



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

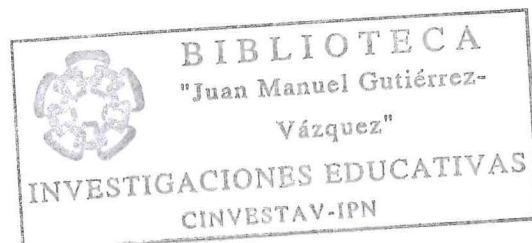
Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**EL CONCEPTO DEMOCRACIA EN LOS LIBROS DE
HISTORIA Y CIVISMO DE 1945 Y DE CIENCIAS
SOCIALES DE 1975. UN ESTUDIO COMPARATIVO
DESDE EL ANÁLISIS CONCEPTUAL**

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



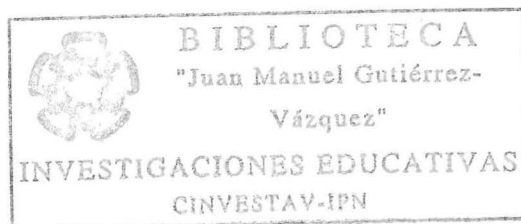
Jesús Ramos Reyes
Licenciado en Filosofía

Directora de tesis

Josefina Granja Castro
Doctor en Ciencias Sociales

Octubre, 2008

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



AGRADECIMIENTOS

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

A la doctora Josefina Granja Castro, coordinadora de la línea de investigación “Formaciones conceptuales en educación” en el DIE-CINVESTAV, por su comprensión, paciencia e invaluable enseñanzas. Por creer en mí.

A mis sinodales, la doctora Rosa Nidia Buenfil, investigadora del DIE-CINVESTAV y la doctora Margarita Quezada, investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, por sus amables atenciones, valiosas observaciones y horas de estudio dedicadas a esta tesis.

Al cuerpo técnico, administrativo y académico del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV por sus generosidades, estímulos, enseñanzas y cordialidad durante mi estancia en esta institución.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar el concepto de democracia en algunos libros escolares de Historia y Educación Cívica del nivel Primaria que se utilizaron a partir de la reforma educativa de 1945 en México y de los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales que se usaron después de la reforma educativa de 1973.

El segundo objetivo consiste en dar cuenta de los cambios y continuidades en el significado del concepto de democracia de manera comparativa, entre los libros de los años cuarenta y los libros de los años setenta estudiados.

Para analizar el concepto de democracia se identificaron en los textos las significaciones que fundamentaban al concepto, tales como ciudadanía, libertad e igualdad entre otras. Esto implicó estudiar la estructura de significación del concepto relacionándola con las condiciones materiales e intelectuales de producción de los libros que sustentaron al concepto, el contexto histórico, político y social en el que se inscribieron, las teorías historiográficas que subyacían en los discursos históricos y cívicos de los libros, así como el lugar que ocupaban dentro de las nuevas políticas educativas de cada reforma.

La pregunta principal que trató de responder este trabajo fue: ¿el concepto de democracia en los libros de texto de 1945 es el mismo del de 1973? De esta pregunta se derivaron otras cuestiones principales de la tesis: ¿cuál es la estructura de significación del concepto de democracia en cada momento?, ¿qué cambios y permanencias en la estructura de significación del concepto se presentan?, ¿se puede decir que la filosofía educativa que sustenta al concepto cambió?

This research has as a main goal to analyse the democracy concept in some History and Civic Education school books in the Elementary Level used at the beginning of the 1945 educative reform in Mexico, as well as the Social Studies free text books which were used after the educative reform of 1973.

The second goal is to give a report on the changes and continuities in the democracy concept meaning in a comparative mode, between the reviewed books from the 40s and the ones from the 70s.

In order to analyse the democracy concept, it was necessary to identify in the books the different meanings that give grounds to the concept, such as citizenship, freedom, and equality among other things. For doing this, it was necessary to study the concept meaning structure, connecting it with the intellectual and material conditions of books production which sustained the concept; the historical, political, and social context where they were registered, the historiographical theories which underlain in the civic and historical discourses found in the text books, as well as the place they occupied within the new educative policies of each reform.

The main question this work tried to answer was: Is the democracy concept found in the 1945 text books the same as the one from 1973? From this question, some other important issues arouse in the thesis: Which is the concept meaning structure of democracy in each decade? What changes and permanencies in the concept meaning structure are present? Can it be said that the educative philosophy that sustains the concept changed?

ÍNDICE

Introducción

1 Analizar conceptualmente la democracia.....	7
2 El planteamiento del análisis.....	9
3 La delimitación del objeto de estudio.....	10
4 Herramientas conceptuales y procedimientos del análisis.....	13
4.1 Herramientas conceptuales.....	13
4.2 Procedimientos del análisis.....	24
5 Estructura de la tesis.....	30

Capítulo 1

El concepto de democracia en los libros de Historia y Civismo de Primaria en México, 1945.

1.1 Los libros de Historia y Civismo de los años cuarenta y su contexto.....	33
1.2 Las corrientes historiográficas y la enseñanza de la Historia y el Civismo.....	37
1.3 Los planes y programas de estudio.....	41
1.4 Análisis de los libros.....	44
1.4.1 <i>Breve historia de México</i> de Alfonso Teja Zabre.....	44
1.4.2 <i>Historia de la Civilización Mexicana</i> de Jesús Romero Flores.....	49
1.4.3 <i>Civismo. Cuarto año</i> de Benito Solís Luna.....	54
1.4.4 <i>Civismo. Para el uso de los alumnos del III ciclo de la escuela primaria e iniciación secundaria</i> de Heriberto Monroy Padilla.....	58
1.4.5 <i>Elementos de Historia General y Patria</i> de Longinos Cadena.....	62
1.4.6 <i>Historia General Sexto año</i> de Jorge de Castro Cancio.....	66
1.5 Las significaciones puestas en juego para conceptualizar la democracia en los libros analizados.....	71

Capítulo 2

El concepto de democracia en los libros de Ciencias Sociales de Primaria en México, 1975.

2.1 Los libros de Ciencias Sociales de los años setenta y su contexto.....	75
2.2 Las corrientes historiográficas y la enseñanza de la Historia y el Civismo.....	80
2.3 Los planes y programas de estudio.....	83
2.4 Análisis de los libros.....	87

2.4.1 Ciencias Sociales tercer grado.....	88
2.4.2 Ciencias Sociales cuarto grado.....	92
2.4.3 Ciencias Sociales quinto grado.....	97
2.4.4 Ciencias Sociales sexto grado.....	101
2.5 Las significaciones puestas en juego para conceptualizar la democracia en los libros analizados.....	105

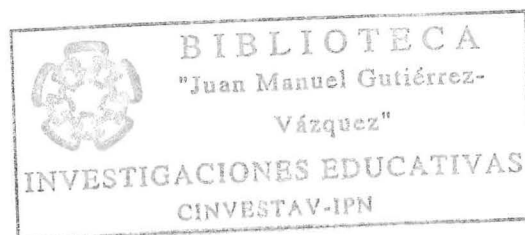
Capítulo 3

Comparación del concepto de democracia en los libros estudiados a partir de la noción de ciudadanía.

3.1 Posicionamiento de la comparación.....	108
3.2 La comparación del concepto de democracia entre los libros de Historia y Civismo de los años cuarenta y los libros de texto de Ciencias Sociales de los años setenta.....	110
3.2.1 Los cambios en los enfoques que orientaron la elaboración de los libros.....	111
3.2.2 Los cambios en la forma de presentar los contenidos.....	112
3.2.3 El pensamiento crítico como nueva pedagogía.....	112
3.3 La noción de ciudadanía.....	114
3.3.1 La construcción de la ciudadanía desde referentes ideológicos.....	114
3.3.2 Representaciones del ciudadano desde los libros escolares.....	116
3.3.3 Del ciudadano patriota al ciudadano demócrata.....	117
3.3.4 Del aprendizaje libresco de la democracia al aprendizaje en la democracia.....	120
3.3.5 De los valores a la comprensión y la acción.....	121
3.3.6 La ciudadanía como supresora de desigualdades.....	122
3.3.7 Los sistemas de razonamiento.....	123
3.4 Un cambio en la filosofía educativa.....	127
Conclusiones	130
Anexos.....	136
Bibliografía.....	147

Introducción

1 Analizar conceptualmente la democracia.



En 1975 Rafael Segovia publicó su libro *La politización del niño mexicano*, en donde el autor estudió las actitudes políticas de los escolares mexicanos en escuelas de seis entidades de la República (Jalisco, Nuevo León, Tabasco, Oaxaca, Estado de México y D.F.). El estudio se basó en encuestas a niños de quinto y sexto grado de Primaria y a estudiantes de primero, segundo y tercer grado de Secundaria. Las preguntas tenían que ver con conocimientos e información sobre cultura política, sobre héroes nacionales, símbolos patrios, sobre cuestiones cívicas como votar, democracia, libertad, partidos políticos, sindicalismo, sobre el presidente de la república, los diputados y otros funcionarios. Este libro constituye uno de los puntos de partida de las investigaciones educativas en donde la democracia comienza a ser mencionada como un valor en el que se forma al niño mexicano, el otro será *Nacionalismo y educación en México* de 1970, a cargo de Josefina Vázquez. Estos estudios abordaban, entre otros temas, la democracia como un valor desde una dimensión cultural y sociológica.

Durante la década de los ochenta la investigación educativa que se ocupó de la democracia produjo trabajos como el de Eduardo Weiss (1982), Bonifacio Barba (1985) y Lorenza Villa Lever (1988). Estas investigaciones analizaron los valores en la escuela y en los libros de texto, en donde aparecía la democracia relacionada con otros valores sin llegar a ser el tema principal del análisis.

En la década de los noventa el tema de la democracia, junto con el de la ciudadanía, fueron objeto de estudio de múltiples investigaciones desde diferentes enfoques. Por ejemplo, los estudios de Silvia Schmelkes (1997) y Teresa Yurén (1997), observaron la democracia como un valor histórico que se construía desde la escuela. Eva Taboada (1999) y (Hernando Hernández, 2001) realizaron estudios etnográficos para entender la asimilación, percepción y concretización de la democracia en las prácticas escolares. Teresinha Bertussi (1996), César Santoyo (1998) y Araceli Delgado (1998) estudiaron el aprendizaje de la democracia y la formación de escuelas con relaciones democráticas.

Estudios posteriores al 2000, como el de María Bertely (2003) analizaron la democracia desde perspectivas sociológicas o como el de Romalí Rosales (2005) y Eva Taboada (2005) prosiguieron con las investigaciones etnográficas. Estos son algunos ejemplos de la continuidad de las investigaciones de la democracia en la escuela.

El estudio que se llevó a cabo en esta tesis pretendió analizar la democracia en la escuela desde la perspectiva del análisis conceptual. Desde este enfoque se esperaba observar la

configuración del concepto de democracia en sus significados en un tiempo y espacio determinado, como es 1945 a partir de los libros de Historia y Civismo en México. Estudiar la configuración del concepto permitiría reconocer las significaciones que lo conforman, así como el contexto político, social y educativo en el que se hallaron inmersas. Al estudiar dos momentos de configuración del concepto como es 1945 y 1975, se posibilitaba una comparación que diera luz sobre los cambios que ha sufrido el concepto de democracia en cuanto a sus significados, así como también sus permanencias.

Este cambio y permanencia de significados en el concepto daría cuenta de cómo la escuela mexicana transformó o retuvo su concepción de lo que significaba ser ciudadano. En los *Estados del Conocimiento 1992-2002* (2003, v.3, t. 2 y 3) se observó un importante segmento de investigaciones educativas en torno a la educación cívica, la formación de ciudadanos y la formación en la democracia durante los años noventa. Entre los trabajos que faltaban por hacerse, según este documento, se incluía el reconstruir los sentidos y significados de la conceptualización de ciudadanía y educación ciudadana. Este trabajo podría ubicarse entonces dentro de este requerimiento y precisamente desde el Análisis Conceptual es que se hacía posible.

Esta perspectiva de análisis había sido esbozada ligeramente en algunos estudios anteriores sobre democracia en la escuela. Por ejemplo, en los análisis sobre valores en la escuela mexicana de Eduardo Weiss (1982) y Bonifacio Barba (1985) se habían tratado algunos valores relacionados con la democracia, dejando entrever relaciones entre significados.

Silvia Conde (1998) abordó los valores constitutivos de la democracia acercándose a un análisis conceptual, pero sin serlo específicamente, más bien como preámbulo para su estudio sobre formación de proyectos educativos democráticos. El estudio más cercano a esta tesis es el de Margarita Quezada (2000) en donde se realizó un análisis de los cambios semánticos en los valores, imágenes y personajes escolares, incluyendo la democracia. Sin embargo un análisis delimitado sobre la concepción de democracia se postergaba.

El trabajo que aquí se presenta tiene la particularidad de estudiar el concepto de democracia específicamente, utilizando el análisis conceptual como la principal estrategia de estudio.

Una última razón para estudiar la concepción de democracia tuvo que ver con un interés personal por las formas en que se ha construido la democracia desde el orden intelectual. En mi tesis de licenciatura (2006) hice un estudio sobre el concepto de democracia en dos filósofos mexicanos: Vinicio Bolívar Echeverría y Horacio Cerutti Guldberg. Desde un análisis filosófico estudié la constitución del concepto de cada autor, se llevó a cabo una comparación y se trató de hacer conmensurables las dos concepciones. La experiencia con

este estudio me acercó a nuevas perspectivas como es el análisis conceptual, que abrió nuevos horizontes de análisis y pensamiento y de lo cual me siento profundamente agradecido, principalmente con mi asesora, la doctora Josefina Granja Castro y con el Departamento de Investigaciones Educativas que me brindó todas las facilidades y una formación invaluable.

2 El planteamiento del análisis.

Para abordar el concepto de democracia se establecieron dos objetivos: el primero fue analizar el concepto de democracia en algunos libros escolares de Historia y Educación Cívica del nivel Primaria que se utilizaron a partir de la reforma educativa de 1945 en México y de los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales que se usaron después de la reforma educativa de 1973.

El segundo objetivo fue dar cuenta de los cambios y continuidades en el significado del concepto de democracia de manera comparativa, entre los libros de los años cuarenta y los libros de los años setenta estudiados.

Para analizar el concepto de democracia se intentó identificar en los textos las significaciones que fundamentaban al concepto, tales como ciudadanía, libertad e igualdad entre otras. Esto implicó estudiar la estructura de significación del concepto¹, relacionada con las condiciones materiales e intelectuales de producción de los libros que sustentaron al concepto, el contexto histórico, político y social en el que se inscribieron, las teorías historiográficas que subyacían en los discursos históricos y cívicos de los libros, así como el lugar que ocupaban dentro de las nuevas políticas educativas de cada reforma.

El fin del estudio era ofrecer un análisis del concepto de democracia en la escuela primaria en los dos momentos señalados y, por un ejercicio comparativo, encontrar sus transformaciones, cambios y permanencias para profundizar en el estudio de la concepción de la democracia en la escuela.

La pregunta principal que trató de responder este trabajo fue: ¿cómo se transformó el concepto de democracia de los libros escolares de 1945 a los libros de texto de 1973? De esta pregunta se derivaron otras cuestiones principales de la tesis: ¿cuál es la estructura de significación del concepto de democracia en cada momento?, ¿qué cambios y permanencias

¹ Por "estructura de significación" Granja entiende, siguiendo a Derrida "la estructura de un tejido, de un cruce... de diferentes hilos y distintas líneas de sentido" (1998:21) de acuerdo con ello, en este trabajo tuvo que ver con las nociones que conformaron al concepto de democracia y que le dieron significado, por ejemplo, las nociones de igualdad, soberanía, ciudadanía, formando una estructura que presentó jerarquizaciones y relaciones entre ellas dentro de un concepto de democracia determinado.

en la estructura de significación del concepto se presentan?, ¿se puede decir que la filosofía educativa que sustenta al concepto cambió?

Esta tesis partió del supuesto de análisis de que los conceptos son históricos y que efectivamente hay una transformación del concepto de democracia entre estas dos fechas.

3 La delimitación del objeto de estudio.

El estudio del concepto de democracia partió de una delimitación temporal en dos periodos² que se ubicaron en los dos años posteriores a la reforma educativa de 1945 y 1973. Estas reformas educativas fueron cruciales para la educación en México durante el siglo veinte, principalmente en el nivel Primaria.

En 1945, con Ávila Camacho en la presidencia de México, se trazó el plan educativo llamado "de unidad nacional" en el cual se invalidaba la educación socialista y se instituyó una educación de corte liberal que hasta la fecha, con los cambios pertinentes, sigue vigente. El 26 de diciembre de 1945 se aprobó la reforma al artículo 3º. Constitucional, promovida por Jaime Torres Bodet, y fue publicada en febrero de 1946. La educación se declaró laica, gratuita y obligatoria, con carácter democrático y nacional, fundada en la ciencia y la formación integral del educando, otorgando libertad a los particulares de impartir educación en todos sus tipos y grados, pero con previa autorización y validez de estudios por parte del Estado. Se reestructuró el nivel Primaria, Secundaria, las escuelas rurales y para indígenas, la Normal y se creó un organismo para la formación y actualización del profesorado. Se ordenaron nuevos planes de estudio, nuevas leyes educativas, nuevas instituciones de enseñanza y de administración, así como una nueva idea de nación a partir de la educación. La educación se consideró el principal vehículo para el desarrollo del país.

Posterior a esta reforma se sucedieron otras acciones importantes en el medio educativo: programas para abatir el analfabetismo y el impulso de la educación rural e indígena a nivel primaria. Los planes y programas de estudio de 1957 señalaron por primera vez las líneas generales de los libros de texto gratuitos, nacionales y obligatorios, aprobados en el Decreto de 1959 y la impresión y distribución de los primeros ejemplares se inició en 1960 (Meneses, 1998, v. 3:409). Estos libros de texto estuvieron vigentes durante los próximos doce años.

También durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), con Jaime Torres Bodet en la Secretaría de Educación Pública, se implementó el "Plan de Once Años", que pretendió

² Para fines del análisis que se presenta en esta investigación se deberá entender "periodo" como el grupo de libros estudiados inmersos en un tiempo específico, en este caso de 1945 a 1948, correspondientes a los libros del primer periodo o de 1974 a 1975 en el caso de los libros del segundo periodo.

satisfacer la “demanda real” de la escuela primaria y aumentar el número de egresados de sexto grado. En 1960 surgieron nuevos planes y programas de estudio para Primaria que sirvieron de base para los posteriores planes y programas para Primaria de 1964.

En 1973, casi treinta años después de la reforma de 1945, se llevó a cabo una reforma educativa nacional que culminó en la publicación de la Ley Federal de Educación el 29 de noviembre de 1973, a cargo de Víctor Bravo Ahúja como Secretario de Educación. Esta reforma pretendía responder a los nuevos tiempos a partir del plan educativo llamado “de apertura democrática”. La reforma se concentró en tres rubros:

- Reformar el orden pedagógico: crear nuevos planes y programas de estudio, implementar métodos de enseñanza modernos, elaborar nuevos libros de texto y la actualización permanente de los maestros.
- Modernizar la SEP: agilizar la descentralización administrativa, la automatización del registro escolar, el uso de información, estadísticas, modelos de diagnósticos y pronósticos para el sistema educativo y diseñar nuevas políticas de gasto educativo.
- Adaptar la ley orgánica de educación al artículo 3º: reagrupar los niveles educativos y los conocimientos en áreas y reorganizar la educación tecnológica.

También se intentó llevar la educación en todos sus niveles hacia la clase popular, surgiendo con ello nuevas instituciones de educación media y superior. Se fortaleció la educación para adultos, se incluyó la televisión como un medio para la educación y se reafirmó el valor de la educación para la prosperidad de la nación (Meneses, 1991, Vol.4:220-370).

La delimitación del análisis del concepto de democracia a los dos periodos mencionados supuso dos momentos de la educación en México en donde se definió una idea de nación específica. En la reforma de 1945 se pasó de una definición de la educación en términos socialistas a una liberal bajo el término de “unidad nacional”, que marcó un concepto de nación y democracia particular. En la reforma de 1973 se definió de nuevo la nación y la educación con el término de “apertura democrática”, a partir de los reclamos políticos y sociales de la sociedad de aquel tiempo. En 1945 comenzó una etapa de la educación liberal que partía de supuestos como la defensa de la patria, la educación cívica para impulsar el sacrificio por el progreso nacional y que llegaron a su límite en 1973, aunque también se afianzó el sistema liberal y continuaron otros principios que se les buscó poner a la altura de las nuevas demandas sociales, tales como el ejercicio de la democracia en las relaciones escolares.

La reforma de 1973 puede ser considerada una bisagra entre la educación propuesta en los años cuarenta y la educación moderna actual que se consolidó con las reformas

educativas de 1992. Se puede tomar como un punto de partida para explicar la educación en estos momentos.

Estas características permitieron situar el análisis del concepto de democracia en dos momentos clave de la educación en México y compararlos en su estructura de significación, configuración semántica, en la producción material e intelectual de su medio de expresión que son los libros, así como de las circunstancias sociales, políticas e históricas involucradas. A partir del análisis de significados, de sus contextos de producción y su posterior comparación, se estaría en condiciones de discutir la tesis que sostiene Ernesto Meneses respecto a que no cambió la filosofía educativa de 1943 a 1975 (1991: 352, Vol.4).

Al lado de esta delimitación temporal se definieron las de carácter espacial y material. El análisis del concepto de democracia se restringió a la educación Primaria por tratarse de un nivel escolar fundamental y con la mayor expansión en el territorio nacional. A su vez, del nivel Primaria se escogió el 3º, 4º, 5º y 6º grado para el análisis. Esto tuvo que ver con las referencias sobre la democracia encontradas en los libros sobre Historia y Civismo de los años cuarenta y de Ciencias Sociales de los años setenta, lo que también representa una delimitación. Los libros de primero y segundo grado de ambos periodos no mencionaban el concepto y en fuentes secundarias se encontró que la educación formal en temas como la democracia se llevaba a cabo a partir del tercer grado (Rafael Ramírez, 1948:5).

Esta investigación es de corte documental y tuvo como fuentes primarias de trabajo algunos de los libros escolares de Historia y Civismo de los años cuarenta que se pudieron encontrar en las bibliotecas y librerías de la Ciudad de México³, y que se mencionan en fuentes secundarias sobre estudios educativos de la época, como fue el caso del texto de Rafael Ramírez *La enseñanza de la historia en México* de 1948.

Los libros encontrados de Historia fueron: *Breve Historia de México* (1946) de Alfonso Teja Zabre para tercer grado, la *Historia de la Civilización Mexicana* (1947) de Jesús Romero Flores para cuarto grado, *Historia General y Patria* (1945) de Longinos Cadena para quinto grado y la *Historia General* (1948) de Jorge de Castro Cancio para sexto grado. En cuanto a los de Civismo, se utilizó para el análisis el libro de *Civismo. Cuarto año* (1947) de Benito Solís Luna y *Civismo. Para el uso de los alumnos del III ciclo de la escuela primaria e iniciación secundaria* (1948) de Heriberto Monroy Padilla para quinto y sexto grado.

Los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales de los años setenta, editados por la SEP, fueron la fuente primaria de análisis para el segundo momento estudiado y se encontraron en la biblioteca del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, al sur de la Ciudad de México. Estos libros respondían al plan educativo de

³ La mayoría de estos textos se encontraron en la Universidad Pedagógica Nacional, al sur de la ciudad y algunos en "librerías de viejo" en el Centro Histórico.

1973, según González Pedrero (1982:16) y fueron: *Ciencias Sociales tercer grado* (1975), *Ciencias Sociales cuarto grado* (1974), *Ciencias Sociales quinto grado* (1975) y *Ciencias Sociales sexto grado* (1974). Otras fuentes primarias importantes fueron los libros guía del maestro que acompañaban a estos libros de Ciencias Sociales, titulados *Ciencias Sociales, libro del maestro* para tercero, cuarto, quinto y sexto grado.

Estas fuentes primarias se diferenciaron entre “libros escolares” para los de Historia y Civismo, pertenecientes al periodo de los cuarenta y “libros de texto gratuito”, para los de Ciencias Sociales del periodo de los setenta. Esta diferencia permitió aclarar las características particulares de cada *corpus*: los libros de Historia y Civismo de los años cuarenta respondían a un programa de estudio por asignaturas, mientras que la Historia y el Civismo en los setenta se combinaban en un solo libro, en el área de *Ciencias Sociales* y consideraban un libro para el maestro y otro para el alumno. Otra gran diferencia es que los libros de los cuarenta eran libros hechos por profesores que el gobierno sugería para la escuela de acuerdo a sus planes, mientras que los libros de los setenta fueron elaborados por especialistas de diferentes campos de las Ciencias Sociales y dictaminados y autorizados por la SEP y el CONALTEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos), además de ser obligatorios, de carácter nacional y gratuitos.

4 Herramientas conceptuales y procedimientos del análisis.

4.1. Herramientas conceptuales.

Para llevar a cabo un análisis de este tipo fue fundamental la perspectiva del análisis conceptual (Granja, 1998), la cual propone un conjunto de herramientas para analizar los procesos de cambio conceptual y producción de conocimientos. Tal enfoque vendría a enriquecer los estudios sobre democracia en el medio educativo, ya que hace posible un estudio profundo sobre el concepto de democracia en los libros de texto, principalmente de sus procesos de emergencia, cambio y permanencias⁴.

El análisis conceptual encuentra sus bases en la analítica deconstructivista de Jacques Derrida y la analítica arqueológica de Michel Foucault.

⁴ El análisis conceptual es una perspectiva que está siendo desarrollada para la investigación educativa desde la última década del siglo veinte. Algunos de estos trabajos son el “análisis conceptual dinámico de corte fenomenológico” de Ribero (2001), el “análisis conceptual a partir de la comparación entre diversas teorías” de Latapí (1995) Barba (1997) y Madrid (1997) y el “análisis conceptual de discurso” de Granja (1996,1998); ver a Bertely, (2003:951-952).

El aporte más importante del pensamiento de Derrida es la deconstrucción. La deconstrucción es una forma de escritura y lectura que desestructura y deja expuestas redes de significación en las palabras y conceptos. En palabras de Derrida:

Deconstruir era asimismo un gesto estructuralista... Se trataba de deshacer, de descomponer, de desedimentar estructuras (todo tipo de estructuras, lingüísticas, logocéntricas... Pero deshacer, descomponer, desedimentar estructuras... [era] más que destruir, era preciso asimismo comprender cómo se había construido un conjunto y, para ello, era preciso reconstruirlo." (1997:3)

La deconstrucción se relaciona con trayectorias de la tradición filosófica occidental, ligada a disciplinas académicas como la lingüística y la antropología. En 1967 Derrida publicó tres libros que introdujeron el punto de vista deconstructivista en la lectura de textos: *Discurso y fenomenología*, *De la gramatología* y *La escritura y la diferencia*.

La analítica deconstructiva de Derrida parte de la crítica a las posiciones filosóficas que argumentan la búsqueda de fundamentos últimos y la existencia de esencias y causas necesarias en la realidad (metafísica de la presencia), resumidas en la lógica de la identidad, típica del pensamiento occidental. Esto implica la crítica de los fundamentos de la racionalidad occidental y su pensamiento binario y organizado en jerarquías oposicionales (logocentrismo). Para Derrida, la lógica de razonamiento occidental determina leyes de pensamiento con coherencia lógica libre de contradicción, con pretensiones de verdad objetiva y suscrita a un origen homogéneo. Las leyes de pensamiento que parten de esta lógica implican la exclusión de la complejidad, la mediación y la diferencia. Estas formas de exclusión se justifican a nivel metafísico y operan en las categorías de pensamiento disponibles, en las que un sistema completo de conceptos (sensible-inteligible; ideal-real; interno-externo; ficción-verdad; naturaleza-cultura; habla-escritura; actividad-pasividad; etc.) gobiernan la operación del pensamiento y llegan a institucionalizarse.

La crítica del pensamiento dualista y esencialista que sostiene Derrida se basa en el levantamiento de las capas o estratos de sentido implicados en la génesis y desarrollo de los procesos de significación aparentemente cerrados, a partir de la idea de diseminación y proliferación de sentidos. Para Derrida diseminación es

la posibilidad de reconstruir el orden simbólico en su estructura general y en sus modificaciones, en las formas generales y determinadas de la socialización, de la familia o de la cultura... [la] violencia efectiva de la escritura diseminante... [permite] toda posibilidad de desorden y de desorganización de los simbólicos

desde la fuerza de la exterioridad... Esta es la brecha que me interesa bajo el título de diseminación⁵. (1977:22)

A la diseminación le sigue un movimiento de recolección o reagrupación, "esta bifase ya no puede inscribirse más que en una escritura bífida... [que] no puede marcarse más que en un campo textual que llamaré agrupado" (Derrida, 1977:2) en donde los significados y sentidos dispersos adquieren una nueva composición que los resignifica de manera arbitraria, sin esperar encontrar la verdad, sino como simulacro o gesto.

El núcleo teórico conceptual de esta analítica se anuda en la noción de *diferencia*, que permite observar que no hay un sentido pleno y original que descifrar ni una verdad absoluta, sino significaciones contingentemente construidas con tensiones internas. La diferencia no es una identidad, ni es la diferencia entre dos identidades. Diferencia es diferencia diferida, que significa tanto diferenciarse como diferir (Peñalver, 1986:7). La *Différance* posiciona una serie de términos presentes en la obra de Derrida cuya estructura es inexorablemente doble: fármaco (tanto veneno como antídoto); suplemento (tanto lo sobrante como adición necesaria); himen (tanto interior como exterior).

La deconstrucción involucra dos formas de análisis definidas por Derrida en términos de "gramática" (diseminación y recolección de contenidos) y "estilo" o "sintaxis" (diseminación y recolección de formas y condiciones materiales de existencia de las significaciones). El estilo emerge en el planteamiento derridiano con la misma importancia que el análisis de la semántica o el contenido, en contra de la oposición contenido-forma:

De acuerdo con la consecuencia de su lógica [de la deconstrucción], se ataca no sólo a la edificación interna, a la vez semántica y formal, de los filosofemas, sino [que también] a la que equivocadamente se le asignaría como su emplazamiento externo, sus condiciones de ejercicio extrínseco: las formas históricas... las estructuras sociales, económicas o políticas... Porque afecta a estructuras sólidas, a instituciones materiales y no sólo a discursos o a representaciones significantes." (*La verite en peinture*, 1978: 23 citado en Peretti, 1989:181)

La deconstrucción opera desde dentro de las estructuras a partir de su propio lenguaje, operando sobre las fisuras del discurso a partir de nociones como margen, huella, iterabilidad, indecidibilidad, entre otras. Algunas de estas nociones fueron empleadas en este estudio, tales como "marca" que consiste en "un signo escrito que permanece, que no se agota en el presente de su inscripción y que puede dar lugar a una repetición en la ausencia y más allá de la presencia del sujeto empíricamente determinado que en un contexto dado la

⁵ La diseminación de significados formó parte del proceso de análisis en esta tesis, principalmente en la etapa de desagregación del contenido sobre democracia en los libros estudiados, como se verá más adelante.

ha emitido o producido" (Derrida, 1998:9). Una marca encontrada en el análisis de esta tesis fue la democracia antigua en la moderna, a partir de la noción de "elecciones".

La "indecidibilidad", definida como "ciertas marcas semánticas que no se dejan comprender en una oposición binaria, sino que la habitan y la resisten" (Derrida, 1977:3) también tuvo juego en el análisis de esta tesis cuando se identificaron significaciones que enunciaban ciertos principios que creaban tensión. Un ejemplo fue la noción de "revolución" en algunos libros de los dos periodos, puesto que se definía por ser un procedimiento antidemocrático y violento pero que se constituía como fundante de las democracias modernas.

Otra herramienta conceptual derridiana puesta en práctica fue "firma", que implica "la presencia del autor como persona que enuncia como fuente, en la producción del enunciado... [aunque] una firma escrita implica la no presencia actual o empírica del signatario" (Derrida, 1998:20). La ausencia del autor en un escrito no suprime su marca personal, su "querer decir" y su intención en la escritura, lo que abre la interpretación de lo que el autor "quiso decir" a los nuevos lectores. Esta herramienta permitió posicionar tanto la perspectiva teórica como la intención política de los autores en sus discursos cívicos o históricos, principalmente en los libros del primer periodo estudiados.

Esta forma de intervenir en los textos es singular en cada análisis y depende del tipo de material que se procesa y el tipo de problema de investigación que se plantea. Por lo tanto la deconstrucción no es un método de análisis sistemático en donde se deben seguir ciertos pasos, más bien es una estrategia de lectura y escritura, es una forma de pensamiento que se adecua a los objetos en cuestión:

La palabra deconstrucción, al igual que otra, no posee más valor que el que le confiere su inscripción a una cadena de sustituciones posibles... Para mí,... dicha palabra no tiene interés más que dentro de un contexto en donde sustituye a y se deja determinar por tantas otras palabras, por ejemplo, "escritura", "fármaco", "huella", "difference", "suplemento", "himen", "fármaco", "margen", ... Por definición la lista no puede cerrarse.... (Derrida, 1997:5)

Mónica Cragolini hace una definición de deconstrucción que se comparte en esta tesis: "más que de sistemas o de obras, entonces se podría hablar de operaciones textuales, ejercicios deconstruccionistas" (1999:1)

La deconstrucción no tiene como fin disolver las tensiones y diferencias en el pensamiento deconstruido, tampoco es capaz de escapar a las exigencias de la tradición ni de establecer un sistema de su propia narrativa. Más bien reconoce que está forzado a usar los mismos conceptos que ve como insostenibles, en los términos de la demanda que realizan. "Para Derrida no se puede ir más allá de la historia de la metafísica por un simple decreto: en este

sentido, el deconstruccionismo se mantiene en el mismo terreno de esa historia. El deconstruccionismo es un modo de habitar las estructuras metafísicas para llevarlas hasta su límite...” (Cragolini, 1991:8) Sin embargo, sí se pueden hacer diferentes historias regidas por la diferencia, carentes de un origen primigenio y de un sentido teleológico.

La otra perspectiva analítica que constituye al análisis conceptual es la analítica de Michel Foucault. Las líneas generales del pensamiento de Foucault se inscriben en tres ámbitos: las cuestiones del poder, de la ética y el saber. Las directrices metodológicas del análisis conceptual se basan en el ámbito del saber. Foucault propone analizar el saber científico en sus reglas de formación y funcionamiento social, trabajos que lleva a cabo en obras como la *Historia de la locura* (1961) y *El nacimiento de la clínica* (1963) entre otras. Su planteamiento filosófico implicado en estas obras evita los reduccionismos y simplificaciones de enfoques filosófico-esencialistas, psicológico-existenciales y positivistas. Su perspectiva sobre la historia evita los discursos de continuidad, del tiempo concebido de forma totalizante y globalizadora, de las fundaciones originarias con un horizonte inagotable y las revoluciones interpretadas como formas renovadoras de conciencia. Además descentra la historia de sujetos originarios. Para Foucault:

no se trata de interpretar el discurso para hacer a través de él una historia del referente. En el ejemplo elegido [sobre el surgimiento de la psicopatología] no se trataba de saber quién estaba loco en tal época, en qué consistía su locura, ni si sus trastornos eran idénticos a los que hoy nos son familiares... Sin duda tal historia del referente es posible; no se excluye en el comienzo del esfuerzo para desensamblar y liberar del texto esas experiencias...[sin embargo] se quiere prescindir de las cosas... refiriéndolas al conjunto de reglas que permiten formarlas como objetos de un discurso y constituyen así sus condiciones de aparición histórica. (2003:77-79)

Sus estudios parten de considerar que entre un sujeto y un objeto de conocimiento existe la mediación de las categorías de conocimiento, así como una serie de instrumentos que permiten medir la realidad. Entonces indaga en esas categorías de pensamiento y de conocimiento ubicadas en un área del saber, en sus códigos de expresión, conceptos de que dispone, condiciones de científicidad internas al propio discurso científico y posibilidades de existencia histórica, lo que constituye una arqueología analítica:

Mi trabajo no es una formalización ni una exégesis sino una *arqueología*, es decir, como su nombre indica de una manera demasiado evidente, la descripción del *archivo*. Este término no significa la masa de textos que han podido ser recogidos en una época dada o conservados desde esta época a través de los avatares del desdibujamiento progresivo, sino el conjunto de reglas que, en una

época dada, y para una sociedad determinada definen: 1) los límites y las formas de la decibilidad (Foucault, 1991:57).

Esta analítica se complementa con una genealogía del discurso, que permite ubicar puntos de partida históricos en los discursos, desarrollos institucionales, formalizaciones, prácticas, intereses y normatividades que posibilitan las condiciones de aparición de las ciencias:

La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido... seguir el hilo de la procedencia es, al contrario, conservar lo que ha sucedido en su propia dispersión; localizar los accidentes, las mínimas desviaciones, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos... es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente... (Foucault, 1997: pp. 27-35)

Para Foucault la genealogía implica sustituir la forma abstracta, general y monótona del cambio, pasando de la descripción de sucesiones a la de las transformaciones, y con ello poner entre paréntesis las viejas formas mediante las cuales se amortigua la irrupción súbita del cambio (tradición, influencia, hábitos de pensamiento, formas mentales, orientaciones del espíritu) y hacer surgir con tesón, toda la viveza de la diferencia: establecer meticulosamente la dispersión. (Foucault, 1991, p. 52)

La analítica de Foucault no pretende estudiar los textos en su estructura gramatical, ni describir el campo semántico ni la lengua, sino "buscar en los discursos... sus leyes de construcción... [así como] sus condiciones de existencia". (1991:59)

Así aparece el proyecto de una descripción de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman. Unos de ellos son los conceptos. El estudio de la formación de los conceptos tiene que ver con encontrar la emergencia sucesiva o simultánea de conceptos dispares, la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan. En los análisis de formación conceptual:

La descripción de tal sistema no podría equivaler a una descripción directa e inmediata de los conceptos mismos. No se trata de hacer su lista exhaustiva, de establecer los rasgos comunes que puedan tener, de hacer su clasificación, de medir la coherencia interna o probar su compatibilidad mutua... Lo que hay que hacer es colocarse a cierta distancia de este juego conceptual manifiesto e intentar determinar de acuerdo con qué esquemas pueden estar ligados los enunciados unos con otros en un tipo de discurso (1995:98)

Estos esquemas permiten describir la dispersión, en este caso del concepto de democracia, a través de los libros en donde podemos observar entre las nociones formas de

incompatibilidad, exclusión, dependencia, alteración recíproca, de desplazamiento, etcétera. Para describir relaciones de dependencia entre nociones en esta tesis se acudió al término foucaultiano de “dependencias intradiscursivas” que consiste en las “relaciones existentes entre los objetos, las operaciones, los conceptos de una misma formación” (Foucault, 1991: 55) Este término sirvió para describir juegos de dependencias entre nociones, como la de “elección” y “voto” en los libros de los setenta por ejemplo. Las dependencias intradiscursivas se sucedieron durante los dos periodos estudiados.

Al lado de estas también se encontraron “dependencias interdiscursivas”, definidas como “las existentes entre formaciones discursivas diferentes” (Foucault, 1991:55) por ejemplo, “sacrificio por la patria” es uno de los valores enunciados en los libros de Historia y Civismo del primer periodo y que también aparece referido en las fuentes secundarias consultadas que reconstruyen al periodo en cuestión.

Otro elemento que Foucault aborda y que se toma en cuenta para el análisis en esta tesis es el “autor”. El autor funciona para caracterizar cierto modo de ser del discurso, la función de autor es una característica del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad, así como del uso de ciertos conceptos en un discurso y las interpretaciones que éste puede abrir:

El autor es lo que permite explicar tanto la presencia de ciertos acontecimientos en una obra como sus transformaciones, sus deformaciones, sus modificaciones diversas. El autor es así mismo, el principio de una cierta unidad de escritura. (Sin embargo) se trata de quitarle al sujeto su papel de fundamento originario, de analizarlo como una función variable y compleja del discurso... Hay razones que tienen que ver con el status ideológico del autor. Surge, entonces, la siguiente pregunta: ¿Cómo conjurar el gran daño, el gran peligro con que la ficción amenaza nuestro mundo? La respuesta es que se puede conjurar por medio del autor. El autor es el principio de economía en la proliferación del sentido.” (Foucault, 1999:8)

El “autor” llega a tener un sentido semejante a lo que Derrida denomina como “firma”, sin embargo abre un sentido “arqueológico” que interesa en esta tesis: sobre las cuestiones relacionadas con el cambio en la autoría de los libros de Ciencias Sociales respecto de los libros de Historia y Civismo del primer periodo, por ejemplo, si se pierde la dimensión ideológica del autor en la obra y más cuando la SEP funciona como “otro autor” al dictaminar los libros del segundo periodo.

Ahora bien, a partir de la analítica desconstruccionista y la analítica arqueológica, Granja va a posicionar un tipo de investigación en el medio educativo. El análisis conceptual parte de tres enfoques disciplinarios: el sociológico, el epistemológico y el histórico.

La mirada sociológica permite la comprensión de la sociogénesis de los conocimientos (Norbert Elías, Pierre Bourdieu), la mirada epistemológica pone de relieve las lógicas internas de construcción en la producción de conocimientos (George Canguilhem, Gastón Bachelard) así como los cambios y permanencias (Derrida, Foucault) y la mirada historiográfica enfatiza el seguimiento de procesos a lo largo del tiempo, acentuando aspectos relacionados con cambio, transformación y ruptura (Roger Chartier). De esta manera se produce la tensión entre las visiones deterministas-externalistas y las visiones epistémico-internalistas, dejando ver articulaciones complejas y cambiantes entre lo social y lo epistémico, sin patrones estables de desarrollo. La mirada epistemológica es la que articula esta perspectiva heterogénea. El *análisis conceptual de discurso* tendría en la perspectiva epistemológica su límite. De tal manera que se harían referencias de tipo social o político, pero sin compenetrarse en ellas.

Para el estudio de las formaciones conceptuales “de Foucault se recupera el tipo de búsquedas implicadas en su analítica arqueológica-genealógica, más específicamente las preguntas sobre las condiciones de posibilidad y funcionamiento de cierto tipo de saberes” (Granja, 1998:10).

El análisis de las formaciones conceptuales tendrá que ver con los mecanismos y dinámicas de cambio implicados en las lógicas internas de construcción y formalización de los conocimientos. Desde esta perspectiva se describen las nociones, conceptos y problemáticas a partir de su génesis, cambio, transformaciones, rupturas y desfases, atendiendo la tensión entre lo que cambia y lo que permanece en un estudio en paralelo.

El cambio no es el paso de una situación x a una situación y. Más bien se trata de diferentes formas del cambio, en donde la noción de cambio adquiere diferentes dimensiones de acuerdo al objeto de estudio. Entre ellas se encuentra la de cambio a nivel de las estructuras de significación, que se desarrolla en esta tesis.

Esta perspectiva se complementa con la analítica deconstructiva de Derrida. Como se explicó en la exposición sobre Derrida, la deconstrucción no es un método que se aplica al pie de la letra, aunque para Granja es posible identificar operaciones comunes en la deconstrucción. Una de estas estrategias tiene que ver con el proceso de desagregación o diseminación de significados, que va del análisis de la fuente empírica de estudio hasta el tipo de elementos internos y externos asociados al problema. La otra operación que es común es la de agrupación del material desagregado de acuerdo con las intenciones de la investigación. Sin embargo, “la propuesta de procedimiento aquí descrita no debe entenderse como un algoritmo, es más bien un itinerario posible para intervenir en los textos” (Granja, *Breve punteo introductorio sobre deconstrucción*, material de uso interno).

Desagregación y agrupación de significantes es una estrategia posible para abordar los textos en el análisis conceptual y que en esta tesis se llevó a cabo en la diseminación de las nociones que se encontraron en los libros estudiados, así como en la reagrupación en categorías y después en la conceptualización de democracia en cada libro.

Siguiendo a Derrida, las significaciones se establecen en medios llamados textos. Para Granja, la noción de texto de Derrida ayuda a pensar las mediaciones en la formalización del conocimiento, pero también para construir un estatuto de textos para los documentos que sirven de punto de partida empírico de análisis: “los textos interesan en tanto vehículos de *representaciones*, es decir, en tanto que expresan estructuras conceptuales, lógicas de razonamiento y modos de inteligibilidad mediante los cuales una época se explica sus procesos, para sí misma y para la posteridad.” (Granja, 1998:22)

La idea de texto se expresa mejor siguiendo la metáfora del tejido, en donde los textos muestran complejos tejidos de significados, de anudamientos de sentido e hilos de significado que corren de un lado “en un constante cruce y remisión de sentidos” (Granja, 1998:20).

Aunque esta noción de texto se halla implícita en esta tesis, principalmente para designar al *corpus* de objetos empíricos de estudio que son los libros escolares de cada periodo, se dejará de mencionar texto en este sentido filosófico para no confundirlo con los libros del segundo periodo estudiados que llevan por nombre “libros de texto gratuitos”.

En el análisis conceptual se posicionan ciertas herramientas que permiten desestructurar y reagrupar conceptos para observar las dinámicas de sus significados. Una de estas herramientas conceptuales que ayudaron en la consecución de los objetivos de este trabajo fue la noción de “configuración”. “Configuración” nos remite a un entramado de interdependencias, tejidos de tensiones y relaciones entre significados. A partir de la noción de “configuración” se desagregan y vuelven a agregar las significaciones permitiendo observar situaciones de emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación. “La noción de configuración... mantiene en primer plano la idea de movimiento y permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta se toquen entre sí” (Granja, 1998:15) Esta categoría de análisis permitió explicar cómo fue tomando forma el concepto de democracia a partir de las significaciones que lo constituían, después de haberlo fragmentado en sus significados y después al agregarlos, por ejemplo, al jerarquizar las categorías del concepto en los libros.

Una noción que muestra los movimientos que se suceden en una configuración es la de “imbricación”. Esta noción, tomada de Derrida, “hace suya una imagen de tejido para enfatizar la dinámica de los cruces y remisiones de sentido que de manera ininterrumpida recorren al texto” (Granja, 1998:21) Durante el estudio de las relaciones entre significantes

de esta tesis se pudieron ubicar imbricaciones por ejemplo, del significado de la “forma de vida democrática” con los “procedimientos de la democracia” en los libros del segundo periodo. Aunque estas dos significaciones remiten a situaciones diferentes, constantemente reenvían sus sentidos del uno al otro, puesto que en la forma de vida democrática se requiere tomar parte de los procedimientos de la democracia como lo es votar y votar sólo se da en sujetos educados en la forma de vida democrática.

Otra de las herramientas del análisis conceptual utilizadas es la de “desplazamiento”. Desplazamiento consiste en el cambio del significado y del lugar de enunciación de un concepto sin la desaparición de algunos de sus elementos, “al incorporarse en la nueva formación esos vestigios asumen rasgos diferenciales. Los desplazamientos se activan, entre varias posibles razones, como consecuencia de los usos sociales” (Granja, 1998:17) por ejemplo, en el cambio de significado de la democracia liberal a la socialista durante la Revolución Mexicana en los libros de los años cuarenta.

Finalmente, la noción de “sedimentación” indica el proceso por el cual “diversos componentes (objetos, conceptos, significados, signos), procedentes de ordenes anteriores, consiguen asentarse de cierta manera y fijarse temporalmente en una nueva estructuración que tampoco es definitiva” (Granja, 1998:16). Esta noción ayudó a identificar en los libros del segundo periodo significados de los libros del primer periodo que permanecían debajo de nuevas nociones, tales como la noción de “sacrificio por la patria” que se halló sedimentada en la de “deuda” con los héroes nacionales.

Si bien esta tesis se apoya en el análisis conceptual, también toma distancia de este y explora otros usos. Por ejemplo, la construcción de historias conceptuales se caracteriza en Granja por descentrar el análisis de los discursos dominantes:

En esta aproximación metodológica no se recurre exclusivamente a los documentos clásicos (los discursos políticos, las disertaciones filosófico-políticas de personajes notables de la época, las memorias del ramo, las diversas y sucesivas leyes, reglamentos y decretos constitucionales, etc.) sino a materiales poco conocidos designados como “literatura gris”: informes, reportes internos, textos generados a partir de las necesidades de organizar y administrar recursos y actividades del ámbito escolar. (1998: 5)

Esta tesis mantiene una diferencia respecto a esa “historia desde las periferias” ya que se analizan documentos centrales como son los libros de texto y escolares, con un explícito sentido de difusión pública. Tal diferencia muestra que el análisis conceptual no es una analítica rígida, sino que se adapta tanto a los diferentes objetos empíricos de estudio como a los diversos requerimientos de investigación.

Otro punto de diferencia con esta tesis es que en el análisis conceptual se plantean los procesos de formación y desarrollo de nociones y conceptos en un horizonte de "largo alcance", es decir, en periodos largos, por ejemplo, del siglo dieciocho al siglo veinte. Mientras que en esta tesis el periodo en que se estudia el concepto de democracia tiene un intervalo de solo treinta años que no puede considerarse de "largo alcance".

De manera complementaria al análisis conceptual se trabaja en esta tesis con los planteamientos de otros dos autores. En la exposición de los cambios, permanencias y la comparación entre los conceptos se siguieron los principios del método comparativo científico-social de Jürgen Schriewer (1991). Esta perspectiva intenta no sólo relacionar objetos en términos de semejanzas y diferencias sino que implica encontrar conexiones entre variables en diferentes niveles de análisis y hacer relaciones de relaciones, aportando descripciones y explicaciones. Este carácter relacional es lo que principalmente interesa para este estudio⁶.

Otro de sus principios es el posicionar un elemento que sirva de "hipótesis guía" o de eje de comparación, que para este trabajo fue la noción de ciudadanía.

La noción de ciudadanía cruzó gran parte de las significaciones sobre la democracia y permitió proponer una interrelación entre los dos momentos estudiados en sus diferentes niveles de análisis: de producción material, intelectual, social, semántica. A su vez, estos niveles de análisis posibilitaron una construcción tentativa del sistema de razón de cada momento y su posterior comparación.

El concepto de "sistema de razón" está tomado del enfoque analítico de Thomas Popkewitz (2003:43) y consiste en la sistematización de imágenes, narrativas y discursos a través de los cuales se clasifican y ordenan los conocimientos escolares, proporcionando una forma de pensamiento. A este punto de vista se agregaron las perspectivas filosóficas que subyacen en cada momento estudiado.

⁶ El carácter "científico social" de la comparación que propone Schriewer no se contrapone con la posición antiesencialista del conocimiento científico de Derrida y Foucault en cuanto que para Schriewer: "las técnicas complejas de establecimiento de relaciones entre relaciones cumplen un papel central cuando hay que ordenar sistemáticamente la confrontación crítica, intrínseca a la noción de "verdad" científica, de proposiciones teóricas con observaciones históricas" (1991:242) El método comparativo asume su cientificidad en cuanto "actividad mental estructurada conscientemente a partir de problemas específicos, perspectivas teóricas y esquemas generadores de expectativas" (1991:199) La mediación metodológica entre datos interculturales y teorías científico-sociales es la que le da su nombre de método comparativo científico social, pero esto no quiere decir que se trate de un método que aporte conocimientos científicos universales o invariables sino constructos teóricos relacionales que aspiran a encontrar "configuraciones" o "modelos de interrelaciones" que explican el conocimiento en sus orígenes, coyunturas, manifestaciones persistentes y diferencias relacionadas con las estructuras sociales de referencia, formando "estilos de razonamiento" (1991:194) sensibles a las diferencias empíricas.

Otro término analítico de Popkewitz que sirvió para el análisis es el de "gobernación"⁷. Para Popkewitz (2003:33) los conocimientos inherentes a un sistema de razón proporcionan una forma de regular las emotividades, las percepciones y las acciones, por medio de dispositivos como la escuela, conformándose en prácticas de gobernación. Este posicionamiento se trabajó en el tercer capítulo de la tesis y permitió ubicar nociones que daban cuenta de prácticas de gobernación en los dos periodos estudiados.

4.2 Procedimientos del análisis.

El procedimiento del análisis en esta tesis comenzó con la búsqueda de los libros mencionados en la delimitación del tema.

La búsqueda consistió en posicionar fuentes secundarias sobre libros de Historia y Civismo de los años cuarenta como los textos de Rafael Ramírez (1948), Josefina Vázquez (1991) y Engracia Loyo (1991) para ubicar los libros utilizados después de la reforma de 1945 en el caso del primer periodo. Se hizo una lista de los libros y se buscaron en diferentes bibliotecas y librerías (UPN, UNAM, Colegio de México, Librerías de Viejo de la Ciudad de México). Cuando se localizaron los libros, se revisaron con el fin de constatar que en ellos se mencionaba el concepto de democracia, pues no en todos aparecía, como fue el caso de la *Historia Patria* de Luis Chávez Orozco, citado por Rafael Ramírez para tercer y cuarto grado (1948:16). A partir de este parámetro de selección se formó el *corpus* de los libros como unidades de análisis.

El análisis de las obras seleccionadas comenzó con la elaboración de una ficha técnica de uno de los libros con la intención de posicionar un modelo para analizar los demás libros posteriormente (fue el caso del libro de Alfonso Teja, 1946). A la ficha técnica se añadieron los datos del libro, sobre el autor y las referencias que los comentaristas hacían sobre la obra y el autor. En el anexo 1 de esta tesis se muestra la ficha técnica del libro de Alfonso Teja.

El análisis del concepto de democracia en cada uno de los libros se desarrolló de la siguiente manera: se comenzó por situar los fragmentos en donde apareciera el concepto⁸

⁷ Popkewitz (2003:33) trabaja este concepto a partir de la noción de gubernamentalidad de Foucault, que la define como "El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder... y que ha implicado, por una parte, el desarrollo de todo un conjunto de saberes" (Foucault, 1981:25).

⁸ Por concepto en este estudio se entendió aquella idea abstracta que no es una entidad real ni tampoco un nombre usado para designar entidades concretas, es un universal abstracto en nuestra mente. Este planteamiento partió de la teoría de las ideas de John Locke, para quien un concepto sería una idea compleja procesada psicológicamente (Ferrater, 2005, v.1:619). Desde esta perspectiva de construcción de conceptos en la mente, la democracia no es un ente real que camina por las calles, tampoco es una entidad concreta como el voto o una campaña política, sino que es una

de democracia en este libro, transcribirlos en un formato para su estudio y ubicar las nociones que se relacionaban con él.⁹ Por noción¹⁰ se entiende en este trabajo la expresión conformada por uno o varios significados y que es parte de la estructura de significación del concepto de democracia, por ejemplo, la noción de “elecciones”.

Después de ubicar una serie de nociones vinculadas a democracia en el libro estudiado se encontró que podían ser agrupadas en diferentes rubros por las relaciones de significado estrechas que guardaban. Estas agrupaciones se llamaron categorías. Por categoría¹¹ se entiende la expresión que agrupa a diversas nociones que comparten significaciones, por ejemplo, la categoría de *procedimientos de la democracia* agruparía a las nociones de “elecciones”, “voto” y “campana política”, las cuales mantienen entre sí dependencias en sus significados. En el anexo 2 se muestra el tipo de registro que se hizo con fragmentos del libro de Teja y las nociones y categorías encontradas.

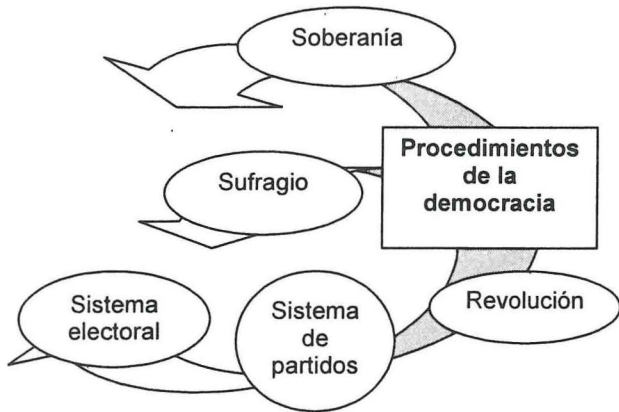
Varias de las categorías encontradas en los libros tuvieron la misma nomenclatura, sin embargo esto no significó que tuvieran el mismo sentido o contuvieran los mismos significados, otras veces estaban conformadas por una sola noción o por varias, algunas funcionaban como bisagras para articular dos planteamientos diferentes y casi siempre permitieron observar los cambios de significados entre los libros. Los siguientes esquemas muestran similitudes y diferencias en la categoría de *procedimientos de la democracia* entre el libro de Alfonso Teja y el de Longinos Cadena:

idea general o universal de toda una serie de significaciones englobadas en ella de manera abstracta. Lo que no desmerita que la democracia tenga realidad en las acciones del mundo práctico.

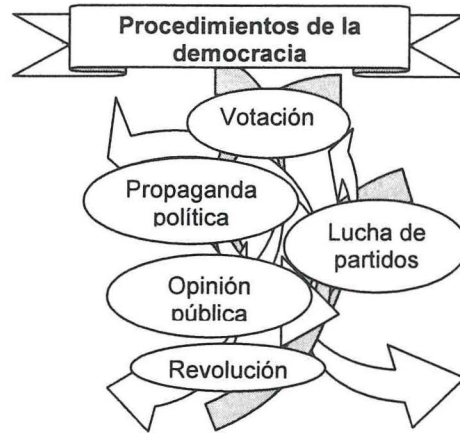
⁹ Las relaciones tenían que ver con nociones que aparecían cada que se nombraba la democracia, algunas de ellas por ser parte de su significado explícito, por ejemplo la de “igualdad” y en otros casos porque tenían algún vínculo histórico o social con ella, como la de “revolución”.

¹⁰ Esta concepción de *noción* tuvo que ver con la teoría de las ideas complejas de John Locke (*Ensayo sobre el entendimiento humano*), en donde varias ideas simples integran una idea compleja o general que describe una idea de realidad por medio de estas ideas simples. Una noción sería una idea simple en su significado, una expresión o idea reflexiva simple (Ferrater, 2005, Vol.3:2567).

¹¹ *Categoría* se entendió desde el punto de vista lógico-gramatical, aplicado a los términos del lenguaje, que indica el modo como un término puede convertirse en principio de “colección” o de “recolección” de ciertos otros términos, como esquemas conceptuales. Siguiendo a Peter Strawson y a Stephen Körner (Ferrater, 2005, Vol. 1: 508).

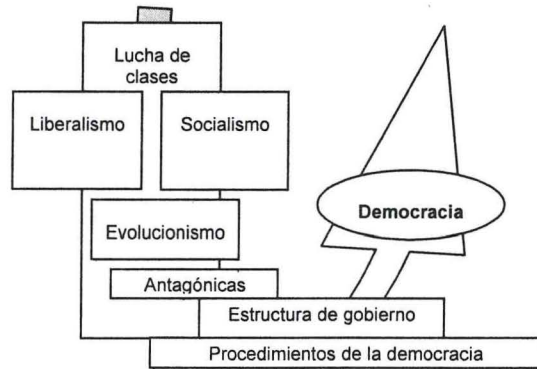


Alfonso Teja



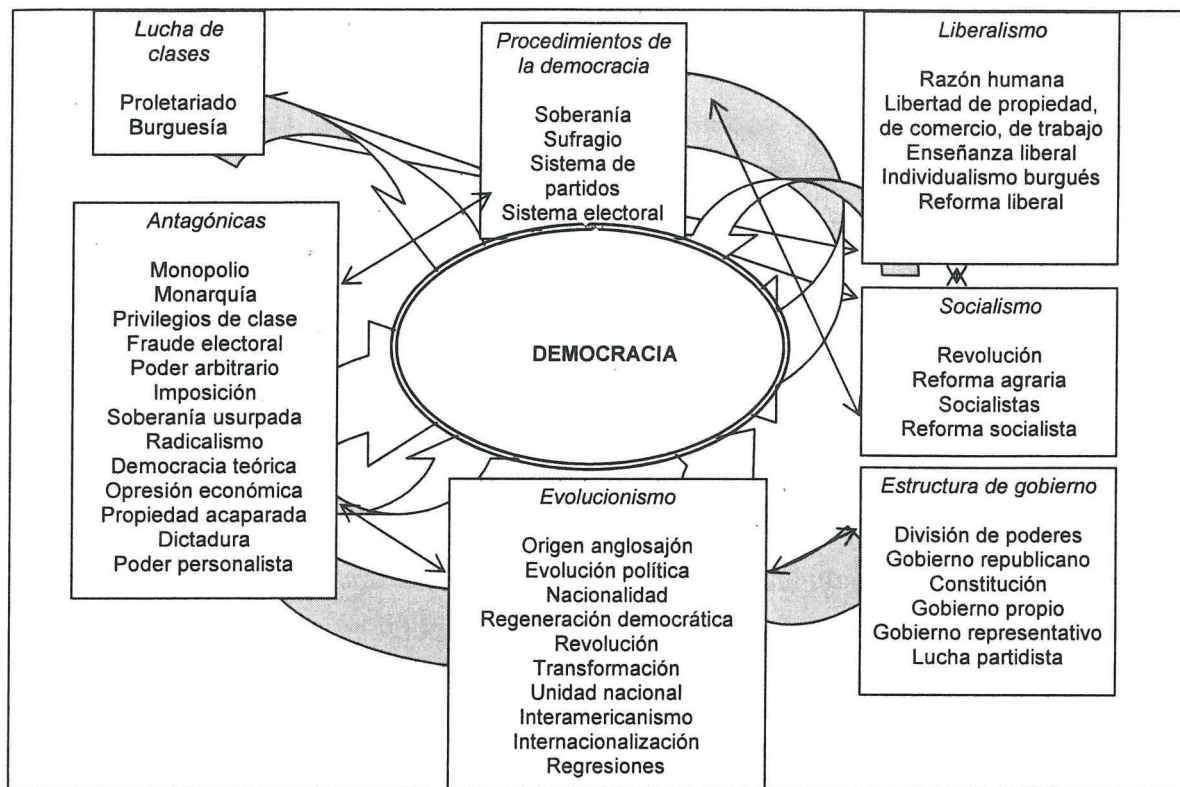
Longinos Cadena

Entre estas dinámicas que dejaron ver las categorías también se observó que algunas predominaban sobre otras por su aparición constante en los párrafos o porque otras categorías las interpelaban. Estas categorías importantes se denominaron ejes de intención¹² de los discursos y posibilitaron la creación de jerarquías entre las categorías. El cuadro muestra la jerarquización de categorías en el libro de Teja:



Habiendo encontrado los ejes de intención y las jerarquías entre categorías se explicaron las relaciones que había entre ellas, posibilitando hacer un esbozo del concepto de democracia del libro estudiado a partir de entretejer las nociones y categorías encontradas por las jerarquías que presentaban. El siguiente esquema muestra las categorías y nociones de la estructura de significado de democracia en Teja:

¹² Llamé "eje de intención" a la categoría que permitía explicar la formación y desarrollo de otras categorías y nociones, además de que guiaba la intención del sentido de las mismas. Eje de intención tuvo que ver con la idea de intencionalidad de quien escribe, plasmada por Derrida en su concepción de escritura, que es "la presencia del autor en lo que ha escrito, todo el medio ambiente y el horizonte de su experiencia y sobre todo la intención, el querer decir, que animaría en un momento dado su inscripción" (1998:10).



Al tener un primer modelo de análisis con el libro de Alfonso Teja se procedió de la misma manera con los demás libros de Historia y Civismo de los años cuarenta. De esta manera se consiguió tener el primer borrador para cada libro que contenía la ficha técnica del libro y el autor, los fragmentos analizados, las nociones y categorías encontradas, el estudio de las relaciones entre categorías y el concepto de democracia que se definía en cada libro.

El análisis de los libros de los años setenta siguió un procedimiento similar: se escogió un libro, se elaboró su ficha técnica y de sus autores, se escogieron y delimitaron los fragmentos pertinentes, se transcribieron, se procedió a situar las nociones y categorías, se estudiaron sus relaciones y se posicionó un concepto de democracia para el libro. Esto se repitió en los demás libros de Ciencias Sociales, con la particularidad de que también se tomó en cuenta el libro del maestro de cada uno de ellos, puesto que hacían referencias al concepto de democracia. En los anexos de esta tesis (del 3 al 11) se ofrecen muestras de registros de los libros analizados.

Se debe aclarar que el proceso del análisis no se llevó a cabo de manera tan lineal como aquí se expresa para mayor congruencia expositiva, sino que la elaboración de la tesis suponía momentos de trabajo simultáneo entre el análisis de los libros, redacción del contexto histórico, político y social, con ayuda de bibliografía secundaria como la de Sergio

Zermeño (1978) y Ernesto Meneses (1991), del contexto intelectual e historiográfico¹³ a partir de autores como González Pedrero (1982), Villa Lever (1988) y Álvaro Matute (2003), sobre los discursos políticos en los años cuarenta a partir de Rosa Nidia Buenfil (2004) o de comprensión de las herramientas conceptuales que se utilizaron en el análisis y la teoría detrás de ellas, con textos de Mónica Cragnolini (1999), Cristina de Peretti (1989) y Mariano Peñalver (1986). También se revisaron y corrigieron nociones, categorías, relaciones entre ellas, conceptualizaciones de la democracia, uso de herramientas conceptuales, la información del contexto, datos bibliográficos y la redacción de los informes constantemente, en un proceso de ir y venir entre lo que se había hecho y lo que se iba haciendo. Esta dinámica estuvo presente de principio a fin de la tesis.

Al contar con el análisis de los libros de los dos periodos se ensayó otro modelo de registro en donde se pusieran en paralelo las fichas técnicas, las nociones, categorías y conceptos de democracia encontrados en los libros del periodo de los cuarenta. Todos estos datos se colocaron en un formato que permitía observar las similitudes y diferencias tanto de las fichas técnicas como categoría por categoría. El siguiente extracto de registro es una muestra:

Las nociones que conforman la categoría de *liberalismo* en los libros del primer periodo.

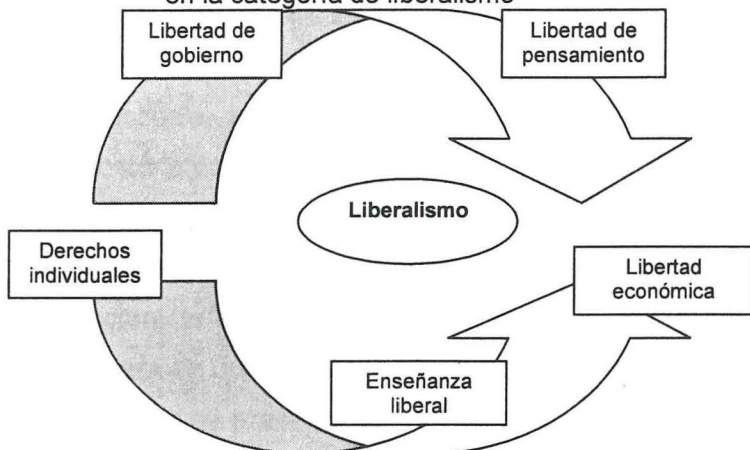
Categoría	Alfonso Teja Zabre	Jesús Romero Flores	Jorge de Castro Cancio	Longinos Cadena
Liberalismo	Razón humana Libertad Pensamiento independiente al religioso Enseñanza liberal Individualismo Reformas sociales	Derechos humanos Separación entre Iglesia y Estado Prerrogativas políticas Hombres libres Libertad de enseñanza Derechos Públicos Derecho del pueblo Partido Liberal	Libertad de gobierno Constitución republicana Derechos individuales Libertad Capitalismo	Garantías individuales Igualdad Derecho de resistir Gobierno libre Libertad Separación de la Iglesia

Matices

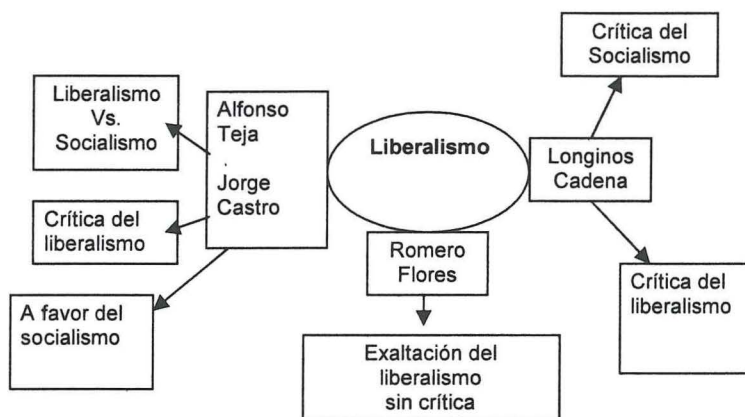
Un dato importante es que en Teja Zabre y Castro las ideas liberales se entienden como una ideología de clase que compite con las ideas socialistas y en cierta medida muestran sus deficiencias, mientras que en Romero Flores hay una aceptación del liberalismo como una ideología de vanguardia. En Cadena las ideas liberales muestran ser incongruentes con los principios que defiende, principalmente en el imperio británico y sin embargo se posicionan como una ideología y una forma de ser anglosajona que sería más propicia para el ser latinoamericano, que es básicamente comunitario, según el autor.

¹³ La historiografía que subyace en la producción de los libros de cada periodo resultó un aspecto contextual que fue sobresaliente en el análisis y que en un principio no se había tomado en cuenta.

Esquema de las nociones equivalentes en la categoría de liberalismo



Diferencias ideológicas entre los autores en la categoría de liberalismo



Este modelo de análisis se repitió con los libros del periodo de los setenta: se colocaron en paralelo las fichas técnicas, las categorías de los libros, se ubicaron semejanzas y diferencias y se propuso una conceptualización de democracia para este periodo. (Ver anexo 2)

Con el concepto (o los conceptos) de democracia encontrados en cada periodo, se procedió a la comparación. Para ello se posicionó primero la metodología para llevarla a cabo y a partir de ella se dispuso tomar como eje comparativo la noción de "ciudadanía". A partir de esta noción y enmarcando las temáticas que facilitaban la comparación, se fueron redactando los cambios y las permanencias entre los dos periodos en su aspecto contextual, de producción material e intelectual de los libros, de jerarquías y composición de categorías, en la significación de las nociones y de otro elemento como fueron las imágenes del ciudadano. La noción de ciudadanía sirvió como guía e iba mostrando en cada uno de sus aspectos comparados los cambios y diferencias tanto de la concepción de ciudadanía como de democracia.

Al tener un panorama de los cambios y permanencias del concepto de democracia en sus diferentes niveles se ensayó la perspectiva de los sistemas de razón para cada periodo de

manera comparativa hasta que se concibió adecuada su aplicación, mostrando otra perspectiva del análisis. Finalmente se concluyó el estudio con la discusión con Meneses, para la cual se revisó bibliografía secundaria sobre el desarrollo del liberalismo en México y en la escuela, que aportara argumentos valiosos.

A este proceso le siguió el de ordenar todos los datos del análisis en el informe como tesis, en donde se afinaron los borradores obtenidos anteriormente y se posicionaron los datos sobre el contexto social, político y en la escuela de cada periodo, el contexto material e intelectual de elaboración de los libros estudiados, las características de cada uno de ellos y la manera en que se relacionaron con las disposiciones de la reforma educativa en turno.

Después se presentó el análisis de cada uno de los libros por grado escolar, de menor a mayor, mostrando cómo se configuró el concepto de democracia en cada uno junto con los párrafos que sostenían la interpretación. Al terminar las exposiciones se analizaron las relaciones entre los libros y se ubicó el concepto de democracia de cada momento.

En esta etapa de integración del análisis se atendió la redacción, el lugar y la función de los pies de página, el tamaño de cada uno de los apartados y su similitud entre los dos periodos, la exclusión de contenidos extensos que no eran tan importantes y obstruían la claridad de la exposición, la homogeneidad en el estilo y de los recursos de escritura. Aunque en esta parte se puso énfasis en las anteriores cuestiones, fueron tópicos que se cuidaron desde los primeros borradores de los capítulos.

Posteriormente se elaboró la introducción tomando en cuenta información que había sido recabada durante todo el proceso y que estaba implícita en los capítulos, como las preguntas de la tesis, información sobre estudios anteriores sobre la democracia en la escuela, etcétera. Después de varios borradores quedó lista para proseguir con el ordenamiento de la bibliografía por apartados: bibliografía primaria, secundaria sobre historiografía, metodología, investigaciones sobre democracia en la escuela, etc. La conclusión fue la última parte en confeccionar, tomando en cuenta los puntos a los que se había llegado en cada capítulo y algunas reflexiones sobre los resultados.

5 Estructura de la tesis

La tesis quedó estructurada en tres capítulos. El primer capítulo quedó conformado por cinco apartados, el primero describe el contexto histórico-social-político y educativo que dio pie a la reforma educativa de 1945 y los libros de Historia y Civismo sugeridos a partir de ella, con sus condiciones de producción material e intelectuales y sus características técnicas. En el segundo apartado se exponen las teorías sobre la historia implicadas en los libros y la propuesta de enseñanza de la Historia y el Civismo. El tercer apartado toma en cuenta el

plan educativo nacional que surgió de la reforma de 1945, los programas de estudio de Historia con sus objetivos educativos, metodología pedagógica y materiales de enseñanza propuestos para ese momento.

En el cuarto apartado se muestra el análisis de cada uno de los libros de Historia y Civismo. El estudio de cada libro comienza por la ficha técnica y en seguida se explican las relaciones entre las categorías y nociones encontradas. En el último apartado se exponen las categorías y nociones encontradas en todos los libros del periodo a partir de un juego de semejanzas y diferencias, para observar las conceptualizaciones de la democracia del periodo.

El segundo capítulo es simétrico en su estructura al anterior: conformado también por cinco apartados, el primero describe el contexto histórico-social-político y educativo que dio pie a la reforma educativa de 1973 y los libros de Ciencias Sociales que surgieron a partir de ella, con sus condiciones de producción material e intelectuales y sus características técnicas. En el segundo apartado se exponen las teorías sobre la historia implicadas en los libros y la propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales. El tercer apartado aborda el plan educativo nacional que surgió de la reforma de 1973, los programas de estudio de Ciencias Sociales con sus objetivos, metodología pedagógica y materiales de enseñanza propuestos.

El cuarto apartado muestra el análisis de cada uno de los libros de Ciencias Sociales comenzando por la ficha técnica y después el análisis de las relaciones entre las categorías y nociones encontradas por cada libro. En el quinto apartado se exponen las categorías y nociones encontradas en todos los libros de este segundo periodo observando las semejanzas y diferencias, para posicionar la conceptualización de la democracia del periodo.

En el tercer capítulo se elabora la comparación del concepto de democracia entre los libros de los años cuarenta y los setenta a partir de la noción de ciudadanía como eje de comparación. Este capítulo está compuesto por cuatro apartados. El primero posiciona la comparación teóricamente junto con la perspectiva de "sistema de razón" que se implementará posteriormente. En el segundo apartado se presentan los cambios y permanencias entre los libros con respecto al enfoque historiográfico implícito, la forma de presentar los contenidos y la perspectiva pedagógica implicada. El tercer apartado muestra las comparaciones a partir de la noción de ciudadanía: la ciudadanía desde los referentes ideológicos de los libros, las representaciones del ciudadano observados, el cambio del ciudadano patriota al ciudadano demócrata, del paso de los valores ciudadanos ideales a los prácticos, sobre la ciudadanía como supresora de desigualdades y las semejanzas y diferencias entre los sistemas de razón elaborados.

En el cuarto apartado se desarrolla la discusión con Ernesto Meneses sobre si había un cambio o no en la filosofía educativa de un periodo a otro.

Por último se presentan las conclusiones, en donde se mencionan los resultados del análisis en relación con los objetivos planteados en esta introducción y algunas reflexiones sobre los aportes, alcances y límites de esta tesis.

Capítulo I

El concepto democracia en los libros de Historia y Civismo de Primaria en México, 1945.

1.1 Los libros de Historia y Civismo de los años cuarenta y su contexto.

En diciembre de 1940 tomó posesión de la Presidencia de México el general Manuel Ávila Camacho. Su arribo a la presidencia se daba en el ocaso de un sexenio controversial y crucial para la Historia de México, a cargo del general Lázaro Cárdenas.

Con Cárdenas se había propuesto un plan de acción para eliminar las desigualdades económicas, políticas y sociales, la injusticia y la pobreza del país. Desde antes de tomar la presidencia un grupo de políticos e intelectuales habían fraguado ideas para aminorar la pobreza y las desigualdades sociales, como Vicente Lombardo Toledano, y que eran relacionados con el socialismo soviético. Cárdenas se deslindó rápidamente de este tipo de socialismo, y en cambio proclamó llevar a cabo las ideas sociales emanadas de la Revolución.

Entonces movilizó a los obreros y campesinos para que lucharan por sus derechos y se organizaran en sindicatos y cooperativas, emprendió una reforma agraria que favorecía a los campesinos pobres, reguló las prácticas monopólicas en el comercio y la industria y presionó hacia la producción y la distribución de la riqueza colectiva.

En educación reconoció e impulsó los principios de la educación socialista y laica que se plasmó en el artículo tercero de 1934. Se construyeron y pusieron en marcha miles de escuelas rurales y regionales, urbanas y técnicas, se fundó el Instituto Politécnico Nacional, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la "Casa de España en México", el Departamento de Asuntos Indígenas, el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica, se federalizó la enseñanza, dejándola a cargo de la SEP y se estableció la Ley Orgánica de Educación en 1939¹⁴.

Si bien al término del sexenio el gobierno cardenista había cumplido con sus objetivos, que fueron la entrega de tierras a campesinos, organizar a los obreros en la CTM y relacionarlos con el gobierno, nacionalizar los ferrocarriles y el petróleo, llevar la educación socialista a los rincones más alejados del país y transformar al PNR en el PRM, un partido que incluía a los grupos campesino, obrero, popular y militar, el país resentía graves problemas económicos a causa de una importante fuga de capitales, una inflación elevada y el descontento de terratenientes, hacendados, la burguesía y el clero.

¹⁴ Ley orgánica de educación aprobada en diciembre de 1939 y publicada en febrero de 1940 (Meneses, 1998:214) Entre sus decretos estaba mantener la educación socialista, fomentar la coeducación, la federalización de la educación y excluía la educación religiosa en las aulas.

Ante tal panorama, y con el apoyo de los grupos desfavorecidos por el sexenio cardenista, Ávila Camacho emprendió el desmantelamiento de la educación socialista. Con la nueva ley orgánica de 1941 se eliminó la coeducación, se defendieron las creencias religiosas de los educandos y se posicionó la educación para el trabajo (Meneses, 1998: 252).

En diciembre de 1945, todavía en gestión presidencial Ávila Camacho, se aprobó el nuevo artículo 3º sobre educación y se trazó el plan educativo llamado “de unidad nacional”, con el cual se reemplazó la educación socialista del periodo de Lázaro Cárdenas. Se instituyó una educación de corte liberal que hasta la fecha, con los cambios pertinentes, sigue vigente. Los cambios más notables de esta reforma educativa de 1945 se dieron en cuatro tópicos: legislación, educación rural, la identificación del magisterio y el modelo de enseñanza superior.

La educación mexicana pasó de ser socialista a democrática. Para Jaime Torres Bodet, uno de los tres secretarios de educación en el periodo de Ávila Camacho, la educación debía ser ajena a cualquier doctrina religiosa, gratuita y obligatoria, reafirmando el carácter laico, democrático y nacional de la educación, manteniendo como norma la lucha contra la ignorancia y sus efectos: las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; debería estar fundada en los principios de la ciencia y la formación integral del educando: científica, moral, estética, económica, etc.; intentaba contribuir a la mejor convivencia humana; dejaba a los particulares la libertad de impartir educación en todos sus tipos y grados, pero en la educación primaria, secundaria y normal debían obtener previa autorización del poder público; excluía a las corporaciones religiosas, a los ministros de culto y sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso de intervenir en planteles donde se impartiera enseñanza primaria, secundaria y normal y la destinada a los obreros. El Estado podría retirar discrecionalmente el reconocimiento de validez de estudios en los planteles particulares (Meneses, 1998: 313).

El viraje educativo apuntó hacia un liberalismo que exigía el derecho del control de la educación por parte del Estado. Este control tenía como objeto regular esta institución en términos de formación de identidades; era un liberalismo plagado de valores políticos regulativos y de valores morales conservadores¹⁵.

El cardenismo había proclamado la organización y la lucha por los derechos, desde las escuelas se apoyaban las luchas sociales en acciones colectivas que alentaban las huelgas

¹⁵ Para Buenfil los nuevos valores introducidos por la reforma de 1945 y puesta en práctica en 1946 eran: redención cultural, balance entre los valores espirituales y los materiales, desarrollo de los sentimientos y la voluntad, educación para la defensa de la Unidad Nacional y el buen orden de la coexistencia internacional. Los nuevos valores morales e intelectuales eran la democracia, el nacionalismo y la coexistencia humana (que excluía a chicos y chicas en el aula). Bajo un signo liberal fueron reintroducidos los valores conservadores y los principios religiosos liberados de las limitaciones impuestas por el laicismo (2004:149,219-220).

y la invasión de tierras. En cambio, con Ávila Camacho se predicaba el compromiso individual, en donde las escuelas se convertirían en un medio para ascender en la escala social, promoviendo el entrenamiento intelectual a través de la pirámide educativa y la adquisición de un grado profesional. Así nació el mito de la escolaridad como el instrumento para democratizar la sociedad (Buenfil, 2004:150).

Durante el sexenio de Ávila Camacho hubo tres ministros de educación: Luis Sánchez Potón, Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet.

Luis Sánchez Potón intentó hacer ajustes a la educación socialista sin que esto significara su reemplazo, por lo que proliferaron las críticas de los conservadores y tuvo que abandonar el cargo a los nueve meses, sin embargo con Sánchez Potón la nueva educación adquirió su orientación nacionalista y de carácter nacional. Esto consistió en nacionalizar la educación por medio de una nueva federalización de la educación pública. La federalización implicaba separar los aspectos técnicos, administrativos y financieros de la educación nacional en leyes diferentes, pero integradas en una ley orgánica, concretizada en 1943 (Meneses, 1998, v.3:240).

El segundo ministro, Octavio Véjar Vázquez, definió el carácter nacionalista de la educación y promovió el dotar al alumno de una identidad nacional que consolidara la nacionalidad y rechazara las ideologías extrañas, refiriéndose al socialismo.

Siguiendo a Meneses (1998:240), con Véjar Vázquez, la institución educativa viró hacia el liberalismo conservador, por ejemplo, se designaron sacerdotes en puestos directivos del Ministerio de Educación, entre otras medidas. Entre los grupos que apoyaron estas políticas se encontraban la Unión de Padres de Familia, la Asociación de Damas Católicas, la Unión de Estudiantes Católicos, el PAN, los grupos eclesiásticos que luchaban por impartir una educación religiosa (católicos, jesuitas, lasallistas, franciscanos, maristas, paulinos, dominicos) y algunos industriales (Caballeros de Colón, *Opus Dei*). *La escuela del amor* fue la idea que se promovió y consistía en lograr la homogeneidad espiritual, el acercamiento, la unificación, a partir del amor, pues es lo que habría de unir en un solo espíritu a los mexicanos para formar una nación fuerte. También se enfatizó la capacitación técnica industrial.

Por sus acciones anticomunistas, represión, persecución y constante roce con los sindicatos magisteriales y los movimientos laborales (STERM, SUNTE, SNATE), Véjar Vázquez tuvo que renunciar en su segundo año.

El tercer ministro, que fue Jaime Torres Bodet (Meneses, 1998: 243), acordó soluciones con el sindicato de maestros y logró cierta unidad sindical. Moderó entre los conservadores y los liberales progresistas, permitiendo un periodo de estabilidad. Sin embargo, Torres Bodet no cambió las disposiciones que dejó Véjar Vázquez ni detuvo el desmantelamiento de la

escuela socialista, permitiendo el avance de los conservadores en cuanto a la política educativa (Buenfil, 2004: 153). Para Torres Bodet la educación Primaria debía contribuir a una mayor homogeneidad de la población, fundiendo los regionalismos sin destruirlos (Meneses, 1998, v.3:275).

Al término de la presidencia de Ávila Camacho en septiembre de 1946, se observó un cambio en los objetivos de la educación al tomar posesión presidencial el licenciado Miguel Alemán Valdés y asumiendo la secretaría de educación Manuel Gual Vidal, para quien la educación rural fue primordial. Esto tuvo que ver con la idea de elevar la producción agrícola a la par de la industrialización del país.

La reforma educativa de 1945, con Torres Bodet como ministro de Educación, implicó una revisión de los planes de estudio, los programas, la metodología y de los libros escolares. Siguiendo a Rafael Ramírez (1948:16), cuando en 1946 entraron en vigor los nuevos programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública, las autoridades no encontraron en el mercado libros de Historia ajustados a las nuevas disposiciones y se tuvieron que emplear los más apropiados.

Los escogidos fueron los siguientes: para 3º y 4º grado de primaria la *Breve Historia de México*, de Alfonso Teja Zabre, la *Historia de la Civilización Mexicana*, de Jesús Romero Flores y la *Historia Patria* de Luís Chávez Orozco. Para 5º y 6º grado la *Historia General y Patria* de Longinos Cadena y la *Historia General* de Jorge de Castro Cancio.

Estos autores, cuyos libros se analizan en este trabajo (excepto el de Chávez Orozco¹⁶) tenían un perfil profesional heterogéneo, por ejemplo, Alfonso Teja fue abogado, poeta, novelista, historiador, agente del ministerio público y diplomático; Jesús Romero Flores fue periodista, editor, historiador, poeta, profesor normalista, rector de varias instituciones de educación superior, diputado y senador; Jorge de Castro era pedagogo de formación, escritor, y fue director de Secundarias de la Secretaría de Educación Pública, mientras Longinos Cadena fue filósofo del derecho, pedagogo, periodista y escritor de libros escolares.

Los libros escolares de Historia de los años cuarenta respondían a un programa de estudio por asignaturas, eran libros hechos por intelectuales que el gobierno sugería para la escuela de acuerdo a sus planes y hasta 1946 llegaron a ser autorizados. Estos libros no eran obligatorios ni de carácter nacional. Por las características anteriores, y para diferenciarlos de los libros de texto gratuitos de los años setenta, los libros de los años cuarenta se denominan libros escolares en este trabajo.

¹⁶ No se tomó en cuenta el libro *Historia Patria* de Chávez Orozco (1934) porque aborda solamente la historia prehispánica de México y por lo tanto no menciona el concepto de democracia.

Sobre los libros de Civismo no se localizaron fuentes de la época que hicieran mención sobre su uso en la educación Primaria, sin embargo Ana Corina Fernández (2004:65) explica que la educación cívica mediante manuales que cada régimen imponía y la utilización de “El Código de Moralidad para Primarias”¹⁷, dejaron de ser los referentes en los años cuarenta, buscando que la producción de nuevos libros de Civismo sentaran las bases de una “verdad única” acerca de México, a favor de la unidad nacional.

Los libros de Civismo que aquí se analizan son: *Civismo. Cuarto año* (1947) de Benito Solís Luna y *Civismo* (1948) de Heriberto Monroy Padilla. Estos autores tenían una formación común: Benito Solís tenía una Maestría en Pedagogía y fue profesor normalista y de Civismo de secundaria, mientras que Heriberto Monroy era profesor de Civismo y fue Jefe de Enseñanza de Civismo en las Escuelas Secundarias Particulares en 1958.

1.2 Las corrientes historiográficas y la enseñanza de la Historia y el Civismo.

Desde los años treinta, con la traducción de algunos historiadores clásicos por parte de algunos estudiosos mexicanos y la llegada de intelectuales españoles desde el exilio, (Moctezuma 2004:48) se identifican tres corrientes historiográficas en disputa: la primera (el cientificismo) tenía que ver con la búsqueda de datos inéditos que acumulados, algún día permitirían conocer la verdad; la Historia tenía que ser una ciencia objetiva en donde el historiador desaparece en el relato y deja hablar a los hechos, sin identificarse con ningún elemento histórico. Leopold von Ranke fue el principal historiador al que se hacía referencia.

A esta corriente se le oponía el *historicismo*, que se construyó con los aportes de Dilthey, Croce, Collingwood y Ortega y Gasset. Sus seguidores proponían que el historiador no podía separarse de la Historia, que la Historia era una modalidad de la vida y que la Historia era parte de la imaginación del historiador. Se vinculaba con la hermenéutica heideggeriana.

Por otro lado, otra corriente emergió con la Revolución: el materialismo histórico. Esta corriente incorporaba elementos marxistas en la interpretación histórica. Sin embargo, no pudo afirmarse como opositora del cientificismo ni disputarle su lugar al historicismo.

Para Moctezuma (2004:115), esto tiene que ver con que la obra de Marx y Engels apenas comenzaba a ser conocida en el país. De manera que la disputa historiográfica se llevó a cabo principalmente entre la corriente cientificista y la del historicismo, aunque no de manera exclusiva.

Las anteriores corrientes historiográficas se identificaron en mayor o menor medida y a veces mezclándose, con tres grupos que reclamaban para sí la posesión de la verdad

¹⁷ El Código de Moralidad de Primarias comenzó a utilizarse en 1926 por mandato de la SEP, “con el fin de cultivar el carácter cívico y moral de los niños”.

histórica: los conservadores, los liberales oficialistas y los marxistas o materialistas. Cada cual participó del nacionalismo de su tiempo y de lo que quedaba del positivismo y entre los liberales oficialistas podía haber partidarios del historicismo o del científicismo, al igual entre los conservadores¹⁸.

Dentro del enfoque marxista se pueden ubicar a autores como: Luis Chávez Orozco, Miguel Othón Mendizábal, Alfonso Teja Zabre y Hernán Villalobos Lope. Esta corriente intentó hacer Historia desde el materialismo histórico marxista, sin embargo no logró romper por completo con los moldes del positivismo. El libro de Alfonso Teja *Breve historia de México* (1946)¹⁹ y el de Jorge de Castro Cancio *Historia General* (1948) que se analizan en este trabajo forman parte de esta corriente. La referencia que hace José de Jesús Nieto López ubica la corriente historiográfica de Teja Zabre como una posición todavía fuerte en los años cuarenta:

Es incuestionable que la Conferencia de 1944²⁰ fue influida por la "Nueva Historia" surgida en los años treinta, cuyos representantes fueron Luis Chávez Orozco, Miguel Othón de Mendizábal, Alfonso Teja Zabre, José Mancisidor, Agustín Cue Cánovas y Rafael Ramos Pedrueza. Esta corriente de la historiografía nacional es fundamentalmente desmitificadora; se funda en la articulación y concatenación de los hechos sociales. (2001:79)

En la corriente liberal oficialista se ubica el texto de Jesús Romero Flores *Historia de la Civilización Mexicana* de 1947 (Herrejón Peredo 1995:498). Esta posición explicó y analizó la Historia de manera positivista a partir de la ideología del gobierno en turno, en este caso del Partido de la Revolución Institucional; evitaba la crítica y exaltaba los valores e idiosincrasia del régimen en el poder. Compartiendo estos rasgos encontramos también el libro de Benito Solís Luna *Civismo. Cuarto año* (1947) y el de *Civismo* de Heriberto Monroy Padilla (1948)

¹⁸ Para Matute toda la historiografía derivada de la revolución estuvo permeada de pragmatismo político. La historiografía tenía un fin muy claro: modelar las nuevas conciencias con una fuerte carga de nacionalismo. Civiles y militares que escribieron memorias o historias no tenían otro propósito que el de convencer acerca de su versión de los hechos. La propia Iglesia católica realizó su interpretación de la historia. El resultado fue una visión maniquea de la historia de México y la persistencia del método empírico positivista, en menor o mayor medida, en el cual todo lo documentable y comprobable legitimaba una postura (1974:13).

¹⁹ Para Guillermo Palacios el régimen post revolucionario encontró su narratividad histórica en el libro de Teja Zabre *Breve Historia de México*, convertido en la tan anhelada "historia oficial". El libro representaba el interés de la mayoría del pueblo y no perspectivas particulares de una secta o clase. También significaba el nacimiento de un relato que los maestros rurales podían dar a sus alumnos en cuya historia se divulgaban ideas modernas y generosas, como la valoración de los héroes populares. El libro de Teja era el primer libro de texto en ser escrito a la luz de los nuevos tiempos con la revolución como hipótesis general (1999:237-251).

²⁰ Evento que representó un momento importante en la historiografía mexicana, como se verá más adelante.

que se analizan en este trabajo. De Benito Solís hay datos sobre su adhesión a las ideas socialistas, pero en el análisis desarrollado en esta tesis no se identificaron.

En la corriente conservadora se coloca el texto de Longinos Cadena *Elementos de Historia General y Patria* de 1945. Esta corriente consideraba a los grupos opositores del liberalismo desde el siglo diecinueve, hasta los liberales más conservadores del siglo veinte. Se caracterizaron por preferir el ejercicio del poder en manos de un grupo de elite, se relacionaban con la Iglesia católica y defendían las tradiciones y costumbres puritanas. Esta es la imagen más difundida y estereotipada del conservador, aunque incluye variantes. En el texto que aquí se estudió de Cadena se pudieron encontrar comentarios como el siguiente, que sirven para confirmar la idea de que se trataba de un autor conservador:

Las virtudes, ya se consideren en los individuos, en los pueblos o en las grandes agrupaciones humanas de una época, no son el resultado del esfuerzo de un día, tienen que conquistarse durante largo tiempo y mediante sacrificios, para que sean meritorias, y mientras más difícil es su conquista, más mérito dan a quienes la poseen. Dios así lo ha querido. (Cadena, 1945:29)

Por otro lado, un acontecimiento importante transformó la enseñanza de la Historia y el trabajo historiográfico: durante los años cuarenta se profesionalizó la historiografía. Para Matute (2003:40) la profesionalización se debió a dos circunstancias: el positivismo historiográfico requería el rigor científico necesario para dar objetividad a sus trabajos, por lo que se necesitaba una preparación historiográfica especial. Su representante fue Silvio Zavala. La otra circunstancia fue la llegada de los intelectuales españoles exiliados a México, entre ellos José Gaos, quienes contribuyeron a una formación académica y docente diferente y forjaron una nueva camada de historiadores. Anteriormente la historiografía era casi un trabajo de voluntad hecho por funcionarios, abogados, sacerdotes y profesores, rasgo que se observa en el perfil de los autores cuyos libros se analizan en este trabajo.

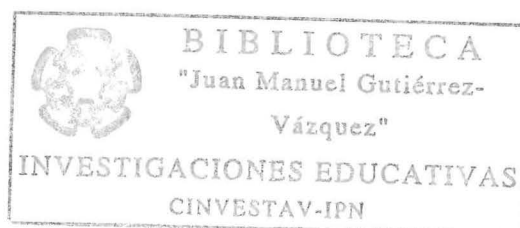
Durante los años cuarenta la preocupación sobre la importancia de la enseñanza y las consecuencias de la interpretación del pasado mexicano se revelaron prioritarias²¹. Siguiendo a Rafael Ramírez (1948:298), en el Sexto Congreso Mexicano de Historia de 1943, en la Ciudad de Jalapa, Veracruz, se declaró que existía una anarquía en la enseñanza de la Historia y se nombró una comisión para redactar las bases y los actos necesarios para llegar a un acuerdo sobre la forma de impartición de la enseñanza de la Historia en todos los niveles.

²¹ Para Moctezuma esta preocupación estuvo influida por la obra de Samuel Ramos *El perfil del hombre y la cultura en México*, en donde se muestra un México acomplejado, enajenado por valores extranjeros y un sentimiento de autonegación. Ante tales afirmaciones del filósofo, educadores e historiadores se exaltaron y comenzaron la revisión de sus obras (2004:116).

Esta comisión estuvo formada por José de J. Núñez y Domínguez, Jesús Romero Flores, Alfonso Ortega Martínez, Rafael García Granados, Silvio Zavala y Rodolfo López Gallo. Para mayo de 1944 se efectuó la Primera Conferencia de Mesa Redonda para el Estudio de los Problemas de la Enseñanza de la Historia en México y de ahí surgieron los siguientes puntos en cuanto a la educación primaria urbana y rural:

- La enseñanza de la Historia tendría que servir para explicar la realidad del país y preparar el porvenir en un sentido de superación; deberá contribuir a la unidad nacional sin deformar la verdad, ocultar o aminorar la responsabilidad de quienes se han opuesto a los ideales patrios.
- Tenderá a exaltar la personalidad y la obra de los grandes hombres de la Historia mexicana para proporcionar ejemplos de vida ciudadana.
- Los educandos deberán encontrar y conocer las causas que han impulsado o estorbado el progreso económico, social, cultural, tecnológico, para que les permita convertirse en colaboradores efectivos de la obra de reconstrucción nacional.
- La impartición permitirá que se tomen los acontecimientos y condiciones regionales como motivo y antecedente para entender mejor la Historia Nacional; se aprovechará el método general de la Escuela Activa en la enseñanza de la Historia.
- El aprendizaje de la Historia en el medio rural servirá para que el alumno mida su atraso social y será una forma de despertar en él la aspiración hacia el progreso.
- El conocimiento de la Historia de México será precedido por el conocimiento previo de la Historia regional; la enseñanza de la Historia en las zonas rurales e indígenas jamás deberá tratar de destruir las tradiciones culturales sino respetarlas y enriquecerlas con las aportaciones de la Historia universal.
- Los directores de las escuelas municipales, cantón o distrito, tendrán la libertad de elegir los libros de texto que se adapten mejor a las condiciones de las escuelas.

A finales de la década de los cuarenta todos los libros de Historia tenían como prioridad la necesidad del país, que era la necesidad de su gobierno (Moctezuma, 2004:119). La Historia debía explicar a los hijos de la patria las estructuras de las instituciones políticas, económicas, jurídicas y culturales. Se debía desarrollar el "espíritu cívico" del estudiante y un profundo sentimiento de "unidad nacional", pero "sin deformar la verdad". Lo anterior quedó plasmado desde los planes y programas de estudio que surgieron en 1946.



1. 3 Los planes y programas de estudio.

Los planes de estudio que entraron en 1946 para Primaria contenían las siguientes materias: Lenguaje, Ciencias Naturales, Historia, Dibujo, Trabajos Manuales, Educación Física, Aritmética, Geografía, Civismo, Música y Canto y Economía Doméstica (para niñas) (Meneses, 1998:v.3:278).

Rafael Ramírez (1948:4) describe las características de los programas señalando que eran: mínimos, flexibles, graduados, nacionales, orgánicos (se especifican los fines, los temas de conocimiento y las actividades), anuales, perfectibles y para los niños mexicanos. La enseñanza primaria debía impartirse en tres ciclos: el primero y segundo grado constituían el primer ciclo y consideraba ciertos contenidos y actividades para introducir al niño en los temas históricos; el segundo ciclo lo constituía el 3º y 4º grado, en donde se daba una visión de la Historia nacional; para el tercer ciclo, que consideraba el 5º y 6º grado, la enseñanza histórica debía abarcar temas de la Historia Universal, en relación con la de México.

Los libros que se analizaron en este trabajo corresponden al segundo y tercer ciclo (del tercero al sexto grado). Se escogieron estos grados porque, según el programa de ese momento, son los grados en donde comienza la enseñanza formal de la Historia a partir de los libros. En primero y segundo año la enseñanza era informal.

En el primero y segundo grado (primer ciclo) el objetivo era que los niños obtuvieran de manera informal una visión globalizadora, clara, simple y viva del pasado nacional y universal, por medio de la participación en celebraciones históricas y actividades en la escuela y en su comunidad. Los niños debían obtener información sobre las conmemoraciones en las que participaban (5 de febrero, 14 de abril, 5 de mayo, 14 y 18 de julio, 16 de septiembre, 12 de octubre y 20 de noviembre)²².

Siguiendo a Rafael Ramírez (1948:18), la metodología de enseñanza que se recomendó para este primer ciclo fue el método de los *Centros de Interés Históricos*²³, que consistía en organizar el programa con actividades capaces de cautivar a los niños, como: relatos hechos

²² El 14 de abril se celebraba en las escuelas del país el día de la solidaridad entre los países del Continente Americano, llamado el "Continente de la Libertad". El 14 de julio se celebraba la Toma de la Bastilla en Francia, suceso en que estalló la Revolución Francesa de 1789. El 18 de julio se conmemoraba la muerte de Benito Juárez, ocurrida en 1872. (Rafael Ramírez, 1948:31-33)

²³ Este método se relaciona con la *pedagogía de la acción* o de la *escuela activa* que incursionó a inicios del siglo veinte en las escuelas mexicanas. Esta perspectiva consistía en que el aprendizaje del educando debía partir de su propia actividad espontánea (tanto física como mental), de sus intereses y necesidades. El profesor debía sugerir actividades y temáticas que tuvieran referencia con manifestaciones de la vida infantil. La escuela tenía que establecer un puente entre el hogar y la sociedad. (Larroyo, 1983:451)

por el maestro de manera emotiva, comentarios libres de los niños, trabajos de expresión concreta, visitas al museo y exposición de los trabajos desarrollados ante los demás grupos.

En tercer grado (segundo ciclo) los niños debían abordar la época Precortesiana, la Colonia y el México independiente. En cuarto grado se detallaba el tema de la Independencia, abarcando hasta la Historia actual. Los objetivos para 3º y 4º grado prescribían una enseñanza de la Historia formal, que contribuyera a la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor para la integración de la patria. Debía interpretarse la materia como una lucha del pueblo para forjar la patria mexicana²⁴, el establecimiento de un régimen democrático y la implantación de normas más justas de convivencia social (Ramírez, 1948: 4).

En cuanto a la metodología de enseñanza, según Ramírez (1948:22), el método de *centros de interés* se complementaba con el método de *proyectos de carácter histórico*, que consistía en la adquisición de conocimientos históricos tomando en cuenta la diferente capacidad de aprendizaje de los alumnos a partir de diferentes proyectos. El *proyecto de adiestramiento* o de *juegos educativos* veía conveniente la memorización de materiales históricos y para los “niños torpes”, el *juego de prendas*, el cual permitía la repetición de los datos las veces que fuera necesario para su memorización.

Los libros analizados correspondientes a este ciclo son la *Breve Historia de México* (1946) por Alfonso Teja Zabre para tercer grado y la *Historia de la Civilización Mexicana* (1947) por Jesús Romero Flores para cuarto grado.

De acuerdo con el *Programa de Historia Patria y General* que reproduce Ramírez en su libro (1948:29), el quinto grado (tercer ciclo) comprendía asuntos de Historia de América y en sexto grado se trataban temas de Historia Universal. Según los objetivos, la Historia de México debía ser considerada en sus relaciones con la Historia Universal; tendría que explicar la estructura de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales, a fin de formar un espíritu cívico en los alumnos y hacer de cada uno de ellos un colaborador efectivo de la vida social, económica y política del país. El aprendizaje tendría un sentido ético de estimación de los valores humanos en lucha contra la miseria, la explotación, la ignorancia, los prejuicios, la injusticia y la tiranía.

La enseñanza de la Historia Universal debía enfocar la atención en el estudio de la cultura, las instituciones sociales, la economía, el arte, las ciencias y las costumbres, dejando la descripción de hechos bélicos sólo si eran realmente importantes. Debía despertarse el

²⁴ Siguiendo a Abraham Moctezuma, desde mediados del siglo diecinueve: “El gobierno liberal llegó a la conclusión de que la manera de vencer resuelta y significativamente a los conservadores era estimulando un “nuevo espíritu” en el ciudadano. Fomentando la “religión de la patria” y la idea de un México mestizo, para promover la unificación de todas las fuerzas del país y su entrada en la era positivista y de progreso.” (2004:111)

culto por los grandes benefactores del género humano y de las instituciones democráticas de otros países, estimular el sentimiento de fraternidad hacia los demás pueblos del mundo, de solidaridad, libertad, democracia y justicia.

La metodología de aprendizaje para 5º y 6º año, siguiendo a Ramírez (1948:29), reunía el método de *centros de interés* y el de *proyectos de carácter histórico* junto con el método de *problemas*. Este método de *problemas* consistía en plantear correctamente un problema histórico, examinarlo, discutirlo y tratar de resolverlo.

Los libros analizados que corresponden a este ciclo son la *Historia General y Patria* (1945) de Longinos Cadena para quinto grado y la *Historia General* (1948) de Jorge de Castro Cancio para sexto grado.

Como recursos auxiliares para la enseñanza de la Historia, Rafael Ramírez menciona los siguientes: visitas a museos, excursiones a los lugares históricos, empleo de grabados y fotografías, proyecciones fijas, "cortos" de cine de carácter histórico²⁵ y análisis de códices (1948: 23).

En cuanto a los libros de Civismo, Corina Fernández (2004:67-68), explica que la perspectiva de educación cívica que promovió el Estado avilacamachista tenía que ver con el deseo de conformar las condiciones mínimas de igualdad social y cultural. A través de un lenguaje común, se pretendía inculcar valores asociados a la nacionalidad a través del conocimiento objetivo de la Historia patria, de la geografía, de las instituciones sociales y del entorno social.

Siguiendo a Engracia Loyo (1991:542), en los libros de Civismo se manejaron las manifestaciones ideológicas del grupo que quería imponer su "verdad" al niño desde los primeros años escolares, recurriendo a temas de la vida diaria como eran la familia, la sociedad, el trabajo y la escuela, tanto en los textos socialistas, como en los conservadores.

Según Ramírez, a finales de la década de los cuarenta la materia de Historia en la educación Primaria reflejó las disposiciones del artículo 3º de 1945 y de las resoluciones dictadas en la Primera Conferencia de Mesa Redonda para el Estudio de los Problemas de la Enseñanza de la Historia en México de 1944, así como de los programas de Historia para escuelas Primarias urbanas y rurales expedidos en 1946 por la Secretaría de Educación Pública (Ramírez, 1948:16).

²⁵ Matute menciona que el uso del cine como elemento auxiliar para la enseñanza y la investigación histórica era un elemento de vanguardia en los años treinta y que fue Gilberto Loyo, reconocido demógrafo e historiador, quien lo propuso (1999:39).

1.4 Análisis de los libros.

Los siguientes libros se analizaron a partir de la estrategia de “diseminación” y “agrupamiento” de significados de Derrida, la de “estilo” para indagar en la forma discursiva de cada uno de los libros, así como las nociones de “firma” e “indecidibilidad”. Las categorías de Foucault utilizadas fueron las de “dependencias intradiscursivas”, “interdiscursividad” y “cambio”. Las nociones de “configuración”, “desplazamiento” y “eje rector” utilizadas forman parte del análisis conceptual de Granja, retomando a los anteriores autores, así como su perspectiva sobre historia del conocimiento social para explicar el contexto de los libros analizados. La perspectiva de “sistema de razón” de Popkewitz también fue utilizada para definir relaciones de “interdiscursividad”.

Los textos escogidos para el análisis fueron los sugeridos por la Secretaría de Educación Pública atendiendo a la reforma educativa de 1945. El orden de presentación de cada libro es por grado escolar, de menor a mayor. El análisis consiste en la identificación de nociones y categorías configuradoras del concepto democracia en cada uno de los libros y posteriormente se ensaya una caracterización del concepto de democracia en los libros del periodo.

1.4.1 *Breve historia de México* de Alfonso Teja Zabre.

La primera edición de este libro fue de 1931, la edición que aquí se estudia es la tercera edición de 1946²⁶ y estaba dispuesta para el tercer año de primaria. El libro contiene una introducción sobre el oficio de la Historia, la importancia de la Historia patria, el contenido del libro y un índice al final. El libro comienza describiendo algunas culturas prehispánicas (la maya, la tolteca y la azteca), continúa con la época colonial, la independencia de México, el periodo post independiente, hasta la Restauración de la República en 1867, la Revolución Mexicana y finalmente se expone la reestructuración del país hasta llegar al gobierno de Manuel Ávila Camacho.

El libro está profusamente ilustrado con fotos en blanco y negro de lugares, personajes, grabados y mapas de lo que se va explicando. Al final de cada capítulo se incluye una parte de recursos didácticos con los principales temas en breves enunciados, como resumen. Contiene 262 páginas.

Alfonso Teja Zabre (1888-1962) fue abogado, poeta, novelista, historiador, diplomático y socio numerario del Ateneo de la Juventud en 1909, Agente del Ministerio Público,

²⁶ No se sabe si sufrió modificaciones desde su primera impresión hasta esta edición revisada.

Magistrado, Embajador en la República Dominicana, Honduras y Cuba, miembro de la Academia de Historia (1960) y del Instituto de Historia, hoy Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Sus principales obras, según Fernando Curiel (2001:175), son: *Historia de México. Introducción y sinopsis* (1931) y su *Historia de México. Una moderna Interpretación* (1935, traducida al inglés y al francés y utilizado como libro de Historia para la educación secundaria).

En el prólogo de la *Historia de México. Introducción y sinopsis* de 1931, Teja Zabre explica que la *Breve Historia de México* es un resumen de esta obra de 1931 y que la realizó para efectos de adaptación como libro de lectura en las escuelas rurales mexicanas.

Alfonso Teja es considerado un historiador marxista por su interpretación de la Historia a partir del materialismo histórico. Andrea Sánchez (2003:100) explica que algunos de los intelectuales como Teja Zabre tomaron parte de la lucha armada de la Revolución Mexicana y ocuparon puestos en el gobierno posteriormente. Estos intelectuales aceptaron los gobiernos emanados de la revolución, pero no dejaron de ser críticos de las contradicciones en la post revolución y en el caso de Teja Zabre, puede calificarse como un intelectual revolucionario e incluso socialista.

Para Álvaro Matute (1999:478) Teja Zabre destaca como uno de los teóricos más completos de su tiempo y como se planteó en el apartado 1.2, se le identifica en la vertiente ortodoxa de adopción del marxismo.

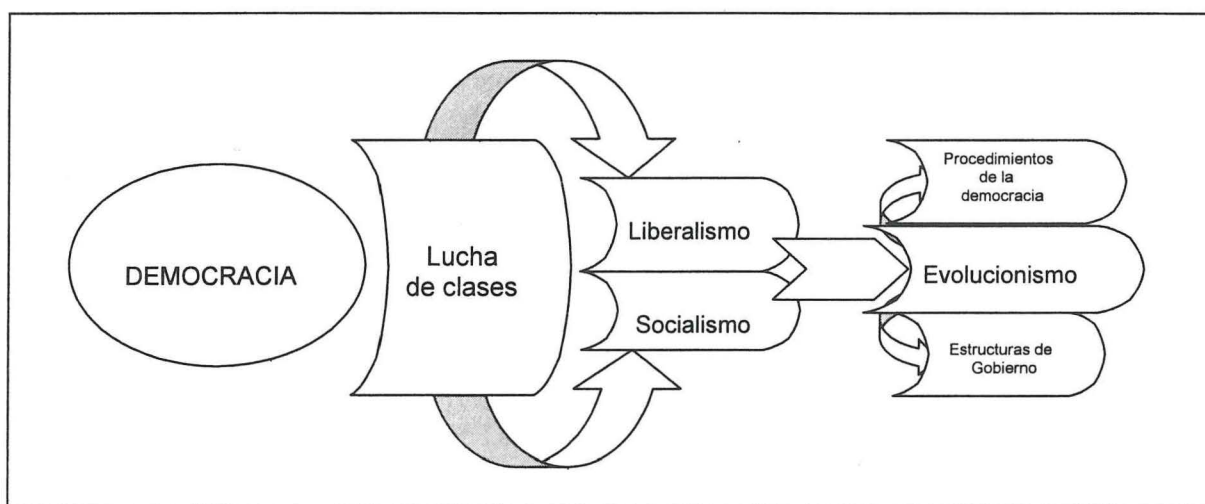
El propio Teja Zabre apuntó que sus bases teóricas para hacer historiografía son las ideas de Bergson, Spengler, Lamprecht; Einstein, Warner Sombaurt, Marx, Lenin, Ignacio Ramírez, Freud, Von Vexkull y Taine, al mismo tiempo que indicaba la necesidad de trascender en Historia a Comte y el positivismo (1931:13-14).

El concepto de democracia aparece por primera vez en el libro de Teja al final de la época colonial, en donde se explica el paso de un régimen feudal a otro democrático, industrial, burgués y capitalista. En el capítulo sobre el México Independiente, el concepto se enmarca dentro de las causas políticas, económicas y sociales que propiciaron el movimiento de independencia. Entonces se describen las diferentes manifestaciones civiles contra la monarquía española que ya adquieren una forma "democrática" de lucha. También se sitúa al concepto desde su origen, a principios del siglo diecisiete en Europa y es definido en sus principios ideológicos.

Durante la explicación del México independiente, el concepto de democracia da su nombre al nuevo régimen establecido hasta la restauración republicana en 1867, en donde se inscriben los principios de la revolución democrática. Al referirse a la Constitución de 1824 se describe la democracia recién instaurada y sus primeros vicios. El concepto aparece de nuevo en los preámbulos de la Revolución Mexicana de 1910, después del movimiento

revolucionario de Madero y con las nuevas ideas y actores surgidos en la Revolución, vinculado con las primeras instituciones del nuevo régimen y las críticas al mismo. Al final del libro se reconoce la ideología democrática como parte de la tradición política de los gobiernos mexicanos.

La categoría de *lucha de clases* es el eje que define al concepto de democracia a lo largo del libro. El uso crítico de la lucha de clases por el autor ofrece una visión marxista del concepto de democracia. Esta categoría se relaciona con la de *liberalismo* y la de *socialismo*, que son las ideologías políticas implicadas en las clases sociales en pugna. Todas ellas se hallan en un plano histórico-social evolutivo, que para los fines de este análisis se agrupan en la categoría de *evolucionismo*, que a su vez está atravesada por las categorías de *estructuras de gobierno* y *procedimientos de la democracia*. En el siguiente esquema se muestra esta estructuración:



Para Alfonso Teja la sociedad mexicana está conformada por dos clases sociales: la proletaria y la burguesa. La lucha de clases entre proletarios y burgueses explica la dinámica que siguen las nociones de las demás categorías respecto el sujeto que origina, lucha, desarrolla y lleva a cabo la democracia. La lucha de clases es el detonador del movimiento democrático. Cada una de estas clases sociales imprime su ideología a la definición de democracia.

Para la burguesía, la democracia se fundamenta en los principios del liberalismo político (libertad, igualdad, individualismo, propiedad privada, reforma liberal), mientras que para el proletariado es el socialismo quien impone los contenidos del concepto (democracia económica, reforma agraria y socialista).

Para Alfonso Teja el surgimiento de las primeras naciones (Francia, Inglaterra) que originan el nuevo régimen democrático se vincula con el desarrollo del liberalismo económico. Este liberalismo clásico, tal como el propio autor lo nombra, significa "libertad de

trabajo”, de “propiedad privada” y “libre concurrencia comercial”. Son nociones que se identifican como parte del campo semántico del concepto de democracia, soberanía del pueblo y propiedad privada.

Esta concepción de democracia liberal mantiene su significado hasta que el autor integra las luchas sociales del proletariado después de la Revolución Mexicana. Entonces su significado se desplaza a otra clase social y se resignifica.

Tanto la idea de democracia burguesa, como la de liberalismo dan pie a las ideas de reforma social campesina y obrera. La democracia ya no es sólo de los burgueses y el liberalismo ya no es individualista, sino social: “Sobre el cuerpo del sistema democrático, mayoritario, individualista burgués y liberal clásico, se agregó un principio de reforma socialista, apuntando la nueva ideología.” (1946:247-248)

Desde la categoría de *socialismo* el concepto de democracia es propuesto desde las nociones de “reforma socialista”, “reforma agraria” y “revolución” y suponen la irrupción de la clase proletaria en el régimen democrático liberal como una clase no sólo de apoyo subordinado a la clase revolucionaria burguesa, sino como una clase activa que también propone y exige en los términos de la ley.

Estas nociones se relacionan con las nuevas acepciones de proletariado, que son las de “obreros” y “campesinos” y con la idea de una evolución de la ideología liberal que se abre a las propuestas socialistas y que se refleja en la constitución de 1917:

El movimiento de la revolución ya no era puramente en defensa de la causa constitucional y democrática. Don Venustiano Carranza representaba la herencia de Madero, pero ya entre otros jefes y directores intelectuales de la campaña, habían aparecido nuevas tendencias de carácter más profundo, que al fin se condensaron en la ley de 6 de enero de 1916, en Veracruz, que dio fuerza de ley a la tendencia zapatista de reforma agraria con dotación de tierras a los campesinos y en los artículos 27, 28, 123 y 130 de la Constitución reformada en Querétaro. (1946:248)

En el libro de Teja el nuevo régimen post-revolucionario hace suyas estas propuestas y de esta manera la noción de “revolución” se institucionaliza y se asimilan algunos caudillos de la revolución agraria, como es el caso de Emiliano Zapata.

El autor explica el origen, desarrollo y los momentos cruciales de la democracia liberal a lo largo del texto. Cuando el proletariado irrumpe con su idea de democracia, comienza una sutil crítica de la democracia liberal, que trata de ser conciliada con la inclusión de las exigencias socialistas en la Constitución de 1917.

De esta manera el autor trata de conciliar la democracia liberal y la democracia socialista, que se funden como una esperanza para la nación mexicana post-revolucionaria y supone

una concepción de democracia que concentra a las dos anteriores. También indica una evolución política y social. Evolucionar es construir la unidad nacional, entonces las *estructuras de gobierno*²⁷ y los *procedimientos de la democracia*²⁸ tienen que estar puestos para todos, para las dos clases sociales:

Después ocupó la Presidencia el General Manuel Ávila Camacho. En su gobierno ha procurado mantener en lo esencial los principios básicos de la ideología revolucionaria, pero imponiendo un sello personal a su política por ánimo de benevolencia, de concordia y ponderación con el deseo de gobernar para todos los partidos y todas las clases y favorecer la unificación nacional. (1946:258)

La instauración de los *procedimientos de la democracia* y *estructuras de gobierno* representan un *evolucionismo*²⁹ social y político que se cristalizan en la noción de "nación". Este evolucionismo considera eventos cruciales como la Revolución Mexicana y la Independencia:

En realidad, el movimiento de la Independencia continúa la evolución de la nacionalidad. El antiguo régimen feudal, con monarquía absoluta, nobleza hereditaria de origen militar e instituciones religiosas con poder civil ha pasado por sus periodos de crecimiento y declina definitivamente. (1946:148)

La noción de "evolución" en el autor es de carácter principalmente político, social y cultural. En un primer momento el autor da a entender una evolución histórica lineal, en donde se superan estadios políticos y sociales principalmente en el proceso histórico que viven los Estados Unidos y Europa en el siglo dieciocho y que se prolonga hasta América. El paso de las condiciones medievales y feudales hacia las condiciones de modernidad tiene una finalidad: la evolución de la nacionalidad, que es parte de la ideología liberal demócrata.

Si bien el autor tiene una visión lineal y homogénea de este proceso evolutivo en Europa, cuando aborda el proceso evolutivo en México adquiere otra dinámica que no es ni lineal ni homogénea, sino que es una evolución cíclica, entrecortada y heterogénea:

La Revolución de Independencia, en la América española y en México, refleja el movimiento revolucionario mundial, pero con retrasos, deformaciones y

²⁷ La categoría de *estructuras de gobierno* recoge las nociones de "división de poderes", "gobierno republicano y representativo" y "Constitución política".

²⁸ La categoría de *procedimientos de la democracia* está conformada por las nociones de: "soberanía", "sufragio", "elecciones", "participación representativa", "lucha partidaria" e "igualdad de derechos". En la crítica que hace Teja a la democracia liberal se propone no sólo una igualdad de derechos, sino también económica (ver: Teja, 1946:252).

²⁹ La categoría de *evolucionismo* contiene a las nociones de "evolución", "nación", "regeneración democrática", "transformación", "revolución", "reforma", "regresión", "internacionalización" y "unidad nacional" e "interamericana".

obstáculos debidos a la distancia, el aislamiento, la pobreza y la ignorancia y las tradiciones de nuestro medio ambiente geográfico y social. (1946:182)

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que en México con la guerra de independencia se da una transformación industrial y comercial pero incompleta, con adaptaciones que dislocan las ideas iniciales. El nuevo sistema democrático crea la lucha política entre partidos, la cual es infructuosa por la rápida corrupción del procedimiento y por la falta de una mayoría que organice al país. Más bien se dan regresiones a ejercicios del poder dictatoriales³⁰, como ocurrió en el caso de Iturbide, Santa Anna y Porfirio Díaz y al recurso de los movimientos armados.

De esta manera se marcan ciclos que mantienen la siguiente dinámica: instauración de un nuevo régimen y su consolidación, para después pasar a la descomposición del mismo y volver a una etapa de regeneración democrática, que nos lleva a un nuevo régimen.

La concepción de democracia en Teja Zabre se puede definir como un constructo histórico-social de significado liberal que durante la Revolución Mexicana es adoptado y resignificado por la ideología socialista y que lucha por representar y dar acceso a las riquezas de la nación a las mayorías pobres y oprimidas en los marcos de la Constitución.

1.4.2 *Historia de la Civilización Mexicana* de Jesús Romero Flores.

La primera edición de este libro fue de 1924, la edición que aquí se estudia es la décima edición que corresponde a 1947 y estaba dispuesta para el cuarto año de primaria³¹. El libro no contiene introducción ni prefacio, el índice se encuentra al final del libro. Esta Historia de México comienza con el origen de las razas para ubicar el nacimiento de las diferentes culturas hasta llegar a las prehispánicas en México. Se describen algunas de ellas y se narra la manera en que fue descubierta América. Sigue la Conquista de México, la Colonia, la Independencia, la Constitución de 1857 y la de 1917, hasta el desarrollo de la modernidad tecnológica en el siglo veinte. Cabe decir que este libro se distingue por abordar más las cuestiones de la evolución de las instituciones sociales, culturales, artísticas, los desarrollos tecnológicos y científicos, que en las cuestiones políticas.

Cada capítulo contiene un sumario con los temas que se tratan, contiene fotografías en blanco y negro de los personajes y de los lugares que se van tratando. El número de páginas que componen al libro es de 386.

³⁰ En el estudio se encontraron nociones que son contrarias al significado de la democracia, tales como "régimen monárquico" y "régimen dictatorial", las cuales se englobaron en la categoría de *antagónicas*.

³¹ No se sabe si sufrió modificaciones desde su primera impresión hasta esta edición revisada.

Jesús Romero Flores nació en La Piedad, Michoacán, en 1885 y murió en la Ciudad de México en 1987³². Fue profesor normalista, participó en la insurrección maderista, fundó el Colegio Particular Católico León XIII en La Piedad, fue Inspector General de Escuelas Oficiales y Particulares de Michoacán, fundó el Museo Michoacano y la Academia de Bellas Artes del mismo Estado, fue Director General de Instrucción Pública de Michoacán, dirigió la Escuela Normal de Michoacán, fue director de Bibliotecas de Michoacán, director de Escuelas Primarias a nivel nacional por la SEP, Jefe del Departamento de Historia del Museo Nacional, rector de la Universidad de Michoacán, director de la Biblioteca del Senado, diputado en el Congreso Constituyente de 1917 y firmó la Constitución de ese año, fue secretario del General Francisco J. Múgica, diputado local, federal y senador. Recibió la Medalla Manuel Altamirano por sus 50 años de docencia, el doctorado *Honoris Causa* por la Universidad de Michoacán en 1951, la Condecoración Generalísimo Morelos del ayuntamiento de Morelia en 1955, la Medalla Belisario Domínguez del Senado de la República en 1976 y la Medalla Plutarco Elías Calles en 1987.

Su obra abarca artículos periodísticos y conferencias sin contabilizar, 32 trabajos de historiografía regional y nacional, 3 libros escolares, 2 sobre geografía, 10 biografías de personajes mexicanos, 3 autobiográficos, 2 epistolarios, 4 libros sobre poesía, 3 sobre literatura regional y uno sobre iconografía colonial.

La vida profesional de este autor, así como el tratamiento que da a la información histórica, permiten definirlo como un historiador oficialista, es decir, que refleja la postura del gobierno en 1924, exaltando sus valores y evitando la crítica.

Esta definición del autor es compartida por algunos comentaristas. Por ejemplo, para Carlos Herrejón Peredo³³ Jesús Romero Flores era el "prototipo del historiador oficial". Gerardo Sánchez Días y Ricardo León Alanís (2002:605) ofrecen información del autor como un funcionario del gobierno que además hacía historiografía al servicio del Estado y también ofrecen referencias sobre la calidad de Jesús Romero como historiador:

El afán de publicar libros y artículos, en medio de los numerosos compromisos que tenía en diversas instituciones (era muy solicitado como orador y conferencista) y en los periódicos dio por resultado que le salieran trabajos no bien investigados como sucedió en *La imprenta en Michoacán*, 1943, que fue objeto de una seria rectificación de Joaquín Fernández de Córdoba [...] Igual

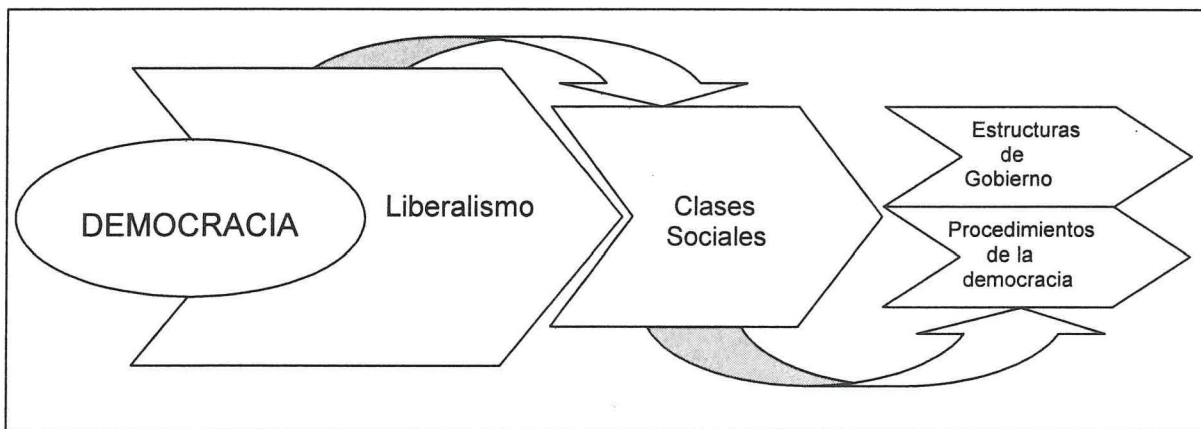
³² Esta biografía se elaboró a partir de Humberto Musacchio (1990) *Diccionario Enciclopédico de México*, Tomo IV, México, Andrés León Editor, pps. 1768-1769 y el libro de Gerardo Sánchez y Ricardo León (coord.) (2002) *Crecer sobre las raíces. Historiadores de Michoacán en el siglo XX*, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 602-613.

³³ Véase en Florescano Enrique, Ricardo Pérez Montfort (coord.) (1995) *Historiadores de México en el siglo XX*, México, CONACULTA-FCE, pp. 498.

había sucedido con su *Historia de la ciudad de Morelia*, 1928, que fue objeto de rectificaciones de varios estudiosos del tema. (2002:608-609)

El concepto de democracia en el libro de Jesús Romero se ubica por primera vez cuando se describen los eventos relacionados con la lucha de Independencia de México y el trabajo intelectual que apoyó a la lucha de independencia. Entre estos trabajos está el de los periódicos insurgentes y contrainsurgentes, como "El pensador mexicano". Aparece de nuevo en el contexto de la promulgación de la Constitución de 1857, después de derrocada la dictadura de Santa Anna. Finalmente se encuentra en el capítulo donde se describe la dictadura de Porfirio Díaz y los primeros movimientos revolucionarios.

La categoría de *liberalismo* es el eje que articula las nociones que configuran al concepto de democracia (ver anexo 3) y se vincula con la ideología política de la clase social que impulsa la democracia. Esta clase social son las "personas cultas" y "patriotas" y junto con "el pueblo" conforman la categoría de *clases sociales*. La misma clase social impulsora de la democracia es quien aporta los demás significados de la democracia, englobados en las categorías de *procedimientos de la democracia* y *estructuras de gobierno*. En el esquema se ejemplifica este orden:



El *liberalismo* se ubica por primera vez en la explicación sobre la promulgación de la Constitución de 1857. Sobre una base filosófica liberal, principalmente política, se estructuran las nociones de "derechos humanos" y las "prerrogativas políticas" que confieren a los individuos su característica de ciudadano, con las obligaciones y derechos que éstas ameritan.

Los "derechos humanos" son: el derecho a ser hombres libres, la libertad de enseñanza, educación para la mujer, libertad de ejercicio de profesiones, el libre pensamiento, la libertad de imprenta y libertad de trabajo.

Las "prerrogativas políticas" son: la libertad de portar armas, libertad de viajar sin pasaportes, supresión de fueros, desamortización de bienes de la Iglesia, separación de la iglesia y el estado.

Los “derechos humanos” y las “prerrogativas políticas” dentro de la política liberal están íntimamente ligadas, entre ambos tipos de leyes se da una relación de dependencias intradiscursivas, con la diferencia de que los derechos humanos en el autor tienen que ver con la libertad y la igualdad entre los hombres de manera universal, mientras que las prerrogativas políticas tienen que ver con los derechos civiles que el Estado mexicano confiere a la población por medio de la noción de “ciudadanía”.

Estas dos maneras de distinguir las libertades son sintetizadas, siguiendo al autor, en la noción de “Derecho Público” o “derecho del pueblo”, el cual confiere, por estos derechos y obligaciones, la condición de ciudadano:

[el Derecho público] después de señalar y establecer los derechos del hombre, señala a los ciudadanos sus obligaciones y derechos y por último, hace la división de los Poderes Públicos y marca las atribuciones que a cada uno de esos poderes les corresponden. (1947:293)

A partir del ejercicio de la ciudadanía, de acuerdo con el autor, es posible que la clase social culta y patriota se apoye y apoye las luchas por la libertad del pueblo.

Las clases sociales son dos para el autor: la “sociedad ilustrada”, que son las personas cultas y patriotas, periodistas, profesionistas y hombres de criterio; y la otra clase social es “el pueblo” en general. La relación entre las dos clases sociales es de dependencia, pues la clase ilustrada tiene la misión de salvar al pueblo de los regímenes autoritarios. Para el autor el pueblo es oprimido, desquiciado por la injusticia social y no tiene otro medio que la lucha violenta, pero la clase ilustrada, que también padece la injusticia, es quien toma la iniciativa de la lucha pacífica y al final es la que triunfa.

Esta dependencia entre clases en el autor se puede interpretar como el evitar representar las clases sociales en una relación de lucha, de acuerdo con la inclinación historiográfica del autor.

La única lucha, para Jesús Romero, se da por medio de la vía democrática, que se expresa en la categoría de los *procedimientos de la democracia*: “luchas parlamentarias”, “lucha entre partidos políticos” y por “reformas” y el establecimiento de una “cultura cívica”. La exaltación de estos procedimientos democráticos para el cambio social es recurrente en el autor en los siguientes términos:

El Congreso Constituyente de 1856 es la página más bella de nuestra Historia Patria, porque allí se libraron, en el campo de la idea, las más nobles pugnas, no con la espada ni con el fuego, sino con la palabra que convence y la razón que dignifica; en las luchas parlamentarias de las memorables sesiones de aquél Congreso fulguraron los nuevos postulados del Derecho Público (1947:290)

Los procedimientos de la democracia, siguiendo a Romero, están avalados por la Constitución, que es una *estructura de gobierno*.

La categoría de *estructuras de gobierno* recoge las nociones de “poder público”, “instituciones”, “diversidad de autoridades”, “división de poderes”, que tienen que ver en Romero con la estructuración del nuevo sistema de gobierno democrático y que a lo largo del libro establecen un significado estable desde la Independencia hasta la Revolución Mexicana. Estas estructuras son la expresión del poder del pueblo:

La Constitución dimanada de aquella asamblea fue promulgada el 5 de febrero de 1857; ella reconoce que el Poder Público dimana del pueblo y se establece para su beneficio y divide su ejercicio en los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, siendo su base la reforma republicana, representativa, democrática y federal. (1947:292)

De acuerdo con el autor, tanto las *estructuras* como los *procedimientos de la democracia* han sido ganadas a base de lucha. Las luchas por la democracia en México son tejidas por la “clase ilustrada”, que se cruzan con la lucha violenta del pueblo, especificando que la clase ilustrada es quien debe salvar a la nación de las dictaduras³⁴ y la violencia del pueblo. El autor se refiere a ellas en el marco de la:

A principios del siglo que corre se empezaron a agrupar personas cultas y patriotas para tratar de salvar al país del abismo político a donde sus directores lo conducían, y se formó el Partido Liberal, cuyo programa de trabajos desarrollado en la forma evolutiva que sus actores se proponían, hubiera evitado el desastre de futuras guerras y conducido a la nación a la conquista paulatina de sus derechos como pueblo libre. (1947:347)

Como se puede advertir en la cita anterior, Jesús Romero también observa que implementar los *procedimientos de la democracia* es una forma de evolución social, la cual se manifiesta en el libro en las nociones de “progreso económico”, “evolución política” y “nación”, constituyentes de la categoría de *evolucionismo* en este trabajo. Su idea de la Historia es lineal y progresiva y tiene como mayor referente a las naciones modernas liberales:

La Constitución de 1857 es el monumento más precioso de nuestra libertad, es el florecimiento de nuestra evolución política, y muchas naciones del nuevo y del viejo mundo hasta años más tarde han estampado en sus códigos verdades que nosotros desde hace años tenemos consignadas y conquistadas con el precio de muchas vidas. (1947: 293)

³⁴ También en este autor se encontró la referencia a “monarquía”, “dictadura” y latifundismo”, que se agruparon en la categoría de *antagónicas*.

Esta evolución es recreada por Romero en la historia del progreso de la civilización mexicana del siglo diecinueve al veinte y sus nociones están referidas al paso de un estado social y político mejor que el anterior, que significa mayor libertad, igualdad, estabilidad y prosperidad económica.

La concepción de democracia en Romero Flores significa una evolución política y social de la nación mexicana ganada a base de lucha política por los hombres más ilustres y en apoyo del pueblo. La democracia se expresa principalmente en la participación política organizada, el respeto de derechos humanos y liberales, así como de la constitución del gobierno en instituciones y poderes divididos.

A continuación se introducen los libros de Civismo de los años cuarenta ya que se relacionan con los anteriores libros de Alfonso Teja y Jesús Romero en cuanto a que el primero introduce la noción de "nación" y el segundo se ocupa de las nociones de "derechos humanos" y "ciudadanía". Estas tres nociones son principales en los libros de Civismo, así como también comparten otras categorías con los cuatro autores de Historia, como son la de *liberalismo, estructuras de gobierno, procedimientos de la democracia y antagónicas*.

Los libros de Civismo son diferentes a los de Historia en cuanto a su contenido, pues desarrollan temas monográficos sobre las principales instituciones del Estado mexicano, las virtudes, derechos y obligaciones de los ciudadanos, los símbolos de la patria, la conformación de la nación mexicana y su tipo de gobierno. En los libros de Civismo se describen hechos y personajes de la Historia de México sin el grado de especificidad de los libros de Historia. También el estilo narrativo es diferente, por ejemplo, en el libro de Benito Solís se introduce la temática a partir de la historia de una familia ideal.

1.4.3 *Civismo. Cuarto año* de Benito Solís Luna

Este libro es de 1947 y no se encontró el año de la primera edición ni del número de edición correspondiente. Como su título lo indica, está propuesto para el cuarto año de primaria. El libro consta de catorce unidades y un índice.

Las unidades son: "La Familia" continúa "La Escuela", "El Respeto a la Vida", el tema de "La Honradez", la "Formación del Carácter", "La Calle", "La Localidad", seguida de "La Patria", el "Culto a los Héroes", "El Gobierno y la Organización Política", "Las leyes", los "Problemas de trabajo", "La riqueza nacional" y finalmente, "La Solidaridad Internacional".

Al texto se añaden dibujos en blanco y negro que refieren al tema tratado. Llama la atención que los dibujos ofrecen imágenes de personas mexicanas rubias y ataviadas de manera elegante y moderna hasta para los más cotidianos menesteres. Estas imágenes

hacen suponer la incursión del sistema de razón³⁵ norteamericano en la cultura nacional, la cual tiene como referente la sociedad norteamericana de clase media de aquellos años³⁶. El libro contiene 125 páginas.

Benito Solís Luna puede definirse como un escritor oficialista, pues trabaja la educación cívica de acuerdo con las exigencias del gobierno en turno, como queda documentado por Gustavo Moreno (1958:17).

Gustavo Moreno Uruchurtu explica que Benito Solís Luna, para 1958, era parte de una comisión para elaborar los nuevos programas de estudio de la materia de Civismo. Entre los comisionados se encontraba también Heriberto Monroy Padilla, Jefe de Enseñanza de Civismo en las Escuelas Secundarias Particulares Incorporadas a la República. Moreno precisa que el texto de estos programas de 1958 lo inspira el programa de 1946, fruto a su vez, de una comisión para redactar nuevos programas de estudio en 1944.

Benito Solís Luna fue un profesor normalista titulado en la Escuela Nacional de Maestros; alcanzó el grado de Maestro en Civismo para la segunda enseñanza por la Escuela Normal Superior y también el de Maestro en Pedagogía por la UNAM. Su obra consta de libros de Civismo para Primaria y Secundaria, entre ellos: *Civismo Tercer año*, *Civismo Cuarto año*; *Civismo Quinto año*; *Civismo Sexto año* y *Mexicanidad y El Hombre y la Sociedad*.

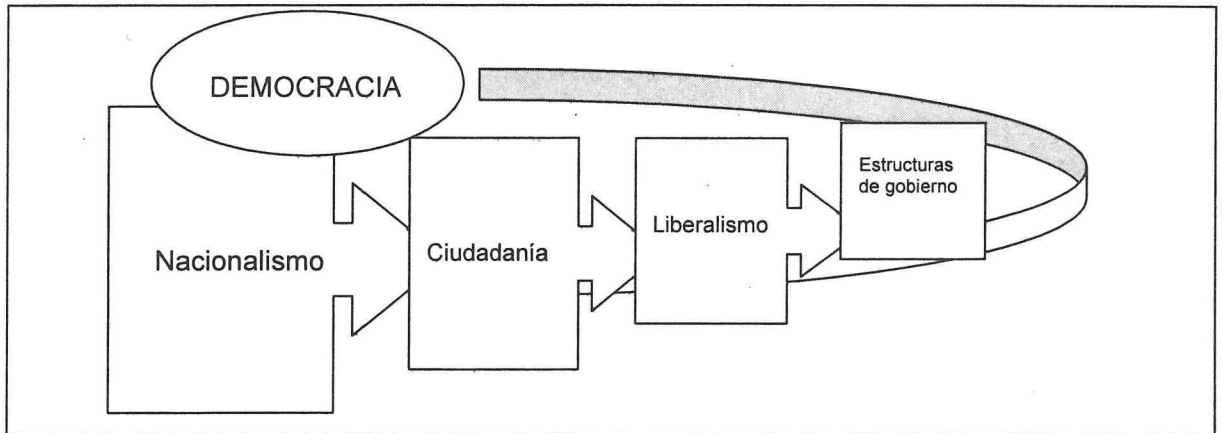
El primer lugar donde se encuentra el concepto de democracia en el libro de Solís Luna es en la segunda unidad, donde el autor comienza una historia sobre la vida escolar de dos personajes: Celia y Alejandrito, que sirven para ilustrar lo que es y debe ser una escuela. Es en el apartado sobre lo que debe ser el maestro, en donde aparece por primera vez el concepto. Después aparece en la octava unidad, donde al hacer una semblanza sobre la bandera nacional se explican los símbolos que representan la patria. Por último aparece en la unidad nueve, donde se trata el culto a los héroes nacionales con el ejemplo de Francisco I. Madero como un héroe nacional que luchó por los principios democráticos.

El concepto de democracia se define en el autor a partir de la categoría de *nacionalismo* (ver anexo 4), vinculada con la categoría de *ciudadanía*, *liberalismo* y *estructuras de*

³⁵ Como se mencionó en la introducción, un "sistema de razón" implica una manera de sistematizar los conocimientos, clasificar y ordenar los objetos de la escolarización a partir de narraciones, discursos e imágenes que proporcionan una forma de pensamiento.

³⁶ Para Buenfil durante los años cuarenta una fuente del liberalismo intelectual se hallaba en la influencia de los valores estadounidenses introducidos por la guerra junto con la invasión de productos estadounidenses y su respectiva campaña publicitaria. De esta manera regresaron viejos valores prerrevolucionarios: el culto a la familia, la nación, la espiritualidad, la maternidad, el matrimonio, la virginidad, la propiedad privada, la blanca/hispanidad, el empresario, el sacerdote, etc.; proclamando viejos valores liberales: libertad, individualismo y ley; también ingresaron valores estadounidenses recién creados: unidad, defensa hemisférica, buena vecindad, que incluían valores éticos, estéticos y consumistas. Todo lo anterior, frente a una población que sufría de escasez y racionamientos, inflación y desempleo (2004:139).

gobierno. La estructura jerárquica de las significaciones en la configuración del concepto de democracia se expresa en el siguiente esquema:



El *nacionalismo* funciona como una ideología que exalta el “patriotismo”. La noción de “patria” es sinónimo de “país” y “nación” y se relaciona directamente con el sentimiento de amor y sacrificio por la patria:

Todavía se estremece de patriótico entusiasmo el alma de los mexicanos por mantener la Independencia de México y vivir en paz con las demás naciones, sobre la base del respeto al derecho de cada una de ellas. Ningún buen mexicano desea la esclavitud, ni la tiranía, ni la sujeción a ningún gobierno extranjero. Existen muchos buenos mexicanos que consideran un honor morir y saber vivir por su patria. (1947:58)

El nacionalismo implica en el libro el “culto a los héroes nacionales”, el cual sufre un cambio de significación: en la época de la independencia y la Revolución Mexicana, el héroe se relacionaba con la lucha armada. Posterior a la revolución, el héroe se puede hallar en todo aquel sujeto que sacrifica su vida personal y trabajo por el desarrollo de la sociedad, por ejemplo: el científico, el médico, el profesor y demás personas que muestran un trabajo destacado para la sociedad:

Estamos en espera de los héroes de cada ciudad, de cada pueblo, de cada aldea, de los más apartados rincones de la República que, con entusiasmo y vigoroso empuje, coordinen los esfuerzos humanos para abatir la miseria del país. Es preciso levantar un gran pueblo, una gran nación, un México mejor para todos, libre, rico, potente y justo. (1947:71)

El autor desplaza el valor y el reconocimiento del “héroe” al “ciudadano”, pues con esfuerzo y sacrificio, un ciudadano puede alcanzar el estatus de héroe nacional. La relación entre las dos nociones es el servicio a la patria³⁷.

El ciudadano es el sujeto de la democracia, que podrá ejercer sus derechos y obligaciones hasta haber cumplido los 18 años si se es casado o 21 años si se es soltero:

El ciudadano es la más elevada categoría a que pueden aspirar los mexicanos. Sobre ellos pesan los destinos de la Patria. [...] Las leyes dicen que son ciudadanos mexicanos todos los que reúnan los siguientes requisitos: haber cumplido dieciocho años, siendo casados, o veintiuno si no lo son; tener un modo honesto de vivir. (1947:95)

La formación del futuro ciudadano mediante la enseñanza del Civismo para el autor implica formar ciudadanos capaces del sacrificio por la patria, por los principios de paz, libertad y democracia, así como formar hombres libres de odios, sin temor ni maldad. La educación cívica además significa instruir a los niños en la conformación histórica, política, geográfica y social del país para entender y desarrollar la democracia y con ello realizar el progreso de la sociedad.

Esta formación cívica apela a los principios liberales de: “libertad”, “igualdad”, “justicia”, “independencia” y “derecho”, agrupados en este trabajo en la categoría de *liberalismo*.

La noción de “libertad” significa la supresión de la esclavitud, la tiranía, la sujeción a algún gobierno extranjero³⁸ y la consumación del gobierno del pueblo, todos estos significados ligados a la noción de “independencia”, la cual otorga a los mexicanos “igualdad” y “justicia”:

Ahora todavía siguen vibrando en el pecho de todos los mexicanos los más fervorosos propósitos de mantener digna a su Patria; de que exista Libertad para los ciudadanos; de mantener la Igualdad y la Justicia; de practicar la Democracia para que el Gobierno sea del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. (1947:58)

³⁷ Sobre las nociones de nacionalismo y patria en este periodo, Buenfil menciona que el nacionalismo había sido un componente de la mística revolucionaria mexicana desde las primeras dos décadas del siglo, aunque su sentido podía ser cambiado por uno acorde con los procesos políticos. En la retórica del nuevo régimen de Ávila Camacho la nación significaba la creación de una nación industrializada en unidad nacional. Junto con estas significaciones, la de patria tenía una fuerte identificación para el ciudadano (2004:147, 182). Siguiendo a Buenfil, los ciudadanos podían hacerse merecedores de la glorificada Madre Patria si sus acciones estaban guiadas por la virilidad, el entusiasmo y el honesto patriotismo. La Madre Patria estaría a salvo si sus ciudadanos se comportaban con virilidad tanto en el frente de batalla como en las esferas productivas (2004:182). El auto sacrificio de los ciudadanos, mencionado también por Buenfil se identificaba retóricamente con un espíritu de colaboración y solidaridad; políticamente significaba que los trabajadores no irían a la huelga, entre otras situaciones (2004:180).

³⁸ Algunas nociones contrarias a la democracia encontradas en el libro fueron: “dictadura”, “gobernante absoluto”, “tirano”, “misericordia” e “ignorancia”, agrupadas en la categoría de *antagónicas*.

La "igualdad" y la "justicia" se plasman en los "derechos" reunidos en la "Constitución", que en este trabajo se consideró dentro de la categoría de *estructuras de gobierno*. En la Constitución se plasma también la organización del país en una "República", a cargo de un "Presidente" elegido a partir de una "lucha política" por medio de "Partidos". Todas estas estructuras como la expresión del "Gobierno del pueblo"³⁹.

La concepción de democracia en Benito Solís significa una serie de principios morales, derechos, obligaciones y conocimientos sobre el gobierno del país que deben ser parte de la formación cívica de los futuros ciudadanos, con el fin de que estos construyan una nación rica, libre, justa y poderosa.

1.4.4 *Civismo. Para el uso de los alumnos del III ciclo de la escuela primaria e iniciación secundaria* de Heriberto Monroy Padilla.

Este libro es de 1948, se trata de una décimo primera edición, aunque el año de la primera edición no se encontró. Está destinado para el 5º, 6º año de primaria e iniciación secundaria. El libro comienza con una dedicatoria para los niños y jóvenes alumnos de Civismo por parte del autor. Sin una introducción, el contenido está dividido en 13 unidades de trabajo, un apartado de 14 biografías de personajes ilustres y el índice.

Los temas tratados son: "El Civismo", "La Familia", "La Escuela", "La sociedad", "El Estado", "La Nación", "La Nacionalidad", "La ciudadanía", "El Gobierno", "La Patria", "Las Garantías individuales", "Las Garantías sociales" y finalmente, el tema de la "La expropiación petrolera".

Al final del libro se anexan breves biografías de: Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos, Vicente Guerrero, Leona Vicario, Benito Juárez, Francisco I. Madero, José María Pino Suárez, Aquiles Serdán, Jorge Washington, Abraham Lincoln, José de San Martín, Simón Bolívar, Mariscal Sucre y Madame Curie.

El libro está ilustrado con fotografías y dibujos de personajes, lugares y hechos históricos, así como de mapas y símbolos nacionales, como banderas y el escudo nacional. Todas en blanco y negro. Consta de 145 páginas.

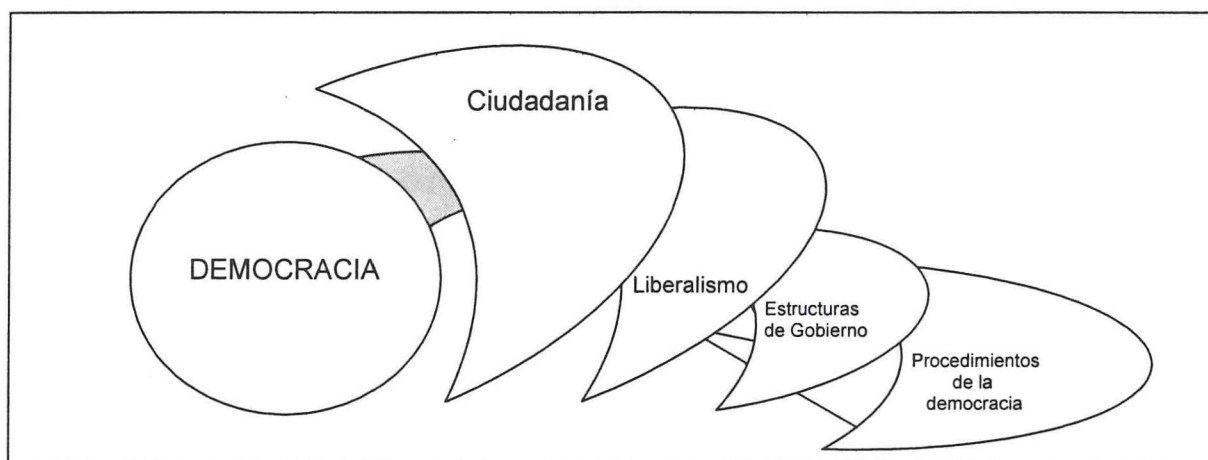
Heriberto Monroy también es un autor oficialista. Fue profesor de Civismo y Jefe de Enseñanza de Civismo en las Escuelas Secundarias Particulares Incorporadas a la República en 1958. Al igual que Benito Solís Luna, fue parte de la comisión que estableció el

³⁹ A su vez, las *estructuras de gobierno* en este texto se relacionan con la categoría de *procedimientos de la democracia*, conformada por las nociones de "elección" y "votos".

plan de Educación Cívica de 1958, el cual sigue las características del plan de 1946, con leves modificaciones, según Gustavo Moreno Uruchurtu (1958:23).

El concepto de democracia aparece por primera vez en la Unidad uno, donde se explica cuál es la importancia del Civismo como materia. Después, en la Unidad de Trabajo 3 “La Escuela”, donde se menciona la democracia como uno de los principios de la educación mexicana. Más adelante, en la Unidad 4, se describe al Estado mexicano y para ello se acude al concepto de democracia. El concepto vuelve a aparecer en la Unidad 9, sobre el gobierno mexicano, en la unidad 11, sobre las garantías individuales y por último, en la biografía de Francisco I. Madero.

La categoría de *ciudadanía* constituye el eje de configuración del concepto de democracia en Monroy Padilla (ver anexo 5), desde la cual se forma, ejecuta, desarrolla y consolida la democracia. Al igual que para Solís, la formación de la ciudadanía implica el conocimiento de los principios políticos del Estado mexicano, englobados en la categoría de *liberalismo*, de las instituciones, enmarcadas en la categoría de *estructuras de gobierno* y el ejercicio de la democracia, expresadas en la categoría de los *procedimientos de la democracia* en este trabajo. En el siguiente esquema se muestra el orden de importancia de las anteriores categorías:



La *ciudadanía* en este estudio significaría un estado político individual que se logra a partir de la “educación cívica” en la escuela y en el hogar. Esta educación implica una “instrucción política” y una “forma de vida” respectivamente. La ciudadanía se forma desde la escuela con la adquisición del conocimiento sobre los derechos y obligaciones que las estructuras del Estado y del gobierno mexicano otorgan, y en el hogar, como una forma de vida basada en el constante mejoramiento económico, social y cultural. En la escuela el Civismo es la disciplina que forma al ciudadano:

En los países democráticos, como el nuestro, los individuos gozan de libertad para participar en la vida pública; es decir, en el gobierno del país, pues, como lo

sabrás, un gobierno democrático, es el gobierno del pueblo [...] Pero las prácticas democráticas necesitan de una adecuada instrucción sobre lo que de mayor importancia existe en la comunidad; por ello, el individuo debe prepararse para ser un buen ciudadano.

La formación de la conducta cívica, como medio de lograr la acción futura del educando como ciudadano, debe iniciarse en el hogar. La escuela, sin duda, tiene el deber de fomentarla, encauzando adecuadamente las actitudes de los alumnos hacia el servicio de la patria, formándoles un concepto claro de ella, y de las instituciones nacionales; instruyéndolos sobre la estructura del Estado, su organización política y jurídica; fortaleciéndoles el sentido democrático de la vida nacional; creándoles hábitos de trabajo, de orden, de disciplina y una conducta moral que les permita actuar en sociedad con un mayor sentido de cooperación y de responsabilidad. La escuela, pues, debe asegurar que el individuo adquiera esa conducta cívica. (1948:7-8)

De acuerdo con el libro de Monroy, dentro de la formación cívica en la escuela se instruye al niño en los principios políticos que constituyen a la democracia y que para este estudio son englobados en la categoría de *liberalismo*. Estos principios se expresan a partir de las nociones de "libertad", "igualdad" y "soberanía":

Estado democrático.- Se funda sobre dos principios: la libertad y la igualdad de los individuos que integran su población; pero además se caracteriza porque:

1.- La soberanía radica en el pueblo, puesto que éste es quien escoge la forma de gobierno que más le conviene. (1948:35)

El *liberalismo* se expresa también en los principios que debe seguir la educación, que son la defensa de la educación laica, científica y para el progreso social y cultural del pueblo:

El criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. (1948:26)

Aunque la anterior cita apremia a la formación en la democracia como sistema de vida, el libro pone el énfasis en la instrucción política del educando. Esta instrucción consiste en dar a conocer las principales leyes civiles y las *estructuras de gobierno*.

La principal *estructura de gobierno* es "el gobierno del pueblo", que es la característica principal del régimen democrático y a partir de ella se derivan las demás nociones, que son

la de "gobierno representativo", la cual se relaciona con la noción de "Tres poderes" (Legislativo, Ejecutivo, Judicial) y con las de "diputados y senadores":

Estructura del gobierno democrático.- Tres Poderes forman la estructura de gobierno.

a) El Legislativo, integrado por representantes del pueblo y de los Estados, que reciben la denominación de Diputados y Senadores y cuya misión es confeccionar o formular las leyes del país, elegidos por la mayoría de los ciudadanos.

b) El Ejecutivo, depositado en una sola persona llamada Presidente de la República y encargada de administrar el país y de vigilar que se ejecuten o cumplan las leyes emanadas del Poder Legislativo. También es elegida por la mayoría de los ciudadanos del país.

c) El Judicial integrado por funcionarios judiciales de distinta categoría y cuya misión consiste en interpretar y aplicar las leyes para la solución de los distintos conflictos de intereses que lleguen a presentarse. (1948:60)

Los tres poderes de gobierno tiene definidas sus obligaciones y derechos en la "Constitución", que es otra *estructura de gobierno* que también contiene los derechos y obligaciones de los ciudadanos, expresados en las "Garantías Individuales", que son los "derechos constitucionales":

El Estado Mexicano y las Garantías Individuales.- El Estado Mexicano como democrático que es, otorga estos derechos a todas las personas, al declarar el Art. 1º. de la Constitución General de la República que, "En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece. (1948:77)

A partir de las "garantías individuales" es que los ciudadanos pueden ejercer la democracia. La ejecución de las "garantías individuales" se da por medio de los *procedimientos de la democracia*.

Los *procedimientos de la democracia* tienen como principal noción la de "elegir", que se vincula con un sistema electoral por el cual se escoge al gobierno por voluntad propia. Esta noción es fundamentada históricamente por el autor en los procesos de elecciones democráticas de la antigua Grecia, pero hace la diferencia entre esa democracia directa y la democracia indirecta moderna:

Ante la imposibilidad de que millones de ciudadanos se reúnan en una asamblea para deliberar y acordar sobre el funcionamiento del Estado, el pueblo sólo nombra (elige) a sus representantes en los distintos poderes. Esto es: elige a sus

gobernantes y así se forma el gobierno del pueblo por el pueblo y para el pueblo.

En los Estados modernos se practica la democracia indirecta. (1948:60)

Para Monroy, el origen de la palabra democracia se encuentra en la antigua Grecia y también fueron los griegos quienes crearon las prácticas democráticas y el gobierno democrático. Tanto el nombre como el sentido de esta democracia griega constituyen una marca de la democracia moderna.

La concepción de democracia en Monroy Padilla implica los principios políticos liberales del Estado mexicano, las estructuras que lo organizan y la forma en que participan los ciudadanos en la sociedad democrática. Estos tres ámbitos deben situarse en la formación cívica de los futuros ciudadanos e impulsarse también desde el hogar. El ciudadano se erige como la base para defender, desarrollar y llevar a cabo la democracia.

1.4.5 *Elementos de Historia General y Patria* de Longinos Cadena.

La primera edición de este libro fue de 1920, la edición que aquí se estudia es la 21ª edición de 1945⁴⁰ y estaba dispuesta para el quinto año de primaria. El libro comienza con un exhorto a los niños para estudiar la Historia de la humanidad y algunas recomendaciones para leer el texto. Después incluye un índice con los capítulos que integran el libro y una breve mención de los temas que tratan.

El libro es de Historia general o universal y comienza con el Renacimiento europeo, la Reforma protestante, la Contra-reforma y las guerras religiosas posteriores. Sigue la Monarquía Francesa hasta la Revolución Francesa, la Revolución Inglesa, la Independencia de los Estados Unidos de América, la Monarquía Española, la Independencia de los países hispanoamericanos, la Independencia de México y sus guerras intestinas posteriores y de los países latinoamericanos. Continúa con la intervención francesa en México, la Guerra franco-alemana, una descripción de los países orientales de Europa y del Oriente asiático durante el siglo diecinueve, hasta llegar a las grandes revoluciones de inicios del siglo veinte. Finalmente narra la Revolución Mexicana, la Primera Guerra Mundial y concluye con una recapitulación general.

Cada capítulo contiene un sumario con las principales temáticas que se tratan, se incluyen fragmentos de textos de historiadores contemporáneos al autor y personajes de la cultura mexicana y se adjunta un glosario pequeño al final de cada apartado. El texto está ilustrado con grabados de personajes, mapas y lugares, en blanco y negro.

⁴⁰ No se sabe si sufrió modificaciones desde su primera impresión hasta esta edición revisada.

Según el *Diccionario Enciclopédico de México* de Humberto Musacchio (1990, vol.I: 244), Longinos Cadena fue un pedagogo, filósofo del derecho y periodista nacido en la ciudad de Puebla en 1862 y que falleció en la Ciudad de México en 1933. Su seudónimo era "Mefistófeles". Escribió en varios periódicos conservadores de la época y fue autor de libros de texto, ensayos sobre educación y narraciones. Sus principales obras son: *La Constitución de 57 juzgada a la luz de la Razón* (1894), *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* (1897) y *Elementos de Historia General y de Historia Patria* (1920).

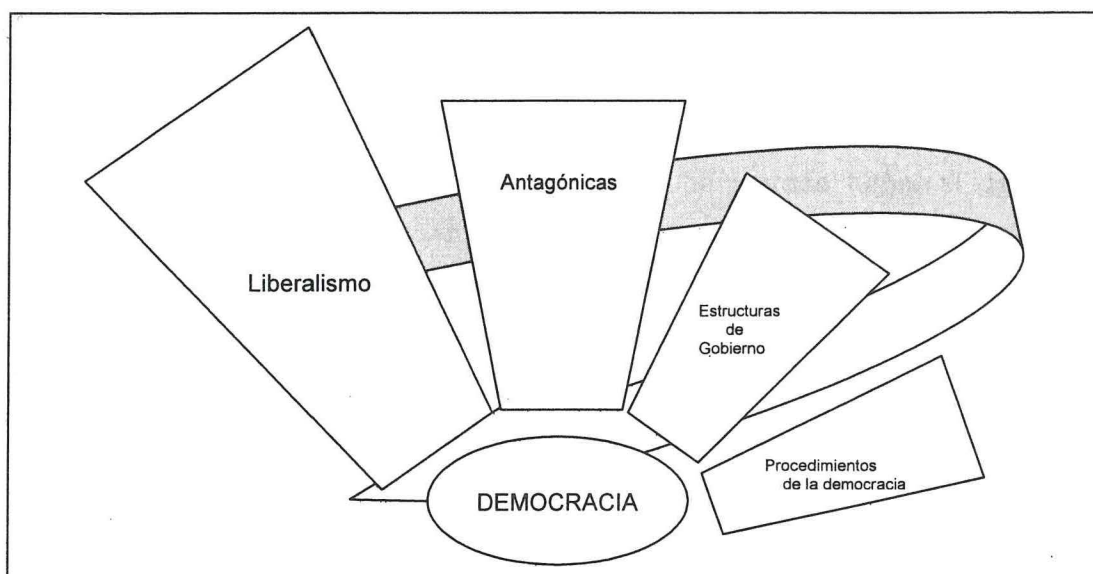
Longinos Cadena está considerado un historiador de tendencia conservadora, apreciación que coincide con sus antecedentes biográficos (crítico de la reforma liberal de 1857 y anticomunista radical) desde la primera edición de su libro en 1920.

En el análisis del libro de Cadena *La Constitución de 1857 juzgada a la luz de la razón*, de Carmen Rovira (2001:415), la autora observó que:

La tendencia política fundamental de Longinos Cadena es conservadora... Cadena criticará los diversos elementos de la Constitución liberal de 1857 mostrando que no corresponden a un verdadero concepto de poder, de libertad y al orden social que es necesario en México. Enuncia los males que ésta ha traído y la necesidad de un estudio como el que él ha realizado.

El primer momento donde surge el concepto de democracia en el libro es en la instauración del régimen parlamentario británico en el siglo dieciocho. El concepto vuelve a aparecer en el marco de la crítica de la Revolución Rusa y las ideas socialistas. Finalmente se menciona en el tema del porfiriato en México, para introducir las causas y el desarrollo de la Revolución Mexicana.

El concepto de democracia en el libro de Longinos Cadena tiene a la categoría de *liberalismo* como el eje articulador de sus significados (ver anexo 6), los cuales logran definirse mejor cuando el autor los relaciona con nociones que le son contrarias y que se agruparon en este trabajo en la categoría de *antagónicas*. Otras categorías que se lograron ubicar fueron las de *estructuras de la democracia* y *procedimientos de la democracia*. En el siguiente esquema se muestran estas categorías por orden de importancia:



Las nociones de “garantías individuales”, “derecho de resistir” y “gobierno libre”, componen la categoría de *liberalismo*. Estas nociones tienen su origen en el texto con el surgimiento del Parlamento inglés:

Los derechos que a los ingleses otorgó la Carta Magna pueden resumirse de la manera siguiente: Desde principios del siglo dieciocho la nobleza inglesa estipuló preciosas garantías así a favor de los ciudadanos y del villano, como del noble, y obligó al rey a proclamar: 1º, que ningún impuesto nuevo es obligatorio, si no ha sido votado por el Parlamento o Gran Consejo de la Nación, por más que la monarquía inglesa no renunció expresamente a la imposición de tributos sin el consentimiento del Parlamento [...] 2º, que nadie puede ser inquietado, ni en sus bienes, ni en su persona, sino según las formas legales y en virtud de sentencia de sus padres (habeas corpus) y Jurad; y 3º, que los súbditos tienen el incontestable derecho de resistir con la fuerza al monarca que viole sus leyes. Así pues, con sobrada razón se ha considerado la Carta Magna como base fundamental de las libertades inglesas. (1945:55)

A partir de la cita anterior, las “garantías individuales” se pueden resumir como la igualdad entre connacionales y el derecho de resistir al gobierno, en tanto que la noción de “gobierno libre” se puede entender como la libertad de comercio, de pensamiento y de la influencia de la Iglesia.

Desde el liberalismo el autor diferencia los regímenes democráticos de otros que llevan a la decadencia social, tales como la “social democracia rusa”, que lleva hacia el “nihilismo” y se agruparon en la categoría de *antagónicas*:

constantemente se organizan en el país [en Rusia] conspiraciones y atentados, obra de un partido que se intitula revolucionario, demócrata-socialista, pero que

se llama nihilista, quizá porque su único programa consiste en la destrucción del antiguo estado social sin tener nada (nihil) para reemplazarle. Se encuentra muy difundido en la clase media, entre la juventud, y hasta en el bello sexo, este partido, y gracias al misterio en que se envuelve, ha logrado turbar al país profundamente en diversas épocas, sin que se le haya podido exterminar. Muchos y grandes prejuicios ha causado a Rusia el nihilismo, de que han sido víctimas algunos emperadores y personajes notables del país, y aún el mismo pueblo ha sufrido sus desastrosas consecuencias. (1945:162)

Cuando el autor aborda la Historia nacional encuentra otras nociones contrarias a la democracia para diferenciarla de ellas, tales como “dictadura” y “dictador”, que significan la permanencia autoritaria de un personaje en el poder y el servilismo de la población, vinculadas con el “caciquismo” y el “cientificismo” durante el porfiriato:

El caciquismo poderoso y cruel; el científicismo que chupaba la sangre del pueblo; la torpe política de los partidarios del Gobierno; el terror con que se quería matar la revolución; el hastío y repugnancia que sentía el pueblo por sus mandatarios; la burla que se hacía a la democracia; los desgarrones que cada día se daban a nuestra Constitución de 57; los odios que en toda la República habían sembrado los predilectos del dictador, precipitaron la revolución, y al fin, se decidió en la junta de mexicanos verificada en San Antonio, Texas, el 6 de noviembre, que el 20 de ese mismo mes estallarían simultáneamente en las ciudades de México y Puebla. (1945:170)

Otra noción contraria al significado de la democracia es la de “revolución”, que para el autor es un distintivo ontológico de los pueblos latinoamericanos, como se muestra en el siguiente párrafo:

El latino no es individualista, es comunista, es decir, todo lo refiere a la comunidad... Siendo para él la comunidad el medio más importante en que se desarrolla, desea que ésta sea lo más perfecta posible, e inquieto siempre pretende reformas violentas que perturban el orden social, conmueven las viejas instituciones, derriban los gobiernos consolidados y llevan a todas partes el desorden y la revolución (1945:176)

Las nociones contrarias a la democracia expuestas en el texto sirven de contraste para la identificación de los rasgos de un gobierno democrático. Este tipo de gobierno se caracteriza por su organización en una “República”, el respeto a la “Constitución” y por mantener la lucha política a partir de “partidos políticos”, nociones que conformaron la categoría de *estructuras de gobierno* en este trabajo. En el texto la revitalización de la lucha partidaria antes de la Revolución Mexicana intentaba volver a los principios de la Constitución del 57:

Don Francisco I. Madero llegó a ser presidente del partido antirreeleccionista. La propaganda política que hizo este partido fue activísima [...] El gobierno vio con asombro el despertar de la opinión pública [mientras que] el hastío y repugnancia que sentía el pueblo por sus mandatarios, la burla que se hacía a la democracia, los desgarrones que cada día se daban a nuestra Constitución de 57, los odios que en toda la República habían sembrado los predilectos del dictador, precipitaron la revolución (1945:170)

La lucha de Madero por reivindicar la Constitución, desalojar de la República la dictadura de Porfirio Díaz y posicionar una verdadera lucha entre partidos políticos, tendría que ser por medios democráticos, enunciados en las nociones de “elecciones”, “votación”, “propaganda política” y “opinión pública”, que se recogieron en la categoría de los *procedimientos de la democracia*. Estas nociones implican la colaboración del pueblo en el gobierno y la lucha política pacífica y ordenada. Los procedimientos se inscriben en estructuras como la Constitución y forman parte de la partidocracia en el sistema republicano democrático.

La concepción de democracia de Longinos Cadena se expresa en los principios del liberalismo (garantías y derechos individuales, libertad de gobierno), las estructuras de gobierno (la Constitución) y los procedimientos democráticos (elecciones) que resaltan sus diferencias en los mismos ámbitos anteriores con regímenes antagónicos (monarquías, dictaduras, socialismo). El resaltar estas diferencias atraviesa todo el texto.

1.4.6 *Historia General Sexto año* de Jorge de Castro Cancio.

La primera edición de este libro fue de 1939, la edición que aquí se estudia es la de 1948⁴¹, aunque no se sabe a qué número de edición corresponde; este libro estaba asignado para el sexto año de primaria. El libro contiene el dictamen aprobatorio por la SEP para ser utilizado como material escolar de Historia en el sexto grado de las escuelas Primarias del D.F.; una descripción del libro, el programa de Historia general para el sexto año de la enseñanza primaria, un índice al final y cuestionarios alusivos a los temas expuestos.

El libro comienza con la evolución del hombre y la sociedad por tres estadios de la civilización: el salvajismo, la barbarie y la civilización. Continúa el comunismo primitivo, la prehistoria, las ideas religiosas primitivas, el nacimiento del esclavismo y las primeras civilizaciones esclavistas. Describe las culturas antiguas hindú, de los caldeos, asirios, medos, persas, fenicios, egipcios, griegos y romanos. Después explica el feudalismo, el cristianismo, el islam, el Renacimiento italiano y la reforma protestante. Sigue el desarrollo

⁴¹ No se sabe si sufrió modificaciones desde su primera impresión hasta la edición revisada.

del capitalismo, la revolución industrial, el imperialismo, el origen del socialismo, la revolución rusa, el fascismo y finalmente la postura de México frente a estos hechos antes de la Segunda Guerra Mundial.

El libro contiene dibujos en blanco y negro de mapas, lugares y personajes. Está conformado por 212 páginas.

Sobre la vida y obra del autor se encontraron pocos datos, y son los que ofrece el *Diccionario de México* de Juan Palomar de Miguel (2005:279) y el de Humberto Musacchio (1990 vol. I: 322): Jorge de Castro Cancio fue un pedagogo y escritor nacido en Papantla, Veracruz en 1877 que falleció en la Ciudad de México en 1950. Fue Director de Secundarias de la Secretaría de Educación Pública de 1935 a 1939. Sus obras son: *La industria Vainillera* (1924), *Historia Patria* (1935) y la *Historia General* (1939).

Jorge de Castro está definido como un historiador marxista, pues explica y analiza la Historia a partir del materialismo histórico. Esta apreciación coincide con las referencias que dan sobre el autor otros historiadores.

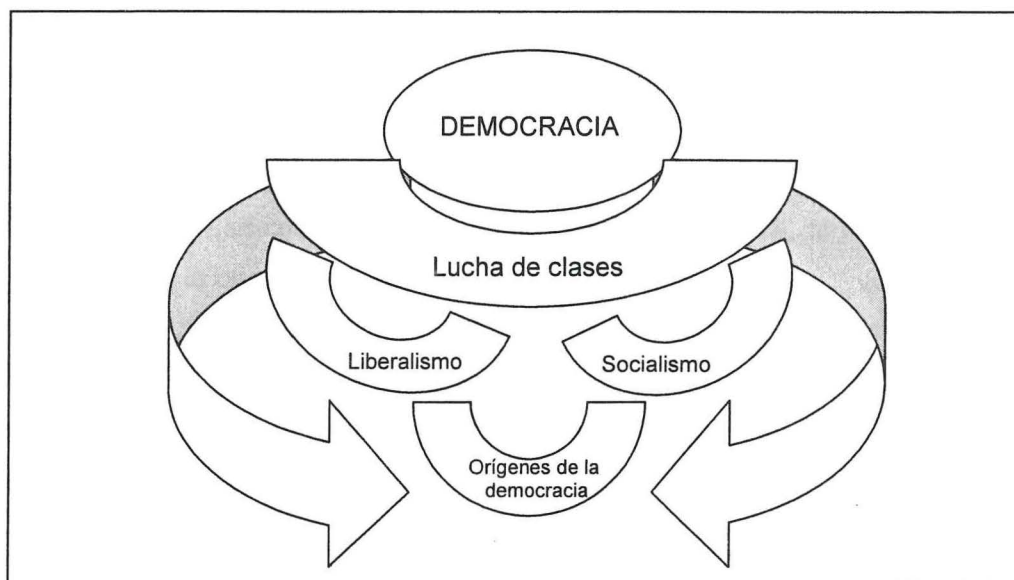
Por ejemplo, para Josefina Zoraida Vázquez, con la reforma del artículo 3º en 1934 se estableció la educación socialista y el monopolio de la educación por parte del Estado, con la meta de despertar una conciencia clasista que preparara el terreno para el advenimiento de la sociedad socialista del futuro:

Entre los textos que se publicaron a su amparo estuvieron los de los historiadores Luis Chávez Orozco y Alfonso Teja Zabre, pero hubo también otros que no siempre mostraron medida... [entre ellos estaba el de] Jorge Castro Cancio, *Historia Patria*, 1935; Rafael Ramos Pedrueza, *La lucha de clases a través de la historia de México*, 1936; Hernán Villalobos Lope, *Interpretación materialista de la historia de México*, 1937; José María Bonilla, *Historia nacional*, 1939. Esta última era mucho menos radical que las otras. (1991:47-48)

En el dictamen aprobatorio que contiene la *Historia General* de 1948 que aquí se analiza, se explica que este libro, publicado en 1939, fue aprobado para ser utilizado en el sexto año de primaria y que tiene sus referencias en el libro para cuarto año del mismo autor titulado *Historia Patria*, precisamente al que se refiere Josefina Vázquez como un libro socialista "sin medida".

La primera aparición del concepto de democracia en el libro de Jorge de Castro es durante la descripción de la Revolución Francesa, en donde se explican sus principios ideológicos. El siguiente momento es en la antesala de la Segunda Guerra Mundial, con la llegada del fascismo italiano y el nazismo, en donde el autor hace un balance de la democracia como ideología liberal en contraste con la socialista.

El concepto de democracia en el libro de Jorge de Castro Cancio no es uno, sino dos conceptos en disputa y a semejanza con el texto de Alfonso Teja, acorde con la lucha de clases. La categoría de *lucha de clases* sirve al autor de eje rector del discurso, sobre el cual se van tejiendo los dos conceptos en disputa (ver anexo 7). Esta lucha implica el posicionamiento político en cada concepto a partir de ciertas nociones que se enmarcaron en la categoría de *liberalismo* y en la de *socialismo*. El origen de cada clase social junto con su ideología se explica a partir de la categoría de *orígenes de la democracia* en este trabajo. En el siguiente esquema se muestra esta configuración:



Para Jorge de Castro, la *lucha de clases* es el motor del cambio social en el proceso histórico de la humanidad. El autor utiliza el nombre de lucha de clases para el tipo de relaciones entre la clase burguesa y la clase proletaria. El capitalismo es el origen de esta dicotomía:

Fueron Carlos Marx y Federico Engels, quienes con su manifiesto de 1848, acertaron en el único remedio [contra las contradicciones del capitalismo]: la unión de todos los proletariados del mundo, excitándolos a una lucha de clases sistematizada para la liquidación del Capitalismo y para que el proletariado, por medio de la revolución social, tomara el poder a fin de que pudiera llevar a la práctica sus aspiraciones. (1948:165)

Dentro de la "burguesía" ubica a los comerciantes, industriales, financieros, banqueros, técnicos y granjeros en colaboración. Después de la Revolución Francesa, la clase burguesa tendrá que lidiar a su interior con dos facciones: los radicales y los moderados.

El "proletariado" es nombrado de diferentes maneras en el texto: el pueblo, clase obrera, clase trabajadora, asalariados, frente popular, proletariado internacional. Esta clase social

también se compone de dos partes: el proletariado del campo y el de la ciudad. Estas dos partes no están en conflicto y llegan a actuar unidas:

y en marzo de 1917 estalló [en Rusia] un movimiento revolucionario que hizo abdicar al zar, y se nombró un gobierno provisional. Campesinos, obreros y ejército [revolucionario] exigían la paz inmediata, pero el gobierno siguió combatiendo en los frentes de guerra (1948:169)

En el texto hay un momento en que la dicotomía burguesía-proletariado deja de serlo: durante la Revolución Francesa actúa la burguesía junto con el pueblo, en donde termina por dominar la burguesía sobre el proletariado, separándose ambas bajo el régimen capitalista posterior.

Para Castro, cada clase social tiene su ideología propia, fundamentada en una parte filosófica. El *liberalismo* es el sistema ideológico de la clase burguesa. El autor pone al Positivismo como el sistema filosófico y como propuesta política, al liberalismo político, que da su significado a la democracia liberal.

El *liberalismo* que describe el autor tiene que ver con la libre economía capitalista, que es criticada en el texto. También consiste en la libertad política, que se entiende como libertad de gobierno, plasmada en una Constitución republicana y en los derechos individuales (libertad de gobierno, de propiedad, de comercio y producción).

El *socialismo* es el sistema ideológico de la clase proletaria. El autor pone al Materialismo Dialéctico como el sistema filosófico y como propuesta política al socialismo; el socialismo da su significado a la democracia colectivista. El autor da toda una explicación sobre los orígenes del socialismo como ideología remitiéndose a sus autores, al partido proletario internacional y sus congresos internacionales, así como a la Comuna de París.

El *socialismo* para Castro de Cancio consiste en la "libertad económica", que es la producción por medio de organizaciones mixtas de colaboración (patrones, trabajadores, gobierno); tiene que ver con la "justicia social" como distribución de la riqueza; también con el "reparto de tierras" que es la derogación de la propiedad privada y de los instrumentos de trabajo privados; con los "derechos laborales" que son las mejores condiciones de trabajo y de vida para los trabajadores; también es el desarrollo del "sindicalismo" como derecho de huelga, de negociación con el patrón; finalmente tiene que ver con la "nacionalización del subsuelo", que significa la lucha contra el capitalismo imperialista.

Estas dos filosofías fungen como el asiento epistemológico y ontológico de cada concepción de la democracia. Los sistemas ideológicos de cada clase social son considerados por el autor como "sistemas filosóficos beligerantes":

Con el triunfo de la Revolución francesa y la preponderancia de la clase burguesa, se desarrolla un sistema filosófico, llamado Positivismo, que se funda

en la razón y una doctrina política: el liberalismo, que quiere la libertad individual y que es apoyo de la Democracia.

El Comunismo y el Socialismo, antesala del comunismo, se basan políticamente en una democracia colectivista, es decir, de trabajadores y se apoya en un sistema filosófico: el Materialismo Dialéctico. Todas las ciencias y las artes giran en torno de estos sistemas filosóficos beligerantes (1948:172)

La contraposición entre el liberalismo y el socialismo en Castro posiciona dos concepciones de la democracia inconmensurables, mientras que para Alfonso Teja la concepción de democracia liberal y socialista logran fundirse en la Constitución de 1917, dando pie a un concepto que toma en cuenta las aspiraciones de una y otra posición.

La inconciliable posición de Castro lleva al autor a ubicar dos momentos histórico-sociales en que se erigieron estos dos sistemas como principios políticos de gobierno, formulados con la categoría de *orígenes de la democracia*.

La Revolución Francesa significa para el autor el triunfo de la revolución burguesa, en la superación del régimen feudal como un sistema económico y la monarquía como un sistema político, lo que significa un nuevo régimen social basado en la noción de "derechos individuales":

La revolución francesa, en la marcha de la humanidad, afianzada con la obra de Napoleón significa:

- 1º. Fin del feudalismo en Francia e influencia del movimiento en los otros países del orbe.
- 2º. Triunfo de la burguesía revolucionaria.
- 3º. Conquista de los derechos individuales del hombre.
- 4º. Establecimiento inicial de los regímenes democráticos.
- 5º. Paso franco del establecimiento del régimen capitalista. (1948:158)

Para la "clase proletaria", el origen de la democracia está en las primeras ideas socialistas, según Castro, como las de Robert Owen en 1800 hasta Marx, Engels y Lenin. Sucesos como la Comuna de París y la Revolución Rusa serían fundantes para la noción de "democracia colectivista" referida por el autor.

La concepción de democracia en Castro Cancio significa una ideología basada en la libertad comercial, política e individual desarrollada por la clase burguesa europea que se expandió como un régimen de Estado. Al lado de esta, en la evolución histórica mundial, se desarrolló la ideología del socialismo apoyada principalmente por la clase obrera, que deberá reemplazar al régimen liberal con la resignificación del concepto. Ubicar el origen de cada una de estas ideologías es primordial para entender este proceso.

1.5 Las significaciones puestas en juego para conceptualizar la democracia en los libros analizados.

A partir del análisis de los cuatro libros de Historia y los dos de Civismo de los años cuarenta, se dispuso de un tipo de registro que colocara en paralelo los datos de los libros y los autores, así como las nociones y categorías que conforman al concepto de la democracia en cada libro. Posteriormente se organizaron por sus similitudes, así como por sus diferencias. De esta manera se podría esbozar una conceptualización sobre democracia a partir de las significaciones identificadas en los libros analizados.

En cuanto a los autores, se puede decir que todos ellos (Teja, Romero, Castro, Solís y Monroy) fueron funcionarios públicos, excepto Longinos Cadena, de quien no se tiene este dato. Casi todos estaban vivos para cuando se editó el libro de cada quien que aquí se analizó, con excepción de Longinos Cadena, cuyo libro se seguía editando a más de veinte años de su muerte.

Se puede decir que predomina la historiografía "oficialista" de corte positivista (Romero, Solís, Monroy). Aunque aquí se ha dicho que Teja es un autor marxista, Palacios (1999) lo ubica como un autor oficialista para los años treinta. Para los años cuarenta se promueve el declive de la historiografía marxista (Castro y Teja) y está casi extinta la conservadora (Cadena).

La pertenencia a una corriente historiográfica representa una firma del autor impresa en su obra, así como su ideología⁴² que se explicita en los temas que aborda, los personajes que menciona, las imágenes en el texto, el tipo de análisis que hace y sus juicios sobre los hechos históricos.

La formación de los autores es compartida: Alfonso Teja y Jesús Romero fueron historiadores; Castro y Cadena pedagogos y Solís y Monroy se especializaron en educación cívica. Teja, Solís y Monroy fueron profesores de segunda enseñanza. Romero y Teja fueron intelectuales, hombres públicos y funcionarios.

Tres libros: el de Teja, Romero y Cadena tenían en su entonces más de 15 años circulando en las escuelas de México y es probable que también el de Solís, de quien se analizó su décima edición (1947). Tres libros tuvieron altos números de ediciones anteriores:

⁴² Se entiende por "ideología", siguiendo la definición de Louis Althusser, como la "conciencia de sí de [la] sociedad... que busca y naturalmente encuentra espontáneamente su forma en la representación de la conciencia de sí que vive la totalidad de su mundo en la transparencia de sus propios mitos" (1978:119). Más adelante, cuando se hable sobre la ideología de los autores plasmada en su obra, la ideología significará la adherencia a ciertas ideas políticas por parte del autor que atraviesan y se manifiestan en su obra. Esta definición sigue el concepto de ideología de Althusser.

Monroy (10), Cadena (21) y Romero (10). Del libro de Castro y Solís no se encontró la referencia del número de edición.

Entre otras diferencias, el libro de Teja Zabre y Jesús Romero, son de Historia de México; mientras que el de Castro y Cadena, de Historia Universal. El libro de Solís y de Monroy son de educación Cívica en México. Tres libros son para tercer y cuarto año: Teja, Romero y Solís; otros tres son para quinto y sexto año: Castro, Cadena y Monroy.

En cuanto a los enfoques particulares de cada libro, el libro de Teja aborda una Historia de México desde el análisis político económico marxista principalmente; el libro de Romero remite ampliamente a temas de la cultura y las artes; el libro de Castro aborda la Historia desde un marxismo más marcado y agresivo que Teja; Cadena hace una Historia geopolítica abarcando Latinoamérica; Solís hace una narrativa que exalta los valores del ciudadano, mientras que Monroy se inclina por la descripción de las estructuras del gobierno democrático.

En cuanto a las similitudes y diferencias en las categorías entre los autores, las categorías que comparten todos son las siguientes: *liberalismo*, *antagónicas*, *procedimientos de la democracia* (excepto Jorge de Castro) y *estructuras de gobierno* (excepto Jorge de Castro).

En el caso del *liberalismo*, todos los autores lo ubican como la ideología originaria de la democracia, junto con los significantes que lo componen: libertad individual, libertad de gobierno, libertad económica, etc. Sin embargo hay una reformulación que involucra a la ideología *socialista* y marxista, posibilitando la formulación de una conceptualización de democracia socialista, que se encargan de explicar Teja y Castro⁴³.

A partir de esta ideología que irrumpe en el significado de la democracia liberal, también se consideran otros sujetos de la democracia, ubicados como la clase "proletaria" y "campesina". Para autores como Romero y Cadena existen las *clases sociales* como elementos naturales de la composición social dentro del régimen democrático, interaccionando cada una en su papel o función social. Para Teja y Castro estas clases sociales son el "proletariado" y la "burguesía", que luchan entre sí o segmentos de ellas se hacen aliados para determinar un nuevo régimen. Para Solís y Monroy lo que existen son "ciudadanos" que se sitúan en las diferentes regiones del país, con sus actividades

⁴³ Buenfil reconoce dos expresiones de la democracia durante los años cuarenta: la formulada durante el cardenismo y la que se establece a partir de Ávila Camacho. La democracia socialista o de los trabajadores reconoce la existencia de lucha de clases y el derecho que los trabajadores tienen de contender por el poder político. El pueblo debe prepararse para la implantación de una democracia de trabajadores y llegar al régimen socialista. Para 1946 la democracia significa el desarrollo económico mediante la colaboración entre clases. Si bien reconoce que existen clases en pugna, se establece que el partido se esfuerza por el mejoramiento de las clases sociales, que deben participar conjuntamente, en unidad nacional, para el desarrollo del país (2004:170).

específicas, pero que son todos iguales ante la ley y el Estado mexicano. Los libros de *Civismo* mantienen una línea ideológica liberal que los hace coincidir.

En cuanto a los regímenes o situaciones *antagónicas* de la democracia hay un consenso en ubicar el feudalismo, el colonialismo y las dictaduras por los autores, pero debido a las filiaciones ideológicas de cada autor, surgen discrepancias, por ejemplo, para Cadena el socialismo es contrario a la democracia; para Teja y Castro, el liberalismo junto con el capitalismo, son un obstáculo de la democracia socialista, que es más justa; y para Romero, Solís y Monroy, las tendencias autoritarias dentro de la democracia liberal van en contra de ella misma.

En la categoría de *procedimientos de la democracia* todos los autores permitieron ubicar las nociones de "elecciones", "votación" y "lucha" por medio de "partidos" como sus principales significantes. Para Monroy, Teja y Cadena, la "revolución" se posicionó como un procedimiento para instaurar la democracia. Respecto a la categoría de *estructuras de gobierno*, las nociones de "Constitución", "división de poderes" y "representatividad" fueron compartidas por los autores.

Una categoría en común que resaltó la diversidad de significados fue la de *evolucionismo*. Se perfiló una idea de evolución cíclica por parte de Teja, otra de carácter lineal y ascendente en Castro, Solís y Romero y en Cadena se posicionó un progreso informe y azaroso. Los fines de este progreso también fueron diferentes: para Teja y Castro la evolución política llevaría hacia el socialismo, para Romero y Solís hacia la prosperidad de las naciones liberales y para Cadena hacia un progreso sostenido con dolor y esfuerzo.

Si bien los libros estudiados presentaron coincidencias en algunas categorías y nociones, se puede decir que en este periodo el concepto de democracia no es uno sino al menos tres identificados:

- Democracia desde su conceptualización liberal, en donde confluyeron categorías como *liberalismo*, *nacionalismo*, *procedimientos de la democracia*, *estructuras de gobierno*, *clases sociales* y nociones como "derechos", "ciudadanos" y "elecciones". Esta definición fue expuesta por Jesús Romero, Longinos Cadena, Benito Solís y Heriberto Monroy como única definición para la democracia.
- Democracia desde su conceptualización socialista, integrando categorías como *socialismo*, *lucha de clases* y nociones como "proletariado", "burguesía" y "distribución de la riqueza". Esta concepción fue desarrollada por Alfonso Teja y Jorge de Castro como una definición alterna a la democracia liberal.
- Democracia desde una conceptualización que integra significaciones de la democracia liberal y socialista, en donde confluyeron las categorías de

procedimientos de la democracia, estructuras de gobierno, lucha de clases y nociones como "sindicalismo", "reforma agraria", "enseñanza liberal", "representatividad" y "reforma socialista". Este concepto fue caracterizado por Alfonso Teja.

Capítulo 2

El concepto de democracia en los libros de Ciencias Sociales de Primaria en México, 1975.

2.1 Los libros de Ciencias Sociales de los años setenta y su contexto.

Después de treinta años de desarrollo industrial capitalista (Weiss, 1982:14), México se había convertido en un país predominantemente industrial y urbano. Este desarrollo, sin embargo, creó problemas tales como el crecimiento de cinturones de miseria en torno de los principales centros del país.

Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) se había impulsado una política de desarrollo integral para acelerar el desarrollo económico, que incluía la industrialización rural y el desarrollo de la electrificación del país, sin embargo se elevó la deuda externa, hubo un desequilibrio regional, mayor dependencia del exterior, concentración de la riqueza en unos cuantos y acentuación de la desigualdad social. (Meneses, 1991, v. 4:15)

La crisis en el campo originó movimientos guerrilleros que fueron sofocados y el malestar social se desplazó a las clases medias⁴⁴, lo que suscitó la lucha laboral de los médicos (1964-1965) y la de los estudiantes por la igualdad política y libertad de expresión (1968).

En el plano internacional y mexicano se vivía una crisis cultural que se reflejaba en la guerra de Vietnam, los atropellos contra los negros y la falta de libertad política, expuesta por los estudiantes universitarios en Europa, Asia y América.

En educación se requería una reforma educativa que ampliara las oportunidades de acceso, modernizara los contenidos y los métodos de formación para la capacitación en el desarrollo tecnológico y científico y que fuese integral, desde el nivel preescolar hasta la universidad. Sin embargo esta reforma se pospuso hasta los años setenta.

El movimiento estudiantil de 1968 y su represión socavaron la legitimidad del régimen "emanado de la Revolución". Desde el mes de julio de ese año se dieron algunas manifestaciones universitarias que expresaban nuevos ideales⁴⁵, por ejemplo, de empatía

⁴⁴ Para Sergio Zermeño una de las causas de inconformidad de las clases medias universitarias estudiantes y egresadas de algunas carreras como sociología, etnología y ciencias políticas fue la carencia de oportunidades de empleo por el débil fomento a los centros capaces de absorber a este tipo de cuadros profesionistas por parte del Estado. Las clases medias también incluía la administración y el personal técnico de las empresas, los empleados bancarios, comerciales, de educación, todo el magisterio, el grueso del estudiantado de educación media y superior y profesionistas burócratas y privados (1978:49).

⁴⁵ Sergio Zermeño reconoce un abanico de ideales o posiciones en el movimiento estudiantil del 68; había desde las reformistas que sólo exigían libertad de expresión, hasta las más radicales y

con la Revolución Cubana, así como de desacuerdo con la política social del régimen. Estas manifestaciones fueron reprimidas violentamente por la policía y se comenzó a generar un clima de camaradería entre los diferentes institutos de educación superior del Distrito Federal y de algunos Estados (UNAM, IPN, Chapingo). En la UNAM estalló la huelga creándose el Consejo Nacional de Huelga en contra del gobierno. Posteriormente los estudiantes lograron el apoyo de varios grupos obreros (sindicalizados y con tradición de lucha: electricistas, petroleros, telefonistas) y de la población civil cercana al medio estudiantil. El allanamiento de la UNAM por parte del ejército en septiembre atizó más el fuego.

La celebración de las Olimpiadas en México en el mes de octubre presionó al gobierno a imponer el orden y sus medidas se endurecieron aún más. Después de varios enfrentamientos con los estudiantes, el 2 de octubre de 1968 el ejército y las fuerzas de seguridad especial emboscaron una manifestación en Tlatelolco que terminó en una masacre y el encarcelamiento de muchísimos estudiantes y líderes intelectuales. El acontecimiento consternó a la población civil y a la opinión nacional e internacional.

El movimiento terminó el 4 de diciembre con el levantamiento oficial de la huelga, sin embargo la masacre de Tlatelolco representó el total rompimiento de la población estudiantil con el Estado, la deslegitimación del gobierno por las clases media e intelectuales y un proceso de concientización social para las clases bajas.

El nuevo presidente Luis Echeverría (quien fue secretario de gobernación con Díaz Ordaz y presunto ejecutor de la masacre del 68) tomaría posesión en diciembre de 1970 y su principal misión sería tratar de recuperar la legitimidad del Estado con una política de reformas en varios rubros, con la llamada "apertura democrática".

De acuerdo con Ernesto Meneses (1998, v. 4:166), Luis Echeverría Álvarez inició una renovación de los cuadros de la burocracia política y de los aparatos políticos e ideológicos del Estado, bajo el discurso de la reivindicación de la ideología y los valores de justicia social de la Revolución Mexicana.

El ingeniero Víctor Bravo Ahúja asumió la Secretaría de Educación Pública y se emprendió una reforma educativa que tenía como objetivo que la educación de todos los niveles llegara a toda la población. La reforma consistió en introducir nuevos planes, programas, métodos de enseñanza-aprendizaje, libros de texto y la propuesta de actualización de los maestros; también incluyó cambios en el orden de la administración educativa, de su estructura orgánica, infraestructura, legislación, apoyo a la investigación, todas orientadas al desarrollo social conforme un proyecto de nación. La nueva Ley Federal

revolucionarias, que pretendían el cambio estructural del país hacia el socialismo. Lo que los unía era el enemigo en común: el Estado. La mayoría optaba por el respeto a las libertades democráticas liberales (1978:45).

de Educación se publicó en noviembre de 1973, ajustándose con el artículo 3º de 1943 y superándolo por mucho, según Meneses (1991,v.4:251).

Durante el sexenio se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1971), se adaptó la Ley Orgánica de Educación de 1941 a los requerimientos de la Ley Federal⁴⁶, se promulgó la Ley Federal de Educación para Adultos (1974), se creó el Colegio de Bachilleres (1974) y la Universidad Autónoma Metropolitana (1974), se expidió una nueva Ley Orgánica para el IPN (1974) se diversificó la educación media superior, se inició la descentralización de la educación para eficientar su administración y acción, se estableció el CONACYT para promover el progreso de la ciencia y la tecnología y creció el financiamiento y la población en las instituciones de educación superior.

La reforma postuló una educación fundada en el diálogo, la participación y el consenso; la formación integral de todos los niveles educativos y formas de educación; una reforma como proceso permanente que ampliara la educación del sistema educativo a todos los estratos sociales; hacia la construcción de una educación popular, flexible y centrada en el maestro, pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje. Todo con el objetivo de transformar la economía, las artes y la cultura mediante la modernización de las mentalidades y además instaurar un orden social más justo al igualar las oportunidades (Meneses, 1991,v.4:172).

A diferencia de otros sexenios, el de Echeverría no lanzó ninguna campaña especial de alfabetización.

Con la llegada de José López Portillo a la presidencia (1976-1982) se creó un nuevo plan nacional de educación que pretendía entre otras cosas, generalizar la educación preescolar, expandir la educación primaria, mejorar la eficiencia del sistema educativo, afirmar los valores nacionales, paliar la deserción escolar y el analfabetismo, integrar en la educación básica el preescolar, la primaria y la secundaria, compensar la desigualdad con programas de becas escolares, de salud y nutrición y se elaboraron nuevos planes y programas, junto con nuevos libros de texto "integrados" (Meneses, 1991,v.5:57).

En cuanto a los libros de texto y siguiendo a Meneses (1991, v. 4:285), desde 1971 se anunció que se sustituirían los libros de texto gratuitos de enseñanza primaria llamados de "La patria". Dos años después, en abril de 1973, se entregaron los primeros libros de 1º y 2º grados, para septiembre del mismo año se entregarían los de 3º y 5º. Por primera vez se elaboraron de acuerdo a planes vigentes⁴⁷. Los nuevos libros de texto consistían en un libro

⁴⁶ La ley orgánica de 1941 impulsaba la centralización de la educación, la cual perduró hasta los años setenta. Con la reforma a la Ley Federal de Educación de 1973 esta tendencia se invirtió hacia la descentralización (Meneses, 1991, v. 4:175).

⁴⁷ Los libros de texto gratuitos de los sesenta (la primera generación), seguían los planes y programas de estudio de 1957, sin embargo los planes y programas de estudio cambiaron en 1960, quedando

para el alumno y el *Libro del maestro*, en donde se señalaban los objetivos de cada unidad y las sugerencias didácticas. Anteriormente también se utilizaban los Cuadernos de Trabajo, los cuales fueron eliminados con la reforma.

Un cambio significativo fue que ahora se organizó la impartición de la Historia, la Geografía y el Civismo en un área llamada *Ciencias Sociales*. Esta reordenación, según Villa Lever (1988:265), tenía como finalidad estudiar al hombre como un ser eminentemente social. El libro de texto englobaba también conocimientos de antropología, geografía humana, economía, ciencias políticas y sociología.

Los objetivos centrales del libro de texto gratuito fueron 1) contribuir a la unidad nacional propiciando que todo mexicano tuviera un nivel básico de cultura y 2) lograr que todos los estratos socioeconómicos tuvieran acceso a los libros de texto gratuitos (González, 1982:418).

Los nuevos libros ofrecían las siguientes características: se adaptaban a las nuevas orientaciones del gobierno; se empeñaban en desligarse del régimen anterior; aprobaban las luchas de liberación a través de la Historia; señalaban las causas de la injusticia; recordaban la finalidad de los bienes materiales, que era asegurar el bien de todos; expresaban el deseo de los países del Tercer Mundo (entre ellos México) de liberarse de todo tipo de explotación interna y externa; afirmaban los derechos humanos; denunciaban los antivalores como el absolutismo, la miseria y la intolerancia; reprobaban la contaminación del medio ambiente, la discriminación racial y llamaba la atención sobre el problema demográfico y los derechos humanos de los niños.

Los libros contenían dos lenguajes: el matemático y el lingüístico y dos métodos: el científico y el histórico (González, 1982:5).

El libro de *Ciencias Naturales* incluyó la educación sexual, por lo cual fue muy criticado por los grupos conservadores del país. El libro de *Ciencias Sociales* trataba de ubicar al niño en el contexto mundial, destacaba los movimientos de liberación social, como la Revolución Cubana, la Guerra de Vietnam; presentaba personajes omitidos generalmente como Fidel Castro y Mao Tse Tung. Presentaba una visión crítica de regímenes totalitarios tanto de derecha como de izquierda, se alentaba la solidaridad latinoamericana y se denunciaba el colonialismo.

La primera edición del libro de sexto año de *Ciencias Sociales* no llegó al público, pues algunos intelectuales cercanos al Estado criticaron sus contenidos antes de su aparición y otros grupos sociales (el clero, empresarios regiomontanos) dijeron que era una provocación. Se preparó entonces una segunda edición con algunas modificaciones, entre las que se

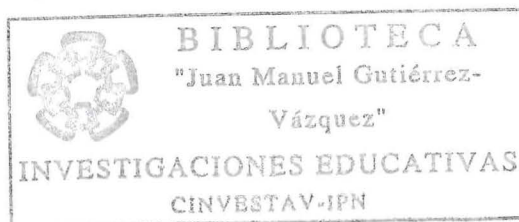
desfasados los contenidos y metodologías de enseñanza de los libros hasta que surgieron los libros de los setenta (ver a González Pedrero, 1982:5).

omitió hablar de la insurgencia cubana y se equilibró mencionando a John F Kennedy (Meneses, 1991, v. 4:287).

Algunos empresarios regiomontanos y la Unión de Padres de Familia fueron los principales impulsores de los cambios, y para 1974 se encontraban ya al público las nuevas ediciones de los libros⁴⁸. Su composición se encomendó, dentro de la "apertura democrática" a los académicos críticos de las instituciones de investigación prestigiadas. El Colegio de México, el INAH, la UNAM y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN fueron llamados a participar en la elaboración de los nuevos libros de texto gratuitos.

Los nuevos libros de *Ciencias Sociales* fueron coordinados por la doctora Josefina Vázquez, doctora en Historia e investigadora y profesora universitaria con gran reconocimiento internacional. Los otros autores fueron: Margarita Nolasco, profesora emérita del INAH y del doctorado en Antropología de la ENAH, miembro de la Academia Mexicana de las Ciencias y parte del grupo de antropólogos llamados "Los siete magníficos de la antropología"; Carmen Castañeda, doctora en Historia por El Colegio de México y posteriormente maestra emérita del Colegio de Jalisco e investigadora en el CIESAS occidente; Lothar Knauth, licenciado en Letras inglesas, en Historia y Ciencia Política, con especialidad en Estudios Prehispánicos en la UNAM, y posteriormente Director de Estudios Orientales en la misma institución; y Abelardo Villegas, doctor en Filosofía por la UNAM, jefe del Departamento de Humanidades de la Dirección General de Difusión Cultural de la UNAM (1970-73), posteriormente director de Radio Universidad (1977), director de la Facultad de Filosofía y Letras (1978-1981) y secretario general de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Otros autores como Margarita Helguera, Laura Barcia, Ellen Gollás y Rutilio Ortega también participaron en la elaboración de los libros.

Los nuevos libros de texto recibieron la crítica de la Unión de Padres de Familia por utilizar el materialismo histórico y una supuesta tendencia socializante, pero esta vez sus reclamos no tuvieron mayor repercusión y sí resonadas críticas. El Consejo Nacional Técnico de la Educación revisó los contenidos y la metodología, y la Comisión Nacional de los Libros de Texto atendió la impresión (Meneses, 1991 V. 4:289).



⁴⁸ Los primeros libros de 1973 habían sido hechos por profesores normalistas, con las críticas que recibieron surgieron las nuevas ediciones de 1974, hechas por especialistas de diferentes instituciones.

2.2 Las corrientes historiográficas y la enseñanza de la Historia y el Civismo.

La enseñanza de la Historia y el Civismo en los libros de texto gratuitos de los años setenta se relaciona con la historiografía interdisciplinaria (enseñar las Ciencias Sociales de manera integral) y el revisionismo de la Revolución Mexicana (enseñar críticamente).

Como se mencionó en el capítulo anterior, el historicismo fue la corriente preponderante de los años cuarenta y buena parte de los años cincuenta en México. La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con José Gaos en la academia y como máximo exponente de esta corriente, formó a varias generaciones de historiadores que sin embargo se fueron alejando paulatinamente de las temáticas y preocupaciones del historicismo.

La apertura a nuevos horizontes filosóficos e historiográficos durante los años sesenta propició que el historicismo se diluyera y casi desapareciera. La lectura de Wittgenstein, el marxismo y la influencia de la Escuela de los Annales fue desplazando poco a poco el interés hacia otros rumbos (Matute, 2002:67).

Desde 1940 se había dado prioridad a la reflexión historiográfica de tipo filosófico, en cuanto a problemas epistemológicos o de conceptualización. Conforme se fue adaptando el marxismo, se cambió hacia una perspectiva sociológica en la historiografía. Durante los años sesenta la mayoría de las diferentes perspectivas historiográficas se desarrollaron bajo la Historia económica y social apoyada por los métodos cuantitativos de la época.

Con el desarrollo de las ciencias sociales surgieron nuevas tendencias que intentaron explicar la realidad desde perspectivas multidisciplinarias e interdisciplinarias. La sociología, la antropología, la economía y la ciencia política exigieron un método para emplear un lenguaje común. Las discusiones se centraron en la manera de relacionar a las diferentes disciplinas.

Dentro de este intento de interdiscipliniedad se movían varias propuestas historiográficas. Para Norma de los Ríos (2003:137), la propuesta dominante durante la década de los sesenta en Latinoamérica fue la del marxismo y el materialismo histórico como método de análisis de la realidad social. Se institucionalizaron los estudios marxistas en el seno de las universidades latinoamericanas y se desarrollaron algunas teorías, como la teoría de la dependencia, la del imperialismo, el estudio del subdesarrollo y del Tercer Mundo.

Sin embargo, la historiografía marxista comenzó a ser desplazada poco a poco por su carácter objetivista, economicista y cuantitivistista, dando paso con ello a la recuperación del sujeto y con ello al resurgimiento de la llamada Historia de las mentalidades, la cual tuvo su auge durante los años setenta y ochenta en Latinoamérica. Esta corriente propició la historiografía cultural de México.

Para Matute (1998:155-156) después de los acontecimientos sociales de 1968 en México, comienza un "revisiónismo" en la historiografía mexicana gracias a que los académicos veteranos de la Revolución abandonaron la pluma y los nuevos académicos penetraron en terrenos en los que antes no se habían interesado. Un tercer factor fue la crisis ideológica que sufrió el régimen surgido de la Revolución. Con la obra de Arnaldo Córdova *La ideología de la Revolución Mexicana* de 1973 se inauguró el cuestionamiento de la Revolución y el análisis sistemático del proceso ideológico de la Revolución Mexicana.

Los historiadores que habían sufrido la represión en 1968 empezaron a cuestionar la versión oficial de la Historia y a desmitificar la Revolución Mexicana, que era el sustento ideológico del régimen. A esta corriente se le llamó "revisiónismo", en donde la Revolución dejaba de ser un asunto de caudillos y héroes, para empezar a ser acción social, colectiva y dejar de tener un carácter unitario y nacional, sino múltiple y complejo.

A inicio de los años setenta, la tendencia historiográfica interdisciplinaria sostenía formar y desarrollar las especialidades en Historia a partir de estudios interdisciplinarios. Desde 1969, durante la *Tercera Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos* en Oaxtepec, México, del 4 al 7 de noviembre de ese año, se trató la especialización de la historiografía de lo mexicano, tocando temas de historiografía prehispánica, novohispana, de la independencia, política, regional, diplomática y otras.

También fue tomando su independencia la historiografía económica, la social, la política, la del arte, de la ciencia, etcétera. Un ejemplo y estudio parte aguas en la Historia de la educación desde las nuevas perspectivas históricas-sociológicas fue *Nacionalismo y educación en México* de Josefina Zoraida Vázquez, de 1970.

Otra corriente historiográfica proveniente de la historiografía francesa comenzó asimismo a desarrollarse a la par. En 1973 se abordaba en los discursos de la Academia Mexicana de la Historia las cuestiones teóricas de la etnohistoria y la microhistoria.

Este cambio de perspectiva historiográfica tuvo su influencia en la enseñanza de la Historia y el Civismo en los años setenta. Quizás la mayor influencia observable sea el carácter interdisciplinario de los libros de Ciencias Sociales, en donde a partir de la antropología, la geografía, la economía, la Historia y el Civismo se dio cuenta de la realidad que se esperaba transmitir al niño. Desde una enseñanza integral basada en el aprender a aprender del educando se esperaba una formación para el desarrollo de cualquier actividad y con ello el desarrollo técnico y científico del país.

La misma elaboración del libro de texto de los años setenta a partir de un grupo interdisciplinario de científicos mencionados en el apartado anterior refleja el estado de la construcción del conocimiento social durante los años setenta en México.

La concepción didáctica de la Historia integrada con otras materias en un área sustituye el memorismo de nombres y fechas y la veneración de virtudes cívicas, por una actitud interpretativa de las grandes transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Siguiendo a González (1982:5), en los nuevos libros se pasó de la formación nacionalista del niño a una orientación de tipo universalista. La idea básica era que el niño aprendiera a aprender, para después adquirir una capacidad de reflexión crítica. Otro enfoque didáctico llamado "ecológico" promovía la apertura didáctica de la escuela hacia "el medio ambiente" a partir de dotar al estudiante de herramientas metodológicas y conceptuales adecuadas para enfrentar los problemas de su ambiente natural y social.

La Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa postuló una escuela primaria más formativa que informativa, basada en los principios de la escuela activa, con menos alumnos por maestro, con adaptación de horarios según las necesidades de la comunidad, con escuelas de circuito o de aulas móviles (Meneses, 1991, v. 4: 174).

Los métodos de enseñanza tendrían que ser los que promovieran la creatividad y el pensamiento crítico. La perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje proponía seguir la secuencia del método científico: la observación, el registro de datos, la explicación, la consulta, la experimentación, la discriminación y el enunciamiento de conclusiones. A partir de seguir esta secuencia se pretendía que el alumno aprendiera que la ciencia es investigación (González, 1982:5).

También se impulsó el trabajo en equipo, el pensamiento divergente, la investigación por parte de los alumnos en diferentes fuentes, la búsqueda de elementos para resolver una problemática y el establecimiento de situaciones problemáticas para acostumbrar al estudiante a enfrentarlas.

De acuerdo con Villa Lever (1988:251), al maestro se le confiere un papel más real que en los libros anteriores. Ahora es concebido como el intermediario entre los libros y los niños, pues es el maestro quien indica qué leer y cuida la información que los niños reciben.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales se determinó una lógica que iba de lo conocido a lo desconocido, en un sentido gradual y no de acumulación de conocimientos, sino conforme los niveles de desarrollo que van logrando los educandos en su proceso natural de maduración física, intelectual y emocional; finalmente, con un sentido de relatividad en cuanto al poner de manifiesto que no existen verdades absolutas y eternas, que todo conocimiento está sujeto a revisión y reelaboración.

La enseñanza gradual de los contenidos se reflejó en las temáticas que se enseñaban en cada grado: en los libros de *Ciencias Sociales* de primero y segundo grado se introducía al niño en el estudio de los fenómenos sociales de su entorno inmediato, yendo de su casa hacia la comunidad; en los libros de tercero y cuarto se estudiaba México en su perspectiva

regional, económica e histórica; en quinto y sexto grados se daba a los alumnos las herramientas para analizar el devenir mundial hasta la problemática contemporánea (Merino, 1982:317-318).

Para Weiss (1982:19) los libros de Ciencias Sociales significaron un avance didáctico frente a la práctica memorística escolar y un avance ideológico frente al patriotismo autoritario y la ideología modernizante pequeño burguesa de los libros anteriores.

2.3 Los planes y programas de estudio.

Siguiendo a Meneses (1991, v. 4:190), en 1971 el Consejo Nacional Técnico de la Educación efectuó una consulta entre los maestros del país para examinar críticamente la enseñanza primaria. Las conclusiones fueron: elaborar un plan de estudios y un programa de aprendizaje más adecuados tanto a la realidad social y económica del país, así como a los intereses de los niños; aplicar una metodología pedagógica ajena al verbalismo y a la enseñanza libresca, para dejar de inducir al educando a ser memorizador de conceptos, y en cambio, convertirlo en una persona que razone y comprenda la esencia de los mismos; diseñar el contenido de los nuevos libros que facilite la enseñanza y transmita el pensamiento científico contemporáneo según una estructura didáctica actualizada; revisar la formación de los profesores y promover su actualización científica y pedagógica.

La educación Primaria tenía entonces como principales objetivos: encauzar el proceso natural de desarrollo del niño para el desenvolvimiento integral de su personalidad; propiciar el conocimiento del medio en que vive para que pueda transformarlo de acuerdo a las necesidades de su sociedad; favorecer su proceso de socialización; lograr el desarrollo de sus capacidades mentales; estimular la formación de actitudes científicas y críticas; propiciar la comprensión e interpretación de hechos y principios para que pueda obtener, registrar y utilizar información de acuerdo a sus intereses vitales; proporcionar al niño los medios para que pueda aprender eficazmente por sí mismo y despertar su sentido de la responsabilidad y cooperación. La escuela primaria tendría que ser más formativa que informativa y basarse en los principios de la escuela activa.

En el documento *Plan y programas de estudio* de 1972, elaborado por la SEP, se concretizaron estas ideas y se planteó a los maestros que la educación debía identificarse con el empeño por alcanzar el desarrollo integral, por la construcción del mañana, la creación de riqueza, la justa distribución de ésta entre los miembros de la nación y el desenvolvimiento de las distintas capacidades del hombre.

La formación y desarrollo de una conciencia crítica fueron el fundamento sobre el cual se elaboraron los nuevos planes y programas, así como de los libros de texto. Se pretendía la

formación de la conciencia crítica de todos los que participaban en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, la sociedad y los maestros. Los libros de texto dejaban de ser normas rígidas para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y ahora suponían puertas abiertas para la imaginación y la creatividad tanto del alumno como del educador. Los libros de texto, los planes, programas y todo material para la enseñanza era susceptible de ser modificado por los propios participantes en la educación, para adecuarlos a la realidad concreta en la que se desenvuelven (*Plan y programas de estudio, 1972: iv-v*).

Otros criterios para estructurar los programas fueron: el carácter permanente de la educación, la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad de los diversos tipos de conocimiento y el acento en el aprendizaje.

La educación se concibió como un proceso que abarcaba por igual la acción escolar y la extraescolar. Aspiraba al desarrollo armónico del individuo y la sociedad era el medio para hacer perdurable la cultura; el proceso educativo debería conciliar los intereses del individuo y de la sociedad.

El plan de estudios se estableció en siete áreas de formación: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Actividades Artísticas y Actividades Tecnológicas.

Las Ciencias Sociales como área tenían cinco objetivos generales: hacer entender al educando el medio que le rodea (lo social, lo político, lo económico, etc.) y sus complejas interrelaciones; familiarizar al educando con el método propio de las ciencias sociales; infundir el espíritu crítico en los alumnos; se debía fomentar el espíritu de simpatía, comprensión y tolerancia respecto a valores, modos de ser y pensamientos ajenos; finalmente, toda la enseñanza de las ciencias sociales debía traducirse en actividad cívica, hacia la justicia y la participación social.

El programa de Ciencias Sociales de cada grado contenía los siguientes apartados: unidades de aprendizaje, objetivos generales y específicos y actividades sugeridas para alcanzar los objetivos. La organización de los grados fue cíclica, con tendencia hacia lo complejo. Los temarios abarcaban varias disciplinas correlacionadas, principalmente desde el tercer grado, como la Antropología, la Economía, la Historia y el Civismo.

La didáctica de los programas de Ciencias Sociales consideraban los siguientes principios: la formación integral del educando (mental, física, afectiva y social), el aprendizaje activo, adecuación de los programas al proceso de maduración del alumno, contenidos integrados, objetivación de ideas, abstracciones y enunciados, motivación por la satisfacción de los intereses de los alumnos, interacción afectiva alumno-maestro, enfrentamiento del alumno con vivencias de éxito y ejercitación de lo aprendido (*Plan de estudios y programas. 1972: vii*).

El método de trabajo principal que se menciona en los libros del maestro para *Ciencias Sociales* consistía en hacer referencia a cosas que los niños conocen o que ya han estudiado, en enriquecer el vocabulario de los alumnos, en desarrollar habilidades de búsqueda de datos, y en la comparación e interpretación de los conocimientos adquiridos. Establecer relaciones entre las situaciones del entorno y la información del libro de texto y otros medios, que los niños aprendan a exponer sus puntos de vista y escuchar con atención y respeto las opiniones ajenas. Como instrucción para los maestros, se apremiaba a establecer relaciones más estrechas con los alumnos como una manera de democratizar la escuela.

La principal estrategia de enseñanza del maestro sería el planteamiento de preguntas que el alumno debía contestar de acuerdo a los medios a su alcance y el diálogo. Se evitaba la memorización de datos pero se alentaba la retención de los conceptos principales de cada tema. Se sugería como material de aprendizaje la elaboración de listas, resúmenes, cuadros comparativos, esquemas, recortes, mapas, murales, la utilización de periódicos y revistas.

Para la realización del trabajo de esta tesis se escogieron los libros del alumno y del maestro de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de *Ciencias Sociales* de 1974-1975. En ellos se encontró el concepto de democracia que incumbe a la tesis y un desenvolvimiento más sistemático y formal de las materias de Historia y Civismo, en contraste con los libros de primero y segundo grado.

El principal objetivo en el tercer grado era iniciar al niño en el conocimiento sistemático de su propio país, en su aspecto geográfico, étnico, y sus diferentes niveles económicos y sociales. Se ponía el énfasis en los factores históricos y cívicos de la nacionalidad mexicana. Se utilizaba el enfoque *ecológico*, es decir, que estudiaba la relación entre el hombre y el medio ambiente mediante la organización social y la aplicación de la técnica. Se asentaba que el alumno comprendiera la necesidad de reglas y normas sociales, que conozca los mecanismos del poder político, la relevancia de una autoridad y de la participación en el gobierno.

Otros objetivos específicos eran propiciar el conocimiento de la división social del trabajo y sus efectos sociales, los factores cívicos de la nacionalidad mexicana y el conocimiento de la Historia prehispánica de México, la cual abordaba las culturas olmeca, teotihuacana, tolteca, chichimeca y mexica hasta el periodo de la Conquista española; así mismo se introducían conceptos fundamentales de antropología, economía, geografía y sociología.

En el cuarto año el objetivo general era introducir al niño en el conocimiento conceptual de la sociedad en que vive para favorecer su socialización, que consistía en hacerle saber que vive dentro de una comunidad con derechos que debería ejercer y obligaciones que cumplir. Los objetivos particulares eran: que los niños comprendieran la importancia de las normas y

las autoridades, introducir al alumno en la problemática nacional y lo que implica ser mexicano. Las materias se integraron en una concepción geográfico-antropológica que ponía el énfasis en el México urbano. El libro de texto abordaba temas de Historia de México y comenzaba con la cultura Maya prehispánica hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas en el siglo veinte, a la cual se integraban otras temáticas que tenían que ver con la economía, política y Civismo en México.

El objetivo general en quinto grado era introducir al niño en el mundo en el que vive, en las problemáticas del mundo que le rodea y como un individuo hispanoamericano. Los objetivos particulares eran: que el niño observe la Historia universal como una evolución multilínea, que aprecie el relativismo cultural, la importancia de la vida político-económica de los pueblos y de sus instituciones y la evolución de la democracia y del pensamiento. La temática básica del libro era la Historia Universal, que abordaba desde los orígenes del hombre hasta el imperio inglés del siglo diecinueve; así mismo, se introducía el estudio de la geografía humana y la educación cívica.

El objetivo general en sexto grado era que el niño entendiera cómo se constituyó el mundo actual. Los objetivos particulares consideraban el conocimiento de la constitución de las naciones, de las ideologías, de los sistemas de gobierno, de la economía y la sociedad de nuestro tiempo, a partir de las revoluciones políticas, sociales y la revolución industrial del siglo dieciocho. Otro objetivo particular era que el niño se situara como un latinoamericano que habita en un mundo complejo que influye en su vida cotidiana. La temática del libro era principalmente desde la Historia Universal y comenzaba desde la Revolución inglesa del siglo dieciocho hasta los inicios de los años setenta del siglo veinte; también se integraban otras temáticas que tenían que ver con la geografía humana.

La Ley Federal de 1973, a partir de este plan y programa de estudio, introdujo nuevos valores tales como el conocimiento y el fomento de la democracia, el análisis objetivo de la realidad, la reflexión crítica, la planeación familiar, el acrecentamiento de la cultura, el logro de un idioma en común sin menoscabo de las lenguas autóctonas; la incorporación de ideas y valores universales y su accesibilidad a la colectividad, el mejor aprovechamiento de los recursos naturales, la preservación de la calidad ecológica, la distribución equitativa de bienes y servicios, el fomento de la investigación, de la creación artística, el mejoramiento de la calidad de vida y la promoción de la solidaridad.

Para Meneses (1991, v 4:351-52) la educación pública no modificó su tendencia iniciada con Torres Bodet en los años cuarenta, pues no se transformó el artículo 3º de 1946: la educación sería ajena a cualquier doctrina religiosa, gratuita y obligatoria; democrática y nacional, opuesta a los fanatismos, servidumbres y prejuicios, fundada en los principios de la

ciencia y en la formación integral del educando; científica, moral, estética, económica y dedicada a la defensa de los derechos humanos.

Para Meneses por lo tanto, al permanecer la misma tendencia de la educación nacional, no se modificó la filosofía educativa que el artículo 3º de 1946 establecía. Esta afirmación, desde mi punto de vista, es un tanto polémica y se discutirá en el tercer capítulo de la tesis.

2.4 Análisis de los libros.

Los siguientes libros se analizaron a partir de la estrategia de “diseminación” y “agrupamiento” de significados de Derrida, la de “estilo” para indagar en la forma discursiva de cada uno de los libros, así como las nociones de “firma” e “indecidibilidad”. Las categorías de Foucault utilizadas fueron las de “dependencias intradiscursivas”, “interdiscursividad”, “autor” y “cambio”. Las nociones de “configuración”, “desplazamiento”, “sedimentación”, “eje rector”, “imbricación” (que se enfatiza con la de “reforzamiento”), “emergencia”, utilizadas forman parte del análisis conceptual de Granja, retomando a los anteriores autores, así como su perspectiva sobre historia del conocimiento social para explicar el contexto de los libros analizados. La perspectiva de “sistema de razón” de Popkewitz también fue utilizada para definir relaciones de “interdiscursividad”.

Los textos escogidos para el análisis fueron los autorizados por la Secretaría de Educación Pública atendiendo a la reforma educativa de 1973. En el análisis se integra información del libro del maestro respecto de los temas concernientes al concepto de democracia, por lo que se intercala junto con el libro del alumno, que es el principal objeto empírico de estudio en este trabajo.

El orden de presentación de cada libro es por grado escolar, de menor a mayor, siguiendo la lógica didáctica gradual que expresan los textos. Al igual que en el capítulo uno, el análisis consiste en la identificación de nociones y categorías configuradoras del concepto democracia en cada uno de los libros y posteriormente se ensaya una caracterización del concepto de democracia en los libros del periodo.

2.4.1 Ciencias Sociales, tercer grado.

La primera edición de este libro fue de 1973, la edición que aquí se estudia es la tercera de 1975⁴⁹ y estaba dispuesta para el tercer grado de Primaria. Los autores fueron Josefina Vázquez (Coord.), Margarita Nolasco, Laura Barcia, Carmen Castañeda, Ellen Gollás y Rutilio Ortega.

El libro consta de un índice, cinco unidades, un resumen de la evolución cultural en México y un vocabulario al final. La temática básica del libro son los factores cívicos de la nacionalidad mexicana, rasgos de algunas comunidades contemporáneas en el país y la Historia de México antigua.

La unidad uno describe la geografía del país y su lugar en el mapa mundial, las entidades en que está dividido, los símbolos patrios y algunas funciones del gobierno. En la segunda unidad se describe la vida en la comunidad Seri en el desierto mexicano, la manera en que se gobiernan los Yaquis y una explicación sobre los primeros pobladores de América. Continúa la tercera unidad con la comunidad en Cosamaloapan y la zona arqueológica de La Venta. En la unidad cuatro se exploran el Altiplano central, sus comunidades y se explica el desfile del 20 de noviembre, se compara la forma de producción moderna con la ancestral, se recrea la ciudad y cultura Teotihuacana junto con los pueblos de Tula y Texcoco y la vida en México-Tenochtitlán. Sigue la quinta unidad con la geografía de Nochixtlán y la forma de vida en ese pueblo comparada con la Ciudad de México. Se describen los pueblos mixtecos y zapotecos antiguos, la llegada de Cristóbal Colón a América y la conquista de México.

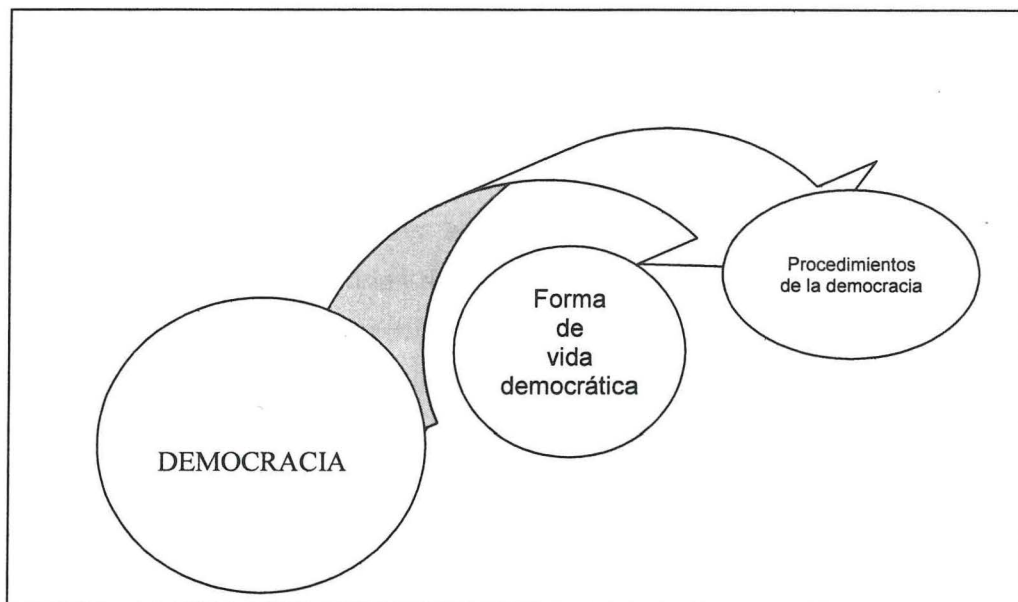
El libro está profusamente ilustrado, las imágenes son más grandes que los párrafos. Las ilustraciones son dibujos, pinturas y fotografías de personajes, hechos, objetos y mapas, todas a color. Contiene 126 páginas.

El concepto de democracia en el libro del alumno no aparece de manera directa, pero se puede deducir a partir de los objetivos en el libro del maestro, en donde sí aparece y por las actividades que propone. En el libro del maestro el concepto se encuentra en la introducción, cuando se plantea que uno de los objetivos es que el alumno relacione la voluntad y la participación del pueblo en el gobierno con la democracia y en la segunda unidad, cuando se propone al maestro realizar un simulacro de elecciones con los niños.

La categoría de *forma de vida democrática* es el eje que define al concepto de democracia a lo largo del libro (ver anexo 8). Esta tiene que ver con la formación cívica del niño en temas como la importancia de las autoridades y el respeto a las mismas, la responsabilidad de

⁴⁹ La página legal del libro señala que se trata de la tercera edición, correspondiente a 1975. Posiblemente se esté considerando como primera edición los libros de 1973 hechos por los especialistas.

exigir a los gobernantes y la participación ciudadana en el gobierno. Para participar y exigir al gobierno se encontraron nociones que se agruparon en la categoría de *procedimientos de la democracia*, tales como “el voto” y el sistema de “elecciones”. En el ulterior esquema se presenta esta jerarquización de significaciones:



El concepto de democracia se propone a los niños a partir de ciertas actividades y la lectura de narraciones que la definen como una forma de gobierno en donde participa el pueblo en la elección de las autoridades. En el libro del alumno se ejemplifica con la forma en que los yaquis eligen a sus gobernantes:

Para nombrar a sus gobernantes los yaquis se reúnen y eligen a las personas más sabias, honestas y preparadas. Estas personas deciden la repartición de la tierra, qué ayuda se debe prestar a los enfermos, ancianos o huérfanos, y cómo castigar a las personas que hacen daño a los demás. Si los gobernantes no resultan buenos y no cumplen con su deber, los yaquis se reúnen de nuevo y eligen a otras personas. (*Ciencias Sociales Tercer grado, Libro del alumno, 1975:31-32*)

El libro del profesor⁵⁰ nos indica que esta narración tiene la intención de hablar sobre la forma de gobierno democrática. En la introducción del libro se plantea que los niños deben aprender la importancia del gobierno bajo criterios democráticos para una sociedad:

⁵⁰ La relación entre el libro del alumno y el libro del profesor es de “dependencia intradiscursiva” en cuanto que las actividades que propone el libro del profesor depende de las significaciones que el libro del alumno contiene y viceversa, los contenidos del libro del alumno interpelan los objetivos en el libro del profesor. También se crea la dependencia por el manejo de ciertas nociones que comparten significaciones entre los dos libros.

A partir de un cierto tamaño y un determinado nivel de complejidad, todas las sociedades desarrollan mecanismos de gobierno, mediante los cuales ciertos individuos ocupan posiciones directivas y de autoridad que los demás miembros de la comunidad deben respetar. Cualesquiera que sean los mecanismos del poder político (es decir, la capacidad que tiene las personas en posición de autoridad de hacer que los demás hagan lo que ellos quieren), el mejor gobierno, el más eficaz, es aquél que descansa en la voluntad, el acuerdo y la participación de los gobernados. El respeto a la autoridad y al gobierno es más efectivo cuando éstos responden a tales criterios de democracia. (1975:13)

Los dos párrafos anteriores ponen el énfasis en que toda sociedad necesita un "gobierno", una "autoridad" que dirija la vida social y que haga "respetar" los acuerdos. Estas nociones componen la categoría de *forma de vida democrática*. De acuerdo con el libro, un gobierno democrático implica estas nociones, pero también requiere de la "voluntad" y la "participación" de los gobernados, constituyéndose esta relación entre "autoridad" y "voluntad del pueblo" como una forma de vida.

Para autores como Francisco Mabire, que estudió los libros de texto gratuitos desde un enfoque político marxista, esta relación entre gobernantes y gobernados refleja una orientación conservadora que manifiesta en sus propuestas de acción un voluntarismo en donde los individuos deben permanecer en su sitio y desempeñar su trabajo con el mayor esfuerzo, con la esperanza de ascender individualmente y de beneficiar con su trabajo al país, conservando la fe en el gobierno y respetando las leyes. Se alienta a preservar el orden vigente sin cuestionarlo y se proponen sólo reformas que disminuyan la tensión, permitiendo la sobrevivencia del sistema (1981:155).

En contraposición con esta interpretación y tomando en cuenta el análisis realizado en esta tesis, la relación entre gobernantes y gobernados debe ser considerada principalmente como una *forma de vida democrática* de relaciones horizontales sin detrimento del espíritu crítico, como se verá más adelante, por lo que la interpretación de Mabire estaría considerando la relación gobernantes-gobernados en una relación sólo de subordinación que no se comparte.

El libro del maestro constata la interpretación de esta tesis en el apartado sobre "cómo se gobiernan los yaquis", en donde se afirman dos objetivos: comprender la necesidad de que existan normas y autoridades en los grupos humanos y fomentar el deseo de la participación activa en la sociedad. En este apartado se propone una dinámica en clase en donde los niños se pregunten para qué sirven las reglas y las autoridades y por qué es importante respetarlas, precedido de un simulacro de elecciones para alentar la participación en la elección de las autoridades. La propuesta es en los siguientes términos:

Aplicar: Como actividad fundamental, se realizarán algunas elecciones dentro del grupo para elegir comisiones: Comité de aseo, Cooperativa escolar, Club del árbol, Club de la hormiga (que reúne desperdicios utilizables como: periódico, revistas, frascos, etc.) El maestro hablará antes de estas elecciones de lo importante que resulta el voto racional e inteligente, es decir, elegir a los compañeros más aptos y que puedan desempeñar mejor sus cargos.

Las elecciones se dispondrán siguiendo normas democráticas: postulación de candidatos, cuyos nombres se anotarán en el pizarrón. Votación secreta en papeletas que para el efecto se entregarán a los niños. Escrutinio y proclamación de los candidatos con mayoría de votos.

El maestro hará ver a los niños que ése es el sistema democrático de elegir a los gobernantes, y que es el que rige en México. (1975:44)

En el anterior párrafo se definen los *procedimientos de la democracia*, que son los pasos a seguir en un sistema de elecciones: "postulación de candidatos", "votación", "escrutinio de la votación" y "proclamación de la candidatura ganadora".

La relación entre la *forma de vida democrática* y los *procedimientos de la democracia* es de imbricación, puesto que son necesarios los atributos de participación, respeto a la autoridad y exigencia al gobierno, para que el sistema electoral sea un proceso en donde se delega el poder en los gobernantes, y éstos estén sujetos a la voluntad de los gobernados y cumplan con sus expectativas. Con apego a la manera en que se desarrolla el discurso en el texto, estaría en primer lugar el asumir por parte del individuo, el respeto a la autoridad y la participación como un derecho y una obligación, para de esta manera poder llevar a cabo los procedimientos de la democracia, que consisten en elegir y delegar el poder en un gobernante y así pasar al funcionamiento del gobierno democrático.

Por otro lado, se puede decir que tanto el libro del maestro como el libro de alumno son coherentes con el objetivo del apartado, que es que el alumno comprenda la necesidad de reglas y normas sociales, que conozca los mecanismos del poder político, la relevancia de una autoridad y de la participación en el gobierno. Esto también se relaciona con el objetivo general del texto, que consiste en iniciar al niño en el conocimiento sistemático de su propio país, en este caso, de su forma de gobierno.

La concepción de democracia en este libro de tercer grado significa el desarrollo de los principios políticos, procedimientos de la democracia y la forma de vida de la democracia liberal en las comunidades más apartadas y diversas del país. Además implica la ejercitación de la forma de vida democrática por parte de los educandos como parte de su educación cívica.

2.4.2 Ciencias Sociales, cuarto grado.

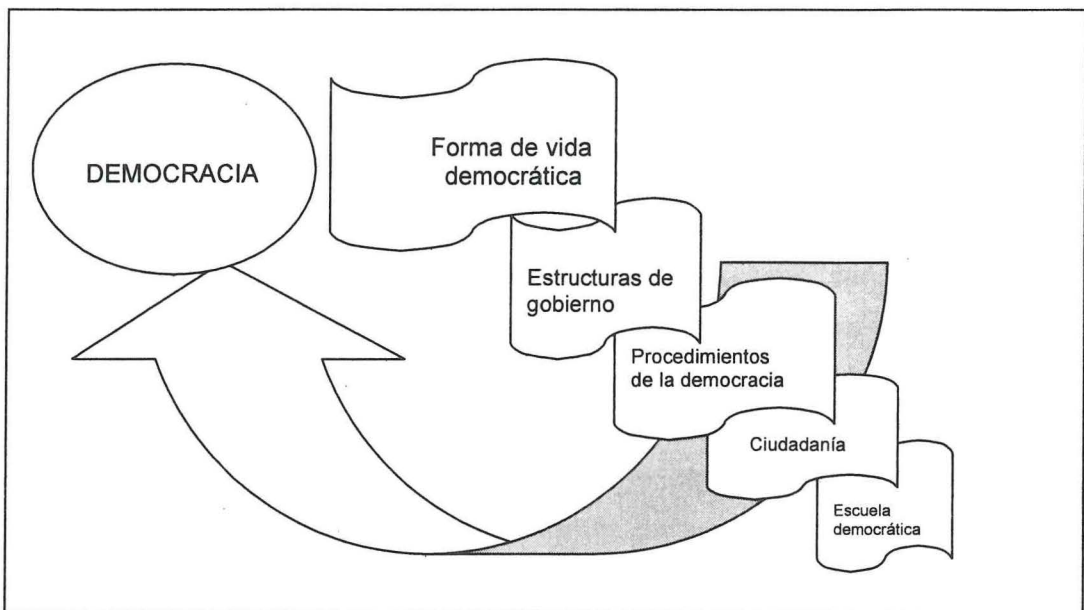
Este libro fue publicado en 1974 para el cuarto grado de Primaria. Los autores fueron Josefina Vázquez (Coord.), Margarita Nolasco, Laura Barcia y Ellen Gollás. Consta de un índice, una introducción, cinco unidades y un vocabulario al final. La temática básica del libro es sobre cultura cívica e Historia de México.

En la primera unidad se describe la República Mexicana en su Historia, ciudades, demografía, estructuras de gobierno, diversidad poblacional y sus diferentes economías. La segunda unidad describe la ciudad de Mérida, la situación del henequén en Yucatán, la cultura maya y la conquista española. En la tercera unidad se describe la ciudad de Guanajuato y el Bajío, su actividad industrial y minera, la época de la Colonia y la independencia de México. La unidad cuatro aborda la ciudad de Coatzacoalcos, el periodo post-independencia en México, la Reforma y los inicios del México moderno. En la quinta unidad se describe la Ciudad de México, las luchas sindicales, la Revolución Mexicana y el proceso posterior de reconstrucción nacional.

El libro está profusamente ilustrado, las imágenes llegan a ser más grandes que los párrafos, aunque comienzan a aparecer páginas completas de texto. Las ilustraciones son dibujos, pinturas y fotografías de personajes, hechos y objetos, mapas, gráficas, todas a color. Contiene 220 páginas.

La primera vez que surge el concepto de democracia en el libro es en la primera unidad, cuando se describe la República Mexicana en su sistema de gobierno. El concepto vuelve a surgir al final del tema de la Colonia en la tercera unidad, con el comienzo de la lucha por la Independencia. Finalmente aparece en la quinta unidad, en los preámbulos de la Revolución Mexicana.

La categoría de *forma de vida democrática*, aunque sólo concentra una noción, que es la de "voluntad del pueblo", es la que ordena el conjunto de categorías y nociones porque funge como el eje de intención del discurso en el texto (ver anexo 9). El objetivo del curso de Ciencias Sociales es que los niños lleguen a comprender por qué existen las normas y para qué las autoridades, en un proceso de formación como "ciudadanos" que conocen las *estructuras de gobierno*, los *procedimientos de la democracia*, lo que significa la *ciudadanía* y alentar en el profesor la *escuela democrática*. El orden en que se engarzan estas ideas se ejemplifica en el siguiente esquema:



De acuerdo con este estudio, la “voluntad del pueblo” implica una forma de vida democrática y es lo que identifica principalmente a un gobierno democrático:

En 1908, Díaz afirmó que creía que México había madurado y estaba preparado para tener elecciones libres. Mucha gente le creyó y se llenó de contento pensando que México tendría, por fin, un gobierno democrático en el que se escuchara la voluntad del pueblo. (1975:161)

Para que la “voluntad del pueblo” se haga efectiva, los individuos que lo conforman deben primero conocer las *estructuras de gobierno* en México. En el libro se identificaron las siguientes: “La Constitución”, que reúne las normas a las que se sujetan gobernantes y gobernados; el “gobierno representativo”, que está conformado por las instituciones y funcionarios que representan y sirven a la ciudadanía; el “federalismo” como la manera de organizar el territorio nacional bajo las leyes y la división de poderes. El libro considera estas estructuras directamente ligadas con el concepto de democracia:

Para que una sociedad funcione bien hacen falta normas o leyes y un gobierno. Las leyes supremas del país, están en la Constitución, por eso debemos conocerlas y exigir su cumplimiento. La Constitución dice que el gobierno de México es:

- a) Democrático, porque todos los ciudadanos pueden tomar parte en él, ser elegidos para gobernantes y votar para elegirlos.
- b) Representativo, porque el gobierno está formado por las personas que el pueblo elige (*sic*) para que lo represente.
- c) Federal, porque aunque cada estado tiene su propio gobierno, todos reconocen a un gobierno nacional, federal. (1975:16)

Estas nociones se relacionan con el objetivo del libro del maestro, que es contestar a la pregunta de por qué el gobierno de México es democrático (1975:11) y se refuerza⁵¹ con la actividad de aprendizaje que sugiere crear una república con las mismas características por parte del alumno y dar ejemplos de su funcionamiento:

En el organigrama de su texto [de los alumnos] encontrarán los datos sobre gobierno (gobierno federal, secretarías de estado, diputados, senadores, poder judicial, etcétera). El maestro podría empezar diciendo que para jugar a formar una república, la primera cosa que tenemos que hacer es darle un nombre a nuestra república. (*Libro para el maestro. Cuarto grado, 1975:11*)

Con el conocimiento de las *estructuras de gobierno*, siguiendo el texto del alumno y del maestro, ahora se deben conocer los mecanismos para acceder a ellas y lograr que la voluntad del pueblo se ejerza. Estos mecanismos se englobaron en la categoría de *procedimientos de la democracia*, que son las “elecciones”, el “voto” el “partido político” y la “revolución”.

Las elecciones por ejemplo, son el procedimiento para elegir a los gobernantes, pero estas implican la organización de los candidatos en partidos políticos. Para la enseñanza de este procedimiento se sugiere en el libro del maestro la realización de una campaña partidista entre los alumnos:

Campaña política y elecciones. En seguida pueden formar dos o tres partidos políticos para hacer campaña a favor de los candidatos o representantes. Los miembros de cada partido ayudarán a hacer carteles en donde se mencionen las ideas o planes del partido y las ventajas de los candidatos. Esta actividad terminará con la elección del Presidente de la república del juego. (1974:15)

Desde el enfoque político de Mabire (1981:162), el libro introduce la definición de partidos políticos como instancia para que los individuos se pongan de acuerdo en aspectos importantes del gobierno, pero no explica en términos directos su función clásica de instrumento para llegar al poder, ni brinda detalles sobre la Historia o funcionamiento de los partidos en México. Los hallazgos en este trabajo permiten afirmar que la apreciación de Mabire se encuentra desfasada del enfoque interdisciplinario de los libros de texto en el aspecto de que en éstos no hay una intención de profundizar en los temas, principalmente políticos, sino de llevar a cabo miradas globales de los eventos a través de las diferentes disciplinas y tampoco hay la intención de abordar lo político desde una sola perspectiva

⁵¹ “Reforzamiento” se relaciona con la noción de “imbricación” que significa el entrecruzamiento y remisión de sentidos entre los hilos del tejido textual (Granja, 1998:21). “Reforzamiento” pone el énfasis en la reiteración de un sentido a partir de dos dinámicas discursivas diferentes, aunque no contrapuestas, para tomar fuerza. En este caso, entre lo que se propone en el libro y lo que se sugiere como actividad en el aula.

teórica política, como podría serlo el marxismo. Esta indagación sólo fue posible al proceder en este trabajo a partir del análisis de conceptos ligado al estudio de la producción intelectual y material de los textos.

Otros *procedimientos de la democracia* identificados fueron el “voto” y la lucha política por medio de “partidos políticos”, vinculados estrechamente con las elecciones y reconocidos en el libro del alumno a través de la Historia de México:

En 1908, Díaz dijo que México ya estaba maduro para ejercer la democracia. Él pensaba que, gracias a los años de paz que su gobierno le había dado al país, los mexicanos estaban preparados para elegir a sus gobernantes, y prometió elecciones libres para 1910. [...] Entre los que más se interesaban por estos temas estaba Francisco I. Madero, que era persona de buena situación económica [...] Madero fundó un partido político con un grupo de personas que estaba en contra de la reelección de Porfirio Díaz como presidente, porque consideraba que el gobierno de Díaz no era ya útil al país. (1974:198-199)

La “reelección” que se menciona en el fragmento anterior formó parte de una serie de nociones que se enmarcaron bajo la categoría de *antagónicas*, por expresar significados opuestos a la democracia⁵².

La “revolución” como procedimiento para instaurar la democracia fue utilizada por ingleses, franceses y en las colonias americanas en el texto:

los franceses hicieron, en su propio país, una revolución en contra de sus reyes, porque no gobernaban bien. En España y por sus colonias de América se extendieron las ideas de libertad y de igualdad, naciendo el deseo de lograr gobiernos democráticos. (1975:100)

La revolución como noción es utilizada constantemente en los libros de texto estudiados como un evento positivo para la democracia. Sin embargo, Francisco Mabire (1981:136), refiriéndose a la Revolución Mexicana, observa que en los textos no se muestra la diversidad de facciones en la lucha revolucionaria, no se discierne la razón última de los conflictos y deja en el misterio el desenlace de la revolución, los alcances, límites de la lucha armada y sus consecuencias. Estas afirmaciones difieren con los elementos encontrados en el presente análisis, en donde se ubicaron los actores sociales, las causas, los límites y las consecuencias de la revolución. Uno de los límites de la revolución, por ejemplo, es la instauración de un nuevo régimen democrático, en donde la revolución armada deja de ser pertinente.

⁵² También en los libros de este periodo la categoría de *antagónicas* es recurrente. En este texto las nociones de “monarquía” y “dictador” son parte de esta categoría.

Para que las *estructuras de gobierno* funcionen y los *procedimientos de la democracia* se lleven a cabo, es necesario, atendiendo al texto, que quien los pone en marcha esté preparado y éste es el “ciudadano”:

Para que una sociedad funcione bien hacen falta normas o leyes y un gobierno. Las leyes supremas del país, están en la Constitución, por eso debemos conocerlas y exigir su cumplimiento. [...] Los ciudadanos mexicanos votan para elegir al Presidente de la República, a los miembros del poder legislativo, a los gobernadores de su propio estado y a los miembros del municipio, así como a los miembros del poder legislativo de sus estados. Votar en las elecciones es una de las obligaciones y derechos más importantes del ciudadano. Para ser ciudadano, los requisitos principales son: ser de nacionalidad mexicana y tener más de 18 años. Para que el gobierno funcione bien, debe elegirse a personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber. [...] Aquellos que se ponen de acuerdo en diversas ideas importantes sobre el gobierno, se reúnen y forman un partido político. Cada partido político tiene su programa de gobierno y sus candidatos. Todos los ciudadanos deberían conocer bien estos programas para ser capaces de elegir al que más convenga. (1974:16-17)

La noción de “ciudadano” es parte de la categoría de *ciudadanía* junto con la noción de “derechos y obligaciones” y “requisitos del ciudadano”. El ciudadano es el sujeto de la democracia y es un estatus social que se gana no sólo cumpliendo con la edad requerida, sino también cumpliendo con los derechos y obligaciones que el estado le demanda. La formación del ciudadano en una cultura democrática es un objetivo que se trata de inculcar tanto en profesores como en alumnos y de aquí se deriva la categoría de *escuela democrática*, que incluye las nociones de “relaciones abiertas”, “intercambio”, “respeto” y “actitudes democráticas” en el libro del profesor:

Aunque parece innecesario, queremos mencionar que el tipo de enseñanza que proponemos requiere una relación más abierta entre alumnos y maestro que la que es tradicional en nuestro medio. [...] En el trabajo debe privar el deseo de intercambiar experiencias y conocimientos. Generalmente se habla del respeto que los niños deben a sus maestros y nos olvidamos del que los maestros deben a los niños: a sus preocupaciones, gustos, intereses y necesidades de expresión. Uno de los objetivos de las Ciencias Sociales es que los niños lleguen a comprender por qué existen las normas y para qué las autoridades. Esto permitirá que se conviertan en ciudadanos cumplidos y conscientes por convencimiento y no por temor de las necesidades inherentes a la convivencia. Las autoridades han insistido mucho en la necesidad de la democratización de la

escuela y resulta indudable que, si hemos de transformar nuestras actitudes, esa labor debe empezar en la escuela. (*Libro para el maestro. Cuarto grado 1975:7-8*)

En contraste con la educación cívica en los libros del primer periodo, se coincide con la afirmación de Mabire de que el programa ético de los libros de los setenta ya no está basado en una pedagogía de la culpa, de influencia cristiana. Ya no pide el sacrificio por la patria ni divulga imperativos categóricos. Más bien se orienta hacia consejos prácticos para remediar los problemas de México sin salirse del marco de las instituciones laicas. (Mabire, 1981:181) De esta manera la escuela como institución democrática se renueva a sí misma en su relación profesor-alumno y alumno-nación.

Los significados expresados en las categorías de *estructuras de gobierno, procedimientos de la democracia, ciudadanía y escuela democrática*, permitirían sostener que están atravesados por la categoría de *forma de vida democrática*, en cuanto que todos los significados anteriores tienen como objetivo formar al niño en los requerimientos de una vida y un gobierno democrático.

La concepción de democracia en este libro de cuarto grado implica la formación cívica del futuro ciudadano con el conocimiento de las estructuras de gobierno, el ejercicio de los procedimientos de participación política democráticos y la comprensión de la necesidad de las autoridades y el respeto a las mismas. Esta formación en la ciudadanía se complementa con la historia de las luchas por la democracia en México a partir de la Independencia.

2.4.3 Ciencias Sociales, quinto grado.

La primera edición de este libro fue de 1972⁵³, la edición que aquí se estudia es la tercera de 1975, dispuesta para la instrucción pública Primaria de quinto grado. Los autores fueron Josefina Vázquez (Coord.), Margarita Nolasco, Lothar Knauth, Laura Barcia, Margarita M. Helguera, Carmen Castañeda, Ellen Gollás y Rutilio Ortega.

Consta de un índice, una introducción, cinco unidades y un vocabulario al final. La temática básica del libro es de Historia Universal, en donde se introduce el estudio de la geografía humana y la educación cívica.

En la primera unidad se describe geográficamente el mundo actual, la importancia del medio ambiente para el desarrollo de las culturas, se explica el origen del hombre y las primeras civilizaciones. En la segunda unidad se aborda la civilización egipcia antigua, la mesoamericana, Mesopotamia, el pueblo fenicio, el chino, el imperio inca y se hacen

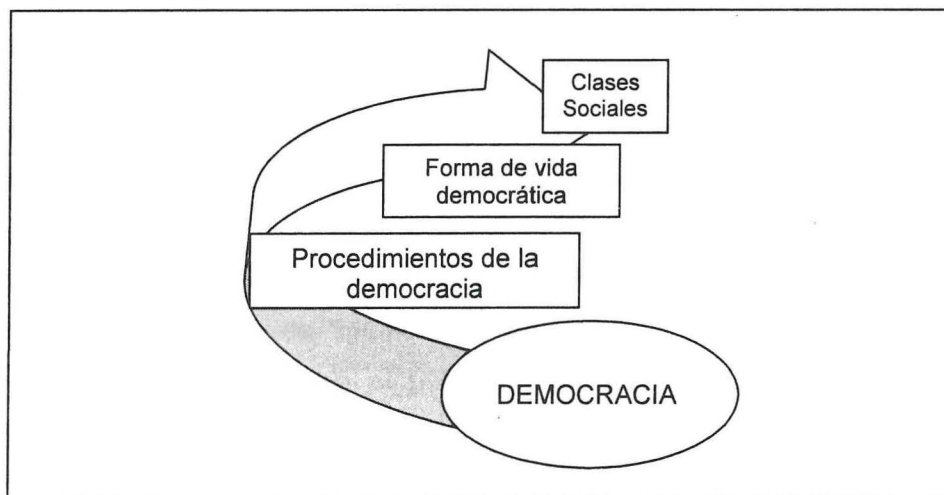
⁵³ El libro estudiado señala en su página legal el año de 1972 como fecha de la primera edición, que podría ser el de la primera impresión.

referencias sobre el mundo actual. La tercera unidad trata las grandes ideas de la antigüedad como el budismo, la religión hebrea, la filosofía griega y la romana y sus aportes a las ideas contemporáneas. En la cuarta unidad se enuncian los aportes de Asia a Europa a través de los árabes, el surgimiento de la edad media, el feudalismo, el Renacimiento y la Reforma protestante. En la quinta unidad se narra la conquista española de México, la resistencia a la conquista en Japón, la conquista y colonización de América y África, la época colonial en Brasil y América, la Revolución Industrial y la expansión europea.

El libro está profusamente ilustrado, aunque los párrafos ahora se equilibran en los espacios con las imágenes, comparado con los textos de grados anteriores. Las ilustraciones son dibujos, pinturas y fotografías de personajes, hechos, objetos y mapas, todas a color. También contiene algunos cuadros sinópticos que permiten las comparaciones. El libro consta de 274 páginas.

El primer lugar donde surge el concepto de democracia en el texto es en la unidad tres, donde se mencionan los aportes de las culturas antiguas a la modernidad, entre ellos la democracia griega. El segundo lugar de aparición del concepto es en el vocabulario, al final del texto. Es la primera y única vez que se incluye el concepto en los vocabularios de los libros del periodo, lo que podría indicar su formalización como objetivo en este grado.

La principal categoría que constituye al concepto de democracia en este texto es la de *procedimientos de la democracia*, que reúne las nociones de “escoger”, “elegir”, “votar” y “elecciones” (ver anexo 10). A esta categoría le sigue en importancia y se relaciona con ella la de *forma de vida democrática*, integrada por las nociones de “igualdad”, “intervención del pueblo” y “respeto a las autoridades”. A las anteriores se suma la categoría de *clase sociales*, formada por las nociones de “burguesía”, “pobres”, “ricos”, “ciudadanos” y que generará un giro crítico en la configuración del concepto de democracia. El siguiente esquema ejemplifica este ordenamiento:



Los *procedimientos de la democracia* son reconocidos en el texto como un rasgo definitorio de la democracia desde la antigüedad:

El sistema económico de Atenas, como muchos de los pueblos de la época, estaba basado en el trabajo de los esclavos. Únicamente los hombres libres, que eran ciudadanos, participaban en el gobierno de la polis; los asuntos del gobierno se discutían en una asamblea y se tomaban las decisiones por medio de votos. (*Ciencias Sociales, quinto grado, Libro del alumno, 1974:126*)

El libro del maestro anima las actividades que den ejemplos y problematicen los procedimientos de la democracia:

Se pueden leer los siguientes relatos a los niños. Es el primer día de clases. La señorita Pérez dice que por ser el primer día y porque hay muchas cosas que hacer en la clase, ella escogerá a los niños que harán diversas tareas durante el año. La señorita Pérez cree que debe escoger a los niños por ser la maestra y tener más edad y saber más que los niños... En cambio en el salón de la señorita León, la maestra decidió que era mejor que los niños mismos escogieran sus ayudantes, pues conocían mejor las habilidades de sus compañeros... A continuación se preguntará a los niños: ¿En qué grupo crees que los ayudantes van a trabajar mejor? ¿Por qué? ¿Cuál crees que es la mejor manera de escoger a los jefes o ayudantes? ¿Será bueno que una persona decida quién debe hacer una tarea aunque no conozca a los elegidos? ¿Será mejor que el grupo mismo decida quiénes deben ser sus representantes? Se explicará a los niños que la segunda forma, la de elección por voto, se llama democracia. Éste es el tipo de gobierno que tenemos en México y que existe en muchas partes del mundo. Se originó en Grecia. Esta lección se referirá a esa civilización. (1974:90)

Este libro se distingue entre los demás del segundo periodo porque aborda los *procedimientos de la democracia* desde su origen histórico y la manera en que éstos se han transformado en las democracias modernas. Esta característica abre la oportunidad de problematizar dichos procedimientos en el aula, como se pudo observar en el fragmento anterior.

La siguiente categoría en importancia en el texto es la de *forma de vida democrática*, integrada por las nociones de "igualdad" e "intervención del pueblo" en los asuntos del gobierno. Al intervenir todos en el gobierno es que se expresa la "igualdad". En el vocabulario del libro, éste es el sentido con el que se plantea el concepto de democracia de la siguiente manera: "Democracia: Es una forma de gobierno en la que interviene todo el pueblo." (1974:268)

Con el libro del maestro se puede integrar otra noción, que es la de “respeto” como forma de vida democrática: “Se pedirá a los niños que discutan entre sí sobre la democracia. La discusión debe ser ordenada y se recordará a los niños lo importante que es el respeto a la opinión ajena, aun cuando no estemos de acuerdo con ella.” (1974:102)

El respeto de la opinión de los demás es una obligación que otorga el derecho a expresar las diferencias en la vida democrática. Este acceso a la opinión de los demás también implica la bienvenida a la crítica.

La diferencia con los textos de grados anteriores es que ahora se agrega un elemento de reflexión crítica sobre los elementos que componen al concepto de democracia. El tratamiento de la democracia adquiere nuevos matices puesto que ahora no sólo se busca informar y describir un contenido, sino que se pone el acento en la crítica y la interpretación por parte del alumno. Por ejemplo, vuelve a aparecer la categoría de los *procedimientos de la democracia* y la de *forma de vida democrática*, pero ahora relacionadas con las nociones de “ciudadanos”, “ricos”, “pobres”, constituyentes de la categoría de *clases sociales*⁵⁴:

Hay países y hombres que son demasiado ricos y otros demasiado pobres, los segundos dependen de los primeros. Esto tuvo su origen en el pasado. También hay hombres con muchos derechos y otros que casi no los tienen. Todos debemos esforzarnos por cambiar estas injusticias originadas en el pasado. La democracia como ideal nació en Grecia, pero no era una democracia perfecta: los esclavos y las mujeres no tenían derechos. Hoy tampoco hay democracias perfectas. En algunos países, como en Suecia, casi se ha logrado la igualdad de todos. En la mayoría de los países hay grupos que no participan en las elecciones; la miseria y la ignorancia hacen que muchas gentes no voten, no exijan sus derechos y, por lo tanto, que sean explotadas. La idea griega sigue siendo buena, pero todavía no la hemos puesto en práctica. (1974:144)

En el libro del alumno las clases sociales están fundamentadas en la noción de “ciudadano”. A partir de ella se concreta al que ejerce la democracia y se instala al individuo en la más alta jerarquía social después de los gobernantes. En la Grecia antigua se definía a partir del género, la situación económica y la nacionalidad. En la actualidad se define por la nacionalidad y la posibilidad de acceder a los derechos que otorga la ley, limitados por la

⁵⁴ La categoría de *clases sociales* posiciona la crítica de los *procedimientos de la democracia* al encontrar la exclusividad de los mismos en ciertos grupos sociales. La crítica se activa cuando *clases sociales* se vincula con la categoría de *imperfecciones de la democracia*, que reúne las nociones de “exclusión”, “exclusividad” y “plutocracia” y con la categoría de *antagónicas*, que implica las nociones de “explotación”, “miseria” e “ignorancia”. Las clases pobres, de acuerdo con el texto, sufrirían explotación, pobreza e ignorancia, alejándose del ejercicio de los *procedimientos de la democracia* y propiciando su exclusión del sistema democrático de gobierno.

miseria, la ignorancia y la explotación. Por lo tanto, existe una clase social que, aún teniendo la posibilidad de ser ciudadano, no lo es, por las limitaciones anteriores.

La concepción de democracia en este libro de quinto grado se explica desde sus orígenes históricos en Grecia y se compara con las condiciones actuales a partir de sus principios, procedimientos y sus posibilidades de ejercicio por los ciudadanos de las distintas clases sociales existentes en ese momento.

2.4.4 *Ciencias Sociales, sexto grado.*

La primera edición de este libro fue de 1974, la edición que aquí se estudia es la segunda edición de 1975, elaborado para la instrucción pública Primaria de sexto grado. Los autores fueron: Josefina Vázquez (Coord.), Margarita M. Helguera, Lothar Knauth y Abelardo Villegas.

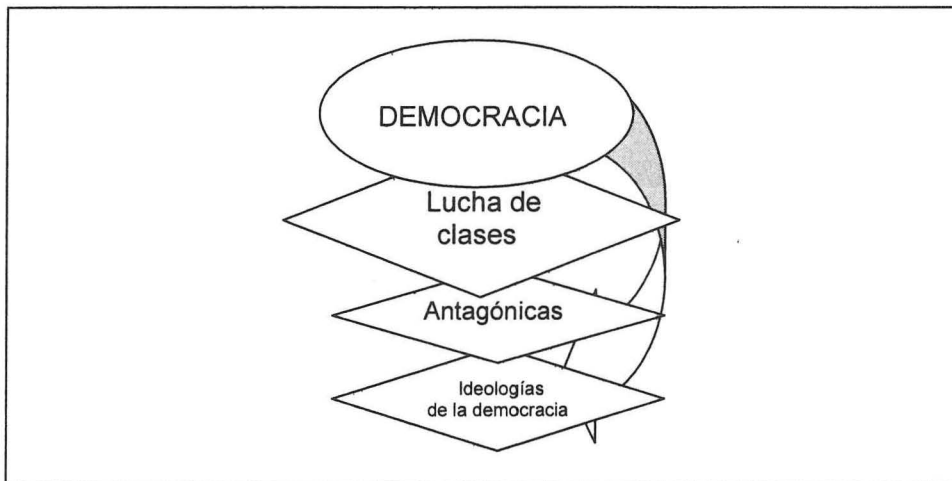
El libro consta de un índice, una introducción y ocho capítulos. La temática del libro es principalmente de Historia Universal, integrando temáticas de geografía humana y educación cívica.

En la introducción se explica la situación actual de los países latinoamericanos. La primera unidad expone las ideas del siglo dieciséis y diecisiete que propiciaron el fin de los gobiernos absolutos, sigue la independencia norteamericana, la revolución francesa y la independencia de los países latinoamericanos. En la segunda unidad se describe la Revolución Industrial, el colonialismo del siglo diecinueve, el liberalismo y el nacionalismo en América Latina. La tercera unidad aborda la expansión del liberalismo y el surgimiento de los Estados Unidos como potencia mundial. En la cuarta unidad se enuncian los cambios científicos y tecnológicos modernos, la constitución de la cultura contemporánea y la Primera Guerra Mundial. La quinta unidad describe la Revolución Mexicana, la Revolución China, la Rusa, la crisis del capitalismo, el surgimiento del fascismo y el nazismo, el neocolonialismo en América y sus dictaduras. En la sexta unidad se explica la importancia de la tecnología y la ciencia en la Segunda Guerra Mundial, la fundación de la ONU y los cambios científicos, artísticos y tecnológicos posteriores. La séptima unidad describe la Guerra Fría, la independencia de las colonias asiáticas y africanas, la Revolución cubana, el golpe de Estado en Chile, el surgimiento de la República Popular China, la actualidad en América Latina y los avances sociales en México. La octava unidad muestra el México contemporáneo en relación con su pasado, sus deficiencias y posibilidades a futuro.

El libro está ilustrado y presenta un equilibrio entre párrafos e imágenes. Las ilustraciones son dibujos, fotografías de personajes, hechos, objetos y mapas de lugares a color. Contiene 207 páginas.

El primer lugar donde surge el concepto de democracia en el texto es en la tercera unidad, cuando los países latinoamericanos consiguen su independencia y deben optar por el tipo de gobierno conveniente. Vuelve a surgir en la unidad cuatro, en el pensamiento de los hombres del siglo diecinueve que constituyeron la cultura del siglo veinte y las expresiones artísticas más influyentes. Finalmente aparece en el capítulo quinto, en el contexto de los movimientos revolucionarios y sociales del siglo veinte, frente al fascismo italiano, las dictaduras latinoamericanas y los nacionalismos.

En este libro el concepto de democracia se construye a partir de la categoría de *lucha de clases*, constituida por las nociones de “aristócratas”, “ilustrados” y “pueblo” (ver anexo 11). En importancia esta categoría es seguida por la de *antagónicas*, que reúne las nociones con significados opuestos a la democracia y que son las de “monarquía”, “dictadura”, “fascismo” y “reelecciones”. También se identificó la categoría de *ideologías de la democracia*, que imprime otro grado de complejidad al libro y que está formada por las nociones de “liberalismo”, “romanticismo”, “nacionalismo” y “revolución”. El esquema que a continuación se presenta bosqueja esta jerarquización:



La categoría de *lucha de clases* surge en el contexto de los problemas políticos, económicos y sociales durante la constitución del parlamento inglés. En el libro del alumno se hace referencia a dos clases sociales: “el pueblo”, conformado por los obreros y campesinos y los “aristócratas” junto con industriales y comerciantes. La principal diferencia entre las dos clases es de carácter económico y la relación entre ambas es de lucha por el poder de decisión en el gobierno:

Las luchas y revoluciones de los países europeos duraron todo el siglo [diecinueve] y no siempre terminaron felizmente. Sólo Inglaterra, o Reino Unido de la Gran Bretaña, que es su nombre moderno, no volvió a sufrir una revolución y logró ir reformando su gobierno parlamentario, haciéndolo más democrático. Sin embargo, el proceso de reformas no fue siempre completamente tranquilo,

porque el parlamento estaba compuesto por representantes de las clases más ricas: aristócratas, industriales y comerciantes, que no se interesaban por las necesidades reales del pueblo. Este en cambio, no tenía representación en el parlamento y no podía defenderse de las injusticias. Por eso hubo varios movimientos de protesta por parte de obreros y campesinos. Los obreros se unieron, formaron asociaciones y sindicatos y presentaron ante el parlamento sus quejas en un documento o carta. (1974:84)

En esta lucha de clases los aristócratas subordinan los intereses del pueblo a los suyos. Después se incluye en el texto a los "ilustrados", que tienen la cultura y los medios para presionar a los aristócratas, apoyados y apoyando al pueblo; el ejemplo se encuentra en el movimiento de los artistas románticos en el siglo diecinueve: "En esa época se empezaron a imprimir muchos libros, periódicos, revistas y folletos, por medio de ellos los escritores románticos influyeron mucho sobre el público y se mantuvieron en contacto con el pueblo." (1974:112)

Siguiendo el texto, los ilustrados también han tenido que luchar junto con el pueblo contra regímenes opuestos a la democracia liberal, tales como dictaduras y monarquías, como es el caso de Francisco I. Madero:

Personas ilustradas, que estaban inconformes con la dictadura de Díaz, empezaron a reflexionar y escribir acerca de los problemas de México, y algunos fundaron partidos políticos preparándose para las elecciones. Uno de ellos fue Francisco I. Madero, que no sólo fundó un partido, sino que viajó por todo el país para explicar sus ideas. (1974:120)

Las nociones enmarcadas en la categoría de *antagónicas*, tales como la de "monarquía", "dictadura", "reelección" y "fascismo", sirven de punto de comparación entre un gobierno democrático y los que le son opuestos. Las monarquías son opuestas al gobierno democrático porque que no respetan los derechos individuales y monopolizaban el poder. La dictadura supone la contención del poder en una persona y la suspensión de los derechos individuales. La "reelección" es el procedimiento antidemocrático para perpetuarse el dictador. El "fascismo" es la concentración del poder en una persona o grupo, con la privación de derechos y un nacionalismo exacerbado.

En el libro del maestro se pone el énfasis en que el alumno distinga entre los tipos de gobierno y evalúe por sí mismo, de manera crítica, qué tipo de gobierno es mejor:

El maestro pedirá a los niños que emitan juicios y comentarios sobre los sistemas de gobierno que se han estudiado, los niños pueden hacer una lista de las opiniones y críticas que se les ocurran y las compararán. El maestro hará

notar lo importante que es adquirir conciencia crítica para impedir que estos sistemas violen nuestros derechos. (1974:78)

Finalmente, con la categoría de *ideologías de la democracia* conformada por las nociones de “liberalismo”, “romanticismo”, “revolución” y “nacionalismo”, se ofrece una nueva comprensión sobre la democracia, que es la de saber que esta idea está conformada históricamente por diversas ideas que le han impreso sus significados.

En el libro del alumno el romanticismo, que surge principalmente como un movimiento artístico, se extiende hacia otros ámbitos, entre ellos la política. El romanticismo, según el texto, critica la injusticia en la modernidad y de esta manera se vincula con las ideas de libertad e igualdad del liberalismo derivado de la Revolución Francesa. Este maridaje entre ambas ideologías es el predominante durante los movimientos revolucionarios por la democracia del siglo diecinueve:

Numerosos artistas románticos participaron en la política de sus países, escribían y actuaban defendiendo sus ideas. Muchos lucharon no sólo a través de sus obras sino con las armas. Casi todos fueron partidarios de las ideas liberales que se difundieron con la Revolución Francesa, querían que sus países tuvieran gobiernos justos y democráticos y que las naciones más fuertes no estorbaran el desarrollo de los pueblos débiles. (1974-112)

En el libro del maestro se sugiere que el romanticismo es un movimiento que el alumno debe entender para explicarse las ideas que motivaron los cambios de principios del siglo veinte.

El “nacionalismo” como otra de las *ideologías de la democracia*, surge de las luchas y revoluciones por la “libertad” de las naciones modernas y sus principios son los del “liberalismo”. En el libro del maestro se recomienda poner el énfasis en estas palabras y lo que ellas implican:

El maestro pedirá a los niños que tomen su libro y lo abran en el índice, harán el recuento de las veces que aparecen las palabras libertad, liberalismo, independencia y revolución. A continuación les recordará que detrás de esas palabras están las luchas y los esfuerzos de los hombres por alcanzar una vida libre y digna. (1974:76)

Coincidiendo con Francisco Mabire (1981:149) de que en los libros de los setenta ya no se pide el sacrificio de los individuos por la patria como en libros de años anteriores, sin embargo este significado queda sedimentado en la noción de “deuda” hacia los hombres que se esforzaron por la vida libre y digna de la que se goza.

La concepción de democracia en este libro de sexto grado se identifica como una ideología que se ha formado con elementos de otras ideologías como es el romanticismo y el

nacionalismo y que ha sido impulsada por la clase social aristócrata, que en Latinoamérica ha degradado a la democracia con regímenes despóticos. El pueblo ha luchado por insertar sus demandas en esta ideología con ayuda de los ilustrados demócratas. Los principios y procedimientos democráticos se definen y contraponen a otros tipos de regímenes: monárquicos, dictaduras, fascistas y despóticos.

2.5 Las significaciones puestas en juego para conceptualizar la democracia en los libros analizados.

A partir del análisis de los cuatro libros de Ciencias Sociales, como sucedió con los libros de los años cuarenta, se colocaron en paralelo los datos de los libros, las nociones y categorías que conforman al concepto de democracia de cada libro y se organizaron por sus similitudes y diferencias. De esta manera se trató de encontrar los elementos que podían constituir una caracterización de democracia del periodo.

En cuanto a los autores, la coordinadora de los cuatro libros es Josefina Vázquez; entre las diferencias que se encontraron es que hay autores que se agregan al trabajo posteriormente, como es Lothar Knauth para el libro de quinto grado y Abelardo Villegas para el libro de sexto grado. Para estos libros no se pudo conocer la afiliación política o ideológica de cada uno de los autores, como sucedió con los libros del primer capítulo y tampoco los autores, al ser un trabajo colectivo, la muestran en los libros. Sin embargo todos pueden ubicarse dentro de la corriente historiográfica interdisciplinaria.

Todos ellos coinciden en ser especialistas en algún área de las Ciencias Sociales, profesores e investigadores, y posteriormente (la mayoría) asumieron cargos administrativos en instituciones de educación superior e investigación.

En cuanto a los enfoques particulares de cada libro, se puede decir que los libros de tercer y cuarto grado son libros de Historia de México, mientras que los libros de quinto y sexto grado se ocupan de la Historia Universal. En los cuatro casos se conecta la enseñanza de la Historia con los temas Cívicos, de Geografía, Antropología, Economía y Sociología.

Una dinámica en los cuatro libros es el paso de los temas cívicos hacia los históricos. En los libros de tercero y cuarto grado se pone el énfasis en actividades de aprendizaje que pretender concientizar a los niños en los derechos y obligaciones de los ciudadanos, de explicar las estructuras de gobierno democráticas y sus procedimientos. En los libros de quinto y sexto año la mayor parte de la información y actividades que se proponen tienen que ver con el reconocimiento de la democracia en la Historia de los diferentes países y civilizaciones, así como los problemas con los que se ha enfrentado, proponiendo la reflexión

crítica. Sin embargo hay que aclarar que en todos los libros se encuentran los temas cívicos e históricos, sólo varía el grado de inclinación hacia uno u otro tema.

En cuanto a las similitudes y diferencias en las categorías entre los libros, las categorías que comparten todos son: *estructuras de gobierno*, *procedimientos de la democracia*, *antagónicas* y *forma de vida democrática* (excepto el libro de sexto).

Asimismo se pueden apreciar categorías que sólo aparecen una vez: *escuela democrática* (sólo en el libro de cuarto) e *imperfecciones de la democracia* (sólo en el libro de quinto).

Las nociones más recurrentes fueron: "voluntad del pueblo", "respeto a la autoridad", "revolución", "elecciones", "partidos políticos", "República", "Constitución", "representatividad", "pueblo", "ciudadanía" y "liberalismo". Todas confluyen hacia un concepto de democracia liberal, conformada por las anteriores nociones y en contraposición con nociones que representan procedimientos antidemocráticos: "opresión", "reelección", "explotación" y gobiernos antidemocráticos: "monarquías", "dictaduras", "fascismo".

Las categorías y las nociones van cambiando su complejidad al paso por cada grado. Por ejemplo, los procedimientos de la democracia presentes en el tercer y cuarto grado se refieren principalmente a describir cómo es que los ciudadanos ejercen la democracia por medio del "voto", las "elecciones" o por los "partidos políticos". En cambio, en el libro de quinto grado se mencionan sus límites, tales como la "ignorancia", la "miseria" o la "exclusión", mientras que en sexto grado se exponen las perversiones de estos procedimientos en la "reelección" y el posterior surgimiento de "dictaduras".

El cambio gradual en la formación de las nociones va de la identificación a la descripción, de la descripción a la crítica y de la crítica a la interpretación, en un trabajo dinámico entre el libro de texto del alumno y las sugerencias de actividades de aprendizaje del libro del maestro. Esta complejización gradual del concepto produce matices en su significado haciendo emerger nociones antagónicas y definiendo así sus límites.

El concepto de democracia que surge de los cuatro libros de Ciencias Sociales estudiados se caracteriza por su homogeneidad en el significado de las nociones que la integran. Si bien se encontró la regularidad a nivel semántico, en el terreno de lo sintáctico, considerando el significado que Derrida le otorga y que se expone en la introducción, sí se encontraron diferencias entre los libros de este periodo. Por ejemplo, en la forma de exponer el tema de la democracia, que va de los ejercicios prácticos en los libros de tercer y cuarto grado a la formalización del concepto en los libros de quinto y sexto. En el nivel de profundización en el concepto, por ejemplo, en el libro de tercero se estudia en sus prácticas más comunes, como es la elección de gobernantes y el voto, mientras que en el libro de sexto se considera una ideología integrada por el nacionalismo y el romanticismo inscritos en una época histórica e impulsada por ciertos individuos. Otro aspecto es el uso de imágenes que acompañan al

tema, las cuales pierden presencia conforme avanzan los grados. Estos rasgos crean contraste con los libros del primer periodo en cuanto que en ellos el nivel de formalización, profundización y el uso de imágenes es casi el mismo del tercero al sexto grado.

A continuación se esboza una conceptualización de democracia de este periodo.

El concepto de la democracia de los libros estudiados de Ciencias Sociales de los años setenta significa una forma de gobierno en la que interviene todo el pueblo, es un gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo. Esta forma de gobierno establece una organización política, geográfica y social basada en una república con gobierno federal. La Constitución política es el fundamento del gobierno democrático y en ella se establecen las leyes supremas del país. Los representantes del pueblo, ubicados en los distintos poderes, es otra de sus instituciones. Los sujetos de la democracia son los ciudadanos, con derechos y obligaciones, que se agrupan en clases sociales (pueblo, burguesía e ilustrados) que suelen mantener luchas. Para ejercer la democracia los ciudadanos cuentan con un sistema de elecciones que tiene como principal medio el voto y un cuerpo de partidos políticos de donde se elige a los representantes del gobierno.

Vivir en una democracia no sólo son instituciones, procedimientos y una forma de gobierno, sino también una forma de vida basada en la voluntad del pueblo, en el respeto de las autoridades y entre los gobernados y que debe expresarse en las relaciones interpersonales cotidianas en la escuela. La democracia es una ideología de corte liberal que contempla el nacionalismo y que se funda en un movimiento revolucionario. La democracia como forma de gobierno se ha establecido en la lucha contra otros tipos de gobierno que son considerados antidemocráticos, como la monarquía, la dictadura y los gobiernos totalitarios, como el fascismo. Estos tipos de gobierno son contrarios a la democracia porque eliminan los principios liberales de la democracia y utilizan procedimientos de legitimación y gobierno autoritarios.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que las categorías de *forma de vida democrática*, *estructuras de gobierno* y *procedimientos de la democracia* son los ejes estructuradores del discurso sobre la democracia en los libros de Ciencias Sociales de los años setenta.

Capítulo 3

Comparación del concepto de democracia de los libros estudiados a partir de la noción de ciudadanía.

3.1 Posicionamiento de la comparación.

A partir del análisis del concepto de democracia en los libros de Historia y Civismo de los años cuarenta y los de *Ciencias Sociales* de los años setenta, ahora se pretende hacer una comparación de algunas configuraciones del concepto en los dos periodos.

Para realizar esta comparación se siguen los principios comparativos socio históricos (encontrar conexiones entre variables en diferentes niveles de análisis y hacer relaciones de relaciones) de Jürgen Schriewer (1991). La comparación desde esta perspectiva intenta ir más allá de las comparaciones “simples” que sólo relacionan objetos en términos de semejanzas y diferencias, aportando descripciones y explicaciones.

Desde la propuesta de Schriewer se intenta establecer relaciones complejas entre objetos o como el autor lo llama, de “multi-nivel”. Esto consiste en encontrar puntos de intersección entre semejanzas y diferencias en los diferentes niveles de análisis, ubicados en sus orígenes y cambios a partir de una hipótesis guía, para luego hacer “relaciones de relaciones”, en búsqueda de relaciones generalizables que puedan alcanzar el nivel de una teoría. A su vez, esta propuesta pone en alerta al observador en sus juicios relacionales a partir de los conceptos de “distanciamiento”, “compromiso”, “perspectivismo” y “sociocentrismo”, aunque el autor aclara que “estos aspectos de la percepción de lo social pueden ser discernidos desde un punto de vista analítico pero son difícilmente susceptibles de ser separados en la práctica” (1991:204). De este modo Schriewer se aleja de interpretaciones en el sentido de que el observador que hace la comparación puede desplegar un posicionamiento de total distanciamiento.

Tratando de mantener la coherencia con la anterior perspectiva, en cuanto a comparar relaciones y no sólo elementos y de acuerdo con el análisis del concepto de democracia expuesto en los capítulos anteriores, se escogió la noción de ciudadanía como eje de comparación o como punto de intersección. Esta determinación se tomó a partir de tres consideraciones:

- La noción de ciudadanía permite anudar las categorías y nociones encontradas en los libros de Historia y de Civismo de los años cuarenta y en los libros de *Ciencias Sociales*, exponiendo el entramado de significaciones que dan su especificidad a cada periodo y que en sus cruces hace posible la comparación.

- La formación del ciudadano está presente como ideal para la consolidación de las naciones-Estado modernas, a la educación se le reconoce la función estructuradora de subjetividades que dan forma a una identidad colectiva llamada nación⁵⁵.
- La formación de ciudadanos en la escuela es un objeto de estudio desde diferentes perspectivas teóricas y enfoques de investigación, que incrementó su importancia con la llegada de la llamada “globalización” en los años noventa del siglo veinte. Ante este nuevo orden político y social se hace indispensable redefinir el papel de la escuela y de la formación ciudadana.⁵⁶

La comparación desde la noción de ciudadanía permitiría relacionar la conceptualización de democracia de los dos periodos en sus diferentes niveles de análisis: histórico, social, como objeto de enseñanza, en su configuración semántica. Esta interrelación hace posible identificar las permanencias y cambios en la configuración del concepto entre los libros de los años cuarenta y los años setenta. También, a partir de lo anterior, sería posible hacer una construcción tentativa del sistema de razón de cada periodo y compararlos.

Para hablar de “sistemas de razón” me remito a Thomas Popkewitz para quien: “los sistemas de razón [implican] (imagen, narrativas y discursos) a través de los cuales se clasifican y ordenan los objetos de la escolarización a lo largo del tiempo, [y que] proporcionan una forma de pensamiento”. (2003:43)

Un “sistema de razón” sería entonces la sistematización de cierto tipo de imágenes, narraciones y discursos, en un tipo de saberes sobre la realidad. Estos conocimientos proporcionan una forma de regular las emotividades, las percepciones y las acciones, por medio de dispositivos como es la escuela, en prácticas de gobernación.

La gobernación es la imposición de un orden por medio del conocimiento. Para el caso de este trabajo, las imágenes, los discursos, las narraciones históricas y cívicas en torno al concepto de democracia, conforman un sistema de razón, una forma de pensar, así como también es una forma específica de construcción de saberes.

El ciudadano sería el depositario de estas formaciones y procesos de gobernación, por medio de una escuela que lo forma como un individuo cognoscente de las estructuras de gobierno y sociales del país, de sus derechos y obligaciones sociales, de los procedimientos y mecanismos para interactuar con ellas, así como del desarrollo histórico de las mismas.

⁵⁵ María Esther Aguirre Lora (2003:297) plantea que desde la formación del Estado moderno en Europa se trazó la construcción de una cultura basada en la idea de nación. La autora hace explícito en su trabajo la manera en que en México se fue consolidando un imaginario de lo nacional desde el siglo diecinueve, y el papel que en este proceso desempeñó la escuela como lugar de construcción de la identidad nacional a través de la formación de ciudadanía o del ciudadano.

⁵⁶ Como se dijo en la introducción, los *Estados del Conocimiento 1992-2002* (2003, v.3, t. 2 y 3) dan cuenta de la necesidad de estudios sobre los sentidos y significados de la conceptualización de ciudadanía y educación ciudadana.

La noción de ciudadanía será entonces crucial para construir ciudadanos y una nación moderna mexicana. Como ya se expuso en el capítulo uno, la principal consigna en la reforma educativa de 1945 fue la de crear una homogeneidad cultural que ayudara a unificar los consensos y guiar a la nación hacia rumbos específicos, dados por el partido del régimen en el poder (el PRM).

En el segundo capítulo se planteó que la reforma de 1973 tenía como preceptos centrales el desarrollo armónico de la personalidad, la conciencia de identidad nacional, lograr una lengua nacional para todos los mexicanos, la protección y acrecentamiento de los bienes materiales y culturales, una educación que pudiera integrar al educando a la vida social y económica, y bajo el lema de “apertura democrática”, una educación en todos sus niveles, para todos los mexicanos.

Si bien la pretensión que vincula a las dos reformas educativas es la de unificar al país cultural, educativa, política, económica y socialmente, esta pretensión se expresa de manera diferente en la construcción de cada una de ellas: en el uso de las nociones, de la teoría, de las metodologías de enseñanza y del propio concepto de democracia.

Estas transformaciones, unidas a las “huellas” (cambios, desplazamientos, emergencias, en las significaciones) encontradas en los libros analizados hacen suponer que hubo un cambio en la filosofía educativa, al contrario de lo que para Meneses es sólo la introducción de nuevos valores al artículo 3º, permaneciendo la misma filosofía que lo fundamenta. Esta cuestión se expondrá al final de este capítulo.

3.2 La comparación del concepto de democracia entre los libros de Historia y Civismo de los años cuarenta y los libros de texto de Ciencias Sociales de los años setenta.

Habiendo explicado la manera en que se llevará a cabo la comparación y justificando algunos de estos procesos, en este apartado se relacionan los elementos configuradores de los dos conceptos de democracia (nociones y categorías ejes del discurso) para su comparación a partir de la noción de ciudadanía. Antes de ello se ponen en juego las situaciones contextuales que subyacen en cada concepto (enfoque historiográfico, contexto social, formas de producción de los libros y contenidos, administración del conocimiento, orientación pedagógica, ideologías políticas) y su comparación por cambios, permanencias y las relaciones que pueden surgir.

Las nociones más utilizadas para el análisis fueron las de “indecidibilidad” de Derrida, la de “permanencia” de Granja, a partir de Foucault las de “interdiscursividad” y la perspectiva de “sistema de razón” y “gobernación” de Popkewitz.

3.2 .1 Los cambios en los enfoques que orientaron la elaboración de los libros.

En el segundo capítulo se dio cuenta de la inclusión de especialistas para la elaboración de los libros, esto tenía que ver con el desarrollo de las Ciencias Sociales para los años setenta, incluyendo la historiografía. Con la introducción de especialistas en la elaboración de los libros escolares, éstos dejan de ser un producto de autoría personal en donde se plasmaba una cierta destreza en la disciplina por parte del autor. Ahora el autor, autores o coautores son especialistas, profesionales en cada una o más disciplinas.

La irrupción de nuevas corrientes historiográficas en los setenta como la microhistoria, la historiografía especializada en ciertos temas y ámbitos y la historiografía interdisciplinaria, es un cambio respecto de la historiografía positivista, materialista e historicista imperantes en los años cuarenta.

Este cambio, desde otro nivel de análisis, también involucra una nueva manera de trabajar con los referentes teóricos. Como se expuso en el primer capítulo, se aprecia que en los años cuarenta la historiografía tenía componentes de la hermenéutica, el materialismo histórico y el positivismo, éste último a veces atravesando a los dos anteriores.

En los setenta, con el trabajo interdisciplinario en pleno desarrollo, las diferentes perspectivas teóricas son utilizadas como cajas de herramientas, es decir, se toman instrumentos teóricos de análisis de diferentes perspectivas para observar un objeto de estudio. De esta manera se trabaja con enfoques estructuralistas, funcionalistas, de pensamiento crítico, materialistas, proporcionando estudios desde diferentes enfoques y con diferentes niveles de análisis.

Por otro lado, en los libros de Historia y Civismo predomina el enfoque político desde los grandes acontecimientos, seguidos de historias de la cultura nacionales o desde la economía. En cambio, en los libros de Ciencias Sociales se entrelazan diferentes enfoques disciplinarios, teóricos y diferentes niveles analíticos: desde la antropología, la política desde los ciudadanos, la política de los grandes acontecimientos, la Historia de algunas localidades y la universal, el Civismo, la geografía local y nacional y la economía local, nacional e internacional.

No está por demás decir que también hay un cambio en la administración del conocimiento: los libros de los cuarenta no son libros escolares gratuitos, no tienen una difusión obligatoria y nacional, ni son elaborados por el Estado, como los libros de texto de los setenta.

3.2.2 Los cambios en las formas de presentar los contenidos.

Al cambio en la elaboración intelectual de los libros, también le acompañó el cambio en la forma de presentar los conocimientos. Por ejemplo, en los libros de los años cuarenta se atendía la Historia y el Civismo como asignaturas, mientras que en los setenta se concentran en un área, la de *Ciencias Sociales*.

A los libros de los setenta se incorpora el libro del maestro, separado del libro del alumno, en donde se definen los objetivos, las sugerencias didácticas y se ordena el conocimiento a enseñarse, mientras que los libros de los cuarenta estudiados no tenían un libro para el maestro, sino que algunos sugerían actividades y tareas en el mismo libro del alumno.

Los libros del segundo periodo van dosificando el conocimiento según el grado. En tercero y cuarto grado predominan las imágenes y los relatos didácticos para acercarse al niño. En quinto y sexto comienzan a predominar los textos en detrimento de las imágenes y se incluyen los vocabularios. La complejidad del lenguaje y su cantidad va aumentando gradualmente, por ejemplo, el concepto formal de democracia se inserta en el glosario del libro del alumno hasta el quinto grado.

En cambio, los libros del primer periodo, principalmente de tercero y cuarto grado, son manuales de más de doscientas páginas cargados de texto y vocabulario formal, fechas, nombres de personajes y de documentos históricos. Una semejanza es que al igual que los libros de Ciencias Sociales, los libros de Civismo de los cuarenta también hacen uso de relatos didácticos para acercar los temas a los niños.

3.2.3 El pensamiento crítico como nueva pedagogía.

El cambio en la perspectiva de enseñanza es otro aspecto que se pudo observar en el estudio paralelo de los dos periodos. Para la enseñanza en el periodo de los cuarenta se sugiere implementar los centros de interés, los proyectos de carácter histórico, de adiestramiento y juegos educativos para memorizar, así como los principios de la escuela activa y la estimulación de la reflexión.

Para el periodo de los setenta permanece la idea de la escuela activa y de los centros de interés que relacionan los conocimientos formales con el contexto del niño. Sin embargo emerge un elemento diferencial que había estado ausente: el centrar la enseñanza y el aprendizaje en estimular el pensamiento crítico del alumno. Esta tarea se cumpliría a partir de implementar la comparación de información obtenida por el alumno de diferentes fuentes, de su análisis científico (observación, experimentación y elaboración de hipótesis) y su discusión con los compañeros y el profesor, para "aprender a aprender".

Esta característica de la enseñanza llevará a la confección de libros de texto críticos⁵⁷ que abren otras perspectivas de pensamiento y exigencias sobre el análisis del tema de la democracia en la escuela, por ejemplo, se sugieren actividades de aprendizaje como la siguiente:

Comparar y correlacionar: Los niños buscarán en su Libro de Consulta lo que es una democracia. Luego contestarán oralmente las siguientes preguntas: ¿Corresponde la democracia de Grecia exactamente a la definición de democracia que lees en tu Libro de consulta? ¿Por qué no? ¿Tenían todos en Grecia el derecho de votar? ¿Quiénes podían votar? ¿Quiénes no podían votar? ¿Qué pasa en una democracia si los ciudadanos no están interesados en el gobierno? ¿Qué clase de gobierno tenemos en México hoy en día? ¿Todos pueden votar? (*Ciencias Sociales, 5º grado, Libro del maestro, 1973: 92*)

El enfoque crítico de los libros de los setenta se pudo rastrear principalmente en el tema del origen griego de la democracia, al cuestionar su carácter excluyente de algunos grupos de la sociedad como las mujeres, los esclavos y los extranjeros radicados. Esto daba pie para apreciar las imperfecciones de la democracia contemporánea en México:

Hemos recibido gran parte de nuestras ideas del pasado. Casi todas las ideas han beneficiado al mundo, pero en algunos casos no ha sido así. En el pasado, como en el presente, la injusticia existe. Injusticia de un país a otro, de unos hombres hacia otros [...] La idea griega sigue siendo buena, pero todavía no la hemos puesto en práctica. (*Ciencias Sociales 5º grado, Libro del alumno, 1975:144*)

En los libros de los cuarenta también se trataba el origen de la democracia; el cambio está en que en estos libros la ubicación del origen de la democracia tenía muchas veces que ver con posicionarse ideológicamente por parte del autor. Por ejemplo, para Jorge de Castro (1948) el origen de la democracia socialista, que deberá superar a la democracia liberal burguesa, se encuentra en la revolución rusa:

Con el triunfo de la Revolución francesa y la preponderancia de la clase burguesa, se desarrolla un sistema filosófico, llamado Positivismo, que se funda en la razón y una doctrina política: el liberalismo, que quiere la libertad individual y que es apoyo de la Democracia. El Comunismo y el Socialismo [surgido de la Revolución Rusa] se basan políticamente en una democracia colectivista, es decir, de trabajadores y se apoya en un sistema filosófico: el Materialismo

⁵⁷ Como se mencionó en el segundo capítulo sobre los libros de *Ciencias Sociales*, estos libros de texto gratuito se elaboraron explícitamente para la reforma de los planes, programas de estudio y metodologías de 1973.

Dialéctico...Todas las ciencias y las artes giran en torno de estos sistemas filosóficos beligerantes, por lo que las culturas de los pueblos están en crisis y se vislumbra la decadencia y la muerte de la civilización europea, llamada occidental, y la victoria de una nueva civilización basada en las conquistas sociales (172)

El enfoque pedagógico crítico de los libros del segundo capítulo, sin una explícita intención de posicionar a los alumnos en una ideología política determinada, representa un cambio considerable respecto de los libros del primero.

3.3 La noción de ciudadanía.

3.3.1 La construcción de la ciudadanía desde referentes ideológicos.

Un aspecto que se logró evidenciar en la elaboración de los libros de los dos periodos es el de la ideología⁵⁸ permitiendo observar cambios en la construcción de la noción de ciudadanía: en el primer periodo se construye desde la defensa de diferentes referentes ideológicos, mientras que en el segundo esta defensa queda suprimida y en su lugar se establece la crítica.

Por ejemplo, la ciudadanía desde la defensa de la ideología del socialismo del libro de Jorge de Castro (1948) y de Teja (1946) sugiere una ciudadanía con igualdad económica y una crítica a la ciudadanía liberal: "Pasar a la igualdad teórica o escrita, de la igualdad de derechos, a la igualdad efectiva; es decir, la igualdad económica, comenzando en materia obrera por el sindicalismo para llegar a la socialización." (Teja Zabre, 1946:252)

Mientras que Cadena (1945) y Romero (1947) apoyan una ideología liberal:

[La Constitución de 1857] garantiza la libertad de enseñanza, el ejercicio de las profesiones, la libre emisión del pensamiento, la libertad de imprenta, la libertad de trabajo, la portación de armas, la de entrada y salida del territorio y la de viajar sin necesidad de pasaportes (Romero, 1947:293)

Para Cadena incluso, la sociedad y la ciudadanía formada a partir del socialismo es "nihilista", refiriéndose al régimen socialista soviético de aquellos años:

constantemente se organizan en el país [en Rusia] conspiraciones y atentados, obra de un partido que se intitula revolucionario, demócrata-socialista, pero que

⁵⁸ Como se definió en el primer capítulo, para los fines de este análisis se entiende por ideología la adherencia a ciertas ideas políticas por parte del autor que atraviesan y se manifiestan en su obra. En este caso se trata de encontrar la posición política predominante en la elaboración de los libros de cada periodo.

se llama nihilista, quizá porque su único programa consiste en la destrucción del antiguo estado social sin tener nada (nihil) para reemplazarle (Cadena, 1945:162)

En esta diversidad ideológica se puede percibir una lucha por sostener la verdad desde una u otra ideología. Se hallan en pugna varios sistemas de razón.

En cambio, en los libros de los setenta ya no se defiende una posición ideológica en específico en la formación de la noción de ciudadanía, solamente se plasma la del liberalismo que subyace como fundamento del sistema escolar mexicano, y que impone contenidos como el de las estructuras de gobierno democráticas y que más que defendido, es criticado por la nueva instrucción pedagógica crítica explicada en el apartado anterior.

Se percibe una supuesta neutralidad ideológica que podría explicarse por la manera en que fueron elaborados estos libros de texto, en donde se trató de lograr el mayor consenso tanto entre los especialistas que los redactaron, el CONALTEG en su parte validadora, los intelectuales y periodistas críticos y los grupos conservadores que presionaban para que los libros no privilegiasen una ideología, logrando así un cierto equilibrio en donde el autor como una persona que plasma su sentir quedó difuminado. Como se explicó en el capítulo sobre los libros de Ciencias Sociales, la primera edición de estos libros que presentaban personajes socialistas como Fidel Castro, El Che y Mao, fueron duramente criticados y retirados.

Por lo tanto, se puede decir que en los libros de los cuarenta el aspecto ideológico del autor resalta, como si fuese una firma y que intenciona una manera de interpretar el texto mientras que en los libros de los setenta se imprime el trabajo de muchos autores con la firma de su saber especializado.

La injerencia de los autores o de grupos sociales con cierta ideología en la construcción de la noción de ciudadanía, permitió mostrar cómo a partir de un determinado contexto social surgen o se sedimentan significados en torno a dicho concepto.

En los libros del primer periodo comenzó a haber una presión por parte del gobierno de Ávila Camacho para desechar el contenido socialista de los libros escolares sin embargo, el hecho de que no existieran los libros escolares adecuados y una todavía permanente influencia de la escuela socialista en la elaboración de los libros, permitió la inclusión en las aulas de textos socialistas como el de Teja Zabre (1946) y Jorge de Castro (1948) y con ello, la persistencia de nociones como la de socialismo y de ciudadanía socialista.

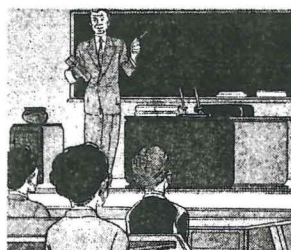
En los libros del segundo periodo la noción de socialismo casi desaparece, llegándose a mencionar sólo entre la lista de los tipos de gobierno existentes, sin siquiera describirlo. La falta de presencia de la noción de socialismo se debió a la coacción ejercida por diferentes grupos (Asociación de Padres de Familia, grupos empresariales, intelectuales y el clero mexicano), que mantenían una lucha ideológica constante con el gobierno.

Con la falta de referencialidad a la noción de socialismo, se van desdibujando los significados de la noción de ciudadano socialista, posicionándose los del ciudadano “individualista” liberal burgués e imponiéndose con su sistema de razón.

3.3.2 Representaciones del ciudadano desde los libros escolares.

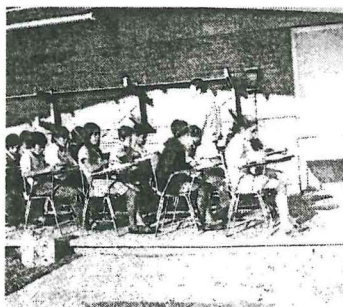
Un aspecto relevante para los fines del análisis que aquí se expone consiste en los cambios que se pueden percibir entre los libros de uno y otro periodo en cuanto al tipo de ciudadano propuesto a través de las imágenes en los libros⁵⁹. El cambio se muestra en una diferencia en la forma de representar al ciudadano desde un “deber ser” en el primer capítulo, hacia un “así es” del segundo capítulo, principalmente a partir de imágenes.

En el libro de Monroy Padilla (1948), pero principalmente en el de Solís Luna (1947:7,15), se insertan dibujos de lo que debe ser la familia y el ciudadano desde un contexto urbano moderno, con características físicas, modos de vestir y espacios que remiten a sujetos y modos de vida acomodados norteamericanos. Por ejemplo, la madre de la familia que sirve de modelo para la instrucción en el libro de Solís es blanca, alta, delgada, hace las labores domésticas calzando zapatillas y en una “cocina integral” amplia. Otro ejemplo es la escuela, en donde alumnos y profesor visten de traje y el aula presenta división de sexos:



Las imágenes en los libros de Ciencias Sociales son fotos de indígenas yaquis en el desierto de Sonora, gente maquilando en fábricas y trabajando en el campo, ciudades contaminadas y familias con atavíos modestos, así como sus espacios; la escuela está semiconstruída, el aula es mixta y tanto alumnos como el profesor, visten sin uniforme (*Ciencias Sociales, 3er grado, Libro del maestro, 1975:15; Libro del alumno: 32*):

⁵⁹ Estas imágenes forman parte del sistema de razón de cada periodo. Como se recordará, para Popkewitz los sistemas de razón implican también imágenes, a través de las cuales se clasifican y ordenan los objetos de la escolarización a lo largo del tiempo y proporcionan una forma de pensamiento (2003:43).



Se puede interpretar esto como un cambio en la representación del sí mismo, en donde los libros de los cuarenta mostraban una idea de modernidad pero con referencias externas, mientras que los libros de los setenta muestran una modernidad contextualizada en las características del país. Habría un cambio del “deber ser” de los libros de los cuarenta al “ser” de los libros de los setenta y que podría coincidir con las necesidades del contexto social: en los cuarenta se inicia la construcción del país desde una postura liberal sostenida y se hacen necesarios los modelos de esa construcción, que en este caso serían los Estados Unidos, mientras que en los años setenta se adquiere una cierta identidad cultural y política con estabilidad, en donde se construye el país a partir de lo que hay: diversidad en todos los sentidos. Esta diversidad se plasma en las imágenes de los libros de Ciencias Sociales.

3.3.3 Del ciudadano patriota al ciudadano demócrata.

Si bien los dos periodos coinciden en que las obligaciones del ciudadano son: el conocimiento de sus deberes, derechos, y la importancia que tiene su colaboración activa para el desarrollo y progreso del país, también se advierte un cambio en las exigencias de un periodo a otro. En los libros del primer capítulo hay exigencias que se exageran en el texto de Solís (1947) y que se pueden englobar en la del sacrificio por la patria:

Cada época produce un tipo distinto de héroe. Mientras hubo necesidad de entregar sangre y vida para lograr la Libertad de la Patria, México dio los héroes que fueron precisos. Cuando ha sido urgente mantener la Libertad y los principios de la Democracia, la República ha tenido los ciudadanos convertidos en héroes. Cuando se ha necesitado combatir para defender el honor de México han surgido héroes que sin escatimar ningún sacrificio (71)

Para Solís, el ciudadano debe sacrificar sus comodidades y si fuera necesario, su vida por la patria. Debe emular a los héroes que dieron independencia al país con el sacrificio diario en cualquier actividad desempeñada. La juventud es la depositaria del compromiso de hacer a la nación rica y próspera. En los libros del segundo capítulo la noción de sacrificio desaparece y la insistencia sobre el compromiso de los jóvenes para hacer progresar a la

nación se atenúa. El principal compromiso en estos libros es que el niño desarrolle una idea de vida democrática crítica y que la lleve a cabo en sus relaciones cotidianas:

Uno de los objetivos de las Ciencias Sociales es que los niños lleguen a comprender por qué existen las normas y para qué las autoridades. Esto permitirá que se conviertan en ciudadanos cumplidos y conscientes por convencimiento y no por temor de las necesidades inherentes a la convivencia (*Ciencias Sociales, 4º grado, Libro del maestro, 1974:8*)

El ciudadano en el periodo de los cuarenta debe respeto, pleitesía, sacrificio y adquiere obligaciones ante la patria. La patria es el territorio nacional con sus instituciones, historia, cultura y población casi homogénea; es una proveedora de derechos y obligaciones, de identidad y sobre todo de libertad e igualdad. El ciudadano debe fomentar la unidad nacional, el esfuerzo y el trabajo para el desarrollo social e individual:

La escuela, sin duda, tiene el deber de fomentarla [la conducta cívica] encauzando adecuadamente las actitudes de los alumnos hacia el servicio de la patria [...] fortaleciéndoles el sentido democrático de la vida nacional; creándoles hábitos de trabajo, de orden, de disciplina y una conducta moral que les permita actuar en sociedad con un mayor sentido de cooperación y de responsabilidad. La escuela, pues, debe asegurar que el individuo adquiriera esa conducta cívica (Monroy, 1948:8)

Esto se vincula con los objetivos de los textos de este periodo: contribuir a la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor para la integración de la patria, considerar la historia como una lucha del pueblo para forjar la patria mexicana, formar un espíritu cívico en los alumnos para hacer de cada uno de ellos un colaborador efectivo de la vida social, económica y política del país, exaltar la personalidad y la obra de los hombres que han contribuido en las diversas áreas de la vida social y de las instituciones democráticas de los otros países, estimular el sentimiento de fraternidad hacia los demás pueblos del mundo, de solidaridad, libertad, democracia y justicia. Los libros de Civismo contemplaban además el deseo de conformar las condiciones mínimas de igualdad social y cultural.

En los libros del periodo de los setenta la noción de patria ya no aparece, es sustituida por la noción de "nación", entendida como el territorio nacional geográfica, económica y demográficamente distinto, con instituciones, historia, culturas y recursos naturales diversos:

La preocupación del tercero y cuarto grados de nuestra área [Ciencias Sociales] es introducir al niño al conocimiento de la problemática mexicana para que comprenda por qué es mexicano, qué implicaciones tiene el que lo sea y para

que se haga consciente del pluralismo geográfico y humano que constituye nuestra nación. (*Ciencias Sociales, 4º grado, Libro del maestro, 1974: 8*)

El presente texto tiene por objetivo iniciar al niño en el conocimiento sistemático de su propio país, con sus variadas regiones geográficas, sus diversos grupos étnicos y sus distintos niveles de desarrollo económico y social. A la vez que se señala la diversidad de nuestro país, se hace énfasis en los factores históricos y cívicos de la nacionalidad mexicana. (*Ciencias Sociales, 3er grado, Libro del maestro, 1975: 11*)

Aparte de conocer la diversidad del país, los derechos y obligaciones que las instituciones le demandan, el ciudadano debe cuidar de los procedimientos de la democracia y participar activamente, para de esa manera intervenir en el gobierno:

Los ciudadanos mexicanos votan para elegir al Presidente de la República, a los miembros del poder legislativo, a los gobernadores de su propio estado y a los miembros del municipio, así como a los miembros del poder legislativo de sus estados. Votar en las elecciones es una de las obligaciones y derechos más importantes del ciudadano [...] Para que el gobierno funcione bien, debe elegirse a personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber. (*Ciencias Sociales 4º grado, Libro del alumno, 1974:17*)

Esto se vincula con el objetivo principal de los libros de Ciencias Sociales: los alumnos deben conocer y comprender el mundo actual, desarrollar su capacidad crítica para tomar decisiones, desarrollar hábitos de participación activa cívica y de socialización.

Estos cambios podrían entenderse como el desvanecimiento en los libros de los setenta de un nacionalismo basado en el sacrificio del ciudadano por la patria, para poner el énfasis en el conocimiento del mundo contemporáneo desde una perspectiva crítica y de participación activa de los niños. Esto se refuerza con la apreciación de Fernández sobre la educación cívica en los noventa:

En las últimas décadas, la perspectiva de educación cívica que promueve el Estado dejó en desuso figuras como *religión de la patria, patriotismo científico* y el etnocentrismo postulado por Sierra. También quedó al margen la idea de Calles de que el Estado debía apoderarse del alma de los niños (2004:67)

Se puede suponer que los libros de Ciencias Sociales ponen el acento en las sociedades como los principales actores, descentrando la atención del ciudadano idealizado, del país como centro vital y en la admiración de los personajes de la historia de bronce, hacia un ciudadano que no es más que el niño en el proceso de aprendizaje, en el conocimiento de la nación interrelacionada con el mundo y con el presente inmediato del alumno.

3.3.4 Del aprendizaje libresco de la democracia al aprendizaje en la democracia.

En los libros del segundo periodo estudiado se identificó al ciudadano en un proceso de formación en la democracia, más que de sapiencia sobre la democracia. Los textos implican saberes sobre lo que es un gobierno democrático o los procedimientos democráticos en la elección de los gobernantes, pero las actividades en clase involucran la intención de insuflar en el niño la "forma de vida democrática". Esta "forma de vida democrática" tendría que ver con establecer relaciones interpersonales en términos de igualdad y respeto, como se sugiere en el siguiente fragmento:

Se pedirá a los niños que discutan entre sí sobre la democracia. La discusión debe ser ordenada y se recordará a los niños lo importante que es el respeto a la opinión ajena, aun cuando no estemos de acuerdo con ella (*Ciencias Sociales 5º grado, Libro del maestro, 1975:102*)

Si bien en el libro de Heriberto Monroy (*Civismo, 1948:8*) del primer periodo ya se mencionaba la forma de vida democrática, no es de manera constante ni sugiere actividades para desarrollarla, más bien el conocimiento de la democracia se enfoca en el aprendizaje de estructuras conceptuales referidas a lo que consiste un gobierno democrático y la posibilidad en un futuro de ejercer los derechos que de él se desprenden. En cambio, en los libros de Ciencias Sociales la forma de vida democrática se vuelve un eje configurador del discurso y una actitud que debe ser aprehendida por parte de los alumnos para que la desenvuelva en sus relaciones cotidianas. La escuela como institución es tomada en cuenta para desarrollar la forma de vida democrática y para ello es necesario que el profesor adquiera actitudes democráticas, relacionándose con los niños de manera más horizontal, como iguales. La noción de "escuela democrática" en el libro del profesor de cuarto grado aconseja lo siguiente:

En el trabajo debe privar el deseo de intercambiar experiencias y conocimientos. Generalmente se habla del respeto que los niños deben a sus maestros y nos olvidamos del que los maestros deben a los niños: a sus preocupaciones, gustos, intereses y necesidades de expresión [...] Las autoridades han insistido mucho en la necesidad de la democratización de la escuela y resulta indudable que, si hemos de transformar nuestras actitudes, esa labor debe empezar en la escuela (*Ciencias Sociales 4º grado, Libro del maestro, 1974:8*)

La apertura a experiencias democráticas en la escuela involucra una atención crítica sobre sí misma, principalmente en sus prácticas de enseñanza y observa las aulas como un espacio que es necesario democratizar, mientras que en los libros de los cuarenta las instrucciones y relaciones son unidireccionales: del profesor al alumno. Esto sugiere cambios

en otros niveles: en cuanto al desplazamiento que logra el concepto de democracia hacia otros ámbitos, como son las prácticas en las aulas; sobre la concepción de enseñanza, la forma de enseñar, del profesor, que ahora es más un mediador que un instructor y en la idea que se tiene del niño, a diferencia del niño de los años cuarenta, que es sólo un sujeto para amoldar, receptáculo de saberes, y está subordinado a sus mayores, las instituciones y la patria.

3.3.5 De los valores a la comprensión y la acción.

El tema de los valores del ciudadano es un ámbito en el que también se expresan cambios que interesa destacar en este análisis. En el libro de Solís (1947) se apremia y se instruye en valores como la valentía, la honradez, la justicia, el patriotismo, la veracidad, la lealtad, la dignidad, el cumplimiento del deber, la voluntad, el conocimiento de sí mismo, la limpieza y el progreso. Un ejemplo es el capítulo de la valentía en el texto, en donde este valor se encarna en el personaje del alumno Nicolás Martínez, quien es descrito de la siguiente manera:

Su pasión era defender a los débiles, respetar y hacer respetar a todo ser viviente, representar al mexicano valiente con el valor sereno y tranquilo de quien cumple con su deber y defiende la justicia y la razón, impasible ante la maldad y la furia de los perversos. Su mayor ilusión era llegar a ser como todos los mexicanos: valeroso ante el abusivo y protector decidido de los débiles (24)

En los libros de los setenta se trata de formar al alumno para que analice situaciones relacionadas con la lucha de clases, exponga su punto de vista, la discuta con respeto hacia los demás y elabore soluciones:

El maestro dirá a los niños que lean el último texto; después preguntará qué quiere decir la injusticia. Cada niño deberá elegir algo en su vida o en su comunidad o país que él crea que es injusto, y luego hará una composición para explicar por qué cree que la situación, o persona, o hecho es injusta y qué piensa que puede hacerse para cambiarlo (*Ciencias Sociales 5º grado, Libro del maestro*, 1975:103)

El cambio de un posicionamiento a otro se podría entender como el paso de una educación cívica prescriptiva e idealista a una crítica y pragmática.⁶⁰ Matizando más, se

⁶⁰ Para Leticia Moreno las propuestas de educación en valores se mueven en dos vertientes: la de la filosofía moral y política y la de la psicología del desarrollo moral. La primera (Kant, Rawls) valida la acción moral según el juicio que la sustenta, es una ética del deber ser; la segunda (Piaget, Kohlberg) entiende la conducta como un proceso de construcción del conocimiento, y el desarrollo moral como la adquisición de principios autónomos de justicia mediante el pensamiento crítico (*Educación y*

puede apreciar el cambio de una educación instructiva e informativa de cuestiones generales (organización del Estado, leyes y derechos civiles, valores morales) a una comprensiva, analítica y práctica (basándose en situaciones particulares y específicas).

En los libros de los dos periodos están implicadas estas dos formas de educación; la diferencia está en el peso y la persistencia que le dan los libros a una u otra.

3.3.6 La ciudadanía como supresora de desigualdades.

La ciudadanía en los libros de los dos periodos se podría entender como la base del acuerdo democrático: en una sociedad democrática todos los ciudadanos son iguales, con los mismos derechos y obligaciones. Sin embargo esta suposición muestra dos posicionamientos que la hacen indecible: la ciudadanía como salvadora de las desigualdades sociales y la sociedad como insuficiente. La ciudadanía se plantea en contextos sociales que expresan desigualdades en todos los sentidos, principalmente en Latinoamérica, y que se puede observar en los propios libros a través de nociones como: ricos-pobres, proletarios-burgueses, pueblo-ilustrados-aristócratas, lucha de clases.

Esta disparidad entre un acuerdo social teórico entre iguales en condiciones materiales y sociales diferentes de los actores, propone pensar en la noción de ciudadanía como un catalizador que disminuye u oculta las diferencias entre las clases a partir de su significado de igualdad de derechos políticos y sociales.

En los libros estudiados ese "ocultamiento" de las diferencias por medio de la noción de ciudadanía no llega a ser exitoso y se explica que la promulgación de la igualdad ciudadana no alcanza a suprimir las desigualdades económicas, políticas y sociales, como se muestra en los siguientes párrafos:

Las mismas causas que provocaron trastornos registrados en la Historia primitiva, en la época colonial, en las guerras de Independencia y de Reforma, reaparecen modificadas en la forma, pero iguales en el fondo. Por eso se encuentran como principales en los programas y en los esfuerzos de realización, los principios de carácter general de la reforma obrera y agraria, dirigiéndose progresivamente a la consumación efectiva los puntos siguientes:

1. Pasar a la igualdad teórica o escrita, de la igualdad de derechos, a la igualdad efectiva; es decir, la igualdad económica, comenzando en materia obrera por el sindicalismo para llegar a la socialización.

2. Establecer de hecho la igualdad en el reparto de tierras, por medio de: alza de salarios. (Teja, 1946: 252)

Y en el libro de Ciencias Sociales:

La democracia como ideal nació en Grecia, pero no era una democracia perfecta: los esclavos y las mujeres no tenían derechos. Hoy tampoco hay democracias perfectas. En algunos países, como en Suecia, casi se ha logrado la igualdad de todos. En la mayoría de los países hay grupos que no participan en las elecciones; la miseria y la ignorancia hacen que muchas gentes no voten, no exijan sus derechos y, por lo tanto, que sean explotadas. (*Ciencias Sociales 5º grado, Libro del alumno*, 1973:144)

Decretar la ciudadanía sólo en términos legales o como una aspiración de la escuela sin observar otros factores posibilitadores de su emergencia ha propiciado para María Esther Aguirre (2003:307) el surgimiento de “ciudadanos de papel”. La lógica de homogeneizar a la población a partir de “ciudadanizarla” parte por lo menos en México, desde tiempos de la Independencia, en donde se ensayaron nuevos parámetros para clasificar la población normalizándola, tratando de eliminar las distinciones de raza, casta y clase a partir de una sola categoría que englobara a todas: la del ciudadano, según la autora.

Este posicionamiento de la ciudadanía también tendría relación con la idea de gobernación de los pensamientos, percepciones y sensibilidades encaminadas al orden y control social de Popkewitz.

3.3.7 Los sistemas de razonamiento.

Al principio de este capítulo se definió, siguiendo a Popkewitz, “sistema de razón” como la sistematización de cierto tipo de imágenes, narraciones y discursos en un tipo de saberes sobre la realidad. Esta definición sirvió para direccionar la comparación entre los dos periodos. En este apartado interesa ampliar dicha definición para incorporar algunas reflexiones de las perspectivas filosóficas que subyacen a cada sistema de razón.⁶¹

Desde la mirada filosófica se podría decir que el sistema de razonamiento en que están inscritos los libros de los cuarenta implica un momento en donde el positivismo comtiano está imperando en la producción del conocimiento, aunque cediendo cada vez más su terreno a la hermenéutica, proveniente del historicismo y sin quedar de lado el materialismo histórico.

Esto se hace explícito al considerar la producción histórica desde datos recopilados que se consideran verdaderos y justificados científicamente por el progreso de la tecnología y

⁶¹ Ampliar en el sentido de incorporar una faceta que no está explícitamente expuesta por Popkewitz en su texto que sirvió de referencia.

nuevas estructuras sociales consideradas modernas y evolucionadas, como es el caso de Jesús Romero y Jorge de Castro especialmente. Aunque Teja, Castro y Cadena producen su historiografía desde otros referentes (materialismo y catolicismo respectivamente), el positivismo se cuela en sus disertaciones.

En los libros de los setenta la producción del conocimiento en sus referentes filosóficos se complejiza por el influjo anterior de la hermenéutica, el marxismo, la antropología estructuralista y la lingüística. La interdisciplinariedad y la especialización echan mano de los recursos de estas perspectivas que se complementan e intentan observar el objeto de estudio desde varias posiciones.

La percepción en los cuarenta sobre lo que debe ser la educación involucra una idea de la educación funcionalista, proponiendo metodologías de la enseñanza de corte conductista (memorización, adiestramiento) y dejando ver una escuela que impone la educación de arriba hacia abajo. Los discursos sobre homogeneizar la identidad, la cultura y la industrialización, de "unidad nacional", de solidaridad entre las clases sociales, forman una escuela que trata de imponer valores, conductas y un sentido de la Historia liberales, aunque todavía como propuesta, resintiendo la ebullición de otras formaciones como fue el socialismo del régimen anterior de Cárdenas.

Para los setenta es necesario cambiar los lineamientos que se pensaron desde los cuarenta por razones políticas, sociales y económicas. Los discursos sobre la educación observan una educación pragmática, con metodologías de enseñanza de corte piagetiano (gradual, crítica y con la misión de enseñar a aprender a aprender) y estimulando las relaciones horizontales en la escuela. Los discursos sobre "apertura democrática", educación popular y tecnológica para el progreso, modernización de las instituciones y de igualdad de oportunidades sociales, establecen una escuela que atiende la diversidad social, sugiere valores y estimula la crítica de las instituciones y la Historia por parte de los alumnos.

La idea de nación que se trata de posicionar en los cuarenta todavía libra una lucha con la propuesta socialista anterior, lo cual se refleja en la diversidad de contenidos y tendencias en los libros escolares, sin embargo en los libros de Civismo ya se perfila una representación de la nación, el ciudadano y la sociedad que se desea. La noción de "nación" presente en el primer capítulo es sinónimo de "patria" y tiene una fuerte relación con las nociones de "sacrificio" y "honor". En los setenta "nación" deja de ser referida como "patria" y da prioridad a su relación con otros significados, como es *liberalismo e ideologías de la democracia*.

En el primer periodo el modelo de ciudadano está en los Estados Unidos y se expresa en la importancia que se le da a los ciudadanos para que construyan la nueva nación, haciéndoles comprender que la patria todavía es frágil frente a los enemigos internos (la inestabilidad política y social) y externos (el comunismo, la guerra mundial), que es necesario

que estén preparados por medio de la educación para así poder llevar al país al progreso, la industrialización y la riqueza.

Este proyecto se tensa con los resabios del socialismo anterior y los grupos conservadores con relativo poder. Es una época de incertidumbre, tensión, pero también de esperanzas en las conquistas de la Revolución.

En cambio, en el segundo periodo la noción de "patria" ya dio de sí, el paternalismo gubernamental autoritario ya no encaja con las nuevas ideas de libertad política y crítica que desataron sucesos como la Revolución Cubana y el Movimiento estudiantil del 68. Las propias teorías sociales abren nuevas perspectivas en donde los viejos valores como el sacrificio por la patria y el honor son obsoletos. Ya no se trata de echar a andar el desarrollo del país sino de cuestionar el camino que tomó el país después de la Revolución Mexicana.

Eventos como la guerra de Vietnam y el racismo contra los negros abren la crítica sobre seguir el modelo norteamericano mientras se reconoce el latinoamericanismo y con ello la percepción de que somos pueblos diversos con grandes carencias pero también con riquezas, en un acto de auto reconocimiento. La televisión y la cinematografía permitieron la comparación con culturas diferentes y con ello la creación de un sentimiento de pertenencia a un país que se relaciona con el mundo y que está más allá de lo que los libros de texto dictan sobre lo que significa ser mexicano.

Los ideales de libertad, paz y justicia que se fraguaron en los sesenta impregnaron la conciencia de algunas capas de jóvenes universitarios de clase media y alta, detonando la crítica hacia el sistema y la sociedad, mientras que la universidad cosechaba las primeras generaciones de investigadores y especialistas que trataban de estar a la altura de sus pares del primer mundo y posibilitaron la creación de nuevas instituciones e investigaciones diferentes.

Los años setenta fue una época de tensiones generacionales, lucha y apertura de nuevos espacios. Significó la caducidad de las perspectivas en educación de los cuarenta y la llegada de nuevas perspectivas, a la par de una nueva generación de valores (la ecología, la solidaridad, la crítica) sin olvidar las permanencias, resignificaciones y sedimentaciones en las nuevas propuestas.

Al mismo tiempo significó la consolidación y modernización de las instituciones de educación en lo administrativo, infraestructura y nuevos organismos para hacerla más eficiente.

Las narraciones expuestas en los libros de los cuarenta expresan la aceptación de la democracia liberal junto con interpretaciones de la Historia guiadas por el liberalismo político, económico y social, sin dejar de tomar posiciones críticas. Las narraciones de los autores marxistas dejan ver la tensión de esta posición liberal respecto de los planteamientos

socialistas, lo que sugiere un sistema de razón en los cuarenta heterogéneo, con tensiones en su interior.

La democracia liberal se establece en las narraciones de los libros de los setenta como la mejor forma de vida y de gobierno, alentando su conocimiento y su práctica, pero también se revelan sus limitaciones. Con la implementación de los libros de texto nacionales, gratuitos y obligatorios, las narraciones históricas y sobre Civismo logran ser uniformes, conformando un sistema de razón homogéneo, sin dejar de presentar algunas situaciones indecidibles.

En cuanto las imágenes, algunos retratos de personajes en los libros de Historia y Civismo reflejan la diversidad ideológica de los autores: fotos de Lenin y Marx en los marxistas (Castro), Santa Teresa de Jesús y San Ignacio de Loyola en el conservador (Cadena), Abraham Lincoln y Madame Curie en los oficialistas (Romero, Monroy). Lo que hace común a estos libros es que se trata de personajes “de la Historia de bronce”, es decir, personajes notables en la Historia de México o de la humanidad. De igual manera se presentan grabados y fotos de pinturas sobre hechos políticos y sociales, de grandes acontecimientos: la Revolución Francesa, la Primera Guerra Mundial o de las grandes ciudades, antiguas y modernas: la arquitectura colonial de la ciudad de Guadalajara, la moderna Ciudad de México.

En contraste, en los libros de Ciencias Sociales, principalmente de tercero y cuarto grado, se presentan fotografías de habitantes de la ciudad y el campo mexicano: los yaquis en Sonora, pescadores en Cosamaloapan, tejedores en Yucatán y obreros, empleados y profesionistas en las grandes ciudades, como Monterrey. En el libro de quinto grado comienzan a aparecer fotografías y en mayor medida dibujos y hasta caricaturas de los personajes notables de la Historia de México. Es hasta el libro de sexto grado que surgen los retratos de artistas y políticos importantes en la Historia mundial, como Beethoven, Lord Byron, Sun Yat sen, Benito Mussolini y Lázaro Cárdenas. También comienzan a sucederse las fotos, pinturas y dibujos sobre hechos bélicos importantes, huelgas y otros eventos políticos y sociales.

Las imágenes más representativas de uno y otro periodo para dar cuenta del modelo de ciudadano, son las que se presentaron en el apartado 3.2.5 de este capítulo, en donde aparecen imágenes de adultos y la escuela. En las imágenes del libro de Solís Luna se puede observar un modelo de ciudadano influido por la cultura estadounidense: personas blancas, incluso rubias, con vestimentas elegantes, en espacios como la escuela en donde priva el orden y la modernidad. En cambio, en las imágenes de los setenta se observan personas morenas, ataviadas de manera humilde según su actividad, ya sea en el campo o en la ciudad y en espacios de trabajo rústicos.

Como se dijo en el apartado correspondiente, las imágenes de los cuarenta implican una idea del ciudadano que debería ser, mientras que la de los setenta presentan al ciudadano que es, según el contexto geográfico y social de aquel momento.

Posturas filosóficas en la producción del conocimiento, discursos, narraciones e imágenes conforman un sistema de razón específico en cada periodo.

3.4 Un cambio en la filosofía educativa.

Para Meneses en los cuarenta y los setenta se puede observar la misma tendencia liberal en la educación porque no se transformó el artículo 3º Constitucional, y por ello concluye que la filosofía educativa no cambió⁶², aunque también el propio autor reconoce que se incluyeron nuevos valores en este artículo en la reforma de 1975⁶³.

Para autores como Carlos Ornelas (1995), efectivamente el artículo 3º mantuvo los mismos principios del de 1945, sin embargo sí hubo transformaciones de fondo en el Sistema Educativo Mexicano (una nueva concepción de la educación, los criterios pedagógicos, los contenidos en los libros de texto, reformas en la enseñanza media y superior y la modernización de la escuela Primaria) que implicarían un cambio en la filosofía educativa en los setenta. El autor refuerza su apreciación con una afirmación de Pablo Latapí:

Un estudio detenido de la filosofía educativa del actual sexenio [1970-1976] encontraría (no sólo en la proclamación verbal sino en la intencionalidad de algunas acciones de la política educativa) que ella se centra en el propósito de

⁶² Para Meneses la filosofía de la educación nacional se relaciona con los supuestos filosóficos que fundamentan el artículo tercero constitucional sobre educación y que es el que rige al sistema educativo nacional. Este artículo tercero estaría fundamentado en las ideas políticas liberales cimentadas en la ilustración y la revolución francesa: una república federal democrática, con autonomía nacional y estatal, instituciones representativas, división de poderes, con un capitalismo liberalista, una sociedad compuesta por pequeños propietarios, un Estado con el control de la defensa nacional, la seguridad nacional, la educación y separado de la Iglesia (1983,1998).

⁶³ La nueva Ley Federal de 1973 introdujo nuevos valores, tales como el conocimiento y el fomento de la democracia, el análisis objetivo de la realidad, la reflexión crítica, la planeación familiar, el acrecentamiento de la cultura, el logro de un idioma en común sin menoscabo de las lenguas autóctonas; la incorporación de ideas y valores universales y su accesibilidad a la colectividad, el mejor aprovechamiento de los recursos naturales, la preservación de la calidad ecológica, la distribución equitativa de bienes y servicios, el fomento de la investigación, de la creación artística, el mejoramiento de la calidad de vida y la promoción de la solidaridad. Los valores que permanecieron fueron: la educación debía ser laica, gratuita y obligatoria; democrática y nacional; opuesta a la ignorancia, los fanatismos y los prejuicios, fundada en la ciencia y para la formación del educando; para una mejor convivencia humana y defensora de los derechos humanos (Meneses, 1991, v4:351-52).

modificar el modelo de desarrollo del país haciéndolo más igualitario, abierto, homogeneizador y participativo⁶⁴

Para Ornelas, siguiendo a Latapí, la modernización del SEM incluía aspectos vanguardistas como la promoción de la conciencia crítica para estimular el cambio y el rechazo a la adaptación y la inmovilidad.

El autor explica que la propia política liberal de Estado no fue homogénea a lo largo del siglo veinte, sino que confluyeron tres proyectos: el liberal corporativista (de 1917 a 1993, excepto el periodo socialista), el liberalismo social (como política que comienza en 1973 y que está actualmente en transición hacia el neoliberalismo) y el neoliberalismo (de 1992 hasta la fecha). También añade que las tres ideologías anteriores están confluyendo en los juegos de la política actual, cada una en grados desiguales y diferenciándose, pero también compartiendo algunas iniciativas y valores.

Si bien el liberalismo corporativista se encuentra en los cuarenta y los setenta como la ideología hegemónica, es en el gobierno de Echeverría donde se abre la bisagra hacia el liberalismo social, por lo que el liberalismo corporativista no es el mismo de los años cuarenta que el de los años setenta, ni la sociedad lo asume de la misma manera, basta recordar las protestas del 68 y las nuevas disposiciones del gobierno posterior.

En correspondencia con estas políticas, Ornelas bosqueja tres diferentes proyectos de educación: el corporativismo defiende una educación a cargo y en poder del Estado; el liberalismo social pugna por una educación que es obligación del Estado y la sociedad, acepta la educación privada, pero con la rectoría y control del sistema; para el neoliberalismo, el Estado debería garantizar la educación para todos, mas debería dejar la operación del sistema educativo a los particulares.

En los contenidos y la orientación del sistema, Ornelas observa que el corporativismo impulsa una visión nacionalista de la Historia, de sus grandes luchas, exhorta a la unidad nacional y plantea la homologación de todo el sistema (control central, textos únicos y nacionales). Los neoliberales atacan las anteriores propuestas, abogan por el pluralismo ideológico, la educación religiosa, la libertad individual y una escuela con claros derechos de propiedad, competente y de calidad; el liberalismo social permite la relación entre el currículum nacional y la enseñanza religiosa en escuelas particulares, impulsa currículos regionales ordenados por un poder central (la SEP), autoriza otros libros de texto y abre las puertas a la participación de la comunidad en la orientación pedagógica.

⁶⁴ Latapí, Pablo. "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975" en *Comercio Exterior*, Vol. 25, No. 12, diciembre de 1975, pp. 1323-1333, citado en Carlos Ornelas *El sistema educativo mexicano*, México, CIDE-FCE, 1995, pp. 76.

Por lo tanto, a partir de lo anterior se puede decir que la afirmación de la permanencia de la misma filosofía educativa de los años cuarenta hasta los años setenta que sostiene Meneses no es tan precisa en dos aspectos: el primero, en su manera de concebir la filosofía educativa basándose solamente en el artículo 3º Constitucional y sus principios liberales, pues una filosofía educativa implica también una concepción de la educación, de la sociedad, de la escuela, de la enseñanza, del aprendizaje, del profesor, del alumno, de los contenidos y de la forma en que éstos se plasman de manera escrita o en imágenes, conformando un sistema de razón.

El segundo aspecto es el no tomar en cuenta las transformaciones que ha sufrido el liberalismo como ideología política en México, los diferentes tipos de liberalismo, así como las diversas formas en que se asumió en la teoría y la práctica en cada sexenio. Algo similar ocurre en su referencia a la Constitución desde el artículo tercero, pues aunque literalmente es un texto que mantiene ciertas nociones, valores y disposiciones, estas constantemente se van enriqueciendo, transformando, reinterpretando, y no se diga asumiendo en las prácticas.

Una caracterización como la de Meneses es asertiva en un plano muy general, sin embargo no ayuda a observar los cambios en las tendencias educativas que él mismo pretende dilucidar.

Conclusiones

Esta tesis siguió dos objetivos: el primero fue analizar el concepto de democracia en algunos libros escolares de Historia y Civismo del nivel Primaria que se utilizaron a partir de los primeros tres años de la reforma educativa de 1945 en México y de los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales que se usaron en los dos primeros años después de la reforma educativa de 1973. Este análisis implicó explorar la estructura de significación del concepto de democracia, mostrar su configuración, determinar qué conceptualización de democracia estaba implicada en cada uno de los libros y observar las relaciones entre estas conceptualizaciones en cada periodo.

El segundo objetivo fue analizar los cambios y permanencias del concepto de democracia entre los dos periodos estudiados y compararlos. El análisis consistió en poner en paralelo las conceptualizaciones de democracia de los dos periodos, observar cambios y transformaciones de significados en sus diferentes formas, las permanencias y sentidos del concepto y compararlos.

El fin del estudio era ofrecer un análisis del concepto de democracia en la escuela Primaria en dos momentos importantes para la educación en México y, por un ejercicio comparativo, encontrar sus transformaciones, cambios y permanencias para profundizar en el estudio de la concepción de la democracia en la escuela.

La pregunta principal que se trató de responder en este trabajo fue: ¿el concepto de democracia en los libros escolares de 1945 es el mismo del de los libros de texto gratuito de 1973? De esta pregunta se derivaron las cuestiones principales de la tesis: ¿cuál es la estructura de significación del concepto de democracia en cada momento?, ¿qué cambios y permanencias en la estructura de significación del concepto se presentaron?, ¿se puede decir que la filosofía educativa que sustenta al concepto cambió?

A partir de la realización de los análisis correspondientes para cumplir con los dos objetivos y poder responder a las preguntas de esta tesis, se llegó a los siguientes resultados:

- El concepto de democracia de los dos periodos muestra nociones compartidas que no cambiaron su significado, estas fueron: revolución, elecciones, voto, representatividad, división de poderes, república, liberalismo y partidos políticos. En cuanto a las nociones que eran contrarias a la democracia, mantuvieron su significado las de monarquía y dictadura.

- Los dos periodos compartieron categorías similares en su significación y en las nociones que estructuraban a cada una de ellas, estas fueron: estructuras de gobierno, procedimientos de la democracia y nociones antagónicas de la democracia.
- Se observaron desplazamientos en la jerarquía de algunas nociones de un periodo a otro. La noción de forma de vida democrática tenía un bajo perfil en los años cuarenta, mientras que en los libros de los años setenta se vuelve un eje configurador del concepto de democracia. La noción de evolución era recurrente en los libros de los cuarenta, mientras que en los libros de los setenta casi desaparece. La noción de imperfecciones de la democracia se presentaba en los libros del primer periodo sin la importancia que se le otorga en los libros del segundo, en donde es parte central de la pedagogía crítica.
- Otro cambio fue la omisión de nociones. La noción de patria, muy presente en los libros del primer periodo, deja de ser nombrada en los libros del segundo periodo. La noción de ciudadano en su acepción socialista también se olvida en los libros de los años setenta, junto con la de socialismo.
- Asimismo emergió una noción nueva que no se encontraba en los libros de los años cuarenta, que fue la de escuela democrática en los libros de los setenta.
- Algunas nociones cambiaron su significado, fue el caso de ciudadanía, origen de la democracia y evolución. La noción de ciudadanía en los libros de los cuarenta estaba atravesada por las nociones de sacrificio, lealtad, honor, patria, heroísmo; mientras que en los años setenta se vinculó con respeto, pensamiento crítico, nación y forma de vida democrática. La noción de origen de la democracia del primer periodo respondía a las diferentes formas de posicionar la democracia por parte de los autores: su origen en Grecia, en Inglaterra, en Francia, en Rusia. En cambio, en los libros del segundo periodo el origen de la democracia se ubica en Grecia y tiene la función de activar la crítica y la comparación con las democracias modernas. La noción de evolución en los libros de los cuarenta presentaba diferentes formas: lineal, cíclica, con avances y retrocesos, mientras que en los libros de los setenta se evita darle un sentido y se define como una evolución multilínea, que significa en diferentes niveles y no igual en los distintos grupos humanos.
- Cambió la intensidad en el posicionamiento ideológico de los autores frente al concepto de democracia. Por ejemplo, los autores de los libros de los cuarenta defendían con energía una ideología respecto del concepto, ya fuera desde el socialismo, el liberalismo o el catolicismo. En los libros de los años setenta la inclinación hacia una ideología es casi imperceptible, a no ser la del régimen en turno.

- También cambió la forma de producir los libros en donde se ubica el concepto. Los libros de los cuarenta fueron elaborados por profesores o funcionarios del gobierno sin preparación profesional en Historiografía o Civismo. Los libros de los años setenta fueron confeccionados por especialistas en estas materias.
- La interdisciplinariedad con que fueron elaborados los libros de los años setenta tiene que ver con el surgimiento de nuevas teorías sociales de investigación en los años setenta, quedando atrás algunas de los años cuarenta, como es el positivismo.
- De acuerdo con las reformas a los libros de texto en 1973, cambió la forma de presentar el contenido en los libros. En los libros de los setenta la Historia y el Civismo se integran en el área de *Ciencias Sociales*, mientras que en los años cuarenta éstas se impartían por asignaturas.
- Las imágenes que se presentan en los libros estudiados sugieren un cambio en la representación de la sociedad. En los libros de los cuarenta las imágenes nos remiten a estilos de vida modernos norteamericanos que se debían reproducir en la sociedad mexicana, mientras que las imágenes en los libros de los setenta plasman la diversidad étnica, geográfica y económica del país. Esto podría entenderse como un paso del “deber ser” al “así somos”.
- Además se observaron permanencias y cambios en el modelo pedagógico entre los dos periodos. En los libros de los cuarenta se sugería implementar los centros de interés, los proyectos de carácter histórico, de adiestramiento y juegos educativos para memorizar, así como los principios de la escuela activa y la estimulación de la reflexión. En los años setenta permanece la idea de la escuela activa y de los centros de interés, sin embargo emerge un elemento principal que sirve de eje configurador del discurso y para la enseñanza, que es el de estimular el pensamiento crítico del alumno.
- Otro cambio tiene que ver con la redefinición de los valores subyacentes a la formación cívica. En los libros de los años cuarenta los valores que debe inculcar el civismo son: sacrificio, lealtad, honor, patriotismo, solidaridad. En los libros de los setenta se trata de formar en valores como: la autonomía en el análisis de situaciones y la elaboración de soluciones, del punto de vista personal y el respeto a las ideas de los demás. Se trata del cambio de una educación cívica prescriptiva e idealista a una crítica y pragmática. Sin embargo permanecen también valores como: conocer el país en sus distintos aspectos, participar en la vida democrática del país, conocer los derechos que otorga la Constitución.

- La forma de presentar los contenidos a enseñar también cambiaron, por ejemplo, los libros de Historia de los cuarenta están cargados de texto y vocabulario formal, fechas, hechos, nombres de personajes, lugares y de documentos históricos. En los setenta los libros van dosificando el conocimiento según el grado, por ejemplo, en tercero y cuarto grado predominan las imágenes y los relatos didácticos, aumentando gradualmente la formalidad y complejidad del lenguaje hasta llegar a sexto grado. También se modera la referencia a fechas, nombres y lugares históricos. Una semejanza es que tanto los libros de *Ciencias Sociales* como los libros de Civismo de los cuarenta hacen uso de relatos didácticos para acercar los temas a los niños.
- El enfoque disciplinario desde el cual se aborda la historia y el civismo también se modificó. Por ejemplo, en los libros de los cuarenta la historia, la economía y la política eran los principales enfoques; en los años setenta permanecen éstas pero tratadas en diferentes niveles (desde lo local, regional, nacional e internacional) y complementadas con la geografía, la sociología y la antropología.
- Finalmente, se encontraron cambios y permanencias en los sistemas de razonamiento de los dos periodos. Los cambios consistieron en las teorías sociales desde las que se comprendía el mundo: en los cuarenta predominaba el positivismo, el marxismo, y la hermenéutica y en los años setenta el estructuralismo, nuevos posicionamientos marxistas y la interdisciplinariedad. Las necesidades políticas y sociales del gobierno en los cuarenta apuntaban hacia la consecución de la unidad nacional, la consolidación del país dentro de los países liberales y de construir un sistema educativo liberal. En los años setenta la principal necesidad es la de legitimar el gobierno emanado de la revolución, lograr la unidad con las diversas capas sociales, “democratizar” los espacios de expresión y modernizar las instituciones educativas creadas anteriormente. El liberalismo como fundamento del sistema educativo mexicano es un elemento que permanece, aunque con nuevas nociones y significados integrados para los años setenta.
- Sobre la necesidad de replantear la idea de que la filosofía educativa no cambió de los años cuarenta a los setenta de Meneses, a la luz del análisis de esta tesis, se estableció la postura de que el liberalismo como filosofía política y educativa se transformó en sus significados y que el término de filosofía abarca otros aspectos en donde se mostraron cambios, como es en la idea de nación, de educación, de sociedad, de enseñanza, del profesor y del niño.

Aportes y alcances de la tesis.

La aproximación al concepto de democracia desde el análisis conceptual aporta una nueva manera de trabajar el tema de la democracia en la escuela, como se dijo en la introducción, enriqueciendo los diferentes ángulos desde los que se ha trabajado: etnográfico, sociológico, didáctico, etcétera. El análisis del concepto en su composición semántica, su contexto histórico, social, educativo, de producción intelectual y material, puede alentar posteriores trabajos desde perspectivas de “largo alcance” que den cuenta de la trayectoria histórica del concepto en la escuela y de esta manera acceder a resignificaciones del concepto con mayor conciencia de repetición o innovación.

Desde el tema de los valores en la educación mexicana, puede motivar estudios profundos sobre otros valores en diferentes etapas de la historia y así comprender la emergencia u omisión de ciertos valores a partir de las necesidades y limitaciones de cada momento, posicionando también una historia de los valores de la escuela mexicana desde el análisis conceptual.

El estudio del concepto de ciudadanía realizado en esta tesis podría aportar puntos de partida para su resignificación y búsqueda de nuevos sentidos, así como de la educación cívica de acuerdo con el nuevo orden global mundial.

Este trabajo deja abierta la posibilidad de estudio de otros conceptos que se tocan sólo tangencialmente y que son fundamentales para la comprensión de prácticas, cursos y programas de la escuela actual, tales como la concepción del profesor de historia, del niño estudiante de primaria en los libros de texto y sobre la representación de la nación mexicana en los libros de texto gratuitos.

Límites de la tesis.

La aplicación de ciertas herramientas conceptuales a un objeto de estudio necesariamente deja de lado otras perspectivas y este trabajo no es la excepción. El estudio del concepto de democracia desde el análisis conceptual se limita a exponer la estructura de significación del concepto en un determinado tiempo y espacio, su configuración semántica, los cambios y permanencias sufridos de un momento a otro, y en otros casos, que no es el de esta tesis, su proceso de formación. También implica la vinculación con un contexto histórico, social, político, de producción material, intelectual, de mediaciones y distribución del concepto determinado. Estas características imponen una manera determinada de acceder al objeto de estudio y a dar respuesta sólo a ciertas preguntas.

Abordar el concepto a partir de los libros escolares de 1945 a 1948 que Rafael Ramírez (1948) enuncia que eran sugeridos para el programa de estudios de Historia en primaria después de la reforma educativa de 1945 implica haber dejado fuera del análisis otros libros que también circulaban durante esos años y que seguramente se utilizaban cuando los libros sugeridos no estaban a la mano en las escuelas del país. Es el caso de las Historias patrias y de Historia general de Silvio Zavala, Miguel Othón de Mendizábal, Ramón Iglesia, Rafael Altamira, Justino Fernández, Alfonso Toro, José Mancisidor, Rafael Ramos Pedrueza, Miguel Pasillas, entre otros. Los libros que aquí se estudiaron son una pequeña parte de las obras que circulaban para la impartición de la Historia en primaria en esa época, esperando que representaran a los demás según las corrientes historiográficas de aquel periodo, sin ser por ello completamente fieles por la diversidad en cada corriente que ha sido detectada por los especialistas en el tema (Moctezuma, 2004).

Los libros de Civismo del periodo de los cuarenta que fueron tomados en cuenta para su análisis en este trabajo fueron los que se encontraron (en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional), los que cumplían con los años de edición que se habían previsto (1947, 1948) y porque mencionan el concepto de democracia, sin embargo no se sabe si eran los libros sugeridos por el gobierno para la impartición de la educación cívica de esa época y tampoco se encontraron otros.

Por otro lado, el concepto de democracia de cada periodo estudiado sólo involucra lo que se expresaba en los libros escolares y de texto, dejando fuera otros medios que imprimían sus significados al concepto tales como los periódicos, los discursos de los diferentes grupos políticos, las prácticas cotidianas o las diferentes expresiones artísticas. De manera que sólo se estudia la concepción de democracia de carácter oficial expresado en los libros escolares.

Anexos

Anexo 1 Ficha técnica del libro de Alfonso Teja.

Archivo Alfonso Teja Zabre

Autor: Alfonso Teja Zabre
Título: *Breve Historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias.*
País: México
Editorial: Ediciones Botas
Año: 1946
No. de edición: 3era. edición de 1946 corregida y aumentada
Año de primera edición: 1931
Tiraje: sin número de tiraje
No. de páginas: 262
Lugar de localización: Biblioteca de la UPN, unidad Ajusco, D.F. Colecciones Especiales, Clasif. LB 1582 M6 T4.2 A 1946, ej. 3 LT

Descripción: El libro contiene una introducción sobre el oficio de la historia, sobre la historia patria y sobre el contenido del libro. Contiene un índice del contenido al final. El libro está profusamente ilustrado con fotos de lugares, personajes, grabados, mapas, de lo que se va explicando, en blanco y negro. Está conformado por cuatro partes, cada una de éstas contiene capítulos y en ellos encontramos subcapítulos. Al final de cada capítulo se incluye una parte de recursos didácticos con los principales temas en breves enunciados, como resumen.

Contenido de los capítulos:

1. Historia primitiva (hasta 1521). Se destacan la cultura maya, tolteca, azteca; se describe su cultura e historia, héroes, actividades económicas y sociales. De la página 17 a la 99.
2. Época colonial (de 1510 a 1810). Se pone el énfasis en la estructura socio-económica, política y la cultural en menor medida, va de la página 100 a la 146.
3. México independiente (de 1810 a 1910). Comienza por identificar las ideas y los sucesos que dieron pie a la independencia de México y el proceso que siguió hasta la Restauración de la República en 1867. Ocupa de la página 147 a la 233.
4. La Revolución mexicana y el tiempo actual (del porfiriato a 1947, con Ávila Camacho). Se hace un reconocimiento de las ideas y situaciones que propiciaron la Revolución mexicana, pasando por sus principales personajes, hasta la situación en el México de Manuel Ávila Camacho. De la página 234 a la 259.

Información sobre el autor:
 Según el diccionario de Fernando Curiel, Alfonso Teja Zabre (1888-1962) fue abogado, poeta, novelista, historiador, diplomático y socio numerario del Ateneo de la Juventud en 1909. Aunque su nombre no aparece ni en *Savia Moderna* (1906) ni en la Sociedad de Conferencias (1907-1909), firma la Protesta Literaria contra Manuel Caballero y su segunda *Revista Azul* (1907). Se le vincula principalmente con José Núñez y Domínguez, Genaro García y Joaquín Méndez Rivas. Toma parte como orador en el desagravio al creador de la Escuela Nacional Preparatoria en 1908, donde es alumno. Fue Agente del Ministerio Público, Magistrado, Embajador en la República Dominicana, Honduras y Cuba, miembro de la Academia de Historia (1960) y del Instituto de Historia, hoy Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Sus obras son:
Los héroes anónimos (1910), *Poemas y fantasías* (1914), *La vida de Morelos* (1917), *Alas abiertas* (1920), *Historia y tragedia de Cuauhtémoc* (1929), *Historia de México. Introducción y sinopsis. Biografía de México* (1931), *Historia de México. Una moderna Interpretación* (1935, traducida al inglés y al francés y utilizado como libro de historia para la educación secundaria), *Panorama histórico de la Revolución Mexicana* (1939), *El adiós a Rubén Darío* (1941), *Teoría de la Revolución y dinámica de la historia y frontera norteamericana* (1947). Otras obras sin datar son: *Anales y efemérides, La cultura primitiva, Descubrimiento y conquista, El régimen colonial, La independencia y la integración de la nacionalidad, La reforma, la intervención y el imperio, La restauración republicana, La revolución de 1910, Síntesis y enseñanzas de la historia de México, La esperanza y Hatí-ke*. Traducciones: *El demonio de mediodía* de Paul Bourget, *Poesías selectas* de Paul Verlaine, *El genio latino* de Anatole France.

En el prólogo de *Historia de México. Introducción y sinopsis. Biografía de México* de 1931, el autor explica que la *Breve Historia de México* que es el libro que tenemos nosotros a la mano para la investigación, es un resumen de esta obra de 1931 y que se realizó para efectos de adaptación como libro de lectura en las escuelas rurales mexicanas.

Sobre el autor y su obra hablan otros historiadores:
 Luis González y González: "A la historia patria de signo oficial le preocupaba poco la transmisión de saberes y mucho el proponer modelos de conducta cívica; el hacer mexicanos patriotas y revolucionarios a fuerza de historia de bronce y metahistoria. Desde el decenio de los treinta ganaba simpatizantes el modelo ruso de historia revolucionaria. Poco a poco penetró, sin el abandono del culto a los héroes, la idea de las fuerzas impersonales: el proletariado, la burguesía, la lucha de clases, los modos de producción, la guerra imperialista, etcétera. En un santiamén se difundió el materialismo histórico. Gracias a los libros de Luis Chávez Orozco, Rafael Ramos Pedrueza, Alfonso Teja Zabre y Hernán Villalobos, me enteré de la interpretación materialista de la historia de México, y en no recuerdo qué manual, cursé el materialismo universal"
 El propio Teja Zabre habla en *Historia de México. Una moderna interpretación* de 1961, sobre la necesidad de trascender en historia a Comte y el positivismo, entonces hace un recuento del trabajo historiográfico que pasa por Juan Bautista Vico, Hegel, Marx y propone una interpretación histórica cíclica, biológica y económica, es decir, vital, radical y pluralista. El autor explica en esta obra que sus influencias son las de Bergson, Spengler, Lamprecht, Einstein, Warner Sombaurt, Marx, Lenin, Ignacio Ramírez, Freud, Von Vexkull y Taine.
 Álvaro Matute: "Por su parte, Teja Zabre, además de su contribución a la enseñanza de la historia, destaca como uno de los teóricos más completos de su tiempo. Su actitud ilustra la vertiente ortodoxa de adopción de marxismo. Durante más de 15 años meditó sobre las teorías conducentes a lograr la mejor explicación posible de la historia mexicana." Matute da referencia de dos trabajos de tesis de licenciatura sobre el pensamiento de Teja Zabre, uno de Andrea Sánchez Quintanar y el otro de Gloria Villegas.
 En otro texto, Matute reconoce la afiliación de Teja a la corriente historiográfica marxista: "entre quienes escribieron historia apoyados en los lineamientos más generales del marxismo, se suele contar a Alfonso Teja Zabre Miguel Othón de Mendizábal, Luis Chávez Orozco, Armando y Germán Liszt Arzubide, José Mancisidor y Agustín Cue Cánovas..."
 José de Jesús Nieto López: "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 Mendizábal, Alfonso Teja Zabre, José Mancisidor, Agustín Cue Cánovas y Rafael Ramos Pedrueza. Esta corriente de la historiografía nacional es fundamentalmente desmitificadora; se funda en la articulación y concatenación de los hechos sociales"
 Rafael Ramírez: "Cuando en 1946 entraron en vigor los nuevos programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública, las autoridades escolares no encontraron en el mercado libros de Historia ajustados a las normas modernas de la enseñanza de la materia que hubiesen podido recomendar como textos para las escuelas primarias, viéndose en el caso de autorizar el empleo de los más apropiados que se encontraron. Los escogidos entonces, usados también en el siguiente año (1947:17), fueron:
 Para 3º y 4º años:
Breve historia de México, por Alfonso Teja Zabre.
Historia de la civilización mexicana, por Jesús Romero Flores.
Historia Patria, por Luis Chávez Orozco."

Anexo 2 Registros de fragmentos escogidos del libro de Alfonso Teja, con desagregación de nociones y agrupación en categorías.

Registro	Observaciones al texto
Ubicación: Segunda parte "El periodo colonial" Capítulo séptimo "Crónica general" Subcapítulo "La transición del régimen colonial a la independencia" pp. 143	Nociones { Categorías
"La presión y la influencia de la cultura anglo-sajona se hizo sentir sobre Francia y sobre España, como se hará	

<p>sentir más tarde en América y en Nueva España. La <u>reforma</u> religiosa y científica, el régimen industrial de producción, la aparición de las máquinas de vapor, el aumento de las poblaciones, los nuevos elementos, sociales de <u>clase burguesa</u>, comerciantes, propietarios y profesionistas, encabezando a la <u>masa del proletariado</u>, la rápida expansión de los Estados Unidos, todo esto trajo, al mismo tiempo, una <u>reforma</u> en las nuevas formas de gobierno, <u>democracia</u>, <u>soberanía del pueblo</u>, <u>representación popular</u> por medio de asambleas, <u>sufragio</u>, <u>división de poderes</u>, <u>resistencia a la opresión</u>, <u>propiedad privada</u>, <u>libertad de trabajo</u> y <u>libre concurrencia comercial</u>.</p> <p>Este profundo cambio significaba, desde luego, la <u>limitación del poder arbitrario</u> de los Reyes, especialmente para la <u>imposición de contribuciones</u> y la <u>supresión de los privilegios de las clases dominantes</u>, es decir, de la nobleza hereditaria y de la iglesia, que mantenían la <u>propiedad acaparada</u> y amortizada. Y como consecuencia del dogma de la <u>soberanía popular</u>, aparece el <u>derecho de protesta</u>, <u>de rebelión</u>, <u>de insurrección</u>.</p> <p>El sistema de gobierno fue pasando de monarquía absoluta a monarquía constitucional. La <u>Constitución</u> en el estatuto o la carta de compromiso de la reforma social, el <u>contrato</u> o pacto entre la Corona y el pueblo, para <u>legitimar el poder</u> y dar entrada como clase superior a la nueva clase insurgente, el estado llano, la <u>burguesía</u> o la <u>clase media</u> apoyada por las <u>masas proletarias</u>. Esta es la que en España y América se llama 'época de <u>regeneración</u>'." (143)</p>	<p>reforma { Procedimientos de la democracia</p> <p>clase burguesa { Lucha de</p> <p>masa del proletariado { clases</p> <p>reforma { Procedimientos</p> <p>soberanía del pueblo { de</p> <p>representación popular { la</p> <p>sufragio { democracia</p> <p>división de poderes { Estructuras de gobierno</p> <p>resistencia a opresión { Liberalismo</p> <p>propiedad privada {</p> <p>libertad de trabajo {</p> <p>libertad comercial {</p> <p>limitación del poder arbitrario {</p> <p>supresión de privilegios {</p> <p>derecho {</p> <p>propiedad acaparada { Antagónica</p>
	<p>soberanía popular { Liberalismo</p> <p>derecho { "" ""</p> <p>Constitución { Estructura de gobierno</p> <p>contrato { Liberalismo</p> <p>legitimación del poder { "" ""</p>
	<p>burguesía o clase media { Lucha de</p> <p>masas proletarias { clases</p> <p>regeneración { Evolucionismo</p>

<p>Ubicación: Tercera parte "México independiente" Capítulo uno "México independiente" Subcapítulo "Antecedentes directos de la independencia" pps. 147-149</p> <p>"La <u>revolución</u> de independencia mexicana, juzgada por su fase principalmente política, aparece como una lucha contra la <u>dominación extranjera</u>, casi como un contragolpe de la Conquista, para devolver a la <u>nacionalidad indígena</u> su <u>soberanía usurpada</u>. Este rasgo existe efectivamente, pero no es el único. La primera visión del movimiento de independencia es la de una rebelión de <u>criollos</u>, apoyados en la <u>masa indígena</u>, para librar a México del dominio español." (147)</p> <p>"En realidad, el movimiento de la Independencia continúa la <u>evolución</u> de la nacionalidad. El antiguo régimen feudal, con <u>monarquía absoluta</u>, <u>nobleza hereditaria</u> de origen militar e <u>instituciones religiosas</u> con poder civil ha pasado por sus periodos de crecimiento y declina definitivamente. Las clases dominantes pierden fuerza por su propio crecimiento y por sus encontradas tendencias de concentración y centralización. El <u>movimiento democrático</u> triunfa." (148)</p>	<p>Nociones { Categorías</p> <p>revolución { Procedimiento de la democracia</p> <p>dominación extranjera { Antagónicas</p> <p>nacionalidad { Liberalismo</p> <p>soberanía usurpada { Antagónicas</p> <p>criollos { Lucha de</p> <p>masa indígena { clases</p> <p>evolución { Evolucionismo</p> <p>monarquía absoluta { Antagónicas</p> <p>nobleza hereditaria {</p> <p>instituciones religiosas {</p> <p>con poder civil {</p>
---	--

<p>"Más directamente, son causas de la Independencia: la decadencia del Imperio Español, y especialmente de su poder marítimo que destruyeron Inglaterra, Francia y Holanda; la <u>opresión económica</u> del régimen colonial, su atraso y los <u>abusos de las clases dominantes</u>. Y, sobre todo, el crecimiento de la Nueva España, que sentía necesidad de <u>gobierno propio</u>. Las ideas, la ciencia y el arte, se transformaban al mismo tiempo. El <u>pensamiento</u> se hace <u>independiente</u> del dogma religioso. Se concede más valor a la <u>razón humana</u> para investigar y conocer, y la <u>enseñanza</u> comienza a hacerse más amplia, más <u>liberal</u> y <u>popular</u>, con la finalidad de servir a todas las clases sociales." (149)</p>	<p>opresión económica { Antagónicas</p> <p>abuso de clases dominantes {</p> <p>gobierno propio { Estructuras de gobierno</p> <p>pensamiento independiente { Liberalismo</p> <p>razón humana { "" ""</p> <p>enseñanza liberal y popular {</p>
--	--

<p>Ubicación: Cuarta parte "La Revolución" Capítulo tercero "La revolución en la Historia" Subcapítulo "Madero" pp. 244</p> <p>"Al principio, el movimiento revolucionario, tal como fue iniciado por don Francisco I. Madero, apareció como un esfuerzo de <u>regeneración democrática</u>, para consumir la obra de la Revolución de Reforma y cumplir los preceptos de la Constitución de 1857. Aparentemente, sólo se trataba de establecer el principio del <u>sufragio popular</u> y purificar el <u>sistema de elecciones</u>, abatiendo la continuidad de un <u>régimen personalista y dictatorial</u>. El fondo del movimiento social sólo estaba como latente y casi oculto en una promesa de reparto de tierras, contenida en el Plan de San Luis. El éxito rápido en la primera <u>etapa revolucionaria</u>, se debió a la descomposición y cansancio del régimen anterior, que había llegado a su extremo de vejez en hombres, instituciones y doctrinas, y al brusco alzamiento de las <u>energías proletarias</u> y <u>populares</u> que habían estado adormecidas, pero no muertas ni satisfechas." (244)</p>	<p>Nociones { Categorías</p> <p>regeneración democrática { Evolucionismo</p> <p>sufragio popular, sistema de elecciones { Procedimientos de la democracia</p> <p>régimen dictatorial { Antagónicas</p> <p>etapa revolucionaria { Evolucionismo</p> <p>energías proletarias y populares { Lucha de clases</p>
---	--

Anexo 3 Registros de fragmento escogido del libro de Jesús Romero sobre las nociones liberales y la categoría de *liberalismo* como eje articulador del discurso.

<p>Ubicación: Capítulo 34 "La Dictadura" Subcapítulo "La Constitución de 1857" pp. 290-293</p> <p>"El Congreso Constituyente de 1856 es la página más bella de nuestra Historia Patria, porque allí se libraron, en el campo de la idea, las más nobles pugnas, no con la espada ni con el fuego, sino con la palabra que convence y la razón que dignifica; en las <u>luchas parlamentarias</u> de las memorables sesiones de aquél Congreso fulguraron los nuevos</p>	<p>Nociones { Categorías</p> <p>Luchas parlamentarias { Procedimientos de la</p>
---	--

<p>postulados del <u>Derecho Público</u> y se arruinaron, para siempre jamás, las vetustas <u>teorías del derecho de los reyes, del derecho divino</u> y de las tradiciones, frente a los fulgurantes principios del <u>derecho de humanidad</u> y de las <u>prerrogativas políticas</u> de los ciudadanos basadas en la <u>igualdad</u>, en la <u>libertad</u>, y en la <u>democracia</u>." (290)</p> <p>"¿Cuáles eran los postulados que estos hombres defendían con tanto tesón? Desde luego todos aquellos que los viejos <u>liberales</u> habían planteado desde a raíz de la consumación de la Independencia: la <u>supresión de fueros</u> en los militares y eclesiásticos; la <u>desamortización de los bienes de la Iglesia</u>; la <u>separación de la Iglesia y el Estado</u>; la <u>libertad de enseñanza</u>, y tantos otros problemas ya planteados por el doctor Mora, don Juan B. Morales, don Luis de la Rosa y don Valentín Gómez Farías, llamados con justicia los patriarcas del <u>liberalismo mexicano</u>." (291)</p> <p>"La <u>Constitución</u> dimanada de aquella asamblea fue promulgada el 5 de febrero de 1857; ella reconoce que el <u>Poder Público</u> dimana del pueblo y se establece para su beneficio y divide su ejercicio en los <u>poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial</u>, siendo su base la <u>reforma republicana, representativa, democrática y federal</u>." (292)</p> <p>"Expresa la mencionada Carta Magna, que los <u>derechos del pueblo</u> son la base y origen de las <u>instituciones</u>: que en México todos los <u>hombres nacen libres</u> y que los esclavos con sólo pisar tierra mexicana adquieren su libertad y quedan bajo la <u>protección de nuestras leyes</u>. Garantiza la <u>libertad de enseñanza</u>, el <u>ejercicio de las profesiones</u>, la <u>libre emisión del pensamiento</u>, la <u>libertad de imprenta</u>, la <u>libertad de trabajo</u>, la <u>portación de armas</u>, la de entrada y salida del territorio y la de <u>viajar sin necesidad de pasaportes</u>.</p> <p>La <u>Constitución</u> no reconoce los títulos de nobleza, las prerrogativas y honores hereditarios; prohíbe los juicios por leyes privativas; prohíbe las leyes de efecto retroactivo, prohíbe el allanamiento de morada y la prisión por deudas de carácter civil.</p> <p>Expresa que <u>garantías</u> deben tener los acusados y los mismos reos para su defensa y señala la competencia de las <u>diversas autoridades</u> para el conocimiento de los delitos. Prohíbe las penas infamantes, mutilación, azotes o confiscación de bienes y establece la inviolabilidad de la correspondencia." (293)</p>	<p>democracia</p> <p>Derecho Público { Liberalismo</p> <p>derecho de reyes { Antagónicas</p> <p>derecho divino { "" ""</p> <p>prerrogativas políticas { Liberalismo</p> <p>derecho de humanidad { "" ""</p> <p>igualdad { "" ""</p> <p>libertad { "" ""</p> <p>liberales { Liberalismo</p> <p>supresión de fueros { Liberalismo</p> <p>desamortización de bienes de la Iglesia { "" ""</p> <p>separación de la iglesia y el estado { "" ""</p> <p>libertad de enseñanza { "" ""</p> <p>liberalismo mexicano { Liberalismo</p> <p>Constitución { Estructuras de gobierno</p> <p>poder público { "" ""</p> <p>poder legislativo { "" ""</p> <p>poder ejecutivo { "" ""</p> <p>poder judicial { "" ""</p> <p>reforma republicana representativa y federal { "" ""</p> <p>derechos del pueblo { Liberalismo</p> <p>instituciones { Estructuras de gobierno</p> <p>hombres libres { Liberalismo</p> <p>libertad de enseñanza { "" ""</p> <p>libertad de ejercicio de profesiones { "" ""</p> <p>libre emisión de pensamiento { "" ""</p> <p>libertad de imprenta { "" ""</p> <p>libertad de trabajo { "" ""</p> <p>libertad de portar armas { "" ""</p> <p>libertad de viajar { "" ""</p> <p>Constitución { Liberalismo</p> <p>garantías { Liberalismo</p> <p>diversas autoridades { Estructuras de gobierno</p>
--	---

Anexo 4 Registros de fragmento escogido del libro de Benito Solís sobre la categoría de *nacionalismo* como eje articulador del discurso.

Ubicación:	Nociones	{Categorías
Unidad 9: Culto a los héroes, pp. 68 Apartado "Culto a los héroes"		
"El título de <u>héroe</u> sólo puede concederse a quien sacrificándolo todo logra un beneficio a la <u>Patria</u> . Por eso nosotros los veneramos y les rendimos culto. Sin poder participar en sus luchas, consideramos un deber rendir culto a su memoria, a su espíritu que alienta en las montañas, en las aguas turbulentas de nuestros ríos, en la belleza de las campiñas y en el cielo azul de nuestra <u>Patria</u> . El menor acto de gratitud los haría merecedores del homenaje que diariamente les rendimos en nuestro corazón, pero que ahora hacemos público para que la fortaleza <u>patriótica</u> de los <u>jóvenes alumnos</u> se haga mayor. Si rendimos homenaje a los <u>héroes</u> es para consolidar el presente; para hacer notar a los alumnos de la Escuela que cada metro de terreno de su <u>Patria</u> sido defendido mil veces; para hacer notar que por la <u>Libertad</u> , por la <u>Democracia</u> , por el <u>Honor</u> de su <u>Patria</u> , generaciones enteras ofrendan su tranquilidad, su comodidad, su aventura personal y la transformaron en beneficios que ahora gozamos nosotros." (68)	héroe { Nacionalismo Patria { "" "" Patria { "" "" patriótica { "" "" jóvenes alumnos { Ciudadanía héroes { "" "" Patria { "" "" Libertad { Liberalismo Honor { Nacionalismo Patria { "" ""	

Anexo 5 Registros de fragmento escogido del libro de Heriberto Monroy sobre la categoría de *ciudadanía* como eje articulador del discurso.

Ubicación:	Nociones	{Categorías
Unidad de Trabajo 1: El Civismo, pps. 7-8		
"El <u>Civismo</u> , como disciplina escolar, tiene como finalidad, la preparación que todo buen <u>ciudadano</u> debe tener para <u>participar</u> conscientemente en el gobierno de su país. <p>En los países <u>democráticos</u>, como el nuestro, los individuos gozan de libertad para <u>participar</u> en la vida pública; es decir, en el gobierno del país, pues, como lo sabrás, un <u>gobierno democrático</u>, es el gobierno del pueblo. Abraham Lincoln, el campeón de la libertad, definió la <u>democracia</u> como "el <u>gobierno del pueblo</u>, por el pueblo y para el pueblo" Pero las <u>prácticas democráticas</u> necesitan de una adecuada instrucción sobre lo que de mayor importancia existe en la comunidad; por ello, el individuo debe prepararse para ser un buen <u>ciudadano</u>." (7)</p> <p>"La <u>formación</u> de la conducta cívica, como medio de lograr la acción futura del educando como ciudadano, debe iniciarse en el hogar. La escuela,</p>	Civismo { ciudadanía Ciudadano { ciudadanía participación en el gobierno del país { ciudadanía participación en el gobierno del país { ciudadanía gobierno del pueblo { Estructuras de gobierno ciudadano { ciudadanía conducta cívica { ciudadanía	

<p>sin duda, tiene el deber de fomentarla, encauzando adecuadamente las actitudes de los alumnos hacia el <u>servicio de la patria</u>, formándoles un concepto claro de ella, y de las <u>instituciones nacionales</u>; instruyéndolos sobre la <u>estructura del Estado</u>, su <u>organización política y jurídica</u>; fortaleciéndoles el <u>sentido democrático</u> de la vida nacional; creándoles <u>hábitos de trabajo</u>, de <u>orden</u>, de <u>disciplina</u> y una <u>conducta moral</u> que les permita actuar en sociedad con un mayor sentido de <u>cooperación</u> y de <u>responsabilidad</u>. La escuela, pues, debe asegurar que el individuo adquiera esa <u>conducta cívica</u>." (8)</p>	<p>servicio de la patria {ciudadanía instituciones nacionales {Estructuras de gobierno estructura del Estado { "" "" organización política y jurídica { "" "" hábitos de trabajo {ciudadanía orden { "" "" disciplina { "" "" conducta moral { "" "" cooperación { "" "" responsabilidad { "" "" conducta cívica { "" ""</p>
--	--

Anexo 6 Registros de fragmento escogido del libro de Longinos Cadena sobre la categoría de *liberalismo* como eje articulador del discurso.

<p>Ubicación: Capítulo 3 "El reino unido de la Gran Bretaña" Lectura "La Carta Magna" pp. 55</p> <p>"Los derechos que a los ingleses otorgó la <u>Carta Magna</u> pueden resumirse de la manera siguiente: Desde principios del siglo XVIII la nobleza inglesa estipuló preciosas <u>garantías</u> así a favor de los <u>ciudadanos</u> y del <u>villano, como del noble</u>, y obligó al rey a proclamar: 1º, que ningún impuesto nuevo es obligatorio, si no ha sido <u>votado</u> por el Parlamento o Gran Consejo de la Nación, por más que la <u>monarquía</u> inglesa no renunció expresamente a la imposición de tributos sin el consentimiento del Parlamento, hasta el año vigésimo quinto del reinado de Eduardo I, ochenta años después de la concesión de la Carta Magna; 2º, que nadie puede ser inquietado, ni en sus bienes, ni en su persona, sino según las <u>formas legales</u> y en virtud de sentencia de sus padres (habeas corpus) y Jurad; y 3º, que los súbditos tienen el incontestable <u>derecho de resistir con la fuerza</u> al monarca que viole sus leyes. Así pues, con sobrada razón se ha considerado la <u>Carta Magna</u> como base fundamental de las libertades inglesas. "La gran <u>Constitución</u>, dice un historiador de Inglaterra, ha contribuido eficazmente a asegurar a la <u>nación</u> inglesa el doble beneficio de la estabilidad y de la perfección, pues dio al mundo el primer ejemplo de la <u>marcha progresiva</u> de un <u>gran pueblo</u>, durante muchos siglos, balanceando una <u>democracia turbulenta</u> y una orgullosa <u>aristocracia</u>, con una <u>monarquía</u> asentada sobre bases inciertas; para que con el tiempo saliese de tan diversos elementos la única <u>forma de gobierno libre</u> que la experiencia ha demostrado compatible con una vasta dominación." (55)</p>	<p>Nociones {Categorías</p> <p>Carta Magna { Estructuras de gobierno</p> <p>garantías { Liberalismo ciudadanos, villanos { Clases sociales nobles voto { Procedimientos de la democracia monarquía { Estructuras de gobierno</p> <p>formas legales { Procedimientos de la democracia derecho de resistir { Liberalismo</p> <p>Carta Magna { Estructuras de gobierno Constitución { " "</p> <p>nación { Liberalismo</p> <p>marcha progresiva { Evolucionismo gran pueblo { Clases sociales Aristocracia monarquía { Clases sociales gobierno libre { Liberalismo</p>
---	---

Anexo 7 Registros de fragmento escogido del libro de Jorge de Castro sobre la categoría de *lucha de clases* como eje articulador del discurso.

<p>Ubicación: Capítulo XV "El capitalismo" Subcapítulo "Las ciencias y las artes", pp. 172.</p> <p>"Analizando el panorama social y político del mundo, se nota una fuerte beligerancia de principios y propósitos entre Alemania, Italia y Japón, contra las <u>ideas democráticas</u> dominantes en Inglaterra, Francia y Estados Unidos. Italia sostiene un <u>gobierno totalitario</u> constituido por un sistema político llamado <u>FASCISMO</u>, que se funda en los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Métodos de <u>represión</u> contra la <u>clase obrera</u>. Desautorización del derecho de huelga, del sindicalismo, etc. 2. Apoyo a la <u>burguesía</u>, es decir, al <u>Capitalismo</u>. 3. Explotación del sentimiento patriótico para fines de <u>dominio de las conciencias</u>. 4. <u>Intervencionismo económico de Estado</u> en todos los actos públicos y privados. 5. <u>Desconocimiento de la lucha de clases</u>. 6. Colaboración, en cambio, entre Capital y Trabajo, equilibrados por el Estado preponderante, en <u>organizaciones mixtas</u> de patronos, trabajadores y representantes del gobierno. <p>El gobierno de este sistema italiano es una <u>Dictadura</u> y actualmente lo desempeña un antiguo socialista, ahora enemigo jurado de esta doctrina: Benito Mussolini.</p> <p>En Alemania se ha entronizado un sistema político, el <u>nazismo</u>, cuyo jefe es Adolfo Hitler, semejante al <u>fascismo</u> italiano.</p> <p>Estos sistemas combaten en el interior de sus países y fuera de ellos, todo intento de la <u>ideología comunista</u>, al igual que está en contra de las <u>formas democráticas</u>. Alemania e Italia, después de derrocar la república española, organizada en <u>frente popular</u> contra el fascismo, apoderándose de Checoslovaquia, Abisinia y Polonia, han desencadenado una nueva guerra europea cuyos resultados no pueden aun preverse pero que posiblemente alcanzará proporciones mundiales" (171-172).</p> <p>"Con el triunfo de la <u>Revolución francesa</u> y la preponderancia de la <u>clase burguesa</u>, se desarrolla un sistema filosófico, llamado <u>Positivismo</u>, que se funda en la razón y una doctrina política: el <u>liberalismo</u>, que quiere la libertad individual y que es apoyo de la <u>Democracia</u>.</p> <p>El <u>Comunismo</u> y el <u>Socialismo</u>, antesala del comunismo, se basan políticamente en una</p>	<p>Nociones {Categorías</p> <p>gobierno totalitario { Antagónicas Fascismo { "" ""</p> <p>clase obrera { Lucha de clases represión obrera { Antagónicas</p> <p>burguesía { "" "" Capitalismo { "" "" dominio de conciencias { "" ""</p> <p>Intervencionismo { Antagónicas económico de Estado { "" "" Desconocimiento de lucha de clases { "" ""</p> <p>organizaciones mixtas { Socialismo</p> <p>Dictadura { Antagónicas</p> <p>nazismo { "" "" fascismo { "" ""</p> <p>ideología comunista { Socialismo</p> <p>frente popular { Lucha de clases</p> <p>Revolución francesa { Origen clase burguesa { Lucha de clases Positivismo { Liberalismo liberalismo</p> <p>Comunismo y Socialismo { Socialismo</p>
--	---

<p><u>democracia colectivista</u>, es decir, de <u>trabajadores</u> y se apoya en un sistema filosófico: el <u>Materialismo Dialéctico</u>.</p> <p>Todas las ciencias y las artes giran en torno de estos <u>sistemas filosóficos beligerantes</u>, por lo que las culturas de los pueblos están en <u>crisis</u> y se vislumbra la <u>decadencia</u> y la muerte de la civilización europea, llamada occidental, y la victoria de una <u>nueva civilización</u> basada en las <u>conquistas sociales</u>.</p> <p>En este conflicto mundial ideológico, que significa la <u>lucha de clases</u> en un terreno político-social y filosófico, México lucha por destruir el viejo <u>sistema semifeudal colonial</u>, todavía superviviente en su territorio, y el <u>semicolonial</u> por su condición de país débil, para obtener su <u>libertad económica</u> y por alcanzar una marcha progresiva hacia la <u>justicia social</u>: reparto de tierras bajo el sistema ejidal, apoyo al sindicalismo y su política y nacionalización del subsuelo, etc." (172)</p>	<p>trabajadores { Socialismo Materialismo Dialéctico { "" ""</p> <p>sistemas filosóficos { Lucha de clases beligerantes { "" ""</p> <p>crisis { Evolucionismo decadencia { "" "" nueva civilización { "" "" conquistas sociales { "" ""</p> <p>conflicto ideológico { Lucha de clases lucha de clases { "" ""</p> <p>sistema semifeudal colonial { Antagónicas semicolonial { "" "" libertad económica { Socialismo justicia social { "" ""</p>
--	---

Anexo 8 Registros de fragmento escogido del libro de *Ciencias Sociales, tercer grado* sobre la categoría de *forma de vida democrática* como eje articulador del discurso.

<p>Ubicación: Unidad 2 "La vida en el desierto" Apartado 4 "Cómo se gobiernan los yaquis"</p> <p>"Desde hace mucho tiempo los yaquis se han dividido el trabajo. Es decir, unos hacen una cosa y otros otra. También pensaron que si no tenían a alguien que los dirigiera, no podrían trabajar ordenadamente, ni defenderse bien cuando sus enemigos los atacaban. Esos dirigentes, <u>elegidos</u> en los pueblos para mandar, se llaman <u>gobernantes</u>.</p> <p>Para nombrar a sus gobernantes los yaquis se reúnen y <u>eligen</u> a las personas más sabias, honestas y preparadas. Estas personas deciden la repartición de la tierra, qué ayuda se debe prestar a los enfermos, ancianos o huérfanos, y cómo castigar a las personas que hacen daño a los demás. Si los gobernantes no resultan buenos y no cumplen con su deber, los yaquis reúnen de nuevo y <u>eligen</u> a otras personas. ¿Quiénes gobiernan tu comunidad? ¿Qué otros gobernantes conoces? ¿Quiénes gobiernan en tu estado? ¿Quiénes forman el gobierno nacional? ¿Cómo eligen los mexicanos a estas autoridades? ¿Cuánto tiempo duran en el gobierno?" (31-32)</p>	<p>Nociones {Categorías</p> <p>elegidos { Procedimientos de la democracia</p> <p>gobernantes {Forma de vida democrática</p> <p>elegidos { Procedimientos de la democracia</p> <p>elegidos { Procedimientos de la democracia</p>
--	---

Anexo 9 Registros de fragmento escogido del libro de *Ciencias Sociales, cuarto grado* sobre la categoría de *forma de vida democrática* como eje articulador del discurso.

<p>Ubicación: Unidad 1 "La República Mexicana y sus ciudades" Apartado 1 "La República Mexicana"</p> <p>"Los <u>ciudadanos</u> mexicanos <u>votan</u> para <u>elegir</u> al Presidente de la República, a los miembros del poder legislativo, a los gobernadores de su propio estado y a los miembros del municipio, así como a los miembros del poder legislativo de sus estados. <u>Votar</u> en las elecciones es una de las <u>obligaciones y derechos</u> más importantes del ciudadano. Para ser ciudadano, los requisitos principales son: ser de nacionalidad mexicana y tener más de 18 años. Para que el gobierno funcione bien, debe elegirse a personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber. Pero no todos están de acuerdo en quiénes son los mejores para ser elegidos y cómo se debe gobernar. Aquellos que se ponen de acuerdo en diversas ideas importantes sobre el gobierno, se reúnen y forman un <u>partido político</u>. Cada partido político tiene su programa de gobierno y sus candidatos. Todos los ciudadanos deberían conocer bien estos programas para <u>ser capaces de elegir</u> al que más convenga." (16-17)</p>	<p>Nociones {Categorías</p> <p>ciudadano { Ciudadanía</p> <p>derechos y obligaciones { "" ""</p> <p>partido político {Procedimientos de la democracia</p> <p>voluntad del pueblo {forma de vida democrática</p>
--	---

Anexo 10 Registros de fragmento escogido del libro de *Ciencias Sociales, quinto grado, Libro del maestro* sobre la categoría de *procedimientos de la democracia* como eje articulador del discurso.

<p>Ubicación: Resumen de unidad 3</p> <p>Ideas políticas "Los niños leerán las "Ideas políticas" y harán una lista de las ideas que todavía tenemos hoy y que provienen de las de esos dos países (hindúes y hebreos). Se hará que los niños observen las ilustraciones de gente <u>votando</u> y que expliquen los que ellos creen que pasa en cada caso. Se les preguntará a continuación si en su propia vida (en casa, escuela, comunidad o país) hacen o harán uso del sistema <u>democrático</u>, es decir, <u>votar</u> por la mejor idea, el mejor candidato, el mejor día para hacer algo, etcétera.</p> <p>Se pedirá a los niños que discutan entre sí sobre la <u>democracia</u>. La discusión debe ser ordenada y se recordará a los niños lo importante que es el <u>respeto</u> a la opinión ajena, aun cuando no estemos de acuerdo con ella.</p> <p>El maestro dirá a los niños que lean el último texto; después preguntará qué quiere decir la <u>injusticia</u>. Cada niño deberá elegir algo en su vida o en su</p>	<p>Nociones {Categorías</p> <p>Votar { Procedimientos de la democracia</p> <p>Votar { "" ""</p> <p>respeto { Forma de vida democrática</p> <p>injusticia { Antagónicas</p>
---	--

<p>comunidad o país que él crea que es <u>injusto</u>, y luego hará una composición para explicar por qué cree que la situación, o persona, o hecho es <u>injusta</u> y qué piensa que puede hacerse para cambiarlo. Este tema es importante para formar una actitud positiva en el niño.</p> <p>Leerán nuevamente sus lecciones sobre la polis griega y sobre la vida romana. En el libro de consulta leerán lo referente a la <u>democracia</u> en México. Después podrán comparar la <u>democracia</u> griega y la romana con la mexicana. Se hará en el pizarrón un cuadro como sigue:</p> <p>Semejanzas: <u>Democracia</u> en Grecia y en Roma. <u>Votan</u> por sus gobernantes. Los extranjeros no podían <u>votar</u>, etcétera. <u>Democracia</u> en México. <u>Votan</u> por sus gobernantes. Los extranjeros no pueden <u>votar</u>.</p> <p>Diferencias: <u>Democracia</u> en Grecia y en Roma. Tenían esclavos. Las mujeres no podían <u>votar</u>, etcétera. <u>Democracia</u> en México. No tenemos esclavos. Desde el año 1956 las mujeres sí pueden votar. Los niños copiarán el cuadro en sus cuadernos. Después de hacer y llenar el cuadro cada niño puede contestar oralmente las siguientes preguntas: ¿Cuál <u>democracia</u> te parece mejor, la de la antigüedad o la del México de hoy? ¿Por qué? Después deberán hacer una pequeña composición sobre este asunto." (102-103)</p>	<p>votar { procedimientos de la democracia</p> <p>votar { "" ""</p> <p>votar { "" ""</p>
--	--

Anexo 11 Registros de fragmento escogido del libro de *Ciencias Sociales, sexto grado, Libro del maestro* sobre la categoría de *lucha de clases* como eje articulador del discurso.

<p>Ubicación: Capítulo 4 "El siglo del liberalismo" Subcapítulo 1 "Las ideas liberales se extienden"</p> <p>"Los niños leerán el texto "Las <u>leyes</u> y las <u>instituciones</u> deben cambiar con el tiempo" Los alumnos localizarán Inglaterra en el mapa. El maestro preguntará: ¿Qué tipo de <u>instituciones</u> de gobierno tenía <u>Inglaterra</u> en el siglo XIX? ¿Quiénes formaban el <u>parlamento</u> inglés a principios del siglo XIX? ¿Quiénes no tenían participación en el parlamento? ¿Cómo empezaron a <u>organizarse</u> los <u>obreros y los campesinos</u> ingleses? ¿Cuáles fueron las peticiones que el gobierno aceptó?" (47)</p>	<p>Nociones {Categorías</p> <p>leyes { Estructuras de gobierno instituciones { "" ""</p> <p>Inglaterra { Origen de la democracia parlamento { Estructuras de gobierno</p> <p>organización { Procedimientos de la democracia obreros y campesinos {lucha de clases</p>
--	---

Bibliografía

1 Fuentes primarias.

Cadena, Longinos (1945) *Elementos de Historia General y Patria*, 21a. ed, Editores Herrero Hermanos Zucz, Ciudad de México.

Castro Cancio, Jorge de (1948) *Historia General, Sexto año*, Ediciones Águilas, Ciudad de México.

Chávez Orozco, Luis (1934) *Historia Patria, Tercer año*, Editorial Patria, Ciudad de México.

Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALTEG) (1975) *Ciencias Sociales, tercer grado Libro del alumno*, 3era ed, Secretaría de Educación Pública (SEP) Ciudad de México.

CONALTEG (1975) *Ciencias Sociales, tercer grado, libro del maestro*, 3era ed, SEP, Ciudad de México.

CONALTEG (1974) *Ciencias Sociales, cuarto grado, libro del alumno*, 1era ed, SEP, Ciudad de México.

CONALTEG (1974) *Ciencias Sociales, cuarto grado, libro del maestro*, 1era ed, SEP, Ciudad de México.

CONALTEG (1975) *Ciencias Sociales, quinto grado, libro del alumno*, 3era ed, SEP, Ciudad de México.

CONALTEG (1975) *Ciencias Sociales, quinto grado, libro del maestro*, 3era ed, SEP, Ciudad de México.

CONALTEG (1974) *Ciencias Sociales, sexto grado, libro del alumno*, 1era ed, SEP, Ciudad de México.

CONALTEG (1974) *Ciencias Sociales, sexto grado, libro del maestro*, 1era ed, SEP, Ciudad de México.

Monroy Padilla Heriberto (1948) *Civismo. Libro para tercer año de primaria*, 11ava ed, Enrique Sainz editores, Ciudad de México.

Romero Flores, Jesús (1947) *Historia de la Civilización Mexicana*, 10a edición, Ediciones Águilas, Ciudad de México.

Solís Luna, Benito (1947) *Civismo, Cuarto año*, Librería Ariel S.A., Ciudad de México.

Teja Zabre, Alfonso (1946) *Breve historia de México*, 3era ed, Ediciones Botas, Ciudad de México.

2 Fuentes secundarias.

2.1 Fuentes secundarias sobre libros escolares y de texto.

González Pedrero, Enrique (coord.) (1982). *Los libros de texto gratuitos*, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALTEG), Ciudad de México.

Loyo Engracia y Valentina Torres Septién (1991) "Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940" en Hale, Charles, Josefina Vázquez y Roderic Camp (1991) *Los intelectuales y el poder en México*, El Colegio de México-Universidad de Los Ángeles California (UCLA), Ciudad de México, pp. 527-550.

Mabire Ponce, Francisco (1981) "Los libros de texto mexicanos de Historia y Civismo y Ciencias Sociales. Un análisis de contenido" Tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales, Centro de Estudios Internacionales, Colegio de México, Ciudad de México.

Merino Huerta, Mauricio (1982) "Los libros de Ciencias Sociales y los programas de 1972 y 1978", en González Pedrero Enrique (1982) *Los libros de texto gratuitos*, SEP-CONALTEG, Ciudad de México, pp. 315-327.

Teja Zabre, Alfonso (1931) *Historia de México. Introducción y Sinopsis*, Universidad Nacional de México, Ciudad de México.

Vázquez, Josefina Zoraida (1991) "Libros de historia al servicio del nacionalismo" en Michel Riekenberg (1990) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Alianza-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Buenos Aires, pp. 36-53.

Villa Lever, Lorenza (1988) *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Universidad de Guadalajara, Jalisco.

2.2 Fuentes secundarias de información biográfica.

Curiel Defossé, Fernando (2001) *Ateneo de la Juventud (A-Z)*, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM, Ciudad de México.

Musacchio, Humberto (1991) *Diccionario Enciclopédico de México*, 4 vols., Andrés León editor, Ciudad de México.

Palomar de Miguel, Juan (2005) *Diccionario de México*, Editorial Trillas, Ciudad de México.

2.3 Fuentes secundarias sobre historiografía.

Herrejón Peredo, Carlos (1995) "Testimonios" en Enrique Florescano y Ricardo P. Montfort (comp) *Historiadores de México en el siglo XX*, FCE-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Ciudad de México.

Matute, Álvaro (1974) *La teoría de la historia en México (1940-1973)* SEP, Ciudad de México, pp. 12-15.

..... (1998) "Orígenes del revisionismo historiográfico de la Revolución Mexicana" en *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia* t. XLI, Ciudad de México, pp. 155-156.

..... (1999) *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX*, FCE, Ciudad de México.

.....(Comp) (2002) *El historicismo en México*, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UNAM, Ciudad de México.

..... (2003) "La historiografía positivista y su herencia" en Hernández, Conrado (coord.) (2003) *Tendencias y corrientes de la Historiografía mexicana del siglo XX* Colegio de Michoacán-UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), Ciudad de México, pp. 33-46.

Moctezuma Franco, Abraham (2004) *La historiografía en disputa*, Benemérita Universidad de Puebla (BUAP)-Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Ciudad de México.

Nieto López, José de Jesús (2001) *Didáctica de la Historia*, Editorial Santillana, Ciudad de México.

Ríos, Norma de los (2003) "De la teoría de la dependencia a los nuevos géneros" en Hernández Conrado (coord.) (2003) *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, (2003) Colegio de Michoacán-UNAM-IIH, Ciudad de México.

Sánchez Díaz, Gerardo y Ricardo León Alanís (2002) *Historiadores de Michoacán en el siglo XX*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán.

Sánchez Quintanar, Andrea (2003) "La historiografía mexicana de izquierda" en Hernández Conrado (coord) (2003) *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, (2003) Colegio de Michoacán-UNAM-IIH, Ciudad de México.

Vázquez, Josefina Zoraida (1995) "Testimonios" en Florescano, Enrique y Ricardo P. Montfort (comp.) (1995) *Historiadores de México en el siglo XX*, FCE-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Ciudad de México, pp. 47-48.

2.4 Fuentes secundarias de apoyo socio histórico y político.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2004) *Argumentación y poder: La mística de la Revolución Mexicana rectificadas*, Plaza y Valdés editores, Ciudad de México.

Ornelas, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano*, CIDE-Fondo de Cultura Económica (FCE), Ciudad de México.

Zermeño, Sergio (1978) *México: una democracia utópica, el movimiento estudiantil del 68* Editorial Siglo XXI, Ciudad de México.

3 Bibliografía teórica y metodológica.

Althusser Louis (1978) *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI, Ciudad de México.

Cragolini, Mónica (1999) "Derrida: deconstrucción y pensar en las "fisuras"" ponencia presentada en el ciclo *El pensamiento francés contemporáneo, su impronta en el siglo*, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en <<http://www.jacquesderrida.com.ar/cragolini>> (30 de febrero de 2007).

Derrida Jacques (1977) *Posiciones* versión electrónica disponible en <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/posiciones.htm>> (7 de marzo de 2008).

.....(1997) *Carta a un amigo japonés* versión electrónica disponible en <http://www.jacquesderrida.com.ar/carta_un> (30 de febrero de 2007).

.....(1998) "Firma, acontecimiento, contexto" versión electrónica disponible en <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/firma_acontecimiento_contexto.htm> (12 de marzo de 2008).

Ferrater Mora, José (2005) *Diccionario de Filosofía*, Vol. 1 y 3, Editorial Ariel, Barcelona.

Foucault, Michel (1981) "La gubernamentalidad" en varios autores (1981) *Espacios de Poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid, pp. 9-26.

.....(1991) "La función política del autor" en *Saber y verdad*, Ed. La Piqueta, Madrid, pp. 47-74.

.....(1997) *Nietzsche, la genealogía, la historia* 3a ed, Pre-Textos, Valencia, España.

.....(1999) "¿Qué es un autor?" en *Dits et Écrits*, pp. 789-812 y "What is an author?" in *Foucault Reader* (P. Rabinow; Ed.), traducción de Gertrudis Gavidia y Jorge Dávila. Disponible en <<http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/midias/foucault.pdf>> (20 de enero de 2008).

.....(2003) *Arqueología del saber*, Editorial Siglo XXI, Ciudad de México.

Granja Castro, Josefina (1998) *Formaciones conceptuales en educación*, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), Universidad Iberoamericana (UIA), Ciudad de México.

Schriewer, Jürgen (1991) "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos" en Schriewer, J. y F. Pedró (comps.) (1991) *Teoría, investigaciones, perspectivas. Manual de educación comparada*, Vol. 2, Pomares- Corridor, Barcelona, pp. 189-251.

Peñalver, Mariano (1986) "Gadamer-Derrida; de la recolección a la diseminación de la verdad", *Er revista de filosofía*, No. 3, versión electrónica disponible en <http://www.jacquesderrida.com.ar/gadamer_derrida> (7 de marzo de 2007).

Popkewitz, Thomas (2003) "Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción" en Popkewitz, T., B. Franklin y M. A. Pereyra (comps.) (2003) *Historia cultural y educación*, Ediciones Pomares, Barcelona, pp. 15-58.

Popkewitz, Thomas (2003) "La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales" en Popkewitz, T., B. Franklin y M. A. Pereyra (comps.) (2003) *Historia cultural y educación*, Ediciones Pomares, Barcelona, pp. 146-184.

Peretti, Cristina de (1989) *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*, Anthropos, Barcelona, pps.122-185.

4 Bibliografía sobre historia de la educación.

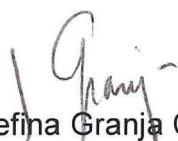
- Aguirre Lora, María Esther (2003) "Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto" en Popkewitz, Thomas, B. M. Franklin, M. Pereyra (2003) *Historia cultural. Ensayos críticos sobre conocimientos y educación*, Editorial Pomares, Barcelona, pp.297-331.
- Fernández Alatorre, Ana Corina (2004) *Entre la nostalgia y el desaliento. La educación cívica desde la perspectiva del docente* Universidad Pedagógica Nacional, (UPN), Ciudad de México.
- Larroyo, Francisco (1983) *Historia comparada de la educación en México*, Editorial Porrúa, Ciudad de México.
- Latapí, Pablo (1975) "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975" en *Comercio Exterior*, Vol. 25, No. 12, diciembre de 1975, pp. 1323-1333.
- Meneses Morales, Ernesto (1998) *Tendencias educativas oficiales en México*, Vol. 3, primera reimpresión, Universidad Iberoamericana (UIA)-Centro de Estudios Educativos (CEE), Ciudad de México.
-(1991) *Tendencias educativas oficiales en México*, Vol., 4 UIA-CEE, Ciudad de México.
- Moreno, Leticia (2006) "Las teorías del desarrollo moral como fundamento de la educación en valores" en Inés Castro (coord.) *Educación y ciudadanía*, UNAM-Plaza y Valdes, México, pp. 29-54.
- Moreno Uruchurtu, Gustavo (1958) *Guía didáctica del civismo*, SEP-Dirección General de Segunda Enseñanza, Ciudad de México.
- Ramírez, Rafael (coord.) (1948) *La enseñanza de la historia en México*, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (1972) *Plan y programas de estudio para la educación primaria*, SEP, México.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1970) *Nacionalismo y educación en México*, COLMEX, Ciudad de México, pp. 241-284.

5 Bibliografía de investigaciones sobre democracia en la escuela.

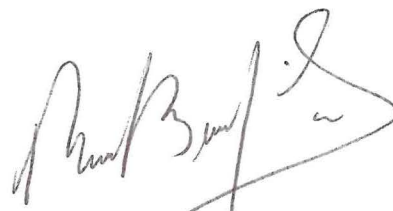
- Barba Bonifacio y Margarita Zorrilla (1985). "Valores de la política educativa mexicana" *Reportes de Investigación*, núm. 2, Universidad de Aguascalientes, pp. 35-52.
- Bertely Busquets, María (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*, referido en *Estados del conocimiento, volumen 3, tomo III, Parte II*, (2003), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Ciudad de México, pp. 951, 952.
- Bertussi Teresinha (1996). "Los valores y la moral en la escuela", *Pedagogía*, núm. 9, vol. 11, enero-marzo, tercera época, invierno, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ciudad de México, pp. 32-39.
- Conde Flores, Silvia Lourdes (1998). *La construcción de una escuela democrática, El proyecto educativo y las tareas docentes*, Tesis de maestría en Ciencias, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- Delgado, Araceli (1998). "Valores deseables en los alumnos", *Didac*, núm. 32, otoño, México, pp. 7-11.
- Hernández Pérez, Hernando (2001). "La educación cívica en primaria. Rituales, símbolos y significados", en Ana Hirsch (coord.) *Educación y valores*, tomo 3, México: Gernika, pp. 225-250.
- Ramos Reyes, Jesús (2006) "Estudio sobre dos concepciones de la democracia mexicana contemporánea" Tesis de licenciatura en Filosofía, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Rockwell, Elsie (1990). "Propuestas actuales y valores históricos en la educación", *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año1, núm.3, México, pp. 12-18.

- Rosales Chavarría, Romalí (2005) *La educación cívica y los saberes docentes, Un estudio en la escuela primaria*, Tesis de Maestría en Ciencias, México, CINVESTAV-DIE.
- Santoyo, César (1998). "Los valores en la educación", *Educación*, núm. 4, nueva época, enero-marzo, Guadalajara, pp. 28-35.
- Segovia, Rafael (1975) *La politización del niño mexicano*, México, COLMEX.
- Schmelkes, Silvia (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*, Tesis de Doctorado en Ciencias, México, CINVESTAV-DIE.
- Taboada Cardone, Eva Lucía (2005). *Rituales de identidad, cultura escolar y nación*, Tesis de Doctorado en Ciencias, México, CINVESTAV-DIE.
- (1999) *Las ceremonias cívicas ¿un currículum paralelo de enseñanza de la historia?*, México, CINVESTAV-Plaza y Valdés.
- Quezada Ortega, Margarita de Jesús (2000) *El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria (plan de estudios 1993)*, Tesis de Maestría en Sociología, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Weiss, Eduardo (1982). "Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales 1930-1980", *Revista Educación*, No. 42, México, pp. 55-62.
- Yurén, María Teresa (1997). "Democracia radical, eticidad y formación valoral", *Aleph*, No. 2, año, 1, Oaxaca, pp. 5-12.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 18 de noviembre del 2008.



Dra. Josefina Granja Castro,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dr. Rosa Nidia Buenfil Burgos,
Investigadora en el Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Margarita de Jesús Quezada Ortega,
Responsable de la Maestría en las modalidades
Escolarizada y Semiescolarizada en el
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
Del Estado de México, Ecatepec.