

LA HISTORIA PATRIA
EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS
Y EL CON ENSO EDUCATIVO EN MÉXICO

SOLEDAD LOAEZA
Centro de Estudios Internacionales
El Colegio de México

En México, al igual que en muchos otros países, la educación escolar ha sido motivo de desacuerdos, disputa y conflictos en el seno de la sociedad, y entre instituciones como el Estado y la Iglesia (véanse por ejemplo Ferro 2007 y Nash, Crabtree y Dunn 1997). El debate en torno a qué y cómo debe enseñarse a los niños, y respecto de quién es el responsable de tan importante función social —los padres de familia, los maestros, el Estado o las iglesias— involucra las concepciones que una sociedad tiene de sí misma, así como valores, principios y convicciones que se inscriben dentro del contexto político general. De ahí que ese debate casi invariablemente pase del ámbito pedagógico al terreno de la política.

En la experiencia mexicana, el eje ordenador del debate escolar es la rivalidad entre el Estado y la Iglesia católica, y la raíz de sus diferencias, el artículo 3° de la Constitución que desde 1917 otorgó al Estado plena responsabilidad y autoridad sobre la enseñanza primaria; asimismo, esta disposición constitucional introdujo el laicismo obligatorio, que ha sido el principal motivo de rechazo de la Iglesia y de grupos que se oponen al intervencionismo estatal en esta materia. Así, las diferencias de opinión en relación con la escuela se han constituido en una fractura política que ha alimentado identidades y antagonismo: mientras unos, desde la izquierda y la tradición revolucionaria, apoyan la autoridad pública en nombre de objetivos sociales amplios, otros la rechazan en defensa de la libertad de enseñanza, o de la primacía de la familia en la formación del niño.

Más allá de la rivalidad Estado-Iglesia, la enseñanza de la historia también ha provocado agitadas controversias porque en México, como en cualquier otro país, el pasado es fuente de legitimidad de las instituciones, una condición que para el Estado o el partido en el poder ha perdido importancia con la democratización, pero que fue central para apoyar la estabilidad del régimen autoritario que gobernó el país la mayor parte del siglo xx. Pero, pese a que el pasado no aporta hoy la justificación esencial del arreglo institucional, la historia sigue siendo un medio clave para formar la comunidad nacional y para estabilizar el sistema político —o para transformarlo—; porque la historia promueve la cohesión de grupo, el sentido de identidad y, en términos más amplios, *amor patriae* y orgullo cívico.

Las reformas educativas provocan siempre controversia, entre otras razones porque en más de un caso han estado asociadas a cambios políticos, y se han visto por consiguiente involucradas en los debates que los acompañan. Así ocurrió cuando se inició la institucionalización del régimen nacido de la Revolución en 1917; durante el cardenismo que renovó el impulso revolucionario; en 1945, con la estabilización del sistema posrevolucionario y la búsqueda de la reconciliación política; en 1960 cuando se trató de constituir un sistema educativo inclusivo y de destacar la singularidad mexicana; en 1973, como parte de la política de relegitimación del sistema político mediante la recuperación de los objetivos de la Revolución con el apoyo del contexto internacional; en 1997, cuando se quiso recuperar una historia nacional basada en la tradición historiográfica liberal, al mismo tiempo que se incorporaban algunos de los cambios que había experimentado una sociedad más plural y participativa; por último, en 2008, cuando se puso en práctica una reforma que, en principio, debía reflejar los cambios en el sistema político que había acarreado la transición que culminó en 2000 con el triunfo del candidato de oposición al Partido Revolucionario Institucional (PRI) en la elección presidencial que tuvo lugar ese año¹.

¹ En 2001 Héctor Aguilar Camín se preguntaba: “si el presente va indicando nuevas maneras de ver la historia, y lo que sucede en el presente le da significados al pasado, el 2 de julio del 2000 terminó una historia no democrática del país. ¿Cuál puede ser el cambio más importante, de nuestra mirada hacia atrás, debido a este hecho decisivo de nuestro presente más reciente?” (p. 59).

La dependencia de la política educativa del contexto general hizo pensar a muchos que la derrota del PRI acarrearía una revisión enérgica y amplia del artículo 3º, de los planes de estudios, de la posición privilegiada del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el sistema político, y de los libros de texto gratuito (LTG). Era previsible que así ocurriera porque, históricamente, para el Partido Acción Nacional (PAN) ahora en el poder, el “Estado educador” había sido desde la fundación del partido en 1939, uno de sus principales blancos de ataque, y prueba del autoritarismo estatal, y del control ideológico que la elite revolucionaria ejercía sobre la sociedad; además, los panistas siempre habían considerado al SNTE un ejemplo de antidemocracia y de corrupción. Más aún, la denuncia del control del Estado sobre la educación fue una de las bases de una firme convergencia entre el PAN, la Iglesia y las asociaciones de laicos, y piedra de toque de movilizaciones antiautoritarias, como ocurrió entre 1960 y 1962, cuando el PAN se sumó a la amplia movilización católica en contra de la primera edición de los LTG².

No obstante, estas predicciones han sido falseadas por la realidad. En diez años en el poder los panistas no han planteado siquiera la reforma al artículo 3º. Han modificado los programas de enseñanza y los libros de texto para primaria y secundaria. Estos cambios han provocado polémicas, pero en ningún caso una confrontación como las que se produjeron en el pasado. Los panistas en el poder han ampliado la participación de los padres de familia en la vida de la escuela, pero no sólo no han limitado el poder del SNTE, sino que la fuerza del sindicato se ha acrecentado, como lo muestra la designación de varios de sus miembros a funciones ministeriales de alto nivel. Estos nombramientos implican una intervención sindical en la política educativa que para los gobiernos del PRI hubiera sido inadmisibles. Aun así, y no obstante el cambio político, en la educación pública ha prevalecido la continuidad con el régimen autoritario.

² Ante el conflicto que produjeron los resultados oficiales de la elección presidencial de 1988, la dirigencia del PAN y el candidato del PRI llegaron a un acuerdo político cuyo objetivo era estabilizar una situación política volátil. Uno de los puntos del Compromiso Nacional para la Legitimidad y la Democracia, que presentó la dirigencia panista el 16 de noviembre de 1988, era la reforma al artículo 3º, que nunca ocurrió, a pesar de que se modificaron los artículos 27 y 130 que también habían sido sistemáticamente rechazados por el PAN; no obstante, el documento citado no hacía ninguna referencia a estos ordenamientos (Loaeza 1999, p. 483).

Esta continuidad puede ser interpretada como debilidad de parte de los gobiernos panistas; pero también sugiere la existencia de acuerdos en materia educativa mucho más amplios de lo que la historia de la querrela escolar indica, y la vigencia de un consenso que se ha construido a lo largo del tiempo con base en la gradual acumulación de arreglos periódicos que se creían transitorios.

Este capítulo se propone identificar algunos elementos de ese consenso, del cual los manuales producidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) son un componente importante. Las cuatro ediciones de libros de Historia producidos por el Estado permiten identificar otros componentes de ese consenso: la convicción de que la enseñanza de la historia patria contribuye a la formación de la identidad nacional, uno de cuyos instrumentos son justamente los manuales de la SEP; una versión historiográfica fundada en el canon liberal —aunque conciliatorio— que estableció Justo Sierra a finales del siglo XIX, y el reconocimiento del mestizaje como pieza central de la singularidad mexicana. Como se verá más adelante, sólo la segunda edición, producida en 1973 durante el gobierno de Luis Echeverría, se separa de los patrones establecidos, en el intento de formar una identidad internacional y ya no nacional. El hecho de que dos décadas después se hayan recuperado los elementos básicos del consenso liberal en torno a la historia nacional es una medida del fracaso del proyecto internacionalista, y de la fuerza y el arraigo de la tradición liberal y nacionalista en el mundo cultural mexicano.

El consenso liberal y la enseñanza de la historia

La construcción de un consenso en torno a los presupuestos básicos de la historia nacional fue un largo proceso que se inició incluso desde antes que México se convirtiera en un país independiente en 1821, y su desarrollo estuvo asociado a la victoria político-militar del liberalismo en el último tercio del siglo XIX. Posteriormente, los revolucionarios en el poder retomaron muchos de sus presupuestos, los mismos que les permitieron integrar sus propios héroes y batallas a la historia continua de la construcción nacional.

En la época virreinal los criollos novohispanos quisieron formar una identidad propia con base en “una visión del devenir de México, autónoma de la historiografía imperial de la Península, que se escribió a partir de la Conquista” (Annino y Rojas 2008, p. 13). Esta búsqueda de la especificidad criolla desembocó en la defensa del mundo americano y en la gradual apropiación del pasado prehispánico; elementos estos que alimentarían más adelante los argumentos en favor del autogobierno y la singularidad de la identidad mexicana. Así que puede rastrearse en el periodo colonial la identificación de algunos de los elementos constitutivos de lo que posteriormente se convertiría en el nacionalismo revolucionario, y que a inicios del siglo XXI se ha transformado en nacionalismo liberal. No obstante, la instalación de estas imágenes en el corazón del discurso nacionalista no se llevó a cabo de inmediato. La inestabilidad política característica del siglo XIX, en particular las guerras entre liberales y conservadores, incidieron de manera inevitable en las imágenes del pasado, de suerte que el enfrentamiento político también se reflejó en la concepción de patrias diferentes, en cuya construcción intervenían el catolicismo, el republicanismo, el pasado indígena, el pasado colonial y el constitucionalismo, tradiciones culturales y políticas que no siempre eran reconciliables. Según Antonio Annino, las tres patrias en conflicto en la primera mitad del siglo XIX, fueron: el reino, la nación guadalupana y la patria monárquica³.

No obstante la persistencia de los desacuerdos al respecto, las aportaciones de algunos autores clave como Carlos María de Bustamante fueron referencias definitivas para el acervo nacionalista que se fue acumulando y que luego alimentó las visiones del pasado mexicano incluso en los dos siglos posteriores. Aquí cabe destacar, por ejemplo, la noción de revolución que adelantó Bustamante, “como un proceso irreversible que funda no sólo un nuevo régimen sino también una nueva identidad colectiva” (*ibid.*, p. 35). Esta visión se convirtió en un parámetro para la reflexión de

³ Entre 1821 y 1827 Carlos María de Bustamante “recuperó la patria azteca-criolla de la tradición autonomista, pero no como si fuera un reino que hubiera luchado por su reconocimiento, sino como un sujeto colectivo moral que existía más allá de cualquier forma de gobierno y de Constitución histórica [...] Bustamante presentó a México como una patria que perdió su libertad bajo el ‘despotismo’ colonial, que la recuperó con la Independencia y que la consolidó con la República” (Annino y Rojas 2008, p. 34).

los movimientos históricos del siglo xx. También podría atribuirse a Bustamante la implantación de dos nociones que continúan vigentes en la historiografía de la nación mexicana: la continuidad como clave explicativa de la formación nacional, la cual es casi por definición lineal y acumulativa, y la creencia esencialmente conservadora de que, superados los momentos revolucionarios, el motor de la historia es la inercia del cambio.

Más adelante, la oposición entre Republicanos y monárquicos encarnó en los proyectos rivales de historia nacional que elaboraron José María Luis Mora y Lucas Alamán, respectivamente, y se resolvió con la derrota del Imperio de Maximiliano de Habsburgo y el triunfo de los liberales en 1867. Uno de los aspectos de mayor trascendencia de esta victoria fue la intervención de instituciones públicas en la elaboración de una versión de la historia nacional unitaria y homogeneizadora. Justo Sierra, asumió esta responsabilidad, convencido de que la inestabilidad política que había llevado a guerras civiles e intervenciones extranjeras solamente podría combatirse en la escuela, porque la educación era un proceso de transmisión de conocimiento y un vehículo insustituible de integración nacional. Se trataba, entonces, de la creación de la nación con base en la asimilación cultural. Este proyecto y la estrategia asimilacionista serían retomados después de la Revolución, pero ásperamente criticados a finales del siglo xx, porque implicaban la destrucción de las culturas particulares de las comunidades indígenas.

La relevancia política de la escuela y de la enseñanza de la historia reside en que desde el siglo xix fueron consideradas instrumento de formación del carácter nacional, eran un medio de articulación interna de una sociedad profundamente heterogénea, atravesada por diferencias raciales, geográficas y socioeconómicas. Para el educador Enrique Rébsamen, la Historia era “la piedra angular de la educación nacional” (Vázquez 2005, p. 112), y junto con la Instrucción Cívica formarían al ciudadano. Este propósito fue expuesto con claridad por Sierra, que quería unificar el país por medio “de la religión de la patria” (*ibid.*, p. 100) como alternativa a la religión católica que hasta entonces había sido el único referente común en esa sociedad diversa. En consecuencia, en 1908 promovió una Ley de Educación Primaria que atribuía al Poder Ejecutivo la facultad de impartir educación primaria “nacional, esto es, se propondrá que en todos los educandos se desarrolle el amor a la patria mexicana y a sus instituciones”

(*idem*). Hasta entonces la educación estaba descentralizada, y en manos de los municipios, y lo seguiría estando hasta la creación de la SEP en 1921, que fue la primera institución propiamente nacional a cargo de la educación. Sin embargo, en los objetivos y estrategias de su primer titular, José Va concelos, resuenan los ecos de la propuesta de Sierra.

Los escritos y las iniciativas de Sierra también fueron un antecedente para hacer de la escuela un agente consciente de socialización política, o, dicho de otra manera, transmisora de valores políticos asociados con la formación no sólo del mexicano, sino también del ciudadano. La educación cívica formaba parte de los cursos de historia, que proporcionaban la materia prima de la conciencia ciudadana; de ahí que se buscara también una versión única de la historia nacional, que debía enseñarse en todo el país y cuya consecuencia sería la centralización, a expensas de las historias locales, y una homogeneización sobresimplificadora. En Justo Sierra encontramos a uno de los principales promotores de la *historia de bronce*, a la que no sin ironía se refiere Luis González:

[La que] aspira a la recuperación de los valores del pasado en provecho del aquí y ahora; busca en adultos de otras épocas las lecciones para los menores de hoy; añade adrede la moraleja a la descripción de obras y al relato de vidas pasadas; quiere dotarlo de un proyecto vital por medio de un repertorio de *exempla* de grandes hombres y de hechos hazañosos. En otros tiempos se utilizó en la industria hacedora de santos, hoy se usa más en la industria encargada de hacer héroe nacionales. Antes se llamó curso de moral por ejemplos; ahora podría decirse curso de patriotismo por ejemplos (2007, p. 98).

Hasta aquí he tratado de identificar como elementos del consenso liberal nociones historiográficas como la de continuidad, la inercia del cambio como motor de la historia, guiada por el progreso como objetivo de largo plazo, la enseñanza de la historia como vehículo para la formación de la identidad nacional y de actitudes y virtudes ciudadanas. Estos presupuestos de la historia patria no resolvieron desacuerdos profundos en relación con ciertos temas y personajes cuyo tratamiento aún ahora genera persistentes desacuerdos. Por ejemplo, la Conquista, el Virreinato o el Imperio de Maximiliano de Habsburgo provocan hondas divisiones entre quienes

buscan reivindicar su contribución a la formación nacional, y quienes, en cambio, y con algo más que un dejo xenofóbico, los rechazan como episodios oscuros que obstaculizaron el desarrollo nacional. Igualmente divisivas eran y siguen siendo figuras como Hernán Cortés, Agustín de Iturbide y Antonio López de Santa Anna, o la evaluación del papel de la Iglesia católica durante la Independencia, la Reforma y la Revolución, dado que en cada uno de estos momentos la jerarquía se colocó de manera conspicua en la oposición a los liberales, o en su caso, a los revolucionarios, y apoyó a sus adversarios, cuando no los organizó.

De entre los elementos unificadores el que mayor trascendencia ha tenido es la noción de mestizaje, pues la creencia de que “los mexicanos somos hijos de los dos pueblos y de dos razas” (Vázquez 2005, p. 122), como escribió Sierra, está en el corazón de la singularidad mexicana, esto es, de la identidad nacional. La integración del pasado indígena a la tradición como elemento constitutivo de la nacionalidad fue una operación muy anterior. Como he apuntado antes, podemos rastrear su origen en la obra de Carlos María de Bustamante.

La implicación obvia de esta propuesta historiográfica es el mestizaje, primeramente, porque la integración del mundo prehispánico responde a “la exigencia de continuidad de toda historia nacional” (Bereelowitch 2007, p. 59), luego, hace de la Conquista un acontecimiento fundacional aunque traumático —de hecho, la discusión a propósito de quién es el fundador de la patria mexicana: el último rey azteca, Cuauhtémoc, el conquistador Hernán Cortés o el cura rebelde Miguel Hidalgo, es uno de los debates históricos más persistentes—; sin embargo, ni siquiera quienes defienden a este último ponen en tela de juicio el mestizaje. En todo caso, mientras unos hacen hincapié en las raíces hispánicas de la nacionalidad, otros enfatizan el origen indígena.

Esta polémica fue particularmente divisiva después de la Revolución, en los años veinte y treinta, cuando se abandonó la versión relativamente conciliatoria que había formulado Sierra, y en la búsqueda de discontinuidades con el pasado porfirista se intentó minimizar la influencia europea y realzar el pasado y la cultura indígenas y el mundo rural. No obstante, si en los años del radicalismo revolucionario el mestizaje fue igualmente reconocido como columna vertebral de la nación mexicana, más que

una realidad cultural o un hecho biológico, se convirtió en una “ideología racial explícita” (Aguilar 2004, p. 39), alimentada por los discursos de Andrés Molina Enríquez —el teórico del mestizaje en el siglo xx—, para quien el mestizo era “el motor y el héroe colectivo de la historia mexicana” (*ibid.*, p. 91), y de José Vasconcelos, para quien la “raza cósmica” era un hecho dado. El mestizaje trascendió en el periodo posterior de estabilización por revolucionaria como símbolo de reconciliación nacional, supraclasista e integrador, componente central de la *mexicanidad*. La mayoría de libros de texto de historia que se utilizaban en las escuelas primarias antes de 1960 adherían al mestizaje como rasgo definitorio de la nacionalidad mexicana⁴.

Como señala Federico Navarrete, el mestizaje encarna una realidad racista que ha sacrificado a las minorías indígenas que el discurso nacionalista y la ideología oficial del Estado pretenden encumbrar (2009, pp. 237-282). Sin embargo, y no obstante sus ambigüedades y contradicciones, ha sido el mito más poderoso de la nacionalidad mexicana, pues ofrece una base de uniformidad aún más firme que la que se deriva de los valores republicanos. El mestizaje diluye la desigualdad característica de la sociedad mexicana, con más eficacia que la ley, y genera prácticas y valores que fundan una identidad colectiva diferenciada en la que se integran los mestizos por la raza o por la cultura, tal y como lo propusieron Samuel Ramo (1934) u Octavio Paz (1950), cuyas obras ejercieron e incluso ejercen hasta ahora influencia decisiva sobre la comprensión y la definición de “lo mexicano”.

El valor simbólico de Benito Juárez, que forma parte del consenso educativo, estriba en su papel en la modernización política del país, en la tercera defensa de las instituciones Republicanas y de la causa nacional frente a la invasión extranjera —en condiciones sumamente desfavorables—, pero su valor simbólico también se deriva del hecho de que representa el éxi-

⁴ Por ejemplo, el manual de Alfonso Toro de 1925, *La civilización en México, compendio de Historia Patria precedido de breves nociones sobre Historia general* que se utilizó por década, afirmaba la preponderancia de que el mestizo era superior al indígena o al español. Sólo hablaba de los indígenas en el pasado prehispánico, pero en los periodos posteriores desaparecían, ya no era “actor de la sociedad mexicana” (Birrichaga 2000). Para los libros de texto anteriores a 1960, véase también: Loaeza 1988, pp. 226-233.

to del mestizaje cultural o de la asimilación de los indígenas a la cultura hegemónica, así como del buen funcionamiento de las instituciones liberales que impulsan el mérito individual por encima del privilegio corporativo. Incluso el LTG de Historia para cuarto grado que se produjo en los años setenta, una generación que se distingue por el tono radical de su contenido, y que atenuaba las figuras de los héroes frente a las comunidades, realza el ejemplo de Juárez en términos de la meritocracia liberal: “Aunque había ricos y pobres (siglo XIX), no había obstáculos legales para que cualquier persona pudiera ascender a los más altos puestos, como sucedió con don Benito Juárez” (SEP 1977, p. 101).

Lo cierto es que el mestizaje se convirtió en la ideología oficial del Estado en el siglo XX, y lo sigue siendo pese al reto que le lanzó el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, que exhibió tanto la patente desigualdad a la que están condenadas las comunidades indígenas, como los costos de la política de asimilación. La impugnación del mito del mestizaje provocó vivas reacciones en contra en diversos sectores de la sociedad. El rechazo relativamente amplio a la propuesta zapatista de reconocimiento de las autonomías indígenas se explica por el temor al previsible efecto corrosivo de semejante arreglo sobre el consenso en torno al mestizaje.

Los libros de texto gratuitos: cuatro generaciones

En febrero de 1959 el secretario de la SEP, Jaime Torres Bodet, anunció la creación de la Conaliteg. El encargo de esta dependencia de la SEP consistía en producir y distribuir en forma gratuita manuales para la escuela primaria. También le fue atribuida la facultad de definir sus características y seleccionarlos. A cincuenta años de su creación, la SEP y la Conaliteg se apoyan en un consenso general relativo a la legítima intervención del Estado en la producción y distribución gratuita de manuales escolares. Este acuerdo cumple una función central en la ejecución de una política estable y sostenida que ha durado ya medio siglo. La continuidad se ha mantenido como una política estatal de largo plazo, no obstante debates ideológicos y tensiones políticas, pero sobre todo a pesar de las severas crisis financieras que en ese lapso comprometieron la acción del Estado en materia social.

En el ciclo escolar que inició en agosto de 2009, el secretario de Educación, Alonso Lujambio, anunció que se distribuirían 125 millones de LTG a todos los escolares de educación primaria del país.

Hasta ahora ha habido cuatro generaciones de estos libros. A lo largo de su historia han provocado intensos debates y tensiones entre diferentes actores políticos. Por una parte, la SEP; y, por la otra, primero, los editores que perdieron un mercado de dimensiones considerable, luego, la Iglesia católica y organizaciones dependientes de ella que objetaron lo que inicialmente identificaron como “control ideológico del Estado” que se ejercía mediante una enseñanza de la historia que consideraban sesgada. Cada generación de libros, de manera inevitable, recogió el espíritu de la época, así como cambios en el conocimiento y en las costumbres sociales; en consecuencia muestran diferencias importantes. Las más notables, sin embargo, no se refieren a la enseñanza de la historia nacional; a partir de 1973 las ciencias naturales, han quedado en el corazón de la querrela escolar, y los temas de desacuerdo tienen que ver con los hábitos y las costumbres sociales: la virginidad, la planificación familiar, la reproducción, el aborto, las relaciones sexuales y la homosexualidad⁵.

Los LTG de Historia y Civismo de las generaciones de 1960, 1997 y 2009 tienen en común los elementos del consenso liberal que identificamos antes: no obstante el sesgo político original, están inspirados por un ánimo de reconciliación, parten del presupuesto de que la enseñanza de la historia es una vía eficaz de integración nacional, es decir, tienen por objeto la formación del niño mexicano y ofrecen una visión lineal y acumulativa del desarrollo del país, que describen como un proceso guiado por el progreso como un objetivo de largo plazo; esto significa que hacen énfasis en la continuidad y en la idea implícita de que el motor del cambio es la inercia del cambio mismo. Más allá de estos presupuestos historiográficos, en términos generales las versiones de 1960, 1997 y 2009 también comparten la idea de que el mestizaje es un dato central de la identidad nacional, por ejemplo, la edición 2009 del libro de Civismo define patrimonio cultural como: “Todo aquello que nos caracteriza a los mexicanos.

⁵ En la ciudad de León, Guanajuato, en octubre de 2009, los opositores a estos manuales los quemaron en una pira en la vía pública.

Son nuestros vestigios tanto prehispánicos como coloniales” (p. 47). Presentan la Independencia, la Reforma y la Revolución como momentos clave en la construcción del México moderno, y el panteón de héroes no se ha modificado de manera sustancial, aunque desde la versión de 1997 el espacio dedicado a Emiliano Zapata y a Francisco Villa es igual, si no es que mayor que el que ocupa Francisco I. Madero y Venustiano Carranza. Estos libros también incluyen episodios conflictivos como la guerra cristera, la confrontación entre la Iglesia y el Estado de 1926-1929, y la confusa balacera del 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, en la que intervino el ejército para reprimir a estudiantes universitarios.

Cada una de las versiones de los libros de Historia y Civismo de la SEP ofrece un reflejo del contexto histórico y político en que fueron producidos. Así, por ejemplo, la primera versión recoge con fidelidad el entusiasmo del desarrollo estabilizador y del aparente éxito de la modernización mexicana, presenta al país como una democracia e insiste en que las instituciones políticas y sociales vigentes en los años sesenta eran resultado de una evolución positiva que conducía a una situación mejor. En este caso la asociación entre la versión de la historia nacional y los valores políticos resultaba en una estrecha identificación de la cronología del PRI con el desarrollo del Estado, y de éste con la construcción nacional. No obstante, y pese al obvio sesgo partidista de estos planteamientos, otros temas importantes son la reconciliación y la unidad nacionales. Respecto de la Revolución el LTG de Historia de sexto grado sostiene:

Hubo diferencias y aun luchas entre los principales jefes revolucionarios; no se ponían de acuerdo sobre cuál era la mejor manera de lograr los cambios sociales necesarios. Sin embargo, para nosotros, todos ellos son héroes, los vencidos y los vencedores, porque todos trataban de lograr una vida mejor para los mexicanos y todos ayudaron [...] (SEP 1969, p. 228).

Los manuales de la tercera y la cuarta generaciones fueron elaborados en el contexto del proceso de liberalización y de consolidación democrática, lo cual se refleja, primero, en la diversificación de textos escolares derivada de la ampliación del mercado y de la creciente participación de editoriales privadas en la producción de textos de este tipo y segundo, en una

mayor apertura para recoger episodios del pasado que la primera versión había omitido —como los antes mencionados—, como en el contenido de las lecciones de civismo, dominadas por los valores de la democracia pluralista, y el énfasis en la tolerancia, el diálogo, el respeto al otro, la equidad de género y los derechos de los niños. Desde la perspectiva de estos textos la diversidad mexicana es una fuente de riqueza y la reconciliación nacional ya no es el resultado de la aceptación de la cultura hegemónica, sino el producto del reconocimiento de la legitimidad de los derechos del otro en el marco de una historia nacional guiada por la búsqueda de la democracia.

Fuertes contrastes distinguen estos libros de los que fueron elaborados en 1973 al calor de la movilización populista que impulsó el presidente Luis Echeverría, dentro de un contexto internacional marcado por el ascenso de las causas del Tercer Mundo. En este caso la influencia de la coyuntura política sobre los libros de texto fue inmediata y patente; pero la diferencia real estriba en que se propusieron generar un nuevo consenso escolar, abandonando los presupuestos centrales del consenso liberal. El objetivo político del gobierno echeverrista era recuperar la legitimidad de origen revolucionario del sistema político; sin embargo, en lugar de acudir al legado propio volvió los ojos al exterior y se acogió a las perspectivas, los símbolos y las propuestas de la ola revolucionaria que se levantó en el mundo subdesarrollado en los años setenta.

El primer paso en esa dirección fue una reforma educativa que integró la enseñanza de la historia y del civismo en un área amplia de ciencias sociales⁶. Este cambio de modelo educativo tuvo muchas implicaciones para la perspectiva de las lecciones de estas materias, una de las más importan-

⁶ Los antecedentes de este enfoque son muy anteriores a las fechas de su aplicación en México. En 1931 en la Unión Soviética se introdujo una reforma que abandonaba “la concepción marxista ‘pura’ o radical [...] y tachada de ‘esquema sociológico desnudo’, en el que la cronología, los acontecimientos y los hombres quedaban disueltos en las ‘ciencias sociales’. Se regresaba a una enseñanza de la historia tradicional en sus formas [...]” (Berelowitch 2007, p. 58). En Estados Unidos los *social studies* se introdujeron desde 1920, y en la Argentina este enfoque se adoptó en los años cincuenta: “En estos estudios multidisciplinarios la historia tenía un papel preponderante. Partiendo de lo más próximo, se iniciaba a los niños en el estudio de la historia del barrio para avanzar con la ciudad, la provincia, la región, el país. La idea de los círculos concéntricos indicaba el predominio de una educación que preparaba para el advenimiento del mundo urbano e industrial” (Alianza por la Educación, Educar 2010).

tes fue el predominio de un enfoque sociológico que diluyó las fechas, la acción de los héroes y los episodios en el conjunto denominado “Ciencias Sociales”⁷. No obstante, el cambio fundamental fue la noción del destinatario de estos manuales. Mientras la primera generación fue elaborada con el objetivo de formar al “niño mexicano”, la versión de estos años abandona el “mexicano”, y se queda con el “niño”, una noción abstracta y universal de la cual se deriva, naturalmente, el desdibujamiento del entorno nacional y se atribuye gran peso a los países del Tercer Mundo. Así, en estos libros la historia patria fue relegada por la preponderancia de la solidaridad internacional, la denuncia del capitalismo y de la explotación imperialista. De ahí también el espacio que dedican a los héroes de otros países.

Entonces, esta generación de LTG de la SEP se distingue de la precedente y de las que le siguieron por el énfasis en el mundo exterior, en la denuncia anticolonialista, en los movimientos liberadores de otros pueblos con quienes promueve la identificación de los niños, en la historia de líderes radicales como el presidente chileno Salvador Allende, el premier chino Mao Zedong, o la lucha de los líderes cubanos Fidel Castro y Ernesto Che Guevara. La narrativa histórica es más interpretativa que descriptiva y uno de sus hilos conductores son las derrotas de los países débiles. La interpretación también está guiada por el deseo de reivindicar las culturas de los países del Tercer Mundo, y denunciar la “imposición” de la cultura europea, y, en general, el colonialismo. El propósito explícito es promover la “transformación de las estructuras”⁸.

Como era de esperarse, estos libros provocaron un amplio rechazo por parte de la Iglesia católica y de grupos de opinión que denunciaron el tono de confrontación propio de los textos, así como la renuncia a la historia patria. El gobierno defendió su propuesta con argumentos que evocaban el radicalismo de los años treinta. Así por ejemplo, el secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, declaró en febrero de 1975: “La misión de los libros de texto implica la revisión crítica de toda ideología que presente las

⁷ Para un análisis de la reforma educativa del presidente Luis Echeverría recomendando la lectura de Villa Lever (1988).

⁸ “El énfasis [se ponía] en la creciente división social y técnica del trabajo que nace de esta lucha, en el desarrollo de las contradicciones de clase y en la dependencia nacional en la presentación de la historia mundial” (Weiss 1982, p. 335).

estructuras sociales como entidades inmutables, situadas fuera del devenir histórico” (Villa Lever 1988, p. 192). Mientras que el líder del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, afirmaba:

Sigue siendo valedera la alternativa de la unidad nacional a condición de que prevalezca la libertad [...] la solidaridad internacional y los más caros intereses de reeducación de todo el pueblo trabajador y subordinar a ellos los privilegios de las recalcitrantes minorías egoístas a quienes afecta el cambio de estructuras mentales, políticas y económicas y la desaparición de formas obsoletas en la vida social (*ibid.*, p. 183).

Más allá de los problemas pedagógicos que provocó este modelo educativo, que también buscaba la renovación de la enseñanza de las matemáticas y del español, la lectura radical de la historia y la propuesta de la “transformación de las estructuras” abrían una gran brecha entre los textos y la realidad. Ciertamente, el discurso político de la época alcanzó tonos altisonantes de denuncia de las desigualdades internacionales y de las minorías privilegiadas, pero no se tradujeron en una transformación profunda de la realidad, sino que, cuando mucho se materializaron en la ampliación de la autoridad estatal, el incremento del gasto público y las reformas tímidas a los canales de representación y de participación. Tarde o temprano niños y jóvenes habrían de enfrentar los contrastes entre las enseñanzas escolares y la realidad, o los costos que esos programas representaron para el conocimiento de la historia nacional.

Esta generación de libros de texto se distribuyó hasta mediados de los años noventa, cuando el gobierno de Carlos Salinas y su secretario de Educación, Ernesto Zedillo, reformaron nuevamente los programas, restablecieron la estructura tradicional por disciplinas, es decir que historia y Civismo recuperaron su autonomía. Entonces el consenso anterior volvió a quedar instalado en el corazón del proyecto educativo mexicano, aunque con variantes importantes. Algunos de esos cambios revelan la huella de los cambios internacionales, por ejemplo, la globalización⁹, y políticos, como

⁹ Estos fenómenos de cambio obligaron también a modificaciones en la currícula en numerosos países en la década de los ochenta. Como ocurrió en Sudáfrica, Gran Breta-

es el caso de la descentralización; es decir, desaparece la intención centralizadora del pasado y se reconoce la importancia de la diversidad social del país como una fuente de riqueza de la nacionalidad.

Historia patria, ¿para qué?

El proyecto inicial de los LTG tenía diferentes objetivos. Se buscaba atacar el problema del bajo nivel educativo de la población, también se quería ampliar las oportunidades para la mayoría de los niños, y por esta vía, si se quiere indirecta, combatir la desigualdad. Los principales autores del proyecto, Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán se proponían también difundir una versión de la historia de México que fuera a la vez vehículo de reconciliación social y fundamento de un territorio común, de una identidad en la que se disolvieran las diferencias y heterogeneidades que fragmentaban el país.

Los autores del proyecto la veían, como se ha visto la historia de México desde que empezó a escribirse como tal, como una vía de integración nacional. Si se les hubiera preguntado: “¿historia para qué?”, probablemente habrían respondido: para hacer patria, porque su objetivo no era solamente transmitir el conocimiento del pasado de una comunidad, sino fomentar actitudes cívicas y valores sociales y políticos que podían derivar de la experiencia del pasado y de los héroes ya canónicos de la construcción nacional. Se trataba de enseñar historia y civismo a la vez. Por esa misma razón, la historia de México que narraban estos libros eran en buena medida fábulas con moralejas; su propósito era enseñar, dar ejemplos edificantes a los niños, modelos a seguir.

En el siglo XXI, con un mundo de regiones integradas, tratados de libre comercio, amplias olas migratorias y de globalización de la información, los más optimistas se atreven a anticipar la muerte de las identidades nacionales, que, de ocurrir, acarrearía la desaparición de la historia patria. Sin embargo, esa predicción se topa con las reacciones negativas

ña, Japón, Estados Unidos y Francia, y posteriormente en Alemania, Rusia y los países del este de Europa (Nash, Crabtree y Dunn 1997, p. 128 *et passim*).

que los procesos internacionales han suscitado y con las complejidades de los problemas que plantean las amplias olas migratorias. Ciertamente, los europeos se han adjudicado un presidente y un representante de política exterior y el Estado-nación ha perdido el control de decisiones que históricamente le pertenecían y lo definían, sobre todo en materia de política económica. La globalización es un fenómeno comercial, financiero y cultural. En este terreno las barreras nacionales se han derrumbado. El desarrollo de los medios de comunicación, el internet y las redes sociales como *Facebook* y *Twitter* han eliminado las distancias que en el pasado formaban parte esencial del ejercicio de diferenciación que supone la construcción de una identidad nacional. ¿Acaso esto significa que hoy la identidad nacional es un concepto vacío? Difícilmente esto es así.

Los europeos han construido la experiencia de integración más exitosa de la historia, pero los españoles no han renunciado a sus particularidades, tampoco los franceses ni los portugueses o los checos y los polacos. Cada una de esas identidades se ha transformado, ha desarrollado una dimensión europea, se ha enriquecido, pero está presente, incluso como una preocupación que ha crecido en los últimos años, precisamente como reacción a los fenómenos apuntados más arriba: la globalización o la transnacionalización.

La ampliación y el aparentemente irrefrenable crecimiento de las corrientes migratorias de los países pobres hacia los países ricos están en el origen de los conflictos políticos cuyo tema es la identidad nacional, y que, por esa misma razón pueden ser muy disruptivos. Así por ejemplo, en 2004, el profesor de Harvard, Samuel P. Huntington, publicó un libro titulado *Who are we? The challenges to American National Identity*, que arranca con la siguiente declaración: "Escribo en tanto que patriota", profundamente preocupado "por la unidad y por la fuerza" de su país. El autor confiesa su "temor" de que el patriotismo sea un sentimiento en peligro. Por consiguiente, se siente obligado a dar la voz de alerta ante las amenazas que se ciernen sobre una identidad que, nos dice, está definida por la cultura de los colonizadores británicos que se establecieron en lo que es hoy la isla de Manhattan: el inglés, los valores protestantes, el individualismo, el compromiso religioso y el respeto a la ley.

Esta definición tan limitada de la cultura americana es sorprendente. Pero más allá del empobrecimiento que supone, por ejemplo, la exclusión

de los afroamericanos, para Huntington la principal amenaza a la integridad de Estados Unidos y a la identidad americana son los hispanos que se rehúsan a hablar inglés, o que son bilingües, viven en barrios aislados y mantienen estrechos vínculos con su país de origen. Huntington afirma incluso que los mexico-americanos y la creciente migración mexicana a Estados Unidos habrá de desembocar en una *reconquista* demográfica de Nuevo México, Arizona y Texas. Recomienda, desde luego, que se detenga esa inmigración, pero además cuestiona la lealtad de esos mexicanos a las instituciones americanas¹⁰. Esta ruidosa denuncia vino a sumarse a las divisiones a propósito del currículo de enseñanza de la historia en la que se opusieron los “tradicionalistas” —que sostenían una interpretación de la historia de Estados Unidos como un proceso unitario y homogenizador, afín a los presupuestos de Huntington relativos a la identidad nacional— a los multiculturalistas que, en cambio, promovían el reconocimiento de las minorías como tales y rechazaban las versiones azucaradas, por ejemplo, de la expansión del poder estadounidense¹¹.

La preocupación por la identidad también se ha hecho presente en Europa, cuyas sociedades han experimentado cambios demográficos notables por efecto de la migración proveniente de sus antiguas colonias. Así, por ejemplo, en Francia en 2007, el presidente Nicolás Sarkozy creó el Ministerio de Inmigración, Integración, Identidad Nacional y Desarrollo Solidario, y lanzó nuevamente la discusión a propósito de qué significa ser francés. En Alemania, la canciller Ángela Merkel, en un discurso ante las juventudes de su partido pronunciado el 15 de octubre de 2010, definió la identidad alemana en términos de los “valores cristianos”, excluyendo así a las comunidades musulmanas establecidas en ese país desde hace varias generaciones. En Italia, Holanda y Suecia la defensa de la identidad nacional ha fortalecido a corrientes ultranacionalistas y xenóforas.

¿Acaso la supresión de la historia patria de los currícula escolares preveniría la formación de actitudes radicales de defensa de la identidad nacional?

¹⁰ Las minorías asiáticas no le inspiran ese temor, incluso le tranquiliza pensar que “se están blanqueando”.

¹¹ “Durante la mayor parte del siglo xx, la educación pública en Estados Unidos ha sido el campo de batalla de fuerzas rivales que se han enfrentado por el control del currículo escolar [...]” (Nash, Crabtree y Dunn 1997, p. 7).

Cuando se anunció la creación de la Conaliteg era indisputable que uno de los propósitos de los libros de texto era la formación de la identidad nacional, entre otras razones porque el nacionalismo era un marco de referencia común a la mayoría de los mexicanos. Sin embargo, al iniciarse el siglo XXI muchos se preguntan si el nacionalismo mexicano existe o, todavía más, si no es hoy en día el principal obstáculo para la modernización del país. Si entre los europeos tiene sentido que los niños aprendan las historias nacionales, entre los mexicanos todavía más, en primer lugar, porque no existe un proyecto de integración similar al europeo en relación con el norte o con América Latina; luego, porque canadienses y estadounidenses, al igual que cubanos o uruguayos, se mantienen firmes en sus respectivas diferenciaciones, y no hay indicios de un cambio en dirección contraria.

El historiador Mauricio Tenorio propone una fórmula muy sugerente: para indagar el tema de la identidad es preferible partir de la pregunta “¿dónde estamos?” que de la interrogante “¿quiénes somos?” (2009). La primera pregunta recoge con más precisión el carácter fundamentalmente permeable de la identidad y que está en movimiento perpetuo, que se construye todos los días con los ajustes que uno hace a los cambios que registran las comunidades de pertenencia. Estas mudanzas pueden ser producto de la dinámica interna de esas sociedades o pueden ser inducidos desde el exterior. En contraste con esto, la pregunta “¿quiénes somos?” tiene el inconveniente de referirse a un nosotros estático que traiciona la plasticidad de la cultura.

Y si los mexicanos nos hiciéramos ahora la misma pregunta: “¿dónde estamos?”; ¿cómo responderíamos? En forma obligada, el punto de partida de esa reflexión es la identificación del origen de esa comunidad que llamamos “México”, o del conjunto que identificamos como “mexicanos”. ¿De dónde venimos?, ¿de una voluntad de pertenencia o de un origen mítico común?, ¿o de un legado cultural común?, como lo define el libro de sexto año de civismo y ética que se distribuyó en 2010 en todas las escuelas primarias del país (p. 47). Pues es indudable que para responder a esta pregunta tenemos que referirnos al pasado para explicar cómo nos convertimos en una sociedad que se reconoce pluricultural, que se mira mestiza, pero se admite pluriétnica, que es tan moderna como puede, pero que se apoya en una amplia variedad de referencias a una cultura poblada de tra-

diciones y de novedades. Todo esto da forma a un nacionalismo liberal, abierto al cambio.

Esta formulación derivaría de replantear la noción de identidad como una experiencia viva y dinámica, que se transforma día a día en contacto con un mundo exterior que también cambia. La definición de quiénes somos no se limita a referencias cronológicas y onomásticas, sino que incluye hábitos, conductas y nociones de índole política, pero también a las instituciones. De ahí que ahora los libros de la SEP pongan especial énfasis en la promoción de la tolerancia, el principio del consenso, el pluralismo y el diálogo como componentes centrales de la democracia. De ahí también su importancia y la necesidad de que conserven su carácter de política estatal.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, JOSÉ ANTONIO 2004. *El sonido y la furia. La persuasión multicultural en México y Estados Unidos*. México: Taurus Historia.
- AGUILAR CAMÍN, HÉCTOR 2001. "Visiones y revisiones de historia patria", *Nexos*, septiembre, pp. 53-65.
- ALIANZA POR LA EDUCACIÓN, EDUCAR 2010. "La historia oficial", par@educ.ar Aportes para la enseñanza en el nivel medio, en <<http://aportes.educar.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-enseñanza/la-historia-de-enseñanza>>. [Consultado el 6 de mayo de 2010.]
- ANNINO, ANTONIO Y RAFAEL ROJAS 2008. *La Independencia*. México: Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- BERELOWITCH, VLADIMIR 2007. "Los manuales de historia en la Rusia de hoy", *Istor: Revista de Historia Internacional*, año VIII, núm. 29, pp. 57-74.
- BIRRICHA GARDIDA, DIANA 2000. "La *Historia Patria* de Alfonso Toro: análisis de un libro de enseñanza de la historia de México", en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35101815>>. [Consultado el 12 de julio de 2010.]
- FERRO, MARC 2007. *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*. 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, LUIS 2007. "La historia académica y el rezongo del público", *Istor: Revista de Historia Internacional*, año VIII, núm. 29, pp. 97-101.

- HUNTINGTON, SAMUEL P. 2004. *Who are we? The Challenges to American National Identity*. Nueva York y Londres: The Free Press.
- LOAEZA, SOLEDAD 1988. *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. México: El Colegio de México.
- 1999. *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994. Oposición leal y partido de protesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NASH GARY, CHARLOTTE CRABTREE y ROSE E. DUNN 1997. *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*. Nueva York: Vintage Books.
- NAVARRETE, FEDERICO 2009. “La construcción histórica de la discriminación étnica en México”, en Elisabetta di Castro (coord.) *Justicia, desigualdad y exclusión en México*. México: UNAM, pp. 237-282.
- PAZ, OCTAVIO 1950. *El laberinto de la soledad*. México: Cuadernos Americanos.
- RAMOS, SAMUEL 1934. *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Editorial Mundial.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1969. *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo*. 4ª ed. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- 1977. *Ciencias Sociales, 4º grado*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- TENORIO, MAURICIO 2009. *Historia y celebración, México y sus centenarios*. México: Tusquets.
- VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA 2005. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- VILLA LEVER, LORENZA 1988. *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- WEISS, EDUARDO 1982. “Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales”, *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 42, pp. 321-341.