



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Análisis de libros de texto de historia de México
para la educación secundaria**

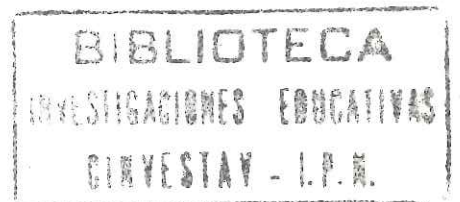


Tesis

que presenta para obtener el grado de Maestro en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

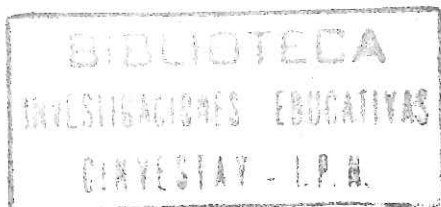
Eulalio Vicente Mayorga Cervantes

Licenciado en Educación Media en el Área de Pedagogía



Director de tesis
M. en C. Rafael Quiroz Estrada

Julio 1998



INTRODUCCIÓN

1

CAPÍTULO I

REFERENTES CONCEPTUALES

1. LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM

7

2. EL PROCESO CURRICULAR

9

2.1 El programa de *Historia de México* en la estructura curricular

2.2 Enfoque para la enseñanza de la historia

2.2.1. Modelos para la enseñanza de la historia

2.2.2 Enfoque del programa, enfoque del temario
y enfoque de los libros de texto

2.2.3 El enfoque del programa

2.3 La selección de contenidos en el programa
de *Historia de México*

2.3.1 Los contenidos del programa

2.3.2 La cantidad de temas del programa

CAPÍTULO II

PROPUESTA DE ANÁLISIS

1. LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

30

2. FASES DE ANÁLISIS

31

3. REFERENTE EMPÍRICO

33

CAPITULO III

LA HISTORIA DE MÉXICO EN LOS LIBROS DE TEXTO

1. LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS	37
1.1 El temario del programa como referente para los autores de libros de texto	
2. EL DESARROLLO TEMÁTICO	41
2.1 Las formas de discurso escrito	
2.2 La cantidad de datos: un indicador para caracterizar el discurso escrito	
2.1.2 Causas y antecedentes	
2.1.3 Cambio y continuidad	
2.1.4 Ubicación en el tiempo histórico	
2.1.5 Ubicación en el espacio geográfico	
3. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	80
3.1 Clasificación de las actividades	
3.2 Lo que se demanda a los alumnos	
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXO 1	91

INTRODUCCIÓN

La idea de estudiar los libros de texto de historia de México para secundaria forma parte de la necesidad, más general, de encontrar evidencias de las relaciones que se generan en diversos niveles de la realidad educativa a partir de la reforma de los planes y programas de estudio de la educación básica iniciada en 1993.¹

En secundaria, el plan de estudios se estructuró por asignaturas, se reorganizó la ubicación de las materias y el número de horas asignadas para cada una de ellas. En la justificación del plan de estudios se reconoce la importancia que en el proceso de renovación tienen los libros de texto:

El nuevo plan de estudios es un instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr el avance cualitativo. Para que sus propósitos se cumplan, deberá integrarse un proceso general de mejoramiento, del que formarán parte programas de estudio sistemáticos, **libros de texto y materiales de estudio con información moderna y eficacia didáctica** y un sistema que apoye en forma continua la actualización y el mejoramiento profesional de los maestros. (SEP 1993, 13; el subrayado es mío).

Como era de esperarse,² la modificación del plan de estudios ha tenido consecuencias en la elaboración de los libros de texto. Éstos materiales deben ser aprobados por la Secretaría de Educación Pública, institución facultada para certificar que los libros de textos sean acordes con los contenidos y orientaciones pedagógicas señalados en los programas vigentes (Poder Ejecutivo Federal 1993); dicha certificación se hace pública por medio del Diario Oficial de la Federación y se da a conocer a los maestros mediante una lista oficial (SEP 1995), a partir de la cual, los profesores tienen la libertad de seleccionar la obra que consideren más adecuada para desarrollar el programa.

El estudio de los libros de texto es válido, ya que a pesar de que ha sido considerado un símbolo de la educación enciclopédica y memorística (Palacios 1984) e incluso, desde posturas críticas, se aboga por su desaparición,³ también se

ha reconocido como uno de los factores para lograr un buen aprendizaje (Schiefelbein y Farrés 1991). Por otro lado, estudios etnográficos (Díaz 1996 y Falcón 1996) permiten inferir que en la práctica cotidiana los maestros dan un papel importante al libro de texto en el desarrollo de las clases de diversas materias, entre ellas, la historia.

Considero que los libros de texto pueden jugar un papel importante en la enseñanza de la historia siempre y cuando formen parte de un amplio conjunto de estrategias didácticas, es decir, que la práctica docente no los tome como el único recurso, y si además, como sostiene Ausubel (Pozo 1989), los libros son materiales en los que sus diversas partes están relacionadas conforme a una lógica que favorezca el aprendizaje significativo. En un estudio sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica, González (1996) encontró que la noción de manual escolar está experimentando transformaciones que pueden revitalizar su papel en la enseñanza:

...han evolucionado de ser un corpus de doctrina, que desarrollaba ordenadamente la historia del período estudiado, a contener fuentes documentales y abundantes propuestas de ejercicios. De la austeridad primitiva se ha pasado a una gran riqueza gráfica y documental. Han dejado de ser un simple soporte para una clase expositiva, que se nutría de sus contenidos, para proporcionar sugerencias y materiales a una clase práctica e incluso activa...

Las afirmaciones de González, sin embargo, no deben llevar a concluir que el libro de texto, en sí mismo, constituye el factor *más importante* para el aprendizaje, ya que si éste se emplea con el único fin de que los alumnos memoricen la información, se convierte en un obstáculo para la capacidad creadora de maestros y alumnos (Figuroa 1992).

En México se han realizado diversas reflexiones, estudios y propuestas sobre el libro de texto. Gran parte de ellos se han ocupado de las obras destinadas a la educación primaria (Gálvez 1980, De Alba 1988, Villa 1988, Rockwell 1991, Schiefelbein 1991, Figuroa 1992, Gutiérrez 1993, Taboada 1994, Educación y

Cambio 1995a y 1995b, Sánchez 1996, Lamonedada 1997 y Galván 1997) y a la primaria para adultos (Meneguzzi 1984, De Lella 1988).

En cambio, la investigación educativa se ha ocupado mucho menos de los libros de texto para la secundaria (Loyo 1990, Monterrosas 1993, Lerner 1995, Quiroz 1996 y Lerner 1997), situación que si bien no sorprende porque los procesos educativos inherentes a este nivel educativo han recibido poca atención, sí debe preocupar. Al respecto, llama la atención que durante el último debate público en relación con los libros de historia de México (1994), la discusión se haya centrado en los textos para primaria, quedando al margen de la polémica los libros para secundaria.

En este sentido se necesita saber cuál es el estado de los libros de texto para secundaria, ya que estos materiales forman parte de una de las fases más importantes en el desarrollo del currículum. Gimeno (1989) sostiene que los libros de texto tienen un papel decisivo en la traducción del significado y contenidos del currículum prescrito⁴ que se elabora para los profesores, lo que los ubica como intermediarios entre los programas de estudio y la enseñanza.

El estudio de los libros de texto puede partir de diversas perspectivas, entre otras: identificar el papel que tienen como vehículos de ideología (Villa 1988 y Zoraida 1991), caracterizar cómo es el tipo de historia que se enseña (Loyo 1990), develar los intereses económicos y políticos que se generan en torno a la aprobación y elaboración de estos materiales (Gimeno 1991), o bien, analizarlos como mediadores entre los propósitos de los programas y las prácticas de enseñanza. El presente estudio se ubica en la última perspectiva.

Las reflexiones de diferentes investigadores apuntan a la necesidad de estudiar los libros de texto de secundaria. Quiroz (1996) sostiene que es necesario identificar las relaciones que existen entre los *enfoques de los programas* y los libros de texto. Una conjetura que desprende después de analizar libros de texto de historia y de matemáticas, es que existen contradicciones entre los enfoques de los programas y la orientación que tienen estos materiales. Por otro lado, Lerner (1995)

intuye que los libros de texto de historia tienen serias carencia y que, en ciertos casos, no se introdujo en ellos el tipo de historia planteado en los programas.⁵

Con el propósito de profundizar en las tales reflexiones, el presente estudio intenta responder a preguntas como las siguientes: ¿el enfoque que subyace a libros de texto responde a las orientaciones del *enfoque del programa*? ¿Se abordan los *contenidos* del programa? ¿El *desarrollo temático* es apropiado al enfoque? ¿A qué tipo de propósitos responde el *diseño de las actividades de enseñanza*?, en suma, ¿cuáles son las tendencias que se aprecian en los libros de texto teniendo como referente el enfoque del programa?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como propósito contrastar el enfoque del programa de historia de México con los enfoques que subyacen en los libros de texto que las editoriales elaboran para esta asignatura.

La suposición de que los libros de texto tienen como base diferentes enfoques se sostiene en que si bien el proceso de autorización es controlado por la SEP mediante los criterios editoriales que proporciona a los autores (SEP 1994c) y la supervisión de las obras, también deposita en ellos la facultad de presentar los contenidos del programa en forma comprensible y cercana a las necesidades de alumnos y maestros. De esta forma, se conjuga un elemento más: el proceso de apropiación del enfoque por parte de los autores. Estas condiciones permiten suponer que existe una orientación heterogénea de obras.⁶

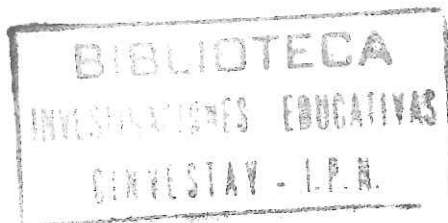
Como resultado del análisis de los libros de texto de historia de México para secundaria se pretende calibrar las concordancias y rupturas entre el *enfoque del programa* y los *enfoques de los libros de texto*, a partir de:

A) Identificar en qué medida el temario del programa oficial constituye un referente para la elaboración de los libros de texto.

B) Caracterizar las formas del discurso escrito que construyen los autores de los libros de texto y cómo resuelven, en términos del enfoque, el desarrollo de los contenidos del programa.

C) Identificar el *sentido* que tiene el diseño de las *actividades de enseñanza* propuestas en los libros de texto.

El estudio se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo I se presentan los referentes conceptuales que orientan el análisis de los libros de texto de historia de México; en el capítulo II se explican los elementos metodológicos que sirvieron de base para acometer el estudio; el capítulo III está dedicado a presentar los hallazgos resultado del análisis; finalmente, se presentan reflexiones que intentan construir una imagen de conjunto que dé cuenta de la relación heterogénea entre el *enfoque del programa* y los *enfoques de los libros de texto* de historia de México.



NOTAS

¹ Participé en estudios que tenían que ver con las opiniones de los maestros de primaria sobre el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (documento interno), sobre los libros de texto gratuitos de Español y Matemáticas (Educación y Cambio 1995a), y con menor intensidad, en un análisis de libros para primaria de todas las asignaturas, elaborados por diversas casas editoriales (Educación y Cambio 1995b).

También mis últimas experiencias profesionales constituyen una motivación fuerte en la realización del presente estudio. En los últimos años he participado en la elaboración de libros de geografía e historia para el maestro de educación primaria, en la revisión del libro de geografía para maestros de secundaria, en la elaboración de los Avances Programáticos para maestros de primaria (apartados de historia y geografía) y en la supervisión técnica de libros de geografía para el alumno de educación primaria.

² En México, la educación básica atraviesa por un proceso de descentralización, de tal forma que las entidades federativas tienen como facultad operar los servicios educativos. No obstante, el marco normativo está centralizado.

³ En una crítica a la educación verbalista y libresca "los libros no salen mucho mejor parados. Como 'instrumentos de tortura' y 'azotes de la infancia', los libros son, para Rousseau, aborrecibles. El niño debe, en efecto, saber leer, pero cuando le interese y le sea útil hacerlo; si no, leerá sin saber lo que lee y la lectura, en estos casos, se convierte en un medio más de aprender palabras, en un obstáculo para la verdadera educación. Así pues, el instrumento escolar por antonomasia, el libro, es un instrumento contrario a la educación." (Palacios 1984)

⁴ Según Gimeno (1989) el currículum prescrito está constituido por mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, y son consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometida la escolaridad obligatoria.

⁵ Monterrosas (1995) también hace juicios en el sentido de que los libros de texto no responden a las orientaciones del enfoque y que, en el extremo, algunos libros de historia que ya existían en el mercado, sólo fueron "adaptados" a los nuevos programas.

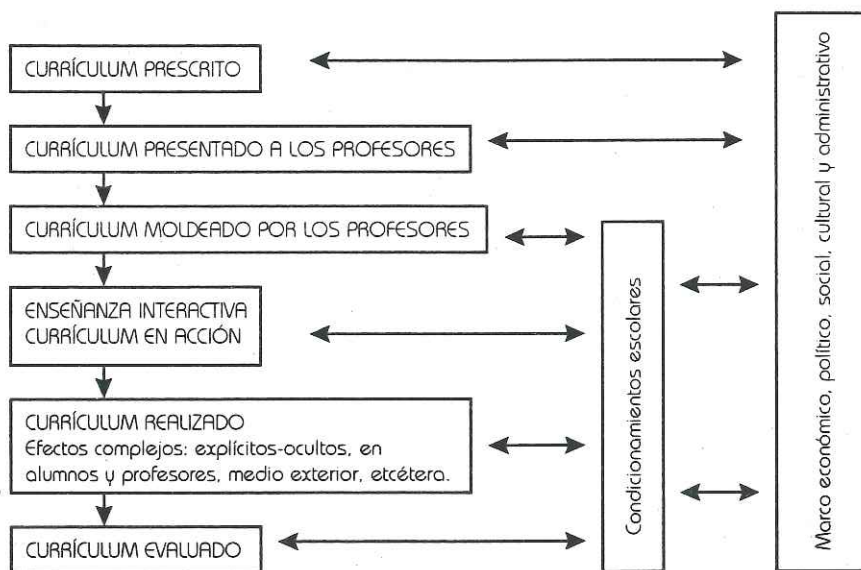
⁶ Aquí entran en juego adicionalmente dos factores más: los criterios de evaluación diseñados por el equipo de asesores técnico-pedagógico de la Secretaría de Educación Pública y la historia profesional, personal, etcétera, de los evaluadores mismos.

REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo se hacen explícitos algunos supuestos conceptuales que sirven como referentes para realizar el análisis de los libros de texto de historia de México. Un primer paso es ubicar estos materiales en una perspectiva teórica que les dé sentido en el contexto escolar. La teoría curricular se ocupa de dar un lugar en el proceso educativo a los libros de texto; en el presente estudio se tienen como referentes elaboraciones que entienden el currículum como un proceso que se construye con diversos elementos y a diferentes niveles.

1. LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM

El estudio de los libros de texto se enmarca en el campo del desarrollo del currículum. Gimeno (1989) entiende el currículum como un proceso en el que "ni las intenciones ni la práctica son, por separado, la realidad, sino ambas en interacción". Según Gimeno, en torno del currículum se generan campos diversos de acción, en los que fuerzas y agentes múltiples se expresan en su configuración. El siguiente, es un esquema explicativo del desarrollo del currículum, según este autor:



En el esquema anterior se identifican seis campos a partir de los cuales sería construido el currículum. Si bien dichos campos tienen conexiones, en cada uno de ellos se generan prácticas susceptibles de estudiar.

Siguiendo a Gimeno, los libros de texto, en su fase de elaboración, se ubican en el campo del *currículum presentado a los profesores*, entendiéndose éste como el conjunto de medios elaborados por diferentes instancias, que traducen a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de éste (Gimeno 1989). En tanto resultado de una interpretación, los libros de texto no pueden ser un reflejo fiel de los propósitos de cada programa y es esta heterogeneidad previsible la que plantea un campo de indagación, necesario para desentrañar los puntos en que se transforma el currículum formal.

Desde esta perspectiva, los libros de texto no son resultado exclusivo de aspectos técnicos. El campo de los libros de texto está cruzado y condicionado por factores administrativos, políticos, sociales, etcétera. Es necesario reconocer esto porque, aun cuando la presente investigación se orienta a identificar los diversos enfoques que subyacen a los libros de texto, no se parte de considerarlos como objetos aislados y asépticos técnicamente, sino insertos en el proceso de desarrollo del currículum. Si bien el presente estudio no se ocupará de tales factores, no los desconoce, acotando que no se parte de una posición ingenua de considerar que el contenido de los texto es resultado exclusivo de procesos técnicos. Por otro lado, si bien es cierto que los libros de texto tienen una potencialidad limitada en cuanto a la promoción del aprendizaje de contenidos escolares, también es cierto que para que éstos materiales constituyan un apoyo eficaz para el desempeño docente deben estar sustentados en bases sólidas, técnicamente hablando. Algunos estudios han mostrado que la exposición mediante textos se mejora si se tiene en cuenta, por ejemplo, que el material de aprendizaje posea un significado en sí mismo, es decir, que sus diversas partes estén relacionadas conforme a una cierta lógica (Ausubel en Pozo 1989).

El modelo de interpretación presentado contextualiza el papel que tienen los libros de texto en el desarrollo del currículum y los ubica en un punto intermedio entre los programas de estudio y la enseñanza. No obstante se requiere de una perspectiva que permita focalizar el proceso de su elaboración. La noción de *proceso curricular* ofrece elementos orientados en ese sentido.

2. EL PROCESO CURRICULAR

La noción de *proceso curricular* se refiere al conjunto de mediaciones que van desde las intenciones y finalidades más generales que aparecen en los documentos de política educativa hasta su llegada, mediante diversos medios (programas, libros de texto, acuerdos, etcétera), a los maestros singulares que, a su vez, los transforman en prácticas de enseñanza (Quiroz 1996). Con una finalidad analítica se separan dos niveles de la realidad curricular: el currículum (proceso curricular) y las prácticas de enseñanza.

A partir de dicha conceptualización Quiroz identifica seis fases de mediación del proceso curricular:

1. Plan de estudios: propósitos.
2. Plan de estudios: estructura curricular.
3. Programas de estudio: enfoque y orientaciones didácticas y evaluativas.
4. Programas de estudio: selección de contenidos.
5. Libros para el maestro.
6. Libros de texto.

De acuerdo con Quiroz existen diferentes pesos de condicionamiento entre las fases de mediación, por lo que podemos entender que dicha relación no es mecánica y que si bien existe algún peso de influencia, de una fase a otra hay concordancias y/o rupturas. Habría que acotar, sin embargo, que en procesos particulares, la elaboración del currículum no sigue, necesariamente, la secuencia presentada.²

La noción de proceso curricular aporta elementos para contextualizar y desprender orientaciones para el análisis de los libros de texto. En tanto que estos materiales constituyen la sexta y última fase de mediación, se infiere que son influenciados por las fases anteriores. Así, un análisis de los libros de texto como traducción del enfoque de una asignatura debe partir de identificar cuáles son las condiciones curriculares que se deben cumplir para lograr los propósitos del plan de estudios; condiciones que, de acuerdo con la lógica del proceso curricular, están definidas en las fases anteriores.

La identificación de los rasgos fundamentales del enfoque de una asignatura, que en el caso de esta investigación es la historia, y su explicitación, representan el elemento toral de este trabajo. Esto es así porque la imagen reconstruida constituye el *modelo* a partir del cual es posible valorar los libros de texto. En este punto habría que recordar que no se plantea la existencia de una relación directa entre el enfoque del programa y los libros de texto –situación que racionalmente es poco probable encontrar– sino que se pretende identificar los rasgos que caracterizan dicha relación.

La elaboración de los libros de texto está relacionada, de manera más estrecha, con la *estructura curricular*, con el *enfoque del programa* respectivo y con la *selección de contenidos*. No habría que olvidar, sin embargo, que los autores de los libros además tienen como referente los lineamientos generales que define la SEP para aprobar las obras presentadas a su consideración.

En el siguiente apartado se dará contenido específico a ciertas fases de mediación del proceso curricular, de tal forma que se identifiquen los puntos básicos de influencia hacia los libros de texto de historia de México.

2.1 EL PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR

La *estructura curricular* tiene una influencia determinante sobre las siguientes fases de mediación del proceso. En el siguiente cuadro se presentan las materias del actual plan de estudios para la secundaria y el tiempo destinado a cada una de ellas:

Primero	Segundo	Tercero
Español <i>5h semanales</i> Matemáticas <i>5h semanales</i> Historia Universal I <i>3h semanales</i> Geografía general <i>3h semanales</i> Civismo <i>3h semanales</i> Biología <i>3h semanales</i> Introducción a la Física y a la Química <i>3h semanales</i> Lengua extranjera <i>3h semanales</i>	Español <i>5h semanales</i> Matemáticas <i>5h semanales</i> Historia Universal II <i>3h semanales</i> Geografía de México <i>3h semanales</i> Civismo <i>3h semanales</i> Biología <i>3h semanales</i> Física <i>3h semanales</i> Química <i>3h semanales</i> Lengua extranjera <i>3h semanales</i>	Español <i>5h semanales</i> Matemáticas <i>5h semanales</i> Historia de México <i>3h semanales</i> Orientación educativa <i>3h semanales</i> Física <i>3h semanales</i> Química <i>3h semanales</i> Lengua extranjera <i>3h semanales</i> Asignatura opcional decidida en cada entidad <i>3h semanales</i>
Expresión y apreciación artísticas <i>2h semanales</i> Educación física <i>2h semanales</i> Educación tecnológica <i>3h semanales</i>	Expresión y apreciación artísticas <i>2h semanales</i> Educación física <i>2h semanales</i> Educación tecnológica <i>3h semanales</i>	Expresión y apreciación artísticas <i>2h semanales</i> Educación física <i>2h semanales</i> Educación tecnológica <i>3h semanales</i>
<i>35h semanales</i>	<i>35h semanales</i>	<i>35h semanales</i>

Lo que interesa destacar en este apartado es que la elaboración de los libros de texto está condicionada de forma muy clara por la estructura curricular, es decir, el hecho de que el plan de estudios esté organizado por asignaturas implica, necesariamente, que los libros de texto respondan a dicha estructura: en el caso de historia, se editan libros de historia universal para primero y segundo grados, y de historia de México para tercer grado.

Por otro lado, la dosificación de los temas desarrollados en los libros tiene que tomar como referencia obligada el tiempo destinado para cada asignatura. En el caso del presente estudio, al programa de historia de México le corresponden tres horas a la semana y es pertinente advertir que comparte el tiempo curricular con otras diez asignaturas. El tiempo destinado a la asignatura es un elemento determinante que tienen que tomar en cuenta los autores de libros de texto, pues como afirma Gimeno (1989, 183):

Un libro de texto que se extendiese en el desarrollo de los tópicos que abarca con informaciones diversas, abordando los temas desde diferentes puntos de vista, contextualizando los conocimientos, extendiéndose en el desarrollo de los mismos, analizando aplicaciones y consecuencias, ejemplificando los conceptos, hechos, principios y teorías que aborda, ilustrándolos con aportaciones gráficas, etc., trabajándolos a través de actividades muy diversas, formaría un volumen inabarcable y costoso.

En esta fase de mediación la relación de condicionamiento –es decir, que los autores tomen como referencia el temario del programa y el tiempo destinado a la historia de México– se podría explicar por diversos factores.

Por un lado, de acuerdo con las bases de la SEP para la aprobación de los libros de texto, las obras deben ser acordes con los programas de estudio; por otro, se ha documentado que las estrategias de enseñanza recurrentes en las clases de ciencias sociales son la exposición oral del maestro y la resolución de cuestionarios (Díaz 1996 y Falcón 1996), además tomando en cuenta las condiciones laborales de los maestros³ y las demandas del sistema de evaluación que impera en la secundaria –el cual pone énfasis en la medición de conocimientos–, es previsible que un libro de texto tenga mayores posibilidades de ser seleccionado por los maestros de historia si responde estrictamente al programa oficial y si está dosificado para ser abarcado, idealmente, durante el ciclo escolar, es decir, en el tiempo formalmente previsto en el plan de estudios.

2.2 ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El enfoque alude a la forma en que se organizan y presentan los contenidos, así como a las prioridades y a la orientación que debe tener la enseñanza (Ramírez 1995). En el programa esto se hace explícito en el conjunto de propósitos atribuidos a la enseñanza de la historia. En este sentido, el enfoque del programa constituye un *modelo* para la enseñanza, por lo que, hipotéticamente, esta fase de mediación debería condicionar de forma evidente la estructura y el contenido de los libros de texto.

2.2.1 Modelos para la enseñanza de la historia

Para valorar tanto el enfoque del programa como el temario, es necesario identificar cuál es su naturaleza, en términos de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, pero además, cuál es la naturaleza de los contenidos que se consideran válidos. En este sentido conviene revisar los modelos dominantes en este campo.⁴

Para realizar dicha revisión, propongo caracterizar la enseñanza de la historia a partir de dos grandes modelos: uno que llamaré *modelo tradicional* para la enseñanza de la historia y otro que denominaré *modelo renovador*. Cabe aclarar que al realizar esta abstracción no se desconoce que en cada modelo existen propuestas, relacionadas con la enseñanza y con los procesos de aprendizaje, que presentan ciertas diferencias, y que, por otro lado, toda caracterización es esquemática, pero válida con fines de estudio.

El primer modelo, la enseñanza tradicional, se caracteriza según Palacios, porque:

La noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano. La clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentra graduado y elaborado, todo lo que el niño tiene que aprender... El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos... Dentro de este método el repaso tiene asignado un papel fundamental, repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir... (Palacios 1984, 19)

Esta definición coincide con lo que Pozo plantea al referirse a la "vieja" enseñanza de la historia:

...partía de una idea muy simple del aprendizaje: consistía en repetir largas listas de reyes y batallas, lentos rosarios de fechas y de hechos. La palabra clave era memorizar. Cuanto más se repetía, más se aprendía...Así, se creía que el aprendizaje tiene por función reproducir conocimientos, no elaborarlos, y por ello la única estrategia posible para aprender algo era repetirlo hasta el hastío. (Pozo 1989, 215)

Si el aprendizaje es la memorización de datos e ideas, la enseñanza consiste, según Pozo (1989), en presentar los materiales debidamente ordenados de acuerdo con la lógica de la disciplina y poner énfasis en inducir y reforzar actividades de repaso verbal hasta la correcta reproducción de los contenidos. Pozo incluye en este modelo, tanto las propuestas más añejas como las derivadas de la "pedagogía por objetivos" basada en las elaboraciones de Bloom y Gagné, representantes de la psicología conductista.

Algunos autores, desde la crítica al modelo tradicional (Pozo 1989), han propuesto otras orientaciones para la enseñanza de la historia. Por economía de redacción llamaré a dichas propuestas *modelo renovador*.

Un primer grupo de propuestas se engloban en lo que Pozo (1989) denomina *enseñanza por descubrimiento*. Desde esta perspectiva, la historia se considera más que un cuerpo de conocimientos, un método para analizar el pasado mediante la aplicación de destrezas y contenidos específicos: "en otras palabras, se trata de que el alumno aprenda a hacer historia, en vez de enseñarle directamente el saber histórico" (Pozo 1989, 220-221). En esta perspectiva se supone que el aprendizaje es constructivo, por lo que se pone énfasis en la participación "activa" del alumno; las estrategias de enseñanza que se derivan de esta concepción proponen implicar al alumno para que de ser espectador pase a ser agente o investigador de la historia, además se parte de información próxima a la realidad del alumno potenciando al máximo los procedimientos que van más allá de la lectura de textos.

La enseñanza por exposición, es una segunda propuesta que se inscribe en el modelo renovador. Se caracteriza por concebir que los aprendizajes deben superar la reproducción de conocimientos e ir más allá de lo "espontáneo" (en referencia al aprendizaje por descubrimiento). Para ello se requiere que el aprendizaje sea significativo –"proceso de diferenciación conceptual progresiva a partir de los conceptos más generales de la disciplina"–. En este sentido, se propone una enseñanza receptiva significativa, la cual consiste en presentar los materiales de aprendizaje de acuerdo con una organización o estructura explícita que el alumno debe asimilar.

Otra orientación del *modelo renovador* que se puede identificar en el análisis de Pozo (1989) es la propuesta de "integración de las estrategias de enseñanza", lo cual deriva del análisis previo de las otras propuestas. En relación con los contenidos se propone un tratamiento por etapas; en la primera, la enseñanza debiera dedicarse a la habilidades metódicas e instrumentos de análisis e inferencia propios de la historia (los sistemas cronológicos tendrían un lugar preferente); la segunda etapa daría paso a los grandes núcleos conceptuales de la historia, al estudio de ideas generales, para comprender la vida y la organización social, dichos conceptos servirían como inclusores en la siguiente fase; en la tercera etapa se abordarían ciertas épocas y períodos de la historia, con una organización cronológico-temática; el propósito básico sería el estudio del cambio social a través de los tiempos. En esta propuesta, la concepción de aprendizaje retoma, en forma diferenciada, los principios del aprendizaje por descubrimiento y por exposición.

Por otro lado, en una revisión panorámica, Sánchez (1996) sostiene que en los últimos veinte años las concepciones sobre la enseñanza de la historia han sufrido cambios como los siguientes: se intenta vincular la historia con problemas del presente; los grandes héroes, gobernantes, dinastías y batallas están dando paso a otros actores y temas de la vida social; se sostiene con bastante fuerza que el niño debe aprender métodos de investigación usados por el historiador y desarrollar habilidades para indagar, inferir, formular hipótesis, explicar y

generalizar; se reconoce la necesidad de estimular el desarrollo de conceptos histórico-sociales y nociones de tiempo histórico. Sánchez (1996, 36) agrega:

Lo anterior hace pensar que se requiere una enseñanza de la historia diferente a la que estamos acostumbrados: oficial, positivista y de bronce. Se requiere una historia que sugiera no sólo datos sino procesos; no hechos sino transformaciones; no descripciones sino conceptos que definan las relaciones de la vida social...que desde el pasado explique el presente y proyecte el futuro...que...ofrezca los conceptos históricos fundamentales que permitan construir sobre ellos conocimientos más complejos...que enseñe a mujeres y hombres de todas las condiciones a pensar históricamente, que dé explicaciones multicausales y no azarosas y providenciales...

En síntesis, los planteamientos sobre la materia que gozan de consenso, y que corresponderían al *modelo renovador*, podrían resumirse en los siguientes puntos:

- 1.- Los contenidos de la historia, como materia de enseñanza, deben incluir tanto los conocimientos como las nociones históricas básicas (proceso, cambio, causas, etcétera) y ciertas habilidades para la investigación.
- 2.- Se propone incluir, junto a los hechos políticos y militares, la participación de otros actores sociales. La información debe ser selectiva, por lo que se debe incluir aquellos datos que no son relevantes para la comprensión del proceso histórico.
- 3.- Se intenta vincular la historia con problemas del presente.
- 4.- La organización de los contenidos debe ser cronológico-temática, sin la rigidez que existe en los programas tradicionales.
- 5.- Respecto al aprendizaje se da prioridad a los enfoques cognoscitivistas, por lo que la enseñanza consiste en propiciar el aprendizaje significativo, ya sea mediante el *descubrimiento*, ya sea por vía de la *exposición* (como quedó caracterizada anteriormente) o por la vía de la integración de las estrategias de enseñanza.

A continuación se analiza el enfoque del programa de historia. Este análisis se hace tomando como referencia conceptual los *modelos para la enseñanza de la historia* caracterizados en este apartado.

2.2.2 Enfoque del programa, enfoque del temario y enfoque de los libros de texto

Es necesario detenerse sobre un aspecto indispensable para comprender el proceso de elaboración de los libros de texto y, por lo tanto, para comprender el análisis que se presenta en el capítulo III.

En este estudio se entiende que el “programa de historia” está constituido por dos elementos: el enfoque explícito y el temario del programa, ambos aparecen en el Plan de estudios para la educación secundaria.

Por un lado, el *enfoque del programa* es un discurso general que alude a diversos elementos propuestos para la enseñanza de la historia, de tal suerte que los autores de los libros de texto pueden tomar en cuenta o no los elementos del enfoque para presentar la historia en el libro de texto. El enfoque del programa es *explícito* y se plasma en el programa y otros documentos oficiales.

Por otro lado, se puede afirmar que tanto el temario como los libros de texto tienen enfoques implícitos. En este estudio se propone que es posible inferir tales enfoques mediante el análisis desde diferentes dimensiones. De esta forma, se tendrían tres niveles de relación entre los diferentes enfoques, los cuales se pueden esquematizar de la siguiente forma:

- enfoque *explícito* del programa – enfoque *implícito* del temario
- enfoque *implícito* del temario – enfoque *implícito* de los libros de texto
- enfoque *explícito* del programa – enfoque *implícito* de los libros de texto

La diferencia entre los enfoques da cuenta de diversos niveles de mediación y se explica porque tanto el temario del programa como los libros de texto se elaboran a partir de la interpretación que se hace del enfoque *explícito* del programa.

El libro de texto es una construcción del autor y, por lo mismo, es resultado de diversos factores: personales, profesionales, administrativos, etcétera. Esto da como resultado una obra que, si bien tiene como referentes formales el *enfoque del*

programa y el *temario del programa*, esto no supone una correspondencia mecánica con ambos.

Desarrollada esta diferenciación cabe preguntarse cómo se podría caracterizar el enfoque del programa: ¿es un modelo tradicional o un modelo renovador? Para responder a esta interrogante es necesario tener como referentes los modelos de la enseñanza de la historia presentados en el apartado anterior.

2.2.3 El enfoque del programa

El enfoque del programa se constituye por un conjunto de propósitos, los cuales tienen diversos niveles de especificidad. Los propósitos de carácter general que se identifican son los siguientes:

- Lograr que los alumnos comprendan que las formas de la vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre.
- Estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven.
- Formar individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y lectores frecuentes de historia...(que podrán)...construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad.
- Lograr que los alumnos formulen explicaciones e hipótesis en las que utilicen datos en forma congruente y ordenada para explicar situaciones específicas.

De las anteriores finalidades se desprenden propósitos específicos, que en síntesis, pueden diferenciarse en dos grupos: propósitos relacionados con habilidades intelectuales ligados al desarrollo de nociones históricas y propósitos que se refieren a valores.

La enseñanza de la historia persigue, de acuerdo con el enfoque, que los alumnos desarrollen las siguientes habilidades intelectuales:

- Ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico.
- Identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias.

- Valoración de la influencia de diversos agentes (sociales y naturales) en el devenir histórico.
- Identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación.
- Manejo, selección e interpretación de información.

En cuanto a las nociones ligadas a estas habilidades intelectuales para el aprendizaje de la historia, se especifican las siguientes: *tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, interdependencia, dominación, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico.*

El segundo grupo de propósitos que se pueden identificar como parte del enfoque del programa, está relacionado con la formación de valores éticos, lo cual será resultado del estudio y reflexión sobre el desarrollo de la humanidad y de algunas formaciones específicas.

Los propósitos del programa delimitan el *modelo* de historia que se pretende implantar en las aulas: una historia cercana a las experiencias de los alumnos, que promueva el desarrollo de habilidades intelectuales ligadas a nociones que les permitan explicarse el mundo actual, con relación al pasado; una historia que permita que los alumnos, además de adquirir conocimientos, desarrollen la formación de valores relacionados con los procesos históricos.

Al comparar las características del *enfoque del programa* para la enseñanza de la historia con los planteamientos sobre la materia que actualmente gozan de consenso entre los especialistas, y que he denominado *modelo renovador*, se puede afirmar que existen ciertas concordancias entre ambos.⁵

Esta tesis coincide con lo planteado en un estudio sobre la situación, tendencias e innovaciones en el campo de la enseñanza de la historia en Iberoamérica, González (1996) afirma que los programas de historia del actual plan de estudios para secundaria en México, intentan recoger las últimas corrientes pedagógicas al respecto. No habría que olvidar, sin embargo, las consideraciones

que Taboada (1995, 17) hace respecto a los propósitos de los programas de historia para la educación básica:

Adentrados en nuestro siglo, al retomar las preguntas de qué es realmente lo nuevo, qué se conserva y qué se ha transformado, sorprende la gran semejanza entre las finalidades, la orientación y la estructura de los programas de 1964 con los recientes de 1993.

...sin embargo, los pocos cambios entre 1946 y 1993, constituyen una transformación de gran importancia, pues representan el inicio, aunque todavía tímido...de un replanteamiento de la enseñanza de la historia ya que se propone estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico...Nociones tales como las de tiempo y cambio histórico, así como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, y otras más.

Identificar la propuesta de enseñanza de la historia que subyace en *el enfoque del programa* –el cual se ha caracterizado como renovador– permite, por contraste, definir el modelo al cual, explícitamente, se opone y ante el cual se propone como alternativa: *el enfoque o modelo tradicional* de la enseñanza de la historia, que como se analizó en un apartado anterior, da prioridad a la memorización de datos y de hechos que frecuentemente son irrelevantes para comprender los procesos históricos.

La caracterización de estos dos *modelos o enfoques*, es un elemento clave para la presente investigación, ya que el análisis de los libros de texto que se presenta en el capítulo III gira en torno de ellos.

En el siguiente cuadro se intenta esquematizar las características de lo que en adelante se conocerá como *enfoque tradicional* y *enfoque del programa*:

<i>Enfoque tradicional</i>	<i>Enfoque del programa</i>
Abundancia de contenidos	Selectividad de contenidos
Énfasis en hechos políticos y militares	Prioridad al estudio de las transformaciones en la vida material, en la organización política, y en la ciencia y la tecnología Valoración de los diversos sujetos de la historia y de la relación hombre-naturaleza
Memorización de datos	Desarrollo de nociones (proceso, cambio, tiempo...) Habilidades para el análisis, síntesis, comparación, imaginación Habilidades para el manejo, selección e interpretación de información
Organización cronológica rígida y pormenorizada	Organización cronológica y ordenamiento de los temas en grandes épocas Relación de la historia con procesos del mundo actual

2.3 LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS EN EL PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO

En este apartado se presenta un análisis de los contenidos o temas que fueron seleccionados para formar el temario del programa de historia de México, ello con la finalidad de identificar, por un lado, su relación con la fase de mediación anterior (enfoque del programa) y, por otro, para contrastar el temario con uno de los elementos más determinantes para la programación: el tiempo destinado formalmente al programa de historia de México.

2.3.1 Los contenidos del programa

Los contenidos son los temas y subtemas que, en conjunto, forman el programa de historia. De acuerdo con el enfoque del programa, el temario está orientado a lograr los propósitos antes señalados, por lo que cabe comparar las características que se afirma tiene el temario con los contenidos finalmente seleccionados. En seguida se presentan las características explícitas que según el programa deben tener los temarios para la asignatura de historia:

- Los temas se organizan siguiendo la secuencia cronológica; el ordenamiento está integrado por grandes épocas.
- En el estudio de cada época se da prioridad al desarrollo y transformaciones en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico, cuya influencia se extiende a la vida contemporánea.
- Se pretende superar el eurocentrismo, en unos casos mediante un tratamiento de "focos múltiples" y, en otros, a partir del estudio de la influencia mutua.
- La organización temática tiene entre sus intenciones orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones.
- Lograr la vinculación de los temas de historia con los de otras asignaturas (geografía, ciencias naturales y civismo).

Cabe preguntarse si los contenidos seleccionados en las ocho unidades que forman el temario de historia de México responden a las características del enfoque

explícito porque, como ya se ha planteado, éste es, hipotéticamente, uno de los referentes en la confección de los libros de texto. A continuación se analizan las relaciones entre el *enfoque del programa* y el *temario de historia de México*.

En primer lugar, el temario sigue una secuencia cronológica y la historia se divide en grandes períodos que han sido fundamentales en la historia del país. Esto puede apreciarse si se toma en cuenta el orden y el contenido que tienen las ocho unidades temáticas:

- Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.
- La Conquista y la Colonia
- La independencia de México
- Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854
- Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875
- México durante el porfiriato
- La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940
- El desarrollo del México contemporáneo

Si bien la secuencia es cronológica en cuanto al ordenamiento de los grandes periodos de la historia de México, los contenidos específicos de cada unidad temática están orientados por criterios temáticos, de tal forma que se abordan aspectos de diversa naturaleza y sin tener, necesariamente, un sentido cronológico. En los temarios de las unidades 1 y 8, que se presentan enseguida, se advierte en forma ejemplar la orientación de abordar temas sociales, culturales y políticos, sin un criterio cronológico:

U1 *Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica*

- + Ubicación geográfica y temporal
- + Agricultura y alimentación
- + Rasgos comunes de las religiones
- + Las matemáticas y las ciencias
- + La escritura y la transmisión de las ideas
- + Moral y vida social

U8 *El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990*

- + El sistema político
- + Los cambios de la economía
- + La población
- + La evolución de las regiones
- + La educación y los medios culturales de masas
- + Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana

En segundo lugar, en los contenidos del programa de historia de México se reduce la atención a la historia política y militar, como lo sugiere el enfoque. Así, en los períodos históricos de relativa estabilidad se incluye mayor cantidad de temas relacionados con la vida material, los procesos culturales y el avance científico (unidades temáticas 1, 2, 6 y 8); aun en los periodos de intensidad revolucionaria en los que, en el temario, predominan las campañas militares y la participación de los líderes, también se abordan contenidos relacionados con la población, la economía o la cultura (unidades temáticas 3, 4, 5 y 7).

En tercer lugar, la selección de contenidos responde al enfoque de la asignatura en cuanto a poner énfasis en las explicaciones causales de los procesos históricos. Un subtema ejemplar de esta característica es *La conquista*, el cual se compone de contenidos que están orientados a presentar los factores que facilitaron la conquista de los pueblos indígenas:

- Los europeos en América
- Primeros viajes y establecimientos
- La dominación militar de los pueblos indígenas
- Las ventajas de la técnica y la organización de los conquistadores
- Factores sociales y políticos de la organización de los pueblos indígenas que facilitaron la conquista

Otro ejemplo de cómo el temario está orientado para que el alumno identifique las relaciones de causalidad en los procesos históricos, es el temario de la unidad 3 *La independencia de México*. En lo que sigue se presenta la secuencia temática de esta unidad, la cual sugiere se aborden las causas de la independencia de México:

Raíces de la independencia

- El desarrollo del sentido de la sociedad novohispana
- El "nacionalismo criollo"
- Los significados del guadalupanismo
- El conflicto social
- Los peninsulares y los criollos
- La situación de los indígenas, las castas y los esclavos
- La influencia de las ideas de la ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia
- Las guerras europeas y los conflictos políticos en España

El desarrollo de la guerra

- Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y Morelos. La etapa de la resistencia
- La composición social de los ejércitos insurgentes
- Los efectos de la guerra en la formación de una identidad propia de los mexicanos

Las ideas políticas y sociales de los insurgentes

- El pensamiento político de Hidalgo
- Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación
- Las propuestas de la Constitución de Apatzingán
- El desarrollo de la guerra
- Las ideas políticas y sociales de los insurgentes

En cuarto lugar, los contenidos destacan la participación de diversos grupos sociales y de personajes. Los siguientes son dos subtemas en los que se aprecia esta característica; el primero se refiere a la Revolución Mexicana y el segundo al Porfiriato:

El constitucionalismo y la lucha de las facciones revolucionarias

- La defensa de la constitución y la revolución social
- Los distintos orígenes sociales y demandas del movimiento revolucionario
- La diversidad regional de la revolución
- Carrancismo, villismo y zapatismo
- El triunfo del constitucionalismo y la lucha entre las facciones revolucionarias
- La Convención de Aguascalientes
- La victoria de la facción carrancista
- Los debates en el Congreso Constituyente y los principios de la constitución de 1917
- La revolución y los intereses extranjeros

El ejercicio del poder político (durante el Porfiriato)

- Las fuerzas de apoyo del Porfiriato
- La absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales
- La represión de la oposición política y social. Los grupos indígenas y de los movimientos obreros
- El mecanismo de las reelecciones
- El federalismo y los caciquismos regionales

Finalmente, se puede decir que los contenidos del programa de historia de México tienen un mayor énfasis para que se identifique y valore la influencia de los hombres en el devenir histórico, y no así en relación con las mujeres. El temario del programa incluye específicamente el estudio de la obra, pensamientos y/o

personalidad de doce hombres (Sigüenza y Góngora, Hidalgo, Morelos, Santa Anna, Mora, Alamán, Juárez, Zarco, Díaz, Madero, Calles y Cárdenas), y sólo una mujer (Sor Juana Inés de la Cruz).

Como se puede apreciar, en el temario no se reflejan algunos de los planteamientos del enfoque, por ejemplo, el desarrollo de habilidades para el manejo de la información. Habría que matizar, no obstante, esta afirmación, ya que por un lado, en el contexto del plan de estudios, el "enfoque" y el "temario" constituyen una unidad, y, por otro, se debe reconocer con Ramírez (1995), que aunque el plan de estudios constituye una base para organizar las actividades escolares cotidianas, su estructura es muy limitada para comprender cómo ocurre la enseñanza de una asignatura.⁶

2.3.2 La cantidad de temas del programa

Un último aspecto al que habría que referirse es a la cantidad de temas que conforman el programa de historia de México. El enfoque del programa propone que el estudio de los eventos sea selectivo, con el propósito de evitar la memorización de datos que no tienen un carácter fundamental para comprender el proceso histórico. Antes se ha valorado que los contenidos seleccionados sí responden a la identificación de causas y consecuencias de los procesos históricos, de los cambios en referencia a la cultura, la política y la tecnología; no obstante un análisis de la cantidad de contenidos del programa de historia de México, permite sostener que existe una contradicción entre el enfoque del programa y la selección de contenidos.

La contradicción referida se expresa en la gran cantidad de temas seleccionados,⁷ tomando como referencia el tiempo destinado al programa de historia y las previsible estrategias que aplicarían los maestros frente a un temario abundante.

Esta última situación es sostenida por González (1996), al referirse a los actuales programas de historia para la educación secundaria en México:

La presentación de los programas, de amplio y pormenorizado desarrollo temático, corre el riesgo, quizá, de que una interpretación rutinaria del profesorado, que pretenda darlo todo y "a fondo", los convierta en excesivamente enciclopédicos.

Sobre este tema Pozo y Carretero (1989) afirman que la preponderancia del saber académico en la confección de los programas de historia organizados en forma cronológico-temática presentan un problema fundamental: "...se empieza por la Prehistoria y se inicia una carrera enloquecida en el tiempo que dura todo el curso (normalmente sin haber llegado al final)."

El amplio temario del programa de historia de México entra en contradicción con las condiciones en que se desarrollará, por ejemplo, en relación con el tiempo escolar. En el mapa curricular están previstas tres horas por semana⁸ para el estudio de la historia de México. Si se toma en cuenta que el ciclo escolar se constituye por 42 semanas formales de trabajo, se pueden prever 126 horas para cubrir el programa.

Una forma de distribuir los temas es obviando la extensión de cada uno y dividir el tiempo total (126 horas) entre las ocho unidades temáticas del programa. Así, a cada unidad corresponden 15.75 horas. Si por otro lado, se tiene que en promedio cada unidad se constituye por seis subtemas, resulta a cada subtema corresponden 2.5 horas.

Tomando en cuenta la abundancia de temas del programa de historia de México, se puede pronosticar que, en la práctica cotidiana, el maestro contará con un escaso margen de acción para implementar estrategias diferentes a la lectura mecánica, a la exposición de temas y/o a la aplicación de cuestionarios del tipo pregunta-respuesta, como se puede inferir del *enfoque del programa*.

Incluso, a diferencia de lo que sucede con los programas de historia universal –en primero y segundo grados–, el programa de historia de México no cuenta con una unidad para *recapitulación y ordenamiento*, en la que se prevé el reforzamiento de los esquemas de la temporalidad y secuencia históricas y la ubicación de los acontecimientos y de los personajes fundamentales.

En síntesis, se puede sostener que el temario sustenta un enfoque implícito para la enseñanza de la historia. Este enfoque y el enfoque explícito del programa concuerdan en diferentes aspectos, aunque en otros presentan rupturas, por ejemplo, en cuanto a valorar la influencia de las mujeres y los factores naturales, pero sobre todo, en lo que se refiere a la cantidad abundante de temas.

NOTAS

¹ Por supuesto que sólo se explicarán los más importantes, puesto que a lo largo del trabajo – en forma explícita e implícita – se expresan diversos referentes conceptuales.

² En mi experiencia, la secuencia planteada por Quiroz en relación con los niveles de mediación del proceso curricular, fue trastocada en múltiples ocasiones, sobre todo por variables de carácter político.

³ Las condiciones de trabajo de los maestros de secundaria se caracterizan por contar con bajos salarios, contratación desventajosa, fragmentación del tiempo entre una gran cantidad de grupos y de alumnos, tiempo laboral distribuido hasta en tres escuelas, instalaciones inadecuadas, entre otras. Al respecto se puede consultar Mayorga (1993), Quiroz (1994), Sandoval (1993) y Lerner (1996).

⁴ Al respecto se aclara que: “La distinción que venimos estableciendo entre diversas estrategias de enseñanza no debe entenderse, en un sentido radical, como una distinción excluyente. En realidad debe entenderse más bien como un intento de clarificar y diferenciar desde un punto de vista teórico diversas formas de transmitir tipos distintos de conocimiento histórico. Pero estas distinciones teóricas no deben ocultarnos la confusión e interacción que en la práctica existen entre esas estrategias. Toda ‘técnica’ didáctica recurre, en uno u otro grado, a las diversas estrategias de enseñanza que hemos analizado... Por ello resulta excesivamente atrevido establecer fáciles paralelismos entre el uso de ciertas técnicas o recursos y la adscripción a una u otra estrategia. Estos paralelismos suelen dar lugar a ciertas mixtificaciones.” (Pozo 1989, 235)

⁵ En el mismo sentido, Jiménez (1995b, 183 y 189) sostiene que los nuevos programas “permiten el acceso a esa nueva concepción de la historia, cuyos contenidos se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo más que memorístico, lo cual permite una mejor comprensión de los cambios científicos, tecnológicos, políticos, económicos, materiales, culturales y demográficos ocurridos en el devenir histórico de la humanidad, que se manifiestan en la vida material y cotidiana de todas las épocas...”

“Los programas de historia son congruentes con los estudios cognitivos actuales en el sentido de que... para la comprensión de la historia son tan necesarios los desarrollos de habilidades intelectuales como los contenidos y conceptos históricos, puesto que la comprensión de fenómenos y la solución de problemas, además de habilidades inferenciales, caracterizadas como pensamiento formal, requieren información específica, la cual se deberá adquirir mediante actividades pertinentes, puesto que dicha información puede influir decisivamente en el momento de aplicar ciertas capacidades de razonamiento.”

⁶ Los maestros de historia en secundaria tienen pocos materiales de apoyo para apropiarse del enfoque de la asignatura. Únicamente cuentan con el plan y programas de estudio y no, como en el caso de otras asignaturas, con un libro para el maestro u otros materiales, en los que se profundice sobre las bases y principios del enfoque para la enseñanza de la historia.

⁷ Un conteo de los subtemas del programa indica que en total son 178 contenidos, los cuales están distribuidos en las ocho unidades de la siguiente forma: unidad 1, 18 subtemas; unidad 2, 25 subtemas; unidad 3, 14 subtemas; unidad 4, 19 subtemas; unidad 5, 20 subtemas; unidad 6, 26 subtemas; unidad 7, 24 subtemas; y unidad 8, 31 subtemas.

⁸ En el funcionamiento cotidiano de la secundaria la "hora" de clase tiene una duración de 45 minutos.

PROPUESTA DE ANÁLISIS

En este capítulo se presentan los criterios metodológicos que orientan el análisis de los cinco libros de historia de México seleccionados en el presente estudio. Se parte de que para identificar el enfoque de la enseñanza de la historia que subyace a los libros de texto es necesario construir referentes que permitan caracterizarlos.

En el capítulo I se presentan dos *modelos* o *enfoques* de la enseñanza de la historia en secundaria. El *enfoque tradicional* representa un tipo de enseñanza centrada en la memorización de nombres, fechas y lugares, relacionados con la historia política y militar; el *enfoque del programa*, en cambio, define una enseñanza de la historia centrada en el desarrollo de nociones históricas como cambio, continuidad, causas, consecuencias, etcétera, a partir del estudio de las transformaciones en la vida material, en las manifestaciones culturales, en la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico. Los modelos construidos sirven como referentes para identificar las rupturas y/o coincidencias entre el enfoque de los libros de texto de historia de México y el enfoque del programa.

1. LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

En el capítulo anterior se estableció que en este estudio el referente principal para el análisis de los libros de texto es el enfoque del programa. A partir de éste es posible construir herramientas analíticas que guíen la mirada y que constituyan

referentes para identificar las relaciones entre el *enfoque del programa* y los *enfoques de los libros de texto* de historia de México.

En tanto construcciones sociales, los libros de texto constituyen un todo, por lo que para estudiar sus características y contenidos es necesario valorarlos desde diversos puntos de vista. En este estudio se propone que dichos puntos de vista sean denominados *dimensiones de análisis*.

Estudiar desde diferentes *dimensiones* los libros de texto nos permite conocer cómo se presenta en ellos la historia de México. En este sentido se plantean dimensiones que son básicas en un estudio que pretende identificar en qué puntos se acercan y en cuáles se distancian o, incluso, se oponen, el *enfoque del programa* y los *enfoques de los libros de texto*. Las dimensiones de análisis permiten, además de conocer las características de los libros de texto en particular, realizar comparaciones entre las diferentes obras.

Las dimensiones que se proponen en este estudio, y a partir de las cuales se considera es posible caracterizar el enfoque de los libros de texto son las siguientes: la *selección de contenidos*, el *desarrollo temático* y el *diseño de actividades de enseñanza*. En el capítulo III se conceptualizan las tres *dimensiones* analíticas establecidas.

2. FASES DE ANÁLISIS

El análisis de los libros de texto se realizó en diferentes fases. En un primer momento se elaboró un inventario de los libros de texto aprobados por la Secretaría de Educación Pública (cuadro 1) y se realizó una revisión somera de la mayor parte de las obras para tener una percepción global del material que se pretendía analizar.

En un segundo momento se realizó una primera selección a partir de diferentes criterios: por un lado, se determinó seleccionar libros de texto que reportaran amplios tirajes de edición; por otro, la elección se guió por la hipótesis

de contar con obras que respondieran ya sea a las características del *enfoque tradicional* o a las del *enfoque del programa*.

Cuadro 1

Título	Autor (es)	Año	Tiraje
<i>Historia de México</i>	Treviño Villareal, Héctor y otros	1996	130 000
<i>Historia de México 3</i>	Moreno y Kalbtk, Salvador y Alma E. Silva	1996	100 000
<i>Historia Patria 3</i>	Bolaños Martínez, Raúl	1996	50 000
<i>Descubriendo el pasado 3</i>	González Amílcar y otros	1996	20 000
<i>Historia de México</i>	Speckman, Elisa	1996	20 000
<i>Historia de México</i>	Vázquez, Josefina Z.	1996	15 000
<i>Historia de México</i>	Vázquez Segura, Ma. de la Luz y Neyra Egremi	1996	1° reimp, 2° edición
<i>Historia del hombre en México</i>	Jiménez Alarcón, Concepción	1995	50 000
<i>Tiempos, lugares y gente 3</i>	Perrusquía González, Argentina	1995	30 000
<i>Historia de México</i>	Cobos González, Rubén	1995	15 000
<i>Historia 3</i>	Nieto López, J. de Jesús	1995	2° reimp/1° edición
<i>Historia de México</i>	Ángeles, Alba	1995	10 000
<i>Historia de México</i>	Esquivel Millán, Gloria y Enrique Figueroa Alfonso	1995	2 500
<i>Historia de México 3</i>	Gallo Tirado, Miguel Ángel	1995	sin tiraje
<i>El hombre en la historia 3</i>	Urrutia, Cristina y otros	1994	57 000
<i>México y su dinámica</i>	Ramírez Sánchez, J. Daniel y J. Manuel Rodríguez	1994	20 000
<i>Historia</i>	Velázquez Estrada, Rosalía y otros	1994	20 000
<i>Historia de México 3</i>	Díaz González Iturbide, Alfredo	1994	2 500
<i>Historia de México</i>	Muñoz, Virgilio y otros	1994	sin tiraje
<i>La aventura humana 3</i>	Ontiveros Jiménez, Manuel	sin datos	sin datos
<i>Lecciones de historia de México 3</i>	Rodríguez Palacios, Alfonso y otros	sin datos	sin datos
<i>Historia 3. Tiempos de México</i>	Gómez Méndez Sergio y otros	-----	no se encontró
<i>Historia 3</i>	Lima Bernardo y otros	-----	no se encontró

En un tercer momento se realizó un análisis más detallado de los libros de texto desde diferentes dimensiones: *selección de contenidos, desarrollo temático y diseño de actividades de enseñanza*. Para calibrar las tendencias de relación entre el *enfoque del programa* y los *enfoques de los libros de texto*, se emplearon como referentes los *modelos* para la enseñanza de la historia caracterizados en el capítulo I. Emplear dichos modelos abrió una zona en la que se ubicaron los libros de texto, aunque no en forma absoluta ya que, como se verá, son obras heterogéneas que comparten características de ambos modelos.

Finalmente, el análisis se centró en la comparación de los cinco libros de texto desde las tres dimensiones establecidas, lo cual permitió un ejercicio de abstracción en relación con las concordancias y rupturas entre el *enfoque de los libros* y el *enfoque del programa* para la enseñanza de la historia, tomando en cuenta a los libros de texto en conjunto. Las reflexiones derivadas de esta fase se presentan en las consideraciones finales.

3. REFERENTE EMPÍRICO

Durante el ciclo escolar 1995-1996 la Secretaría de Educación Pública autorizó veintitres libros de texto de historia de México. De ellos elegí cinco títulos para ser analizados. En la selección de los libros se pusieron en juego ciertos criterios. El primero consistió en contar con libros que respondieran a las características de uno u otro *modelo* de la enseñanza de la historia, a partir de un análisis inicial, general y panorámico. El segundo criterio consistió en que los libros de texto analizados fueran empleados por una gran cantidad de alumnos y de maestros, por lo cual se seleccionaron libros que reportaran amplios tirajes en los últimos tres años, tomando como referencia el año 1996¹ (ver cuadro 1). El tercer criterio tuvo una naturaleza pragmática y se refiere a mis posibilidades de revisar cierta cantidad de libros de texto. De esta forma, los libros seleccionados fueron los siguientes:

- *Historia patria*, Raúl Bolaños Martínez (Bolaños).
- *Historia del hombre en México 3*, Concepción Jiménez Alarcón (Jiménez).
- *Historia de México*, Salvador Moreno y Alma E. Silva (Moreno).
- *Historia de México*, Héctor Treviño, R. Velázquez, A. Solís, G. Delgado (Treviño).
- *El hombre en la historia 3*, Cristina Urrutia, Krystyna Libura, Pablo Escalante, Rodrigo Martínez, Luis Morales, Alejandro Pinet, José Blanco y Alberto Sánchez (Urrutia).

Notas

¹ Para determinar el tiraje de cada libro se tomaron en cuenta los datos encontrados en la visita a diferentes librerías y salas de exposición de las editoriales, en la Ciudad de México.

No todos los libros que aparecen en la lista de autorización emitida por la Secretaría de Educación Pública se encontraron en los lugares visitados.

En cuanto a los libros de texto en los que no se indica de forma precisa el tiraje, se tomaron como indicadores las ediciones (1^o, 2^o, etcétera) y las reimpresiones.

LA HISTORIA DE MÉXICO EN LOS LIBROS DE TEXTO

El propósito de la presente investigación es identificar las relaciones, en términos de coincidencias y rupturas, entre *el enfoque del programa* y los *enfoques de los libros de texto* de historia de México. Esto permitió construir un escenario en el cual fuese posible calibrar en qué medida los libros de texto de historia de México constituyen un soporte para relacionar las orientaciones del programa con las prácticas de enseñanza de los maestros.

Como se planteó en el capítulo II, el análisis comparativo se realizó teniendo como referente los dos *modelos* de la enseñanza de la historia contruidos: el *enfoque tradicional*, el cual remite a una enseñanza que pone énfasis en la memorización de datos, fechas y lugares, y el *enfoque del programa*, en el que se da mayor importancia al desarrollo de nociones históricas como causalidad, cambio y tiempo, así como de habilidades para el empleo de información histórica.

Para realizar los análisis y las comparaciones se ha propuesto acercarse a los libros de texto desde tres dimensiones, a partir de las cuales es posible derivar hipótesis de trabajo. En este capítulo se presentan los resultados del análisis desde la perspectiva de dichas dimensiones analíticas; el contenido del capítulo está organizado en torno a ellas, en el siguiente orden: *selección de contenidos*, *desarrollo temático* y *diseño de actividades de enseñanza*.

1. LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

La selección de contenidos se entiende como la relación entre el temario de los libros de texto y el temario del programa, es decir, en qué medida los autores toman a éste como referente al elaborar sus obras.

Cabe recordar la ruptura, señalada en el capítulo I, entre el enfoque explícito del programa y el enfoque implícito del temario en lo que se refiere a la gran cantidad de contenidos seleccionados para confeccionar el programa.

A continuación se comparan los temarios de los libros de texto con el temario del programa, lo cual permitirá identificar ciertas relaciones entre el enfoque de los libros de texto con el enfoque del temario, desde la dimensión de la *selección de contenidos*.

1.1 El temario del programa como referente para los autores de libros de texto

El temario del programa contiene ocho unidades temáticas (anexo 1), las cuales se deben desarrollar como un requerimiento normativo del proceso de autorización (SEP 1994c). La comparación entre el temario del programa y los temarios de los libros de texto permite identificar tres formas de relación, las cuales se describen en seguida:

- a) El temario del libro de Moreno es el que más coincide con el temario del programa. Únicamente se encontró que en la unidad 1 se agrega la descripción de rasgos de las culturas prehispánicas (ubicación temporal y geográfica, organización política, arquitectura, comercio, etcétera), lo cual no está indicado en el temario del programa.
- b) Tres libros (Jiménez, Treviño y Bolaños) se caracterizan porque si bien, en términos generales, coinciden con el temario del programa, agregan u omiten contenidos en

diferentes unidades temáticas. En el siguiente cuadro se presentan los detalles para cada una de las obras:

	Temas que se agregan	Temas que se omiten
Jiménez	U1. Descripción de rasgos de las culturas prehispánicas. U7. La reorganización política (en la época de Cárdenas).	U5, El debate parlamentario y la oratoria política. U8, La radio, la cinematografía, la televisión y sus programas, La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas.
Treviño	U1. Descripción de rasgos de las culturas prehispánicas. U3. Etapa de iniciación, organización, resistencia y consumación; actividades insurgentes después del sitio de Cuautla. U5. Territorio controlado por los liberales, Territorio controlado por los conservadores.	U4, La resistencia mexicana y la defensa de la capital. U8, La desigualdad de los productos agrícolas y de su productividad.
Bolaños	U1. Descripción detallada de características de las culturas prehispánicas. U2. Descripción de la llegada a América de grupos de diversas naciones (portugueses, ingleses, franceses y holandeses). U3. Las ideas de Montesquiu, Rousseau y Voltaire; un resumen de la etapa de iniciación, de organización, de resistencia y de consumación de la Independencia; la iniciación del movimiento libertario, segunda etapa; organización del movimiento de Independencia (primera, segunda tercera y cuarta campañas militares de Morelos). U5. La revolución, Los preliminares de la Soledad.	U7 Las corrientes de la poesía.

c) El temario del libro de Urrutia coincide con el temario del programa en cuanto a la secuencia de los grandes períodos, pero no así en la secuencia de los temas específicos, es decir, al interior de cada unidad temática éstos se reorganizan. Para que se comprenda en forma clara cómo se reorganizan los contenidos en el libro de Urrutia, a continuación se presentan, como ejemplo, los temarios de dos unidades temáticas del libro comparándolas con el temario que se propone en el programa:

Temario del programa	Temario del libro de Urrutia
<p>U3. La consumación de la Independencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los factores políticos internos y externos que influyeron en la consumación - Coincidencias y contradicciones en la alianza de las fuerzas encabezadas por Guerrero e Iturbide - El programa político del Plan de Iguala 	<p>U3. La consumación de la independencia - El decaimiento de la guerra insurgente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impacto de la revolución liberal española - El plan de Iguala
<p>U8. La educación y los medios culturales de masas</p> <ul style="list-style-type: none"> - El crecimiento del sistema educativo: sus avances y limitaciones - La evolución del analfabetismo - Los medios de comunicación de masas y su influencia en la transformación de la cultura popular - La radio, la cinematografía, la televisión y sus programas - La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas 	<p>U8. La cultura contemporánea en México</p> <ul style="list-style-type: none"> - La literatura moderna - El muralismo - La música, el radio y la televisión - El auge del cine mexicano - El pensamiento

Además de la reorganización temática, en el libro de Urrutia se agregan y omiten contenidos y, aunque es difícil identificarlos exactamente, se encontraron algunos cambios, los cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Temas que se agregan	Temas que se omiten
<p>U1, Los primeros americanos (el poblamiento de América, territorios y costumbres, el México antiguo); Oasisamérica, Del campamento a la aldea, Gente rústica, La domesticación de la planta, Las aldeas, La vida aldeana.</p> <p>U2, El descubrimiento de América: encuentro de dos mundos, El viejo mundo en expansión, La reconquista española, Cristóbal Colón; Extensión de la conquista, La lenta conquista del norte Chichimeca, Catástrofe y supervivencia; El siglo XVIII: crecimiento y crisis (el crecimiento desigual, las reformas borbónicas, la ilustración en México).</p> <p>U3, La agitación de la Constitución de Cádiz.</p> <p>U5, La sociedad (haciendas y ranchos, peones y jornaleros, revueltas agrarias, transporte terrestre y comunicaciones, la vida urbana).</p> <p>U8, <i>La literatura moderna, El muralismo.</i></p>	<p>U3, Los significados del guadalupanismo.</p> <p>U5, Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán; Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares; La cultura política en la época liberal (La libertad de prensa y el desarrollo del periodismo político: la figura de Francisco Zarco, El debate parlamentario y la cultura política).</p> <p>U6, Las demandas de estabilidad y seguridad, La insatisfacción en el ejército.</p> <p>U8, La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas, El crecimiento del sistema educativo: sus avances y limitaciones, La evolución del analfabetismo.</p>

En síntesis, cuatro libros (Jiménez, Treviño, Bolaños y Moreno) coinciden en términos generales con los contenidos y la secuencia del temario del programa y uno presenta diferencias mayores, sobre todo en la organización de los contenidos al interior de cada unidad temática y en cuanto a la omisión de contenidos. En este sentido, se puede establecer que, si bien existe cierta heterogeneidad que se refleja en la inclusión u omisión de contenidos, se aprecia una fuerte tendencia a que los autores de libros de texto tomen como referencia el temario del programa. De lo anterior se desprenden dos proposiciones.

En primer lugar, el que los autores tomen como referencia el temario del programa, implica –en un primer nivel de análisis– una relación de acercamiento entre los *enfoques de los libros de texto* y el *enfoque implícito del temario* el cual, como se analizó en el capítulo I, está orientado a atender las nociones de causalidad, cambio, a la ubicación de los procesos en el tiempo histórico y en el espacio geográfico, entre otros elementos.

La segunda proposición que se deriva del análisis de los temarios de los libros de texto, es que al agregar contenidos, se podría agudizar la contradicción que de por sí existe entre el *enfoque del programa* y el *enfoque implícito del temario*, la cual consiste en que la abundancia de contenidos del temario puede fomentar prácticas como la resolución mecánica de cuestionarios, estrategia asociada al *modelo tradicional* de enseñanza.

2. EL DESARROLLO TEMÁTICO

La dimensión de análisis denominada *desarrollo temático* permite acercarse a los libros de texto a partir del discurso que los autores construyen para desarrollar los contenidos del programa. En este estudio se entiende por *discurso*, el texto escrito que los autores utilizan para presentar en forma didáctica los diferentes temas del programa de historia de México.

2.1 Las formas de discurso

Para los fines de este estudio, se propone que el *discurso* que los autores construyen puede caracterizarse mediante dos tipos: el primero está orientado, en esencia, a presentar la historia mediante la descripción de acontecimientos anecdóticos y el uso, en forma abundante, de datos (nombres, fechas y lugares); este tipo de discurso responde a las características del *modelo tradicional* para la enseñanza de la historia definido en el capítulo II, y será nombrado *discurso enciclopédico*. El segundo tipo de discurso, al que se ha denominado *discurso explicativo*, está orientado a esclarecer por qué sucedieron los procesos sociales, sin olvidar cómo, dónde y cuándo tuvieron lugar; este discurso está vinculado al *enfoque del programa*.

El *discurso enciclopédico* está centrado en presentar hechos anecdóticos, gira en torno de los protagonistas de un acontecimiento, se da poco énfasis al marco económico y social y se incluyen datos en forma abundante. En resumen, incluye datos que no son necesarios para la comprensión del proceso histórico y en cambio soslaya información que es importante en ese sentido. Los fragmentos que se

presentan a continuación, tomados de uno de los libros de texto que serán analizados, tienen características de lo que he denominado *discurso enciclopédico*. En el primer ejemplo, mientras que el propósito del tema es que el alumno comprenda e identifique las *causas internas* que propiciaron la declaración de la independencia de México con respecto de España, el discurso está centrado en describir campañas militares y presenta información que, considero, no ayuda para que se logre el propósito:

Los factores internos y externos que influyen en la consumación de la independencia. Al morir Mina el movimiento de independencia decayó, los realistas recuperaron los territorios ocupados por los insurgentes. Los integrantes del Congreso de Chilpancingo deambularon de pueblo en pueblo acosados por las fuerzas del virrey y para eludirlos designaron una junta en Taretán, Mich. para que los representara, pero esta duró poco tiempo, haciéndose cargo la Junta de Jaujilla, Mich. que tuvo notable actuación desde 1817.

Para fines de 1819, los miembros de la Junta de Jaujilla se hallaban bajo el amparo de Vicente Guerrero, en la región ocupada por este jefe insurgente, pero luego se disolvió por los constantes amagos de los realistas.

Guerrero mantenía viva la llama de la guerra por la independencia, dominó la Costa Grande y la Tierra Caliente del Estado que lleva su nombre.

Al mismo tiempo, Pedro Ascencio con su tropa operaba en las montañas del Estado de México, concretamente en la Sierra de la Goleta, donde construyó el fuerte de San Gaspar. Los embates del enemigo lo hicieron desalojar el campo de operaciones y unirse a Vicente Guerrero; el ejército realista hizo lo imposible para batir a los insurgentes surianos, pero la resistencia de éstos, su conocimiento del terreno, el clima adverso y las enfermedades, impidieron tal propósito. (Treviño 1996, 120-122)

El segundo ejemplo de *discurso enciclopédico* se caracteriza por presentar datos en forma abundante (una larga lista de lugares), soslayando información que contribuya a que los alumnos comprendan cómo se administraban los territorios de la Nueva España y los cambios que se presentaron en relación con la forma en que estaban organizados los pueblos prehispánicos:

División y administración del territorio. El territorio de la Nueva España propiamente dicho comprendía: a) la Provincia de Yucatán, b) el Reino de México integrado por los

estados actuales de Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Colima y parte de Jalisco y en el mar del norte (Golfo de México) desde la boca del Pánuco hasta las costas de Tabasco, c) el Reino de Nueva Galicia, con la ciudad de Guadalajara por capital, d) el Nuevo Reino de Vizcaya, con Durango por capital que comprendía el actual estado de Durango, parte de Sinaloa y el sur del actual estado de Coahuila, e) el Nuevo Reino de León integrado por los estados de Nuevo León y Tamaulipas, aunque este se desprendió después y formó la Nueva Santander, f) las Provincias de Coahuila o Nueva Extremadura, de Vieja California (Baja), de Nuevo México y de la Nueva California (Alta) que se denominaban Provincias Internas de Oriente. Las provincias se subdividen en corregimientos o sea porciones del territorio donde ejercían su jurisdicción los corregidores o alcaldes mayores, que dependían del virrey. (Treviño 1996, 47)

El *discurso explicativo* atiende, por un lado, a las circunstancias que hicieron posible un hecho histórico; tales circunstancias suelen corresponder a una conjunción de factores económicos, sociales, políticos, culturales, etcétera. Por otro lado, en el *discurso explicativo* también se hace referencia a los motivos personales de quienes participan en los acontecimientos históricos (Pozo y Carretero 1989; González 1989).

De acuerdo con esto, a continuación se presentan dos fragmentos que tiene características *explicativas*. El primer ejemplo tiene la finalidad de presentar la forma en que se reorganizó a la población y cuales eran las características de la organización política, una vez derrotados militarmente los pueblos prehispánicos por los conquistadores españoles:

La organización política. Gobernar la Nueva España no fue tarea fácil, pues la colonia se encontraba lejos de la Metrópoli. El rey tuvo que gobernar desde la lejanía, delegando su autoridad a funcionarios y corporaciones que no siempre respondieron con lealtad, eficiencia y honestidad. Desde los inicios del virreinato, la Corona propició el desarrollo de una compleja y costosa *burocracia* que a menudo creó conflictos de intereses entre la metrópoli y su colonia.

Los españoles trataron de implantar sus instituciones en la Nueva España, las cuales sufrieron modificaciones al adaptarse a una realidad distinta. Asimismo, incorporaron algunas de las formas de organización heredadas de la sociedad prehispánica. Por ejemplo, aun sometidos al dominio español, los pueblos o señoríos indios conservaron sus autoridades indígenas llamados caciques y más adelante gobernadores por los españoles. La mayor parte de los señoríos prehispánicos, denominados pueblos, se mantuvieron en el período colonial y conservaron buena parte de su organización política, económica, social y familiar.

Puede hablarse de una verdadera alianza de los conquistadores españoles con los gobernantes y nobles de los señoríos mesoamericanos. Por supuesto, los españoles sólo aceptaban a los gobernadores indios más sumisos; los más combativos eran asesinados o quitados del poder...(Urrutia 1994, 106)

El segundo ejemplo de discurso *explicativo*, son párrafos en los que se presentan algunas causas por las cuales triunfó el movimiento maderista en contra del régimen porfirista. Como se puede advertir la información (personajes, lugares, fechas, etcétera) que se presenta es pertinente para comprender el proceso histórico bajo estudio:

La campaña militar y la derrota de Díaz. El plan de San Luis constaba de varios puntos, entre los cuales destacaban el desconocimiento del gobierno de Porfirio Díaz, el nombramiento de Madero como presidente provisional, la no reelección y, lo más importante desde el punto de vista social de la revolución, el artículo tercero, que hacía mención de los reclamos agrarios, prometiendo una revisión de la tenencia de la tierra para hacer justicia a los despojados por la Ley sobre Colonización y Terrenos Baldíos promulgada por el gobierno de Díaz, y que tanto había afectado a las tierras comunales de los pueblos. Esto llevó a las filas maderistas a grupos de campesinos, sobre todo a los comandados por Emiliano Zapata...

Como ya viste, en el Plan de San Luis se hacía mención del reparto agrario y la justicia para los campesinos. Esto fue el detonante para que después del 20 de noviembre, miles de campesinos se lanzaran a la invasión de latifundios y a conservar sus derechos mediante las armas. En el pueblo de Anenecuilco, Morelos, un pequeño grupo encabezado por Pablo Torres Burgos y Emiliano Zapata se levantó en armas y, tomando la villa de Ayala, se enfrentó al gobierno federal y a los hacendados latifundistas, dueños de las plantaciones e ingenios azucareros. Al grito de "mueran las haciendas y vivan los pueblos", los zapatistas hicieron suyos los reclamos ancestrales de tierra y libertad, sumando miles de hombres a las filas revolucionarias en poco tiempo. (Jiménez 1995, 218)

Al analizar el de *discurso* escrito que se construye en los cinco libros de texto se intenta establecer cuál es su orientación general, a cual de los dos tipos *se acerca más*, es decir, identificar si predomina un discurso *enciclopédico* o uno *explicativo*. En este aspecto deseo ser enfático: se intentó establecer cuál era la orientación dominante del discurso escrito de los libros de texto, pero no ubicarlos en uno u otro tipo de

discurso en forma absoluta, ya que en todos los libros aparecen ambos tipos de discurso escrito.

Tomando en cuenta los objetivos de la presente investigación, es necesario precisar algunas nociones a partir de las cuales sea posible valorar los discursos presentados en los cinco libros de texto. Se proponen como instrumentos de trabajo cuatro grupos de categorías:

- a) Cantidad de datos.
- b) Causas y antecedentes.
- c) Cambio, continuidad y ruptura.
- d) Ubicación en el tiempo y en el espacio geográfico.

En lo que sigue se analizará cómo los *enfoques implícitos* de los libros de texto se acercan o se alejan del *enfoque del programa* –caracterizado en el capítulo I– al desarrollar diferentes contenidos del programa de historia de México.

2.1.1 La cantidad de datos: un indicador para caracterizar el discurso de los libros de texto

Si como lo hemos definido, en la presentación de los contenidos del programa es imprescindible el uso de datos diversos, la cantidad de éstos puede ser un indicador para identificar el tipo de discurso empleado (*enciclopédico* o *explicativo*).

Los *datos* son información de detalles o circunstancias que sirven para ayudar a formarse la idea sobre un asunto. En este estudio se consideran *datos* los nombres de personajes, las fechas y los lugares¹ a que se refieren los temas desarrollados. Por un

lado, éstos son imprescindibles para comprender un hecho histórico (¿quién, ¿cuándo? ¿dónde?) y, por otro, es posible cuantificarlos y realizar comparaciones.

Para comparar el *discurso* escrito construido por los autores de los libros de texto de historia de México, se seleccionaron diversos temas del programa. Como criterio, los temas deberían referirse a acontecimientos históricos de distinta naturaleza: campañas militares, elementos culturales, contiendas políticas, pensamiento social y político, etcétera.

Para comparar la cantidad de datos empleados en los cinco libros de texto se contabilizaron los nombres, las fechas y los lugares que los autores citaron en el desarrollo de los temas. En el cuadro que se presenta a continuación se aprecia que existen diferencias en cuanto a la cantidad de datos utilizados:

	Treviño	Bolaños	Moreno	Jiménez	Urrutia
Unidad 1 <i>La religión mesoamericana</i>	54	36	90	26	19
Unidad 2 <i>La iglesia</i>	93	102	86	42	22
Unidad 3 <i>Orígenes de la Independencia</i>	140	88	129	75	51
Unidad 4 <i>La guerra con los E.U.</i>	199	224	113	225	67
Unidad 5 <i>Liberales y conservadores</i>	43	44	57	22	7
Unidad 6 <i>Las transformaciones económicas</i>	55	24	31	30	55
Unidad 7 <i>El maderismo</i>	255	150	117	199	230
Unidad 8 <i>La cultura contemporánea</i>	230	10	10	1	35

Un primer aspecto que se desprende de la información presentada en el cuadro es que existe una notable disparidad entre los libros al desarrollar el mismo tema, por ejemplo:

a) Para presentar los *Orígenes de la Independencia*, Treviño (140) y Moreno (129) emplean una gran cantidad de datos, en comparación con Jiménez y Urrutia, quienes sólo usaron la mitad o menos.

b) En el tema *La cultura contemporánea en México*, Treviño usó 230 datos (nombres, fechas y lugares) mientras que el resto de los autores utilizó una cantidad de datos notablemente más baja (menos de 40).

Otro aspecto, relacionado con el anterior, es que en los temas de efervescencia militar se advierte un mayor empleo de datos en comparación con el desarrollo de temas de aspectos culturales o económicos. Por ejemplo, al desarrollar *La guerra con los Estados Unidos* –tema que se presta para reseñar los diversos combates de la época– cuatro autores (Bolaños, Jiménez, Moreno y Treviño, emplean abundante cantidad de datos (100 o más), en comparación con la cantidad de datos que utiliza Urrutia (65). Otro ejemplo del uso abundante de *datos*, es el tema “El maderismo” – que si bien incluye la presentación de propuestas políticas y la caracterización de grupos políticos, también se refiere a enfrentamientos bélicos– en el cual los cinco autores utilizan una gran cantidad de datos. Una posible explicación a esto es que la reseña de batallas da lugar a la mención de personajes, lugares y fechas.

Finalmente, a partir de una lectura global del cuadro, se puede concluir que en dos libros de texto (Jiménez y Urrutia) se distingue el uso de una menor cantidad de

nombres, fechas y lugares en comparación con los otros tres libros de texto (Bolaños, Moreno y Treviño). Este indicador permite afirmar que los libros de Jiménez y de Urrutia estarían más cercanos al *enfoque del programa*, bajo la hipótesis de que la menor cantidad de datos está relacionada con un *discurso explicativo*; por el contrario, los libros de Bolaños, Moreno y Treviño, al dar énfasis al uso abundante de datos, estarían más cercanos al *enfoque tradicional*, bajo el supuesto de que un *discurso enciclopédico* se caracteriza por citar en forma abundante nombres de personajes, fechas y nombres de lugares. En los apartados que siguen se profundizará en estas afirmaciones.

2.1.2 Causas y antecedentes

La noción de causalidad remite a preguntas como las siguientes: ¿Por qué? ¿Quién? Estas interrogantes sugieren que al estudiar un hecho histórico, éste se explique como resultado de múltiples factores [económicos, políticos, naturales, culturales, etcétera] y de la intervención de diversos agentes o sujetos [pueblos, grupos sociales, individuos] (SEP 1996b).

En este apartado se analiza la forma en que —en los cinco libros de texto— se desarrollan contenidos del programa cuya finalidad es explicar los factores que propician ciertos acontecimientos. Para ello, se han elegido dos bloques temáticos cuya orientación apuntaría a presentar las causas de procesos históricos y la participación de diversos agentes: *Las raíces de la Independencia* y *La formación del régimen de Díaz*.

a) Las raíces de la Independencia

En el temario del programa, la unidad III incluye un bloque temático llamado *Raíces de la Independencia*. Para desarrollar este bloque se sugiere abordar los siguientes temas: *El desarrollo del sentido de la identidad novohispana, El "nacionalismo criollo", Los significados del guadalupanismo, El conflicto social, Los peninsulares y los criollos, La situación de los indígenas, La influencia de las ideas de la Ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia, y Las guerras europeas y los conflictos políticos en España.*

La orientación planteada en el bloque temático gira en torno a interrogantes que remiten a la noción de causalidad, es decir, los temas del bloque pueden ser interpretados como "los factores" que influyeron para que se iniciara la guerra de Independencia. En este sentido se puede considerar que es pertinente que en el desarrollo se responda, por lo menos, a dos preguntas, que podrían ser las siguientes: ¿Por qué se inició la guerra de Independencia de México? ¿Quiénes participaron en ella? A continuación se analiza la forma en que los cinco autores construyen la narración histórica para resolver la demanda del programa, la cual consiste en presentar las "raíces de la Independencia".

Un primer aspecto que es básico al desarrollar diversos temas con un sólo propósito, es que estos se presenten de tal forma que el lector pueda relacionarlos claramente. En este caso, en tres libros de texto (Bolaños, Jiménez y Urrutia) se incluye una introducción que precede al desarrollo del bloque temático, aunque sólo en dos casos (Jiménez y Urrutia) dicho texto tiene el propósito de relacionar en forma

explícita los subtemas del bloque temático; en el otro libro (Bolaños) las ideas presentadas son dispersas y repetitivas de un subtema desarrollado posteriormente.

En lo que sigue se verán los detalles en cada uno de los textos:

Libro de Jiménez

Las condiciones de la Nueva España en la segunda mitad del siglo XVIII cambiaron mucho con relación a las condiciones del país después de la conquista; las situaciones social, religiosa, económica y política, causaban inquietud entre los distintos grupos sociales; diversos factores externos e internos favorecían cambios, hubo grupos que deseaban la autonomía del virreinato y otros que querían la independencia total de la nación.

Los criollos y mestizos, poco a poco, desarrollaban una conciencia de "americanos", y estaban cansados de ser dominados por los españoles peninsulares; los indígenas, negros y otras castas querían liberarse del yugo al que estaban sujetos y desquitarse de sus opresores. (Jiménez 1995, 84)

Libro de Urrutia

La Independencia ha sido una de las etapas de la historia de México que más ha atraído a los investigadores contemporáneos. Para una mejor comprensión de las causas que la originaron, los historiadores las han dividido en dos grupos principales: causas internas y causas externas. Entre las internas destacan: la implantación de las reformas borbónicas, la profunda desigualdad social y la discriminación racial existente entre la población novohispana. Entre las principales causas externas tenemos: la revolución de independencia de Norteamérica, la revolución francesa, la invasión napoleónica a España y el encarcelamiento de su rey Fernando VII. (Urrutia 1994, 130)

Libro de Bolaños

La guerra de independencia en nuestro país, a diferencia de las guerras por la independencia sudamericana, hizo concurrir a grupos muy importantes de la población colonial, desde luego grupos de indios, de mestizos y de castas, en muchas ocasiones dirigidos por criollos intelectuales de ideas avanzadas. La independencia en nuestra patria se fue gestando lentamente durante los tres siglos de dominación hispánica, hasta crear las condiciones que la hicieron posible, ya que en el seno de la sociedad colonial se presentaron agudas contradicciones que, serenamente enjuiciadas, nos permiten comprender la razón de las múltiples rebeliones que se suscitaron durante el período colonial y finalmente, el porqué en el año 1810 se enfrentaron entre sí los diferentes grupos de la población. (Bolaños 1996, 105)

En cuanto al tipo de discurso utilizado para presentar las "raíces de la guerra de independencia", los libros de texto se pueden separar en dos grupos, más o menos diferenciados: el primero se forma con tres libros y el segundo con dos.

En el primer grupo de libros de texto (Jiménez, Urrutia y Bolaños) el discurso construido por los autores se caracteriza por el empleo abundante de contenidos explicativos para desarrollar el tema propuesto. Los siguientes fragmentos de cada uno de los libros son una muestra ejemplar de esta característica:

Libro de Jiménez

La situación de los indígenas, las castas y los esclavos. La situación de estos grupos sociales siempre fue triste, pero hacia 1800 era aún más grave, porque la mayoría de las tierras estaba en manos de hacendados españoles o criollos, y a los indígenas y castas para subsistir sólo les quedaba vender su fuerza de trabajo, mas los salarios era muy bajos y pagados en especie, manteniendo endeudados siempre a los trabajadores.

Ante estas injusticias surgieron las sublevaciones, sin embargo, fueron reprimidas muy cruelmente y esto aumentó el disgusto de las clases oprimidas, encendiendo sus ansias de justicia y también de venganza.

Los negros seguían sujetos a la condición de esclavos y eran utilizados para las labores más pesadas en las minas y en los ingenios azucareros. (Jiménez 1995, 87)

Libro de Urrutia

Desigualdad social y discriminación racial. Al comienzo del siglo XIX el imperio español en América tenía una población de 14 millones, de los cuales 6 vivían en la Nueva España distribuidos principalmente en su región central, mientras que las regiones septentrional y sureste se caracterizaban por su escaso número de habitantes. La ciudad de México era la más grande del continente con cerca de 170 mil habitantes, aunque había otras ciudades importantes como Puebla, Querétaro, Guadalajara, Valladolid (hoy Morelia) y Zacatecas, con poblaciones que fluctuaban entre los 25 y los 60 mil habitantes. Muy pocas ciudades de Europa y América tenían una población semejante. Existía cierta prosperidad, pero estaba desigualmente distribuida, ya que la mayor parte de la riqueza se concentraba en pocas familias...

Los españoles o peninsulares se encontraban en la cúspide de la pirámide social, mientras que los criollos que tenían una posición acomodada estaban impedidos para ocupar los más altos cargos del gobierno y el ejército, por el sólo hecho de haber nacido en tierra mexicana. Los indios, que constituían la mayor parte de la población junto con las castas (descendientes de europeos, africanos, asiáticos e indios) se encontraban sumidos en la miseria o con pocas posibilidades de mejorar su situación. No podían, por ley, desempeñar cargos públicos y eclesiásticos, tenían prohibido vivir en los mismos barrios que los europeos y tampoco podían pertenecer a ciertas ocupaciones o profesiones. Estas desigualdades y discriminaciones se agudizaron al comienzo del siglo XIX... (Urrutia 1994, 131)

Si bien, el discurso que presenta Bolaños para desarrollar el tema "raíces de la Independencia", tiene características explicativas, es necesario mencionar que se presenta una reiterada repetición de ideas, las cuales se presentan en diferentes temas

(por lo menos en tres ocasiones) en forma casi textual. Como ejemplo se presentan dos párrafos que tienen diferencias sutiles (se cambian ciertas palabras o signos de puntuación):

Párrafo 1

1. Raíces de la Independencia. Las contradicciones a las que hemos hecho referencia se presentaron en todos los campos de la vida; así por ejemplo, en el económico, los españoles mantuvieron un control absoluto de las actividades fundamentales: la minería, la industria, el comercio y otras. Únicamente permitieron que criollos y mestizos desempeñaran algunas actividades secundarias, mientras los indios y las castas no solamente permanecieron al margen de las actividades económicas importantes, sino que cuando contaban con algunos ingresos como producto de su trabajo o de sus tierras les era arrebatados por los españoles (Bolaños 1996, 105)

Párrafo 2

Los peninsulares y los criollos. Los españoles mantuvieron un absoluto control de las actividades económicas del país; la minería, la industria, el comercio y muchas otras estaban en sus manos y sólo algunas actividades secundarias las dejaron a criollos y mestizos, mientras que los indios y las castas permanecieron al margen de las actividades económicas importantes, y cuando pudieron disponer de algunas fuentes de ingresos, como el producto de sus tierras en los pueblos indios y de sus cajas de comunidad, fueron despojados de ellas por los españoles vecinos... (Bolaños 1996, 110)

En el otro grupo de libros (Moreno y Treviño) dominan contenidos de carácter enciclopédico, ya que se presenta abundante información anecdótica y/o la inclusión de información no relacionada con el propósito del bloque temático. En lo que sigue se presentan los detalles en cada uno de los libros de texto.

El discurso del libro de Moreno presenta contenidos explicativos y enciclopédicos, sin embargo, la lectura global del bloque temático, deja la impresión de que en algunos subtemas se da cabida a fechas y nombres que son innecesarios para comprender el proceso estudiado, y en otros, a información que se aleja del propósito del tema. Se seleccionaron los siguientes párrafos en los que se aprecian estos rasgos:

Texto 1

La situación de los indígenas, las castas y los esclavos. La concentración autóctona más numerosa del continente radicaba en nuestro país; a pesar de que la población indígena mermó por el proceso de conquista y las enfermedades, el fenómeno del mestizaje se dio como algo inevitable. En la Nueva España los sectores más numerosos de la población eran los indígenas y los mestizos.

Debido al sistema económico y social impuesto por los europeos, durante la época colonial se presentaron numerosas rebeliones indígenas. Además de aquellas que tuvieron gran importancia como las de Canek y Mariano, hubo muchas otras, todas reprimidas cruelmente.

Algunos pueblos indígenas sublevados fueron: mixes y zapotecas (1523), mexicas y opilingos (1531), cascanes (1541), cuauchichiles (1570), acaxes (1590), guasavez (1598), mayas (1610), tepehuantes (1616), tarahumaras (1650), tehuanos (1660), tobosos (1667), pimas (1695), tzendales (1712), seris (1724), yaquis y mayos (1740), pápagos (1751), sububapas (1770).

Las castas y los esclavos también manifestaron su descontento contra el régimen colonial; por ejemplo: la conjuración de esclavos negros (1537), la conjuración del mestizo Martín (1565), la rebelión del negro Yanga en Orizaba (1609), la insurrección de los esclavos negros (1612), los tumultos populares en la ciudad de México a causa del hambre (1624, 1692 y 1697), la rebelión campesina en San Miguel el Grande (1734), la rebelión de esclavos en Córdoba (1735)... (Moreno 1996, 69)

Texto 2

Los peninsulares y los criollos. Los españoles y los criollos tenían ideas diferentes sobre cuál era la forma de gobierno más adecuada para la Nueva España. Los primeros y algunos criollos deseaban mantenerla en condición colonial; en cambio, muchos criollos aspiraban a la independencia.

En 1808 los franceses invadieron España y se apropiaron del gobierno metropolitano. Este hecho provocó en las colonias un gran vacío de poder y para algunos, sobre todo criollos, la posibilidad de lograr la separación política de España. Los peninsulares, a quienes llamaremos realistas, pensaban de otra manera...

El licenciado Primo de Verdad, integrante del ayuntamiento de México, propuso que la autoridad pasara al pueblo... Como puede suponerse, esta postura fue combatida abiertamente por los grupos realista... Los oidores, al saber que Iturrigaray estaba de acuerdo con el partido criollo, lo tomaron prisionero... La situación política era difícil y se produjeron diversas conspiraciones provocadas por los criollos descontentos; la más importante de ellas fue la de Querétaro...

Finalmente se les unió don Miguel Hidalgo, eclesiástico de brillante formación intelectual, quien había sido rector de la Universidad de San Nicolás y se había interesado en los postulados de la ilustración...

La insurrección debía estallar el 2 de octubre de 1810; sin embargo, la conspiración fue descubierta. Se cree que doña Josefa Ortiz encontró la manera de avisar a Allende, el cual se encontraba en compañía de Hidalgo en Dolores. Éste percibió la urgencia y la necesidad de iniciar la rebelión... por lo que, en la madrugada del 16 de septiembre llamó a sus fieles... (Moreno 1996, 67-69)



Al desarrollar el bloque temático “raíces de la independencia”, en el libro de Treviño se construye un *discurso enciclopédico*, el cual se puede caracterizar por lo siguiente:

- a) Se presentan, en forma abundante, datos precisos, como nombres, fechas y lugares.
- b) Se incluye información anecdótica (por ejemplo, la leyenda de la aparición de la Virgen de Guadalupe) que si bien está relacionada con el tema, no es fundamental para comprender el proceso estudiado.
- c) Existe la repetición constante e innecesaria de información, por ejemplo en lo que se refiere a la organización y división de la sociedad en grupos.
- d) En algunos casos, el tema que se desarrolla no corresponde con el subtítulo (por ejemplo, “el desarrollo de la identidad novohispana”).

Un indicador de que el *discurso* construido por Treviño es *enciclopédico* es la cantidad de páginas que Treviño utilizó para presentar el tema: mientras cuatro autores emplearon seis páginas del libro en promedio, este autor desarrolló el tema en catorce páginas. Los siguientes párrafos son muestra ejemplar del *discurso enciclopédico* construido por este autor:

Texto 1

Los significados del guadalupanismo. En la búsqueda de su identidad, el novohispano halló en la religión una manera de expresarse: asignó santos patronos a los pueblos, barrios y comarcas, enaltecó imágenes religiosas y realizó fiestas y ferias para su conmemoración.

Con la veneración a la Virgen de Guadalupe encontró en parte la satisfacción a su problemática de nacionalismo e identidad.

Antes de la conquista existió en el cerro del Tepeyac un templo dedicado a Tonatzin (la madre de los dioses), donde según Juan de Torquemada (1565-1624) en su libro *Monarquía Indiana*, se aparecía a los indígenas “en figura de jovencita, con su túnica blanca ceñida, aunque siempre a uno solo y le revelaba cosas secretas”.

Diez años después de la caída de Tenochtitlan, un vecino de Cuautitlán de nombre Juan Diego, se presentó a Fray Juan de Zumárraga (1468-1548) primer obispo de México e informó

de la aparición de la Virgen María, y ésta le había “dicho que quería se le erigiera un templo en aquel lugar”.

Pronto el culto a la Virgen de Guadalupe tomó fuerza y el guadalupanismo hizo que la población abrazara la religión católica...

Desde el inicio del culto hubo disputas acerca de la tradición guadalupana que se acentuaron en el siglo XVIII, mientras unos la atacaban duramente, otros la defendían, pasando estas querellas del campo religioso a la esfera política.

El guadalupanismo tuvo otro significado: fue bandera de liberación...(Treviño 1996, 80)

Texto 2

Las guerras europeas y conflictos políticos en España. Los últimos años del siglo XVIII en Europa, se caracterizaron por una serie de guerras entre diversos países; su causa fundamental se localiza en el desplazamiento de la monarquía por la nueva clase social: la burguesía.

En Francia se instaló la Convención el 21 de septiembre de 1793, con la finalidad de revisar la Constitución aprobada por los revolucionarios un año antes, proclamándose ese mismo día de la República Francesa.

Austria, Rusia, Prusia, Inglaterra, España, Holanda y los Estados Alemanes, declararon la guerra a los franceses. Esta guerra terminó con la paz Basilea en 1795. Debido a los acontecimientos provocados por la Revolución Francesa, en Francia surgió un vigoroso ejército que obtuvo varios triunfos sobre otros países europeos; algunos oficiales se distinguieron por su actividad militar, destacando entre ellos Napoleón Bonaparte, quien capitalizó la efervescencia política de su país para gobernarlo y posteriormente declararse emperador.

En 1807 se integró una nueva coalición de países contra Francia, cuando Napoleón ordenó el bloqueo marítimo contra Inglaterra; al fracasar este propósito, invadió España y tras la abdicación de los monarcas hispanos, impuso a su hermano José en el gobierno en el año de 1808... (Treviño 1996, 90)

b) La formación del régimen de Díaz

La unidad VI del temario del programa se refiere al período conocido como el Porfirismo. El primer bloque temático de esta unidad, *La formación del régimen de Díaz*, sugiere desarrollar tres subtemas: *Los antecedentes y la personalidad de Díaz*, *Las demandas de estabilidad y seguridad* y *La insatisfacción del ejército*. Una posible interpretación de este bloque temático es que sugiere explicar cuáles fueron los factores que favorecieron la formación del régimen porfirista y cómo se interrelacionaron para dar lugar a tal proceso, quizá sea pertinente responder a la

pregunta ¿qué favoreció la formación del régimen de Díaz?, o bien, ¿por qué fue posible que se formara el régimen de Díaz? A continuación se analiza la forma en que los autores desarrollaron este bloque temático.

En primer lugar, en tres libros (Bolaños, Jiménez y Urrutia) se incluye un texto en el que se explican ciertos antecedentes económicos, sociales y políticos del porfiriato. En los otros dos libros (Treviño y Moreno) no se encontró un texto con una función introductoria. A continuación se detalla esta característica en cada uno de los libros.

Jiménez incluye un texto en el que se presentan los antecedentes del porfiriato y que puede considerarse como un intento por contextualizar el tema que se desarrollará adelante; los siguientes párrafos dan cuenta de la característica atribuida:

...La situación de nuestro país era la siguiente: desde el punto de vista político la pugna entre los liberales y los caudillos emergidos durante el Segundo Imperio se agudizó notablemente...

La situación económica del país era igual a la de los años anteriores: la agricultura rezagada se tradujo en miseria para el campesino; los bienes clericales nacionalizados fueron adquiridos por la clase rica...que estuvo dispuesta a apoyar a quienes garantizaran el incremento de su fortuna...

La muerte de Juárez en 1872, hizo resurgir las esperanzas de Porfirio Díaz para llegar al poder... (Jiménez 1996, 184)

Con la misma orientación que tiene el párrafo del anterior ejemplo, al desarrollar el primer bloque temático (*El retorno del caudillismo militar*), Urrutia presenta un texto en el que plantea, de manera general, el panorama social y político que antecedió a la llegada de Díaz al poder:

Habían transcurrido casi 60 años desde que la Patria obtuvo su libertad y no se habían cumplido todavía los objetivos propuestos. Luchas civiles, intervenciones extranjeras, estancamiento económico, malas comunicaciones terrestres: todo ello había pospuesto los anhelos de bienestar de los mexicanos.

El ideal democrático tampoco se había realizado...los caudillos militares continuaron resistiéndose al poder civil...Cada elección era motivo de una nueva discrepancia...Nuevamente un caudillo militar tomaba las armas y prometía, en nombre de la nación, cumplir la leyes y darles paz y bienestar a los mexicanos.. (Urrutia 1994, 178)

Bolaños también presenta un texto introductorio, pero más que plantear un contexto o referirse a situaciones antecedentes al porfiriato, delinea características que atribuye al porfiriato y califica el desempeño de Porfirio Díaz y de su régimen:

Durante los muchos años de su gobierno, de 1877 a 1911, Porfirio Díaz modificó las condiciones del país hasta transformarlo en un incipiente estado capitalista; aunque a cambio de mantener recias formas feudales entre los sectores nacionales, y de favorecer y proteger las inversiones extranjeras en la nación. También contemporizó abiertamente con los grupos tradicionales: clero y ejército, con quienes se entendió para utilizarlos como apoyo.

Por las circunstancias antes referidas, no es exagerado considerar que el porfiriato, como frecuentemente se llama a este período, puede entenderse como la dictadura de los terratenientes reaccionarios aliados al clero y al ejército, y amparados por el gobierno, el que se preocupó por proteger la intervención económica y política de los capitales extranjeros, hasta convertirse en una verdadera agencia de ventas de nuestra riqueza nacional a través de las concesiones entregadas a los capitales internacionales. (Bolaños 1996, 207)

En segundo lugar se encontró que en los cinco libros los temas, que en este caso se pueden interpretar como "las causas de", se desarrollan en forma casi independiente. La información que se presenta en cada uno de los apartados no se relaciona de manera explícita con la que aparece en los otros, lo que dificulta que el lector identifique que los temas desarrollados constituyen, en conjunto, un grupo de factores que explicarían el origen de un proceso, en este caso, la formación del régimen de Díaz. La función explicativa y de conexión la podrían desempeñar, por ejemplo, uno o varios fragmentos en los que se presentara explícitamente la relación de los temas desarrollados. Es probable que el hecho de desarrollar los temas en forma aislada, haya dado lugar a que, como se verá adelante, en el libro de texto de

Treviño se incluyan, incluso, contenidos ajenos al contexto planteado por el bloque temático.

En tercer lugar, tomando en cuenta el tipo de discurso (*enciclopédico o explicativo*) empleado en el desarrollo de cada tema se forman dos grupos de libros de texto, los cuales se analizan a continuación.

En dos libros (Treviño y Bolaños) predominan contenidos enciclopédicos cuya pertinencia para explicar el proceso de formación del régimen porfirista puede ponerse en duda; en contraste, la presencia de contenidos explicativos se puede considerar insuficiente. Esto es que, aun cuando los títulos de los apartados apuntan a explicar cómo influyó cada factor de forma específica en la formación del régimen porfirista, los contenidos seleccionados están orientados hacia la descripción llana de acontecimientos y no existe una explicación acerca de la forma en que tales factores influyeron y se conjugaron para la formación del régimen porfirista. En lo que sigue se presentan los detalles para cada uno de los libros de texto.

Al desarrollar el bloque temático *La formación del régimen de Díaz*, Treviño da mayor relevancia a contenidos de carácter enciclopédico (descriptivo y anecdótico); el siguiente párrafo es una muestra ejemplar del discurso enciclopédico empleado por este autor, ya que gran parte de la información se ocupa de reseñar la trayectoria política y militar del general Díaz y sólo incluye párrafos sucintos que apuntan a explicar, en parte, la integración del régimen:

Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz. Como militar, Porfirio Díaz (1830-1915) luchó por la causa liberal en la guerra de Reforma, y en defensa de la soberanía nacional contra los invasores extranjeros. Fue gobernador de Oaxaca, su estado natal, después de haber ocupado militarmente ese territorio durante la guerra de intervención,

época en la que rechazó con energía a los emisarios de Maximiliano ante la propuesta que éstos le hicieron para colaborar con el gobierno imperial.

Dos veces fue hecho prisionero por los franceses, y en ambas ocasiones logró fugarse para volver a tomar las armas contra el enemigo. Más tarde, al lograr Díaz el triunfo sobre los franceses en la batalla del 2 de abril de 1867 en Puebla, y la reconquista de la capital en junio siguiente, se convirtió en héroe nacional, pues ambas hazañas fueron cruciales para la derrota definitiva del imperio.

El entusiasmo del pueblo ante aquellas victorias militares, dieron motivo para que Díaz abrigara esperanzas de llegar a ocupar el poder presidencial, por lo que en la elecciones de 1868 se presentó como candidato, pero no logró su objetivo pues Juárez, cuya popularidad en aquel momento superaba la de Díaz, resultó triunfador. La situación volvió a repetirse en 1871, cuando nuevamente se presentó como candidato y otra vez fue derrotado por Juárez...

En noviembre de ese mismo año, Porfirio Díaz se levantó en armas después de lanzar el Plan de la Noria...Al ser derrotada la rebelión Díaz logró huir...se reconcilió con el gobierno y se retiró a la vida privada.

La Revolución de Tuxtepec logró derrotar a Lerdo de Tejada y al poco tiempo después, en mayo de 1887, Porfirio Díaz se hizo cargo del poder ejecutivo, después del triunfo en las elecciones, convocadas por Juan N. Méndez, uno de sus seguidores, a quien Díaz había dejado como presidente interino, mientras él se dedicaba a sofocar una rebelión encabezada por Iglesias.

Como personaje histórico, Porfirio Díaz ocupa una larga e importante etapa en la vida del país; llegó al poder de manera semejante a como llegaron muchos otros gobernantes mexicanos durante el siglo XIX, apoyados en su papel de caudillos militares. En aquellos momentos, esto podía significar un regreso al militarismo...

Con la experiencia de los errores cometidos por sus antecesores, Díaz se propuso gobernar al país con mano férrea, para alcanzar el orden interno que México no había podido tener durante todos los años de su vida independiente...

(Treviño 1996, 204-206)

En el libro de Treviño se encontró, además, que en el desarrollo de dos subtemas (*Las demandas de estabilidad* y *La insatisfacción del ejército*) se abordan contenidos que, desde mi punto de vista, se alejan del propósito del bloque temático, ya que si bien se describe una situación de inseguridad y de levantamientos sociales, el contenido está referido a la etapa del porfiriato y no, como sugiere el bloque temático, a la etapa previa a este período. El siguiente párrafo da cuenta de lo anterior:

La insatisfacción del ejército. El logro de la paz interna, que llegó a ser conocida como la paz porfiriana, se apoyó en la aplicación de medidas drásticas y represivas contra cualquier

posible sublevación. Díaz utilizó las tropas que habían combatido en la Revolución de Tuxtepec, tanto para sofocar las rebeliones políticas como para combatir a los indios rebeldes y a los asaltantes de los caminos.

Pero los viejos militares que como el propio Díaz, habían luchado en las dos guerras anteriores y se creían también con derecho a participar en el poder, no estaban satisfechos con la política porfiriana y habían empezado a mostrar su rivalidad hacia el nuevo presidente. En 1877 ocurrieron varias sublevaciones encabezadas por reconocidos generales del ejército que apoyaban el regreso de Lerdo de Tejada. De esas sublevaciones, la más peligrosa para el gobierno de Díaz fue la ocurrida en 1879, en Veracruz, y sobre ella existe una anécdota: cuando el gobernador preguntó al presidente mediante un telegrama, sobre lo que debía hacer con un grupo de ciudadanos apresados por conspirar contra Díaz; de manera lacónica la respuesta, también vía telegráfica, decía: "Mátalos en caliente". Estas palabras, supuestamente expresadas por Díaz, quedaron en la historia como símbolo de la represión porfirista, practicada desde su mandato presidencial. (Treviño 1996, 206-207)

Al desarrollar el bloque temático en cuestión, Bolaños también privilegia los contenidos descriptivos y anecdóticos en la construcción del discurso, sobre todo en dos temas (*Los antecedentes y la personalidad de Díaz* y *Las demandas de estabilidad y seguridad*). Un ejemplo de lo anterior es el texto que se emplea para desarrollar el tema *Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz*; los párrafos que se presentan a continuación contienen abundante información centrada en la trayectoria de Díaz y algunos rasgos de su personalidad, el efecto que tiene esta característica es que se privilegia información anecdótica y se soslaya información que permitiría comprender cómo influyeron los "antecedentes y la personalidad de Díaz" para favorecer la formación del régimen de tal período histórico:

Los antecedentes y la personalidad de Díaz. Nuestro personaje, un hombre de origen humilde, nació en la región de Tuxtepec en Oaxaca, en el año de 1830; se incorporó plenamente al ejército durante la revolución de Ayutla y lo hizo precisamente en el bando liberal que obtuvo el triunfo. En pocos años logró ascender a general, y con ese grado tuvo su primera participación importante en la gesta heroica del 5 de mayo de 1862, cuando, bajo las órdenes del general Ignacio Zaragoza, tuvo a su cargo la defensa del oriente de la ciudad de Puebla. Participó activamente en la guerra contra el Imperio y su acción más importante fue la del 2 de abril de 1867, nuevamente en Puebla, en donde venció a las tropas conservadoras de Marques, con lo que impidió que los vencidos acudieran a Querétaro a auxiliar a Maximiliano. Una vez restaurada la República se mostró inconforme por la reelección de

Juárez y fue el principal promotor del Plan de la Noria por el que se pretendía desconocer al presidente. En 1876, ante la reelección de Lerdo de Tejada se dio a conocer un nuevo plan, el de Tuxtepec, que proponía el principio de "no reelección", el desconocimiento del presidente y el reconocimiento del general Díaz como jefe de la revolución. La batalla de Tecoat en noviembre de 1876, decidió el triunfo de los porfiristas y gracias a esto ocupó la capital y convocó a elecciones en las que, como candidato único, resultó electo y tomó posesión el 5 de mayo de 1877, para el que sería su primer período de gobierno que terminaría en 1880.

Hasta ese entonces, la actitud de Porfirio Díaz correspondía a la posición liberal en la que había militado y era congruente con el principio de no reelección, por ello entregó el gobierno a Manuel González, electo para el periodo 1880-1884. Al término de ese gobierno, ocupó nuevamente la presidencia, la que no abandonó hasta 1911. Sus varios gobiernos fueron posibles gracias a que en repetidas ocasiones se modificó la constitución para permitir sus reelecciones... (Bolaños 1996, 208-209)

En los otros tres libros de texto (Jiménez, Moreno y Urrutia) predominan los contenidos de tipo explicativo sobre los contenidos descriptivos y anecdóticos, lo cual se puede interpretar como un elemento que facilita al lector la comprensión de cómo es que cada uno de los factores presentados permitieron la formación del régimen porfirista. Los detalles de cada libro de texto se presentan en lo que sigue.

En el libro de texto de Jiménez encontramos diversos ejemplos de cómo al construir el discurso para desarrollar el bloque temático que se analiza en este apartado, la autora incluye contenidos que, por su carácter explicativo, coadyuvan para que se comprenda la influencia de los hechos reseñados en la formación del régimen de Díaz, los siguientes fragmentos dan cuenta de lo anterior:

Las demandas de estabilidad y seguridad. Durante la prolongada época de inestabilidad, guerras civiles y guerras con el extranjero, el actor más importante había sido el Ejército, que se había convertido en la institución más fuerte y poderosa del país.

Al restaurarse la República después de la derrota de Maximiliano, una de las primeras medidas del presidente Juárez fue la reorganización del Ejército, pues para sostener a los 60 000 u 80 000 hombres que lo formaban, apenas si alcanzaban los ingresos del erario nacional. Juárez lo redujo a 30 000 hombres, a la vez que limitó las excesivas facultades de los jefes militares, que representaban una amenaza constante para la paz pública y para la consolidación de las instituciones de la república. Esa reducción drástica de las fuerzas armadas y la limitación de poderes a los militares agudizaron más el conflicto entre civiles y

militares y generaron más inconformidades en el Ejército, las cuales seguían alentando las revueltas como la de la Noria y Tuxtepec.

La llegada de Porfirio Díaz al poder fue vista con simpatía por las fuerzas armadas, porque en su carácter de militar podía restituir sus facultades perdidas.

Y así fue, numerosos militares que habían sido licenciados fueron incorporados a la oligarquía. Esos sectores del Ejército, que habían sido excluidos de los cargos de dirección o que estaban fuera del servicio activo y habían sido opositores de Juárez y de Lerdo de Tejada, se aglutinaron en torno a Díaz.

Además, con su política de alianzas se ganó la buena disposición del Ejército hacia él, y el apoyo que recibió de las fuerzas armadas facilitó la estructuración del nuevo régimen. (Jiménez 1996, 187-188)

El discurso que emplea Moreno en su libro de texto para presentar cómo la necesidad de estabilidad y seguridad que existía entre la población fue un factor que favoreció la consolidación del régimen de Porfirio Díaz, se puede caracterizar como *explicativo*; en los siguientes párrafos se ve reflejada esta característica :

Las demandas de estabilidad y seguridad. Desde 1821 cuando se consumó la Independencia, nuestro país había tenido una permanente inestabilidad política. Fueron constantes las guerras civiles: iturbidistas contra republicanos, centralistas contra federalistas, conservadores contra liberales, imperialistas contra republicanos, además de frecuentes enfrentamientos entre caciques locales contra el gobierno nacional y levantamientos populares contra las acciones políticas y económicas de un determinado gobierno. También los mexicanos habían sostenido guerras contra los ejércitos extranjeros que en diferentes momentos invadieron nuestra nación.

Esa inestabilidad política que ya alcanzaba 50 años repercutía en las condiciones económicas del país y en un ambiente permanente de inseguridad y anarquía. Muchos consideraban necesario que esa situación cambiara y planteaban la conveniencia de establecer la paz para poder organizar la economía nacional. Algunos pensaban que sólo un gobierno fuerte podría alcanzar ese objetivo, aunque pudiera excederse en sus funciones.

Hacia 1876 se habían generalizado las demandas en favor de la estabilidad y la seguridad, de tal modo que cuando Díaz llegó al poder, encontró el respaldo de un número importante de la población, especialmente el proveniente de los sectores sociales acomodados. (Moreno 1996, 134-135)

El discurso construido por Urrutia también tiene una orientación explicativa, ya que se presentan las razones a partir de las cuales fue posible la formación del régimen porfirista, combinando información sobre el personaje con información que

hace referencia a circunstancias sociales y políticas. Cabe mencionar que el bloque temático fue reformulado y renombrado *El retorno del caudillismo militar*, el cual incluye dos subtemas: *Una dictadura republicana* y *El héroe republicano y su generación*.

Los siguientes fragmentos son muestra del tono explicativo que tiene el desarrollo del bloque temático:

El héroe republicano y su generación. Dos factores ayudaron a afianzar el Porfiriato: la exitosa carrera militar de Díaz y la generación política que lo encumbró. Díaz, mestizo de origen humilde, estudió en un seminario de Oaxaca y a los 17 años se dedicó a la carrera de las armas; peleó contra los norteamericanos, los conservadores y los franceses. Perteneció, por tanto, a una generación que sufrió las guerras y adoptó tempranamente las ideas liberales. En esas luchas adquirió gran prestigio. Por otra parte, su época representa también el encumbramiento de un grupo político-militar que recupera el poder central frente a las comunidades regionales. Tanto en la era de Santa Anna como en la Juárez, importantes regiones del país, en el Norte y en el Sureste, se mantuvieron al margen de los intereses nacionales o desafiaron al Centro. Con Díaz esto llegó a su fin.

Los porfiristas provenían en su mayoría de las filas liberales. Los civiles dominaron los ministerios y la Cámara de Diputados, mientras que los militares controlaron la mayoría de las gubernaturas. Sus miembros provenían sobre todo de las ciudades y pertenecían a una minoría ilustrada. Hubo funcionarios que brillaron por sus cualidades intelectuales como Justo Sierra y José Ives Limantour. Ellos se autonombraron los Científicos, por su defensa a ultranza de la ciencia y la tecnología occidentales para gobernar al país. (Urrutia 1994, 179)

En resumen, la forma en que los autores presentan las causas de un proceso, en este caso las "raíces de la independencia" y la "formación del régimen de Porfirio Díaz", permite afirmar que existe una relación heterogénea entre los *enfoques de los libros de texto* y el *enfoque del programa*.

En algunos casos la contradicción entre los enfoques es evidente. Una manifestación de tal relación es que en todos los libros de texto el bloque temático analizado se desarrolla mediante temas, los cuales no se encuentran relacionados entre sí de forma clara y explícita para que el lector tenga una idea global del significado que tiene presentar tales temas agrupados. La investigación sobre

adquisición de conocimientos a partir de textos indican que las *señalizaciones*², favorecen la comprensión de las ideas planteadas en un texto, tales señalizaciones son las siguientes: especificaciones de la estructura del texto,³ presentaciones previas,⁴ resúmenes o sumarios finales⁵ y palabras indicadoras.⁶ El desarrollo de los temas en los libros es pobre en señalizaciones, por lo que se puede inferir que se presentarán ciertas dificultades para que el lector comprenda cómo es que los factores presentados se relacionan y en conjunto sugieren una explicación del proceso estudiado.

Otra forma en que se presenta la relación contradictoria entre los *enfoques* consiste en que sólo algunos libros incluyen un texto en el que se presenten los antecedentes del período cuyo estudio se inicia. Este elemento puede jugar un papel importante para promover la comprensión de los procesos históricos estudiados. En cuanto al tipo de recurso sobre el que se ha argumentado en el párrafo anterior, Ausubel (Pozo 1989, 230) opina que:

...para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto es necesario tender un *punteo cognitivo* entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno. Ese *punteo cognitivo* recibe el nombre de *organizador previo* y consistiría en una o varias ideas generales que se presentan antes que los materiales de aprendizaje propiamente dichos con el fin de facilitar su asimilación...

En este sentido, el texto en el que se abordan, por ejemplo, ciertos antecedentes del porfiriato pudiese tener la función de *organizador previo*, ya que presenta información que da cuenta de la situación en la se encontraba México en diferentes aspectos, antes de que diera inicio dicho período, información que, en la lógica del programa, debió haberse revisado en las lecciones anteriores.⁷

Por último, tomando como referencia el tipo de discurso, se puede constatar la existencia de dos grupos de libros de texto: tres libros tienen en forma dominante un *discurso enciclopédico* y dos libros presentan con mayor intensidad características de un *discurso explicativo*. Si bien esto daría cuenta de que “la mayoría” de libros de texto se acerca más al *modelo tradicional* de la enseñanza de la historia, esto no es cierto en forma absoluta, ya que como se pudo apreciar la clasificación de los libros en uno u otro grupo no es permanente, en algunos casos un libro se acerca al *modelo tradicional*, pero en otros está cercano al *enfoque del programa*.

2.1.3 Cambio y continuidad

De acuerdo con el *enfoque del programa* de historia, la noción de cambio tiene que ver con las nociones de continuidad y ruptura; el cambio alude a las transformaciones en la organización política y social, en las manifestaciones culturales y en la ciencia y tecnología y en las formas de vida como el abasto, la alimentación y los estilos de educación de las nuevas generaciones. Al referirse a la noción de cambio, son pertinentes preguntas como las siguientes: ¿Qué cambió de una época a otra? ¿Qué permaneció en ese tiempo? ¿Qué permanece hasta la actualidad? (SEP 1996a)

En este sentido sería conveniente que al construir un discurso escrito cuyo propósito es explicar los cambios sociales, se muestre que éstos se dan de tal forma que, en cada época, coexisten elementos antiguos y nuevos. Por ejemplo, si bien los conquistadores españoles establecieron una nueva organización política y administrativa en los territorios americanos, junto a ésta se conservó gran parte de la organización de los pueblos indígenas. También habría que tener precaución de no

dejar la imagen de que en una etapa todo cambia en todas partes, del mismo modo o con igual intensidad (SEP 1996a).

Para identificar las formas en que los autores presentan los procesos de cambio y continuidad se analizaron los discursos presentadas en los libros de texto al desarrollar una unidad temática. Se seleccionó la unidad temática 2 *La Conquista y la Colonia*. Esta unidad temática se refiere a un período de transición en el que los pueblos prehispánicos experimentan cambios drásticos en todos los ámbitos de su vida individual y social como consecuencia de los procesos de la dominación española. El análisis del discurso construido por los autores para desarrollar dicha unidad temática, permite agrupar los libros de texto de diversas formas.

En un primer grupo de dos libros de texto se pone énfasis en explicar cómo es que coexistían elementos nuevos y antiguos, qué elementos permanecieron de una época a otra (Jiménez y Urrutia) y cómo era la intensidad de los cambios (Urrutia). En lo que sigue se revisan las características del discurso escrito cada libro.

En los libros de texto de Jiménez y Urrutia, el discurso escrito está orientado a explicar la coexistencia de elementos sociales nuevos y antiguos en diferentes épocas; los siguientes párrafos, referidos al tema de la organización política durante la Colonia, reflejan dicha orientación:

Libro de Jiménez

La administración de la Colonia se centralizó a partir del virreinato, los reinos y provincias fueron gobernadas por un funcionario español llamado gobernador...

Los pueblos conservaron su propio gobierno, tuvieron sus tierras, gobernador y cabildos propios. (p. 57)

Las poblaciones indígenas que no fueron destruidas o que se rindieron o alieron voluntariamente a los conquistadores pudieron conservar parte de su organización y de sus

dirigentes, pero éstos debieron convertirse al cristianismo y colaborar con las autoridades españolas. (Jiménez 1995, 64)

Libro de Urrutia

Los españoles trataron de implantar sus instituciones en la Nueva España, las cuales sufrieron modificaciones al adaptarse a una realidad distinta. Asimismo, incorporaron algunas de las formas de organización heredadas de la sociedad prehispánica. Por ejemplo, aun sometidos al dominio español, los pueblos o señoríos indios conservaron sus autoridades indígenas llamados caciques y más adelante gobernadores por los españoles. La mayor parte de los señoríos prehispánicos, denominados pueblos, se mantuvieron en el período colonial y conservaron buena parte de su organización política, económica, social y familiar.

Puede hablarse de una verdadera alianza de los conquistadores españoles con los gobernantes y nobles de los señoríos mesoamericanos... (Urrutia 1994, 106)

Respecto a la noción de cambio, y particularmente lo que se refiere a los elementos que permanecen de una época a otra —e incluso hasta la época contemporánea—, Jiménez hace referencia a dicho proceso al abordar el desarrollo de la cultura y de la ciencia durante la época colonial y Urrutia lo aborda al explicar la forma en que estaban congregados los pueblos indígenas:

Libro de Jiménez

Aunque la obra de la conquista militar y espiritual intentó modificar o desaparecer la cultura indígena, las familias conservaron sus costumbres y las disfrazaron o mezclaron, de todo esto derivaron muchas de las tradiciones que actualmente conserva el pueblo mexicano... (Jiménez 1995, 76)

Libro de Urrutia

El patrón de asentamiento de los indios era muy disperso. La mayor parte vivía cerca de sus milpas. Y las epidemias dejaron a la población aún más disgregada, lo cual dificultaba cristianizarlos y hacerlos trabajar para los españoles. Para remediar esta situación, los frailes emprendieron la congregación de los pueblos...la...población fue llevada a vivir en pueblos compactos...La mayor parte de los pueblos congregados por los frailes aún subsiste, con su doble nombre, español e indígena, como Santa Ana Chiautempan y San Juan Chamula. (Urrutia 1994, 102)

Al referirse a la evangelización de los pueblos indígenas, Urrutia presenta un discurso en el que explica cómo los cambios sociales tienen diversas intensidades, es

decir, queda la idea de que el cambio social – por ejemplo, las creencias religiosas – sucede en forma lenta y no inmediata:

Pero la verdadera evangelización fue lenta. Muchas veces los indios aceptaban el cristianismo sin comprenderlo o sólo imitaban las formas externas. O bien aceptaban al Dios cristiano y a la Virgen María como una más de las muchas deidades que adoraban. Después del entusiasmo inicial de los frailes, cuando bautizaban a miles y miles de indios, muchos creyeron que la evangelización había fracasado.

Con el paso de las sucesivas generaciones de vida en los pueblos organizados por los frailes, el cristianismo arraigó firmemente en la vida cotidiana de los indios, sobre la visión del mundo y la sensibilidad que nunca dejaron de existir. (Urrutia 1994, 104)

El segundo grupo que resulta del análisis está formado por tres libros de texto (Bolaños, Moreno y Treviño). En ellos se desarrollan temas en los que podrían hacerse evidentes los procesos de cambio y que, sin embargo, domina un discurso *enciclopédico*. Los dos ejemplos que aparecen a continuación dan cuenta de tal característica.

El primer ejemplo se encuentra cuando al abordar la organización política en la Colonia, en los libros de texto de Bolaños, Moreno y Treviño, el asunto se presenta mediante descripciones que, por sí mismas, no dan cuenta de los procesos de continuidad y ruptura que necesariamente explicarían los procesos de transición en cuanto a la organización política:

Libro de Bolaños

Los conquistadores transplantaron a América el gobierno de los ayuntamientos, forma política medieval que hasta antes de Carlos V había sido respetada por los reyes...

La organización municipal se impuso también en las repúblicas de indios, aunque con diferencias notables frente a las villas...de los españoles, ya que se integraban con un gobernador...dos alcaldes, varios regidores y algunos funcionarios menores...Sin embargo, debe advertirse que los indios de la república sostenían como autoridad al cacique o señor natural, al que tributaban y rendían servicios personales. (Bolaños 1996, 73)

Libro de Moreno

En la Nueva España, la máxima autoridad reconocida era el rey de España, en tanto *el virrey era representante de la autoridad real*, capitán general y gobernador del reino, presidente de la audiencia, jefe supremo...

La Real Audiencia se conservó como órgano consultivo para auxiliar al virrey y como tribunal colonial...

En cada provincia de la Nueva España existían numerosos funcionarios, ubicados en niveles jerárquicos distintos; entre ellos gobernadores, alcaldes y corregidores, que con frecuencia hacían difícil el gobierno de las localidades. (Moreno 1996, 43)

Libro de Treviño

Del virrey dependían las siguientes autoridades: los alcaldes mayores, corregimientos y gobernadores, consejos locales de las ciudades y villas de españoles y de los indios, los cabildos o ayuntamientos...

El cabildo era el consejo administrativo que funcionó en los pueblos de indios... Los pueblos indígenas fueron gobernados por los caciques y principales, posteriormente por los magistrados, los gobernadores y los alcaldes ordinarios y regidores... (Treviño 1996, 49)

El segundo ejemplo de la orientación *enciclopédica* que tiene el discurso construido en los libros de texto del segundo grupo (Bolaños, Moreno y Treviño), es el tratamiento que dan al tema *La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la Colonia*. En el discurso presentado predomina la descripción de estilos artísticos y si bien se percibe un intento por ejemplificar la forma en que estos plasmaron en diversos edificios que perduran hasta nuestra época, lo que domina son enumeraciones de "estilos" y lugares que favorecen poco la comprensión de esta expresión cultural y en cambio soslayan información importante en ese sentido:

Libro de Bolaños

Durante los tres siglos de la colonia las ciudades fueron evolucionando. Al principio eran pequeñas villas, pero algunas de ellas fueron creciendo, sobre todo en aquellos lugares que tenían importancia política y económica...

Al finalizar la época colonial había numerosas ciudades con edificios amplios, hermosos y bien construidos...

Muchas otras ciudades alcanzaron un desarrollo notable, entre ellas: Guadalajara, Oaxaca, Puebla, Guanajuato, Mérida, Zamora, Orizaba, Córdoba y Querétaro; en menor grado Valladolid, San Luis Potosí, Zacatecas...

El estilo barroco se caracteriza por el exceso de decoración en la fachada; como ejemplos tenemos los templos de Oaxtepec, Tepoztlán, Azcapotzalco, Coyoacán y Chimalhuacán. (Bolaños 1996, 60-61)

Libro de Moreno

La arquitectura es quizá la muestra más vigorosa de los rasgos fundamentales de la cultura colonial. Son notables las influencias indígenas...Por la forma de su realización son también frecuentes las mezclas de estilos: romántico, gótico, y aun algunos elementos mudéjares.

Aun cuando resulta difícil lograr una clasificación de estilos arquitectónicos en la Nueva España...pueden distinguirse cuatro estilos: el de la primera época, que se vale de recursos románticos de tipo fortaleza, góticos y mudéjares; con este estilo se construyeron los monasterios franciscanos de México, Huejotzingo, Tepeaca, Calpan, Cuernavaca... (Moreno 1996, 102)

Libro de Treviño

La arquitectura monástica durante el siglo XVII siguió lineamientos góticos, platerescos, mudéjares y renacentistas...

El mudéjar fue el estilo que resultó del contacto de los árabes cristianos, lo caracteriza el uso de ladrillo y el azulejo...una construcción característica es la Fuente de la Reina en Chapa de Corzo.

El estilo churrigueresco es un estilo barroco en donde se emplean como ornamento las columnas y la pilastras estípites. Ejemplo la catedral de México, la iglesia la Valenciana en Guanajuato...

El estilo neoclásico desplazó violentamente al barroco, destruyó los retablos, modernizó los templos, usó columnas en lugar de pilastras...significando por todo un cambio hacia la época moderna. (Treviño 1996, 74-75)

Recapitulando, los discursos escritos analizados dan cuenta, nuevamente, de una relación diferenciada entre el *enfoque del programa* y el *enfoque de los libros*, lo que apunta a que, en este aspecto, tres libros (Bolaños, Moreno y Treviño) se acercan al *enfoque tradicional* debido a que en los discursos presentados no se perciben los ritmos y alcances del cambio social, es decir, son *enciclopédicos*; mientras que dos libros (Jiménez y Urrutia) están más cercanos al *enfoque del programa*, ya que se percibe un intento, aunque no sostenido, porque el discurso escrito sea *explicativo* y muestre al lector que el cambio social implica elementos que cambian y elementos que permanecen, además de tener diferentes ritmos.

2.1.4 Ubicación en el tiempo histórico

En el presente estudio se considera que ubicar un proceso en el tiempo histórico es, en primer término, identificar el año o el siglo en que sucedió. Sin embargo, también se tiene presente que la ubicación de procesos en el tiempo histórico:

...significa sobre todo, establecer relaciones con otros hechos, sus antecedentes, su duración y tener una idea aproximada de las características de la época (cómo era la vida, cómo estaban organizadas las sociedades, etcétera) para comprender su significado en el curso de la historia... (SEP 1994, 20)

En este sentido, cabe preguntarse si los discursos presentados en los libros de texto objeto del presente estudio están orientadas a ubicar los procesos en el tiempo histórico, es decir, necesitamos saber a cuál de los dos *modelos o enfoques* de la enseñanza de la historia se acercan más.

Un primer aspecto es que el *temario del programa* tiene una gran influencia para que los autores ubiquen los procesos históricos en el tiempo. En el capítulo I se ha explicado que la selección de contenidos en el *temario del programa* se caracteriza por una combinación entre la secuencia cronológica de los períodos estudiados y el tratamiento de diversos aspectos de la vida social; por otro lado, en el primer apartado de este capítulo se indicó que los cinco autores toman como referencia, en términos generales, el *temario del programa*. Esto significa que los libros de texto en su estructura general están orientados, en un primer nivel de análisis, para ubicar los procesos en el tiempo histórico.

No obstante, una interrogante que habría que responder es si en el discurso escrito construido por los autores se profundiza en la ubicación de los procesos sociales en el tiempo histórico. Lo que se encontró es que en cuatro libros (Bolaños,

Jiménez, Moreno y Urrutia) se utilizan recursos adicionales que apuntarían a reforzar esquemas de ordenamiento de los acontecimientos estudiados; mientras que en el libro de Treviño no se identificaron recursos con dicha orientación. A continuación se analizan los detalles para cada libro.

El libro de Bolaños contiene, a lo largo de las ocho unidades, cronologías en las que se consignan fechas y acontecimientos que suceden durante el período estudiado. Las cronologías se ubican en alguna de las páginas en las que se desarrolla la unidad temática; siempre utiliza dos cronologías, en diferentes páginas, para cada unidad. Los siguientes son ejemplos del tipo de información que contienen las cronologías:

Unidad 5

1° marzo 1854	9 agosto 1855	8 dic 1855	8 dic 1857	18 enero 1858	14 marzo 1858	10 abril 1859	22 dic 1860
Florencio Villarreal da a conocer el Plan de Ayutla	Santa Anna derrotado abandona la capital	Ignacio Comonfort asume la presidencia de la República	Los conservadores dan a conocer el Plan de Tacubaya	Benito Juárez asume la presidencia y sale de la capital	Juárez estuvo en peligro de ser asesinado en Guadalajara	Batalla de los mártires de Tacubaya	Batalla de Calpulapan. Victoria liberal

Unidad 7

7 julio 1910	5 octubre 1910	18 nov 1910	20 nov 1910	14 febrero 1911	10 mayo 1911	27 mayo 1911	25 nov 1911	13 dic 1911	25 marzo 1912	9 febrero 1913	22 febrero 1913
Madero es aprehendido en Monterrey	Plan de San Luis	Sacrificio de los hermanos Serdán	Abraham González inicia la revolución en el norte	Madero asume la jefatura de la revolución	Triunfo de la Revolución en Ciudad Juárez	Porfirio Díaz sale del país	Zapata da a conocer el Plan de Ayala	Rebelión de Bernardo Reyes	Pascual Orozco da a conocer el plan de la empacadora	Se inicia la decena trágica	Asesinato de Madero Pino Suárez

Al iniciar todas las unidades temáticas Jiménez utiliza una *línea del tiempo* para presentar eventos y fechas que corresponden a la etapa anterior, por ejemplo, al

iniciar la unidad II, la *línea del tiempo* — que ocupa toda la página — incluye del lado derecho eventos y del izquierdo las fechas en que se ubican:

38000 A.C.	Prehistoria americana
1500 A.C.	Olmecas y pueblos afines
150 D.C.	Mixtecas
	Teotihuacan
	Primer imperio maya
	Señoríos teocráticos
800 D.C.	Zapotecas
1300 D.C.	Toltecas
	Señoríos militaristas
	Segundo Imperio Maya
1300 D.C.	Imperio azteca
1521 D.C.	Conquista española

En el libro de Moreno también se emplean *líneas de tiempo*, las cuales se presentan al finalizar cada una de las ocho unidades temáticas. Las líneas incluyen diversos eventos y el año en que sucedieron. A diferencia del libro de Jiménez, los acontecimientos que componen la línea se refieren al período estudiado. Un ejemplo es la *línea de tiempo* utilizada en la unidad VIII; ésta tiene como eje los períodos presidenciales; los eventos que se anotan están, en ciertos casos, fuera de contexto, ya que no siempre tienen relación con los temas desarrollados:

1940 Inicia el período presidencial de Manuel Ávila Camacho. 1942 Durante la Segunda Guerra Mundial, México declara la guerra a Alemania, Italia y Japón. 1943 Generalización del uso de la penicilina. Fundación del IMSS. 1946 Fundación del PRI con base en el PRM. Inicia el período presidencial de Miguel Alemán Valdés. 1948 Invención de los transistores. 1950 La televisión empieza a difundir su programación...1953 La mujer obtiene el derecho a votar y a ser electa. 1955 A partir de este año se incrementa masivamente la migración de la población campesina a los centros urbanos. 1958 Inicia el período presidencial de Adolfo López Mateos. 1959 Plan de Once Años. El libro de Texto Gratuito para la educación primaria empieza a difundirse. Fundación del ISSSTE. 1961 Fundación del Instituto Nacional de Protección a la Infancia...1968 Movimiento estudiantil. 1970 Inicia el período presidencial de Luis Echeverría Álvarez. 1973 Desarrollo de la crisis petrolera mundial. 1976 Inicio de un proceso inflacionario creciente. Inicia el período presidencial de José López Portillo. 1978 Fundación de la Universidad Pedagógica Nacional. 1982 El crecimiento demográfico es de 2.5% anual. Inicia el período presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado. 1984 Se establece el Plan

Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. 1985 Terremoto en la Ciudad de México...1990 De acuerdo con las cifras oficiales, la población total de México es de 81 249 645 habitantes. 1994 En el proceso electoral participan 9 partidos políticos. (Moreno 1996, 231-232)

Urrutia emplea en todas las unidades temáticas dos recursos que apuntarían, por un lado, a ubicar en el tiempo el período que se presentará y, por otro, a sistematizar los acontecimientos más importantes que caracterizan la etapa desarrollada y que fueron abordados en el desarrollo del bloque. El primer recurso es un texto que se presenta al inicio de todas las unidades temáticas y que, en términos generales, explica la duración de la etapa histórica que se estudiará, además se caracteriza –en forma sintética– mediante elementos sociales, políticos, culturales, etcétera. Sirva como ejemplo el texto presentado al inicio de la unidad 2:

A partir de la Conquista española comenzó un periodo de 300 años (1521-1821) de dominio español en lo que hoy es México. Este período de nuestra historia se conoce como época colonial. El territorio de lo que hoy es nuestro país era conocido como Nueva España. La población indígena padeció terribles mortandades y fue sometida al poder español, que explotó para su provecho a los hombres y al territorio. Pero con la larga convivencia y mezcla de indios, españoles y africanos se formaron muchos de los rasgos básicos de la rica cultura mexicana. (Urrutia 1994, 71)

El segundo recurso empleado por Urrutia es una cronología que se presenta al finalizar el desarrollo de todas las unidades temáticas; los eventos incluidos están organizados por temas que dan cuenta de procesos históricos y que se corresponden con el orden en que fueron desarrollados en la unidad temática. Por ejemplo en la unidad 8 se incluyen los siguientes bloques: *La época de la Segunda Guerra Mundial*, *El "milagro mexicano"*, *Los años de crisis*, *Los últimos años*, *La cultura contemporánea* y *Los retos del nuevo siglo*. Como muestra de la forma en que se desarrolla cada uno de estos bloques se presenta el siguiente párrafo:

El **"milagro mexicano"**. La modernización industrial. Entre 1940 y 1970, México tuvo un crecimiento económico sostenido llamado "el milagro mexicano". A costa del campo se establecieron industrias, se modernizaron los servicios, la infraestructura en las ciudades, y mejoró, principalmente, el nivel de vida de la clase media. El lado oscuro del "milagro

mexicano". El crecimiento económico ahondó las desigualdades sociales. Impulsó un férreo control sobre las libertades civiles y los derechos sindicales de maestros, ferrocarrileros y médicos. (Urrutia 1994, 276)

En suma, tomando en cuenta la ubicación de los hechos y procesos en el tiempo, se puede sostener que todos los libros de texto se acercan al *enfoque del programa*, ya que al seguir el temario oficial, toman su organización cronológica – que induce a la ubicación temporal de las grandes etapas que lo componen en una secuencia de antecedente-consecuente – y desarrollan temas relacionados con la vida social, la cultura, la tecnología y la política.

Por otro lado, se encontró que si bien cuatro libros, agregan recursos adicionales que podrían favorecer que los alumnos desarrollen esquemas temporales de ordenamiento de las épocas y los acontecimientos más importantes, en el caso de uno de ellos (Moreno), es dudosa la utilidad de la "línea" presentada. Además, Taboada (1995) y Lerner (1997) sostienen que actualmente se discute la pertinencia didáctica de la línea del tiempo:

Necesita medirse la eficacia de esta famosa técnica; averiguar si por medio de ella el alumno comprende el tiempo histórico y que las cosas y sujetos cambian. He escuchado opiniones de maestros respecto a su inutilidad;¹² lo adjudico a la forma en que se elaboran estas líneas, utilizando fechas, información histórica y conceptos –incomprensibles para niños y adolescentes–, y que sólo permite ver gráficamente el "trecho" mayor o menor entre diferentes fechas o fenómenos (Lerner 1997, 48).

Una conclusión que se desprende de lo planteado anteriormente es que el tratamiento que se da a la ubicación de los acontecimientos en el tiempo histórico es, en general, insuficiente, por lo que, en conjunto, los libros de texto se acercan más al *enfoque tradicional* que al *enfoque del programa*.

2.1.5 Ubicación en el espacio geográfico

La ubicación de los acontecimientos y procesos históricos no es una actividad secundaria. De acuerdo con el *enfoque del programa*, se considera que los alumnos "...entenderán mejor la argumentación que se desarrolla en cada lección si tienen oportunidad de saber dónde sucedieron los hechos y si se forman una idea de las características de esos lugares" (SEP 1994, 28). Además, el empleo de mapas para la localización de diversos hechos sociales constituye un elemento clave en la enseñanza de la historia ya que:

La localización de los asentamientos o grupos humanos en un mapa es ... un elemento central en la enseñanza de la asignatura. Los mapas, además de servir como recursos para ubicar y localizar civilizaciones, son útiles para organizar la información y explicar determinados procesos (SEP 1994, 47).

Dado lo anterior, es válido preguntarse ¿en los libros de texto se ubican en el espacio los hechos y procesos históricos? Si esto es así ¿cómo lo hacen?, ¿responde al enfoque del programa?

En los cinco libros de texto la ubicación espacial de los hechos históricos se hace de dos formas. La primera consiste en ubicar los acontecimientos históricos presentados en el discurso escrito; la segunda consiste en utilizar mapas, aunque es necesario precisar que generalmente ambas formas van acompañadas.

En el discurso escrito, comúnmente los autores ubican territorialmente las regiones que habitaron las culturas prehispánicas (en la unidad 1), las primeras expediciones de los españoles en el continente americano, la expansión de la conquista (en la unidad 2) y las campañas militares (unidades 2, 3, 4, 5 y 7).

Al comparar el discurso escrito construido por los autores de los libros de texto para ubicar en el espacio geográfico a las regiones de Mesoamérica y de Aridoamérica, se encontró que en tres libros (Jiménez, Moreno y Urrutia) además de utilizar referencias territoriales se presentan características físicas y/o sociales; y que, a diferencia de lo anterior, en dos libros (Bolaños y Treviño) las características físicas de ambas regiones son escuetas. A continuación se presentan, con fines comparativos, fragmentos de los discursos construidos en cada libro:

Libro de Jiménez

Se llama Mesoamérica a la zona que tuvo como límites al norte el río Sinaloa (por el pacífico), el río Lerma y el río Pánuco (por el Atlántico); y en el sur estuvo limitada por la parte noroeste de Honduras, el occidente de Nicaragua y parte de Costa Rica. Se trata de una zona geográfica que de manera natural favorece la agricultura, privilegiada por estar rodeada de montañas de donde bajan numerosas corrientes de agua, las cuales formaron una serie de lagos en cuyas márgenes se establecieron los primeros grupos sedentarios que dieron origen a las importantes culturas de esta zona, que cuenta con gran variedad de suelos y climas, y con lluvias anuales suficientes para alimentar ríos y lagos.

A la región geográfica situada al norte de Mesoamérica los especialistas dieron el nombre de Aridoamérica, o América árida, debido a la escasez de lluvia y de vegetación y a la falta de condiciones adecuadas para la agricultura, el desarrollo y la prosperidad de asentamientos humanos. (Jiménez 1995, 13)

Libro de Urrutia

El territorio ocupado actualmente por México no albergó un sólo tipo de cultura. La porción que incluye buena parte de las costas, el centro y el sur del actual territorio nacional es conocido como Mesoamérica. En ella se desarrolló un proceso de civilización del que formaron parte conocidas culturas como la teotihuacana y la maya. En el norte, las tierras más áridas no permitieron el desarrollo de la agricultura: allí sólo hubo cazadores-recolectores. En la sierra Madre Occidental, por último, hubo grupos de cultivadores que se comunicaban con las culturas agrícolas de los actuales estados norteamericanos de Arizona y Nuevo México. (Urrutia 1994, 18)

Libro de Moreno

...Se llama Mesoamérica a la zona central, sur y sureste de México y a una parte de América Central. Los pueblos que habitaron esta región lograron altos niveles culturales y basaron su desarrollo en una agricultura avanzada. Los límites de Mesoamérica son: al norte, los ríos Sinaloa, Santiago y Lerma, que desembocan en el océano Pacífico y los ríos Moctezuma y Pánuco que desembocan en el golfo de México; al sur, una línea que llaga hasta una parte de los territorios de Honduras, Nicaragua y Costa Rica. (Moreno 1996, 2)

Libro de Bolaños

El antropólogo Paul Kirchhoff estableció como límites de Mesoamérica: al norte, el curso de los ríos Pánuco, Moctezuma, Tula, Lerma y Santiago, y al sur, una línea que abarcó la parte noroeste de Honduras y el oeste de Nicaragua, siguiendo hasta la península de Nicoya en Costa Rica. Aridoamérica fue la región situada al norte de los ríos ya mencionados. (Bolaños 1996, 2)

Libro de Treviño

Mesoamérica es la región geográfica que albergó a los numerosos pueblos indígenas que vivieron en un territorio limitado al norte por los ríos Sinaloa, Lerma y Pánuco y al sur Honduras y Nicaragua en América Central.

Aridoamérica es la zona situada al norte de Mesoamérica, donde el medio hostil y desértico no permitió el desarrollo de la agricultura y las actividades más importantes de los pobladores fueron la caza y la recolección. (Treviño 1996, 3)

El uso de mapas para localizar hechos históricos es un recurso que se emplea en todos los libros de texto. Los mapas son usados generalmente para localizar asentamientos humanos, presentar divisiones territoriales y fronteras, recorridos en campañas militares y, en menor medida para representar fenómenos y procesos sociales (densidad de población, infraestructura, regiones productivas, zonas de influencia ciertas culturas o grupos, etcétera). El cuadro que se presenta adelante muestra que en todos los libros se usan mapas; aunque sobresalen dos libros (Bolaños y Jiménez) por no usar mapas en tres unidades temáticas:

	Bolaños	Jiménez	Moreno	Treviño	Urrutia
U 1	5	4	3	2	9
U 2	6	3	2	3	9
U 3	2	2	2	4	1
U 4	3	3	--	1	1
U 5	--	--	1	3	--
U 6	1	--	3	3	3
U 7	--	--	2	1	2
U 8	--	1	4	--	--
Total	17	13	17	17	25

Del análisis que se ha presentado se desprende que los libros se alejan del *enfoque del programa*, ya que, si bien existe una relación entre la ubicación de un acontecimiento mediante el discurso escrito y el uso de mapas, en el primero no se sugiere de forma explícita que el lector analice el contenido de los mapas presentados; además, como sostiene Lerner (1997) el sólo hecho de marcar la ubicación de los lugares por medio de mapas –y yo agregaría en el discurso escrito– es insuficiente, pues se omite lo más importante: dejar clara la influencia de los factores geográficos en los procesos sociales. Por otro lado, en el siguiente apartado se verá que las actividades para ubicar hechos históricos en mapas es uno de los aspectos menos atendidos.

3. EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

Como tercera dimensión de análisis se planteó acercarse a los libros de texto desde las actividades de enseñanza⁸ propuestas, ya que ello permite obtener indicios sobre la orientación que subyace a los libros de texto.

En el presente estudio se entiende como *actividad de enseñanza* toda propuesta para que el alumno trabaje con el material presentado en el libro de texto, y por tanto, con los contenidos del programa de historia, en otras palabras, es lo que se demanda que el alumno realice en relación con los contenidos.

Los cinco libros de texto revisados incluyen una sección cuyo nombre más común es *Actividades*. Éstas se presentan en los libros de dos formas: ya sea que las actividades se incluyan en el desarrollo del tema, generalmente al terminar un subtema; o bien, al finalizar la unidad temática. Un primer paso es agrupar las actividades propuestas de acuerdo con la finalidad o *sentido* que tienen; en el siguiente apartado se aborda este aspecto.

3.1 Clasificación de las actividades

Taba (1980) sostiene que para que las actividades sean un apoyo para la enseñanza deben tener un propósito definido. Pero aquí es pertinente aclarar, siguiendo a Pozo (1989, 219), que la finalidad de una actividad –en este nivel de análisis– sólo es potencial, ya que:

...ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva en sí misma, ya que ese calificativo dependerá...de los procesos psicológicos que se pongan en marcha. Es perfectamente posible, por poner un ejemplo, realizar una visita a un museo de una forma que requiera una actividad intelectual por parte de los alumnos, pero también es posible que

esa visita acabe convirtiéndose en una *actividad* tan rutinaria y repetitiva como la más tradicional de las clases. Otro tanto podría decirse de la lectura de un texto, de la utilización de un video, del uso de un juego de simulación o de cualquier otro recurso didáctico.

Por ello, es necesario preguntarse cuál es el *sentido* que tienen las actividades de enseñanza que se proponen en los libros de texto teniendo como referente el *enfoque del programa*. De acuerdo con éste, se puede inferir que *las actividades de enseñanza* debieran promover habilidades para el manejo de información, para la selección e interpretación de fuentes para el estudio de la historia, el uso de términos de medición (siglo, década, etcétera), para la ubicación de procesos históricos en el tiempo y en el espacio, y para identificar nociones como causa, consecuencia, cambio, continuidad, etcétera (SEP 1994). En cambio, las actividades de enseñanza que dan prioridad a memorización de nombre, lugares y fechas —que no siempre tienen importancia para comprender los procesos históricos— estarían asociadas con el *modelo tradicional* de enseñanza.

Como parte del análisis las actividades de enseñanza se agruparon⁹ tomando en cuenta el *sentido implícito*.¹⁰ En este estudio se propone que las actividades de enseñanza que se incluyen en los libros de texto se pueden clasificar a partir de cinco sentidos implícitos: *reproducir información; explicar nociones* (causas-cambio); *valorar o elaborar opiniones; relacionar el tema con hechos contemporáneos; desarrollar habilidades y destrezas* (analizar, comparar, imaginar; ubicar acontecimientos en el tiempo; ubicar acontecimientos en el espacio geográfico; investigar en fuentes históricas). La clasificación de las actividades no es excluyente, ya que una misma actividad puede tener diferentes *sentidos*, por ejemplo, en la actividad que se presenta a continuación

se puede decir que demanda de los alumnos "investigar en la comunidad", "reproducir información", así como "relacionar el tema con hechos contemporáneos":

Investiga con tu equipo qué hechos y acciones ocurrieron en tu localidad durante el período revolucionario. Reúnan la información, discútanla y redacten conclusiones. (Jiménez 1995, 255)

A continuación se especifican las características de cada tipo de actividad, incluyendo muestras ejemplares tomadas de alguno de los cinco libros de texto de historia de México analizados.

a) Reproducir Información

Estas actividades demandan que el alumno busque información a partir de preguntas directas, de complementación, crucigramas o de relación de información de columnas. Una característica es que, en la mayoría de los casos, la redacción del ítem es similar a la información que aparece en el texto y, por otro lado, el orden de presentación de los ítems corresponde con el orden que tiene la información en el texto. A continuación se presenta un ejemplo:

- I. Instrucciones: Resuelve el siguiente horizograma. 1. Autor de la más antigua crónica española sobre las tierras mexicanas. 2. Primera orden religiosa que llegó a nuestro país. 3. Tribunal de la época de la colonia que se encargaba de enjuiciar y encarcelar a los herejes. 4. Apodo de Fray Toribio de Benavente, defensor de los indios. 5. Nombre que le daban los indios tarascos... (Treviño 1996, 70)

b) Explicar nociones (causas-cambio)

Las actividades de este tipo se caracterizan por promover, mediante preguntas, que el alumno identifique las causas y consecuencias de un hecho histórico. Los siguientes son ejemplos de cómo los autores dan solución a este imperativo del enfoque del programa:

- Explica cuáles fueron los factores políticos y sociales que favorecieron la llegada de Díaz al poder. (Moreno 1996, 159)
- Investiga los factores técnicos que favorecen el desarrollo de nuestra agricultura, coméntalos con tus compañeros. 4. Investiga las circunstancias que determinan el deterioro del medio ambiente, discútelas en el grupo. (Bolaños 1996, 303)
- La distribución de la población en las tierras bajas de la región maya dependió del medio natural. a) ¿Cómo es el medio natural en las tierras bajas? b) ¿Cómo influye el tipo de suelo en la agricultura y en la distribución de la población en las tierras bajas? c) ¿Por qué en esta región no encontramos centros urbanos como en los valles de México o Oaxaca? (Urrutia 1994, 47)

En este grupo también se presentan actividades cuyo *sentido* es que los alumnos pongan atención sobre lo que cambia o permanece en relación a la cultura, la tecnología o la organización política, entre uno y otro periodo histórico. Lo siguiente da cuenta de ello:

- Calca en papel albanene los mapas de las diferentes divisiones políticas de la Nueva España. Busca un mapa de la división política del México actual y cálcalo también. Pon los mapas uno sobre otro. ¿Qué cambios observas? ¿Cuántas de las divisiones de la época colonial corresponden a los actuales? ¿Cuáles divisiones han desaparecido o son territorios que ya no pertenecen a nuestro país?... (Jiménez 1995, 59)
- Hasta antes del gobierno cardenista la estructura de la propiedad en el campo mexicano no había variado fundamentalmente después de la Revolución. ¿Qué papel jugó el gobierno cardenista para que se ampliara el reparto de tierras? (Urrutia 1994, 241)

c) *Valorar o elaborar opiniones*

Mediante este tipo de actividades se pide al alumno valorar o cuestionar un hecho pasado, es decir, dar su opinión, ya sea por escrito o mediante discusiones con sus compañeros de grupo. Las siguientes actividades son ejemplos de ello:

- Escribe en equipo un breve texto acerca de "Los retos del nuevo siglo" que México debe afrontar. ¿Cómo participarás tú, futuro ciudadano, para encarar el futuro. (Urrutia 1994, 275)

- Analiza y discute con tus compañeros las características del periodismo del siglo XIX y compárenlas con las condiciones del periodismo actual. ¿Consideran importante la lectura de periódicos? ¿Por qué? (Jiménez 1995, 181)
- ¿Qué medidas pueden emplearse por tu comunidad para evitar o para corregir el deterioro ambiental? (Moreno 1996, 233)

d) Relacionar el tema con hechos contemporáneos

En este grupo de actividades, generalmente se pide a los alumnos que comparen un acontecimiento o circunstancia del pasado (organización política, forma de alimentación, etcétera) con situaciones contemporáneas y se analicen sus diferencias:

- Discute en clase por qué la guerra de Independencia puede considerarse una guerra civil. Ofrece un ejemplo contemporáneo similar. (Urrutia 1994, 139)
- ¿Qué semejanzas encuentras entre el porfirismo y la situación política actual? (Jiménez 1995, 195)
- Investiga el sentido actual del guadalupanismo. Explícalo a tus compañeros. (Bolaños 1996, 116)

e) Analizar, comparar, imaginar

En los libros de texto se incluyen actividades que sugieren operaciones como el análisis o la comparación de la información que se presenta al desarrollar ciertos temas, la realización de inferencias a partir de cierta información y el desarrollo de la imaginación histórica. Las muestras ejemplares que se presentan a continuación poseen características como las que he descrito antes:

- ...lee el texto "La educación y los medios culturales de masas". Observa en programas de televisión y en películas los elementos y las características de la cultura de masas que acabas de leer...Compáralos con las costumbres y tradiciones tuyas y de tu familia, de tus amigos y de las familias de tus amigos. Analiza cuáles aspectos y características están influyendo la cultura de masas. (Jiménez 1995, 322)
- La presencia de Teotihuacan se extendió por toda Mesoamérica. Observa el mapa de la página 38. a) Escribe el nombre de algunos lugares que fueron influenciados por Teotihuacán. b) Elige uno de los lugares cuyo nombre acabas de escribir. Ahora imagina que eres un comerciante teotihuacano que tiene que trasladarse a él, ¿qué camino

seguirías? ¿A qué distancia se encuentra? ¿Cruzarás ríos o montañas? ¿Qué tipo de ecosistemas hallarías (bosque, selva, etcétera)? Traza la ruta elegida en un mapa y escribe un texto en el que relates el viaje que realizaste?... (Urrutia 1994, 41)

f) Ubicar acontecimientos en el tiempo

La característica de estas actividades es que demanda que los alumnos realicen cálculos y elaboren líneas del tiempo para ubicar los acontecimientos estudiados, lo que contribuye al empleo de términos de medición y de periodización.

- Resume en un cuadro cronológico los primeros gobiernos del México independiente, hasta el estallido de la Revolución de Ayutla. (Bolaños 1996, 149)
- Dibuja en tu cuaderno una línea del tiempo en la que representes las crisis agrícolas de los siglos XVII, XVIII y principios del XIX. Crees que la crisis de 1809 tiene relación con el inicio de la guerra de independencia. Escribe tu conclusión y coméntala con el grupo. (Urrutia 1994, 127)

g) Ubicar acontecimientos en el espacio geográfico

Las actividades de este tipo tienen como finalidad interesar a los alumnos para que identifiquen la información que tienen los mapas, es decir, estos recursos son presentados como fuente de información histórica de carácter espacial, y a la vez son medios para que ubiquen hechos históricos:

- 2. Marca en un mapa de América las posesiones de españoles, portugueses e ingleses. 3. Investiga cuáles fueron los pueblos sometidos a los aztecas; márcalos en un mapa. (Bolaños 1996, 68)
- 1. Dibuja en el mapa de la República Mexicana y localiza tu comunidad. Identifica si se encuentra en Mesoamérica o en Aridoamérica. 2. Localiza cuál civilización prehispánica se estableció en donde hoy se encuentra tu comunidad. (Moreno 1996, 33)
- 6. En el mapa de la página 19 se señalan las áreas culturales de América. Observa que en el actual territorio nacional se sitúan tres áreas culturales: Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica. Para realizar las siguientes actividades utiliza un mapa físico y un mapa político de la República Mexicana; a) Señala qué entidades de la actual República Mexicana comprende cada área cultural; b) Ubica en qué área cultural se encuentra la entidad donde vives; c) Describe las características geográficas de cada área cultural. Toma en cuenta aspectos como el tipo de vegetación, suelo y clima...observa también la ubicación de los ríos... (Urrutia 1994, 21)

h) Investigación en fuentes históricas

A partir de estas actividades se pide al alumno obtener información relacionada con el tema estudiado mediante la consulta de libros, periódicos, códices, el diario de debates del Congreso de la Unión; asistencia al museo, la hemeroteca, la visita y observación de edificios antiguos y la entrevista a personas mayores. Las siguientes actividades son ejemplo de lo anterior:

- Si tienes oportunidad de acudir a una biblioteca consulta el Códice Boturini -también llamado Tira de la Peregrinación- o el Códice Ramírez. En ellos encontrarás información valiosa (sobre el mito de la peregrinación mexicana). (Urrutia 1994, 69)
- Investiga en tu localidad si hay algún mercado construido durante el porfiriato y qué productos se han vendido en él desde esa época. Investiga también de cuándo data la construcción de ferrocarriles, puentes y caminos en tu región, y qué lugares comunicaban. (Jiménez 1995, 201)

3.2 Lo que se demanda a los alumnos

Con el objeto de identificar el peso que tiene cada tipo de *actividad de enseñanza* en los libros de texto, se ordenaron y cuantificaron tomando en cuenta las demandas que, implícita o explícitamente, se hacen a los alumnos, es decir, según el *sentido* que tienen. El resultado de tal ordenamiento –basado en el inventario completo de actividades de cada libro de texto – se presenta en el siguiente cuadro:¹¹

	Treviño %	Moreno %	Bolaños %	Jiménez %	Urrutia %
Reproducir información	98	59	42	27	20
Explicar nociones (causas-cambio)	1	17	7	8	27
Valorar o elaborar opiniones	–	5	8	9	11
Relacionar el tema con hechos contemporáneos	–	2	1	5	4
Analizar, comparar e imaginar	–	8	7	5	15
Ubicar acontecimientos en el tiempo	–	–	1	–	3
Ubicar acontecimientos en el espacio geográfico	–	5	8	1	8
Investigar en fuentes históricas	–	5	12	31	7
Otras	1	–	13	13	4
% TOTAL	100	100	100	100	100

De la información presentada en el cuadro se pueden desprender algunas deducciones relacionadas con el enfoque implícito de los libros de texto de historia de México analizados en esta investigación.

Lo primero que destaca es que en tres libros la demanda dominante es la *reproducción de información*: en el libro de Treviño, prácticamente todas (98%) las actividades tienen esa orientación; en los libros de Bolaños y Moreno este tipo de actividad representa más del 40% . Por otro lado, en los textos de Jiménez y de Urrutia las actividades de este tipo representan cerca del 20%.

Las actividades cuyo *sentido* es la explicación de nociones tienen poco peso (menos del 10%) en los libros de Bolaños, de Moreno y de Treviño. En cambio, Jiménez y Urrutia representan, en promedio, el 20%.

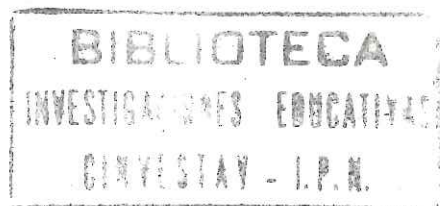
Llama la atención que, en todos los libros, las actividades que tienen como *sentido* el desarrollo de habilidades para ubicar los acontecimientos en el tiempo y en el espacio, constituyen menos del 10%, aunque destaca que las dedicadas al tiempo apenas llegan al 3% o en el extremo no se proponen.

Otro aspecto que considero clave del enfoque del programa, el cual tiene un peso insignificante en el diseño de la actividades, es la *relación del tema con hechos contemporáneos* el cual, hipotéticamente, permitiría a los estudiantes identificar los procesos de cambio. Estas actividades tienen un peso insignificante, pues las que tienen dicho *sentido* no rebasan el 5% en casi todos los libros, y en el libro de Treviño no se propone ninguna actividad con esta orientación.

A partir de estas consideraciones se pueden formar dos grupos de libros de texto. En el primero (Treviño, Bolaños y Moreno) se ubican los libros que otorgan un gran peso a las actividades que demandan la *reproducción de información* y descuidan —si no es que omiten— actividades con *sentidos* más cercanos al enfoque del

programa. El segundo grupo lo forman dos libros (Jiménez y Urrutia) en los cuales se proponen actividades de enseñanza con *sentidos* diversos que se acercarían al *enfoque del programa* de historia. Aunque cabe señalar que se descuidan dos aspectos clave del mismo: la ubicación de procesos y acontecimientos en el tiempo histórico y la relación de los temas estudiados con hechos contemporáneos.

En suma, atendiendo a la dimensión de las *actividades de enseñanza*, se puede sostener que la tendencia identificada es que, por un lado, tres libros de texto (Bolaños, Moreno y Treviño) están más cercanos a la propuesta *tradicional* de la enseñanza de la historia, ya que el *sentido* dominante de las actividades es poner en el centro la reproducción de información, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades intelectuales relacionadas con nociones históricas y habilidades de localización geográfica y para la investigación. Por otro lado, dos libros (Jiménez y Urrutia) están más cercanos al *enfoque del programa*, ya que el *sentido* dominante de las actividades de enseñanza que se proponen, es dar énfasis al desarrollo de las nociones históricas y de ciertas habilidades para la elaboración de opiniones, la investigación y la relación del tema con hechos contemporáneos, entre otros.



NOTAS

¹ Para cuantificar los datos empleados en las narraciones seleccionadas se contaron todos los nombres de personajes, las fechas y los nombres de lugares, aun cuando se repitieran. Un ejemplo del tipo conteo que se realizó es el siguiente.

Tema: *Liberales y conservadores*

Autor	Nombres de personajes	Fechas	Lugares
Bolaños	Fernando VIII, Iturbide, Hidalgo, Morelos, Valentín Gómez F., Andrés Quintana Roo, Guillermo Prieto, Filomeno Mata, Francisco Zarco, Melchor Orampo, Benito Juárez, Haro Tamariz, Paredes Arriallaga, Teodosio Lares, José Ma. Luis Mora, Lucas Alamán, Mora, Mora, Alamán, Mora, Santa Anna, Teodosio Lares, Alamán. (23)	1810, 1857, 1857, 1792, 1853, 1853 (6)	México, México, Edo. México. (3)
Jiménez	Santa Anna, Santa Ana, Valentín Gómez F., Lucas Alamán, Maximiliano de Habsburgo, Lorenzo de Zavala, Francisco Paela, Alamán, José Ma. Luis Mora, Alamán, Alamán, Alamán, Santa Anna, Alamán, Alamán, Hernán Cortés, Alamán, Santa Anna, Alamán, Mora. (20)	XIX, 1870, 1823, 1857, XIX, XIX, 18/feb/1844, jun/1854 (8)	Nueva España, Cd. México, México, México, Europa, E.U., Guanajuato, Celaya, México, México, España, México. (12)
Moreno	José Ma. Luis Mora, Valentín Gómez F., Lucas Alamán. (3)	1856, 1794, 1821, 1833, 1850, 1792, 1830, 1842, 1853. (9)	México, México, México, Chamacuero, Guanajuato, México, París, Guanajuato, México, México. (10)
Treviño	José Ma. Luis Mora, Lucas Alamán, Mora, Mora, Santa Anna, Valentín Gómez F., Mora, Valentín Gómez F., Mora, Alamán, Alamán, Alamán, Mora, Alamán, Alamán. (15)	1824, 1833, 1794, 1850, 1821, 1833, 1850, 1792, 1853, 1812. (10)	Europa, México, Europa, México, París, N. España, Europa, España, México, México, España, E.U., Texas, E.U., Europa, México. (16)
Urrutia	Santa Ana, Lucas Alamán, Santa Anna. (3)	XIX, 1824 (2)	México, E.U. (2)

² "Se entiende por señalizaciones aquellas palabras u oraciones que el autor puede insertar en el texto para favorecer el reconocimiento de la estructura de relación de las ideas del mismo, y que, aunque no añaden nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del texto, colaboran en la construcción de la macroestructura y ayudan a generar un modelo mental adecuado..." (García 1996, 31).

³ "...especifican y enumeran las relaciones lógicas en la estructura del (texto). Por ejemplo, si en un párrafo presentamos varios argumentos o ideas, cada una de ellas puede ir precedida por números o letras tales como 'primero', 'segundo' ..., 'finalmente'. (García 1996, 31)

⁴ Son frases tales como "Las principales ideas discutidas en este artículo son...", las cuales presentan la información que será tratada inmediatamente. (García 1996, 31)

⁵ Ofrece una macroestructura del pasaje al finalizar los contenidos de un apartado o capítulo, a modo de conclusión. (García 1996, 32)

⁶ "...expresan la perspectiva del autor o resaltan la información relevante, tales como 'Sorprendentemente', 'Desgraciadamente' o 'Cabe resaltar'. (García 1996, 32)

⁷ Sobre los organizadores previos, Mayer (en García 1996, 35) "ha señalado que ...resultan particularmente indicados para alumnos de baja capacidad o con hábitos de estudios defectuoso...en situaciones en las que lo esencial sea el aprendizaje integrado de una jerarquía de conceptos y no una mera asimilación de datos".

⁷ De acuerdo con el temario del programa de historia de México, antes de estudiar el porfiriato se deben revisar los siguientes temas: "Las primeras décadas de vida independiente", "Los gobiernos liberales y defensa de la soberanía de nacional.

⁸ Es preciso reconocer la diferencia que existe entre los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Al respecto Pozo (1989, 214) sostiene que: "Los procesos de aprendizaje hacen referencia a la forma en que el alumno procesa la información que tiene que estudiar...(en cambio)...las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades. Esas decisiones afectarían tanto al tipo de materiales que deben presentarse...como a las actividades que deben desarrollarse con los mismos, y tendrían por finalidad hacer que su procesamiento fuera óptimo."

⁹ Existen diferentes formas de clasificar las actividades para los alumnos. Lanza (1993), por ejemplo, analiza las "actividades de aprendizaje" a partir de una categorización que toma en cuenta los objetivos, los cuales pueden ser reproductores, mecánicos o productores. Aebli (1995), por su parte, define doce formas de enseñar, agrupadas en tres campos: con arreglo a los medios de enseñanza (narrar y referir, mostrar, contemplar y observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos), a la estructura constructiva del pensamiento (elaborar un curso de acción, construir una operación, formar un concepto) y a las etapas del proceso de aprendizaje (construcción solucionadora de problemas, elaborar, ejercitar y repetir, aplicar).

¹⁰ La idea de agrupar las actividades tomando en cuenta el "sentido" implícito, fue tomada Díaz (1996). Aunque ella se refiere a las estrategias de enseñanza en la práctica cotidiana, el concepto de "zona de sentido" es útil en este estudio ya que, según la autora, hipotéticamente, toda actividad de enseñanza propuesta tiene un énfasis o sentido identificable. Díaz (1996, 18) estableció seis "zonas de sentido": informativa, explicativa, evaluativa, valorativa o de opinión, formación de habilidades y destrezas, y debate.

¹¹ En el cuadro aparece el porcentaje de cada tipo de actividad –proporción en relación al total–. Con la finalidad de facilitar el análisis se evitó el uso de decimales, aproximando las cifras al entero inmediato (inferior o superior).

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan reflexiones generales acerca de las relaciones que se identificaron entre el *enfoque* del programa y los *enfoques* de los libros de texto. La primera pregunta que parece pertinente responder es la siguiente: ¿los autores de los libros de texto de historia de México toman como referente el *enfoque del programa*?

La respuesta no puede ser esquemática, mediante un sí o un no. Los resultados que se han presentado en el capítulo anterior dan cuenta de relaciones heterogéneas entre los *enfoques* de los libros y el *enfoque del programa*. Sin embargo, sí es posible aventurar algunas conclusiones que den cuenta de las tendencias que se aprecian en tales relaciones.

Una primera impresión es que, en conjunto, los libros de texto analizados están más cerca del modelo *tradicional* que del *enfoque del programa*. Si tomamos en cuenta las dimensiones de análisis definidas, se pueden plantear las siguientes cuestiones:

1) Desde la dimensión de la *selección de contenidos*, se puede sostener que los libros de texto se relacionan de dos formas con el *enfoque del programa*. Primero, al retomar la estructura del temario y desarrollar la mayor parte de los contenidos de éste, los libros de texto integran, por esta vía, aspectos del enfoque del programa. Segundo, al retomar el temario, en los libros se refleja la

contradicción que existe entre el *enfoque implícito* del temario y el *enfoque del programa*. No habría que perder de vista, además, que al desarrollar los temas, en algunos libros esta contradicción se agudiza.

2) Desde la dimensión del *desarrollo temático* los enfoques implícitos de tres libros de texto se alejan del enfoque del programa, ya que el *discurso enciclopédico* domina sobre el *discurso explicativo*, lo que, al parecer, influye para que al presentar las causas de determinados procesos históricos, los temas se traten en forma aislada y, según el análisis, no se percibe un intento por mostrar los procesos de cambio y continuidad; en dos libros predomina un *discurso explicativa*, y aunque el tratamiento de las causas en los temas analizados no es muy adecuado, se percibe un intento por mostrar los procesos de cambio y continuidad.

En segundo lugar, se puede sostener que al tratar la ubicación de los hechos en el tiempo, la mayor parte de los libros de texto se alejan del *enfoque del programa*, ya que si bien, al seguir el temario del programa, toman su organización cronológica, los recursos que incluyen en el discurso escrito son insuficientes para fortalecer el desarrollo de nociones temporales y espaciales.

3) Desde la dimensión del *diseño de actividades de enseñanza*, en tres libros de texto predomina el *sentido* de reproducir información, ubicándose así muy cerca del *enfoque tradicional* de la enseñanza de la historia; en contrapartida, en dos libros de texto las actividades atienden diversos *sentidos* que se pueden caracterizar como cercanos al *enfoque del programa*. Sin embargo, en todos los

libros de texto, las actividades relacionadas con algunos aspectos centrales del enfoque del programa —como la explicación de nociones históricas, el desarrollo de habilidades y la relación de la historia con el presente— tienen un peso insuficiente.

No obstante las relaciones heterogéneas que se han encontrado se puede aventurar un respuesta a la pregunta que abre este capítulo: ¿los autores de libros de texto toman como referente el *enfoque del programa*?

Los libros de Treviño y de Bolaños estarían más cercanos al *enfoque tradicional* porque el discurso escrito construido para presentar la historia de México es *enciclopédico* y en el diseño de las actividades de enseñanza predomina la memorización de datos, en detrimento de otras habilidades. Los libros de Jiménez y de Urrutia estarían más cercanos al *enfoque del programa* porque presentan la historia de México mediante *discursos explicativos* y el *sentido* dominante en el diseño de las actividades de enseñanza es atender los aspectos del enfoque. El libro de Moreno estaría en una posición intermedia —aunque más cercano al modelo tradicional de enseñanza—: en algunos temas domina un discurso enciclopédico, en otros un discurso explicativo; si bien desde el diseño de actividades de enseñanza se aprecian diferentes *sentidos*, se da mucho peso a la reproducción de información y se descuidan rubros fundamentales como la elaboración de opiniones, la relación del tema con hechos contemporáneos o la ubicación de hechos en el tiempo.

Más allá de ubicar qué libros responderían al *enfoque del programa* —de acuerdo con los referentes que he construido— es conveniente reflexionar sobre algunos aspectos que se derivan de un análisis como el que se acaba de presentar.

Una primera inferencia es que las propuestas de enseñanza de la historia que subyacen a algunos libros de texto que se han analizado, pueden constituir un factor que favorezca ciertas prácticas de los maestros arraigadas en las escuelas secundarias como la exposición, el cuestionario y el dictado (Díaz 1997), ya que, por un lado, presentan materiales que están orientados a la memorización de datos, y por otro, no ofrecen caminos para que los maestros diseñen estrategias de enseñanza que sustituyan o complementen las actividades que se identifican con el *modelo tradicional* de la enseñanza de la historia. Por supuesto, no creo que los libros de texto sean el único factor determinante en la modificación de las prácticas de enseñanza, pero sí sostengo que tales materiales pueden ser un vehículo muy importante para enriquecer la práctica docente e influir, de alguna forma, en la actualización de los maestros de secundaria.

Los resultados que he presentado sugieren que, dada la heterogeneidad de las obras, los maestros de historia deberían conocer las diferentes propuestas editoriales para seleccionar aquellos libros que mejor respondan a las exigencias del enfoque del programa y, por supuesto, a las expectativas que ellos tienen

respecto a la enseñanza y el aprendizaje, pues, como sugiere Gall (en Gimeno 1989, 193):

Los profesores eligen entre el repertorio disponible, muchas veces sin conocimiento de opciones distintas, invierten además poco tiempo en el proceso de su elección y no han sido formados ni informados convenientemente para seleccionarlos.

El análisis de los cinco libros de texto de historia de México sugiere, además, que la Secretaría de Educación Pública —en las instancias que correspondan— debe mejorar sus mecanismos de supervisión, y sobre todo, de orientación pedagógica a los autores de libros de texto, ya que son evidentes ciertas contradicciones de algunas de las obras con las orientaciones y prioridades que tiene la propuesta del programa oficial. No se trata de descalificar las obras analizadas, más bien espero que las conclusiones —si se quiere inacabadas— sean un elemento más para la reflexión que sea tomado en cuenta por las instancias oficiales responsables, por los autores de libros de texto, pero sobre todo, por los maestros de secundaria que desarrollan los programas de historia.

Finalmente, del presente estudio se deriva la necesidad de profundizar el conocimiento de los libros de texto para secundaria desde diferentes perspectivas. Tales estudios podrían centrarse en aspectos tan importantes como la estructura del discurso escrito presentado, el nivel de complejidad que tienen los conceptos empleados, la pertinencia de los datos y la función que tienen las imágenes y sus posibilidades de ayuda para el aprendizaje, entre otros. Por supuesto que ello implica una política de investigación que debe contemplar

el papel de los libros de texto en las prácticas de enseñanza, pero sobre todo, en los procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1988). *12 formas básicas de enseñar*. España: Narcea.
- Bolaños, Martínez R. (1996). *Historia patria*. México: Ediciones Pedagógicas.
- Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (1994). *Actividad editorial en 1994*. México: CANIEM.
- Carrillo, C. (1964). *Artículos pedagógicos* (Biblioteca pedagógica de perfeccionamiento profesional). México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio/SEP.
- De Alba, A., (1988). "Ecología en los libros de texto de la escuela primaria". *Cero en Conducta* 10, 9-15. México: Educación y Cambio A.C.
- De Blas, Patricio, Carmen González, Enrique Roca, Jesús Serviá (1996). *Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Marcial Pons.
- De Lella, C. (1988). *Principales intereses de los adultos de la primaria intensiva. Análisis de sus opiniones y actitudes ante los libros de texto* (Cuadernos del CESU 10). México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz, Mónica (1996). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico*. Tesis de maestría. México: CINVESTAV/DIE.
- Dressendorfer, P. (1991). "La época colonial en textos escolares mexicanos". *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, M. Riekenberg (comp.). Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Educación y Cambio A.C. (1995a). "Opiniones de maestros sobre los textos gratuitos: español y matemáticas". *Cero en Conducta* 40/41, 41-60. México: Educación y Cambio A.C.
- Educación y Cambio A.C. (1995b). "Calidad de los libros de texto de editoriales privadas". *Cero en Conducta* 40/41, 63-75. México: Educación y Cambio A.C.
- Escarpanter, J. (1984). *Enciclopedia práctica de la lengua*. México: Cumbre.
- Falcón, Balboa Martha, Ma. del Refugio Varela Reyes y Patricia Cuesta (1996). *Condiciones en que se realiza la práctica docente en la escuela secundaria: dos estudios de caso*. Reporte de investigación. México: SEP/SEB y N/DGIE.
- Figueroa, A. (1992). "Los libros de texto y el aprendizaje de la historia". *La tarea* No. 1, 32-33, Jalisco: SNTE/Secc. 47.
- Galván, Luz Elena (1997). "Democracia y nacionalismo en los libros de texto de historia: 1994-1996". *Foro 21. Reflexión, debate y propuesta educativa* No. 7, abril 1997, 30-34. Chihuahua: Dirección General de Educación y Cultura.

- García, Madrugá J.A., J.I. Martín Cordero, J.L. Luque Vilaseca y C. Santamaría Moreno. (1996) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 2a. ed., Madrid: Morata.
- González, Luciano (1992). "Sobre textos y enseñanza", *La tarea* 1. Jalisco: SNTE/Secc. 47.
- González, Luis y González (1995). *Todo es historia*. México: Cal y Arena.
- González, Ma. Carmen (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Gutiérrez-Vázquez, J., Victoria Avilés, Rubén Montañez y Abelardo Mejía (1993). "Libros de texto y estilos de docencia". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 4-1993, 87-106. México: Centro de Estudios Educativos A.C.
- Jiménez, Alarcón C. (1995). *Historia del hombre en México* 3. México: Fernández Editores.
- _____ (1995b). "Enseñanza de la historia en la escuela secundaria". *Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica*. México: DGENAM/ENSM/CIPAC.
- Krauze, Enrique (1997). *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México: Tusquets Editores.
- Lamonedá, Mireya (1997). "Los libros de historia: 1992-94. La elaboración de los ejemplares ¿un proceso democrático?". *Foro 21. Reflexión, debate y propuesta educativa* No. 7, abril 1997, 27-29. Chihuahua: Dirección General de Educación y Cultura.
- Lanza, Hilda y Silvia Finocchio (1993). *La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Tomo III. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Lerner, Victoria (1995). "La enseñanza de la historia en la escuela secundaria". *Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica*. México: DGENAM/ENSM/CIPAC.
- _____ (1997). "Cómo enseñamos historia". *Perfiles educativos*, No. 75, enero-marzo 1997, 44-53. México: UNAM/CISE.
- Loyo, M., Nora Pérez-Rayón, Edelmira Ramírez, Guadalupe Ríos y Marcela Suárez (1990). "La enseñanza de la historia de México vista por medio de una muestra representativa de los textos de Historia destinados a la educación media básica". *Memorias del Simposio de Historiografía Mexicanista*. México: CMCH/GEM/IIH/UNAM.

- Mayorga, Vicente (1993). "Condiciones de trabajo del maestro en la escuela secundaria". *Cero en Conducta*, No. 35, octubre 1993, 22-26. México: Educación y Cambio, A.C.
- Méndez, Jorge (1997). "Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico". *Perfiles educativos*, No. 75, enero-marzo 1997, 54-63. México: UNAM/CISE.
- Meneguzzi, L. (1984). *Análisis de los libros de texto de ciencias naturales de primaria para adultos* (Documentos DIE). México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Monterrosas, Gustavo (1995). "Análisis y crítica a los libros de texto de historia de educación secundaria vigentes y propuesta de un proyecto de edición titulado historia en 100 lecciones". *Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica*. México: DGENAM/ENSM/CIPAC.
- Moreno, S. y Alma E. Silva (1996). *Historia de México*. México: Ediciones Pedagógicas.
- Palacios, Jesús (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pellicer, A. (1992). *Los descubrimientos de Cristóbal: historias sobre una historia* (Cuadernos de Aula). México: SEP/Libros del Rincón.
- Poder Ejecutivo Federal (1993). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación/13-07-93.
- Pozo, Juan I., Mikel Asencio y Mario Carretero (1989). "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia". *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Mario Carretero et al. (comp). Madrid: Visor.
- Prieto, Ana María (1995). "Construir y pensar la historia en preescolar y primaria". *Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica*. México: DGENAM/ENSM/CIPAC.
- Quiroz, Rafael (1994). "Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar". *Cero en Conducta*, No. 36-37, enero-abril 1994, 91-99. México: Educación y Cambio, A.C.
- Quiroz, Rafael (1996). *Currículum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria*. (En prensa). México: FSNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Ramírez, Rafael (1967), "La enseñanza por medio del libro de texto". *Cero en Conducta* 40/41, 103-108, 1995. México: Educación y Cambio.

- Ramírez, Rodolfo (1995). "La enseñanza de la historia en la educación primaria". *Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica*. México: DGENAM/ENSM/CIPAC.
- Sánchez, A. (1996). *La polémica por la historia de México en los libros de texto gratuito, 1988-1994*. Tesis de Licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Sandoval, Etlvina (1993). "Escuela secundaria y modernización educativa". *Cero en Conducta*, No. 35, octubre 1993, 4-11. México: Educación y Cambio A.C.
- Schiefelbein, E. y Pilar Farrés (1991). "Evaluación formativa de libros de texto de educación primaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2-1991, 63-87. México: Centro de Estudios Educativos.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio. 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Historia. Cuarto grado. Libro del alumno*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994b). *Historia. Quinto grado. Libro del alumno*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994c). *Libro para el maestro. Educación Secundaria. Geografía*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994d). *Procedimiento al que se sujetarán los autores y editores de libros de texto para educación secundaria que soliciten evaluación y autorización de sus obras*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1995). *Lista de libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública para las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional. Ciclo Escolar 1995-1996*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-200*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1996a). *Libro para el maestro. Historia. Quinto grado*. México: SEP.
- Taboada, Eva y Francisco Reyes Palma (1994) *Dialogar y descubrir. Historia y Geografía*. México: CONAFE/DIE/CINVESTAV.
- Taboada, Eva (1995). "Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica". *Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica*. México: DGENAM/ENSM/CIPAC.
- Treviño, Villarreal J., Rogelio Velázquez, Alberto Solís, Gloria Margarita Delgado (1996). *Historia de México*. México: Ediciones Castillo.

Urrutia, C. (coord.), Krystyna Libura, Pablo Escalante, Rodrigo Martínez, Luis Gerardo Morales, Alejandro Pinet, José Joaquín Blanco y Alberto Sánchez (1994). *El hombre en la historia 3*. México: Patria.

Vega, Ana (1996). "Ideas precopernicanas en nuestros libros de texto". *Revista de Educación* 311, 339-3354. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Villa, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos*. México: Universidad de Guadalajara.

Zoraida, J. (1991). "Textos de historia al servicio del nacionalismo". *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, M. Riekenberg (comp.). Buenos Aires: Alianza Editorial.

ANEXO 1

PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO, TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica

- Ubicación geográfica y temporal
 - Las grandes civilizaciones de Mesoamérica: olmecas, mayas, teotihuacanas, zapotecas, mixtecas, toltecas y mexicas
 - La región de Aridoamérica y sus diferencias con Mesoamérica
- Agricultura y alimentación
 - La importancia del maíz
 - Las formas de cultivo y propiedad de la tierra
 - La influencia de la propiedad comunal
 - La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos
- Rasgos comunes de las religiones
 - Las ideas sobre el origen y el orden del mundo
 - Los grandes centros ceremoniales y su función
 - La arquitectura y el arte religioso
 - La religión y la guerra
- Las matemáticas y las ciencias
 - Los sistemas de numeración
 - El cálculo y la astronomía: los calendarios
 - La medicina indígena
- La escritura y la transmisión de las ideas
 - Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices
 - La literatura entre los mayas y los pueblos del Valle de México
- Moral y vida social
 - Los valores y la vida en sociedad
 - La familia y la moral personal
 - La educación de niños y jóvenes. Los “libros de consejos” o *huehuetlahtolli*

2. La Conquista y la Colonia

- La Conquista. Los europeos en América
 - Primeros viajes y establecimientos
 - La dominación militar de los pueblos indígenas de México. Las ventajas de la técnica y la organización de los conquistadores
 - Factores sociales y políticos de la organización de los pueblos indígenas que facilitaron la conquista
- La organización política durante la Colonia
 - Las etapas históricas de la organización política
 - División y administración del territorio
 - Los rasgos de la administración pública española y su influencia en la Nueva España. El burocratismo
- La evolución de la población
 - Los efectos de la conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”

- Los componentes del proceso de mestizaje. La introducción de esclavos africanos
- El tamaño de la población y su distribución en el territorio
- Las relaciones sociales y la diversidad étnica
- La situación de los pueblos indios
- Las castas
- La economía colonial
 - La explotación de materias primas y metales preciosos
 - La apropiación de tierras por parte de los conquistadores y los nuevos tipos de explotación de la tierra; la formación de la gran propiedad
 - La evolución de la agricultura en las comunidades indígenas
 - La minería y sus efectos económicos y demográficos
 - Los monopolios estatales y sus consecuencias sobre la economía colonial
- La Iglesia
 - La evangelización y su extensión en el territorio
 - Las órdenes religiosas
 - Las variantes de las relaciones entre la Iglesia y los pueblos y culturas indígenas
 - Conflictos entre la Iglesia y el Estado español
 - La formación del poder económico de la Iglesia
- Cultura y ciencia
 - Los factores que influyen en la cultura novohispana
 - Las características y funciones de la Universidad Real y Pontificia
 - Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz
 - La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la Colonia

3. La Independencia de México

- Raíces de la independencia
 - El desarrollo del sentido de la identidad novohispana
 - El “nacionalismo criollo”
 - Los significados del guadalupanismo
 - El conflicto social
 - Los peninsulares y los criollos
 - La situación de los indígenas, las castas y los esclavos
 - La influencia de las ideas de la Ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia
 - Las guerras europeas y los conflictos políticos en España
- El desarrollo de la guerra
 - Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y Morelos. La etapa de resistencia
 - La composición social de los ejércitos insurgentes
 - Los efectos de la guerra en la formación de una identidad propia de los mexicanos
- Las ideas políticas y sociales de los insurgentes
 - El pensamiento político de Hidalgo
 - Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación
 - Las propuestas de la Constitución de Apatzingán

4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854

- La consumación de la independencia

- Los factores políticos internos y externos que influyen en la consumación
- Coincidencias y contradicciones de la alianza entre las fuerzas encabezadas por Guerrero y las de Iturbide
- El programa político del Plan de Iguala
- Las dificultades de la organización de un gobierno estable
- El imperio de Iturbide y su desenlace
- Los principios de la constitución de 1824
- Los obstáculos para la creación de una administración gubernamental eficiente
- La desorganización política y la acción de grupos militares como fuerza decisiva
- Santa Anna como figura política representativa de la época
- Las diferencias entre centralistas y federalistas
- La situación de la economía y la población
- La propiedad de la tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente
- La minería
- El comercio y las aduanas
- La distribución territorial de la población. El despoblamiento del norte y la situación de las fronteras
- La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales
- La vulnerabilidad del país; la fronteras y los préstamos externos
- Las tendencias expansionistas de Estados Unidos
- La separación de Texas
- La anexión de Texas a Estados Unidos y la guerra de 1847
- La resistencia mexicana y la defensa de la capital
- Los tratados de Guadalupe Hidalgo. La venta de la Mesilla

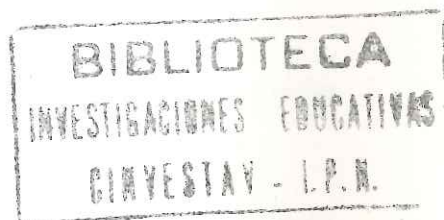
5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875

- Liberales y conservadores
- Sus diferencias en relación con la organización política del país, la igualdad ante la ley, la propiedad y las libertades individuales
- Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán
- La revolución de Ayutla y los primeros gobiernos liberales
- Las reformas previas a la Constitución de 1857
- Los debates en el Congreso Constituyente sobre la propiedad de la tierra y sobre los derechos individuales. La organización política, la propiedad y las libertades personales en la Constitución de 1857
- Las reacciones conservadoras ante la Constitución
- La guerra de Reforma
- Juárez en la presidencia de la República
- Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares
- Las leyes de Reforma expedidas en Veracruz
- La victoria liberal
- La intervención y el imperio
- Los problemas de la deuda externa
- Los planes expansionistas de Francia. El avance francés y la batalla del 5 de mayo. La ocupación de la capital por los franceses
- Establecimiento del Imperio de Maximiliano
- Juárez y la defensa de la soberanía

- La resistencia militar mexicana. La retirada francesa y la victoria de las fuerzas liberales
- La restauración de la República
 - Los gobiernos de Juárez y Lerdo
 - El avance hacia la consolidación de la legalidad
 - La independencia de los poderes y la vida política en el Congreso. Los problemas del federalismo
 - La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados
- La cultura política en la época liberal
 - La libertad de prensa y el desarrollo del periodismo político; la figura de Francisco Zarco
 - El debate parlamentario y la oratoria política

6. México durante el Porfiriato

- La formación del régimen de Díaz
 - Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz
 - Las demandas de estabilidad y seguridad
 - La insatisfacción del ejército
- El ejercicio del poder político
 - Las fuerzas de apoyo del Porfiriato
 - La absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales
 - La represión de la oposición política y social. Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros
 - Los mecanismos de las reelecciones
 - El federalismo y los caciquismos regionales
- Las transformaciones económicas
 - Los recursos naturales y la inversión extranjera
 - Las vías de comunicación y las fuentes de energía
 - El comercio y la industria
 - Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población
 - El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas
- La cultura en el último tercio del siglo XIX y hasta finales del Porfiriato
 - La poesía y la novela
 - El renacimiento del estudio de la historia nacional
 - Velasco y el paisajismo mexicano
 - El desarrollo de la instrucción pública. La refundación de la Universidad Nacional
 - El positivismo y la influencia cultural francesa
- La influencia del desarrollo tecnológico
 - La extensión del sistema ferroviario
 - La iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad
 - El motor de combustión interna y la introducción del automóvil
 - El nacimiento de la industria petrolera
- La crisis del Porfiriato
 - La situación económica y la agudización de los problemas sociales
 - El envejecimiento del grupo gobernante y los conflictos por la sucesión de Díaz
 - Las clases medias y las demandas de democracia y competencia política



- Los precursores de la Revolución

7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940

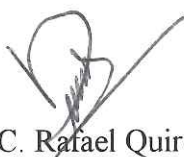
- El maderismo
 - Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral
 - La última reelección de Díaz y la revolución maderista
 - La campaña militar y la derrota de Díaz
 - Madero en la presidencia; su programa político y social
 - Los conflictos en el gobierno de Madero: los conflictos entre revolucionarios
 - La oposición de los antiguos grupos dominantes y de la oficialidad
 - La caída de Madero y la usurpación huertista
- El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias
 - La defensa de la Constitución y la revolución social
 - Los distintos orígenes sociales y demandas del movimiento revolucionario. La diversidad regional de la revolución. Carrancismo, villismo y zapatismo.
 - El triunfo del constitucionalismo y la lucha entre las fracciones revolucionarias
 - La convención de Aguascalientes. La victoria de la fracción carrancista
 - Los debates en el Congreso Constituyente y los principios de la Constitución de 1917
 - La Revolución y los intereses extranjeros
- Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)
 - La derrota de Carranza
 - Los gobiernos de Obregón y Calles. La política agraria. El gobierno y las organizaciones obreras. El impulso federal a la educación pública
 - Calles y sus respuestas a la inestabilidad política: el partido del gobierno
 - El *maximato*
 - La crisis de la década de 1930 y el programa de Lázaro Cárdenas
 - La política agraria e industrial en el gobierno de Cárdenas
 - La expropiación petrolera
- La Revolución y la cultura
 - El nacimiento de un sistema educativo de masas. La formación de nuevas instituciones educativas y científicas
 - La novela de la Revolución
 - El muralismo mexicano
 - Las corrientes de la poesía. El impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido

8. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

- El sistema político
 - El sistema de partido dominante y sus funciones
 - Las bases sociales del partido dominante
 - Los conflictos de finales de los sesenta
 - El movimiento del 68
 - El desarrollo de una sociedad políticamente compleja y los avances del pluralismo político
 - Movimientos sociales y partidos políticos
 - El régimen electoral
- Los cambios de la economía
 - El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas

- La agricultura; la distribución agraria y los recursos materiales y técnicos
- La desigualdad de los recursos agrícolas y de su productividad
- Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad
- Los cambios en el tamaño de la fuerza de trabajo y en su distribución por sectores
- Los precios: fases de estabilidad y de inflación
- El desarrollo económico y el uso de los recursos no renovables
- La alteración del medio ambiente
- La población
 - El crecimiento durante el período
 - La evolución de la natalidad y la mortalidad
 - Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades
 - Los cambios en la distribución territorial de la población
 - Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas
- La evolución de las regiones
 - La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas
 - La magnitud regional de la pobreza
 - La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas
- La educación y los medios culturales de masas
 - El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus limitaciones. La evolución del analfabetismo
 - Los medios de comunicación de masas y su influencia en las transformaciones de la cultura popular. La radio. La cinematografía. La televisión y sus programas.
 - La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas
- Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana
 - El uso del automóvil y el sistema carretero
 - La petroquímica y los nuevos materiales plásticos
 - Las aplicaciones de la electricidad y la electrónica, su impacto en la vida doméstica
 - Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos
 - Los cambios en el consumo y sus efectos sobre el ambiente

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 20 de julio de 1998.



M. en C. Rafael Quiroz Estrada
Investigador Auxiliar del Departamento de
Investigaciones Educativas



M. en C. Eva Lucía Taboada Cardone
Investigadora Adjunta del
Departamento de Investigaciones
Educativas



M. en C. María Eugenia Luna Elizarrarás
Subdirectora de Civismo de la Dirección de
Historia, Geografía y Civismo de la Dirección
General de Materiales y Métodos Educativos
de la Secretaría de Educación Pública