

LOS LIBROS DE TEXTO  
DE HISTORIA DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA:  
AUTORES, TEXTOS Y CONTEXTO, 1992-1994

MARÍA GUADALUPE MENDOZA RAMÍREZ  
*Universidad Pedagógica Nacional, Toluca*

INTRODUCCIÓN

Entre 1992 y 1994, en un contexto de cambio económico y consolidación de las políticas neoliberales, se reescribe la historia oficial para la educación, la cual centra su interés en la restitución de la historia como disciplina escolar, ausente durante veinte años del currículo oficial. En este contexto se advierte que, como ningún otro género, la producción y la circulación de los libros de texto gratuitos de historia (LTGH) genera amplios debates en la sociedad, algunos de ellos aún abiertos a la discusión histórica.

Este capítulo tiene el propósito de comparar los libros de texto de historia de educación primaria, diseñados para implementar la política de modernización educativa de los años noventa que, como acción estableció la aplicación de un programa emergente para la renovación de contenidos y la elaboración de nuevos planes de estudio. En este trabajo se analizan tres tipos de libros: los libros de texto emergentes de historia (LTEH) coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín en 1992; el libro de texto de historia de sexto grado, ganador del concurso para la renovación de los libros de 1993, y los libros de *texto oficiales* de historia, editados en 1994 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), aún vigentes<sup>1</sup>. En este trabajo se identifican dos aspectos: 1) la polémica por la

<sup>1</sup> Actualmente se están usando los nuevos libros de textos de historia a partir de la Reforma Integral de Educación 2009 que entraron en vigor en septiembre de 2010.

*historia oficial* y los libros de texto, y 2) las tradiciones de escritura, estructura y periodicidad de los libros de historia de México.

#### EL CONTEXTO DE LOS TEXTOS Y EL DEBATE POR LA HISTORIA

Entre agosto y septiembre de 1992 se dio en México uno de los debates más intensos e interesantes sobre el papel de la Historia en la educación y el peso de la versión oficial en la restauración de esta asignatura en la educación primaria, después de veinte años de circulación de los libros de texto de ciencias sociales. El debate por los textos de historia de México giró en torno a la función de esta asignatura en la educación y al contenido de los libros destinados a los niños de primaria. La revisión crítica de los libros de texto iniciada por los intelectuales, diputados y partidos políticos de oposición en los medios impresos motivó la participación entusiasta de maestros, padres de familia, alumnos y público en general en foros, conferencias y “lecciones públicas” de historia para decirla, narrarla, *escribirla de verdad*.

El 4 de agosto de 1992, el presidente Carlos Salinas de Gortari recibe los LTEH de México que serían entregados a los niños de cuarto, quinto y sexto grados de las escuelas primarias en todo el país durante el ciclo 1992-1993, “Año para el estudio de la historia de México”. Las autoridades anunciaban un tiraje de 7.5 millones de ejemplares, que incluía, además, una guía para los maestros de primaria. A los pocos días la edición y circulación de estos libros es cuestionada por analistas políticos a través de la prensa<sup>2</sup>. Una semana después Ernesto Zedillo, secretario de Educación Pública, hace frente a las críticas de los textos afirmando que no daría marcha atrás en su distribución (*cf.* Loeza 1992b, p. 19). A finales de agosto aumenta el número de intelectuales que cuestionan la edición y contenido de los textos emergentes y el debate se despliega hacia la Cámara de Diputados, en donde participan las fracciones del Partido

<sup>2</sup> Entre los cuestionamientos se manejó que la impresión de los textos no fue realizada por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) o los Talleres Gráficos de la Nación sino por editoriales privadas, entre ellas, la española Santillana.

Revolucionario Institucional (PRI), del Partido de la Revolución Democrática (PRD), del Partido Popular Socialista (PPS) y Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional (PFCRN) (cfr. Aziz Nassif 1992a, p. 3). Más tarde, el Conalite reconoce que los textos tienen fallas pero argumenta que, no obstante ello, “contribuirán al fortalecimiento de la identidad nacional y son producto del esfuerzo conjunto del gobierno de la república y de intelectuales de prestigio” (*La Jornada* 1992a, 27 de agosto, p. 18). En septiembre se forma una comisión: Secretaría de Educación Pública (SEP)-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para buscar una salida oficial al cuestionamiento de los textos emergentes y se convoca a organizar foros y consultas regionales (*La Jornada* 1992b, 11 de septiembre, p. 21). A finales de ese mes los libros son retirados de circulación y se editan antologías de apoyo, y al año siguiente la SEP convoca al “Concurso para la elaboración de los libros de texto gratuito de educación básica”.

La polémica por los textos escolares y la historia mexicana, desplegada en los medios impresos, recupera tres vectores: el ideológico, el historiográfico y el pedagógico. En este debate participaron medio centenar de intelectuales, tales como: Miguel Ángel Granados Chapa, Enrique Krauze, Héctor Aguilar Camín, Enrique Florescano, Alberto Aziz Nassif, Paco Ignacio Taibo II, Daniel Cazés, Gustavo Hiraes, Elena Poniatowska, Andrea Sánchez Quintanar, Josefina Zoraida Vázquez, Olac Fuentes Molinar, Jean Meyer, Elsie Rockwell y Antonio Gershenson, entre otros.

Los actores de esta polémica dieron a conocer sus críticas y posiciones teóricas, ideológicas y pedagógicas frente a los textos escolares únicos y obligatorios, en cuanto a la *historia oficial*, la interpretación de la historia en el proceso de globalización, la coyuntura política frente al Tratado de Libre Comercio (TLC) y la cercana sucesión presidencial. Ahora bien, ¿cuáles son las dimensiones del debate ideológico que generaron los libros de texto de historia? Se han identificado básicamente tres: 1) lo que se caracteriza como la tradición del Estado educador en México; 2) las posturas que cuestionan los textos únicos obligatorios y una pretendida *historia oficial* que se impone desde el poder del Estado a la sociedad, y 3) una preocupación por la historia mexicana como virtual vehículo de la identidad nacional en un contexto de resquebrajamiento de las entidades nacionales

y la rectoría del Estado, así como el empobrecimiento y la reconfiguración de las hegemonías en el proceso de globalización.

Para un grupo de intelectuales es legítima la pretensión del Estado de transmitir una versión oficial de la historia mexicana para la formación ciudadana de los niños mexicanos en la educación primaria, siempre y cuando los textos escolares tengan un contenido y un enfoque pertinente que se aleje de las versiones apologéticas de los gobiernos en turno (*cf.* Granados Chapa 1992a, p. 4). En este sentido, la producción de libros de historia reivindica la tradición del Estado educador, porque confía en la educación y la historia como formadoras de una ciudadanía responsable, identificada con sus raíces, un presente y un futuro que nos asemeja, no obstante desigualdades e injusticias pasadas y presentes. Existe una historia nacional que puede y debe plasmarse en un texto único y oficial que propicie la continuidad de una identidad nacional que sea el “contra veneno de la desintegración social que se percibe y alarma” (Loeza 1992a, p. 15). Es necesario, sin embargo, que esta visión de la historia que elabora el Estado se revise y actualice constantemente a través de la renovación de los contenidos y el diseño del material didáctico con la participación de los especialistas de cada rama (*cf.* Woldenberg 1992, p. 12).

Desde otra postura más crítica, se argumenta que en la medida en que México se vuelve un país más complejo, la escritura de la *historia oficial*, las interpretaciones sobre su historia, su pasado inmediato, su presente y su futuro próximo son motivo de fuertes discusiones y contradicciones. Afirmar que el poder del Estado necesita legitimarse a través de una versión de la historia es una cuestión elemental que poco aporta al análisis de los libros, lo importante es develar la naturaleza de este discurso y valorar la pertinencia de una historia oficial fuertemente centralizada. La *historia oficial* necesita suprimir y borrar acontecimientos y personajes históricos, los mecanismos del poder se dan a través de sentidos más sutiles, como acentos, jerarquías, valoraciones, silencios, pronunciamientos, énfasis que aparecen en los textos escolares. “Lo cierto es que en la actualidad será cada vez más difícil mantener versiones únicas y explicaciones contundentes, aunque se puede justificar de muchas formas la existencia de un libro de texto único, es probable que la complejidad de nuestra sociedad será cada vez menos compatible con visiones centralizadas” (Aziz Nassif 1992d, p. 7).

El *combate por la historia* y por la *otra historia* fue el centro de la polémica historiográfica entre historiadores e intelectuales desde distintas posturas académicas. Para Enrique Florescano, coordinador de los LTEH, la conciencia de tener un pasado común y la idea de la formación de la nación es ante todo “un esfuerzo colectivo, realizado por sucesivas generaciones de mexicanos, indispensables para crear una identidad nacional y para defender un proyecto histórico propio, fundado en la experiencia de la historia nacional” (Florescano 1992a, p. 8). Para lograr este fin habría que recuperar la función social que los libros de historia patria tuvieron, desde la mitad del siglo XIX hasta la década de 1960, como vehículos principales en el fortalecimiento de la identidad nacional. Desde esta perspectiva el propósito de la historia es elaborar una interpretación objetiva y actualizada del pasado, no una exaltación de héroes ni condena de villanos. Los contenidos deben dar cuenta de los procesos colectivos, así como de las acciones individuales a través de una visión crítica y actualizada de la historia de México. La renovación del contenido necesitaba incorporar los descubrimientos de los arqueólogos e historiadores y las aportaciones de los estudiosos del México antiguo y sobre todo del México colonial como una época fundadora de la nueva sociedad mexicana. En este sentido, los libros de texto de historia de México debían incluir todas las épocas de la nación mexicana, “procurando hacer una evaluación objetiva de cada una de ellas” (Florescano 1992b, p. 14). Otros historiadores, como Andrea Sánchez Quintanar, reconocen que es urgente reescribir y actualizar una historia mexicana que recupere la riqueza de los monumentos arqueológicos, lingüísticos, etnográficos y las grandes corrientes étnicas y culturales que están en los orígenes de nuestra diversidad como nación para la formación de una conciencia nacional. Coinciden también en la necesidad de diseñar un libro de historia único para la enseñanza en todo el país y que la historia se conciba como una disciplina específica y, por lo mismo, que se editen libros renovados y actualizados en su contenido. Pero estos historiadores difieren en el hecho de que los libros incorporen “toda la historia” de México, como lo proponen los autores de los textos emergentes, quienes abarcan desde la época prehispánica al México contemporáneo, culminando con el régimen salinista, el cual se legitima desde el discurso histórico. Esta postura cuestiona el contenido donde el Estado parece ser el sujeto

histórico y no el “pueblo” ni los actores sociales, lo que coloca al Estado como el eje conductor del proceso histórico y hace desaparecer la idea de la lucha de clases y de conflicto (*cf.* Sánchez Quintanar 1992, p. 25).

El revisionismo de los siglos XIX y XX que se plasma en los libros revaloran el Porfiriato, exaltan el callismo, hacen una apología del alemanismo y minimizan el magonismo, el zapatismo y el villismo, sobrestiman el papel de los gobernantes y caudillos, ante la ausencia del pueblo como protagonista de la historia (*cf.* Aziz Nassif 1992b, p. 6).

La incorporación de la historia contemporánea y aun de la historia reciente es un avance en el conocimiento histórico escolar, pero no se puede incluir para justificar al gobierno que edita los libros. La historia contemporánea, que se narra en estos libros, deja fuera a los sujetos sociales como las mujeres, los niños, los grupos indígenas y las minorías sociales y no ayuda a construir una identidad y conciencia nacional ni a promover en sus lectores el sentimiento de pertenencia a una colectividad. Se plasma una falsa imagen del indigenismo, las luchas campesinas posrevolucionarias no existen y se hace creer que, a partir de los años cincuenta, México es totalmente urbano y se insiste en el carácter sumiso de los indios durante la Conquista y la negación de las múltiples insurrecciones indias. En esta historia no son “visibles” las mujeres y los grupos marginados. Es una historia aséptica que nunca utiliza términos como explotación, justicia social o reivindicaciones colectivas. La consigna parece ser que “entre menos se preocupen y sepan de su historia las nuevas generaciones, mejor, al fin que el mundo se globaliza y de cualquier manera formaremos parte del imperio” (Aziz Nassif 1992c, p. 12).

Desde lo pedagógico se señalan tres problemas de los libros emergentes: 1) son textos con información tal, que apelan a la memoria sin establecer conexión entre los fenómenos históricos, porque no fueron elaborados con un enfoque didáctico y de enseñanza; 2) son repetitivos: en vez de estudiar los periodos en cada grado, los tres manuales revisan desde la prehistoria hasta 1992 con similitud de tratamiento, y 3) padecen de grave mecanicismo que se refleja en sus formatos y organización temática (*cf.* Granados Chapa 1992b, p. 4).

En opinión de la historiadora Josefina Vázquez, autora con experiencia en el diseño de libros para niños, el hacer “una síntesis inteligente del

contenido histórico es una tarea muy difícil pues la simple elección de un tema sobre otros implica una interpretación y los libros no tienen que cubrir todos los temas. Siempre hay que fijar la graduación de lo que se enseña. Los niños pueden aprender bien unos cuantos temas, razonando procesos y problemas, y tendrán las bases para aprender el resto poco a poco" (1992, p. 12).

Por ello, la selección y el tratamiento del contenido historiográfico-pedagógico requieren de la experiencia previa en la enseñanza de la historia en estos niveles educativos.

Uno de los defectos pedagógicos del diseño, señalado por los críticos, es la ausencia del relato y la anécdota en sus lecciones, lo que resta atractivo y posibilidad de comprensión para los niños y las vuelve aburridas (*cf.* Aziz Nassif 1992b, p. 6). El libro de texto se convierte en un enunciado de temas sin ningún relato, en un texto de referencia, una apretadísima síntesis de la historia nacional en la que desaparece la historia narrada de hechos humanos, los protagonistas no son hombres de carne y hueso, para dar paso a un catálogo de "ideas principales" cuyo estudio resulta árido y poco atractivo para los niños (*cf.* Krauze 1992a, p. 22).

Finalmente, los pedagogos cuestionaron la premura con la que se elaboran, pues una reforma gradual de la educación básica tendría que considerar dos años como mínimo para elaborar nuevos libros que respondieran a los nuevos contenidos y enfoques de enseñanza. Sólo en ese tiempo sería posible someter los nuevos libros a "la prueba de los niños", en condiciones de aula, e incorporar antes de editarlos las recomendaciones de los asesores (*cf.* Rockwell 1992, p. 19).

#### AUTORES, TRADICIONES Y TEXTOS

En los libros editados para la modernización educativa se identifican tres tradiciones de escritura: la académica, la pedagógica y la pragmática/historiográfica. Por tanto, los autores se vinculan a distintas instituciones y escuelas historiográficas.

El primer grupo lo integran los historiadores con amplia producción historiográfica que escribieron *Mi libro de historia de México*, de cuarto, quin-

to y sexto grado, editado por la SEP, con el propósito de presentar una interpretación objetiva y actualizada del pasado (*cf.* Florescano 1992b, p. 14). Para los historiadores académicos la versión oficial de la historia debía superar la versión nacionalista presente hasta la década de 1950 y analizar el pasado con los enfoques y los métodos que han renovado el conocimiento de la historia, como la historia social y la historia económica. En la práctica, estos autores enfrentaron dificultades de distinta naturaleza. La primera consistió en seleccionar los procesos más importantes que transformaron la historia de México, de tal manera que los niños, en esta primera lectura de la historia de su país, pudieran tener una visión clara de una historia larga y compleja. En segundo lugar enfrentaron el tiempo, en tres meses se diseñó el modelo del libro, integraron un equipo numeroso<sup>3</sup> y redactaron las lecciones. La tercera dificultad, sin duda la mayor, fue escribir una obra de historia para niños sin tener experiencia en la enseñanza de la historia en el nivel básico.

El segundo grupo de autores diseñó *Mi libro de historia, sexto grado*, pues ganó el concurso para su elaboración en 1993. Fue editado en 1994 con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), después de que la SEP se retractó de su producción masiva. Inscritos en una tradición pedagógica, este grupo lo integran maestros e historiadores de la UPN con larga trayectoria en el diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la historia en el nivel básico. Los autores de este libro son promotores de un modelo de formación que se basa en la renovación de contenidos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación primaria, así como el uso de fuentes para la elaboración de propuestas metodológicas y didácticas. Esta propuesta se centra en la revisión de la historia que propone el programa de estudio, así como en el análisis de los procesos de aprendizaje de la historia en los niños de sexto grado. Coordinados por Ana María Prieto Hernández, los maestros Aroldo Aguirre Wences, Irma del Carmen Ballesteros Corona y Abel Bonilla Pérez, y los colaborado-

<sup>3</sup> Los colaboradores de las 58 lecciones fueron: México antiguo: Johana Broda, Linda Manzanilla, Luz María Mohar y Concepción Obregón. México colonial: Solange Alberro, Rodrigo Martínez, Clara García, Gisela von Wobeser, Antonio Rubial: Carlos Herrejón. Siglo XIX: Álvaro Matute y Jorge González Angulo. Siglo XX: Jean Meyer y Héctor Aguilar Camín.

res Tere Garduño Rubio, Álvaro López Lara, Diego Prieto Hernández y Adalberto Rangel Ruiz, diseñaron un texto que nace de la revisión de la práctica docente y centra su interés en el alumno como sujeto activo del conocimiento histórico.

El tercer grupo de autores escribieron los libros *Historia. Cuarto grado*, *Historia. Quinto grado* e *Historia. Sexto grado*, de historia de México y de historia universal, que se editaron finalmente en 1994 como LTGH y obligatorios en el marco de la modernización educativa. Este grupo se inscribe en una tradición pragmática historiográfica y lo integran historiadores e historiadoras vinculados a la SEP con trayectoria en la investigación educativa y la enseñanza de la historia. Autoras como Mireya Lamonedá y Oresta López escribieron desde el enfoque de la historia social y cultural nuevos contenidos para estudiar la historia de México y la historia universal en los libros de texto oficial, principalmente en el libro de texto de quinto grado (Galván 1998). También diseñaron una propuesta pedagógica del libro basada en las líneas del tiempo que enriqueció los contenidos del programa de estudio de 1993 (*cf.* Torres 2009, p. 42).

#### ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS Y PERIODIZACIÓN

El tiempo histórico es la noción central de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria. En el libro de texto es posible identificar una *estructura textual* que contiene la propuesta de periodización, el contenido histórico y la división de las etapas históricas. Los libros de historia oficial han cambiado en su estructura y sus formatos a lo largo del tiempo. El diseño pedagógico del libro escolar fue cambiando de los *textos/compendio*, de formatos menos rígidos, a los *textos/instrumentales*, cuya estructura se divide en lecciones, bloques y apartados rígidos. Los primeros predominaron en el Modelo de autorización previa<sup>4</sup>, que rigió la producción del libro de texto entre 1934-1959 y que corresponde a la política educati-

<sup>4</sup> El Modelo de autorización previa se construyó en México entre 1934 y 1959, cuando la producción de libros de texto estuvo a cargo de las empresas privadas y la SEP reguló su circulación en las escuelas.

va socialista y a la de unidad nacional. Con la creación de la Conaliteg, a finales de los años cincuenta, se consolidan los textos/instrumentales, cuya estructura, organización pedagógica y formatos se ciñeron a los lineamientos de los guiones pedagógicos determinados por la SEP (cfr. Mendoza 2009).

Al comparar la estructura, la organización y los formatos de los libros de texto de historia emergentes de 1992, *Mi libro de historia de México*, de cuarto, quinto y sexto grados; los del concurso de 1993, *Mi libro de historia de sexto grado*, y los oficiales editados en 1994 (*Historia, cuarto grado*; *Historia, quinto grado* e *Historia, sexto grado*), se constata que los libros de la modernización educativa reprodujeron una estructura pedagógica que tuvo como objetivo introducir al niño de primaria al estudio sistemático de la historia de México, de América y de la historia universal. Esta estructura y organización se centra en el desarrollo de lecciones que pueden variar de acuerdo con la naturaleza, profundidad, alcance y cantidad de temas a tratar, así como en la incorporación de recursos gráficos y el diseño de actividades para estimular la formación de nociones históricas (véase tabla 1).

TABLA 1  
*Estructura y organización del texto*

Libro de texto	Estructura/organización	Núm. págs.
1992. <i>Mi libro de historia de México, 5° y 6°</i>	Lecciones. Subapartados. Ideas principales.	159
1993. <i>Mi libro de historia, 6°</i>	Actividades de ubicación temporal y espacial. Glosario.	176
1994. <i>Historia, 4°</i>	Apartados, lecciones, subapartados.	182
<i>Historia, 5°</i>	Lecturas, mapas, cronología y actividades.	179
<i>Historia, 6°</i>		111

Fuente: SEP 1992a, 1992b, 1993, 1994a, 1994b y 1994c.

Ahora bien, ¿contienen estos libros de texto lo esencial de un proceso histórico comprensible y asimilable para los niños de esa edad? ¿Qué tan fragmentado se presenta el contenido histórico en estos textos? ¿Qué tan rígidos son los formatos y la estructura de las lecciones históricas?

En la tabla 2 se puede observar que en los libros de texto de 1992 el contenido histórico se fragmenta en múltiples lecciones con un número

de cuartillas fijo y con párrafos uniformes, lo que lo convierte en un texto rígido para el lector infantil. Aun cuando el aporte de este libro fue introducir gran cantidad de imágenes atractivas para el niño, la rigidez del diseño lo convierte en un texto monótono y desequilibrado, pues más de 50% de ese espacio está ocupado por ilustraciones, de modo que el texto ocupa menos de 40 planas (*cf.* Rojo 1992, p. 15). En cada una de ellas cabe menos de una cuartilla. Es considerablemente más amplio el contenido del libro de quinto y sexto grados, 156 páginas, también repartidas por mitades (aproximadamente) y en cupo semejante, aunque más apretado, da entre 80 y 90 cuartillas (*cf.* Granados Chapa 1992b, p. 4).

TABLA 2  
*Fragmentación del texto*

<i>Libro de texto</i>	<i>Subdivisiones</i>
1992. <i>Mi libro de historia de México, 5° y 6°</i>	39 lecciones. 4 páginas por lección. 8 subapartados por lección. 3 ideas principales por lección.
1993. <i>Mi libro de historia, 6°</i>	9 Apartados. El número de páginas varía en c/apartado.
1994. <i>Historia, 4°</i> <i>Historia, 5°</i> <i>Historia, 6°</i>	20 lecciones; 6-7 páginas por lección. 15 lecciones; 10-15 páginas por lección. 8 lecciones; 10 páginas por lección.

Fuente: SEP 1992a, 1992b, 1993, 1994a, 1994b y 1994c.

En comparación, el libro de texto de 1993 y los libros de textos oficiales de 1994 tienen también una organización por lecciones temáticas y cronológicas, y el diseño visual y escrito es equilibrado y atractivo que permite al lector infantil hacer lecturas menos rígidas. Se observa también que las actividades de ubicación temporal y espacial aparecen de manera predominante en el libro de historia editado por la UPN, lo que constata el énfasis de esta propuesta en el enfoque pedagógico más que en el contenido historiográfico. Las actividades pedagógicas se centran en la recuperación de la historia personal del alumno; la localización de acontecimientos

en una línea del tiempo breve; la ubicación de años y siglos; la localización de culturas en el mapa; el juego de roles; la lectura de noticias de la época, el uso de la historieta y la biografía histórica, entre las más importantes.

El contenido pedagógico/historiográfico en los libros de historia de México e historia universal concerniente a la modernización educativa se orienta hacia la construcción de nociones históricas como el tiempo histórico, la duración, la secuencia y el cambio histórico. La periodicidad desde el punto de vista educativo es un elemento indispensable para organizar secuencialmente los fenómenos históricos y evaluar las sociedades. Pero ello supone poner límites y buscar las fronteras de los cambios y las duraciones (*cf.* Pagés 2005, p. 118).

En este sentido, ¿los textos permiten la construcción del tiempo cronológico, múltiple y diverso? Al comparar los libros de historia de sexto grado (véase tabla 3) se observa que la periodicidad del libro de texto de quinto y sexto grados de 1992 incluye cuatro etapas históricas que abarcan cinco mil años a.C. hasta el año 1989, año de la elección de Salinas de Gortari, ¡casi siete mil años condensados en un solo libro!, lo que provoca importantes problemas de selección de los acontecimientos, procesos y coyunturas históricas.

TABLA 3  
*Periodización en los libros de texto de sexto grado*

<i>Libro de texto</i>	<i>Historia prehispánica</i>	<i>Historia colonial</i>	<i>Siglo XIX</i>	<i>Siglo XX</i>
1992. <i>Mi libro de historia de México, 6°</i> *				
1993. <i>Mi libro de historia, 6°</i> **				
1994. <i>Historia, 6°</i> ***				

\* La época prehispánica, la época colonial, el siglo XIX, el siglo XX.

\*\* Todos tenemos historia. México en la mitad del siglo XIX. La Reforma Liberal. La Intervención francesa y el segundo imperio. La República Restaurada. El Porfiriato. La Revolución mexicana y su contexto mundial. México contemporáneo.

\*\*\* El siglo XIX: La revolución de independencia. La consumación de la independencia. Los primeros años del México independiente. La Reforma. La consolidación del Estado mexicano. El siglo XX: La Revolución mexicana. La Reconstrucción del país. La consolidación del México contemporáneo.

Fuente: SEP 1992b, 1993 y 1994c.

Es importante observar que por primera vez se plantea en un solo libro de texto una periodicidad tan amplia y compleja para el niño de primaria. Este criterio varía en el texto: en la época prehispánica y sobre todo en la época colonial se constata dicho criterio con base en la historia económica, lo que permite identificar los cambios sociales y económicos de la etapa colonial. Sin embargo, para el siglo XIX y XX se recuperan principalmente los acontecimientos y coyunturas políticas, lo que hace difusos los cambios y las continuidades en la economía y la sociedad de esos siglos.

Comparativamente, las propuestas de 1993 y 1994 abordan las etapas de la historia de México en dos libros y las de la historia universal en otro, lo que posibilita la selección de acontecimientos y coyunturas políticas, sociales y culturales para la historia de México y, sobre todo, para la historia universal. Es de notar, sin embargo, que para los siglos XIX y XX el criterio predominante sigue siendo el político. En todos los libros de historia de la modernización educativa aparece como propuesta pedagógica el diseño de *líneas del tiempo* que se agrupan bajo cronología, acontecimiento, coyuntura, siglos y milenios. Éstas se incorporan por primera vez como un recurso didáctico que varía en su forma y contenido: lineales comparativas o coyunturales (véase tabla 4).

TABLA 4  
*Líneas del tiempo*

<i>Cronología</i>	<i>Acontecimientos</i>	<i>Coyunturas</i>	<i>Siglos</i>
Historia personal	Cronología política	Ubicación de acontecimientos	"Historias paralelas"
Cronología	Tiempo lineal	Selección de acontecimientos políticos	1776-1964
<i>Comparativas</i>			

Fuente: SEP 1992a, 1992b, 1993, 1994a, 1994b y 1994c.

Los libros de 1992 incluyen interesantes líneas cronológicas del tiempo organizadas a partir de acontecimientos y coyunturas por épocas y siglos. La época colonial contiene tres líneas del tiempo: una coyuntural (*Viajes de Colón*); una línea estructural (Siglo XVI: crecimiento inicial de la economía española. Siglo XVII: estancamiento de la economía. Siglo XVIII: crecimiento general de la economía), y una política (Dominio español en México: México anti-

guo hasta 1521. Reyes Habsburgos 1700. Reyes Borbones 1700-1821. México independiente 1821). Esta metodología es un aporte del libro pues permite ubicar los cambios en la larga duración del periodo colonial. Sin embargo, este criterio de periodicidad no se sostiene para los siglos XIX y XX, en los cuales se regresa a la línea del tiempo que recupera los procesos políticos coyunturales.

Las líneas cronológicas del tiempo se incorporan de manera más sistemática en los libros de historia de México e historia universal de 1994. El libro de historia de México de cuarto grado contiene una línea del tiempo cronológica que recupera acontecimientos políticos, culturales, militares, normativos y económicos en una larga temporalidad (1500 a.C.-2000 d.C.), mientras que la línea cronológica del tiempo del libro de sexto grado recupera acontecimientos a partir de los siglos XIX y XX, y se centra básicamente en acontecimientos políticos. El libro de quinto grado contiene una interesante línea del tiempo que recupera acontecimientos sociales y culturales en los que se compara la historia de México con la historia universal. Ubica los acontecimientos políticos, sociales y culturales en una línea del tiempo de dos millones de años a.C. hasta 1756 d.C. Incluye además dos líneas del tiempo comparativas: la primera abarca de 4000 a.C. a 400 d.C. y ubica el surgimiento de las civilizaciones del Cercano Oriente, China, India, Egipto, Grecia, Roma, Mesoamérica y la zona Andina. La segunda línea del tiempo comparada va de 500 a 1700 d.C. e incluye la temporalidad de las civilizaciones de México, América, Europa, Cercano Oriente, Lejano Oriente y África. Estas líneas del tiempo tienen el propósito de que los “niños adquieran una estructura básica en la comprensión de la historia, pero sobre todo que desarrollen la curiosidad, imaginación y placer en el conocimiento del pasado humano” (SEP 1994b, p. 6).

Es importante señalar que los libros de historia de México han dado prioridad a las líneas cronológicas del tiempo, centradas en acontecimientos políticos, siendo ese aspecto una de sus principales limitaciones. La cronología no puede ser confundida con el tiempo histórico porque, en tanto que instrumento de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide. La cronología es el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él. Sobre el eje cronológico de la historia se ha de calcular la duración de los hechos y los fenómenos sociales, se ha de relativizar la importancia del presente y se ha de descubrir su profundi-

dad histórica ¿Por qué la historia-acontecimiento no ha servido para evitar la pérdida de la coherencia temporal de nuestros alumnos? Porque en la medida en que se otorgaba al acontecimiento entidad y contenido histórico por sí mismo, en la medida también en que la historia “acontecimiento” se fijaba únicamente en la singularidad del acontecimiento político, sin relacionarlo con fenómenos estructurales de más larga duración, este tipo de historia carecía absolutamente de sentido (cfr. Pagés 2005, p. 120).

Es pertinente hacer una última reflexión: estas líneas del tiempo están desprovistas en general de un análisis ponderado de los actos históricos colectivos y de las individualidades. Es evidente que los libros recuperan marginalmente los acontecimientos de ruptura y cambio y asignan un papel central a las acciones individuales. Hay en el relato histórico una ausencia del sentido de movimiento, conflicto y cambio a partir de los agentes sociales y las colectividades. Son discursos históricos en los que se manifiesta la *invisibilidad* de las mujeres, los niños y los indígenas como sujetos de la historia y, por tanto, como constructores de una sociedad futura. Aunque en algunas etapas se recupera la perspectiva de la historia cultural y social de las civilizaciones, predominan todavía los acontecimientos políticos, los líderes, los caudillos y los gobernantes, dictadores y emperadores. Esta visión de la *historia oficial* impide al alumno reconocerse como hacedor de la historia en un proceso colectivo. La recuperación de esta *otra historia* ha sido postergada por muchos años y es imperativo que se rescaten las acciones que los grupos *subalternos* del *México profundo* han dejado en la construcción de los proyectos alternativos de la sociedad (cfr. Gilly 2006). Los libros destinados a los niños lectores deben recuperar esta *otra historia*, viva y actuante en el devenir histórico del México contemporáneo, necesaria para la construcción de la memoria colectiva de este país.

#### BIBLIOGRAFÍA

- GILLY, ADOLFO 2006. *La historia a contrapelo*. México: Ediciones Era.
- MENDOZA RAMÍREZ, MARÍA GUADALUPE 2009. *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México, 1934-1959*. Zinacantepec, Edo. de México: El Colegio Mexiquense.

- PAGÉS, JOAN 2005. "Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico", en Julio Rodríguez Frutos (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. México: Fontamara, pp. 109-140.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1992a. *Mi libro de historia de México. Quinto grado*. México: SEP.
- 1992b. *Mi libro de historia de México. Sexto grado*. México: SEP.
- 1993. *Mi libro de historia de México 6º*. México: SEP.
- 1994a. *Historia de cuarto grado*. México: SEP.
- 1994b. *Historia de quinto grado*. México: SEP.
- 1994c. *Historia de sexto grado*. México: SEP.

## HEMEROGRAFÍA

- AZIZ NASSIF, ALBERTO 1992a. "Cuestionan diputados el enfoque y contenidos de los nuevos libros. La fracción perredista pedirá juicio político contra Zedillo", *La Jornada*, miércoles 26 de agosto, p. 3.
- 1992b. "Desapareció la Historia en los nuevos textos: Taibo II". Mesa Redonda de especialistas sobre el tema: Enrique Ávila Carrillo, Jesús Nieto López, Jesús Martín del Campo, Francisco Pérez Arce y Paco Ignacio Taibo II, *La Jornada*, miércoles 26 de agosto, p. 6.
- 1992c. "Falsa imagen del indígena en textos de Historia para primaria. Sostienen tres estudiosos del agrarismo mexicano", *La Jornada*, sábado 29 de agosto, p. 12.
- 1992d. "Historia de México: una nueva interpretación", *La Jornada*, martes 1º de septiembre, p. 7.
- FLORESCANO, ENRIQUE 1992a. "El historiador, la crítica y los libros de texto" (Primera de dos partes). *La Jornada*, lunes 14 de septiembre, p. 8.
- 1992b. "El historiador, la crítica y los libros de texto" (Segunda y última parte). *La Jornada*, martes 15 de septiembre, p. 14.
- GALVÁN, LUZ ELENA 1998. "La enseñanza de la historia en México: 1992-1997. Nuevos Libros, nuevas tendencias, nuevas alternativas", *Correo del Maestro*, vol. 2, núm. 22, pp. 35-41.
- GRANADOS CHAPA, MIGUEL ÁNGEL 1992a. "Libros de texto. El fondo y la forma", *La Jornada*, jueves 20 de agosto, p. 4.

- 1992b. “Los libros de texto. Una discusión”, *La Jornada*, lunes 31 de agosto, p. 4.
- KRAUZE, ENRIQUE 1992a. “Los libros de texto. Una discusión”, *La Jornada*, lunes 31 de agosto, p. 4.
- La Jornada* 1992a. “Fortalecen la conciencia nacional los nuevos libros de texto: Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec)”, *La Jornada*, jueves 27 de agosto, p. 18.
- La Jornada* 1992b. “Aún no hay avances en la revisión del libro de Historia. Se realizó ayer la segunda reunión de la Comisión SEP-SNTE”, *La Jornada*, viernes 11 septiembre, p. 21.
- LOAEZA, SOLEDAD 1992a. “Los libros de texto gratuitos y la tradición del Estado educador”, *La Jornada*, viernes 4 de septiembre, p. 15.
- 1992b. “No habrá marcha atrás en el uso de los nuevos libros de historia. Respuesta de Zedillo a las críticas”, *La Jornada*, miércoles 12 de agosto, p. 19.
- ROCKWELL, ELSIE 1992. “Emergencias y permanencias”, *La Jornada*, viernes 18 de septiembre, p. 19.
- ROJO, VICENTE 1992. “Los libros de texto y el esquema visual”, *La Jornada*, martes 22 de septiembre, p. 15.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, ANDREA 1992. “Desaparece la idea de lucha de clase en los libros de texto de Historia”, Hoy, la reunión de El Claustro de Historia, *La Jornada*, viernes 4 de septiembre, p. 25.
- TORRES BARRETO, ARTURO 2009. “Los libros de texto gratuito de historia de México”, *Revista Multidisciplina*, núm. 2, pp. 25-48.
- VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA 1992. “Nuevos y viejos libros de texto. Los nuevos libros de historia *esquemáticos*, dejan de lado los aspectos culturales y sociales”, *La Jornada*, jueves 3 de septiembre, p. 12.
- WOLDENBERG, JOSÉ 1992. “A mí sí me gustaron los libros de historia”, *La Jornada*, sábado 5 de septiembre, p. 5.