

PROGRESO, PATRIA Y HÉROES

Una crítica del currículo de historia en México

KEVIN YOUNG

Resumen:

Este trabajo presenta un análisis discursivo de los libros de texto de Historia, especialmente de primaria. Los resultados indican que éstos se enfocan en los “héroes” nacionales, minimizan las desigualdades y conflictos de interés dentro de la sociedad y retratan al Estado como un padre supremo y benevolente que cuida a todos sus ciudadanos. La historia se presenta como una progresión lineal, reflejando una fuerte “ideología del progreso” que oculta los crímenes y la corrupción de los líderes gubernamentales, los empresarios y otros miembros de la clase dominante, así como las contribuciones e historias de las clases subalternas. Además, se omite casi toda discusión de la historia reciente, que es fundamental para el entendimiento del presente. Mientras que muchos analistas, teóricos y activistas han señalado tales críticas de forma general, este artículo presenta un análisis específico que pretende servir directamente a los maestros y alumnos.

Abstract:

This study presents a discursive analysis of history textbooks, especially those used in elementary school. The results indicate that these textbooks focus on national “heroes”, minimize inequalities and conflicts of interest in society, and portray the government as a supreme, benevolent father who cares for all citizens. History is presented as a linear progression, reflecting a strong “ideology of progress” that occults the crimes and corruption of government officials, business leaders, and other members of the dominant class, as well as the contributions and histories of the lower classes. In addition, almost all discussion of recent history is omitted—history that is fundamental for understanding the present. While many analysts, theorists, and activists have made such criticism in general form, this article presents a specific analysis that attempts to serve teachers and students directly.

Palabras clave: currículo, historia, libros de texto, nacionalismo, papel del Estado.

Keywords: curriculum, history, textbooks, nationalism, role of government.

Kevin Young es estudiante de doctorado, History Department, State University of New York. Third floor, Social and Behavioral Sciences Building Stony Brook, NY 11794-4348. Estados Unidos. CE: kayoung@ic.sunysb.edu o Kevin.Young@stonybrook.edu

Agradezco a los dos dictaminadores anónimos de la RMIE; a Froylán Enciso Higuera, por su ayuda con la redacción final y sus recomendaciones sobre obras mexicanas, y a Ann Wightman, por su lectura de una versión anterior de este trabajo. Asimismo, a la Wesleyan University por la beca Davenport que me otorgó y que me permitió viajar a México en el verano de 2006.

Introducción

El gobierno mexicano originalmente concebía el sistema de educación pública como medio para promover el nacionalismo entre diversos sectores de la población. Entre los fundadores mestizos de la educación indígena, las escuelas rurales eran un vehículo para asimilar a los niños indios en la sociedad dominante. A fines del siglo XIX, Justo Sierra sostenía que la educación debía inculcar al estudiante “el amor al progreso, la patria y sus héroes” (citado en De la Peña, 1998:46). Este objetivo todavía se mantenía a mediados del siglo XX con la declaración del gobierno federal, en 1946, de que la educación “fomentará... el amor a la patria” (citado en Barba, 1998:249-50). Y un libro de texto publicado en la década de los noventa explica que “la educación promueve la unidad nacional” (Nieto López *et al.*, 1999:238). La enseñanza de la historia ha sido particularmente central en este proyecto, como han sugerido muchos teóricos e investigadores (por ejemplo, Vázquez, 2000; Tapia, 2003; Mabire, 2009).

Bajo la administración presidencial de Adolfo López Mateos (1958-1964), el gobierno emprendió cambios cruciales en el currículo de historia. En febrero de 1959 se estableció la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) para producir y distribuir libros de texto estandarizados en las escuelas primarias; el año siguiente la Conaliteg declaró que éstos serían obligatorios. El secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, explicó que a los niños y adolescentes mexicanos era necesario “inculcarles el amor a la patria” como parte del proceso de integración nacional (citado en Tapia, 2003: 35; véase también Mabire, 2009: 252-53).

Desde fines de los años setenta, la investigación educativa en México ha sujetado el sistema de educación a un amplio rango de críticas. Se han investigado, entre otras cuestiones, la relación entre el control gubernamental y el currículo, las políticas de financiamiento de la educación, las políticas y prácticas de la educación indígena y, desde perspectivas antropológicas, las formas de socialización de los niños mexicanos (por ejemplo, Segovia, 1975; Weiss y Maggi, 1997; Latapí, 1998; Lewis, 2006; Maldonado, 2002; Rockwell, 1994; Tapia, 2003; Mabire, 2009; Vaughan, 1997). Dentro de este campo, ciertos investigadores han examinado la enseñanza de las ciencias sociales –sobre todo de la historia y el civismo– iluminando la evolución de la política educativa y los objetivos hegemónicos, nacionalistas y asimilacionistas del gobierno mexicano (Bertely, 1998; Vázquez,

2000; Tapia, 2003:19-54; Mabire, 2009). La obra de estos estudiosos, a pesar de adoptar enfoques específicos y únicos, generalmente ha surgido de las mismas tradiciones marxistas o neomarxistas que han criticado el papel de la educación bajo otros sistemas capitalistas (por ejemplo, Gramsci, 1971; Bowles y Gintis, 1976).

A pesar de algunas modificaciones, el programa básico de Justo Sierra y Jaime Torres Bodet sigue vigente. A través de un análisis discursivo de los libros de texto de historia usados en las escuelas entre 1990 y el presente (enfocado en los de nivel primaria, pero con ocasionales referencias a los de secundaria), este ensayo examina algunas maneras específicas en las que el currículo de la Historia en México pretende justificar y mantener las desigualdades sociales.¹ Se enfoca en las “ausencias” dentro del currículo, señalando particularmente su ocultación de conflictos dentro de la sociedad posrevolucionaria y su omisión casi total de historia reciente. No ignora la importancia de las dinámicas dentro del aula ni la posibilidad de resistencia al currículo textual, sino que se limita intencionalmente al contenido de los libros en sí como uno de los elementos fundamentales de una crítica más amplia y sistemática de la educación oficial. No es un análisis completo o sistemático, pero los ejemplos citados no son únicos ni anómalos. Sobre todo pretende ofrecer una base desde la cual se pueda proceder a “la generación de propuestas factibles” de prácticas alternativas en la enseñanza de la historia, proceso que ya lleva varias décadas en algunas partes de México pero que se debe fundamentar en una crítica clara del currículo oficial (Maggi y Weiss, 1997:15).

La ideología del progreso

Plenas mentiras u omisiones sutiles corren el riesgo de ser descubiertas y, cuando se hace ese descubrimiento, el lector tal vez se incite a rebelar contra el escritor. Decir los hechos, sin embargo, y después enterrarlos bajo una masa de otra información es decirle al lector con cierta calma infecciosa: sí, hubo asesinatos y matanzas, pero no son tan importantes –deben pesar muy poco en nuestras opiniones finales; deben impactar muy poco en lo que hacemos en el mundo (Zinn, 1995:8).²

Estas palabras del historiador estadounidense Howard Zinn también se podrían aplicar a la mayoría de los libros de texto de primaria que publicó el gobierno mexicano durante la década de los noventa. Generalmente ofrecen

una versión lineal de la historia que le da al presente una cierta calidad natural o inevitable. De vez en cuando se mencionan los aspectos desagradables de la historia mexicana, pero los textos tienden a evitar la violencia y la explotación, justificándolas al citar los supuestos beneficios del catolicismo y del capitalismo occidental para México. Esta “ideología del progreso” (Loewen, 1996: 257) promueve “la aceptación de las atrocidades como precio deplorable pero necesario que pagar por el progreso” (Zinn, 1995:8-9).

El retrato de la conquista española es ilustrador. Urrutia, en su libro *El hombre en la historia*, señala que “la población indígena padeció terribles mortandades” por parte de los españoles, pero califica ese hecho al decir que “con la larga convivencia y mezcla de indios, españoles y africanos se formaron muchos de los rasgos básicos de la rica cultura mexicana” (Urrutia, 1997:71). González y González, en su texto *Álbum de historia* hace una conclusión semejante sobre los beneficios de la interacción en el largo plazo: “El resultado de esta mezcla fue un nuevo grupo racial conocido genéricamente como mestizo, que no era ni español ni indígena, sino mexicano” (González y González, 2003:23). En ambos casos, la crítica de Zinn es aplicable. Los libros de texto lamentan la violencia y la explotación pero las justifican, dados los “beneficios” del largo plazo, o les atribuyen poco significado. De forma incidental, y quizás sorprendente, el autor del *Álbum de historia* es un historiador bien conocido y respetado dentro de las ciencias sociales mexicanas, hecho que implica preguntas importantes sobre el papel del intelectual en el sistema oficial.

Los esfuerzos de conversión de la Iglesia católica ofrecen un ejemplo similar. El *Álbum* describe cómo los frailes españoles “congregaron a los indígenas en nuevas poblaciones, levantaron conventos, capillas e iglesias, construyeron caminos, puentes y acueductos, crearon hospitales y escuelas donde se enseñaban diversos oficios” y cómo “defendieron a los nuevos cristianos del abuso de los encomenderos y registraron las costumbres e historia de los antiguos pueblos indígenas”. El texto menciona que “para alcanzar su propósito también destruyeron imágenes y libros indígenas, y persiguieron a aquellos que seguían practicando el culto a sus dioses”. Pero “la labor evangelizadora de los frailes fue realizada con un enorme entusiasmo; muchos murieron a causa del agotamiento y la vida austera que llevaban. En poco más de 40 años habían transformado la mentalidad de millones de indígenas, quienes convertidos al cristianismo crearon la ma-

yor nación católica de su tiempo” (González y González, 2003:17). De nuevo, la violencia es lamentable pero parece ser un precio bajo por la bendición del catolicismo.

En sus narrativas del periodo posindependencia, los textos repetidamente identifican el progreso con la industrialización, la urbanización y el crecimiento económico. González y González (2003) se refiere al porfiriato como “la época del orden y el progreso”, dedicando dos secciones al “progreso de México” bajo Díaz (pp. 43-44). Se mencionan algunas de las consecuencias negativas de ese “progreso” sólo en las últimas dos oraciones de la segunda sección: los campesinos e indígenas desposeídos perdieron sus tierras a manos de los terratenientes codiciosos y las empresas grandes (p. 44).³ La narrativa implica que, con la Revolución de 1910, desaparecieron todo mal, codicia y corrupción entre el liderazgo mexicano, mientras México continuaba su camino hacia arriba y adelante (véase también *Historia: sexto grado*, SEP, 2005: 93-100).⁴

Como observa el sociólogo James Loewen (1996: 257), “la ideología del progreso también proporciona la esperanza para el futuro” y, por lo tanto, busca impedir o evitar cualquier activismo que podría trastornar la realidad actual. De acuerdo con este autor:

[...] si los libros de texto de historia abandonaran su devoción ciega al arquetipo del progreso, podrían invitar a que los lectores criticaran las tecnologías [así como todas las normas dominantes de organización social, política y económica] para determinar cuáles sí han sido progresistas. Definir *el progreso* se convertiría problemático en sí. Las formas alternativas de organización social, hechas posibles o hasta necesarias por los desarrollos tecnológicos y económicos, también podrían ser consideradas (Loewen, 1996:268).

Al presentar pasado y presente como lineales o naturales y al no mencionar la existencia del debate actual acerca del pasado, los libros de texto desalientan entre los estudiantes el deseo por cambiar su realidad.

Todos están de acuerdo

El presidente Francisco I. Madero se sienta triunfalmente sobre su caballo blanco, sosteniendo la bandera de la nación mexicana con su mano derecha mientras extiende la izquierda hacia la multitud de los mexicanos que lo rodean por todos lados. La aglomeración parece incluir todo sector de

la sociedad: empresarios, políticos, militares, campesinos, indios y hasta animales. La muchedumbre está compuesta por los ricos y los pobres, los hombres y las mujeres, los blancos y la gente de color, lo “tradicional” y lo “moderno.” Diversas personas levantan carteles a favor de la “unidad nacional”, “La revolución democrática” y en apoyo a Madero. Todos los mexicanos aparentemente se han unidos en el apoyo de la “democracia” y el padre de ellas es Madero. Todos en la pintura han olvidado sus quejas personales. Montado majestuosamente en su caballo, guía a la multitud hacia un futuro de prosperidad y progreso.

La imagen descrita adorna la cubierta del libro de texto de sexto grado que publicó el gobierno en 1995. Aunque la pintura se realizó en 1968, ejemplifica un tema central del discurso y la educación gubernamentales que se han mantenido desde los primeros años revolucionarios hasta el presente (Mabire, 2009: 273-74). La imagen representa a México como nuevamente unido, democrático y sobre el camino al progreso. Hay evidencia obvia de las diferencias de clase, etnia y género, pero éstas ya no tienen significado ni ocasionan ningún conflicto. No hay ninguna sugerencia de la resistencia entre los integrantes de los grupos sociales subordinados. Todos están trabajando hacia las mismas metas, bajo la dirección de un líder heroico y benevolente.

Un mensaje semejante aparece a lo largo del texto de sexto grado y en otros. Los libros de texto consistentemente transmiten la noción de que la unidad nacional en el apoyo al gobierno es la contribución más importante que los ciudadanos pueden hacer a la sociedad. El de sexto grado alaba al presidente Calles por haber ayudado a institucionalizar el sistema de partido único al formar el Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929, lo cual cambiaría de nombre dos veces para hacerse el Revolucionario Institucional (PRI) en 1946. Calles hizo esto para mediar enfrentamientos entre las facciones revolucionarias que habían persistido a lo largo de la década de los 1920, institucionalizando el reino de un solo partido “para resolver sus diferencias y fomentar la unidad de los revolucionarios” (*Historia: sexto grado*, 2005: 85). El libro de cuarto grado resuena esta alabanza a Calles, repitiendo el mismo párrafo casi exactamente (*Historia: cuarto grado*, SEP, 2002: 164).

Los libros de texto frecuentemente enfatizan la necesidad de mantener la unidad nacional al citar las instancias en que tal “unidad” se ha roto ocasionando desastres. El primer ejemplo referido en casi todos los libros

es la invasión estadounidense de 1846, la cual resultó en la pérdida de aproximadamente la mitad del territorio mexicano. El *Álbum de historia* atribuye la derrota a “la falta de una conciencia nacional, que a partir de entonces comenzó a forjarse lentamente” (González y González, 2003: 35). El libro de sexto grado llega a una conclusión similar, culpando al personaje egoísta y corrupto de Santa Anna y, más importante, “la falta de disciplina y unidad entre los mexicanos” (SEP, 2005: 40). Tanto el libro de sexto como el de cuarto grado (SEP, 2002) ven efectos positivos en el largo plazo, puesto que la derrota “hizo que los mexicanos por primera vez sintieran la necesidad de estar unidos” (SEP, 2005: 38; SEP, 2002: 116).

La famosa Batalla de Puebla en 1862 contra la invasión francesa provee un ejemplo semejante que también se repite a lo largo de los libros. Aunque los mexicanos no expelieron a Francia sino hasta cinco años más tarde, los textos sostienen que, en mayo de 1862, demostraron una fuerte unidad nacional en respuesta a los invasores extranjeros (*Historia: Sexto grado*, SEP, 2005: 48-49). El libro de Gómez Moreno *et al.*, *Chiapas. Historia y geografía. Tercer grado* –diseñado para un estado de población diversa e históricamente muy dividida– también se refiere a la Batalla de Puebla, aplaudiendo cómo “la distancia y las difíciles condiciones en el traslado no impidieron que los chiapanecos integrantes del ‘Batallón Chiapas’ participaran heroicamente en la defensa de la ciudad de Puebla” (Gómez Moreno, *et al.*, 2004:116).

Ambos ejemplos, la Invasión estadounidense y la Batalla de Puebla expresan el mismo mensaje: los enemigos extranjeros destruirán a México si los mexicanos no se mantienen juntos. Toda vez que la “desunión entre los mexicanos” que ocurrió en el pasado “originó graves conflictos políticos” (*Historia 3 (secundaria)*, Nieto López, *et al.*, 1999: 98-99).

Sobre el tema del progreso, la mayoría de los libros de texto concluyen con una breve “vista hacia el futuro” o algún apartado semejante. Las secciones finales suelen admitir la persistencia de ciertos problemas en la actualidad, pero enfatizan el progreso que se ha hecho en las décadas recientes. La última sección de *Historia: sexto grado* ejemplifica esta pauta, diciéndole al estudiante que “en nuestro país todavía existen muchos problemas graves, pero sin duda la vida ha mejorado” (SEP, 2005:100). El libro concluye lo mismo con respecto a la marginalización indígena: “Es mucho lo que se ha trabajado para integrar la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún hace

falta” (SEP, 2005:93). Tales declaraciones enfatizan el progreso a lo largo de la historia mexicana, pero también implican que todos los miembros de la nación comparten los mismos intereses y deseos. De manera similar a la imagen de Madero y el “pueblo mexicano” no existen conflictos de clase, raza, cultura, género, ni de sexualidad. Existen diferentes categorías sociales, pero todos reconocen un interés compartido en la promoción de la unidad nacional. Las desigualdades persisten, pero todos comparten el deseo de eliminarlas. La última sección de *El Hombre en la historia 3* dice esto más explícitamente:

El ideal de México para el nuevo siglo es el de una nación tecnológicamente más avanzada, ecológicamente más sana, socialmente menos desigual y políticamente más democrática. Todos los partidos políticos están de acuerdo con ello. Los diversos grupos y clases sociales también lo desean. Pero se trata de un ideal sumamente ambicioso, que habrán de realizar sobre todo los mexicanos que hoy en día se preparan en las escuelas, para su propio beneficio y el de sus hijos (Urrutia, 1997: 277).

El capitalista y el obrero, el latifundista rico y el campesino sin tierra, los hombres y las mujeres, los mestizos y los indígenas, todos están trabajando en un solo proyecto hacia la misma meta. Todos “están de acuerdo” con respecto de la definición del progreso y cómo alcanzarlo.

Vitorear a los héroes: los líderes nacionales y el gobierno

Los líderes políticos ocupan un lugar muy prominente en todos los libros de texto. Uno, el *Álbum de historia*, requiere que el estudiante corte y pegue en las páginas los retratos de más de 150 “héroes”, la mayoría políticos. Pero en los demás libros, también los líderes del pasado son exaltados como los motores de la Historia. Según los textos, todos los mexicanos leales “vitorea[n] a los héroes” (*Historia: Sexto grado*, SEP, 2005:6-7). En este sentido los libros ciertamente reflejan una “heroificación” de la Historia, la cual glorifica las acciones de los líderes e ignora el poder de las personas ordinarias para crear el cambio. La mayoría de las descripciones de los líderes son positivas; aun cuando reconocen sus defectos o errores, tienden a absolverlos de la responsabilidad por la violencia y las desigualdades estructurales a lo largo de la historia mexicana.

Puesto que los libros de texto buscan “heroificar” a líderes cuyas ideologías varían mucho, los autores necesitan reconciliar las diferencias entre personas como Emiliano Zapata y Venustiano Carranza. Estos dos hombres se oponían ferozmente durante la Revolución de 1910-1920 y generalmente tenían prioridades muy diferentes con respecto a la pobreza y la desigualdad en México, divergencias que alcanzaron su expresión más clara en 1919, cuando Carranza mandó asesinar a Zapata. Pero en los libros los líderes del pasado son homogeneizados y privados de sus singularidades para ser incorporados al panteón de héroes nacionales (O’Malley, 1986:127). En el caso de Zapata y Carranza, los libros implican que los dos favorecían la misma meta y que sólo diferían sus estrategias para alcanzarla: “Zapata y Villa exigieron una solución inmediata a las demandas agrarias y populares, mientras Carranza y Obregón optaron por la creación de un gobierno estable y soberano que se basara en el acatamiento de las leyes” (*Álbum de historia...*, González y González, 2003: 50).

De manera similar, el libro de tercer grado exagera el radicalismo del carrancismo, diciendo que el plan político de Carranza “demandaba mejores condiciones de vida para obreros y campesinos, así como el reparto de tierras”, pero sin mencionar que su gobierno redistribuyó muy poca tierra en la realidad (Gómez Moreno *et al.*, 2004:140; véanse los datos citados en Wilkie, 1970:188).

Cuando los libros de texto reconocen las diferencias, alaban a los hombres como Carranza por haberlas olvidado a favor de la unidad nacional. Según el libro de sexto grado, Carranza triunfó al fin del conflicto armado:

[...] porque sabía mejor que sus rivales lo que significaba la unidad nacional, por encima de los enfrentamientos entre caudillos. Tenía una clara idea de lo que era una nación. Insistió en la legalidad de su movimiento y actuó conforme a la ley. Para Carranza, el nacionalismo y el apego a la ley eran los valores más importantes (SEP, 2005: 73-74).

De esta manera, los libros pueden admitir las diferencias entre los héroes del pasado mientras simultáneamente instruyen a los estudiantes sobre la suprema importancia de la unidad nacional.

Además, los libros de texto implican fuertemente que, a pesar de las diferencias entre los líderes del pasado, todos tenían buenas intenciones.

El *Álbum de historia* las establece desde el principio. En la página 3 dice que “la justicia, la libertad, la igualdad y la democracia han alimentado los anhelos y han marcado los destinos de muchas de las vidas que van ustedes a conocer en estas páginas. Esos ideales siguen siendo los nuestros” (González y González, 2003:3). El libro de sexto grado retrata a los líderes liberales del siglo XIX de manera semejante: “Nadie puede poner en duda el arraigado amor a México de Benito Juárez, Sebastián Lerdo y Porfirio Díaz. Casi sin excepción, la élite política de la era liberal fue profundamente patriota” (SEP, 2005:63). El lector puede absolverles sus defectos porque “la obra del gobierno buscó la consolidación de una patria” (SEP, 2005:63). El libro presenta a los diversos líderes de la Revolución de manera similar. Aunque las diferentes facciones se oponían, “cada jefe y cada soldado tenía la esperanza de lograr una situación más justa” (SEP, 2005:71).⁵ Según el texto, hasta los dictadores despiadados, los hacendados y toda clase de oligarcas que repetidamente impedían la democracia y la redistribución de riqueza tenían buenas intenciones.

La perspectiva de los libros hacia los políticos de años recientes es aún menos crítica. El tratamiento del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) en el libro *El hombre en la historia 3* ilustra esta idea. Elaborado hacia fines de su sexenio gubernamental, aplaude su programa Solidaridad, comentando que “se reformó el concepto anterior de la Revolución Mexicana, como un proyecto estadista de inversión, justicia y progreso dirigido hegemónicamente por el gobierno, para dar mayor participación a los individuos y empresas particulares” (Urrutia, 1997:264). En la realidad, Solidaridad no dio mucho beneficio a la mayoría de los pequeños agricultores e hizo poco para eliminar el clientelismo que ha caracterizado el flujo de ayuda gubernamental a las regiones pobres rurales. El Tratado de Libre Comercio (TLC) con Canadá y Estados Unidos –iniciado en el último año del sexenio de Salinas– ha sido un desastre para el México rural, contribuyendo a un crecimiento alarmante en la pobreza después de 1994.⁶ Pero el libro acepta sin escepticismo la retórica salinista acerca de “poner en manos del pueblo el poder de decisión” (Salinas, 2000:320). No hay ninguna palabra sobre las verdaderas intenciones ni los efectos de la mayoría de sus iniciativas en el México rural: privatizar los ejidos indígenas y facilitar su transmisión a las manos de grandes empresas y terratenientes. Según el libro, las intenciones de Salinas fueron honestas:

Acentuó las políticas neoliberales de su antecesor, ahora equilibradas por un ambicioso proyecto social llamado “Solidaridad”. Su lema fue la modernización económica. A mediados de su régimen consiguió un prestigio interno y externo superior al de sus antecesores, pero en el último año sufrió varios reveses: una sublevación indígena en Chiapas, el asesinato de su amigo [...] varios secuestros de hombres de fortuna, diversos actos atribuidos al narcotráfico y un enconado clima electoral (Urrutia, 1997:264).

El retrato es comprensivo y evita toda crítica del Presidente. No sólo omite la codicia, la corrupción y el autoritarismo de su sexenio, también lamenta que un hombre tan honesto y honorable tuviera que “sufri[r] varios reveses” como la rebelión zapatista. Aunque la mayoría de los intelectuales que estudian América Latina consideran que este movimiento fue un acontecimiento monumental en la historia reciente de México, el evento recibe apenas una frase en el texto, y que *lamenta* que sucediera. Para la historiografía que se enfoca en los grandes líderes y los “héroes nacionales” como las fuerzas determinantes de la historia, naturalmente es difícil interpretar las sublevaciones populares que cuestionan el argumento de que “los líderes hacen la historia”.

De vez en cuando los libros reconocen que ha habido ciertos líderes malos. Por ejemplo, atribuyen la pérdida de territorio nacional después de la guerra con Estados Unidos a Santa Anna y su “falta de constancia y de responsabilidad” (además de la “falta de unidad” entre mexicanos) (*Historia: Sexto grado*, SEP, 2005:36; *Álbum de Historia...*, González y González, 2003:35). Pero ubicar la “culpa” para ciertos eventos en una sola persona como Santa Anna refleja la perspectiva que es constante en los textos: los eventos históricos siempre son resultado de las acciones de los líderes monolíticos; no de los esfuerzos de las personas ordinarias. Los líderes hacen la historia, los pueblos no.

Además de venerar a los “héroes”, todos los libros de texto expresan profundo respeto hacia el gobierno mismo. Los cambios buenos a lo largo de la historia han sido resultado de la iniciativa del gobierno federal, no generados por las fuerzas populares. Los niños indígenas que leen estos libros aprenden que el cambio social llega desde arriba: de un gobierno benevolente que ha buscado “integrar la población indígena al desarrollo de México y [...] fomentar su mejoría” (*Historia: Sexto grado*, SEP, 2005:93). La visión de cambio histórico que presentan los libros de texto correspon-

de al discurso más general del Estado mexicano bajo el PRI: se dice a los estudiantes que dependan del gobierno en vez de tomar la iniciativa por sí mismos.

El Estado y los indígenas

Los gobiernos posrevolucionarios insistían en que actuaban para el bienestar de la población indígena y ese discurso ha continuado hasta el presente. El tratamiento historiográfico que reciben los pueblos indios es, por lo tanto, un elemento de mucha importancia. Ninguno de los libros niega la brutalidad y la violencia de la conquista española. De hecho, algunos enfatizan la naturaleza violenta de la dominación. Un texto diseñado principalmente para alumnos indígenas observa que “los malos tratos y los castigos inhumanos por parte de los gobernantes y los encomenderos dieron origen a las rebeliones indígenas contra la explotación española” y menciona como ejemplo la rebelión tseltal de 1712 en Chiapas (Gómez Moreno *et al.*, 2004: 97). Se dedica una página entera a Bartolomé de Las Casas, “el protector de los indios” (p. 100). *El hombre en la historia* condena el salvajismo de la expedición de Cortés, diciendo que “con la Matanza de Cholula empezó el horror de la Conquista” (Urrutia, 1997:86). Todo el periodo colonial, según el libro, se caracterizó por la “desigualdad social y discriminación racial” y “el crecimiento económico hizo a los ricos más ricos y a los pobres más pobres” (pp. 122-123, 133). Tales críticas son típicas de la mayoría de los libros de texto que hemos analizado.

Aunque la descripción de la violencia y la explotación españolas a los indios quizás parezca una revisión progresista de la historia oficial, el tratamiento de la conquista merece un nuevo examen. El Estado mexicano tiene una larga tradición de condenar la brutalidad de la conquista, particularmente con “la satanización de la colonización” por José Vasconcelos y otros intelectuales de la época revolucionaria (De la Peña, 1998:74). De hecho, tales condenas, así como la atención prestada a la cultura y la historia indígena eran populares entre la clase intelectual mucho antes de la Revolución. El historiador Enrique Florescano (1994:187-91) ha descrito la estrategia de la élite criolla de exaltar la antigüedad indígena para distanciarse de España a fines del siglo XVIII. Los criollos prominentes pretendían cada vez más asociarse con el pasado prehispánico de México, tendencia que hasta cierto punto seguía después de la Independencia. Las críticas a España tienen una larga tradición en el discurso del gobierno mexicano.

La pregunta importante, por lo tanto, es: ¿cuándo puede el Estado condenar las injusticias del pasado *sin invitar las críticas a sí desde el pueblo en el presente*? Quizás los gobiernos posrevolucionarios del siglo XX hayan considerado que es “seguro” condenar la dominación española, porque esos gobiernos se han retratado como separados y distintos, como no manchados por los males del pasado.

Los libros de texto cuentan la historia de México en cuatro etapas generales: primera, el mundo indígena prehispánico; segunda, la conquista y la colonización; tercera, la época de la posindependencia (1821-1910); y cuarta, la Revolución y el siglo XX. Como se podría anticipar, los gobiernos del siglo XX, que son más identificados con el actual, reciben mucho menos críticas que los líderes coloniales. Pero el retrato de la tercera etapa, el siglo que siguió a la Independencia, es un ejemplo interesante. Los libros generalmente critican ciertos aspectos del siglo XIX, aunque el tratamiento al gobierno y sus líderes es menos hostil que el de los españoles. La mayoría reconoce el despotismo y la represión bajo los gobiernos de Santa Anna y Porfirio Díaz, mencionando que bajo el segundo “las condiciones de vida de los indígenas y campesinos empeoraron” (Gómez Moreno *et al.*, 2004:129). Pero cuando examinamos el retrato de estos líderes encontramos que es predecible según la hipótesis mencionada: mientras que Santa Anna, Díaz y otros que atraían el disgusto de la élite liberal en sus periodos respectivos reciben bastantes críticas, aquéllos como Benito Juárez, que nunca se desviaron de servir los intereses de la élite son tratados más suavemente. La guerra de castas, la rebelión indígena en Chiapas de 1867 a 1870, recibe alguna atención en el texto de Geografía de ese estado, pero la ira indígena no se atribuye a los despojos liberales sino a los abusos del clero conservador (Gómez Moreno *et al.*, 2004:125).⁷ Los liberales como Juárez se suelen considerar los antepasados del régimen actual, pero los conservadores y la Iglesia católica han sido retratados como antiliberales y anacrónicos en el discurso oficial posrevolucionario. Para el gobierno actual, criticar a los conservadores del siglo XIX es, por lo tanto, mucho menos arriesgado que criticar a los liberales.

Aun cuando los libros *parecen* incluir la historia indígena, tienden a neutralizar los elementos potencialmente radicales de esa historia. Diversos observadores han notado la “folclorización” de la historia y la cultura indígenas en el discurso oficial. Las representaciones de esta población suelen presentar “una visión estática y esencialista” que cosifica su pa-

sado y pretende separarlo del presente (Gutiérrez Narváez, 2005:202, 241). La élite criolla en la posindependencia tanto como los “multiculturalistas” gubernamentales actuales siguen esta pauta, proclamando la “herencia orgullosa” mexicana de la época prehispánica pero “sin conectar este pasado ilustrador con la situación degradada de los nativos actuales” (Florescano, 1994: 191, 222). *El hombre en la historia 3* ofrece un ejemplo típico, alabando diversas cualidades de los indios como “su apego al trabajo, su mesura, su recogimiento, su sensibilidad revelada en danzas, música, artesanías y teatro” –las cuales son características que, a diferencia de la historia de la resistencia indígena a la dominación, constituyen poca amenaza visible a la jerarquía social mexicana en la actualidad (Urrutia, 1997:271).

El currículo oficial de historia se mantiene asimilacionista. Cuando los actores indígenas *sí* aparecen en los libros, los autores suelen aplaudir a esos indios como Juárez y Manuela Medina (una capitana en la guerra de Independencia) que han absorbido las normas mestizas y que se han aliado con los intereses de las clases dominantes (*Historia: Sexto grado*, SEP, 52-53, 15). Por lo tanto, la noción oficial del “progreso” incluye a las personas de descendencia indígena, pero solamente si han abandonado los elementos peligrosos de sus identidades culturales. Tal retrato es consistente con la táctica discursiva tradicional de distinguir entre el “buen” Otro y el “mal” Otro, táctica que también se evidenciaba en los relatos de los primeros conquistadores españoles en el Caribe (Hulme, 1994:169-171, 190).

Lo ausente

Otra estrategia para evitar los conflictos sociales actuales es ignorarlos completamente. Muchos de los libros de texto hacen precisamente eso, literalmente terminando a principios de los 1960. Los de *Historia: Cuarto grado* (SEP, 2002) e *Historia: Sexto grado* (SEP, 2005) terminan alrededor de 1960, aunque las páginas finales de cada uno incluyen algunas fotos de color que se parecen a las que se podrían encontrar en una guía turística reciente de México. El texto de historia de Chiapas, obviamente un estado caracterizado por muchos conflictos en décadas recientes, sólo menciona que una “Etapa de reconstrucción” siguió a la Revolución, sin ofrecer ningún detalle sustancial o específico. Hay, sin embargo, diversas fotos mostrando aviones, torres eléctricas, autopistas, edificios altos

y otros símbolos de una sociedad industrializada y moderna (Gómez Moreno *et al.*, 2004:146-47).

Cuando los libros incluyen eventos de décadas recientes, es muy raro que ofrezcan alguna crítica de un presidente o del gobierno. Sólo uno de los cuatro libros de primaria *menciona* la masacre de Tlatelolco de 1968, los demás evitan completamente este evento monumental (González y González, 2003:61). El esbozo histórico que aparece al pie de cada página en el libro de *Historia: cuarto grado* de hecho va hasta 2000 (aunque el texto mismo termina mucho más temprano), pero los únicos detalles que incluye para 1968 son “Olimpiadas en México” y “Movimientos estudiantiles” (SEP, 2002: 171). El esbozo y el texto mismo ni siquiera mencionan la sangrienta represión gubernamental de ese movimiento estudiantil o el activismo popular que surgía después. La dificultad de justificar la represión de 1968 tal vez sea una razón por la cual tres de los cuatro libros de primaria terminan antes de 1965.

El tratamiento de los presidentes recientes es aún más laudatorio. Cuando Carlos Salinas de Gortari aparece en los libros –muchos elaborados durante su sexenio– recibe alabanza casi universal. El *Álbum de historia...* describe cómo “logró reducir la inflación,” estimuló el crecimiento de la economía y firmó el TLC con Estados Unidos para que “los productos mexicanos puedan venderse sin impuestos adicionales” en Estados Unidos y Canadá (González y González, 2003:63). No se menciona ningún efecto negativo del TLC o de las otras políticas salinistas –como el aumento de la pobreza rural y la privatización de las tierras indígenas comunales– aunque esos efectos ya quedaban muy claros para 2003 cuando se publicó la versión actual del libro.

Estos ejemplos resaltan un serio defecto de los libros de texto: la omisión general de la historia reciente o, cuando se discute, el fracaso en ofrecer o animar una perspectiva crítica de los gobiernos y líderes recientes (Vázquez, 2000:271). Los historiadores frecuentemente justifican esta exclusión al sostener que no se pueden juzgar los eventos hasta que han salido de la memoria reciente. Nuestros recuerdos y emociones, dicen, pueden afectar nuestra interpretación al introducir el elemento de la “subjetividad”. Pero los historiadores mexicanos Lorenzo Meyer e Ilán Bizberg (2009:15) refutan tales argumentos, señalando que “la sistematización del pasado cercano es una ayuda para comprender mejor el presente y otear el futuro”. De igual manera, el sociólogo estadounidense James Loewen (1996:241)

afirma que los “estudiantes necesitan información sobre el pasado reciente” porque estos eventos tienen “más impacto inmediato sobre nuestras vidas”. La exclusión de los sucesos y procesos actuales del currículo distancia la historia de las experiencias cotidianas de los alumnos; presenta los eventos del pasado como verdades indiscutibles, así como refuerza la idea de que son irrelevantes para sus propias vidas. La cosificación del pasado junto con la exclusión del presente desempoderan al alumno al ocultar las formas de opresión actuales y desanimar el análisis crítico de su realidad social. El análisis crítico podría amenazar el poder de los líderes como Salinas y otros miembros de las clases altas. De nuevo, la “distancia histórica” permite que los libros critiquen a los líderes del pasado lejano, pero criticar a los actuales o recientes podría incitar la disidencia en el presente.

Por razones semejantes, los libros también evitan un análisis crítico de la legitimidad del partido dominante hasta 2000, el PRI. En algunos momentos, los textos de primaria brevemente reconocen ciertas “fallas del sistema político mexicano”, específicamente “la inmovilidad del partido oficial” (*Album de historia...* González y González, 2003: 61). Pero, por lo general, su retrato del sistema unipartidario es mucho más laudatorio. Los libros de historia de sexto (SEP, 2005: 83-85) y cuarto grados (SEP, 2002: 164) alaban los límites de término de la Oficina del Presidente, notando que “[a] partir de [1928] el principio de la no reelección ha sido rigurosamente respetado”. Por supuesto, esta declaración es técnicamente correcta: ningún Presidente ha servido formalmente más de un solo término. Pero implica que el PRI se ha comprometido con los ideales de la democracia política y la participación popular. Para eliminar cualquier confusión sobre el nivel de democracia en México, ambos libros incluyen una sección alabando la Constitución de 1917 (que de hecho fue bastante progresista según los estándares de la época), y afirman que “sus principios básicos siguen normando la vida de México” (SEP, 2005: 74-75; 2002: 155). Este punto es falso desde muchos ángulos, ya que la Constitución de 1917 ha sido ignorada o cambiada en muchas ocasiones. Quizás la modificación más obvia sea la Reforma Agraria aprobada en 1992 bajo Salinas. Mientras que el artículo 27 de la Constitución de 1917 institucionalizó la redistribución agraria, la reforma de 1992 efectivamente terminó la distribución gubernamental de tierra al campesinado (Collier y Quaratiello, 2005:8, 151-52). Pero los libros generalmente están de acuerdo en que

México es un país democrático. El de secundaria *Formación cívica y ética*, diseñado para las clases de civismo, proclama que en México “el poder reside en el pueblo, que periódicamente elige a las autoridades de gobierno y les otorga el poder para legislar, ejecutar y sancionar” (Gurrola Castro *et al.*, 2000:190).

Además de absolver a los líderes corruptos y codiciosos, los libros les dan crédito sobre los desarrollos más progresistas de la historia mexicana. Es muy raro que un texto analice con profundidad los logros de los movimientos populares o de los ciudadanos ordinarios. Poblaciones enteras como los pueblos indígenas y las mujeres son virtualmente borradas de los últimos dos siglos de la historia mexicana. Cuando las poblaciones subalternas aparecen en los libros, usualmente son retratadas como masas homogéneas y raramente como individuos.⁸ Aun cuando critican a ciertos líderes individuales como Santa Anna o Porfirio Díaz, el retrato es consistente con la perspectiva general de la historia como el resultado de los actos de líderes monolíticos y no los esfuerzos de las personas ordinarias. Esta “noción que los líderes excepcionales, no las masas, cambian la sociedad” es común en todos los libros (O’Malley, 1986:86).

El enfoque en los líderes como la vanguardia del cambio social y la falta de énfasis sobre las contribuciones de los actores populares refleja otra tendencia general de los libros: oscurecer la causalidad. No acreditan a la resistencia popular como motor del cambio ni identifican las raíces de las jerarquías sociales. Como reconoce todo educador conciencizado, la explicación de la causalidad –iluminar sobre las fuerzas responsables por la opresión y el sufrimiento– es un requisito previo para cualquier activismo que pretenda lograr la transformación social (Haskell, 1985:357-360). Pero es muy raro que los libros hagan tales conexiones causales. En cambio, implican que las desigualdades de clase, género y etnia son “naturales”, en vez de ser los resultados de las políticas gubernamentales y la explotación de empresarios y terratenientes.

Los libros de texto generalmente no hacen ninguna conexión entre el sufrimiento de los indígenas y campesinos y las fuerzas políticas y económicas que aseguran su subordinación. Por ejemplo, aunque suelen mencionar que estas comunidades perdieron tierra a fines del siglo XIX, típicamente atribuyen estas pérdidas a extranjeros codiciosos e ignoran las legislaciones liberales que facilitaban los despojos. Algunos libros mencionan ambos ejemplos, los despojos y las legislaciones, pero en secciones distintas y

sin establecer relación entre las políticas estatales y el robo de la propiedad indígena. Juárez y otros líderes liberales de esa manera son absueltos de toda responsabilidad (*Historia: sexto grado*, SEP, 2005: 45, 54; *Historia: cuarto grado*, SEP, 2002:120, 135; *Álbum de historia...*, González y González, 2003:44).

Otro medio más sutil de mistificar las relaciones causales involucra un truco lingüístico común. Cuando ciertas secciones mencionan detalles que podrían retratar negativamente a los gobiernos, usan la voz pasiva: el movimiento estudiantil “*se reprimió*” en 1968, en lugar de “el presidente Díaz Ordaz y su administración *reprimieron* al movimiento estudiantil” (primera cita de Urrutia, 1997:258; énfasis míos). De manera similar, “Zapata *fue asesinado* alevosamente en Chinameca” en 1919, en vez de “Carranza *mandó asesinar* a Zapata” (primera cita de González y González, 2003: 53; énfasis míos). Los libros generalmente asignan la responsabilidad de la represión a militares de bajo nivel, y no a sus comandantes y políticos superiores. La observación del historiador Francis Jennings me parece apropiada: “En la historia, el hombre que lleva la camisa de lujo y el chaleco de encaje dorado de algún modo levita encima de la sangre que él ha ordenado que sea rociada por subordinados” (citado en Chomsky, 1989:38). Similarmente, comenta el corresponsal de guerra Mark Pedelty que la prensa estadounidense pretende “describir la violencia, la política, y la sociedad como si fueran ocasionadas por las mismas fuerzas aparentemente aleatorias como los terremotos, las inundaciones y los huracanes” (Pedelty, 2004:408). La misma crítica parece ser apta en el caso de los libros de texto de historia, los cuales oscurecen todo vínculo entre las clases dominantes y el sufrimiento del pueblo mexicano. La mistificación de la causalidad que llega a ser obvia cuando se examinan rigurosamente los libros es consistente con la visión corporativista del gobierno mexicano.

Conclusión

El sistema de educación que creó el Estado mexicano después de la Revolución ha buscado inculcar ciertos valores en sus estudiantes. En el caso de los libros considerados, los valores básicos reflejados incluyen los siguientes: *a)* el respeto por los “héroes”, los líderes, y para el gobierno en general; *b)* la obediencia a las autoridades y la anulación del poder personal de decisión y análisis crítico; *c)* la subordinación de los conflictos internos a favor de la unidad nacional; y *d)* la adherencia a las normas

culturales dominantes. Desde la perspectiva del gobierno, el ciudadano mexicano ideal es alguien que lo obedezca sin hacer preguntas, que muestre una cantidad saludable del nacionalismo dominante y que sacrifique sus quejas personales por el (supuesto) bienestar de la nación. Aunque unos han sugerido recientemente que la Secretaría de Educación Pública ha superado estas tendencias negativas en el currículo gracias al cambio “multicultural” desde la década de los noventa (Tapia, 2003: 15), tal evaluación me parece demasiado optimista, por lo menos con respecto al currículo de Historia.

Reconocer estos mecanismos ocultos dentro del currículo oficial es el primer paso en reformar el sistema de pedagogía en las ciencias sociales en México. Los libros de texto oficiales pueden ofrecer ciertos datos e historias, pero realmente no valen mucho si el objetivo es el empoderamiento del estudiante. Si se usan, es imprescindible que se les dé a los alumnos la oportunidad de pensar críticamente en las narrativas encontradas en los libros, y en sus consecuencias para su sociedad actual. ¿Quiénes se benefician de una historia contada de esta manera, y a quiénes se perjudica?, ¿por qué, y de qué maneras? Y, lo más importante, ¿cómo se puede retomar la historia –así como otras materias– para el beneficio de los pobres y los oprimidos dentro de México?

La educación, tanto como la prensa y diversas otras fuentes de información, es uno de los medios a través de los cuales se ejerce la dominación. Como han entendido los famosos teóricos Antonio Gramsci y Paulo Freire, así como muchos indígenas y actores populares dentro de México y otras sociedades, la educación suele ser un instrumento que mantiene la desigualdad de la estructura socioeconómica, pero también puede funcionar de manera contraria. La construcción de alternativas de hecho lleva ya varias décadas en diversas regiones del país, de la selva de Sinaloa a las montañas de Chiapas. Con suerte este ensayo pueda servirle a este proceso de alguna manera.

Notas

¹ Los textos de primaria son de mayor interés porque, como señala Mabire (2009:250): “son instrumento privilegiado para diseminar normas y valores que el Estado desea reproducir entre las generaciones jóvenes”. El capítulo de Mabire constituye un buen resumen de las políticas cul-

turales y educativas del Estado desde los años setenta e incluye algún análisis de los libros de texto; en cambio, el presente ensayo se enfoca más en el discurso de los libros mismos.

² Todas las citas de fuentes en inglés son traducciones del autor de este trabajo.

³ También se ve la tendencia de atenuar los despojos de tierra durante la época liberal en el texto de Gómez Moreno *et al.*, 2004: 127, y en *Historia: Sexto grado* (SEP, 2005:30, 56, 60).

⁴ Véase Vázquez, 2000:258, quien critica la tendencia historiográfica de retratar la historia como un camino lineal hacia el “progreso”.

⁵ Sobre la tendencia de la prensa de atribuirles buenas intenciones a los líderes políticos, véase Chomsky, 1989:49-50, 162.

⁶ Para información sobre el programa Solidaridad, véase Collier y Quaratiello,

2005:141-43. Para el TLC y sobre todo una discusión del alza de la pobreza rural hasta 86% después de seis años del acuerdo, véanse las estadísticas del Banco Mundial, citadas en Vargas, 2004:49.

⁷ Para las consecuencias negativas de las políticas liberales con respecto a la tierra, véase Harrer, 1994:43-47; Bazant, 1991:34-46.

⁸ Entre más de 150 “héroes nacionales” en el *Album de historia de México*, hay solamente dos mujeres (González y González, 2003:23, 27).

Referencias

- Barba, Bonifacio (1998). “La formación de valores y la participación social”, Pablo Latapí Sarre (ed.), *Un siglo de educación en México*, vol. 1, col. Biblioteca Mexicana. México: FCE.
- Bazant, Jan (1991). “From Independence to the Liberal Republic, 1821-1867,” en Leslie Bethell (ed.), *Mexico Since Independence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertely Busquets, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarre (ed.), *Un siglo de educación en México*, vol. 2, col. Biblioteca Mexicana, México: FCE.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Nueva York: Basic Books.
- Chomsky, Noam (1989). *Necessary illusions: Thought control in democratic societies*. Boston: South End Press.
- Collier, George Allen y Elizabeth Lowery Quaratiello (2005). *Basta! Land and the zapatista rebellion in Chiapas*, 3a. ed., Oakland: Food First Books.
- De la Peña, Guillermo (1998). “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en Pablo Latapí Sarre (ed.), *Un siglo de educación en México*, vol. 1, col. Biblioteca Mexicana. México: FCE.
- Florescano, Enrique (1994). *Memory, myth, and time in Mexico: From the aztecs to independence* (traducido por Albert G. Bork con la colaboración de Kathryn R. Bork). Austin: University of Texas Press.
- Gómez Moreno, Salvador, *et al.* (2004 [1995]). *Chiapas. Historia y geografía. Tercer grado* (primaria). México: Secretaría de Educación Pública.
- González y González, Luis (2003). *Album de historia de México* (primaria), 4ª ed. México: Clío.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci* (coordinado y traducido por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith). Nueva York: International Publishers.
- Gurola Castro, Gloria *et al.* (2000). *Formación cívica y ética 1* (primaria). México: Patria.

- Gutiérrez Narváez, Raul de Jesús (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: Entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, tesis de maestría en Antropología social. San Cristóbal de Las Casas: CIESAS.
- Harrer, Hans Jürgen (1994). (1910-1917). *Raíces económicas de la Revolución Mexicana*. México: Ediciones Taller Abierto.
- Haskell, Thomas L. (1985). "Capitalism and the origins of the humanitarian sensibility, Part 1", *American Historical Review*, año 90, núm. 2, abril, pp. 339-361.
- Hulme, Peter (1994). "Tales of distinction: European ethnography and the Caribbean", en Stuart B. Schwartz (coord.), *Implicit understandings: Observing, reporting and reflecting on the encounters between Europeans and other peoples in the early modern era*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Stephen E. (2006). "The nation, education, and the 'Indian problem' in Mexico, 1920-1940", en Mary Kay Vaughan y Stephen E. Lewis (coords.), *The eagle and the virgin: Nation and cultural revolution in Mexico, 1920-1940*. Durham: Duke University Press.
- Latapí Sarre, Pablo (coord.) (1998). *Un siglo de educación en México*. 2 vols., col. Biblioteca Mexicana. México: FCE.
- Loewen, James W. (1996). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. Nueva York: Touchstone/Simon & Schuster.
- Mabire, Bernardo (2009). "Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 2006", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer (coords.), *Historia contemporánea de México*, vol. 4: Las políticas. México: Océano/El Colegio de México.
- Maggi, Rolando y Eduardo Weiss (1997). "Prólogo", en Eduardo Weiss y Rolando Maggi (coords.), *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: COMIE.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH.
- Meyer, Lorenzo e Ilán Bizberg (2009). "Llamada", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer (coords.), *Historia contemporánea de México*, vol. 4: Las políticas. México: Océano/El Colegio de México.
- Nieto López, José de Jesús *et al.* (1999 [1998]). *Historia 3* (secundaria). México: Santillana.
- O'Malley, Ilene V. (1986). *The myth of the Revolution: Hero cults and the institutionalization of the Mexican State, 1920-1940*. Nueva York: Greenwood Press.
- Pedely, Mark (2004). "From war stories: The culture of foreign correspondents", en Nancy Scheper-Hughes y Philippe Bourgois (eds.) *Violence in war and peace: An anthology*. Malden, MA: Blackwell.
- Rockwell, Elsie (1994). "Schools of the revolution: Enacting and contesting state forms in Tlaxcala, 1910-1930", en Gilbert Joseph y Daniel Nugent (coords.), *Everyday forms of state formation: Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*. Durham: Duke University Press.
- Salinas de Gortari, Carlos (2000). *México: Un paso difícil a la modernidad*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

- Segovia, Rafael (1975). *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México.
- SEP (2002 [1994]). *Historia: cuarto grado*, 2ª ed. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2005 [1995]). *Historia: Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tapia, Erika (2003). *Socialización política y educación cívica en los niños*. México: Instituto Mora.
- Urrutia, María Cristina (coord.)(1997). *El hombre en la historia 3*. 2ª. ed. (secundaria), México: Editorial Patria.
- Vargas, Oscar-René (2004). *¿Qué es el CAFTA? Un tratado entre desiguales. Centroamérica-Estados Unidos*. 2ª ed. Managua: Centro de Estudios de la Realidad Nacional.
- Vázquez, Josefina Zoraida (2000) [1979]. *Nacionalismo y educación en México*. 2ª ed. México: El Colegio de México.
- Vaughan, Mary Kay (1997). *Cultural politics in revolution: Teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: University of Arizona Press.
- Weiss, Eduardo y Rolando Maggi (coords) (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: COMIE.
- Wilkie, James W. (1970) [1967]. *The Mexican Revolution: Federal expenditure and social change since 1910*, 2ª ed. Berkeley: University of California Press.
- Zinn, Howard (1995) [1980]. *A people's history of the United States*. Nueva York: HarperPerennial.

Artículo recibido: 22 de abril de 2009
Dictaminado: 25 de septiembre de 2009
Segunda versión: 26 de octubre de 2009
Aceptado: 27 de octubre de 2009