¿por qué no hay luchas campesinas a finales de los años cincuenta, durante los sesenta y en el curso de la primera mitad de la década de los setenta?; ¿por qué no aparece la figura de Rubén Jaramillo –y su asesinato-, y el encarcelamiento brutal e injusto de Filomeno Mata y David Alfaro Siqueiros?; ¿por qué hay muertos el 2 de octubre de 1968 y “no se sabe cuantos murieron?”; ¿dónde quedaron las importantes movilizaciones de los pobladores urbanos desarrolladas en todo este periodo?; ¿por qué se cierra el libro con un capítulo que aplaude sin mayores trámites al régimen de Salinas de Gortari?; ¿por qué, en fin, el texto está plagado de errores que no resisten la más superficial de las revisiones, aunque para ello no se cuenta con “las más modernas técnicas historiográficas?”. (*La Jornada*, 17/9/92).

b) Pedagógica

En tal sentido, aparece la percepción de la líder del magisterio Elba Esther Gordillo cuando plantea que era difícil pensar en una renovación del libro de texto sin garantizar la buena hechura del mismo⁶¹, dicho esto en la presentación de los nuevos libros de texto, para a continuación señalar que el estudio directo de la historia es una condición importante para la formación de la niñez y la juventud, lo cual evidencia su inicial acuerdo con los nuevos libros de texto.⁶²

La crítica pedagógica a los textos se documenta con la realizada por Lidia Vázquez García, dirigente de la Sección 9 del SNTE, al identificar la ausencia de una propuesta metodológica en los mismos, así como su tendencia memorista, en donde

⁶¹ No descuidemos que un libro que no esté bien, que llegue a los niños, hay que ver lo que cuesta financieramente, pero también hay que ver el daño que causaría si mañana le decimos que ese no está bien. (*El Universal*, 4/9/92).

⁶² Los nuevos libros de texto restablecerán el estudio directo de la historia y restituirán la formación de los niños y jóvenes del país (*La Jornada*, 5/8/92)

los hechos son descontextualizados históricamente.⁶³ No obstante la discusión generalizada, para la SEP, los argumentos pedagógicos y profesionales parecen ser desdeñados⁶⁴; así lo demuestra la crítica documentada por Héctor Aguilar Padilla y Elvia Amparo Palacios, cuando sostienen la ausencia de novedades metodológicas y la preeminencia de la cronología en vez de la explicación trascendente.⁶⁵

En el proceso del debate en torno a los libros de texto es evidente el viraje argumentativo de Elba Esther Gordillo cuando empieza a sostener que la historia para educación básica no debe ser la misma para los expertos, dado que el conocimiento histórico presentado en dicho nivel educativo ha de ser sencillo, sin que incurra en la simpleza: “Nosotros lo estamos viendo desde el punto de vista metodológico, didáctico. La concepción de la historia no es la misma para educación básica que para el investigador. Hemos exigido que el conocimiento sea sencillo, pero no simplista, no llano. (*La Jornada*, 8/9/92).

Quien advierte la necesaria participación de los maestros en procesos de rediseño de libros de texto es José Carlos Segura López cuando plantea que los profesores son poseedores de una riqueza práctica educativa, pero que sin embargo, en el caso de los libros, su contribución ha sido mínima, quienes hacen valer la cotidianidad histórica en su quehacer y por lo tanto son generadores anónimos de conocimiento:

Los maestros, aquellos que han hecho de su quehacer educativo su vida, y que por lo mismo han acumulado un sinfín de vivencias en el cumplimiento de programas y desarrollo de contenidos, son los que menos han aportado sus puntos de vista o si lo han hecho, es poco significativo. En este momento resulta sustancial que nos hagan saber cómo han dado cumplimiento práctico a otras “intenciones reformistas revolucionarias o bien modernizadoras dentro de la educación”; qué respuestas, en relación a los aprendizajes pretendidos han logrado?, pero sobre todo, qué opiniones han conformado en relación al nivel y características académicas de sus

⁶³ En la elaboración de los libros, no hay una propuesta metodológica de educación, “ya que sólo crea una actitud memorista en los niños, que sólo aprenden los hechos, pero no los contextos históricos”. (*El Sol de Toluca*, 7/8/92)

⁶⁴ Para la SEP y el mismo gobierno los argumentos pedagógicos y profesionales parecen no importar. (*El Universal*, 9/8/92).

⁶⁵ Se trata de libros sin novedades metodológicas: parecen más cápsulas informativas que un curso de historia. Estas vienen por siglos y no por etapas históricas, cuando todos sabemos que el método cronológico hace mucho que se hizo a un lado, pues lo que debe importar es la trascendencia de los hechos y las personas, independientemente del tiempo en que ocurrieron o vivieron. (*La Jornada*, 29/8/92).

alumnos?. Rescatar la cotidianidad histórica permitirá revalorar el quehacer educativo de este tipo de docente, además de reconocerlo como hacedor de conocimientos que sustentan y consolidan el nivel cultural y educativo de nuestro país. Propiciemos la escritura de la historia no escrita (*La Jornada*, 10/9/92).

Finalmente, Elba Esther Gordillo manifiesta su crítica a los textos: “Si bien el SNTE no se declaró abiertamente contra dichos libros porque tienen mucho de bueno, expresa su convencimiento de que requieren una revisión seria y profunda, una real Historia hecha por historiadores, por pedagogos, sociólogos y otros estudiosos” (*El Universal*, 19/9/92).

Por su parte, los maestros en voz de Claudia Dávila, expresan su legitimidad para cuestionar los libros, en tanto serían los responsables de dar cuenta de los mismos frente a los alumnos.⁶⁶

Por otra parte, en los Foros convocados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, la discusión gira en torno al sentido del hecho histórico y caracteriza el tipo de información que deben contener los libros de texto como vasta y sugerentes, utilizando biografías históricas y especialmente atendiendo a la formación en valores éticos:

La historia es una disciplina científica que obliga a que el hecho histórico sea analizado en sus antecedentes, factores y elementos. Segunda, para su aprendizaje, los libros deben contener una información amplia, contrastante y sugerente y deben fomentar en el alumno el desarrollo de otros temas y la búsqueda de bibliografía. Asimismo, se recomendó que cada unidad de los libros contenga una biografía de personajes históricos y que sean objeto de reflexión y diálogo por parte de los alumnos. De igual manera, se menciona que deben desarrollar y fortalecer valores éticos. (*El Nacional*, 10/10/92).

También entre el magisterio hay quienes defienden el carácter de los libros, al sustentar que los mismos son claros y marcan los contrastes históricos, además de

⁶⁶ Los maestros debimos ser los primeros en opinar sobre los libros, porque la opinión del maestro es la que vale; los demás miembros de la sociedad también tienen derecho de opinar, pero somos nosotros los que trabajamos con ellos, en las aulas, con los niños. Nuestra obligación como profesores es, hacer saber a los alumnos los errores y participar con ellos en el esclarecimiento de cualquier enfoque histórico sujeto a duda. (*El Universal*, 28/9/92).

propiciar la relación espacio-tiempo, como el conocimiento del pasado⁶⁷; así como posturas analíticas como la de Alejandro Garrido Yáñez, quien sostiene que la enseñanza de la historia debe permitir la explicación de la realidad desde distintos enfoques, en donde la condición es reconocer la ineludible transformación de la información y los modos de explicación históricas.⁶⁸

De manera esporádica pero contundente se da la participación de maestros de la vieja guardia, tal es el caso de Ramón G. Bonfil, al sostener una serie de cuestionamientos como son: “¿Para qué enseñar Historia? ¿Qué enseñar? ¿Qué requisitos debe cumplir la forma de transmitir los conocimientos que abarca y los recursos didácticos que usen los maestros? La enseñanza de la historia, ¿es un problema histórico o pedagógico? (*El Universal*, 12/10/92).

Cabe señalar el cambio de postura total de la líder del magisterio, Elba Esther, al cuestionar la metodología de los libros e incluso atribuirse ciertos logros: “Lo primero que le vimos mal a los nuevos libros de historia fue su metodología. Aquí dimos un gran paso conseguimos SEP-SNTE que hiciera un cuaderno auxiliar. Algunos maestros querían hasta devolver el libro. Este se hizo para la enseñanza de la Historia de México en la primaria no para el historiador, ni para la educación superior” (*El Nacional*, 31/10/92).

Finalmente, resulta paradójico, como señala Mario Carretero, que la reforma a los libros de texto de historia propuesta por el Estado mexicano, se le atribuyera el “secuestro de la memoria”, en donde el Estado se volvía antioficialista al minimizar el culto a los próceres y en la que los antioficialistas se tornaban oficialistas al reponerlo” (Carretero, 2007:132).

⁶⁷ Las ideas son claras y manifiesta la situación didáctica de contrastar en otras fuentes acontecimientos históricos trascendentales, permiten al alumno relacionar en forma espacial y temporal una realidad de nuestro país, además de privilegiar el pasado y dar realce a nuestras culturas. (*El Universal*, 10/10/92).

⁶⁸ La enseñanza de la historia de los niños debe informar sobre los diversos enfoques de la realidad y explicar que tanto la información como la interpretación históricas se encuentra en continua evolución. (*El Universal*, 10/10/92).

4. Conclusión

La participación de los maestros en el debate se expresó más a nivel de la relación social, es decir, en la comunicación entre compañeros, con padres de familia y con la sociedad en general, de tal modo que su proyección en los medios fue más limitada y se expresó en voz de algunos personajes representativos. Su argumentación se vio marcada por su posición político-sindical, de afinidad o rechazo a la dirigencia gremial oficialista o a la disidencia, el debate por tanto se vio influenciada inicialmente por la tensión entre el SNTE y la CNTE; no obstante, la configuración discursiva manifiesta un aparente acercamiento de la dirigencia del SNTE a las posiciones críticas de los adversarios magisteriales e intelectuales, constituyendo éste el mecanismo de atracción y adjudicación de los logros en la materia.

En el debate sobre los libros de texto de Historia de México es notorio el vacío de la participación magisterial, lo cual puede explicarse por su inaccesibilidad a los medios de comunicación, el debate fue entre actores que con determinado poder para acceder a los medios, soterrando la visión y la práctica educativa magisterial, lo cual habría que ser recuperado mediante otras fuentes y vías de análisis que superan al objetivo del presente estudio.

Los maestros de educación primaria con su caudal de experiencia pedagógica, construyen día a día modos de pensar y de pensar lo histórico, en contextos sociales diversos como lo es una nación multicultural, en consecuencia, los contenidos de historia nacional oficial, sólo son un referente en torno del cual la práctica docente se desenvuelve, más cercana o más distante.

CONCLUSIONES GENERALES

La enseñanza de la historia nacional en México es fundamentalmente un campo de batalla, dado que se instala en la tensión entre identidad mexicana y las políticas públicas educativas y culturales impulsadas por el gobierno. Es en esa tensión donde la escuela pública ejerce un notable poder simbólico “en tanto instituyente del imaginario nacional-popular mexicano” (Carretero, 2007:130); no obstante, las transformaciones culturales y tecnológicas de nuestro tiempo plantean notables retos a la escuela pública.

Algunas conclusiones generales sobre el análisis realizado podrían ser las siguientes:

La enseñanza de la historia como campo de conocimiento

El proceso de constitución de saberes respecto de la enseñanza de la historia no ha sido lineal ni acumulativo, han sido las contradicciones y las miradas diversas las que la han sustentado teórica y metodológicamente; la construcción de argumentos supone la existencia de enfoques respecto a un asunto común, las cuales en su interacción alcanzan puntos de anudamiento y de contradicción, como ha sido manifiesto a lo largo del presente trabajo.

Discurso historizado y social de los agentes del debate en torno a los LTG

Primero, que el gobierno al mantener la facultad de definir los contenidos educativos de la educación primaria, se ve en la postura de privilegiar el enfoque, los conocimientos y los periodos de su mayor conveniencia; el debate motivo del presente trabajo permite identificar la trayectoria zigzageante en las argumentaciones del gobierno con respecto a los Libros de Historia de México publicados en 1992, dado que la formulación y reformulación de sus argumentos se configuraron al calor de la discusión; lo cual evidencia la asistematicidad en su proceder educativo, y explica el hecho de que la definición de contenidos educativos responde a una lógica política, más que académica. Los fundamentos esgrimidos dejan ver escasa correlación e integración, la apuesta es por una historia carente de contenido, más bien lo que se busca desde el

gobierno, es utilizar a la historia nacional como parte del discurso legitimador del Estado y sus instituciones.

Segundo, en el caso de los intelectuales resulta interesante observar la trayectoria de encuentros y desencuentros con el gobierno mexicano, situación que ha motivado la toma de posición con respecto a los contenidos educativos, particularmente los relativos a la Historia nacional, no obstante constituyen un elemento fundamental para la producción de representaciones simbólicas de la realidad y para la constitución de una conciencia social e histórica; los intelectuales son en gran medida los hacedores de imágenes y conceptos de la realidad nacional, en consecuencia ostentan atributos que los hacen ser necesarios para el Estado y en esa medida fortalecen la visión del pasado que desde el gobierno interesa fomentar. Para el caso mexicano los intelectuales han tenido un gran peso en la construcción de la idea de historia que tenemos los mexicanos, aun cuando ésta ha sido mediada por los intereses de Estado.

En tercer lugar, cabe señalar que el sector profundamente implicado en la enseñanza de la historia es el magisterial, sin embargo, también es importante destacar que es el sector menos consciente del sentido de la historia que enseña; no obstante, es necesario reconocer el caudal de intenciones y acciones generadas en el medio magisterial por transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia nacional, muchas de ellas generadas en la dimensión local y regional. Los maestros constituyen el elemento fundamental para un tipo de interpretación del pasado, sin embargo, también son el elemento menos fortalecido en términos de estrategias de actualización y superación en el campo. Su contribución en el debate es significativamente menor al de los intelectuales o el gobierno mismo, de ahí que su papel se haya visto reducido a la transmisión de un pasado relativamente significativo para sus educandos.

Es factible pensar, como lo hace Mario Carretero, que en el debate sobre los libros de historia de México en 1992 “se enfrentaron los historiadores y los docentes”. Los historiadores “en torno a un consenso académico legitimado por instancias cada vez más independientes de la tutela estatal” y los docentes “vinculados orgánicamente

con el Estado y con la función de la escuela en la formación de identidades” (Carretero, 2007:131).

El recorrido por las distintas argumentaciones del gobierno, los intelectuales y el magisterio en torno a la enseñanza de la historia en 1992, me ha dejado muchas lecciones de tipo conceptual, metodológico e interpretativo, especialmente por la diversidad de tópicos vinculados a la enseñanza de la historia y, más aún, a los modos en que cada agente configura su discurso en torno a la enseñanza de la historia, lo núcleos de la discusión son distintos aun cuando en la investigación se hayan procurado rastrear los argumentos de carácter histórico y pedagógico exclusivamente.

Concepciones y prácticas pedagógicas de los agentes

Este trabajo deviene en un mayor conocimiento de las implicaciones conceptuales, disciplinarias y pedagógicas de la enseñanza de la historia, no obstante su nivel de constitución discursiva es altamente diferencial, es decir, no sorprende que agentes gubernamentales e intelectuales soslayan o carezcan del fundamento didáctico como si lo hacen las argumentaciones magisteriales, lo cual no se resuelve con la reivindicación potestativa de la tarea educar infantes.

Se hace más evidente en el discurso magisterial, un traslado de la batalla sindical entre institucionales y disidentes, determinadas estrategias de deslinde y apropiación de argumentos de acuerdo al proceso del debate, como juegos de poder por la conciencia histórica, que es al mismo tiempo presente y futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE Espíndola, J. Antonio y E. Vega (1998). "La historia: acción simbólica del deseo. Apuntes psicoanalíticos". En *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, 323-339. México: BUAP-CSL-IGE.
- AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio (2002). *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*. México: La Vasija.
- ARNAUT, Alberto (1999). "Los maestros de educación primaria en el siglo XX". *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- ASENCIO, Mikel y Juan Ignacio Pozo (1987). "El aprendizaje del tiempo histórico". En *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, 429-433. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.
- AUPDCS (s/f). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Diada editora.
- BACA, Laura (1998). *Bobbio: Los intelectuales y el poder*. México: Océano.
- BACA, Laura e Isidro Cisneros comps. (1997). *Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX 1-2*. México: Flacso-Triana.
- BACZKO, Bronislaw (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Argentina: Nueva Visión.
- BERLIN, Isaiah (1992). "El concepto de historia científica". En *Conceptos y Categorías. Ensayos filosóficos*, 179-235. México: FCE.
- BLOCH, Marc (1952). *Introducción a la Historia*. México: FCE.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc J:D: Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRAUDEL, Fernand (1980). "La larga duración". En *La historia y las ciencias sociales*, 60-106. México: Alianza.
- BRUNNER, José Joaquín y Ángel Flisfisch (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura I-II*. México: UAM-A
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia coord. (2000). *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. México: Plaza y Valdez.
- BUENFIL. Burgos, Rosa Nidia coord.. (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdez.
- CAMP, Roderic A. (1995). *Los intelectuales y el Estado en el México del siglo XX*. México: FCE.
- CARRETERO, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós.
- CATALANO, Franco (1980). *Metodología y enseñanza de la historia*. Barcelona: Península.
- COLLAZO, Jaime (1994). *La naturaleza del conocimiento histórico*. México: UAEM.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- CUESTA Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. España: Pomares-Corredor.
- CHESNEAUX, Jean (1991). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México: Siglos XXI.
- DE CERTAU, Michel (1999). *La escritura de la historia*. México: UIA.
- DELVAL, Juan (1988). "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza". En *Temas Actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*, 184-204. Madrid: Narcea.
- DE PERETTI, Cristina. *Jacques Derrida. Texto y Deconstrucción*. España: Anthropos.

- DERRIDA, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*. España: Anthropos.
- DERRIDA, Jacques (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (1987). "Naturaleza del conocimiento histórico y papel de la historia en el currículum". En *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, 433-442. Madrid: Aprendizaje Visor
- DORRA, Alain (1998). "La interacción de tres sujetos en el discurso del pasado". En *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, 185-204. México: BUAP-CSL-IGE.
- ESPINOSA, Julieta (2000). "La talla de las palabras". *Formatos, Géneros y Discursos. Memoria del Segundo Encuentro de Historiografía*. José A. Ronzón León y otros coords. México: UAM-A.
- FEBVRE, Lucien (1983). *Combates por la historia*. México: Ariel.
- FLORESCANO, Enrique (2000). *Para qué estudiar y enseñar la historia*. México: IEESA.
- FLORESCANO, Enrique (1991). *El nuevo pasado mexicano*. México: Cal y Arena.
- FOUCAULT, Michel (1988). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (2002). *El orden del discurso*. España: Tusquets.
- FUENLABRADA, Irma y Eva Taboada, (1997) "El Material Didáctico con Desarrollo Curricular: Un Recurso para la Formación Docente", en Waldegg, Guillermina y David Block (Coord.) *Estudios en Didáctica: Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Histórico Sociales, Ciencias Naturales, Salud y Ambiente, Lengua Escrita y Matemáticas*. México, COMIE / Grupo Editorial Iberoamérica.
- GALVAN, Luz Elena y Mireya Lamonedá (1999). *Un reto: La enseñanza de la historia hoy*. México: ISCEEM-SMSEM.
- GALVAN, Luz Elena (1998). "Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana: en los libros de texto de Historia (1994-1997)". En *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, 205-228. México: BUAP-CSL-IGE.
- GARCIA Espinosa, Noemí (2001). *Los monumentos históricos en la enseñanza de la historia*. México: IMCED.
- GARCIA Pérez, Francisco F. (1991). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Sevilla: ICE.
- GIROUX, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales*. España: MEC-Paidós.
- GOMEZ H., Yuridia (1994). "Análisis de los libros de texto gratuito vigentes de ciencias sociales. Propuesta de rectificaciones y modificaciones". En *Memorias del primer simposio de educación*, 153-181. México: CIESAS.
- GONZALEZ, Isaac (1988). *Una didáctica de la historia*. Madrid: De la Torre.
- GONZALEZ, Fernando M. (1998). *La guerra de las memorias*. México: UIA-UNAM-PyV.
- GRAMSCI, Antonio (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.
- GRANJA Castro, Josefina. (2001). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales en educación*. México: Plaza y Valdez.
- GRANJA Castro, Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: CINVESTAV-UIA.
- GUILLEN V., Rafael S. (1980). "Filosofía y educación" (*Prácticas discursivas y prácticas ideológicas*) (*Sujeto y cambio históricos en los Libros de Texto oficiales para la educación primaria en México*). México: UNAM (Tesis).
- INAH (1992). *Secuestro de la memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuito de historia de México*. México: INAH-Colegio Mexicano de Antropólogos, A.C.

- ISCEEM (1993). *Lecturas y debate sobre historia y vida cotidiana*. México: ISCEEM.
- LAMONEDA, Mireya (1990). *Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria*. México: CIESAS.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.
- LATAPI, Pablo (1996). "Cómo evitar la tercera polémica". En *Tiempo Educativo Mexicano II*, 32-34. México: UAA-UNAM.
- LE GOFF, Jacques (1997). *Pensar la historia*. España: Paidós.
- LE GOFF, Jacques y Antonio Santoni (1996). *Investigación y enseñanza de la historia*. México: IMCED.
- LERNER, Victoria comp. (1990). *La enseñanza de CLIO. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*. México: UNAM-CISE-Instituto Mora.
- LERNER, Victoria (1998). "La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico". En *I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, 195-211. México: COLMEX.
- LERNER, Victoria (1994). "Un reto para el historiador: hacer historia para niños". En *Memorias del primer simposio de educación*, 221-234. México: CIESAS.
- LERNER, Victoria comp. (1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*. México: FSNTECMM.
- LERNER, Victoria (1998). "La reescritura y enseñanza de la Revolución Mexicana". En *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, 11-134. México: BUAP-CSL-IGE.
- LINDAU, Juan D. (1993). *Los tecnócratas y la elite gobernante mexicana*. México: Joaquín Motriz.
- LOZANO, Jorge. (1994). *El discurso histórico*. España: Alianza Universidad.
- MARROU, Henri-Irénée (1999). *El conocimiento histórico*. España: Idea Universitaria México: ITESM-El Equilibrista.
- MEDINA, Patricia (2000) ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. México: PyV.
- MEZA Estrada, Antonio (1999). "Los libros de texto". En *Un siglo de educación en México II*, 46-58. México: FCE.
- NIETO, J. de Jesús Coord. (1992). *La enseñanza de la Historia*. México: Quinto Sol.
- ORNELAS, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE-NF-FCE.
- PEEL, E. A. (1972). "Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la historia: ideas y conceptos históricos". En *Psicología de la Educación*, 305-312. Madrid: Morata.
- PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PEREYRA, Carlos (1995). *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.
- PEREYRA, Carlos (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza.
- PERRES, José (1995). *El poder. Las relaciones de poder y los mecanismos de poder institucionales*. México: UAM-X.
- PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. España: MEC-Morata.
- PRIETO, Ana María. *Construir y pensar la historia en preescolar y primaria*. México: UPN (Mim.).
- PRIETO, Ana María. *Aportaciones a la práctica de la historia*. México: UPN (Mim.).
- RADKAU García, Verena (1998). "Aprendizaje histórico: Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana". En *Identidad en el*

- imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, 279-294. México: BUAP-CSL-IGE.
- RAMÍREZ Carbajal, Juan (2000). *Los alcances de la función educativa del Estado mexicano*. México: UPN.
- RODRÍGUEZ Ledesma, Xavier (2001). *Escritores y poder. La dualidad republicana en México, 1968-1994*. México: UPN
- SALAZAR Sotelo, Julia (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y los maestros qué enseñamos por historia?*. México: UPN.
- SÁNCHEZ Quintanar, Andrea (1996). *Hacia una teoría de la enseñanza de la historia*. México: UNAM.
- SÁNCHEZ Quintanar, Andrea (1998). "Enseñar a pensar históricamente". En *I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, 213-236. México: COLMEX.
- SÁNCHEZ Quintanar, Andrea (1998). "Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia". En *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, 295-303. México: BUAP-CSL-IGE.
- SANCHEZ Cervantes, Alberto (1996). *La polémica por la Historia de México en los Libros de Texto Gratuitos, 1988-1994*. México: ENAH (Tesis de Licenciatura).
- SEP (1992). *Mi Libro de Historia de México 4o y 5o/6o*. México: SEP
- SEP (1992). *Historia de México. Guía para el Maestro*. México: SEP.
- SEP (2000). *La enseñanza de la Historia I. Enfoque didáctico*. México: SEP
- SEP (1999). *Historia y su enseñanza I*. México: SEP.
- SEP (2000). *Historia y su enseñanza II*. México: SEP.
- TABOADA, Eva y G. Valenti coords. (1995). "Ciencias histórico-sociales". En *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*. México: COMIE.
- TABOADA, Eva y Giovanna Valenti (1995) "Enseñanza y Aprendizaje de la Ciencias Histórico–Sociales" en Waldegg, Guillermina, (Coord.) *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, Volumen 1, Núm. 3 de la serie: La Investigación Educativa en los Ochenta y Perspectivas para los Noventas. México, COMIE – Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- TABOADA, Eva (1998). "Construcciones imaginarias: ritual cívico e identidad nacional". En *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, 341-356. México: BUAP-CSL-IGE.
- TABOADA, Eva (2003). "Enseñanza y Aprendizaje de la Ciencias Histórico –Sociales" en Ángel López (Coord.) *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, Tomo II, Núm 7 de la Serie la Investigación Educativa en México entre 1992 y 2002, México, COMIE, Secretaría de Educación Pública y Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.
- TABOADA, Eva (2005). *Rituales de identidad. Cultura escolar y nación*. México: Die (Tesis de Doctorado).
- TENTI, Emilio (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax
- TREPAT, Cristofol y C. Pilar (1999). "Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las ciencias sociales". En *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, 11-45. Barcelona: ICE-GRAO.
- VÁZQUEZ, Josefina (1979). *Nacionalismo y educación en México*. México: COLMEX.
- VÁZQUEZ, Josefina (1991). "Textos de historia al servicio del nacionalismo". En *Latinoamérica: enseñanza de la historia, Libros de texto y conciencia histórica*, 36-53. Argentina: Alianza-FLACSO-GEI.
- VEYNE, Paul (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. España: Alianza

- VILAR, Pierre (1981). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Grijalbo.
- VILLA Lever, Lorenza (1988). *Los Libros de Texto Gratuitos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- YUREN Camarena, María Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.
- ZAID, Gabriel (1988). *De los libros al poder*. México: Grijalbo.

HEMEROGRAFÍA

- AGUILAR C., Héctor (1992). "El contexto de los textos". En *Nexos 178*, 33-37. México: Nexos.
- ARREDONDO, Martiniano (1982). "La formación de profesores en las Ciencias Sociales". En *Educación 42*, 257-274. México: CNTE.
- ARREDONDO López, María Adelina (1997). "Propuestas educativas y espacios de poder". En *La Vasija 1*, 107-118. México: La Vasija.
- ASENSIO, Mikel. "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico". *Aula 10*, 15-19. Madrid: Aula.
- AVALOS, Bernardo (1992). "Singularidad y perspectivas". *Nexos 178*, 39-40. México: Nexos.
- BEJARANO, René (1992). "Los nexos de la historia". *El Cotidiano 51*, 48-53. México: UAM.
- BROM, Juan (1993). "¿Ciudadanos o súbditos?: Los textos de historia". En *Dialéctica 16*, 6-25. México: UAP.
- DOMÍNGUEZ, Jesús (1986). "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'". En *Infancia y Aprendizaje 34*, 1-21. Madrid.
- FLORESCANO, Enrique (1992). "El historiador y la crítica". En *Nexos 178*, 27-32. México: Nexos.
- GARCIA, Luis A. (1992). "Paco Ignacio Taibo II en el debate sobre los textos gratuitos". En *Viva 147*, 14-17. México.
- GALVAN, Luz Elena (1996). "La enseñanza de la historia. Sus imaginarios y la vida cotidiana". En *Básica 13*, 21-27. México: Fundación SNTE.
- GOMEZ Rodríguez, Ernesto (1997). "Criterios de selección en la enseñanza de la historia". En *La Vasija 1*, 98-106. México: La Vasija.
- La Jornada, El Financiero, El Uno Más Uno, El Nacional, etc.*
- LERNER, Victoria (1993). "Libros de historia para niños. Parámetros y dificultades para elaborarlos". En *Perfiles Educativos 62*, 49-55. México: UNAM.
- LERNER, Victoria (1996). "Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia". En *Básica 13*, 53-58. México: Fundación SNTE.
- LOPEZ Pérez, Oresta (1996). "Los retos de una nueva didáctica de la historia y la importancia de enseñar a investigar". En *Básica 13*, 28-35. México: Fundación SNTE.
- LOYO, Aurora (1992). "Actores y tiempos políticos en la modernización educativa". *El Cotidiano 51*, 17-22. México: UAM.
- MENDEZ, Luis, M. A. Romero y A. Bolívar (1992). "Historia y poder". *El Cotidiano 51*, 60-69. México: UAM.
- MICHEL, Guillermo (1982). "Didáctica de las Ciencias Sociales: Un enfoque existencial". En *Educación 42*, 241-256. México: CNTE.

- MURUETA Reyes, Marco E. (1996). "Enseñanza de la historia y proyecto de nación en México". En *Horizontes Educativos* 2, 12-16. México.
- NEXOS (2001). *Nexos* 285. México: Nexos.
- ORIA Razo, Vicente (1995). "Recuperación de la enseñanza de la historia". En *Revista Mexicana de Pedagogía* 16, 15-17. México.
- PAGES, Joan (1993). "Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales". *Infancia y Aprendizaje* 62-63, 121-151. España: Infancia y Aprendizaje.
- PROCESO: Números; 820, 823, 826, 827, 829, 830, 834, 878, 996, 999, 1001, 1002, 1004 y 1005.
- QUEZADA Ortega, Margarita (2001). "Política educativa y reforma curricular en la escuela primaria: las lecciones de 1993". En *Tiempo de Educar* 6, 98-127. México: UAEM-ITT-ISCEEM.
- PRIETO, Ana María (1995). "Lo social como campo de conocimiento escolar". *Kikiriki* 36, 4-10. Sevilla: MCEP.
- SÁNCHEZ Quintanar, Andrea. "Para qué enseñar y estudiar historia?". *Cero en Conducta*. México: Educación y Cambio.
- SNTE (1997). *La Tarea* 9. México: SNTE.
- SNTE-Sección 22 (1993). *Memoria Jornada Magisterial para el estudio de la Historia de México y Oaxaca*. México: SNTE.
- TABOADA, Eva, (1989), "Metodología de Elaboración del Currículum y los Materiales de Ciencias Sociales de la Serie Dialogar y Descubrir". Ponencia presentada en el *Primer Encuentro de innovaciones en Educación Básica, Die- Cinvestav IPN y Consejo Nacional de Fomento Educativo*.
- TONATIUH, A. Marcos (1992). "Historia, revisionismo y educación: la nueva 'revolución pasiva'". *El Cotidiano* 51, 39-47. México: UAM.
- WEISS, Eduardo (1982). "Los valores nacionales en los Libros de Texto de Ciencias Sociales: 1930-1980". En *Educación* 42, 321-341. México: CNTE.
- WEISS, Eduardo (1987). "La articulación de formas de dominación patrimonial, burocrática y tecnocrática: el caso de la educación pública en México". En *Estudios sociológicos* 14, 249-282. México: COLMEX.