



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Democracia y educación ciudadana en México: los libros de texto gratuitos

Zaida M<sup>a</sup> Celis García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN MÉXICO: LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS.

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctorand: Zaida Maria Celis García

Director: Claudio Lozano Seijas

Tutor: Conrad Vilanou Torrano

Membre de la

LE  
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



**B:KC** Barcelona  
Knowledge  
Campus



Health Universitat  
de Barcelona  
Campus



## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>Parte I. Discusión conceptual y antecedentes históricos.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. Democracia, ciudadanía y educación .....</b>	<b>17</b>
1.1 Democracia .....	18
1.1.1 La ambigüedad de su significado .....	18
1.1.2 Una cuestión esencial: lo antiguo y lo moderno.....	21
1.1.3 Formas modernas y contemporáneas de la democracia .....	29
1.2 Ciudadanía y educación .....	36
1.2.1 Sobre el concepto de ciudadanía .....	37
1.2.2 El legado de la ciudadanía clásica (Grecia y Roma).....	42
1.2.3 La influencia de la filosofía estoica .....	54
1.2.4 La etapa medieval y el surgimiento del modelo cívico republicano .....	56
1.2.5 Los regímenes absolutistas: una etapa de transición .....	59
1.2.6 Las revoluciones y el preámbulo de la ciudadanía moderna .....	62
1.2.7 La ciudadanía moderna y contemporánea .....	67
1.2.8 Claves para comprender el debate actual de la ciudadanía.....	72
1.2.9 La ciudadanía real: algo más que sólo la protección de derechos.....	76
<b>Capítulo 2. Los libros de texto: un acercamiento conceptual y analítico .</b>	<b>79</b>
2.1 El concepto y las características del libro de texto .....	80
2.2 Las políticas sobre el libro de texto en América Latina. Una revisión panorámica.....	89
2.3 Los libros de texto en México: Política e investigación.....	97
<b>Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos .....</b>	<b>103</b>
3.1 Planteamiento del problema.....	103
3.2 Hipótesis de investigación .....	105
3.3 Preguntas y Objetivos.....	105
3.4 Investigaciones y metodologías sobre libros de texto a nivel internacional y en México .....	107
3.4.1 Las investigaciones comparadas en libros de texto: una mirada general ..	107
3.4.2 Las investigaciones en México sobre libros de texto .....	115
3.5 Proceso de la investigación .....	126
3.5.1 Fuentes de análisis .....	127
3.5.2 Estrategia de análisis.....	127

<b>Capítulo 4. Educación cívica y democracia en México: fundamentos normativos y antecedentes históricos .....</b>	<b>137</b>
4.1. Los ecos de la Ilustración .....	137
4.2. La construcción de una nación independiente .....	140
4.3. De la lucha revolucionaria al planteamiento constitucional de la educación.....	152
4.4. El México de la posrevolución: de la creación de la SEP a los cincuenta .....	156
4.5. De la tensión entre Estado e Iglesia a la educación socialista.....	159
4.6. Un proyecto de modernización nacional para la educación .....	163

**Parte II. Los Libros de texto gratuitos en México: Política y educación ciudadana..... 165**

**Capítulo 5. Primera época de libros de texto gratuitos (1960-1972) ..... 169**

5.1. Contexto socioeconómico, político y educativo de México a finales de los cincuenta y sus efectos en la educación de los sesenta .....	170
5.2 Perfil político y educativo en el periodo 1958-1970.....	179
5.2.1. El gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964).....	179
5.2.2 El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).....	191
5.3 Los libros de texto gratuitos (1958-1972) .....	202
5.3.1 Los planes y programas de estudio de 1957 y 1960.....	202
5.3.2 Los guiones técnico-pedagógicos y los concursos para la elaboración de los libros de texto .....	212
5.3.3 Las controversias y críticas a los primeros libros.....	219
5.4 Análisis de los libros de texto gratuitos de la primera época 1960-1972: líneas generales y rasgos diferenciadores.....	225
5.4.1 Libros de texto gratuitos 1960-1972: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana.....	227
5.4.2 Libros de texto gratuitos: Análisis por categorías.....	230

**Capítulo 6. Segunda época de libros de texto gratuitos (1972-1992) ..... 277**

6.1 Perfil político y educativo en el periodo 1970-1988.....	278
6.1.1 El gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).....	278
6.1.2 El gobierno de José López Portillo (1976-1982).....	291
6.1.3 El gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988).....	300
6.2 Los libros de texto gratuitos (1972-1988) .....	306
6.2.1 La reforma educativa de los setenta y los planes y programas de 1972....	306
6.2.2 Las críticas y las versiones de los libros de texto de la segunda época .....	313
6.2.3 El plan y los programas de estudio de 1978.....	317
6.3 Análisis de los libros de texto gratuitos de la segunda época 1972-1992: líneas generales y rasgos diferenciadores.....	323
6.3.1 Libros de texto gratuitos 1972-1992: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana.....	328
6.3.2 Los libros de texto gratuitos: Análisis por categorías .....	330

<b>Capítulo 7. Tercera época de libros de texto gratuitos (1988-2000) .....</b>	<b>397</b>
7.1 Perfil político y educativo en el periodo 1988-2000.....	399
7.1.1 El gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).....	399
7.1.2 El gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000).....	421
7.2 Los libros de texto gratuitos (1988-2000) .....	430
7.2.1 Las versiones de los libros de Historia y los planes y programas de estudio de 1993 .....	430
7.2.2 El plan y los programas de estudio de 1993.....	434
7.3 Análisis de los libros de texto gratuitos de la tercera época 1993-2000: líneas generales y rasgos diferenciadores.....	437
7.3.1 Libros de texto gratuitos 1993-2000: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana.....	442
7.3.2 Libros de texto gratuitos: Análisis por categorías.....	444
<b>Capítulo 8. Cuarta época de libros de texto gratuitos (2000-2012) .....</b>	<b>519</b>
8.1 Perfil político y educativo en el periodo 2000-2012.....	520
8.1.1 El gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006) .....	520
8.1.2 El gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) .....	537
8.2 Los libros de texto gratuitos de la cuarta época 2008-2012 .....	548
8.2.1 La Reforma Integral de la Educación Básica y los planes y programas de estudio 2009 y 2011 .....	548
8.2.2 Polémica en torno a la RIEB y a los libros de texto gratuitos.....	562
8.3 Análisis de los libros de texto gratuitos de la cuarta época 2008-2012: líneas generales y rasgos diferenciadores.....	569
8.3.1 Libros de texto gratuitos 2008-2012: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana.....	577
8.3.2 Libros de texto gratuitos: Análisis por categorías.....	580
<b>Conclusiones.....</b>	<b>621</b>
<b>Fuentes bibliográficas y documentales .....</b>	<b>631</b>



## Introducción

Hay que educar al soberano  
(Domingo Faustino Sarmiento)

Uno de los temas que ha pasado a formar parte de la agenda social y política de todas las naciones es el de la democracia y su vinculación con la educación ciudadana. Tal hecho se relaciona de manera directa con la necesidad de fortalecer los niveles de formación ciudadana y, en consecuencia, de propiciar la consolidación de los modernos regímenes de gobierno. Así, desde múltiples espacios académicos, la vinculación entre la democracia y la educación del ciudadano ha sido clasificada como uno de los pilares fundamentales para el mejor funcionamiento de los países. Al respecto, en uno de los trabajos más referidos en este ámbito de estudio se señala: “the health and the stability of a modern democracy depends, not only on the justice of its `basic structure´ but also on the qualities and attitudes of its citizens”.<sup>1</sup>

Aunque existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de la convivencia democrática, los esfuerzos desarrollados por los diversos países para impulsar políticas exitosas para la formación de los ciudadanos han sido insuficientes y es posible observar, a lo largo y ancho del mundo, un gran déficit en términos de cultura cívica y democrática que requieren los ciudadanos para participar en la construcción de los regímenes democráticos.

Si bien el tema de la educación para la democracia y la ciudadanía no es plenamente nuevo, lo cierto es que en los tiempos que corren ha adquirido una notable actualidad y vigencia. Baste señalar que durante las décadas recientes, en prácticamente todo el mundo, el contexto de globalización y de políticas neoliberales ha representado una importante redefinición del papel del Estado ante la sociedad. En esta línea, que ha priorizado las finanzas públicas y la rentabilidad económica por encima de la participación social y de la mejora de las siempre imperfectas democracias, el tema de la educación ciudadana y de la participación de los sujetos sociales en la deliberación de la vida democrática adquiere una enorme significación.

---

<sup>1</sup> Kymlicka, W. y W., Norman, “Return of the Citizen: A survey of recent work on citizenship theory”, *Ethics*, núm. 104, enero de 1994, p. 352.



En América Latina la problemática descrita se profundiza aún más. La secular desigualdad y la asimetría social de la región generan un escenario en el cual se hace patente un déficit en términos de educación para la ciudadanía. En otros términos, se aprecia una notable contradicción entre las expectativas creadas por la propuesta neoliberal de grandes transformaciones — liberalización económica vs. eliminación de políticas proteccionistas y sociales del Estado de bienestar— y los resultados reales, que no hacen más que amplificar las diferencias y las desigualdades sociales de la región.

Al respecto, el discurso gubernamental de la gran mayoría de los países latinoamericanos refiere como uno de sus grandes anhelos la consolidación de la democracia. De tal suerte, han surgido nuevos esquemas políticos que remplazan a los viejos regímenes autoritarios, los cuales promueven un programa de políticas con mayores contenidos de formación ciudadana. Sin embargo, tanto en el planteamiento de las leyes como en la creación de instituciones para el desarrollo de la ciudadanía, se requiere aún de mayores esfuerzos de consolidación y apertura política. En la región prevalecen democracias inestables que reflejan situaciones críticas no sólo en cuanto a cultura cívica, sino también un notable deterioro del tejido social. Esto ha llevado a que las más diversas instituciones sociales, entre ellas, la educativa, vuelvan a centrar su mirada en uno de los temas más complejos y diversos que competen a la pedagogía: la educación ciudadana.

Es bien conocido que en la actualidad la educación para la ciudadanía propugna por una revalorización del papel del individuo en relación con sus vínculos, sus roles y sus compromisos con respecto a la sociedad en la que vive. En consecuencia, la necesidad de formar en el aprendizaje y ejercicio de ciertos comportamientos, disposiciones y virtudes que exige la vida en sociedad, se convierte, cada vez más, en un tema urgente. Al respecto, es posible afirmar que la participación ciudadana es un punto crítico del proceso de consolidación democrática y, en tal sentido, la educación ciudadana constituye el medio por excelencia para el desarrollo de valores democráticos, el conocimiento de las reglas formales del proceso político-electoral y, sobre todo, para el conocimiento de las prácticas orientadas a la transformación y el fortalecimiento del régimen democrático y de la vida cotidiana, los cuales

constituyen puntos fundamentales para la construcción de la condición humana y ciudadana.

Por lo tanto, pensar en la democracia que se tiene y la que se requiere implica redimensionar sus alcances y su utilidad para fortalecerla por medio de la educación. Es decir, por medio de la formación del ciudadano, con el objetivo de que se constituya en un actor político involucrado en los asuntos públicos que contribuye al desarrollo de la democracia. Sólo exigiendo la incorporación de todos los sectores sociales —incluyendo a aquellos que viven alguna situación de marginación— es posible lograr mejores condiciones democráticas en los países. Al respecto, es común encontrar en los múltiples estudios que indagan sobre las condiciones y niveles de la democracia en los países del mundo, y en especial de América Latina, que la calidad de la democracia se refiere a una estructura institucional legitimada y estable, la cual se vincula con la participación, representación y satisfacción de los ciudadanos en los diferentes órdenes de las decisiones de gobierno.<sup>2</sup>

Así, la aspiración de alcanzar una democracia con mejores niveles de calidad demanda del impulso a la ciudadanización y de lo que O'Donnell llama construir al *agente/ciudadano*.<sup>3</sup> En consecuencia, la ciudadanía que se requiere para fortalecer la democracia de hoy demanda un sujeto, individual o colectivo, con capacidades para construir una sociedad más horizontal y con plena conciencia de que su participación es fundamental para el logro de verdaderos cambios sociales y democráticos. De tal modo, en el escenario político y social de nuestra época, en el cual los ciudadanos están decepcionados de la democracia y son menos tomados en cuenta por parte de los gobiernos para la construcción de las decisiones, la educación para la democracia y la ciudadanía se sitúa como un tema obligado de análisis.

Durante los últimos casi 30 años las aportaciones que se han dedicado desde diversos campos disciplinarios al estudio de la educación ciudadana se

---

<sup>2</sup> Morlino, L., *La calidad de las democracias en América Latina. Informe para IDEA Internacional*, San José, Costa Rica, IDEA Internacional, 2014, pp. 39-40.

<sup>3</sup> O'Donnell señala: “está normalmente dotado de razón práctica y de autonomía suficiente para decidir qué tipo de vida quiere vivir, que tiene capacidad cognitiva para detectar razonablemente las opciones que se encuentran a su disposición y que se siente y es interpretado/a por los demás como responsable por los cursos de acción que elige”. O'Donnell Guillermo, Iazzetta Osvaldo y Jorge Vargas (Comps.), *Democracia, Desarrollo humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*, Rosario, PNUD/Homo Sapiens, 2003, p. 33.

han visto notablemente incrementadas, llegando a constituir un campo de interés que, con dificultades, va ampliando sus horizontes. Sin embargo, la problemática propia de la enseñanza de la formación cívica y ética en la educación primaria en México ha sido un factor hasta ahora estudiado de manera aislada o considerado apenas como un elemento accesorio en el complejo desarrollo de la política educativa.

De ahí que la preocupación por el estudio de la democracia y la educación ciudadana en la historia de México radique principalmente en el hecho de que ésta constituye uno de los elementos clave para lograr mejores niveles de convivencia social y de vida democrática en la nación.

Así, la constatación de la existencia de un déficit de educación ciudadana en la población mexicana, asociada a una enseñanza limitada sobre la concepción de democracia, ciudadanía y participación ciudadana en los libros de texto promovidos por el Estado, es lo que originalmente inspiró esta investigación. En concreto, la observación de que pese a los esfuerzos del Estado mexicano por proporcionar una formación cívica y ética en la educación básica, siguieron existiendo en el país menores niveles de participación y mayores niveles de abstencionismo, aunado a manifestaciones de descontento y apatía por parte de la población que afirma que, el mexicano, no es un régimen democrático.<sup>4</sup>

Después de comprobar que la literatura académica acerca de la educación ciudadana en nivel primaria sólo tocaba tangencialmente el tema específico de la enseñanza de la democracia y la formación ciudadana en libros de texto gratuitos, decidí enfocarme en este aspecto. Así, concluí que una parte significativa de las razones que explican el déficit de educación ciudadana en México se debía al insuficiente tratamiento de los conceptos sobre la democracia, la ciudadanía y la formación ciudadana en la educación básica primaria y, en consecuencia, comprendí la necesidad de su análisis y fortalecimiento. Todo ello fue lo que me motivó a buscar y a encontrar, desde el campo de la pedagogía, explicaciones plausibles sobre este déficit.

Las siguientes páginas son el resultado de un proceso de reflexión y de varios años de trabajo y estudio acerca de las nociones que sobre la

---

<sup>4</sup> Latinobarómetro 2010, 2012 y 2013.

democracia y la formación ciudadana contienen los libros oficiales de la educación primaria. En México, uno de los agentes fundamentales para la formación democrática y ciudadana de los sujetos ha sido históricamente el libro de texto gratuito. De tal modo que indagar sobre los contenidos que transmiten y promueven, permite aproximarse a la concepción que, desde el propio sistema educativo, existe acerca de la formación de los futuros ciudadanos y del fortalecimiento de la democracia.

Por todo lo anterior, es pertinente plantear que el propósito central de este trabajo es contribuir al saber pedagógico y, en la medida de lo posible, a la praxis educativa sobre la educación ciudadana en México. Lo anterior se funda en el análisis de los materiales educativos concretos surgidos en la segunda mitad del siglo xx y hasta la primera década del xxi. Se trata de una visión global que busca aproximarse de manera analítica al papel de la educación ciudadana en el fortalecimiento de la democracia en México. Así, este trabajo tiene en los libros de texto gratuitos —sobre los cuales ya se abundará más adelante— su foco de atención. En específico, lo que se pretende indagar es el papel histórico y la contribución de los contenidos de estos libros en materia de democracia y ciudadanía, para así construir una interpretación pertinente acerca de la idea que se promueve en ellos de tales conceptos.

El trabajo que aquí se presenta se divide en dos partes. La primera parte, de orden conceptual, metodológico, y de antecedentes históricos, contiene cuatro capítulos. El primero de ellos ofrece un abordaje teórico sobre el tema de la democracia y la educación ciudadana. De manera especial, se describen algunos de los más importantes planteamientos que se han generado en torno al vínculo más amplio entre democracia y educación, y especialmente, desde algunas de las teorías filosóficas y políticas que le dan sustento conceptual a ambos conceptos. Asimismo, se aborda la temática de la configuración de la ciudadanía desde una perspectiva histórica vinculada con la cultura política y las corrientes de pensamiento que la fundamentan, tales como el liberalismo, el republicanismo y el comunitarismo. Cabe señalar que aunque se conoce la especificidad de los conceptos educación ciudadana y formación ciudadana en este trabajo se hace un uso indistinto de estos conceptos. El segundo capítulo incluye una discusión conceptual y una revisión panorámica sobre las políticas del libro de texto en América Latina y México. En el tercer capítulo se describe

la fundamentación metodológica e hipótesis en la que se sustenta esta investigación. Se plantea el problema y los objetivos de la investigación, los estudios previos que abordan el tema que nos ocupa a nivel internacional y en México y se da cuenta del proceso y de la estrategia de recogida y análisis de información. En el cuarto capítulo se explora la dimensión legal e histórica de la educación pública en México y su influjo en la conformación del vínculo entre educación, democracia y ciudadanía. En el capítulo —que abarca desde el surgimiento de México como nación independiente en los principios del siglo XIX hasta mediados del siglo XX— son puestos de relieve algunos hechos históricos de carácter significativo, así como los principales planteamientos normativos sobre la educación pública en México.

La segunda parte ofrece los hallazgos encontrados en la revisión realizada a los libros de texto gratuitos y está integrada por cuatro capítulos. Aquí, conviene apuntar, se parte de una revisión contextual fundada en los muy diversos planteamientos documentales y discursivos acerca de las políticas de educación cívica y democrática, y de educación para la ciudadanía, especialmente del periodo que va de 1958 a 2012. Conviene referir también que se hace uso de las ricas fuentes secundarias, las cuales incluyen una amplia variedad de obras especializadas sobre el tema, así como otros estudios contenidos en fuentes hemerográficas y digitales.

De tal forma, en el cuarto capítulo se aborda el análisis exhaustivo de la primera época de los libros de texto y se plantean sus características esenciales, básicamente en torno a sus ideas sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana. Tal ejercicio está precedido por una descripción del perfil político y educativo de los dos periodos de gobierno comprendidos entre 1958 y 1970, en los que se prioriza una política económica desarrollista y en los que se inicia el noble proyecto de elaboración y distribución de libros de texto gratuitos para toda la población mexicana.

En el quinto capítulo se aborda la segunda época de los textos gratuitos, la cual será resultado de una profunda reforma a los planes y programas de estudio. Esta reforma, impulsada en alguna medida para aminorar los efectos críticos del movimiento estudiantil de 1968, trajo consigo la integración de nuevos contenidos en los libros de texto, cuya orientación democratizante los hizo objeto de polémica. Al igual que en el capítulo anterior, en éste se analizan

las perspectivas sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana, y se refieren los momentos más relevantes en materia de política gubernamental y educativa de los tres periodos presidenciales comprendidos entre los años de 1970 a 1988.

En el sexto capítulo se profundiza en los elementos que se incorporan a la educación básica primaria a partir de una nueva reforma que, en su extremo, considera a la educación como una mercancía y que reorienta los libros de texto. Se incursiona en el análisis de los contenidos en materia de democracia, ciudadanía y formación ciudadana en la nueva versión de libros, editados en el marco de la llamada modernización educativa, y se hace referencia a las transformaciones experimentadas en el marco de la política económica de libre mercado que impactó diversos ámbitos de la vida nacional, especialmente el de la política educativa, que vivió, entre 1988 y 1994, su periodo de mayor ajuste ante los dictados de la ideología neoliberal y de la globalización.

En el séptimo y último capítulo se detallan las concepciones que sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana se imprimieron en los nuevos materiales educativos, editados como resultado de una nueva reforma a la educación básica y que dio origen a la cuarta época de libros de texto gratuitos. El análisis está también precedido por una revisión de los cambios políticos y educativos que trajo el nuevo siglo en términos de gobierno y de lo que significó para el país la alternancia partidista y el ascenso de un nuevo gobierno entre los años 2000 y 2012.

En el último apartado se presentan algunas conclusiones. Así, a través del recorrido histórico, político y educativo sobre la conformación de la educación ciudadana en México y de los hallazgos encontrados en los libros de texto gratuitos de las cuatro reformas a la educación básica, se presenta, en esta sección, una visión panorámica de la investigación. En este sentido, se recapitulan los principales argumentos teóricos de la investigación y se vinculan con los hallazgos del análisis de los libros de texto y de la política educativa desarrollada por el Estado a lo largo de la segunda mitad del siglo xx y hasta la primera década del siglo xxi.

No sobra insistir en la consideración de que la realidad educativa actual sólo puede ser comprendida de manera integral si se parte de sus antecedentes y condiciones contextuales, y de su evolución histórica reciente.

Así, en el recorrido que se ofrece en las siguientes páginas, podrá apreciarse el desarrollo y las condiciones en las cuales se han generado las propuestas gubernamentales de educación para la democracia y la ciudadanía en México.

Con esta investigación se aspira a integrarse a una reflexión colectiva que hoy tiene un gran sentido para la construcción de la democracia. Y, por supuesto, no se busca idealizar el vínculo entre educación, democracia y formación ciudadana, pues bien se sabe que se trata de conceptos y de prácticas siempre en movimiento y en debate. Se trata de pensar de manera crítica en la democracia y la educación ciudadana para una mejor convivencia social. Pensar en el futuro de la educación, de la democracia y de la formación ciudadana es pensar en el futuro de la sociedad.

## **Parte I. Discusión conceptual y antecedentes históricos**





## Capítulo 1. Democracia, ciudadanía y educación

La sensatez es la única virtud propia del que manda. Las demás lógicamente tienen que ser comunes a los gobernados y a los gobernantes; pero del gobernado no es virtud la sensatez, sino la opinión verdadera; pues el gobernado es como un fabricante de flautas y el gobernante el flautista que las toca. Con ello queda claro si la virtud del hombre bueno y del buen ciudadano es la misma o diferente, y en qué medida es la misma y en cuál diferente.<sup>5</sup>  
(Aristóteles)

La democracia, en tanto sistema de gobierno, ha tenido históricamente en la educación a uno de sus mejores aliados y al principal factor que influye en su desarrollo. Sin duda, la formación y la promoción de conocimientos, habilidades, prácticas y actitudes necesarias para el ejercicio democrático ha sido en buena parte una de las finalidades que se ha propuesto la educación desde hace tiempo. La escuela, como espacio privilegiado para la educación de los ciudadanos, tiene una responsabilidad de primer orden en formar a los niños y jóvenes para la ciudadanía. Esto es, para que participen de diversas maneras en las decisiones sobre los asuntos públicos de su comunidad; para que sean conscientes de su realidad, favoreciendo su conocimiento y crítica de las normas existentes, y para que ejerzan su ciudadanía en el marco de una comunidad orientada al bien común.

Los vínculos entre la democracia, la ciudadanía y la educación han sido tan estrechos que difícilmente se puede realizar un análisis aséptico de sus conceptos. Si bien existen entre ellos especificidades, intentar explicarlos de manera aislada es una tarea inviable. Por ello, el análisis que se ofrece en este primer capítulo abordará los tres conceptos: sus orígenes, la evolución que comparten y sus diversas perspectivas. Es decir, se discutirán los elementos fundacionales, clásicos, modernos y una aproximación a los contemporáneos de los conceptos para delimitar, a partir de las características que aún conservamos y que toman vigencia en el escenario del siglo XXI, nuestra investigación.

---

<sup>5</sup> Aristóteles, *Política*, III, Madrid, Alianza Editorial, p. 125.

## 1.1 Democracia

En la actualidad es posible señalar que la democracia se reafirma como un tema de máxima vigencia y prioridad en los análisis políticos, filosóficos, sociológicos y, por supuesto, educativos. Sin duda, para la educación resulta indispensable abordar y analizar este tema. Como se sabe, la democracia cuenta “per sé” con un valor en sí misma, pero no sólo eso, a lo largo de su conformación ha sido reconocida como un medio necesario para el desarrollo de las sociedades. Y es en este sentido en el que debemos considerarla, como un elemento que coadyuva a mejorar las condiciones sociales, políticas, económicas, educativas, de salud, etcétera, de un país. Así, se trata del primer término que hemos de clarificar.

La democracia designa una de las formas de gobierno; esto es, una de las diversas maneras en las que puede ser ejercido el poder político.<sup>6</sup> A lo largo de su desarrollo hay una serie de elementos y circunstancias que van determinando y matizando con mayor claridad dicha definición. De este modo, es necesario plantear y centrar el debate sobre la democracia, analizando aquellos elementos que le han dado sustento; es decir, clarificar y entender el contexto en el que surge, la forma en que se gesta y estructura, así como conocer sus tendencias actuales.

### 1.1.1 La ambigüedad de su significado

*Democracia* en tanto construcción semántica que describe una forma de gobierno o el tipo de gobierno en el que se organiza un pueblo, hace referencia a las características de un determinado sistema de organización política, social y económica, y conlleva una serie de nociones sobre la forma de gobierno y el ejercicio del poder en una sociedad. Adicionalmente, la democracia se constituye de manera esencial por el principio de la soberanía popular; esto es, de que el único soberano legítimo es el pueblo.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Bobbio, N., *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*, México, FCE, 2012, p. 188.

<sup>7</sup> Sobre el principio de soberanía popular, Bobbio advierte que si bien de este término se hablaba en siglos anteriores, lo correcto o apropiado es hablar de soberanía popular “sólo desde el momento en que fue instituido el sufragio universal; [...] Como escribió un estudioso norteamericano hace algunos años, en un libro dedicado al pueblo semisoberano: ‘La definición clásica de democracia como gobierno popular es predemocrática en sus orígenes, basada en las nociones de democracia desarrolladas por los filósofos que no habían tenido la posibilidad de contemplar un sistema democrático en acción’”. Schattschneider, E. E., *The Semisovereign*

Desde el surgimiento histórico del término *democracia* es posible encontrar autores que han elaborado clasificaciones, teorías o tipologías sobre las formas de gobierno. Al respecto, uno de los clásicos de la teoría política que ha estudiado a fondo este concepto es Bobbio, quien argumenta que no es posible tratar de entender la definición y las características de dicho término sin interpretar y describir las relaciones entre democracia y otras formas de gobierno. Esto es así debido a que el concepto forma parte de un sistema conceptual más amplio, el cual permite describir y delimitar sus características. Es decir, el concepto de *democracia* tiene un vínculo estrecho con los componentes conceptuales de la teoría de las formas de gobierno y éstos le dan sentido y especificidad.<sup>8</sup>

Así, al hablar de democracia en sentido amplio estamos haciendo referencia a una condición o estado en el que se puede encontrar a una sociedad. Esta condición se mide por la capacidad que tiene de organizarse en torno al bien común y en la que todos sus miembros son libres e iguales.

Cuando se hace referencia al sentido restringido, se alude a la forma de gobierno y de organización del Estado en la que las decisiones son adoptadas de manera colectiva por el pueblo, a través de mecanismos de participación directa o indirecta, en la que se otorga legitimidad a los representantes.

Entre los analistas, es recurrente la afirmación sobre la enorme complejidad que comporta el concepto *democracia* desde el origen mismo de su significado etimológico. Al respecto, en el libro *Una gramática de la democracia*, Bovero propone analizar la democracia ideal y la real en términos de las formas gramaticales que pueden expresar ambos conceptos. Esto es, se separa, por una parte, los sustantivos, después los complementos que son inherentes a dicha palabra y, finalmente, se indica que hay que ir del análisis gramatical a la práctica concreta de la democracia para su comprensión.

Este autor sostiene que *democracia* es un sustantivo compuesto por dos palabras (*krátos* y *demos*) que tienen un significado ambiguo, aunque en

---

*People. A Realist View of Democracy in America*, New York, Holt, Rinehart and Wilson, 1960, p. 130 [trad. de *Il Popolo semi-sovrano. Un'interpretazione realistische della democrazia in America*, Genova, Ecig, 1998, p. 178], citado por Bobbio, N., *Teoría general de la Política*, Madrid, Trotta, 2003, p. 411.

<sup>8</sup> Bobbio, *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*, México, FCE, año, 1987, p.11-13

diferente medida, pero que experimentan dificultades en su significado.<sup>9</sup> Señala que el vocablo *krátos* tiene varios significados: “fuerza’, ‘solidez’, pero a la vez también ‘superioridad’, capacidad de afirmarse”.<sup>10</sup> Y advierte que estos significados no necesariamente corresponden con la definición que se les da cuando son utilizados como un componente fundamental de la democracia, ya que aquí su significado cambia y se transforma para designar a un poder político y sus atribuciones; es decir, el poder de tomar decisiones colectivas y el que se le atribuye a un sujeto que, en tanto establece las decisiones públicas, es supremo o soberano.<sup>11</sup>

Sobre la palabra *demos*, Bovero señala que si bien tiene un significado genérico de “pueblo”, este vocablo se enfrenta a dos dificultades que tienen que ver con el uso que los griegos otorgaban a la palabra, ya que para ellos podía aludir tanto a “la totalidad de los componentes de la comunidad política, es decir, de los ciudadanos de la ciudad-estado, o bien, a la parte menos elevada de la población, la clase no-noble de la sociedad”.<sup>12</sup> Por ello, con la palabra *democracia* los griegos indicaban dos realidades diferentes de una misma forma política que se resume en:

la forma de comunidad en la cual el poder de decisión política está en las manos de la asamblea de todos los ciudadanos [...] o bien la forma en la cual dicho poder está en la manos de la parte pobre y no-noble de la población, que es también, como explicaba Aristóteles, la parte más numerosa y, por lo tanto coincidente, en los hechos, con la mayoría.<sup>13</sup>

A partir de lo señalado por Bovero podemos concluir que aun cuando el significado de la democracia se ha ido delimitando a lo largo de la historia, lo que hay que tener presente es que se trata de un concepto que forma parte de la teoría sobre las formas de gobierno, cuya principal característica es la complejidad y ambigüedad de su significado.

---

<sup>9</sup> Bovero, M., *Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores*, Madrid, Trotta, 2002, p. 15.

<sup>10</sup> Bovero, M., *Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores*, Madrid, Trotta, 2002, p. 15

<sup>11</sup> Bovero, M., *Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores*, Madrid, Trotta, 2002, p. 15

<sup>12</sup> Bovero, M., *Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores*, Madrid, Trotta, 2002, pp. 15-18.

<sup>13</sup> Bovero, M., *Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores*, Madrid, Trotta, 2002, p. 16.

### 1.1.2 Una cuestión esencial: lo antiguo y lo moderno

Una segunda advertencia que es común encontrar entre los teóricos de la democracia para la comprensión de este concepto es la cuestión central entre lo antiguo y lo moderno. Como ha sido señalado, al utilizar el término *democracia* se hace referencia a una palabra que encierra una connotación ambigua, en la que existe necesariamente una distinción entre tradición y modernidad.

Por lo tanto, hablar de democracia supone una visión ideal de la evolución de una sociedad, donde ésta se encuentra siempre en constante avance. Ha sido varias veces sostenido que la disputa entre tradición y modernidad es en realidad una perspectiva para mirar la realidad, en este caso, el grado de evolución de una sociedad. Como lo ha escrito Niklas Luhmann en su ensayo *La cultura como concepto histórico*: “Desde que tenemos cultura, tenemos tradición, y dado que la tradición es algo que se puede observar, se puede uno acurrucar en ella y oponerse radicalmente”<sup>14</sup>. Así, en el largo camino de construcción del concepto, su definición antigua ha sido debatida una y otra vez por los especialistas, tratando de otorgarle un sentido más moderno.<sup>15</sup>

Con frecuencia se afirma que la democracia que practicamos hoy en día nada tiene que ver con la de los antiguos. En tal sentido, la mayoría de los autores que se han dedicado al estudio de la democracia coinciden en señalar que un factor central para plantearla y entenderla es el conocimiento de su concepción antigua y moderna.<sup>16</sup>

Para comprender con mayor claridad este término en su concepción antigua y moderna, es necesario utilizar la distinción que Norberto Bobbio elaboró con respecto a su uso. Para dicho autor, comprender el concepto *democracia* no sólo es conocer su significado. Se ha de analizar el término a partir del uso, es decir, de la utilización que las diferentes teorías sobre las formas de gobierno le han asignado a lo largo de su desarrollo histórico. En tal

---

<sup>14</sup> Luhmann, Niklas, “La cultura como concepto histórico”, en *Teoría de los sistemas sociales II (artículos)*, México, UIA, 1999, p. 211.

<sup>15</sup> Es importante ubicar que al hablar de lo moderno, no significa referirse a otra cultura que se sobrepona a la tradicional. Por el contrario, lo moderno se coloca en una posición desde la que es capaz de observar la tradición de la que forma parte y distinguirse de ella.

<sup>16</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003. Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, Barcelona, Crítica, 2001. Sartori, G., *Elementos de la teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.

sentido, Bobbio señala los dos principales usos de dicho concepto: el descriptivo y el prescriptivo.<sup>17</sup>

La perspectiva analítica o descriptiva alude a la clasificación o tipologías que de manera histórica han sido elaboradas por distintos autores sobre la existencia de determinadas formas de gobierno, en las cuales se le otorga un lugar a la democracia. Por su parte, la perspectiva axiológica o valorativa da un juicio de calificación (bueno o malo, óptimo o pésimo), y ordena (de mejor a peor) las diferentes formas de gobierno. Existe también la perspectiva histórica, la cual ubica las distintas maneras de gobernar existentes a partir de su tiempo y espacio; en tal sentido, dicha perspectiva está muy ligada a las dos anteriores y no puede estar separada de ambas.

Siguiendo a Bobbio, la clave para comprender lo que distingue a la democracia de los antiguos de la de los modernos es el uso descriptivo y valorativo que cada uno le ha otorgado a dicha palabra. Para este autor, se trata de dos diferencias, una analítica y otra axiológica, y aunque están vinculadas entre sí, según la forma en que la entendamos será el modo de evaluarla, negativa o positivamente. Por lo tanto, señala que la diferencia analítica alude al resultado de situaciones históricas cambiantes y la axiológica refiere una forma diferente de concepción moral del mundo.<sup>18</sup>

### **1.1.2.1 La perspectiva analítica**

Dentro de esta perspectiva se ubican las clasificaciones elaboradas desde la tradición clásica, en las cuales la democracia es definida a partir de la posibilidad de su existencia dentro de una tipología sobre las formas de gobierno. Es decir, estas clasificaciones sitúan a la democracia en un lugar determinado y, por lo general, toman en cuenta o se elaboran a partir de la diversidad en cuanto a número de gobernantes. Específicamente en esta perspectiva —y en la tradición clásica antigua—, la democracia es definida como la forma de gobierno en la que el poder es ejercido por todo el pueblo, o por la mayoría, o por muchos. Se distingue de la monarquía y de la aristocracia ya que en éstas el poder es ejercido por uno solo o por pocos.

---

<sup>17</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003.

<sup>18</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003, pp. 401-407.

Una característica singular de esta perspectiva es que las clasificaciones más antiguas respecto de las posibles formas de gobierno se enmarcaron en una tripartición de las mismas. En tal sentido, Platón, Aristóteles y el historiador Polibio son ejemplos de autores clásicos en los que se puede encontrar una clasificación de este estilo. Dichos autores plasmaron en sus escritos una tipología sobre las tres formas de gobierno existentes o posibles en su época. Concretamente, en el diálogo el *Político*, Platón elabora una clasificación en la cual determina el lugar o sitio que ocupa la forma de gobierno denominada democracia, distinguiéndola de la siguiente manera:

—¿No es la monarquía una de las formas de gobierno político que nosotros conocemos?

—Sí

—Y, después de la monarquía, podría mencionarse, creo yo, el dominio ejercido por unos pocos.

—¿Cómo no? [...]

—La tercera forma del régimen político ¿no es el gobierno de la muchedumbre, que recibe el nombre de democracia?<sup>19</sup>

Por su parte, Aristóteles, en su libro *Política*,<sup>20</sup> clasifica a los regímenes políticos en monarquía, aristocracia y democracia o república. El gobierno unipersonal (gobierno de uno) es la monarquía; el gobierno de pocos, pero de más de uno, es aristocracia, y el gobierno de la mayoría es república (*politeia*).<sup>21</sup> En la perspectiva aristotélica los tres gobiernos tienen en común el ejercicio del poder en función de velar o mirar por el bien común. La democracia, para este autor, ha de ser entendida como “la soberanía de los más” y la oligarquía “la de un número pequeño”.<sup>22</sup>

Finalmente, Polibio, en su sexto libro, describe su teoría sobre las formas de gobierno, señalando que: “La mayor parte de los que han tratado de estos argumentos nos enseña que existen tres formas de gobierno llamadas respectivamente reino, aristocracia y democracia”.<sup>23</sup> Así, detalla la existencia de tres tipos de estructuras principales de gobierno que son reino (gobierno de

<sup>19</sup> Platón, “El político o de la realeza”, *Obras completas*, Madrid, Gredos, 2011, pp.175-176.

<sup>20</sup> Específicamente los capítulos VII y VIII de *Política* resumen la clasificación aristotélica de las formas de gobierno, ubicando a la democracia en la perspectiva analítica y axiológica.

<sup>21</sup> Aristóteles, *Política*, Libro III, vii, 1279b, Madrid, Alianza Editorial, 2003.

<sup>22</sup> Aristóteles, *Política*, Libro III, viii, 1279b, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 131.

<sup>23</sup> Polibio, *Historias*, vol. II, Libro VI, iii, Madrid, Gredos, 2007.



uno solo), aristocracia (gobierno de varios) y democracia (gobierno de muchos).<sup>24</sup>

Bobbio también señala que si bien es cierto que existió una preponderancia de muchos autores clásicos de la filosofía política para describir a la democracia dentro de una tripartición de las formas de gobierno con respecto al número, otros autores más modernos prefirieron elaborar una bipartición, en la que se conjuntaban dos maneras de gobernar en contra de una tercera. Así, se puede observar la agrupación de democracia y aristocracia contra la monarquía (Maquiavelo), o bien, la monarquía y aristocracia contra la democracia. Sin embargo, la forma que prevalecería entonces para la teoría política contemporánea planteaba la distinción entre democracia y autocracia.<sup>25</sup>

### 1.1.2.2 La perspectiva axiológica

Desde esta perspectiva se le otorga un valor a las distintas formas de gobierno. Así, desde la tradición clásica, diversos autores han tratado de dar respuesta a la disputa sobre si una forma de gobierno es mejor o peor, y también han tratado de explicar si es buena o mala. En tal sentido, la descripción tipológica que se ha construido a lo largo del tiempo otorga una calificación a las distintas maneras de gobernar, la cual podía variar desde lo bueno o malo, o bien, calificarlas como positivas o negativas.

Al respecto, Aristóteles será uno de los mejores ejemplos de esta perspectiva, ya que distinguió entre formas buenas y malas de gobierno. Para él, la democracia es mala y la *politéia* (constitución) es el buen gobierno. Esto debido a que la democracia es el gobierno de los pobres, de los más, pero dicho gobierno de solamente pobres sería, al igual que el de los ricos, un gobierno corrupto por pertenecer a una sola parte y no basarse en el criterio del bien común.

Por otro lado, los escritos del historiador Polibio muestran una clasificación de las tres formas buenas y la degradación en que cada una de ellas puede caer (la forma equivocada). Así, el reino podía degradarse en

---

<sup>24</sup> Polibio, *Historias*, vol. II, Libro VI, iv, Madrid, Gredos, 2007.

<sup>25</sup> Bobbio, N., Matteucci, N., y Pasquino, G., *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI, 1991, p. 441.

tiranía, la aristocracia en oligarquía, y la democracia en olocracia. Para este autor existían entonces tres formas buenas y tres formas malas de gobierno: la forma buena del gobierno popular sería la democracia, en la que el pueblo “asume sobre sí el cuidado de los intereses públicos”;<sup>26</sup> la forma mala de la democracia sería la olocracia, que es denominada como el gobierno de la plebe, en la que “de hecho la multitud, acostumbrada a consumir bienes de otros y a vivir a costas del prójimo, cuando tiene un jefe magnánimo y valiente, que no puede aspirar a los cargos públicos por su pobreza, usa la violencia y conformemente recurre a asesinatos, exilios, divisiones de tierras”.<sup>27</sup>

En los autores clásicos es posible observar una gran cantidad de discusiones y argumentos tanto a favor como en contra de la democracia, como una buena o mala forma de gobierno. Así, elogiar y condenar a la democracia era, en tal sentido, una manera cotidiana de intercambio argumentativo entre los griegos. Al respecto, un ejemplo claro de elogio a la democracia es el discurso fúnebre de Pericles, el cual señalaba:

Tenemos una constitución que no emula las leyes de los vecinos, en cuanto nosotros somos más un ejemplo para los demás que unos imitadores. Y puesto que ella está regida de manera que los derechos civiles pertenezcan no a pocas personas sino a la mayoría, se llama democracia: frente a las leyes, por lo que concierne a los intereses privados, a todos les corresponde un plan de paridad, mientras que por lo que concierne a la consideración pública en la administración del Estado, cada uno es preferido según su excelencia en un determinado campo, no por su procedencia de una clase social más que por lo que vale. Y por lo que concierne a la pobreza, si uno puede hacerle algo bueno a la ciudad, no está inhabilitado por la obscuridad de su rango social. Nosotros vivimos libremente en las relaciones con la comunidad y en todo lo que atañe al recelo que surge de las relaciones recíprocas en las costumbres cotidianas, sin irritarnos con el vecino si hace algo según su placer y sin causarnos recíprocas molestias que no son perjudiciales, pero, sin embargo, son desagradables a nuestros ojos. Sin perjudicarnos ejercemos recíprocamente las relaciones privadas y en la vida pública es sobre todo la reverencia que nos impide violar las leyes, en obediencia a los que están en los sitios de mando y a las instituciones puestas a tutela de quien padece injusticia, y en particular aquellas leyes que, aun sin ser escritas, causan a quienes las infringen una vergüenza por todos reconocida.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Polibio, *Historias*, vol. II, Libro VI, Madrid, Gredos, 2007, p. 9.

<sup>27</sup> Polibio, *Historias*, vol. II, Libro VI, Madrid, Gredos, 2007, p. 9.

<sup>28</sup> Tucídides, *Guerra*, II, 37, cit., por, Heater, D., *Cuidadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza, 2007, p. 51.

En efecto, la democracia como una buena manera de gobernar es entendida como aquella que exalta el valor de la igualdad para todos ante la ley; el respeto de la libertad, tanto en la vida privada como en la pública; el mérito al que los hombres han de deberse, como un reconocimiento no como pertenencia a ningún partido, y que no se trata del gobierno de algunos, sino en favor de la mayoría.

Por otro lado, la más enérgica condena la encontramos en Platón, quien la describe en el octavo libro de *La República* como una de las cuatro formas degeneradas de gobierno. Describe a la timocracia, la oligarquía, la democracia y la tiranía como enfermedades de la ciudad.<sup>29</sup>

—No será difícil —respondí— dar gusto a tus deseos, pues los regímenes a que me refería tienen un nombre bien conocido y alabado por la mayoría: el de cretenses y lacedemonios.

En segundo, y segundo también en popularidad, es el régimen de la oligarquía, lleno por lo demás de innumerables males. A continuación de éste, pero contrario a él, colocaremos a la democracia, y luego a la nobilísima tiranía, que supera a todos los otros como cuarta y última enfermedad de la ciudad.<sup>30</sup>

En tal sentido, para Bobbio, el uso axiológico que le ha sido dado al término *democracia* implica necesariamente la existencia de un juicio absoluto, ya sea sobre su bondad o maldad, y de la misma manera, un juicio relativo sobre la mayor o menor bondad de determinada forma de la democracia con respecto de las demás.<sup>31</sup>

Los paralelismos con los que Bobbio va fortaleciendo sus argumentos permiten visualizar su conceptualización respecto de la democracia actual; en un buen número de veces, suele adquirir la perspectiva crítica y severa hacia la llamada democracia de los modernos. En este sentido, es posible identificar la línea conceptual en la que se mueve Bobbio respecto de la democracia y de la cual interesa rescatar algunos de sus fundamentos. Por ejemplo, al argumentar que la idea de los antiguos era totalmente distinta a la de los modernos, señala: “‘Democracia’ significaba lo que la palabra quiere decir literalmente: poder del

---

<sup>29</sup> Platón, “La República o de la Justicia”, libro VIII, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, pp. 795-796.

<sup>30</sup> Platón, “La República o de la Justicia”, libro VIII, *Obras completas*, Madrid, Aguilar, p. 796.

<sup>31</sup> Bobbio, *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*, México, FCE, p.34.

*démos*, y no, como hoy, poder de los representantes del *démos*".<sup>32</sup> De igual forma, advierte que los conceptos de democracia y de elecciones por varios siglos no concurrían en una idea unitaria, tal como sucede hoy en día, debido a que para los antiguos la democracia, si bien no excluye estos procedimientos, "no se resuelve en los procedimientos electorales".<sup>33</sup> Por otra parte, al argumentar que para los antiguos la elección se consideraba "una corrección útil y necesaria del poder directo del pueblo, no como sucede hoy en día en las democracias modernas, para las cuales la elección constituye una verdadera alternativa con respecto a la participación directa".<sup>34</sup>

Por su parte, Sartori, al debatir sobre este concepto, propone que para comprender correctamente y centrar el debate sobre la democracia en términos de la diferenciación entre los antiguos y los modernos ha de hacerse desde una distinción fundamental: en su sentido descriptivo y en el prescriptivo. Argumenta que el uso descriptivo tiene una estrecha relación con las características de su propia definición y que un elemento de continuidad, entre la democracia entendida por los griegos y la actual, es el principio de legitimidad. Dicho principio marca de manera contundente la diferencia entre lo que los antiguos entendían por democracia y lo que los modernos han construido al respecto de este término.<sup>35</sup>

Así, el argumento básico de los modernos para señalar la diferencia conceptual sobre el término democracia con respecto a los antiguos se centra de manera particular en un hecho muy simple y que varios autores suelen denominar como "el número" o, para entenderlo mejor, la cantidad de personas que integran un pueblo, una sociedad, una comunidad, etcétera. Debido a que cuando el pueblo se conforma por millones de personas, la discusión respecto a la democracia ya no se centra sólo en quién tiene el poder, sino quién lo ejerce. De este modo, el sentido prescriptivo de la democracia guarda una estrecha relación con la forma en la cual se transmite el poder a través de mecanismos de representación. Este autor concluye que la diferencia entre la democracia practicada por los griegos y la de los modernos es, "en mayor

---

<sup>32</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003, p. 402.

<sup>33</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003, p. 403.

<sup>34</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003, p. 404.

<sup>35</sup> Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 31.

medida, una diferencia de distancia histórica. [...] Para los griegos la titularidad y el ejercicio eran la misma cosa: para ellos la distinción era innecesaria”.<sup>36</sup>

En el análisis de Sartori es interesante observar la forma en la que define a la democracia moderna, argumentando de manera tajante: “Hoy la ‘democracia’ es una abreviación que significa *liberal-democracia*. Y mientras que el discurso de la democracia de los antiguos es relativamente simple, el discurso sobre la democracia de los modernos es complejo”.<sup>37</sup> En tal sentido, para Sartori la democracia moderna comporta la distinción de tres aspectos: el principio de legitimidad,<sup>38</sup> el problema de titularidad y del ejercicio del poder,<sup>39</sup> y la democracia entendida como ideal.<sup>40</sup>

Hasta aquí las perspectivas vertidas sobre el tema han coincidido en señalar que el debate sobre este concepto se centra en tratar de explicar cómo su concepción de ideal puede vincularse con la realidad. Es decir, tratan de dar

---

<sup>36</sup> Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 37.

<sup>37</sup> Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 29.

<sup>38</sup> Para Sartori, la democracia como principio de legitimidad es el elemento de continuidad entre el nombre griego con la realidad del siglo xx. Esto es, en tanto que la legitimidad democrática argumenta que el poder deriva del pueblo, se sabe que existe un consenso de los ciudadanos, por lo que la democracia no acepta auto-investiduras ni tampoco acepta que el poder derive de la fuerza. “En las democracias el poder está legitimado (además de condicionado y revocado) por elecciones libres y periódicas”. Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 30.

<sup>39</sup> En este aspecto, Sartori posiciona la discusión en términos de la capacidad de una democracia para autogobernarse. Es decir, señala que mientras una experiencia democrática que se aplica a una colectividad concreta, donde las personas que interactúan pueden hacerlo cara a cara, la titularidad y el ejercicio de poder pueden estar unidos. Sin embargo, se pregunta qué sucede con la democracia moderna cuando el pueblo se compone por decenas, centenas o millones de personas. Pregunta: “¿cuál es el gobierno que puede resultar de ellos?” Y su respuesta se orienta al resurgimiento de la importancia de la participación, en lo que desde los años sesenta replanteó la democracia participativa. En tal sentido, para argumentar su conclusión de que en la actualidad las democracias han de ser y son representativas se vale de los postulados de Stuart Mill, señalando: “Es inútil engañarse: la democracia ‘en grande’ ya no puede ser más que una democracia representativa que separa la titularidad del ejercicio para después vincularla por medio de los mecanismos representativos de la transmisión del poder. El que se añadan algunas instituciones de democracia directa —como el referéndum y la iniciativa legislativa popular—, no obsta para que las nuestras sean democracias indirectas gobernadas por representantes”. Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 30.

<sup>40</sup> Al respecto, Sartori señala su argumento sobre la constatación que hoy día se tiene sobre el aspecto ideal de la democracia, pues como es (en la realidad) no es como debería ser, ya que “la democracia es, ante todo y por encima de todo, un ideal”. Al respecto, el autor advierte acertadamente que hay que entender al elemento ideal como un aspecto normativo y constitutivo de la democracia, pues “sin tensión ideal una democracia no nace, y, una vez nacida, rápidamente se distiende. Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contracorriente, contra las leyes de la inercia que gobiernan a los agregados humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, se derrumban por sí solas; las democracias son difíciles, deben ser promovidas y ‘creídas””, Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, pp. 30-31.

cuenta de los elementos que va adquiriendo dicho concepto de forma sucesiva, que explican su desarrollo y su concepción actual. Así, llegan a la conclusión de que la democracia es, ante todo, un ideal que nunca llegará a realizarse, pues si se realiza ya no sería tal. Al respecto, Sartori sostiene que “en ningún caso la democracia tal y como es (definida de modo descriptivo) coincide, ni coincidirá jamás con la democracia tal y como quisiésemos que fuera (definida de modo prescriptivo)”.<sup>41</sup>

En síntesis, la importancia de ubicar estas perspectivas de análisis con respecto al concepto de democracia radica, por una parte, en el hecho de que su estudio nos ratifica la pertenencia de este término a un sistema conceptual más amplio, esto es, al sistema de las teorías sobre las formas de gobierno, el cual se ha ido construyendo y consolidando a lo largo de todo el desarrollo histórico, político y social de la humanidad. Y, por otra parte, hacer visible y entendible la diferencia existente entre la concepción antigua y moderna de la democracia, ya que entenderla en esta doble definición es un primer elemento que permite comprender y plantear con mayor claridad el tema que nos ocupa.

### **1.1.3 Formas modernas y contemporáneas de la democracia**

Se ha hablado ya sobre la importancia del desarrollo histórico y las formas en las que la democracia se ha ido consolidando. En tal sentido, resulta pertinente señalar en este apartado las características más representativas de esos grandes momentos a través de los cuales se ha ido conformando la democracia en términos modernos, así como señalar sus formas más actuales.

Para algunos pensadores, la ateniense es un buen ejemplo de una verdadera democracia. Otros han sido críticos ante esta conclusión, expresando la existencia de sistemas políticos democráticos desde antiguas civilizaciones, o bien, insistiendo en sus inconsistencias, dado que sólo una pequeña minoría era la que tenía la posibilidad de participar, además de la evidente exclusión de las mujeres y los esclavos.

Aun cuando la discusión sobre la manera de hacer realidad la noción ideal de la democracia permanece en el imaginario social, es importante señalar que su significado ha evolucionado y su definición moderna involucra el

---

<sup>41</sup> Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, pp. 30-31.

reconocimiento de importantes logros sociales. Se puede afirmar que es a partir del siglo XVII, pero sobre todo en el XX —cuando es reconocido el sufragio universal y el voto femenino—, que la democracia adquiere su definición moderna. Y es por ello que los sistemas democráticos de muchas naciones hoy en día son distintos al ateniense.

Aunque la palabra *democracia* tuvo en sus orígenes una connotación negativa, es a partir del siglo XVII que va adquiriendo ciertos elementos que le dan el sentido con el que la definimos en la actualidad. Así, en la tradición republicana son delineados los fundamentos de lo que posteriormente se denominaría democracia representativa.<sup>42</sup> Al respecto, dos argumentos centrales nos ayudan a comprender los fundamentos de este tipo de democracia: 1) el principio de no homogeneidad de los intereses de las personas que integran el pueblo, y 2) la necesidad de elaborar una constitución “que equilibre y refleje todos los intereses, y un gobierno mixto, con elementos de democracia, de aristocracia y de monarquía”.<sup>43</sup> Esto es, a partir de los postulados del republicanismo, que aboga por un sistema político que defiende la igualdad de los ciudadanos ante la ley y que no excluye la participación del pueblo en el gobierno, es que puede entenderse la conformación de la democracia moderna. Al respecto, existen una gran cantidad de debates y análisis sobre las ideas de la democracia en tanto forma moderna de gobierno. En ellos se vuelcan grandes argumentaciones y perspectivas hacia la defensa de los intereses de los gobernados<sup>44</sup> que, en términos de lo que señala Camps, es precisamente la forma en la que se propicia el paso de una democracia antigua a una moderna.<sup>45</sup>

Una de las razones centrales que utiliza el pensamiento político moderno para delimitar el “nacimiento” de la democracia de los modernos es la referencia precisamente al Estado moderno. Esto es, mientras que para los

---

<sup>42</sup> Es preciso recordar que dicha etapa se caracterizaría por la expansión de las ideas clásicas que contemplaban al hombre como un animal político, orientado a vivir en asociación, y que defendían la necesidad de contar con un sistema basado en la igualdad de los ciudadanos ante la ley y en la participación del pueblo en el gobierno.

<sup>43</sup> Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 83.

<sup>44</sup> Pensadores como Locke y Montesquieu abogarían en sus escritos por una forma representativa del gobierno. Es preciso anotar que Montesquieu, al igual que Locke, señalaría la necesidad de contar con un gobierno protector de la Constitución, de las leyes y también de los individuos.

<sup>45</sup> Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 83-84.

antiguos la referencia que daba sentido a la democracia se centraba en la comunidad política, en términos de la ciudad o la *civitas*, para los modernos será el Estado el centro que marca las relaciones con el ciudadano.

Diversos análisis señalan que serán características de esta etapa las reflexiones en torno al derecho natural o *iusnaturalismo* en donde a pesar de las diferencias o de los acentos teóricos de los autores, existe un punto de coincidencia y es la “manera particular de abordar el estudio del derecho y en general de la ética y de la filosofía práctica”.<sup>46</sup> Esta idea sobre la conformación de la democracia moderna es interesante, pues permite comprender que será a partir de este periodo donde el pensamiento político encuentra una manera particular de abordar los problemas: el método racional. Al respecto, Bobbio señala que se trata del “método que debe permitir reducir el derecho y la moral (además de la política), por primera vez en la historia de la reflexión sobre la conducta humana, a ciencia demostrativa”.<sup>47</sup>

Lo anterior significa que tanto la moral, el derecho y la política serán reflexionados y puestos a discusión por autores como Hobbes, Locke, Leibniz, Kant, etcétera, en términos demostrativos, es decir, en la utilización del método racional-deductivo. Éste es uno de los puntos centrales que se discutirán en la filosofía de dicha época y por el que buscarán justificar el poder político como resultado de la voluntad de los hombres y de su naturaleza.

Aun cuando existen diferencias entre los autores catalogados como *iusnaturalistas*, en esta etapa se expresan nuevas formas de pensar al ciudadano y al Estado que, por lo general, explican el orden político sobre el estado de naturaleza y el estado civil desde premisas individualistas, las cuales ponen primero al individuo, no como virtuoso, sino con “sus defectos e intereses”,<sup>48</sup> y después al Estado. Por ello, señala Bobbio que uno de los fundamentos de la democracia moderna es que “reposa sobre una concepción individualista de la sociedad”.<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> Bobbio, N., *Sociedad y Estado en la filosofía moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*, México, FCE, 1986, p. 18.

<sup>47</sup> Bobbio, N., *Sociedad y Estado en la filosofía moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*, México, FCE, 1986, p. 18.

<sup>48</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003, p. 411.

<sup>49</sup> Bobbio, N., *Teoría general de la política*, Madrid, Trotta, 2003, p. 411.



El paso del republicanismo clásico a la democracia representativa, es decir, a la parlamentaria, se da en el siglo XVII en Inglaterra, cuando comienza a pensarse de manera distinta la idea de democracia. Es cuando los argumentos sobre quién gobierna empiezan a trasladarse a la idea de la representación. En tal sentido, para Camps se trata de una etapa de reacomodo del sistema de gobierno, cuyo objetivo busca “arbitrar otro sistema para que todas las clases estén representadas”.<sup>50</sup> De ahí que teóricos como Locke desarrollen argumentos en favor de que la mayoría otorgue su consentimiento al gobierno. Al respecto, en su clásico *Ensayo sobre el gobierno civil*, señalaba:

todos cuantos consienten en formar un cuerpo político bajo un gobierno, aceptan ante todos los miembros de esa sociedad la obligación de someterse a la resolución de la mayoría, y dejarse guiar por ella; de otro modo, nada significaría el pacto inicial por el que cada uno de los miembros integra con los demás dentro de la sociedad”<sup>51</sup>

Otros teóricos argumentarán también en favor de la idea de representación. Al respecto, Montesquieu planteará con claridad que en un Estado de gran tamaño la única forma posible de legislar es a través de representantes de los ciudadanos. En tal sentido, en el texto *El espíritu de las leyes*, se puede leer:

Como en un Estado libre todo hombre al que se supone dotado de un alma libre debe gobernarse por sí mismo, sería necesario que el pueblo en su conjunto tuviera el poder legislativo. Pero, como tal cosa es imposible en los grandes Estados, y se encuentra sujeta a mil inconvenientes en los pequeños, es preciso que el pueblo haga por medio de sus representantes todo aquello que por sí mismo no puede hacer.<sup>52</sup>

De esta manera, al comenzarse a pensar en formas de representación, inician algunas expresiones que abogan por la ampliación de derechos tales como el sufragio y el voto. No puede obviarse el hecho de que la democracia representativa tuvo fallas y el sistema se reorientó a la búsqueda de otras salidas, como la creación de instituciones políticas que enfrentaran los problemas y cubrieran las necesidades de los ciudadanos. La burocratización

---

<sup>50</sup> Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, Barcelona, Crítica, p. 85.

<sup>51</sup> Locke, J., “Del comienzo de las sociedades políticas”, viii, 97, *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, Gernika, 2012, p. 94.

<sup>52</sup> Montesquieu, Charles., “Sobre las leyes que forman la libertad política en su relación con la Constitución”, XI, vi, *El espíritu de las leyes*, Madrid, Istmo, 2002, p. 248.

experimentada por el crecimiento poblacional terminó por alejar al gobierno del *demos*.

El triunfo de las revoluciones americana y francesa marcará sin duda un hito en la historia de la democracia, pues se abre una era en la que privará la hegemonía del modelo liberal. Para los teóricos de la democracia, en sus fundamentos, se destaca una nueva manera de pensar al Estado moderno, a partir de la idea de que los individuos, en tanto poseedores de ciertas libertades, tienen el derecho de exigir el respeto de esas libertades a quien intente limitarlas o abrogarlas. Sin duda se trata de un cambio de paradigma, que se debe a una exigencia moral sobre un orden más justo.

Sobre los fundamentos que se encuentran en la base de la tradición liberal es preciso recordar que el individualismo moderno comporta el eje vertebral en dicha perspectiva. Sin embargo, hay analistas que precisan que en el modelo liberal también se incluyen cimientos y herencias principalmente del republicanismo político. Al respecto, Rubio Carracedo señala que “el germen del pensamiento político que hizo posible la Revolución inglesa, y un siglo después las Revoluciones americana y francesa, era predominantemente republicano, pero en el siglo XVIII las aportaciones liberales tuvieron ya un peso específico”.<sup>53</sup> Si bien es cierto que el modelo liberal y el republicano se enfrentan en el largo periodo donde se discuten las constituciones, el modelo que finalmente logra imponerse tanto en Estados Unidos como en Francia será el democrático liberal.

Una evolución más definida hacia la concepción moderna de democracia podría acotarse con las nociones de democracia social y económica. En este sentido, es pertinente recordar que Tocqueville, al visitar Estados Unidos en 1831, encontraría un cierto “estado de la sociedad”, es decir, una sociedad que mostraba abiertamente la igualdad de condiciones y se guiaba por un espíritu igualitario.<sup>54</sup> Aunque sus planteamientos son más amplios, nos interesa resaltar

---

<sup>53</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 56.

<sup>54</sup> Tocqueville señala: “En los Estados Unidos no he visto nada que se le parezca. No sólo los americanos desconocen esa clase de hombres, sino que resulta difícil hacerles comprender su existencia. La igualdad de condiciones sociales hace, tanto del señor como del siervo, unos seres nuevos y establece entre ellos nuevas relaciones. Cuando las condiciones sociales son casi iguales, los hombres cambian de puesto sin cesar; sigue existiendo todavía una clase de criados y una clase de amos; pero no son siempre los mismos individuos ni, sobre todo, las

el hecho de que este autor encontraría, al plantear la democracia social, algunos elementos que permiten vislumbrar con mayor certidumbre la posibilidad de instrumentar en la práctica formas reales de convivencia entre individuos. De ahí la relevancia de las argumentaciones de Tocqueville sobre la democracia.

En relación con la democracia económica, se advierte con frecuencia que se trata de una noción que alude principalmente a la búsqueda de una igualdad económica, en el sentido de redistribución para un bienestar general de la sociedad. Así, los planteamientos de autores como Marx y Engels criticarían el modelo de democracia liberal, constituyendo así un parteaguas en el desarrollo del pensamiento socialista.<sup>55</sup>

Otra de las interpretaciones que denunciaría las deficiencias de la democracia como forma de poder político es la planteada por Weber. Dicho autor analizaría el papel del estado moderno como promotor del desarrollo de la economía capitalista, que encuentra en la forma burocrática de organización una de sus vías por excelencia. La burocracia, en tal sentido, es descrita por Weber como una modalidad organizativa más avanzada en relación con las que le precedieron y que se caracteriza por una racionalidad de carácter técnico.<sup>56</sup> Por lo tanto, las concepciones de democracia social y económica, otorgan un sentido más amplio y complementario a la noción de democracia política, ya que se trata de democracias más reales.<sup>57</sup>

---

mismas familias quienes la componen. No hay, por tanto, persistencia en el mando ni en la obediencia. Al no formar los siervos un pueblo aparte, no tienen usos, prejuicios ni costumbres propios; no se observa entre ellos ningún rasgo característico de su condición ni alguna forma especial de sentir; no concierne vicios ni virtudes inherentes a su estado particular, sino que comparten la cultura, las ideas, los sentimientos, las virtudes y los vicios de sus contemporáneos; y son honrados o bribones del mismo modo que sus señores. La igualdad se da entre los servidores tanto como entre los amos. [...] En las democracias, no sólo los siervos son iguales entre sí; en cierto modo son los iguales de sus señores. [...] En una democracia, el estado servil no tiene nada de degradante, porque se elige libremente, se adopta con carácter pasajero, la opinión pública no lo desprecia, y no crea ninguna desigualdad permanente entre criado y señor". Tocqueville, A., *La democracia en América 2*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pp. 230-235.

<sup>55</sup> Sus argumentaciones sobre la imposibilidad de un gobierno democrático en una sociedad capitalista y el énfasis puesto en el hecho de que la sociedad se encuentra dividida en clases, cuyos intereses se muestran contrapuestos, apuntaban la idea de un modelo de democracia liberal aun con inconsistencias, es decir, una democracia caracterizada por la desigualdad en la libertad.

<sup>56</sup> Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 90-92.

<sup>57</sup> Sartori, G., *Elementos de teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, pp. 42-43.

Posterior a estos planteamientos, el modelo democrático será nuevamente reajustado e interpretado en varias modalidades que transitarán entre la partidocracia, la democracia de mercado y el neocorporatismo, resultado de las fallas de la democracia representativa. En tal sentido, Schumpeter describiría a la democracia de mercado como un simple método político de toma de decisiones, en el cual los ciudadanos son respetados únicamente por su derecho a escoger y a autorizar, por medio del voto, al gobierno que ha de tomar las decisiones que considere convenientes. Tal enfoque coincidirá de manera clara con la tesis del liberalismo económico, pues las formas que adquieren progresivamente los partidos y las campañas electorales se translucen en el uso de técnicas de publicidad comercial y de libre competencia.<sup>58</sup>

Algunos analistas señalan que la segunda mitad de siglo xx sería decisiva para la consolidación de la democracia como una forma de gobierno que tiene las condiciones para promover y distribuir el beneficio común. Sin embargo, las discusiones teóricas se centrarán en la confrontación y defensa entre dos modelos antagónicos de Estado, a saber, el de bienestar (defensor de los bienes básicos y generador de políticas públicas adecuadas) y la idea de un Estado mínimo (protector de las libertades individuales). Así, los teóricos más representativos de estas dos posturas son Nozick y Rawls. El primero apunta que el Estado debe cumplir únicamente la función de protección de los individuos y, en ese sentido, reducirse al mínimo. Considera que un gobierno justo no debería distribuir la riqueza. Por su parte, Rawls considera que no existe libertad si no hay mayor igualdad. De esta forma, en su célebre *Teoría sobre la justicia*, señalaba tres principios fundamentales: 1) libertad igual para todos; 2) igualdad de oportunidades, y 3) principio de la diferencia, que consiste en dar más a quien menos tiene. Para dicho autor, la justicia debe ser la puesta en práctica de los tres principios antes mencionados.<sup>59</sup>

Algunas interpretaciones más actuales sobre la democracia buscarán equilibrar sus inconsistencias. En tal sentido, Miller, a través de su propuesta de democracia deliberativa, aludirá al hecho de que ésta ya no sea definida en

---

<sup>58</sup> Rubio Carracedo, J., *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trotta, 2000, pp. 144-147.

<sup>59</sup> Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 99.

términos de participación, sino en la búsqueda de acuerdos sobre las cuestiones políticas, es decir, basada en el consenso. Sin embargo, las críticas hacia este enfoque señalarán que es una postura no muy real y que se limita al espacio político formal.<sup>60</sup> Sobre ello, Giddens propondrá en la democracia dialogante una forma real y posible “en la que existe una autonomía de comunicación desarrollada, y en la que dicha comunicación constituye un diálogo mediante el cual adquieren forma las políticas y las actuaciones”.<sup>61</sup> Otras posturas enfatizarán la necesidad de establecer una definición mínima de la democracia para lograr su extensión efectiva. Los argumentos de esta propuesta aludirán a la conservación de los requisitos mínimos característicos de esta forma de gobierno y, a la vez, al respeto por la cultura y tradiciones políticas de cada país.<sup>62</sup> En este sentido, se pondrá especial atención al carácter imprescindible de “un mínimo de cultura y de actitud cívica para que sea posible el proceso democrático; de lo contrario nadie puede extraer *ex pumice aquam*: de las prácticas oligárquicas nunca podrá surgir democracia ni cultura cívica”.<sup>63</sup>

Hasta aquí hemos visto algunas de las diferentes formas que interpretan y dan sentido a la democracia. Todas ellas constituyen el largo camino de una búsqueda que aún hoy continúa vigente y que se puede resumir en la esencia misma de esta forma de gobierno: la justicia social. Únicamente cabe resaltar el hecho de que su evolución como una manera de gobernar no se ha desarrollado de manera uniforme y sin complicaciones, por el contrario, se puede observar un tránsito accidentado y mediado por las situaciones, el contexto y las interpretaciones de cada una de las etapas y los contextos en los que se ha ido consolidando.

## 1.2 Ciudadanía y educación

En los últimos años, en México y el mundo, el tema de la ciudadanía y, de manera especial, el de la formación de ciudadanos ha cobrado mayor

---

<sup>60</sup> Giddens, A., *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*, Madrid, Cátedra, 1998, p. 120.

<sup>61</sup> Giddens, A., *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*, Madrid, Cátedra, 1998, p. 121.

<sup>62</sup> Bobbio, N., *El futuro de la democracia*, Barcelona, Plaza y Janés, 1985, p. 12.

<sup>63</sup> Rubio Carracedo, J., *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trotta, 2000, pp. 214.

presencia y relevancia en los análisis sociopolíticos y educativos, por considerarse uno de los factores fundamentales para que las naciones logren consolidar su democracia. Dicha temática, vinculada directamente con la existencia de una nueva cultura política, encuentra su justificación en considerarse factor indispensable y condición necesaria para la consolidación de una cultura democrática. Si bien es cierto que desde la teoría política han sido recurrentes los análisis en torno a este tema, y aun cuando los esfuerzos para tratar de interpretarlo han sido múltiples, es necesario esclarecer algunos de los componentes centrales que hacen alusión a lo que se puede considerar como cívico o ciudadano, y a su vínculo indisoluble con la educación.

En tal sentido, el interés de este apartado se centra principalmente en tratar de esclarecer a qué se alude cuando se habla de ciudadanía y cuáles han sido los énfasis puestos en este concepto a lo largo de su constitución y su vínculo con la educación. Para realizar dicha tarea se parte necesariamente de la revisión de la literatura clásica y de algunas de las más recientes aportaciones sobre estos temas.

### **1.2.1 Sobre el concepto de ciudadanía**

Aun cuando existe una gran cantidad de adjetivos que hoy en día califican y dan cuenta de las múltiples atribuciones que se le dan a la idea de ciudadanía, se han de advertir, al menos, dos aspectos fundamentales que influyen para su conceptualización. El primero alude principalmente al significado que de manera inicial se le otorga y que generalmente se asocia más a su connotación moderna que a la de su nacimiento en la Grecia clásica, hace ya más de 2,500 años. El segundo aspecto señala el carácter “polisémico [...] y multidimensional”<sup>64</sup> del término, ya que se trata de un concepto que admite diversidad en sus aproximaciones, dado el largo tránsito histórico en el cual ha ido conformado su definición y ampliando de forma inequívoca su vigencia. En breve, definir la ciudadanía es un tema particularmente complejo.

Desde su origen en Grecia, pasando por múltiples etapas e interpretaciones hasta las actuales —en donde se plantea la idea de una ciudadanía “universal”, dada la trascendencia de diferencias nacionales,

---

<sup>64</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, pp. 11-12.

culturales y religiosas, o de una ciudadanía “ecológica”, cuyo planteamiento alude al cuidado del medio ambiente—la ciudadanía se ha movido en un abanico de concepciones muy amplio. En tal sentido, es menester centrar el debate en los elementos que constituyen el fundamento de dicho término.

Dada la gran variedad de definiciones que se le pueden otorgar al concepto *ciudadanía*, es importante distinguir aquellos elementos que constituyen el eje o puntos nodales que están presentes en su definición. En tal sentido, es posible identificar, en la mayoría de los análisis revisados sobre la temática, que dicho concepto puede abarcar, por lo menos, tres dimensiones importantes:

1) *La ciudadanía como condición legal*. Una primera aproximación a dicho concepto hace referencia a una definición amplia y genérica de ciudadanía, cuyos aspectos centrales se definen en el ámbito de lo territorial, de lo jurídico y de lo político, en el que se suele subrayar la pertenencia a un país. Esta primera acepción da cuenta de que se es ciudadano por el hecho de haber nacido en un determinado Estado-nación y por adquirir todos los derechos que en éste reconocen. En tal sentido, esta primera noción nos muestra tres aspectos centrales en su definición. El primero, la pertenencia de un individuo a una comunidad; el segundo, la situación de los ciudadanos como portadores de derechos, y el tercero, las instituciones como garantes de los derechos de los ciudadanos. Estos tres aspectos forman parte de la definición de ciudadanía en tanto condición legal. Sin embargo, existe un problema adyacente en dicha definición y es que suele confundirse con la de *nacionalidad*, precisamente por la condición jurídica que se le otorga a la persona que forma parte de un Estado. Y como bien se sabe, no todas las personas que habitan una nación son forzosamente sus ciudadanos por nacimiento. La ciudadanía en esta definición es, por lo tanto, un derecho cuyo supuesto indispensable es la nacionalidad, pues para ser ciudadano se necesita la condición de nacional.

2) *La ciudadanía como titularidad de derechos políticos*. Hasta hace poco aparecía en los diccionarios enciclopédicos y en una versión antigua del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, que *ciudadanía* es: a) “Calidad y derecho de ciudadano”, b) “Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”, y c) “El habitante de las ciudades antiguas o de los Estados

modernos, como sujeto de derechos políticos, y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno de la nación”.<sup>65</sup> Hoy, si buscamos el significado de *ciudadanía* en el diccionario, se aclara que se trata de un artículo enmendado, cuyo significado es: a) “Cualidad y derecho de ciudadano”, b) “Conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación”, y c) “Comportamiento propio de un buen ciudadano”.<sup>66</sup> Es interesante esta comparación ya que si volvemos a leer la tercera acepción del primer diccionario, podemos darnos cuenta de que identifica al ciudadano como aquel que tiene el derecho de emitir un voto, y en la tercera acepción del segundo diccionario observamos una definición de ciudadanía más abierta, en la que se dota al ciudadano de un carácter activo o de “la existencia de algo más” que el simple ejercicio del voto. Podríamos decir que esta tercera acepción considera una cierta actitud que se demanda de un ciudadano hacia un comportamiento orientado a las buenas prácticas. Así, la tercera acepción del segundo diccionario nos aporta una noción que se amplía acerca de la ciudadanía y que demanda trascender su carácter político, pues como se sabe ésta no se agota en la dimensión política, va más allá y requiere un fuerte compromiso de los ciudadanos con sus conciudadanos.

3) *La ciudadanía como actividad deseable*. Una gran cantidad de analistas señalan que la ciudadanía es algo más que una condición legal o que una titularidad de derechos. Esta perspectiva destaca, en primer plano, la capacidad de un sujeto para mostrar una actitud consciente de pertenencia a una colectividad, que se funda evidentemente sobre el derecho, pero sobre todo en el reconocimiento como miembro activo de una sociedad política independiente. Al respecto, Touraine sitúa el debate en el aspecto consciente que los individuos han de asumir respecto de sus derechos. Tal perspectiva observa al ciudadano no como un agente pasivo poseedor únicamente de derechos y obligaciones, sino por el contrario, como un actor activo que combina su posesión de derechos con las virtudes cívicas que lo hacen un individuo más allá de lo que la ley le concede, gracias a la responsabilidad con

---

<sup>65</sup> Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, 1992, 21 ed., p. 484.

<sup>66</sup> Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española*, edición del Tricentenario, 2017, disponible en: <http://dle.rae.es/?id=9NbSsL7>, consultado el 5 de diciembre de 2017.



la que asume precisamente su ciudadanía.<sup>67</sup> Se trata de un ciudadano que conoce y defiende sus derechos, y que tiene la capacidad para exigir el buen funcionamiento de las instituciones que amparan tales derechos en el país al que pertenece. Esto es, que participa y tiene un compromiso ciudadano con el rumbo de la sociedad. Sobre ello, Kymlicka y Norman conceptualizan dicha actitud como una actividad deseable o una posición que permite la participación social y la integración.<sup>68</sup> Bajo esta misma perspectiva destaca la consideración de Gentili sobre la ciudadanía “como una construcción social que involucra a todos los individuos de una comunidad que comparten [...] un espacio de valores, acciones e instituciones comunes”.<sup>69</sup>

Las tres dimensiones descritas con anterioridad son las que generalmente le han dado significado a la ciudadanía y son los elementos constitutivos que le dan sentido. De ahí que autores como Rubio Carracedo señalen que ésta tiene un carácter multidimensional, ya que abarca “al menos, los aspectos de libertad individual, igualdad básica, estatuto jurídico, participación política para el bien común y lealtad para la propia comunidad política”.<sup>70</sup> Estos aspectos se encuentran presentes en la gran mayoría de conceptualizaciones que se han hecho y se hacen sobre la ciudadanía, los cuales se concretan en las constituciones de prácticamente todos los Estados-nación.

Ya se ha expresado la dificultad para analizar los conceptos de ciudadanía, democracia y educación de forma aséptica. En este sentido, interesa advertir que cuando se hace referencia al tema de la ciudadanía resulta imposible dejar de aludir al tema de la democracia. Sin embargo, en las siguientes páginas se hace un esfuerzo por tratar de explicar lo más acotado posible el vínculo entre la ciudadanía y la educación. Así, es pertinente no olvidar que no son conceptos inmóviles, por el contrario, gozan de ciertas características que los hacen dinámicos, activos y movibles, pues constantemente se ponen en juego y a discusión.

---

<sup>67</sup> Touraine, A., *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*, trad. Horacio Pons, 2ª ed., México, FCE, 2000, pp.9-23.

<sup>68</sup> Kymlicka, W. y W. Norman, W., “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Ágora*, núm. 7, invierno, 1997, pp. 2-3.

<sup>69</sup> Gentili, P. (coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana, 2000, p. 31.

<sup>70</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 12.

Una primera advertencia antes de iniciar con el tema es que en los análisis sobre la democracia y la ciudadanía es recurrente encontrar que en ambos conceptos se hace referencia a la titularidad de derechos por parte de las personas. Por tal motivo, suele afirmarse que el principal derecho de la democracia y de la ciudadanía es justamente el de tener derechos. Así, interesa destacar que la perspectiva de análisis, y desde donde se asume en este trabajo dicho tema, tiene en los derechos uno de sus ejes de discusión. Es decir, la importancia de visualizar el tema desde esta noción estriba en que sin la conciencia de los derechos, la ciudadanía no es posible, y a la inversa, por lo que ésta se comprende, en primera instancia, como un proceso moral y político que comporta una condición jurídico-legal.

Un segundo aspecto que se rescata de la ciudadanía es el referido a su noción en tanto dimensión pública de los sujetos. Esto es, su aplicación práctica que conlleva una responsabilidad moral en tanto ejercicio cotidiano. Al respecto, Hannah Arendt aborda esta perspectiva desde la que propone definir a la ciudadanía como “el derecho a tener derechos, los cuales sólo es posible exigir a través del pleno acceso al orden jurídico que únicamente la ciudadanía concede”.<sup>71</sup> Para dicha autora, esta concepción parte de considerar a los ciudadanos como la fuente y no como el objeto de la autoridad política. Para Arendt, hablar de ciudadanía es referirse principalmente a una dimensión pública de los sujetos; a la manera en que éstos forman parte de la sociedad política, y a la forma en la que asumen su papel de ciudadanos.

Por su parte, Rubio Carredo enfatiza la importancia de considerar tres dimensiones o principios básicos que involucra la ciudadanía: derechos individuales, la pertenencia y la participación.<sup>72</sup> Es decir, desde sus elementos más básicos, la ciudadanía tiene como fundamento central ser el vínculo entre el individuo y la comunidad política. De ahí que, en esa interrelación, se abogue por un sentido de pertenencia y de participación. En breve, se considera que estas perspectivas complementan un tipo de ciudadanía que permite la integración y la responsabilidad de los ciudadanos para el buen desarrollo de una sociedad como la que se demanda en la actualidad.

---

<sup>71</sup> Arendt, H., *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 73.

<sup>72</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 12.

Dada la multiplicidad de interpretaciones sobre este término, es necesario aclarar, en un breve recorrido histórico, en qué consiste o qué significa ser un ciudadano.

Como se ha señalado con anterioridad, las dimensiones básicas de la idea de ciudadanía han sido el resultado de un largo proceso de construcción y gestación histórico en el que es necesario detenerse. Aun cuando muchas de las investigaciones centran su punto de partida en la idea moderna, es menester considerar, al menos en lo elemental, el origen y los rasgos característicos de la idea de ciudadanía antes de la coyuntura moderna de Marshall.

### **1.2.2 El legado de la ciudadanía clásica (Grecia y Roma)**

Como se sabe, el tema de la ciudadanía tiene su origen en la antigua Grecia gracias a los diferentes regímenes o modelos políticos establecidos, en una primera etapa, en las ciudades-Estado (*polis*) como Esparta, Tebas y de manera particular Atenas, y en una segunda etapa en Roma, con el establecimiento de la república y el principado. Lo que se conoce ahora sobre estos regímenes ha sido gracias a varios pensadores e historiadores, pero principalmente dos filósofos (Platón y Aristóteles) y a dos historiadores (Tucídides y Polibio), cuyos textos nos describen rasgos característicos y proyecciones futuras de la idea de ciudadanía en esa época.

A pesar de la diversidad de regímenes políticos surgidos en Grecia, existe consenso en que la única democracia directa existente en la época Clásica fue la ateniense, pese a sus dificultades y a la diversidad de sistemas que surgieron como reestructuraciones o adhesiones al modelo espartano inicial.<sup>73</sup> No se hará aquí una explicación de cada uno de los sistemas democráticos surgidos en Grecia, pero sí se abordará la definición de algunos de los ejes nodales del modelo ateniense radical de Pericles, por ser considerado como el más acabado o que más cercanía tuvo con lo que puede considerarse una democracia como la entendemos ahora. Posteriormente, se aludirá a las críticas de Platón y Aristóteles sobre dicho sistema, pero sobre todo a la importancia que reviste para la ciudadanía y la educación la interpretación aristotélica sobre la democracia.

---

<sup>73</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 18.

Como se sabe, será Pericles el que finalmente dará forma a lo que funcionó como “una democracia”. Este modelo —posterior al primero establecido por Solón y Clístenes— se basó en dos principios fundamentales para el ejercicio democrático, la *isonomía* (reconoce la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley) y la *isegoría* (reconoce la igualdad de participación en los asuntos públicos en el ágora). A este último término suele equipararse el de *isocracia* (reconoce la igualdad de participación en el ejercicio del poder).<sup>74</sup>

La importancia de estos principios es que su establecimiento y posterior desarrollo permitieron la ampliación de los derechos políticos de los ciudadanos que integraban, en esa época, la *polis* ateniense. A pesar de ello, es menester señalar que en Grecia existía una gran cantidad de ciudadanos atenienses que no eran partícipes de derechos políticos ni de derechos civiles.<sup>75</sup> Dos hechos marcaron, en definitiva, la participación directa del pueblo en la democracia de Pericles. Por un lado, la eliminación de los órganos intermedios —instituciones moderadoras del Estado— y la supresión de la división de poderes generarían un desequilibrio institucional en el que la asamblea asumía por completo todo el poder real. Así, la asamblea popular ejercía en la práctica las funciones legislativas, ejecutivas y judiciales.

El declive de la democracia radical de Pericles ocurre justo a su muerte, pues a pesar de que con él la democracia ateniense llegó a su máximo esplendor, se hizo necesario contar con un líder capaz de sosegar y de fungir como mediador en los conflictos siempre presentes entre las fuerzas de la aristocracia y del pueblo. Así, dicha democracia degeneró en demagogia y populismo.<sup>76</sup>

Ahora bien, ¿cuál es el legado de esta época en el tema de ciudadanía? Como se conoce, el legado de los griegos es muy diverso. Sin embargo, el objetivo de este trabajo permite centrar la discusión en dos aspectos: el primero, como ya se ha visto, es el que guarda una relación directa con el tema de la democracia y alude al alto nivel de compromiso que los habitantes de las ciudades-Estado tenían con la comunidad al participar en la asamblea. Es

---

<sup>74</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 19.

<sup>75</sup> Baste recordar la existencia de la esclavitud y la exclusión, principalmente de mujeres y niños, en la asamblea.

<sup>76</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, pp. 23-27.

decir, los ciudadanos interesados y con la posibilidad de opinar sobre las cuestiones políticas valoraban su participación en la comunidad y en las decisiones de la asamblea más que en su vida privada. Al respecto, señala Rodríguez Adrados que: “Trabajo privado y dedicación pública. Puede considerarse [...] como la directriz de la actividad del ciudadano”.<sup>77</sup>

Por lo tanto, el nivel de compromiso que los ciudadanos ejercían en esa época en su comunidad se debió, principalmente, a las concepciones de virtud, felicidad y justicia, acuñadas en esta época —descritas principalmente por Aristóteles—, las cuales otorgan un equilibrio singular —llámese “virtuoso”— entre el quehacer humano y el ejercicio práctico de la condición de ciudadano.<sup>78</sup> Aun más, se alude a la capacidad de desarrollar esas virtudes, pero de manera especial la virtud política, que precisaba de una educación cívico-política. Tal como argumenta Rubio Carracedo: “Y ello es así porque el democrata no nace, se hace. En efecto, nadie nace demócrata. El talante democrático se adquiere solamente mediante una correcta educación política”.<sup>79</sup> El segundo aspecto alude a la autosuficiencia alcanzada por las ciudades-Estado como elemento que marcaría el buen comportamiento y una alta prioridad para el bien común de la ciudad; así, los logros alcanzados por la comunidad se daban gracias a la dedicación de sus ciudadanos. Sin duda, este último aspecto nos habla del concepto de colaboración y participación que es fundamental en el pensamiento y en los textos griegos que tratan sobre la ciudadanía y la vida política.

Aun cuando la mayoría de críticas a la democracia de la época se deben a autores como Sócrates, Platón, Tucídides y Aristóteles, la teorización más completa con respecto a lo que significaba ser un ciudadano surgió, justamente, en el límite de la desaparición de la democracia bajo el pensamiento crítico de Aristóteles. Como se sabe, durante el periodo helenístico los griegos dejarían de ser ciudadanos para convertirse en súbditos, dada la conquista de Grecia por el imperio alejandrino en el 323 a.C.

---

<sup>77</sup> Rodríguez Adrados, F., *La democracia ateniense*, Madrid, Alianza, 1975, 220ss, citado por Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 27.

<sup>78</sup> Para un análisis profundo sobre las ideas aristotélicas en educación moral véase el libro de Salmerón, A., *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 2000.

<sup>79</sup> Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 20.

Sobre las reflexiones críticas en torno a la democracia griega pueden mencionarse las platónicas, como un antecedente importante de las aristotélicas, dadas sus aportaciones y su perspectiva diferente. En efecto, Platón teorizó sobre las cuestiones políticas en tres de sus diálogos: *La República*, *Las Leyes* y *El Político*. Pero será específicamente en el diálogo *La República* donde trazará las líneas principales de su modelo ideal de ciudad-Estado. En dicho modelo, el filósofo distinguió tres clases de ciudadanos: los gobernantes, que son a los que les correspondía dirigir; los soldados, cuyo principal encargo se debía a la defensa de la ciudad, y por último, los productores, quienes conformaban la capa más amplia, integrada por los hombres de negocios, trabajadores y profesionales a quienes efectivamente se les reconocía como ciudadanos, pero desde una categoría inferior o “pasiva”, ya que no participaban en los asuntos públicos.<sup>80</sup>

Lo que interesa destacar de la teoría platónica sobre la ciudadanía es su concepción sobre el “Estado ideal”, pues como su nombre lo señala, la intención de Platón era construir una sociedad en donde los lazos de amistad y de confianza primaran entre los ciudadanos, de tal forma que pudieran respetarse las leyes y considerar en alta estima al sistema político.<sup>81</sup> Por estas razones a la teoría platónica se le inscribe en la categoría de ideal inalcanzable. Sin embargo, es preciso considerar que sus escritos son fuente de conocimiento esencial de gran valía para la educación y para la formación política, tan necesarias en nuestros días.

No menos importantes que las reflexiones de Platón sobre la ciudadanía son las de Aristóteles, quien es reconocido ampliamente por formular una teoría completa respecto de la ciudadanía y por estructurar con mayor elocuencia una crítica a la democracia de su tiempo.

El libro III de su *Política* es rico en argumentos acerca de lo que significa ser un ciudadano, en relación con el lugar físico en donde se vivía (su *polis*). Para Aristóteles, el rasgo más característico de un ciudadano griego era el derecho a participar en el ejercicio del poder, cuya consecuencia hacía de la igualdad un rasgo central de su teoría sobre la ciudadanía. Es decir, el derecho de participación generaba entre los ciudadanos de la *polis* un carácter singular:

---

<sup>80</sup> Platón, *La República*...

<sup>81</sup> Heather, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 35.

los ponía en un nivel de igualdad. En tal sentido, describe al ciudadano de la siguiente forma:

Así que quién es el ciudadano, de lo anterior resulta claro: aquel a quien está permitido compartir el poder deliberativo y judicial, éste decimos que es ciudadano de esa ciudad, en una palabra, el conjunto de tales personas capacitado para una vida autosuficiente.<sup>82</sup>

Aristóteles describió sus argumentos a partir de las observaciones realizadas en las diversas ciudades-Estado (*polis*), pero sobre todo en análisis exhaustivos sobre las constituciones de la época. Así, se pudo dar cuenta que las atribuciones de la ciudadanía variaban de una *polis* a otra y, por ello, argumentó que sus características no podían considerarse prefijadas. De este modo, para Aristóteles ejercer la ciudadanía dependía del régimen político del que se tratase la *polis*. Es decir, correspondía a la ciudad-Estado marcar la pauta al ciudadano (*polites*) para su comportamiento y participación en ella.

En esta época, la participación en los asuntos públicos llegó a tener una importancia radical, pues se consideraba un ejercicio virtuoso, algo que se hacía simplemente por ser un ciudadano. Ya se ha señalado que el ideal de ciudadano en la época de Pericles consistió en un hombre comprometido, ante todo, con los negocios de la ciudad, ya sea para mandar, o bien, para obedecer, como queda expresado en el siguiente texto: “Un hombre puede dedicarse a un tiempo a sus asuntos privados y a los públicos, y los que se vuelcan en sus asuntos no dejan de estar al tanto de la política, pues somos los únicos que no tenemos por inactivo al que no toma parte en nada de esto, sino al inútil”.<sup>83</sup> Y en esto coincide Aristóteles al señalar que “el buen ciudadano debe saber y estar en condiciones de dejarse mandar y de mandar. Ésa es precisamente la virtud del ciudadano: conocer el mando de los hombres en uno y otro sentido.”<sup>84</sup> Y más adelante agrega: “Ciudadano, en general, es el que puede mandar y dejarse mandar, y es en cada régimen distinto; pero el mejor de todos es el que puede y decide dejarse mandar y mandar en orden a la vida acorde con la virtud”.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Aristóteles, *Política*, III, Madrid, Alianza Editorial 2003, pp. 118-119.

<sup>83</sup> Tucídides, *El discurso fúnebre de Pericles*, Madrid, Sequitur, p. 67

<sup>84</sup> Aristóteles, *Política*, III, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 124

<sup>85</sup> Aristóteles, *Política*, III, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p.144

Otro aspecto central de la teoría ciudadana aristotélica es que refiere la existencia de “clases de ciudadanos”. Se trata, en específico, de una especie de categorización en torno a los ciudadanos de la época. En efecto, Aristóteles consideró que el ciudadano “pleno” era el que podía “participar de las magistraturas” y denominó ciudadanos “incompletos” a los obreros y niños, afirmando que “la verdad es que no debemos considerar ciudadanos a todos aquellos sin los que no habría una ciudad, ya que tampoco son de igual modo ciudadanos los niños y los hombres, sino que estos lo son plenamente y aquellos supuestamente; pues son ciudadanos, pero incompletos.”<sup>86</sup> Y agrega, “la ciudad mejor no hará ciudadano al obrero.”<sup>87</sup> Es pertinente recordar que en este apartado el filósofo griego justificó la existencia de los esclavos en la democracia griega, considerándolos “necesarios” para el buen funcionamiento de la ciudad.

Es un lugar común encontrar en los análisis sobre la democracia griega que la teoría aristotélica estuvo muy bien pensada y estructurada, dadas las condiciones y los límites que dicho autor describió sobre ella. Así, sus obras — principalmente *La Política* y la *Ética nicomaquea*— son elocuentes respecto de varios temas o preocupaciones que hacían de la ciudadanía algo más realizable. Un primer punto que se observa en los escritos aristotélicos es el tema referente a la participación directa de los ciudadanos en los asuntos de la *polis*. Para que ésta pudiera hacerse realidad y se tradujera en el germen manifiesto de la democracia, dicha condición dependía necesariamente de la existencia de un Estado pequeño, en el cual el número de ciudadanos fuese reducido y sus dimensiones geográficas fueran también limitadas. Un segundo tema que se observa en sus reflexiones señala la necesidad de que estas comunidades estuvieran lo más cohesionadas posible. En tal sentido, Aristóteles describe que para que esto pudiera realizarse, los ciudadanos tenían un papel central, pues debían conocerse bien unos y otros. Sólo de esta manera podían emitir juicios justos y saber qué era lo mejor para todos. Al respecto, señaló: “para emitir un juicio sobre lo justo y repartir las magistraturas

---

<sup>86</sup> Aristóteles, *Política*, III, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 126

<sup>87</sup> Aristóteles, *Política*, III, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 126



de acuerdo con el mérito, es necesario que conozcan mutuamente su forma de ser propia de los ciudadanos”.<sup>88</sup>

Heater señala que uno de los temas clave de la teoría ciudadana de Aristóteles es el que alude a la virtud y la educación cívica como los motores dotados de gran capacidad para generar buenos ciudadanos. En tal sentido, advierte que Aristóteles justificó “la existencia de buenos y malos ciudadanos”,<sup>89</sup> e hizo hincapié en que una ciudad funciona mejor si en ella existen los buenos ciudadanos. Para que su existencia pueda ser provechosa, se necesita del desarrollo de ciertas cualidades que son equiparables a la virtud cívica. Así, destaca que para Aristóteles existen cuatro elementos que componen la virtud y que son:

templanza, es decir, autocontrol, evitando los extremos; justicia; valor, concepto que contiene en sí el patriotismo, y la sabiduría o prudencia, virtudes en las que se incluye la capacidad para juzgar. El hombre que albergue todas estas cualidades será un buen ciudadano, capaz de gobernar correctamente y de aceptar que otros le manden.<sup>90</sup>

Para Aristóteles la única forma de conseguir que una persona tenga estas cualidades es a través del cultivo de las mismas, de ahí que su propuesta fuera la de desarrollar un programa educativo flexible, dada la variedad de los sistemas políticos y sociales de la época. Abogó también por una educación pública destinada a la formación del carácter moral de los ciudadanos. Al respecto, menciona “el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos, y que el ciudadano por ella ha de ser común y no privado”.<sup>91</sup> La formación moral estaría sujeta al entrenamiento de los asuntos de la comunidad, pues “ninguno de los ciudadanos se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada uno es parte de ella. Y el cuidado de cada parte ha de referirse naturalmente al cuidado del conjunto”.<sup>92</sup> En la propuesta educativa aristotélica son cuatro las asignaturas en las que se educa, a saber, “la de leer y escribir, la gimnástica, la música y [...] algunas veces el dibujo”.<sup>93</sup> Lo destacable de su propuesta es que

---

<sup>88</sup> Aristóteles, *Política*, VII, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p.274

<sup>89</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.42.

<sup>90</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.43.

<sup>91</sup> Aristóteles, *Política*, VIII, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 306.

<sup>92</sup> Aristóteles, *Política*, VIII, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 307.

<sup>93</sup> Aristóteles, *Política*, VIII, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 308.

se valora de la misma forma la educación de la razón que la del ocio. “Puesto que está claro que se debe educar antes con los hábitos que con el razonamiento y antes en cuanto al cuerpo que a la inteligencia”.<sup>94</sup> Así, la estética y la música se valoran como asignaturas para educar a los ciudadanos, pues “la música puede procurar cierta cualidad de ánimo, y si puede hacer esto es evidente que se debe aplicar y que se debe educar en ella a los jóvenes”.<sup>95</sup>

De ahí que en la obra de Aristóteles, como se ha podido observar, exista una preocupación por la educación que se entiende que es necesaria. El énfasis puesto en el deber ser del ciudadano al que invita este filósofo griego, en términos de velar por el bien común por encima del personal, de buscar la justicia cumpliendo normas, leyes y principios, nos permite visualizar la relevancia de la formación de un ciudadano (y de la educación) en términos éticos y políticos. Sin duda, la importancia de la formación de los ciudadanos para la deliberación acerca de los asuntos públicos, a partir de la comprensión del ejercicio del poder para el bien común y la defensa de la democracia, es un aspecto que está presente en la teorización aristotélica. Para él debían existir una serie de principios generales que sirvieran de guía para formar a los ciudadanos como defensores de la democracia. Al respecto señalaba:

debe existir la posibilidad de trabajar y hacer la guerra, pero mejor la de tener paz y tranquilidad; y también la de realizar cosas obligadas y útiles, pero mejor las nobles. Por consiguiente, a estos objetivos habrá que orientar la educación de los que todavía son niños y de las demás edades que necesitan educación.<sup>96</sup>

Para finalizar con esta primera parte, interesa aludir a los conceptos que están presentes en la idea griega sobre la ciudadanía. En tal sentido, la denominada *isegoría* pudo traducirse o entenderse como la igualdad de participación en los asuntos públicos; esta noción apareció muy vinculada con otro término, *isocracia*, definida como la igualdad de participación en el poder; por su parte, la isonomía o igualdad de la ley para todos se vinculó con la *isegonía* o igualdad de derechos. El prefijo *iso* en estos conceptos es entendido como igualdad, es decir, aquella que hace posible la vida compartida, en

---

<sup>94</sup> Aristóteles, *Política*, VIII, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 311

<sup>95</sup> Aristóteles, *Política*, VIII, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p. 317

<sup>96</sup> Aristóteles, *Política*, Madrid, Alianza Editorial, 2005, p. 295.

común y en estado de armonía, además de entenderse como una especie de ley de la naturaleza inherente al hombre, que va más allá de la propia *polis*.

Gracias a las teorizaciones de estos filósofos es posible argumentar que los fundamentos del Estado democrático griego se cimentaron en varios conceptos, que dejaron como legado el compromiso y la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía desde entonces y hasta nuestros días.

Superando la controversia que muchos analistas han puesto de manifiesto sobre si la etapa conocida como República Romana puede considerarse una democracia o no, es posible señalar que el modelo político surgido posterior a la República y que se erigió como Principado, es el régimen político que mejor representó a lo que entonces podía considerarse, en la etapa posterior a la griega, como una democracia. En dicho periodo, coinciden los analistas, la ciudadanía tuvo una evolución constante y escalonada. Para Rubio Carracedo, en el modelo de ciudadanía romano se distinguen tres etapas:

la inicial, tras el derrocamiento de la monarquía, que se asemeja más bien a una timocracia, aunque evoluciona pronto a un modelo mixto de aristocracia y democracia; la segunda, impulsada por las reformas de los Gracos, que es la propiamente democrática, aunque termina evolucionando a un régimen de democracia radical para concluir en una demagogia populista, y la tercera, que es la transición al modelo de Principado y que resulta más difícil de definir.<sup>97</sup>

Para otros autores, el origen de la ciudadanía romana es menos claro que el griego, pero distinguen en ella dos principales momentos: la República y el Imperio.<sup>98</sup> A pesar de la diferencia que ambos autores sostienen en cuanto a las etapas que pudo tener la conformación de la democracia romana, ambos concluyen que, en realidad, Roma no fue una democracia.<sup>99</sup>

Como se sabe, la existencia de evidencias escritas sobre el modelo político de Roma, así como los distintos momentos de conformación de la ciudadanía en dicha época, son fundamentales, pues sientan las bases para construir los modelos políticos posteriores a esta etapa histórica. En tal sentido, coincidimos con Rubio Carracedo cuando señala que el modelo romano jugaría un papel central en la construcción de las democracias de occidente, ya que

---

<sup>97</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 37

<sup>98</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.61

<sup>99</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.65; Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 52.

“hasta las revoluciones de liberales del siglo XVIII fue el único modelo en el que se inspiraron todos los modelos ‘republicanos’ de Occidente, que se mantuvieron fuera de la reorganización de los reinos medievales y del Imperio Romano Germánico, tras las invasiones ‘bárbaras’”.<sup>100</sup>

Uno de los historiadores que describe ampliamente su teoría sobre el régimen romano y las características de la ciudadanía es Polibio. Él, desde su teoría de la *anacyclois*, describe los rasgos particulares de dicho modelo. No profundizaremos sobre las características del sistema político descrito por Polibio, pues tal cometido ya se cumplió en el apartado de democracia. Simplemente se ha de recordar que dicho autor se centra en describir la historia de Roma y el funcionamiento de su sistema de forma amplia. Lo que sí se pretende hacer aquí es especificar algunos de los rasgos inherentes a la ciudadanía romana.

Un primer dato interesante que menciona Rubio Carracedo respecto del historiador Polibio, es que cuando describe el nacimiento de la ciudadanía en Roma señala que, al igual que las ciudades griegas, esta se originó a partir de una ciudad-Estado. Sin embargo, con el paso del tiempo su principal reto fue justamente preservar las características de la democracia y ciudadanía atenienses, dadas las dimensiones de crecimiento demográfico y geográfico que experimentó. En tal sentido, vale la pena cuestionar si el ideal ciudadano ateniense permaneció o si se modificó en esta etapa histórica. Al respecto, son interesantes los planteamientos de autores como Heater, quien argumenta que la condición de ciudadano en Roma se amplió, estableciéndose, por un lado, “varios grados de ciudadanía” y, por el otro, permitiendo que los esclavos “adquirieran dicha categoría y extendieron esta condición con suma generosidad a individuos e, incluso, a comunidades enteras más allá de su ciudad madre”.<sup>101</sup>

Es importante señalar que en la República se observa el nacimiento, si bien incipiente, de dos aspectos que, desde mi perspectiva, marcan hasta la actualidad a la democracia y a la ciudadanía. Por un lado, las demandas reales de la población con menor o nula participación en las decisiones de la ciudad y, por el otro, el establecimiento de ciertas formas de participación en las

---

<sup>100</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 52

<sup>101</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.61

decisiones. Baste recordar que en la República Romana se hicieron notar las demandas de los plebeyos (pueblo) por tener los derechos que gozaban los patricios (privilegiados), las cuales culminaron en el establecimiento incipiente de instituciones en las que se podía tener voz, opinar y exigir el goce y la protección de derechos en la asamblea.<sup>102</sup> Pese a ello, Rubio Carracedo señala que Polibio sostuvo que el modelo romano tenía un defecto:

más que deliberar, el pueblo romano asistía a las deliberaciones públicas que realizaban algunos senadores o magistrados. Cuando más tarde entran en escena los tribunos de la plebe se produce un peligroso seguidismo a sus portavoces oficiales. Se mantiene la decisión final de la asamblea popular, pero ésta viene indicada, y casi dictada, por sus representantes. Una vez más se invertía la pirámide y quienes “debían en toda ocasión ejecutar las decisiones del pueblo y buscar el acuerdo más completo con su voluntad” (Polibio, *Historia*, VI, 16, 4-5) se alzaban como guías y caudillos del pueblo.<sup>103</sup>

Así, el reto de gestionar, tanto demográfica como geográficamente, al Imperio Romano se tradujo en el establecimiento de esquemas que cubrieran los criterios para determinar quién era y quién no era considerado un ciudadano romano. En tal sentido, en un principio se era ciudadano romano por el reconocimiento familiar que el padre-ciudadano hacía de su hijo; posteriormente, esta condición se formalizó en una especie de listas que los magistrados elaboraban para recaudar impuestos y para la realización del servicio militar. En la etapa posterior, la que se conoce como Principado, Augusto promulga una ley en la que se establece la obligación de registrar a todos los hijos nacidos de ciudadanos frente a un funcionario. Con esta ley, “se dejaba constancia de este registro en un ‘certificado’ de ciudadanía hecho con dos tablillas de madera”.<sup>104</sup> Obtener así la ciudadanía romana, además de ser altamente valorado, permitía gozar de cierto estatus en la sociedad de dicha época. El ciudadano romano, además de vivir bajo la protección y orientación del derecho, era sujeto de obligaciones y derechos. Dentro de los primeros se encontraba el pago de algunos impuestos y la realización del servicio militar. Respecto de los derechos, es importante señalar que se diferenciaban por los del ámbito público y los del privado. A estos últimos correspondía, por ejemplo, la posibilidad de contraer matrimonio, siempre y cuando fuera con un miembro

---

<sup>102</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 62

<sup>103</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p. 41

<sup>104</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, pp.62-63

de la familia ciudadana; la de pagar menos impuestos, y también se encontraba la posibilidad de comerciar con otro ciudadano, condiciones que se cumplían siempre y cuando gozaras del estatus de ciudadano romano. Por su parte, los de carácter público tocaban de lleno el espacio de la política y, especialmente, destacaban tres tipos de derechos a los que accedían los ciudadanos romanos: a ellos correspondía votar tanto a los miembros de las asambleas como a los candidatos que ocupaban cargos políticos (magistrados, cónsules, pretores, etcétera); eran poseedores de un escaño en la asamblea, y podían convertirse en magistrados (en la práctica esto sucedió pocas ocasiones, pues la distinción de clase impedía la igualdad de oportunidades en esta área).

Como se sabe, la conformación de la sociedad romana estuvo mediada por la guerra y por la anexión en etapas de muchos de los territorios que, en su conquista, abarcó lo que se conoce hoy como Imperio Romano. Así, reclutamiento y lealtad fueron la garantía de la expansión territorial por parte del Estado romano, pues gracias a ésta se incorporarían nuevos ciudadanos que, como obligación, debían ser leales y abiertos para el reclutamiento en el ejército. La idea de ciudadanía griega que permaneció durante la etapa de la República fue difuminándose de manera paulatina, dadas las condiciones que enfrentaron los ciudadanos para participar en las reuniones de la asamblea — principalmente la lejanía de algunas poblaciones—, pese a su derecho de asistencia a las mismas. La consecuencia de esta situación fue la centralización del poder y la desaparición de la asamblea. Autores como Polibio señalan que lo que en realidad sucedía es que los ciudadanos romanos carecían de experiencia para conocer en lo que podía degenerar una democracia o los excesos de “la igualdad política y de la libertad cívica”.<sup>105</sup> Pese al declive sufrido en la idea griega de ciudadanía, se debe recordar que en esta época ser ciudadano romano era altamente valorado. Así, en la etapa de la República tuvo gran auge la denominada declaración *Civis Romanus sum* (soy ciudadano romano) a través de la cual se expresaba el orgullo por pertenecer a Roma.

---

<sup>105</sup> Polibio, *Historia*, VI, 16, 4-5, cit. por Rubio Carracedo, *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, p.41.

La etapa del Imperio Romano que abarcó el Principado de Augusto y los reinados de Claudio y Adriano se caracterizó por la extensión parcial de la concesión de ciudadanía, como consecuencia de las políticas de crecimiento y expansión territorial. De este modo, la condición de ciudadano se otorgaría poco a poco a soldados no ciudadanos, a varones con sus familias, y se ampliaría el censo electoral, otorgando el derecho a voto a una buena cantidad de personas. Sin embargo, la permanencia hasta entonces de dos códigos legales: el de los ciudadanos romanos y el de los habitantes de los pueblos conquistados, continuaba siendo motivo de diferenciación con respecto a la ciudadanía. En tal sentido, la promulgación de la denominada *Constitutio Antoniana* (Constitución Antoniana), en la que se extiende el derecho de ciudadanía romana a los habitantes libres de todo el imperio, intentaría cubrir en alguna medida las diferencias entre los códigos legales, con la ventaja de que en ella se reconocería el estatus de ciudadano romano. Tal como señala Heather: “Con ella prácticamente desaparecieron todas las diferencias geográficas y variaciones de grados de ciudadanía mediante un significativo acto de simplificación de la virtud del cual se otorgaba el consabido derecho a todos los habitantes libres del imperio”.<sup>106</sup> Hoy en día puede reconocerse que al promulgarse dicha Constitución se logró la integración de dos ideas que desde la filosofía estoica influyen de manera determinante en este periodo y que desde entonces perduran hasta nuestros días. Así, las ideas de ciudadanía universal y territorial lograban conjuntarse, pues dicha Constitución trató de integrar el reconocimiento de la ciudadanía desde un aspecto legal, con el de la ciudadanía como el espacio de participación de los asuntos públicos, aun cuando esta última se daba de una forma incipiente.<sup>107</sup>

### **1.2.3 La influencia de la filosofía estoica**

Como se apuntó con anterioridad, la filosofía estoica tiene un papel determinante en el desarrollo de las ideas políticas durante el Imperio Romano, pero su influencia fue fundamental para el nacimiento y la definición de la categoría de ciudadanía universal. Se sabe que ésta tiene como principal

---

<sup>106</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 72.

<sup>107</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, pp. 49-50; Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, pp.77-80.

premisa la extensión de la igualdad civil del derecho romano a todos, subrayando así el carácter de reconocimiento a la ciudadanía universal o cosmopolita.

Para algunos autores, la influencia de la escuela de pensamiento estoica logra expresar en esta época la virtud cívica por excelencia, pues plantea “ser ciudadanos del mundo y vivir en armonía con un código moral y universal de buena conducta”.<sup>108</sup> Así, desde esta filosofía se busca que el individuo se reconozca como un ser virtuoso en materia política y ejerza lealtad y pasión en las obligaciones que tiene con su propio Estado y con la ley natural universal, a la que también pertenece.<sup>109</sup> De ahí la importancia de la formulación o nacimiento del concepto de ciudadanía universal tan reiterado hoy en día y con nombres tan variados que van desde la *ciudadanía cosmopolita* hasta los *ciudadanos del mundo*, cuyos conceptos aluden, en alguna medida, a lo señalado por la filosofía estoica que —desde la perspectiva de Heather— tiene una fuerte influencia en la conceptualización de la ciudadanía.

Sin embargo, otros autores señalan que pese a lo logrado en la etapa del Principado con respecto a la ciudadanía (principalmente su ampliación), también es verdad, como ya lo hemos apuntado anteriormente, que más que deliberar, el pueblo romano asistía a las deliberaciones de senadores y magistrados. Esto tiene un vínculo especial con lo que varios autores han reconocido sobre la fuerte influencia de la filosofía estoica acerca de las ideas sobre la obligación cívica, la cual estaba destinada a la élite o sólo a algunos que reunían los requisitos exigidos de sabiduría. Para Cicerón, dicha idea tenía una carga selectiva y criticó justamente la conducta cívica de las clases superiores.

A pesar de lo señalado por Polibio, lo que interesa destacar aquí es que, aunque en la práctica el modelo ateniense fue modificándose de distintas formas durante el periodo romano, este hecho no restó importancia a dos elementos fundamentales en la construcción de la ciudadanía romana. Dichos elementos son expresados estupendamente por uno de los mejores exponentes de la filosofía estoica, Cicerón, quien en su libro *De republica* alude a la justicia y a la educación. Para Cicerón debía garantizarse, en primer

---

<sup>108</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 75.

<sup>109</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007 pp.74-81.



término, un equilibrio entre la variedad de autoridades existentes —la real (cónsules), la aristocrática (el senado) y la de libertad de decisión (pueblo romano)—, sólo así el equilibrio podía estar fundamentado en la justicia como máxima virtud del Estado. En segundo lugar se encontraba la necesidad de educar tanto intelectual como legalmente a los ciudadanos. Lo anterior es interesante, pues para Cicerón era lo que las autoridades tenían que cumplir para poder generar, junto con la educación, una verdadera ciudadanía. Esto es, la ciudadanía vista como un deber, al puro estilo aristotélico, pero que coincide con la participación política.

Aun cuando existen voces que señalan que en esta etapa la ciudadanía se ve trastocada o incluso diluida, pues pasa por “una amalgama de sistemas de eticidad en los que la justicia no era sino un conjunto de regulaciones que se fueron conformando para dar lugar a dos instituciones sumamente poderosas [...] la monarquía y el papado”,<sup>110</sup> la visión que comparte Heather sobre el legado del pensamiento estoico vislumbra un vínculo positivo entre la ciudadanía y la educación, que se resume en la obligación cívica. Esto es, el compromiso de cumplir los deberes, las responsabilidades y las obligaciones ciudadanas sin queja, que se asemeja a la *areté* en tanto “modelo perfecto de vida que sólo puede conseguirse con la adquisición de la sabiduría [...] mediante el ejercicio de la facultad racional humana”.<sup>111</sup>

#### **1.2.4 La etapa medieval y el surgimiento del modelo cívico republicano**

En la etapa posterior a la república y el imperio romano, la noción y práctica de la ciudadanía vivirá una especie de declive, pues tendrá una importancia relativa dado el fuerte desarrollo y extensión del cristianismo. A pesar de ello, coincidimos con los autores que señalan que el ideal clásico del concepto continuó presente, logrando perdurar. En palabras de Heater, la ciudadanía “nunca llegó a perderse del todo”. Además, el ideal de ciudadano solía caracterizarse por poseer cierto estatus dependiendo del lugar en donde se

---

<sup>110</sup> Yuren, Teresa, *Ciudadanía y educación Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*, México, UAEM-Juan Pablos Editor, 2013, pp. 28 y 29.

<sup>111</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.77

fuera ciudadano, pues “la ciudadanía suponía, en la práctica, un privilegio en una ciudad o población, pero no en un estado”.<sup>112</sup>

En buena medida, el ideal clásico de ciudadanía logra permanecer y renovarse en la etapa que transcurre entre el cristianismo, el medievo y los inicios del renacimiento, gracias al rescate de las ideas aristotélicas sobre la virtud y la ciudadanía. A decir de algunos autores, fueron tres los italianos que tienen una fuerte influencia en el pensamiento de la época: Santo Tomás, Marsilio de Padua y Sassoferato. Dadas sus reflexiones, fueron importantes puntos de apoyo para que el modelo político de gobierno de las ciudades-Estado italianas y helvéticas pudiera conservarse entre el régimen mixto aristocrático y la democracia griega.

Al respecto, es claro el ejemplo que nos deja Santo Tomás en sus reflexiones sobre la política y la religión como asuntos que competen a la vida y a dios. Por su parte, autores como Heater destacan en Marsilio de Padua la autoría central para el rescate del ideal aristotélico de ciudadanía, señalando que “Marsilio es la figura medieval clave en la secularización y modernización del concepto aristotélico de ciudadanía, un casi contemporáneo suyo, Bartolo de Sassoferato, fue el gran impulsor del renacer del derecho romano como sostén de la ciudadanía”.<sup>113</sup>

Es preciso señalar que, de ninguna manera, debe pensarse que la extensión de la condición de ciudadanía que se dio en la etapa posterior a la caída del Imperio Romano fue de manera uniforme. Por el contrario, la extensión en los diferentes lugares de la condición de ciudadano se fue dando de manera diferenciada tanto en su temporalidad como en su territorialidad. Es decir, las ciudades que se constituyeron como repúblicas a la caída del Imperio Romano fueron aquellas que, de alguna forma, se quedaron separadas de la reorganización en reinos e Imperio, y tuvieron la posibilidad de ejercer en la práctica un gobierno basado en el modelo de constitución mixta, pero también gozaron del régimen democrático parecido, en gran medida, a la democracia directa ateniense. Bajo esta condición cabe recordar que las distintas ciudades tendían a diferenciarse por los requisitos que solicitaban a sus habitantes para ser considerados ciudadanos, así como por los derechos y las obligaciones que

---

<sup>112</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, pp.82-83

<sup>113</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 90.

debían o no cumplir, y las exigencias para ocupar un cargo público. Al respecto, es interesante destacar lo que autores como Heater identifican acerca de los beneficios de la integración social surgida dentro de estas ciudades conocidas como comunas, pues en ellas surgirían componentes esenciales de la ciudadanía como el sentido patriótico y de orgullo cívico (dada la integración de la vida en comunidades pequeñas), así como el fuerte sentido de identidad que sin duda congregaba a los ciudadanos.<sup>114</sup> Estas ciudades, en su mayoría, fueron las que se encontraban en el norte de Italia y en ellas florecería más tarde el Renacimiento.

Gracias al reencuentro que se da en esta etapa con el modelo clásico de ciudadanía centrado en el ejercicio de “la virtud política”, las ideas que se expresan constituyen la piedra angular de lo que se conoce como el pensamiento cívico republicano de la etapa renacentista, surgido precisamente de las ciudades-Estado y desarrollado de manera fundamental en Florencia. Al respecto, uno de los autores con mayor reconocimiento en los temas de filosofía política y ciudadanía sin duda es Maquiavelo. Su línea de pensamiento conocida también como *humanismo cívico* suele considerarse una variante del republicanismo, el cual acentúa la idea de la participación ciudadana de forma activa y patriótica, bajo una forma de gobierno libre. Así, en su libro *Discursos sobre la década de Tito Livio*, el autor argumenta la necesidad de contar con un modelo de ciudadanía clásica bajo el concepto clave de la *virtú*, una especie de símil de la palabra griega *areté*, cuyas cualidades orientan a los ciudadanos a tener lealtad, valor y buen actuar en favor de su ciudad, tanto en el ámbito civil como el militar. Para Maquiavelo, la existencia del ejército justificaba la del Estado, y señalaba que en un Estado sin ejército “no pueden existir buenas leyes ni ninguna otra cosa buena”.<sup>115</sup>

Una perspectiva crítica a las teorías elitistas de la democracia que excluían la participación política permanente se puede encontrar en Rosseau. Para este autor la función del contrato social es garantizar el ejercicio de la libertad y, en este sentido, sus postulados se orientan a la argumentación sobre el paso del estado de naturaleza al estado civil, pero con otro énfasis que el de

---

<sup>114</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, pp. 100-104.

<sup>115</sup> Maquiavelo, N., *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*, Madrid, Alianza Editorial, 2005, p. 408, citado por Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 109.

la perspectiva liberal.<sup>116</sup> Esto es, para Rousseau es relevante que el contrato social garantice el ejercicio de la libertad de las personas. Sin embargo, éste no ha de estar sustentado en “la voluntad particular [que] tiende por su naturaleza al privilegio [sino] a la voluntad general [que tiende] a la igualdad”.<sup>117</sup> De ahí que el ciudadano sea una persona pública que se construye como tal en la medida en que tiene un vínculo con los otros y conforma una República, en la que cada quien pone en común su persona y su poder bajo la voluntad general, y cada miembro es considerado parte indivisible del todo. En esta medida, la educación tendrá la función de formar al hombre en tanto que atienda la voz de la razón para hacer lo justo por encima de las pasiones. Se trata de un autor que en su concepción social y antropológica del hombre encierra la del ciudadano y que puede calificarse de un participante activo en los asuntos públicos.<sup>118</sup> Así, la formación de un ciudadano pasa por el conocimiento de los derechos, la participación en la construcción del bien común y el ejercicio en la elaboración de reglas que ordenen al colectivo escolar del que forma parte. Al respecto, autores como Vergara señalan sobre este autor:

Fundó el pensamiento crítico sobre la sociedad moderna, y planteó, lúcidamente, el problema de la fragmentación social y la necesidad de superarlo potenciando la dimensión comunitaria de la sociedad, mediante la constitución de un nuevo orden político y un nuevo proyecto educativo. Fundó, con ello, una nueva tradición democrática diferente a la de Locke: la concepción participativa de la democracia basada en el principio de la soberanía popular, la cual ha alcanzado un importante desarrollo en nuestro tiempo.<sup>119</sup>

### **1.2.5 Los regímenes absolutistas: una etapa de transición**

Para la mayoría de los analistas, el periodo que abarca los siglos XVI y XVII representa una etapa de transición en el tema de la ciudadanía derivado de dos aspectos: por un lado, la sobrevivencia del republicanismo político, asentado en las llamadas repúblicas italianas del norte y helvéticas, el cual permitió pasar

---

<sup>116</sup> Al respecto, cabe recordar que para Locke el Estado se encuentra al servicio del individuo, mientras que en la visión roussoniana el bien público se coloca por encima del bien individual.

<sup>117</sup> Rousseau, J., *Contrato Social*, Madrid, Boreal, 1999, p. 35.

<sup>118</sup> Si bien Rousseau es uno de los teóricos centrales en este tema, no hay que olvidar los sesgos excluyentes de su teoría política y educativa cuando en su texto *Emilio o de la educación* alude a una naturaleza diferenciada en la mujer, en tanto es esclava de sus pasiones, y sobre los trabajadores y campesinos señalaba que no necesitaban de más educación que la que la experiencia podía brindarles.

<sup>119</sup> Vergara, J., “Democracia y participación en Jean Jacques Rousseau”, *Revista de Filosofía*, Santiago, vol. 68, 2012, pp. 29-52.

de un sentido de la ciudadanía casero medieval a un concepto vinculado con una nación-Estado y, por el otro, la consolidación de espacios e instituciones políticas que pusieron freno a la fuerza de la monarquía absoluta.

Sobre esto, Heater identifica tres dilemas que enfrentaron al modelo de ciudadanía y al de monarquía. El primero centra el debate en la búsqueda de cierto equilibrio entre la condición de súbdito y la condición de ciudadanía, pues como se sabe el ciudadano —dada su inherente correspondencia frente a la figura del monarca— era considerado el súbdito del rey, y la condición de ciudadanía implicaba un profundo sentido de pertenencia a una ciudad. El segundo dilema estuvo orientado a construir una definición de ciudadanía que otorgara un estatus propio, partiendo de que dicha condición implicaba una fuerte carga de obligaciones y responsabilidades. Por su parte, el tercero aludía a la representación del pueblo mediante la creación de instituciones que pusieran límites a la fuerza del monarca.<sup>120</sup>

Así, el planteamiento y la solución que entonces se dio a estas problemáticas orientó en buena medida el inicio de la construcción de un modelo y de políticas acertadas para el ejercicio más democrático de los gobiernos. El ejemplo más contundente sobre dichas orientaciones es el nacimiento y establecimiento de instituciones políticas representativas como el Parlamento de Gran Bretaña, que funcionó como órgano de control sobre el poder del monarca y sus ministros en esta época.

Dos teóricos que expresaron sus ideas sobre algunos aspectos de la ciudadanía en un gobierno absoluto fueron Jean Bodin y Thomas Hobbes. En el texto de Bodin, *Los seis libros de la república*, se exponen tres ideas importantes para abordar el tema. La primera corresponde a la definición sobre la soberanía como “el poder absoluto y perpetuo conferido a una nación”.<sup>121</sup> La segunda alude a la definición de ciudadano, la cual estaba determinada justamente por su relación con el soberano y que dicho autor definió como “súbdito libre, dependiente de la soberanía del otro [...] De suerte que puede decirse que todo ciudadano es súbdito, al estar en algo disminuida su libertad

---

<sup>120</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 112

<sup>121</sup> Berki, R. N., *The History of Political Thought: A Short Introduction*, Londres, Dent y Totowa, NJ, Rowman & Littlefield, 1977, p. 125, citado por Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 113.

por la majestad de aquel a quien debe obediencia”.<sup>122</sup> Y la última idea pone énfasis en la importancia de la ciudadanía para el Estado, así como los valores que ésta guarda en sí misma como “fuerza y valor de cohesión de la ciudadanía”.<sup>123</sup> Al respecto, Heater expresa: “La ciudadanía sostiene a la monarquía en la equiparación de los ciudadanos y los súbditos, pero también al estado, al invalidar las fuerzas menores más débiles”.<sup>124</sup>

Por su parte, Hobbes estará a favor de un gobierno absoluto, centrando el debate acerca de la condición de ciudadano en su célebre texto *De Cive (Tratado sobre el ciudadano)*, en el que expone la justificación de la existencia de un gobierno absoluto y en donde el ciudadano es simplemente el que obedece, definiéndolo así: “Cada ciudadano [...] se llama *súbdito* de aquel que tiene el mando principal”.<sup>125</sup> La tensión ejercida entre el gobierno absoluto y la búsqueda de un equilibrio respecto del tema de la ciudadanía implicó la discusión y revisión de las obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos. Sin embargo, dicha discusión se dio desafortunadamente bajo el esquema de deberes y no de derechos. Sobre esto, Heater hace muy bien en señalar los argumentos del alemán Pufendorf vertidos en un texto denominado *De los deberes de los ciudadanos*, en el que describe las obligaciones de los ciudadanos de la época y en el que expone de manera contundente el comportamiento que se esperaba de un ciudadano con respecto a sus conciudadanos y al Estado. Así señalaba:

3. Un ciudadano debe a los dirigentes del Estado respeto, fidelidad y obediencia. A esto añade [...] el pensar y hablar bien y respetuosamente de ellos y de sus acciones.
4. La obligación del buen ciudadano para con la totalidad del Estado es preservar su bienestar y seguridad de la mejor manera posible, y ofrecer una vida y propiedades si fuera necesario.
5. El deber del ciudadano con respecto a los conciudadanos es vivir pacífica y amigablemente con ellos, mostrarse amigable y afable, y no dar motivo de incidentes por morosidad o empecinamiento, no envidiar la fortuna de los demás o intentar estorbarla.<sup>126</sup>

---

<sup>122</sup> Bodin, J., *Los seis libros de la República*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1966, p. 130, citado por Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 114.

<sup>123</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 114.

<sup>124</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, pp. 114-115.

<sup>125</sup> Hobbes, T., *De Cive*, Madrid, Alianza Editorial, 2000, p. 119, citado por Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 115.

<sup>126</sup> Pufendorf, S., *De los deberes del hombre y del ciudadano*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002, p. 160, citado por Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 116.

Un elemento central del concepto de ciudadanía que está presente en la cita anterior es el que alude al comportamiento de los ciudadanos. Así, Heater, al retomar a Pufendorf, expresa que “una conducta educada y civil era la que se esperaba de un ciudadano”.<sup>127</sup> A pesar de que Pufendorf no es un autor central en el tema de la ciudadanía, es interesante mencionarlo dada su claridad reflexiva en torno a los derechos de los ciudadanos.

Los regímenes absolutistas llegan a su fin bajo condiciones prácticamente de inoperancia, dada la ascensión de la figura del Parlamento inglés como institución y órgano de control legislativo y consultivo-deliberativo, para contener al poder monárquico y sus ministros. Así comienza una etapa de guerra civil y de revoluciones en la que se experimentan una serie de intensos debates sobre los fundamentos básicos de la ciudadanía política, es decir, una etapa de discusión sobre los derechos políticos de los ciudadanos.

### **1.2.6 Las revoluciones y el preámbulo de la ciudadanía moderna**

Como se sabe, a partir del siglo XVII y a lo largo del siglo XVIII, la ciudadanía — en el significado actual del concepto— se volvió el centro de grandes debates y aportaciones intelectuales, en buena medida originadas por el nacimiento y conformación del Estado moderno. Así, el sentido de lo que era un ciudadano se fue transformando y consolidando de tal forma que en este periodo se vivirá una especie de clímax en torno a la conceptualización de la ciudadanía como posesión de derechos políticos y civiles.

Es importante recordar que el concepto de ciudadanía se define como cierto estado o condición de una persona que, necesariamente, está vinculada a la existencia de una comunidad política. En este punto de nuestro recorrido cabe acotar, con el matiz que Cortina argumenta, que este concepto tiene su raíz justo a partir de dos tradiciones que, a lo largo del tiempo, han permanecido en constante confrontación: la republicana (raíz griega) y la liberal (raíz romana o latina).<sup>128</sup>

Ya ha sido señalado que la tradición desarrollada en Inglaterra en torno al sistema parlamentario propició, tiempo después de su establecimiento, una

---

<sup>127</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 117.

<sup>128</sup> Cortina, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 2003, pp. 53-55.

serie de intensos debates sobre las implicaciones del principio básico de la ciudadanía política y civil. Es decir, la etapa de transición, en la que se pasa de un sistema de práctica medieval y monárquica al establecimiento de cierta representatividad del pueblo, llevó a considerar seriamente el papel del ciudadano en una sociedad con nuevas condiciones y ambiciones. Tal hecho, directamente vinculado con los periodos de guerra civil y religiosa vividos tanto en Inglaterra como en Francia, fue en gran medida la expresión de una exigencia ciudadana que clamaba por el respeto a los derechos políticos (derecho al voto) y civiles (tolerancia religiosa y reconocimiento de pertenencia a un Estado). Las consecuencias de estos hechos fueron en parte positivas, pues el establecimiento en América de las 13 colonias inglesas permitió que, en la práctica, estas colonias desarrollaran formas de ciudadanía en las que germinó una especie de participación cívico-comunitaria entre sus miembros, cuyo reclamo estaba orientado a la defensa de la vida, la integridad y la propiedad de las personas que conformaban dicha comunidad.

La Declaración de Independencia de Estados Unidos de 1776 ponía de manifiesto el reconocimiento de temas relativos a los derechos políticos y civiles de los ciudadanos como pilares de la nueva nación, en los que se incluía la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. Así, el surgimiento de Estados Unidos como nación independiente logró, en gran medida, evidenciar que el tema de las decisiones respecto de una nueva nación correspondía exclusivamente a sus ciudadanos. En tal sentido, la exigencia de una verdadera soberanía del pueblo y no una soberanía parlamentaria derivó en una toma de conciencia política que culminó con la elaboración de una serie de decretos, leyes y constituciones, mediante los que se conformó un Estado cuya característica fue la de comprometer a sus ciudadanos a vivir bajo nuevas reglas, un Estado que combinaba el ideal de libertad con el de legalidad.<sup>129</sup>

A partir de la declaración de independencia de las 13 colonias, se logra la ampliación de los derechos políticos hasta antes limitados, ya que, por un lado, se había regulado el derecho al voto y, por el otro, se habían establecido normas y condiciones para que los ciudadanos pudieran ocupar cargos

---

<sup>129</sup> Camps. V., Camps. V., *Introducción a la filosofía política*, 2001, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 58-65; Heater, D., *Ciudadanía. Una breve introducción*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, pp. 135-136



públicos. La mayoría de los autores coinciden en que lo sucedido con la revolución americana respecto de la ciudadanía es un buen cimiento de lo que sucederá con el concepto y sus atribuciones en el siglo posterior, pues éste se vuelve un tema de mayor interés para diversos pensadores en cuanto a la reflexión sobre la forma de hacer de la ciudadanía una práctica efectiva para el ejercicio de los derechos de los ciudadanos.<sup>130</sup>

Por su parte, la Revolución Francesa y su legado en la Declaración sobre los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, fueron el mejor ejemplo del reconocimiento de los derechos políticos de los ciudadanos como resultado de las exigencias en torno a la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión, reclamadas desde una conciencia de ciudadanía colectiva, pero también desde el reconocimiento específico de derechos particulares que corresponden a los miembros de cada comunidad de forma individual. Para Camps, se trata del reconocimiento de la igualdad de todos los humanos y, en cierta medida, del nacimiento de la democracia moderna, que es resultado de la soberanía de los individuos.<sup>131</sup>

Es así como se retomaron las ideas políticas de pensadores que tiempo atrás habían ya abierto una línea de interés intelectual en estos temas. Tales pensadores —Hobbes, Locke, Maquiavelo y Montesquieu— aportaron reflexiones fundamentales sobre la ciudadanía y sus implicaciones, en el marco del reconocimiento de los derechos como posesión. Muchos de sus argumentos fueron pieza clave y motor fundamental para que el reconocimiento de los derechos políticos de los ciudadanos quedara establecido en las constituciones y leyes que se elaboraron en este periodo. Al respecto, baste recordar la cantidad de debates y documentos elaborados y defendidos en la Asamblea Nacional Constituyente, cuyo fundamento fueron las ideas de estos pensadores.

Otros autores que aportaron un análisis teórico interesante sobre la ciudadanía en cuanto a derechos naturales, civiles y políticos fueron Sièyes y Robespierre. Sièyes, en su interesante texto *¿Qué es el tercer Estado?*,

---

<sup>130</sup> Cortina, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 2003; Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, 2001, Barcelona, Crítica, 2001; Heater, D., *Ciudadanía. Una breve introducción*, Madrid, Alianza Editorial, 2007; Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007.

<sup>131</sup> Camps, V., *Introducción a la filosofía política*, 2001, Barcelona, Crítica, 2001, p. 63.

planteó una clasificación de los derechos de los ciudadanos en pasivos y activos. Entre los primeros destacaban los de orden más individual, como la protección de los bienes de los ciudadanos, su libertad y su integridad física. Los segundos hacían referencia al derecho de participar en los poderes públicos. Es muy común encontrar en la literatura sobre teoría política que el análisis de Sièyes fue en realidad una especie de justificación de las autoridades por los cobros de impuestos a los habitantes que querían ser considerados, justamente, como ciudadanos activos. Al respecto, Heater señala que el planteamiento de Sièyes “entre ciudadanía activa y pasiva era más que una simple reflexión teórica.”<sup>132</sup> Se trataba de una especie de “discriminación por cuestiones económicas”, pues la participación ciudadana estuvo basada en el pago de impuestos, ya que “un ciudadano activo era aquel que pagaba el equivalente a tres días de trabajo no especializado en concepto de impuestos directos” y así “elegían a los llamados electores”. Además, el cobro “tenía que ver con los requisitos para ser diputado, puesto para el que se exigía el equivalente en impuestos al sueldo”<sup>133</sup> En tal sentido, el planteamiento de Sièyes sobre la ciudadanía no es más que el derecho del ciudadano para pagar impuestos.

Por su parte, Robespierre apuntó contraria y atinadamente que la división planteada por Sièyes con respecto a la exigencia de requisitos para ser ciudadano generaba abuso y este hecho lo orilló a pronunciarse en su contra, argumentando la enorme contradicción que esta división suponía, dado el planteamiento que sobre la igualdad democrática se defendía en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Es reconocido que Robespierre fue un acérrimo defensor de los derechos políticos de los ciudadanos y del reconocimiento de la ciudadanía desde la noción de voluntad general — concepto central en la visión roussoniana sobre la ciudadanía, cuya implicación alude a la soberanía de la que goza un pueblo para juzgar libre y en conjunto lo mejor para la comunidad—, así como de la virtud cívica, interesándose especialmente por los pobres, quienes eran discriminados por el gobierno, dada su imposibilidad de pagar impuestos para poder participar en las votaciones. Hunt y Clarke señalan que Robespierre declaró al respecto:

---

<sup>132</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza, 2007, p. 153.

<sup>133</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.153

Por tanto, todo individuo tiene derecho a participar en la elaboración de las leyes que le gobiernan, así como en la administración del bien público, que es el suyo propio. De no ser así, no sería cierto que todos los hombres tienen los mismos derechos, y que cada hombre es un ciudadano. Si aquel que sólo para en concepto de impuestos el equivalente a un día de trabajo tiene menos derechos que el que aporta el equivalente a tres días de trabajo [...] entonces el que ingresa cien mil libras multiplica por cien los derechos del que sólo ingresa mil libras<sup>134</sup> No son los impuestos lo que nos convierte en ciudadanos; la ciudadanía sólo obliga a un hombre a que contribuya con el gasto público según su capacidad. Puedes dar nuevas leyes a los ciudadanos, pero nunca privarles de la ciudadanía.<sup>135</sup>

A pesar de las ideas y esfuerzos planteados por Robespierre para el reconocimiento verdadero de los derechos políticos y civiles de los ciudadanos, tendrían que pasar varios años para que Francia se volviera una nación más democrática. Baste recordar, como señalamos con anterioridad, la existencia de una Constitución que establecía la exigencia del pago de impuestos para poder participar en las elecciones, hasta la promulgación de la Constitución republicana en la que se abolió la distinción entre ciudadanos pasivos y activos, y se reconocía “al pueblo soberano como la universalidad de los ciudadanos franceses”.<sup>136</sup>

En suma, a fines del siglo XVIII e inicios del XIX, se configura el concepto de ciudadanía moderna, el cual surgió como resultado de las exigencias de la población con respecto a la protección de los derechos naturales, evidenciados tras la revolución francesa, inglesa y americana. Así, el concepto de ciudadanía lograría vincularse directamente con el de nación, dando origen a lo que se conoce como Estado moderno.

En tal sentido, Estado y nación serán conceptos que se acuñan en esta época y que connotan diferencias. El Estado es una forma de organización política a la que pertenecen los ciudadanos, ya sea por nacimiento o por residencia, y la nación es el conjunto de personas que se identifican de manera natural con aspectos como la lengua, las costumbres y las tradiciones que comparten de forma común.

---

<sup>134</sup> Hunt, L., (trad. y ed.), *The French Revolution and Human Rights: A Brief Documentary History*, Nueva York, St Martin's Press, 1996, p.83, cit. por Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza, 2007, p.154 y 155. Hunt 1996.

<sup>135</sup> Clarke, Paul B., *Citizenship*, Londres, Pluto Press, 1994, p.114 cit. por Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.155.

<sup>136</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.159.

En los inicios del siglo xx, el reconocimiento explícito de los derechos políticos y civiles de los ciudadanos fue una pieza fundamental para la consolidación de las naciones-Estado y para la elaboración de políticas gubernamentales específicas, que implicaron, en muchas ocasiones, contradicciones con las leyes, decretos y constituciones promulgadas con anterioridad. A pesar de ello, la ciudadanía plena continuaba siendo un ideal cívico, pues en la práctica las leyes y los decretos no se cumplían del todo. Un ejemplo fue la extrema segregación racial que vivieron los negros en Estados Unidos, a pesar de los decretos establecidos que en nombre de la igualdad pugnaban por un trato y estatus idéntico para todos los ciudadanos. O el hecho tan conocido en Alemania sobre la negación de la ciudadanía por cuestiones de raza, o en Estados Unidos por cuestiones de idioma. Tal situación orillaba a continuar pensando en la enorme distancia entre el discurso y la práctica, dada la definición simple de ciudadanía como un vínculo de identidad con el Estado. Para fines de este siglo, los aspectos relativos a la ciudadanía comenzaban a moverse positivamente en favor de la conciencia de lo diferente y del respeto por la diversidad cultural y de etnia. Pero antes de ello, la noción de ciudadanía social (moderna) se presentó en el escenario y esto plantearía grandes retos al Estado.

### **1.2.7 La ciudadanía moderna y contemporánea**

En los diversos escritos que dan cuenta del concepto de ciudadanía es notoriamente coincidente la referencia a uno de los autores más clásicos de la perspectiva moderna de la ciudadanía. Se trata de T. H. Marshall, quien en su texto sobre *Ciudadanía y clase social* da cuenta de la enorme importancia que había de concederse a la protección de los derechos sociales. En su texto, Marshall señala que la ciudadanía se divide en tres etapas: la civil, la política y la social.

Así, por medio de una interpretación histórica, dicho autor explica la forma en la que se fueron configurando los derechos del ciudadano. Para Marshall, el siglo xviii constituye el espacio idóneo en el que se desarrolló la ciudadanía civil. Es en esta etapa en la que se consolidaron los derechos individuales de los ciudadanos para la libertad de las personas, como son el libre pensamiento, la libertad de palabra, la libertad de religión, etcétera. En

tanto, el siglo XIX marcaría el periodo de desarrollo de los derechos políticos, siendo una etapa en la que se consolidó el derecho de las personas para la participación política. Por último, señala el siglo XX como la etapa en la que se continuaron creando las condiciones que permitieron la extensión de la ciudadanía al ámbito social, desarrollándose así los derechos sociales y económicos como el de la educación, la salud, el trabajo, etcétera. Es importante aclarar que pese a que Marshall hace una evidente división de la ciudadanía, también señala que se trata de etapas superpuestas unas con otras, en especial las últimas dos.<sup>137</sup> Se trata, pues, de un análisis que reconstruye el concepto de ciudadanía a partir de una perspectiva histórico-evolutiva de los derechos.

Otro de los argumentos que sostiene Marshall en su estudio alude a la compatibilidad de dos conceptos opuestos, uno ideal y el otro real. Según dicho autor, la igualdad puede ser compatible con la desigualdad. Así explica su idea:

hay una especie de igualdad humana básica asociada con el concepto de membresía plena de una comunidad —o, como diría, de ciudadanía— que no es inconsistente con las desigualdades que distinguen los variados niveles económicos de la sociedad. Con otras palabras, la desigualdad del sistema de clases sociales puede ser aceptable siempre que se reconozca la igualdad de la ciudadanía.<sup>138</sup>

Esta cita nos muestra la importancia del estudio de Marshall, pues justamente le da un sentido renovado al concepto de ciudadanía, destacando la importancia del reconocimiento de los derechos sociales —lo que denomina como ciudadanía social—, no sólo como componentes de la ciudadanía, sino como detonantes para el goce y cumplimiento efectivo de los derechos civiles y políticos. Para muchos autores ésta es, sin duda, la mayor aportación de Marshall al estudio de la ciudadanía, pues como ya se había señalado, centra el debate en la defensa de los derechos sociales de los ciudadanos por encima de los civiles y políticos. Así lo señala Heater:

La otra observación de Marshall es que los derechos sociales, que hasta entonces habían pasado prácticamente desapercibidos como componentes de la ciudadanía, son básicos para el disfrute efectivo de los derechos civiles y políticos, pues la pobreza y la ignorancia merman

---

<sup>137</sup> Marshall, T.H., y Bottomore, T., *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada, 2005, pp.24 y 30.

<sup>138</sup> Marshall, T.H., y Bottomore, T., *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada, 2005, p.19

inevitablemente el deseo y la oportunidad de poder beneficiarse de ellos.<sup>139</sup>

De igual forma, Cortina señala que la mayor aportación del estudio de Marshall se encuentra precisamente en la inclusión de los derechos sociales al concepto de ciudadanía, pues “resulta difícil ejercer derechos civiles y políticos sin tener protegidos los sociales”.<sup>140</sup> En tal sentido, la aportación de este autor sobre la existencia de los derechos sociales como el elemento que permite a los más desfavorecidos integrarse a la sociedad, nos plantea hoy en día el gran reto que tiene el Estado para no limitarse sólo a la protección jurídica de los derechos civiles y políticos. Por el contrario, nos plantea que mientras los derechos sociales (exigencias en trabajo, salud, educación, etcétera) no sean reconocidos y cubiertos, no se puede hablar de ciudadanía plena.

En su amplio análisis, Marshall describe a la ciudadanía desde la perspectiva de la legalidad, es decir, desde la posesión de derechos de los individuos que pertenecen a un Estado, definiéndola como: “una condición otorgada a aquellos que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que poseen la condición son iguales con respecto a los derechos y deberes de que está dotada esa condición”.<sup>141</sup> Y más adelante agrega: “La ciudadanía requiere [...] un sentido directo de pertenencia a la comunidad basado en la lealtad a una civilización, que es una posesión común. Es una lealtad de hombres libres dotados de derechos y protegidos por una ley común”.<sup>142</sup>

Al respecto, muchos autores han expresado grandes críticas sobre esta interpretación, señalando que tiene un carácter restrictivo, pues acota a la ciudadanía al ámbito meramente jurídico, ya que establece simple y llanamente que ser ciudadano es equiparable a ser poseedor de derechos debidamente reconocidos y protegidos por el Estado.<sup>143</sup> Dicha situación sitúa a la ciudadanía en una perspectiva privada, pues no le da la posibilidad al sujeto de ser un

---

<sup>139</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p.209

<sup>140</sup> Cortina, A., *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 2003, p.91.

<sup>141</sup> Marshall, T.H., y Bottomore, T., *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada, 2005, p. 37

<sup>142</sup> Marshall, T.H., y Bottomore, T., *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada, 2005, p. 47

<sup>143</sup> Kymlicka, W., y Norman, W., “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Ágora*, núm. 7, invierno, 1997; Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía*, Madrid, Trotta 2007.

participante activo. Es decir, se critica la teoría de Marshall por definir al sujeto sólo como poseedor de derechos, sin observar para él mismo ningún tipo de responsabilidad u obligación de participar en la vida pública, así como de respetar, cultivar y ejercitar aquellas virtudes necesarias para ser un buen ciudadano. Para algunos, esta crítica es acertada, para otros no; lo cierto es que la ciudadanía demanda ejercer el papel de ciudadano activo, participando y haciendo de la ciudadanía una construcción social entre los miembros de la comunidad.

Aunado a ello, Rubio Carracedo apunta que, además, el estudio de Marshall observa a la ciudadanía como un conjunto de derechos formales comunes a todos, en el que se restringe la posibilidad de reconocimiento de las múltiples diferencias culturales que hoy en día gozan las sociedades modernas. En suma, sus críticos apuntan que el análisis de Marshall parte de la existencia de un modelo de homogeneidad cultural, en el que

no se respetaba el derecho liberal a ser uno mismo ni el derecho a la diferencia; [...] [y en el que] la ciudadanía política quedaba enmarcada en la concepción del liberalismo conservador de una ciudadanía políticamente pasiva, volcada en sus actividades privadas, muy atenta a sus derechos, pero sin conciencia de sus obligaciones para la comunidad política, lo que conllevaba dejar todas las iniciativas a la élite del poder según la teoría de la representación indirecta.<sup>144</sup>

Pese a las críticas y a la razón que llevan, el análisis sobre la ciudadanía de este autor ha trascendido las épocas y la noción de derechos sociales o de segunda generación, como parte fundamental del concepto de ciudadanía, sigue siendo en nuestros días un reclamo constante de las sociedades y una batalla que, desde mi perspectiva, ha de continuar haciéndose día con día para lograr su total protección.

Uno de los filósofos más importantes de la primera mitad del siglo xx que vincula el tema de la democracia y la educación es sin duda John Dewey. Su propuesta se encuentra impregnada del contexto de su tiempo, esto es, de una época de cambios importantes en el ámbito mundial. Tal como afirma Torres, “la Primera Guerra Mundial y la presión para asimilar un gran número de inmigrantes en la sociedad americana fue una poderosa fuerza que influyó

---

<sup>144</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía*, Madrid, Trotta, 2007, p. 67

en sus escritos”.<sup>145</sup> Para Dewey, la democracia es un proceso en el que todos los que participan se consideran iguales. En tal sentido, el ciudadano experimenta un estado de igualdad de derechos políticos, donde la libertad del individuo es el centro en el que dicho autor fundamenta parte de su obra. Sobre la educación, destaca que a diferencia de la democracia, no es una práctica igualitaria, pues supone un sistema en el que hay que enseñar a los miembros inmaduros (los niños) a identificarse con los principios y las formas de vida de los miembros maduros (los adultos). De ahí la importancia y el interés del autor por las escuelas y la escolaridad.<sup>146</sup> La educación, desde la perspectiva de Dewey, es el medio a través del cual una sociedad se reproduce a sí misma, renovándose el grupo social con el que reafirma su continuidad. Así lo señala en su célebre texto *Democracia y educación*: “La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida”.<sup>147</sup>

El interés de Dewey por hacer de la escuela un espacio para la continuidad de la sociedad está vinculado con la importancia de educar a los ciudadanos para que actúen de forma congruente, aplicando el principio de la democracia, entendido como un *modo de vivir asociado*. Al respecto, Salmerón afirma, respecto a la estrategia educativa de Dewey, que:

Se trata no sólo de una manera de coordinar las relaciones con los otros en el ámbito público y de regular los sistemas de redistribución de bienes y de regulación de la acción de los poderes, sino de una manera de ser y de obrar, una forma de cooperar y de orientar la acción que se suscribe al ineludible mandato de desarrollar el conocimiento y promover la inteligencia.<sup>148</sup>

En la perspectiva de educación progresiva de Dewey, las escuelas constituyen un medio de importancia para la formación de los seres inmaduros, pero son concebidas exclusivamente como un medio “relativamente

---

<sup>145</sup> Feinberg, W. y C. A. Torres, “Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire”, *Cuestiones pedagógicas*, núm. 23, 2014, p. 33.

<sup>146</sup> Feinberg, W. y C. A. Torres, “Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire”, *Cuestiones pedagógicas*, núm. 23, 2014, p. 33.

<sup>147</sup> Dewey John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2001, p. 14.

<sup>148</sup> Salmerón, A., “Vinculos y enlaces entre educación y democracia. La filosofía social de John Dewey como filosofía educativa”, en Salmerón, A. (ed.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México, Juan Pablos-FFYL-UNAM, 2011, p. 81.



superficial”.<sup>149</sup> Para este autor importaba llevar a cabo una educación deliberada y sistemática también en otros espacios, como la familia, pues consideraba que “la devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes”.<sup>150</sup> En este sentido, es posible encontrar en su propuesta un énfasis particular con respecto a la escuela en tanto espacio donde se funda, se comprende y se vive la democracia como un principio igualitario. Y ello se debe a que Dewey conceptualiza primariamente a la democracia como “un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente”.<sup>151</sup> Así, argumenta: “Una sociedad es democrática en la medida que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada”.<sup>152</sup>

De esta manera, los hábitos, los deseos y las normas éticas debían ser parte de la formación de los estudiantes para la participación y la deliberación en la comunidad. En breve, para Dewey la finalidad de la educación moderna se concretaba en la transformación social.

### **1.2.8 Claves para comprender el debate actual de la ciudadanía**

En la literatura reciente es frecuente encontrar la afirmación de que a partir de su definición conceptual moderna, la ciudadanía ha estado en el centro de una especie de debate entre los teóricos del comunitarismo y los del liberalismo. En este sentido, se puede afirmar que muchos de los análisis parten de explicar este hecho para ratificar la importancia de estudiarla hoy en día.

Un ejemplo de ello es el texto que desde hace unos años ha sido un referente fundamental para la investigación en ciudadanía. En *El retorno del ciudadano*, Kymlicka y Norman nos muestran un análisis sintético, pero nutrido, sobre las teorías y el debate actual sobre el tema. Lo destacable es que en su análisis, estos autores trascienden la idea de ciudadanía que ha sido planteada desde la filosofía política, para centrarse en una visión más integral que

---

<sup>149</sup> Dewey, J., *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2001, p. 15

<sup>150</sup> Dewey, J., *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2001, p. 81

<sup>151</sup> Dewey, J., *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2001, p. 82.

<sup>152</sup> Dewey, J., *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2001, p. 91

necesariamente conjunta la noción de virtud cívica y de pertenencia a una comunidad.<sup>153</sup>

Así, su planteamiento pone en el centro de la discusión política, social, filosófica, sociológica y, por supuesto, educativa, el tema de la ciudadanía con un carácter renovado. Esto es, desde una perspectiva actual, los autores buscan visibilizar y encontrar posibles soluciones a los problemas comunes, resultado de la democracia de nuestro tiempo, como el reconocimiento de las diferencias ciudadanas, el incremento de la violencia, los brotes de racismo, el fundamentalismo, el deterioro ambiental, etcétera. De este modo, buscan trascender la visión de la ciudadanía como mero estatus jurídico para plantear una más real que involucre los procesos de formación ciudadana para la comprensión de los rasgos diferenciales de los grupos que conforman el mundo y de la responsabilidad que comporta el estatus del ciudadano en el fortalecimiento de la democracia.

Además de la propuesta de Kymlicka y Norman, existen otras posturas que han sido parte del debate teórico posterior a Marshall y que normalmente los estudios sobre la ciudadanía agrupan en cinco grandes orientaciones: la de los liberales; la de los teóricos de izquierda; la de los teóricos de derecha; la de los teóricos de la sociedad civil, y la postura del feminismo.

Al revisar las distintas investigaciones sobre el concepto de ciudadanía es común la idea de que Marshall constituye un hito en la temática que aquí nos convoca, ya que la mayoría de las teorías y concepciones posteriores a su planteamiento suelen constituirse en una crítica o en una defensa a su propuesta. Tal hecho nos obliga partir de un análisis que si bien es común encontrar en los diversos estudios que tratan el tema de la ciudadanía y la educación, no sería posible hacerlo de diferente forma. Dicho de otra manera, analizar algunas de las múltiples propuestas contemporáneas sobre la ciudadanía y la educación obliga a tomar en cuenta la delimitación que se ha gestado en el mismo debate sobre la ciudadanía y que hace referencia a la posición que critica o que esta a favor de la propuesta de Marshall. Así, es prácticamente obligado partir de la filosofía y de la teoría política para profundizar en el conocimiento, en este caso de las temáticas sociales,

---

<sup>153</sup> Kymlicka, W. y W. Norman, "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", *Ágora*, núm. 7, 1997, p. 2.

políticas y, por supuesto, educativas, más actuales sobre la ciudadanía y la educación que son las que nos interesan.

Por un lado, se encuentran los teóricos liberales que coinciden con el pensamiento de la nueva derecha y quienes han planteado argumentos que se orientan al desmantelamiento del Estado de bienestar en favor de la teoría del libre mercado, en la que los ciudadanos se encuentran desprotegidos ante las acciones de los mercados como el libre comercio y, en general, el recorte de los programas de asistencia social. Dicha situación, entre otras cuestiones, produjo una mayor atención a los asuntos privados y generó una mayor distancia entre ricos y pobres. Al respecto, varios autores explican de manera muy atinada que:

Paralelamente, el recorte de los programas de asistencia, lejos de convertirse en un estímulo para los desfavorecidos, tuvo la consecuencia de expandir el grupo de desclasados. Las desigualdades de clase se exacerbaban, y los desempleados y trabajadores pobres fueron efectivamente “desciudadanizados” al volverse incapaces de participar en la nueva economía de la Nueva Derecha.<sup>154</sup>

En suma, para los teóricos de la nueva derecha la concepción de ciudadanía ha de prescindir del Estado-nación como el guardián de los derechos sociales y en su lugar debe tomar el control la economía globalizada, desde la cual las políticas sociales (trabajo para todos, salud, educación) se vuelven difusas y en las que el gasto social es prácticamente inexistente. En palabras de Plant, “en lugar de aceptar la ciudadanía como una condición política y social, los conservadores modernos han intentado reafirmar el rol del mercado y han rechazado la idea de que la ciudadanía confiere un *status* independiente del nivel económico”.<sup>155</sup>

Por su parte, los teóricos que defienden una postura más de izquierda y que promueven una democracia participativa sostienen como argumento central la necesaria existencia de los derechos sociales como condición para

---

<sup>154</sup> Fierbeck, K., “Redefining responsibilities: The politics of the Citizenship in the United Kingdom”, *Canadian Journal of Political Science*, 1991, p. 579. Hoover, K. y R. Plant, *Conservative Capitalism in Britain and the United States*, London, Routledge, 1988, cap. 12, citado por Kymlicka, W. y W. Norman, “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Ágora*, núm. 7, 1997, p. 6.

<sup>155</sup> Plant, R., “Social rights and the reconstruction of the Welfare”, in Andrews, G. (ed.), *Citizenship*, London, Lawrence and Wishart, 1991, p. 52, citado por Kymlicka, W. y W. Norman, “El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Ágora*, núm. 7, 1997, p. 6.

que pueda existir una verdadera ciudadanía. Para ellos, combatir las desigualdades que son producidas por el mercado y dotar de bienes sociales a los ciudadanos (asistencia en salud, vivienda digna, trabajo bien remunerado o garantizar un ingreso básico, educación gratuita, etcétera) es una cuestión que mínimamente debe realizar el Estado de bienestar.

A esta postura se han hecho críticas que argumentan la enorme dependencia que genera en los ciudadanos que el Estado les cubra sus necesidades sociales básicas, además de que hacerlo no genera en ellos la responsabilidad de cumplir con sus obligaciones, pues —lamentablemente la historia ha demostrado— hay una respuesta casi nula de participación, lo que se traduce en pasividad e irresponsabilidad por parte de los ciudadanos. Tal argumento podría ponerse en duda ya que lo que sucede en realidad es simplemente que el Estado no genera los canales necesarios para la participación y, cuando los genera, en ocasiones suele ser una forma disfrazada para obtener una ventaja.

Otro de los señalamientos en el que se fortalecen las posiciones más críticas a la postura de izquierda suele argumentar que no es que exista la falta de oportunidades en temas como el trabajo y la educación, sino que en realidad es falta de interés o renuencia a trabajar. Argumento que no es del todo verdadero y en el que la postura de izquierda aboga por el establecimiento de políticas sociales que protejan los derechos de participación de los ciudadanos, como las del pleno empleo o de gratuidad en la educación, para que posteriormente puedan cumplir con sus responsabilidades y hacer de sus sociedades un mejor espacio de convivencia.

Otra de las posturas que rebate la posición de la nueva derecha es la del feminismo. En ella suele argumentarse la importancia de la participación de las mujeres en la sociedad desde lo que Okin señala como el reconocimiento de “la ciudadanía igualitaria, [la cual] será imposible a menos que se rediseñen los lugares de trabajo y las expectativas laborales con el fin de conceder más lugar a las responsabilidades familiares, y a menos que los hombres acepten compartir estas últimas”.<sup>156</sup>

---

<sup>156</sup> Okin, S., *Justicia, Gender and the Family*, New York, Basic, 1989, pp. 175-177, citado por Kymlicka, W. y W. Norman, “El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Ágora*, núm. 7, 1997, p. 8.

Dos son las posturas que en algún momento llegan a coincidir en sus argumentos. Así, las posiciones tanto de la izquierda como la del feminismo sugieren una concepción de la ciudadanía en la cual el sujeto no se constituya en un ente pasivo. En tal sentido, abogan por que el Estado descentralice y otorgue mayor gasto público a las instituciones que realizan funciones de desarrollo social, para cubrir las necesidades básicas de los ciudadanos. Se trata, pues, de garantizar al ciudadano un nivel mínimo de cobertura en aspectos básicos de desarrollo para las sociedades (eliminar desigualdades, mejorar las condiciones sociales y democráticas), y a la vez, concientizarlo acerca de que debe aportar y asumir responsabilidades participativas y activas en la comunidad para lograr una transformación de las estructuras injustas y de dominación.

### **1.2.9 La ciudadanía real: algo más que sólo la protección de derechos**

En esta última parte nos enfocaremos a identificar los planteamientos que definen a la ciudadanía como algo más que sólo la protección de derechos. Cuestión, ésta última, que involucra prácticamente a todas las instituciones y estructuras que el estado ha establecido para ejercer sólo la protección mencionada. Desde la nueva perspectiva de la ciudadanía, se habla de nociones que involucran a los ciudadanos en torno a ciertos aspectos como son el compromiso de participación y de cumplimiento con sus responsabilidades. Sin embargo, esta perspectiva se orienta principalmente al ejercicio de la ciudadanía como una actividad de aprendizaje en la que no sólo se ejercen los derechos ciudadanos. Se trata de que la ciudadanía logre integrar la noción de aprendizaje constante de virtudes deseables por parte de los ciudadanos para que las sociedades funcionen mejor. Es en ese entendido en el que Kymlicka y Norman centran su propuesta, afirmando que:

el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su “estructura básica” sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Por ejemplo, su sentimiento de identidad y su percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; su capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el propósito de promover el bien público y sostener autoridades controlables; su disposición a autolimitarse y ejercer la responsabilidad personal en sus reclamos económicos, así como en las decisiones que afectan su salud y el medio

ambiente. Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables.<sup>157</sup>

Así, estos autores proponen un concepto de ciudadanía que está “íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular”<sup>158</sup> Tal definición nos plantea una noción de ciudadanía que necesariamente encuentre un punto medio entre lo jurídico y lo real. En este sentido, la ciudadanía jurídica comporta una definición más identitaria y simbólica, y la ciudadanía real alude principalmente al ejercicio pleno de los derechos desde la conciencia y el aprendizaje sistemático del individuo para la participación ciudadana.

De este modo, es relevante la pregunta sobre el sitio desde el cual el ciudadano asume su ciudadanía. La respuesta de los autores del cosmopolitismo es que, precisamente, el ciudadano asume la ciudadanía desde su propio espacio social, lo que hace que la existencia de la ciudadanía real se vea como un proceso irregular, dividido e incierto, que asume dimensiones específicas en cada país. Y por ello, una democracia plena exige la confluencia de estas dos perspectivas.

Un aspecto a destacar en la etapa moderna es la forma en la cual la ciudadanía ha tenido que acoplarse a los sistemas de gobierno y de constituciones federales, resultado de lo que las sociedades han estructurado y decidido poner en práctica con el llamado federalismo. Es decir, este sistema reconoce al ciudadano una doble identidad, pero también le reclama lealtad. Para Heater, en este sistema los ciudadanos se enfrentan a tomar una decisión sobre a cuál de estos espacios han de serle fieles, con respecto a qué gobierno. A tal concepto lo denomina “ciudadanía estratificada”<sup>159</sup> y se refiere al federalismo (tan de moda) como la compleja estructura constitucional de los sistemas de gobierno en dos niveles, el estatal y el provincial, e incluso el municipal. Por ello, habla de que hoy en día existen “modelos escalonados de ciudadanía”.<sup>160</sup>

---

<sup>157</sup> Kymlicka, W. y W. Norman, “El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Ágora*, núm. 7, 1997, p. 2.

<sup>158</sup> Kymlicka, W. y W. Norman, “El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, *Ágora*, núm. 7, 1997, p. 1.

<sup>159</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 175.

<sup>160</sup> Heater, D., *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 175.

La cuestión aquí es señalar de forma concreta la relación entre el gobierno federal y el ciudadano, y entre los gobiernos estatales y el ciudadano. Cuestión que, huelga decir, nunca se ha zanjado por completo. Sin embargo, la propuesta de la ciudadanía diferenciada, tal como asevera Rubio Carracedo, se verá a veces superada y a veces convergiendo con planteamientos que observan la posibilidad de existencia de otras ciudadanía complementarias, tales como la multicultural, la posnacional, el cosmopolitismo cívico, la ciudadanía transnacional y transcultural.<sup>161</sup>

Sin duda, el recorrido que se ha realizado sobre la democracia, la ciudadanía y la educación, a través de estos marcos conceptuales, permite visualizar la ciudadanía desde una especificidad contextual de Occidente y ello implica que sus explicaciones tienen una vinculación directa con los procesos de cambio social, económico, cultural, ideológico y político. En estos términos, el vínculo entre la ciudadanía y la educación debe comprenderse en tanto es resultado de los procesos contingentes y segmentados de dicha región.

---

<sup>161</sup> Rubio Carracedo, J., *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007, pp. 93-127.

## Capítulo 2. Los libros de texto: un acercamiento conceptual y analítico

Los textos escolares son más que nunca educativos, en el sentido de que establecen posturas morales y agendas democráticas, dentro de las estructuras tanto nacionales como internacionales. Ésa es la razón por la que los libros de texto deberían ser considerados como claves para cualquier programa que busque la solidaridad y la integración. Los malos textos educativos son una verdadera calamidad para cualquier nación; los buenos textos, en cambio, producen un beneficio incalculable y constituyen una inversión en nuestro futuro internacional.  
Egil Børre Johnsen<sup>162</sup>

En este capítulo se aborda el tema de los libros de texto desde una mirada que busca plantear elementos para su análisis. En tal sentido, en una primera sección se ofrece una breve discusión conceptual sobre el libro de texto y se argumenta la importancia de delimitar una definición operativa que permita su análisis. En la segunda sección se incluye además una visión panorámica sobre las políticas del libro de texto en América Latina y por último se describe y analiza el caso de los libros de texto en México como política de gobierno.

Reflexionar acerca del papel que desempeña el libro de texto no sólo en la escuela, sino como el único elemento transmisor de conocimiento para muchas familias en México, nos lleva a considerar una serie de factores con respecto a su concepción y actual función. Por ello, abordar el tema desde la investigación se justifica en el reconocimiento de que estos libros tienen una enorme importancia, ya que forman parte de la educación, la enseñanza y el desarrollo de un país.

En México, los libros de texto gratuitos constituyen un componente fundamental de la educación básica. A lo largo de su historia, institucionalizada desde 1959, han desempeñado un papel de capital importancia para la educación de millones de niños y de familias en el país. ¿Cómo pensar a los libros de texto? ¿Cuál ha sido su relevancia? ¿Son vigentes? ¿Cuáles son sus retos actuales?

En este capítulo no se dará respuesta a todas y cada una de estas interrogantes, pero sí se busca abordar y describir algunos de los rasgos principales que lo definen como un muy significativo instrumento de formación.

---

<sup>162</sup> Johnsen, E., "Prefacio a la edición española", en *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 15.



## 2.1 El concepto y las características del libro de texto

La gran mayoría de los debates e investigaciones que se han generado a nivel internacional y en México acerca del libro de texto coinciden en definirlo como un factor fundamental en la formación de los sujetos y, por tanto, como un elemento indispensable para la transmisión del conocimiento. De la misma forma, estos libros se sitúan como uno de los componentes más importantes de cualquier sistema educativo.<sup>163</sup>

Aunado a ello, desde diferentes contextos se ha mostrado que este material impreso tiene una influencia relevante dentro del aula escolar y específicamente en la labor de los docentes. Es así que se sitúa dentro del espacio escolar como el elemento clave de los procesos educativos, esto es, de la enseñanza, el aprendizaje y de la práctica educativa.<sup>164</sup>

¿Qué se entiende por libro de texto? Sin el ánimo de realizar una definición de carácter rígido, conviene señalar que, ante esta pregunta, existe una multiplicidad de respuestas: una materialidad, una propuesta curricular, un portador de significados, una publicación periódica de alta circulación, un mediador entre maestro-alumno, entre otras. Así, vale la pena señalar que la concepción de libro de texto alude a una gran complejidad y, resulta claro, no existe un consenso acerca de su definición. Si hacemos referencia al lenguaje cotidiano de la escuela, es posible encontrar una gran variedad de denominaciones respecto del libro de texto: libro escolar, manual escolar, libro guía, texto escolar, etcétera, haciéndose un uso indistinto en su definición.

Børre Johnsen destaca que cuando las investigaciones sobre libros de texto hacen referencia a su definición, generalmente involucran desde un sentido amplio a uno estrecho, dependiendo de las características de la

---

<sup>163</sup> Altbach, P., "The unchanging variable: Textbooks in comparative perspective", en P. Altbach, G. Kelly, H. Petrie y L. Weis (eds.), *Textbooks in American Society. Politics, Policy, and Pedagogy*, New York, State University of New York Press, 1991, p. 237.

<sup>164</sup> Heyneman, S., J. Farrell y M. Sepulveda-Stuardo, *Textbooks and Achievement: What We Know*, Washington, D.C, 1978 (The World Bank Staff Working Paper 298). Altbach, P., G. Kelly, H. Petrie, L. Weis (eds.), *Textbooks in American Society. Politics, Policy, and Pedagogy*, New York, State University of New York Press, 1991. Apple, M. y L. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991. Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996. Choppin, A., "Pasado y presente de los manuales escolares", trad. por Miriam Soto Lucas, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, vol. XIII, núm. 29-30, enero-septiembre de 2001. Martínez Bonafé, J., "Los libros de texto como práctica discursiva", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1, enero de 2008, pp. 62-73.

investigación a realizarse. Así señala “la definición del libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros hechos y publicados para propósitos educativos, o incluso cualquier libro utilizado en el aula”.<sup>165</sup>

Tal definición alude a un texto que, indistintamente para lo que fue creado, se utiliza en un medio escolar. Sin embargo, es preciso apuntar que definir estos materiales educativos obliga a delimitarlos conceptualmente con respecto a otros géneros escritos. Al respecto, Stray elabora una descripción que ayuda a acotar con mayor certeza la definición, partiendo de una interesante distinción entre libros de texto y libros escolares. Para dicho autor, “el primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas”.<sup>166</sup>

Seguimos en este trabajo la diferenciación descrita por este autor estadounidense, pues ayuda a delimitar con mayor certidumbre el concepto que interesa destacar en este análisis y que tiene que ver inicialmente con el libro que se elabora específicamente para ser la guía dentro de un espacio educativo. Al respecto, se ha de considerar que dentro del ámbito escolar, el libro de texto cumple con al menos tres funciones que delimitan su definición. En primer término es una evidencia clara y contundente del currículo escolar; en segundo, es también un instrumento de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje, y tercero, proporciona información y cumple con una función ideológica. Dichas funciones adjetivan su definición como un recurso educativo básico para la formación de las personas, como un apoyo indispensable para maestros y alumnos, y como un reflejo de la enseñanza.

Al respecto, Escolano señala que el libro de texto encierra básicamente tres perspectivas, la primera como “objetivación cultural del currículo en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes

---

<sup>165</sup> Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 25-26.

<sup>166</sup> Stray, Chris, “Paradigms Lost: Towards a Historical Sociology of the Textbook”, Conferencia PEXU, Håmösand, 1991, p. 1. Citado por Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 25-26.

sociales y en sus formas de desarrollo”,<sup>167</sup> la segunda como constructor de nuevas concepciones y prácticas sobre su uso en la educación, y finalmente, como el que objetiva las relaciones entre discursos y representaciones sociales.<sup>168</sup>

En esta línea, Ramírez precisa que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el libro de texto cumple la función de mediador en el aula escolar, es decir, establece un vínculo entre el docente y el alumno. Para dicho autor, este material educativo es un recurso pedagógico de relevancia, porque trasciende la función de transmisión de saberes de las diversas disciplinas, ya que “en el cumplimiento de esta misión, también transmite valores y actitudes que contribuyen a moldear la personalidad de los educandos”.<sup>169</sup>

Por su parte, Choppin,<sup>170</sup> desde el ámbito francés, insiste en la complejidad que tiene el concepto por su variedad de funciones: 1) como herramienta pedagógica, porque facilita el aprendizaje; 2) como soporte de la verdad que la sociedad cree necesario transmitir a las jóvenes generaciones, por lo que cambia considerablemente según lugar, época y régimen político, y 3) como medio de comunicación “muy potente” que tiende a uniformar el discurso que transmite. Por todas estas características, el libro de texto participa activamente en el proceso de socialización, de aculturación y de

---

<sup>167</sup> Escolano, A., “El manual escolar y la cultura profesional de los docentes”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 14, 2009, p. 173.

<sup>168</sup> Escolano, A., “El manual escolar y la cultura profesional de los docentes”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 14, 2009, pp. 172 y 173.

<sup>169</sup> Ramírez, T., “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Docencia Universitaria*, SADPRO-Universidad Central de Venezuela, vol. III, núm. 1, 2002, p. 101.

<sup>170</sup> Torres y Moreno abordan en una parte de su estudio la perspectiva histórica sobre el origen del libro de texto, señalando los antecedentes que Choppin argumenta sobre el primer libro escolar producido en Francia. Al respecto señalan: “Choppin informa que el primer libro escolar producido en Francia se remonta a 1.470 con la producción de un texto en latín titulado: *Les Lettres de Gasparin de Pergame*. En 1.657 Juan Amos Comenio (1.592-1.670) publicó su *Dialéctica Magna* (1.640) [...] Este mismo autor, para 1.658 el mismo autor publica *Orbis Sensualium Pictus*, libro de texto en latín en el que hacía uso de narraciones cortas e ilustraciones, constituyéndose en uno de los más remotos antecesores del texto escolar que hoy en día conocemos. Es sólo hasta finales del siglo XIX cuando el libro de texto se convierte en un instrumento básico de la educación masiva. Los estados nacionales y la nueva burguesía crearon un sistema escolar y nuevas materias escolares. A partir de entonces, el libro de texto empezó a ser elaborado en la forma en que hoy día se conoce (producción masiva, contenidos acordes con la edad del niño, sujetos a un programa oficial y con respaldo institucional), surgiendo un nuevo género”. Choppin, A., “La historia de los manuales escolares. Una aproximación global”, *Historia de la Educación*, núm. 9, p. 3, citado por Torres, Y. y R. Moreno, “El texto escolar, evolución e influencias”, *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto de 2008, p. 54.

adoctrinamiento de las jóvenes generaciones. Pero también se señala que es un producto material, “fabricado, difundido y consumido”.<sup>171</sup>

Desde dicha perspectiva, se pone de relieve un factor adicional sobre el libro de texto. Se trata de la intención con la que se elabora y produce. Es decir, en su definición se consideran, por lo menos, tres cosas: las partes que intervienen en su proceso de elaboración, las distintas motivaciones con las que se conciben y, finalmente, la diversidad de grupos y personas a los que está dirigido. Al respecto, Wain señala: “son un tipo de literatura compleja colocada y compilada por varias partes interesadas (especialistas, autores, editores, autoridades) y tienen la intención de servir a diversos grupos de usuarios (maestros, estudiantes/alumnos, padres)”.<sup>172</sup>

En esta misma línea, la definición de Apple y Christian-Smith aporta elementos fundamentales que lo describen como el resultado de una multiplicidad de actividades. Por un lado, argumentan que son el resultado de “construcciones particulares de la realidad, formas específicas de selección y organización de este vasto universo de conocimiento posible”,<sup>173</sup> en el que se involucran elementos políticos, sociales y culturales, y en el que intervienen para su elaboración personas e intereses. En tal sentido, los libros de texto contienen una carga política, social y cultural que “como parte de un curriculum, [...] les permite participar en lo que la propia sociedad reconoce como legítimo y verdadero; además ayudan a establecer los cánones de lo verdadero y también a recrear un mayor punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias, y la moralidad”.<sup>174</sup>

En consecuencia, desde la pedagogía crítica se argumenta que son instrumentos de poder con una carga ideológica y visiones hegemónicas

---

<sup>171</sup> Choppin, A., “Pasado y presente de los manuales escolares”, trad. por Miriam Soto Lucas, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, vol. XIII, núm. 29-30, enero-septiembre de 2001, pp. 210-211.

<sup>172</sup> Wain, K., “Different Perspectives on Evaluating Textbooks [manuscrito]”, Georg-Eckert-Institut, septiembre de 1990, citado por Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 24.

<sup>173</sup> Apple, M. y L. K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991, pp. 3-4.

<sup>174</sup> Apple, M. y L. K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991, p. 4.

determinadas.<sup>175</sup> De este modo, es preciso recordar que en el ámbito escolar, las prácticas discursivas se encuentran determinadas por mecanismos de poder que regulan y controlan lo que puede y lo que no puede ser dicho. Esto es, la forma en la que se construyen los discursos está vinculada con el uso o abuso del poder y con la producción y reproducción de las estructuras sociales. Se trata de lo que Bourdieu denominó la reproducción social de las relaciones de poder, en tanto formas que producen y reproducen las estructuras sociales,<sup>176</sup> cuya influencia en la escuela, el currículo y los libros de texto no se puede obviar o dejar de lado.

Así, el reconocimiento de la naturaleza política del currículo, y la afirmación de que el conocimiento escolar tiene complejas conexiones con el ámbito más amplio del poder, reafirma la influencia de los grupos dominantes para legitimar sus ideas a través de los libros de texto.<sup>177</sup> Esto nos permite ver, tal como señala Apple, que estos materiales educativos no son sólo elementos culturales, sino también son mercancías económicas.<sup>178</sup> Al respecto, Martínez Bonafé habla del poder simbólico que tiene el libro de texto, en tanto que “transmite una forma de seleccionar, presentar, de ordenar el contenido”,<sup>179</sup> pues es a través de él que se comprende el tipo de cultura y de conocimiento que se considera valioso.

En tal sentido, los argumentos que interesa enfatizar aquí son aquellos que giran en torno a la forma en la que, desde el currículo y los libros de texto, se construyen contenidos y se transmiten conocimientos y actitudes a los estudiantes, para que reproduzcan la ideología dominante y no sólo eso, sino que ocupen posiciones de dominación o de subordinación en la sociedad.<sup>180</sup>

---

<sup>175</sup> Apple, M. y L. K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991. Choppin, A., “Pasado y presente de los manuales escolares”, en *La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

<sup>176</sup> Véase Bourdieu, P., *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

<sup>177</sup> Apple, M., “The Culture and the Commerce of the Textbook”, en Apple, M. y L. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991, p. 24.

<sup>178</sup> Apple, M., “El libro de texto y la política cultural”, *Revista de Educación*, núm. 301, p. 114.

<sup>179</sup> Martínez Bonafé, J., “¿De qué hablamos cuando hablamos de libros de texto?”, ponencia presentada en el 10º Seminario Internacional de Textos Escolares, Santiago de Chile, 19, 20 y 21 de abril de 2006, p. 3.

<sup>180</sup> Apple, M., “El libro de texto y la política cultural”, *Revista de Educación*, núm. 301, pp. 115-117. Zárate, A., “Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú”, *Discurso & sociedad*, vol.5, núm. 2, 2011, p. 342.

Tal como lo refiere la perspectiva de los teóricos críticos de la educación en voz de McLaren:

el currículum representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien, representa *la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad*.<sup>181</sup> [sic] El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y, a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género.<sup>182</sup>

En una aproximación más crítica, autores como Bini señalan que los libros de texto, al igual que la escuela, tienen una función principal: la de reproducir la ideología de la clase dominante. Por ello, dicho autor rechaza esta clase de publicaciones, aclarando que se trata de un “llamamiento a los educadores para que adopten libros más serios, no fascistas, de nivel elevado si los hay, [se trata de la exigencia de un] compromiso por producir libros democráticos”.<sup>183</sup>

Aunado a esto, los libros de texto también han tenido como característica ser el centro de conflicto ideológico y educativo, pues muchas veces crean tensiones en la sociedad. En tal sentido, Apple y Christian-Smith argumentan que las controversias sobre la forma y el contenido de estos materiales impresos no disminuyen, por el contrario, el clima de cambio ideológico influye poderosamente en los debates sobre lo que debería impartirse en las escuelas y cómo debería enseñarse y evaluarse.<sup>184</sup> Para estos autores existen fuertes presiones “para que los textos cumplan con elevados estándares, hacerlos más ‘difíciles’, estandarizar su contenido, asegurarse de que pongan mayor énfasis en los temas como el patriotismo, la libre empresa, y la ‘tradición occidental’ y, en vincular su contenido a las pruebas estatales y nacionales sobre el logro educativo”.<sup>185</sup>

---

<sup>181</sup> Véase White, D., “After the Divided Curriculum”, *The Victorian Teacher*, núm. 7, marzo de 1983. Giroux y McLaren, “Teacher Education and the Politics of Engagement”, p. 228, citado por McLaren, P., *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1984, pp. 223-224.

<sup>182</sup> McLaren, P., *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1984, pp. 223-224.

<sup>183</sup> Bini, G., “Contra el libro de texto”, en G. Bini *et.al.*, *Los libros de texto en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1977, pp. 20-21.

<sup>184</sup> Apple, M., Linda K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991, p. 6.

<sup>185</sup> Apple, M., Linda K. Christian-Smith (eds.), *The Politics of the Textbook*, New York, Routledge, 1991, p. 6.

Contrariamente a los argumentos esgrimidos por Apple y Christian-Smith, pero en consonancia con los elementos de su objeto de crítica, otros autores destacan el rol central del libro de texto en la calidad de la educación, en términos del impacto que tiene su presencia o ausencia. Al respecto, M. Crossley y M. Murby señalan que: “El papel fundamental que desempeñan los libros de texto en la calidad de la educación es quizá más claramente visible en el mundo en desarrollo, donde a menudo los libros de texto son la principal —si no la única— definición del plan de estudios”.<sup>186</sup> Desde esta perspectiva, se destaca el vínculo tan relevante que existe entre la provisión e inversión en estos materiales y la mejora del logro estudiantil. Al respecto, Heyneman, Farrel y Sepulveda-Stuardo, en un estudio elaborado para el Banco Mundial sobre libros de texto y logro educativo en países en desarrollo, concluyen que la inversión y, sobre todo, la investigación en libros de texto es esencial, pues producirá ganancias en el aprendizaje. Al respecto señalan:

Esto no significa que sepamos todo lo que necesitamos saber. Lo que significa es que en comparación con otras características comúnmente medidas, tales como formación de docentes, tamaño de la clase, salarios de los docentes, instalaciones de internado, repetición de cursos, etc. La disponibilidad de los libros aparece tan consistentemente asociada con niveles de logro educativo más alto que como instrumento para afectar el aprendizaje, ellos representan una elección razonable. En resumen, son dignos de más experimentación y de escrutinio cercano.<sup>187</sup>

Es cierto que los libros de texto en países en desarrollo contribuyen a mejorar las condiciones no sólo educativas, sino sociales y económicas. Sin embargo, visualizar y definir estos materiales como factor que contribuye en la actualidad a elevar los niveles de logro educativo nos lleva a reflexionar sobre su papel de formador, no sólo dentro del aula escolar, sino en el nivel más amplio de la sociedad, en términos de las familias que en países como México carecen de alfabetización o en las que muchas veces el libro de texto constituye su único vínculo con el conocimiento.

---

<sup>186</sup> Crossley, M. y M. Murby, “Textbook Provision and the Quality of the School Curriculum in Developing Countries: Issues and Policy Options”, *Comparative Education*, vol. 3, núm. 2, 1994, p.100. Taylor y Francis, Ltd., JSTOR, disponible en: [http://www.jstor.org/stable/3099059?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3099059?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents), consultado el 23 de marzo de 2018.

<sup>187</sup> Heyneman, S. P., J. P. Farrel y M. Sepulveda-Stuardo, *Textbooks and achievement in developing countries: what we know*, Washington, D.C., 1978, p. 3 (The World Bank Staff Working Paper 298).

En estos términos, Selander deja de lado la caracterización de los libros de texto no sólo al referirse a ellos como textos escolares, sino respecto de la intencionalidad con la que se elaboran, centrándose en describir su estructura y diseño instruccional; esto es, la forma en la que se organiza internamente el contenido. De manera breve, se refiere a la estructura semántica, pragmática y programática del texto. En tal sentido, para dicho autor las características que definen a un texto escolar están determinadas por la organización interna y por los mensajes que transmite; éstos son: 1) la forma o el estilo de escribir el texto, que está socialmente determinado por el marco de los objetivos institucionales que lo delimitan; 2) se configura como algo que no está destinado a presentar conocimientos nuevos, sino a reproducir los ya sabidos; 3) está organizado de acuerdo con ciertos requisitos pedagógicos, donde el aprendizaje de los alumnos está controlado por parte del profesor; 4) el conocimiento, es decir, los contenidos de las disciplinas y los morales deben aparecer entrelazados; 5) el contenido se estructura por facetas y debe estar adaptado al conocimiento básico de los estudiantes y a su nivel escolar; 6) se considera un libro de texto tradicional o “cerrado” cuando incluye todos los conocimientos dignos de ser conocidos, y es “abierto” o moderno cuando remiten a otras fuentes; 7) están exentos de ironías y contienen referencias al mundo real, y 8) tienen instrucciones o aspectos que regulan la lectura.<sup>188</sup> Según este autor, las características señaladas sirven para definir o diferenciar a los textos escolares de otros géneros de escritura. Así, Selander señala que el libro de texto hace referencia al mundo exterior en el sentido en que describe datos simples y, por lo tanto, “es una reconstrucción social”.<sup>189</sup>

En esta misma línea, pero destacando la existencia del reconocimiento legal del libro de texto, Argibay y otros colegas proponen seis elementos que se han de tomar en cuenta en su definición: 1) se trata de un recurso técnico-educativo; 2) es un material impreso; 3) su estructura se encuentra ligada a una progresión sistemática que, por lo general, responde a la secuencia pedagógica que exige el programa de estudio; 4) su uso en los procesos de

---

<sup>188</sup> Selander, S., “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”, *Revista de Educación*, España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, núm. 293, 1990, pp. 350-351.

<sup>189</sup> Selander, S., “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”, *Revista de Educación*, España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, núm. 293, 1990, p.346.



enseñanza-aprendizaje; 5) tiene una apertura a la realidad cultural, y 6) la legalidad reconocida.<sup>190</sup>

Por último, nos interesa resaltar, en este breve recorrido sobre las dimensiones que se involucran al tratar de definir y de analizar los libros de texto, lo que en España Ossenbach y Somoza señalan al respecto, concretamente desde el proyecto de investigación sobre manuales escolares españoles (Manes). Estos autores argumentan que en el idioma español se utilizan de manera preeminente tres sustantivos que indican el nivel más general e integrador sobre los libros de texto. Esto es, se refiere a los términos: libros, textos y manuales, agregando el adjetivo *escolar*. En estos términos se alude a libros escolares, libros de texto, textos escolares, manuales o manuales escolares. Estos autores argumentan que el término que debería utilizarse para definir las obras o los textos creados de manera intencional para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser el de *manual escolar*. Las razones que esgrimen para ello hacen referencia a la intención que tienen estos materiales en términos de “su título, su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, por su contenido, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina”.<sup>191</sup> Dichos autores renuncian al uso del término “libro de texto” debido a que, desde su perspectiva, refiere a un contenido más amplio o general que incluiría a los textos universitarios, los cuales se construyen con una estructura didáctica diferente y, además, carecen de los controles de arbitraje rigurosos que se aplican para los otros niveles educativos.<sup>192</sup>

Si bien la idea de libro de texto es amplia y compleja, tampoco puede hablarse de una indefinición. En este tipo de publicaciones se involucra no sólo la dimensión pedagógica, curricular y educativa, sino que se le otorga un fuerte

---

<sup>190</sup> Argibay y otros, *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1991, citado por Ramírez, T., “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Docencia Universitaria*, SADPRO-Universidad Central de Venezuela, vol. III, núm. 1, 2002, p. 107.

<sup>191</sup> Ossenbach, G. y M. Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Un análisis comparativo*, Madrid, UNED, 2000, p. 7, citado por Torres, Y. y R. Moreno, “El texto escolar, evolución e influencias”, *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto de 2008, p. 62.

<sup>192</sup> Torres, Y. y R. Moreno, “El texto escolar, evolución e influencias”, *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto de 2008, p. 62.

peso y relevancia a su intencionalidad social, política, cultural e incluso económica, como uno de los componentes fundamentales.<sup>193</sup>

Ambas dimensiones son cruciales para su análisis y, de manera especial, para su comprensión en términos de política educativa. La principal diferencia entre estas dos grandes perspectivas es precisamente la relevancia y los resultados de su enfoque. De este modo, mientras la dimensión pedagógica y didáctica se centra en la forma en la que se construye el aprendizaje, la dimensión política o la perspectiva crítica se enfoca en el contexto de su elaboración, es decir, su vinculación más amplia con el papel que tiene el libro de texto en la educación y en la sociedad.

Hasta aquí han sido revisados los principales conceptos y características sobre el libro de texto. A lo largo de estas páginas ha sido posible observar la multiplicidad de enfoques en los que se estudian estos materiales y la importancia de establecer una definición para su análisis.

## **2.2 Las políticas sobre el libro de texto en América Latina. Una revisión panorámica**

La desigualdad social que existe en América Latina ha llevado a los gobiernos a impulsar políticas que contribuyan a disminuir las enormes brechas que subsisten en la región. Tradicionalmente, la educación ha sido el espacio de focalización y aplicación de políticas y prácticas sociales y educativas encaminadas a mejorar las condiciones de vida de gran parte de la población.

En tal sentido, la dotación de libros de texto ha sido una de las políticas educativas a las que los gobiernos han recurrido cada vez con mayor frecuencia para contrarrestar las condiciones de pobreza y marginación que enfrentan niños y adolescentes, y con ello impulsar el acceso a mejores condiciones de vida. Al respecto, Rivas afirma: “Los gobiernos vieron en el libro

---

<sup>193</sup> Al respecto el caso de México sirve para ilustrar lo señalado. Históricamente, en México el concepto de libro de texto, ha sido asociado al de libro de texto gratuito. Ello se debe a las características que desde su nacimiento le dieron sentido y que forman parte de su definición actual pues involucra los ideales educativos de una educación gratuita, laica y obligatoria, que le han adjudicado un sello muy particular.

de texto un regulador sistémico y estratégico de la enseñanza: un gigantesco atajo”.<sup>194</sup>

Se ha señalado en este trabajo que en la última década del siglo xx y desde los organismos internacionales hay una ascendente consideración del libro de texto como política vinculada con las profundas transformaciones en América Latina, tales como la reforma de los sistemas educativos y el aumento de la escolaridad obligatoria, cuya finalidad es la obtención de mayores niveles de calidad educativa en la región. Por ello, Coraggio y Torres afirman que el papel de los libros escolares ha sido crucial para este tiempo, pues “si la década del 70 fue la época de la infraestructura, los 90 serán recordados como la década del texto escolar”.<sup>195</sup> Sin embargo, pensarlos sólo como instrumentos que posibilitan el logro de mayores estándares de calidad educativa nos lleva a reafirmar su importancia formativa. Al respecto, Altbach señala: “El libro escolar no puede, por bueno que sea, garantizar la calidad de la enseñanza, pero puede ofrecer un mínimo de uniformidad”.<sup>196</sup>

Si bien se comprende la afirmación hecha por estos autores, las investigaciones que revelan el panorama en la región sobre las políticas del libro de texto<sup>197</sup> coinciden en señalar que México, Chile y Brasil tienen una amplia tradición en la entrega gratuita de libros de texto por parte del Estado. En este sentido, el impacto de las políticas impulsadas desde los organismos de carácter internacional ha representado un gran cambio para los países que implementan estos programas, pues han consolidado y mejorado los procesos de elaboración de los libros y han desarrollado políticas de focalización para los sectores más vulnerables.

---

<sup>194</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC, 2015, p. 84.

<sup>195</sup> Coraggio, J. L., y R. Torres, *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, Miño y Dávila, 1999, p. 117.

<sup>196</sup> Altbach, Ph., “Problemas esenciales del libro escolar en el tercer mundo”, *Perspectivas*, París, UNESCO, vol. XIII, núm. 3, 1983, núm. 47, p. 341.

<sup>197</sup> Velez, E., E. Schiefelbein y J. Valenzuela, *Factors Affecting Achievement in Primary Education: A Review of the Literature for Latin America and the Caribbean*, Washington, DC, World Bank, abril de 1993 (Human Resources Development and Operations Policy Working Papers 2). Uribe, Richard, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, Cerlalc, 2005. Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015.

Aunque en estudios recientes México es catalogado como “el país por excelencia de los libros de texto estatales en América Latina”,<sup>198</sup> debido a su permanente política de producción, edición, entrega y financiamiento con recursos públicos del programa de libros de texto gratuitos, el estudio *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*,<sup>199</sup> advertía que “México y Cuba son los únicos países del área en donde el Estado participa directamente de manera regular en los procesos de edición [elaboración] de textos escolares para las escuelas públicas”.<sup>200</sup>

Sin embargo, 10 años después las investigaciones señalan que, de manera creciente, otros países han ido incorporando, aunque no de manera permanente y única, la entrega gratuita de libros escolares para primaria por parte del Estado en escuelas públicas. Cabe aclarar que en algunos países las políticas de dotación no han tenido un carácter permanente, como sí sucede en los casos de Chile, México y Brasil, que ya se han señalado. En tal sentido, Uruguay, Perú, Argentina y Colombia ofrecen libros públicos para sus estudiantes.<sup>201</sup>

Al respecto, resulta interesante conocer de manera breve algunas de las características comunes y específicas que guardan los programas de libros de texto en los países que aplican esta política. Cabe señalar que el caso de México se explica de manera separada y con una mayor profundidad.

Las diversas investigaciones y estudios que se han llevado a cabo sobre las políticas del libro de texto en América Latina coinciden en señalar que el programa de Textos Escolares de Educación Básica y Media chileno, creado en 1940, es el que cuenta con una mayor antigüedad (78 años), incluso por

---

<sup>198</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 85.

<sup>199</sup> En 2005, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) realizó un estudio donde se recogieron los resultados de 18 trabajos previos realizados en América Latina y el Caribe sobre los factores de incidencia en el rendimiento de los estudiantes. Así, el Cerlalc solicitó información a los países sobre programas de dotación de textos escolares. Este informe, elaborado por Richard Uribe, subdirector de Libro y Desarrollo de dicho organismo, presenta los resultados que enviaron 17 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Los resultados fueron contundentes en términos de la relación entre los textos escolares y la calidad de la educación. Al respecto, consúltese: Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005.

<sup>200</sup> Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, p. 61.

<sup>201</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, pp. 84-90.

encima del aplicado desde 1959 en México (59 años) y el de Brasil (33 años), que data de 1985.<sup>202</sup>

Una de las características en común que tienen estos tres países es que iniciaron con el desarrollo de políticas de dotación de textos escolares para la educación primaria y, con el paso del tiempo, fueron extendiéndolas a la secundaria. De igual forma, en cada uno de los programas se distribuyen libros a los docentes. Asimismo, los ministerios de educación son, en el caso de los tres países, los que determinan los lineamientos curriculares.

Por otro lado, y según las normas establecidas por cada nación, la mayoría recurre al mercado para la elaboración o la compra de los textos, y en pocos casos (México, Perú y Uruguay) es el Estado el que se ocupa de su producción y edición. Por lo general, en la mayoría de los países de la región se abren procesos de licitación para las editoriales privadas y el gobierno compra los libros que va a distribuir de manera gratuita (Chile y Brasil, por ejemplo). Por último, las naciones adquieren libros para las bibliotecas públicas y escolares, y en casi todos los casos este proceso es también por licitación pública.<sup>203</sup>

Como ya se ha dicho, Chile es el país que cuenta con el programa de textos escolares de mayor antigüedad. La distribución de los libros se realiza a todos los estudiantes a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, que forma parte del Ministerio de Educación; además, la selección de los textos se realiza por medio de licitaciones abiertas a las editoriales. Los directores de escuela tienen la facultad de definir y seleccionar sus libros de entre dos opciones ofrecidas por parte del Ministerio.

Entre 2000 y 2015, Chile multiplicó y diversificó los materiales enviados a las escuelas y puso en marcha el Plan de Apoyo Compartido (PAC), con en el que se “focalizó en 1000 escuelas con bajos resultados la entrega de guías didácticas para ser aplicadas en ocho semanas, con planes de clase diarios, evaluaciones y rúbricas prediseñadas. En paralelo, entregó cuadernos de

---

<sup>202</sup> Arriola, S., “Políticas sobre el libro de texto en algunos países de América Latina”, *Revista de Educación y Cultura AZ*, núm. 18, febrero de 2009, pp. 38-39.

<sup>203</sup> Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, pp. 61-67. Arriola, S., “Políticas sobre el libro de texto en algunos países de América Latina”, *Revista de Educación y Cultura AZ*, núm. 18, febrero de 2009, pp.38-39.

trabajo a todos los docentes, con secuencias didácticas diarias”.<sup>204</sup> De manera complementaria, se sumó a esta estrategia la puesta en marcha de un currículo en línea, un portal en el que se asocia el currículo oficial con el Ministerio de Educación y que sirve de repositorio de recursos digitales.

Sobre la experiencia de Brasil, baste señalar que su historia se funda en dos antecedentes institucionales importantes: el Instituto Nacional do Livro de 1929, que fungió como un órgano específico para legislar sobre la política del libro didáctico,<sup>205</sup> y una comisión constituida en 1966. A partir de éstos se crea, en 1985, el Programa Nacional do Livro Didáctico (PNLD) que universalizó y consolidó la política de entrega de textos escolares a alumnos de escasos recursos.<sup>206</sup> Este programa se hizo extensivo para la enseñanza a nivel medio. Todo bajo la ejecución y supervisión de la Secretaría de Educación Básica (SEB) del Ministerio de Educación (MEC).

Contrario a lo que sucede en México, en Brasil los editores privados son los encargados de imprimir los libros que después venden al gobierno. Posteriormente, la SEB coordina los procesos de revisión y evaluación pedagógica de los textos, con los cuales se aprueban o no los materiales para su compra. De los libros aprobados se hace una reseña. Así, los directivos y maestros reciben una guía con las obras y las editoriales aprobadas por el Ministerio de Educación (MEC) y escogen aquellas que quieren recibir, por lo que la compra de los libros no se lleva a cabo por medio de licitación, sino por negociación con las empresas.<sup>207</sup> Cabe recordar que en este país la entrega masiva de libros de texto se institucionalizó a partir de la década de los noventa y según Rivas:

El cambio en Brasil fue impactante. Todas las escuelas cuentan con *stocks* de libros de texto y las editoriales crecieron como nunca antes en su alianza con el Estado. Entre 2000 y 2013 se distribuyeron más de mil millones de libros para primaria y secundaria, con un presupuesto del

---

<sup>204</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 86.

<sup>205</sup> Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, p. 21.

<sup>206</sup> Arriola, S., “Políticas sobre el libro de texto en algunos países de América Latina”, *Revista de Educación y Cultura AZ*, núm. 18, febrero de 2009, p. 40.

<sup>207</sup> Arriola, S., “Políticas sobre el libro de texto en algunos países de América Latina”, *Revista de Educación y Cultura AZ*, núm. 18, febrero de 2009, p. 40.

Programa Nacional do Livro Didático que en 2013 ascendía a 1.100 millones de reales.<sup>208</sup>

En el caso de Perú, se observa que en los últimos años ha tenido un fuerte impulso para proyectar estrategias vinculadas con la política de entrega de libros de texto gratuitos. Este país es el que cuenta con menos años en la aplicación de la política de entrega universal de libros de texto gratuitos. Los estudios refieren la existencia, hasta la década de los noventa, de una oferta dispar de materiales educativos, vinculada con los caprichos de la lógica política, pero que a partir de 2000 registra cambios significativos en la masificación de compras estatales de libros de texto. Junto a ello, Perú también combina la estrategia de compra en el marco de la oferta del mercado editorial. El procedimiento para la elección de los materiales consiste en que el Estado licita un libro único por grado de primaria, de bajo costo y reutilizable durante tres o cuatro años. Esta política se ha fortalecido con el establecimiento de un Plan de Lectura que, en términos sintéticos, tiene la finalidad de impulsar la lectura desde una concepción integral. Algunos de los resultados de este plan es que en octubre de 2003 se estableció una Ley de Democratización del Libro y Fomento a la Lectura.<sup>209</sup>

Argentina y Uruguay reportan algunas similitudes en sus políticas de libros de texto hasta antes de la llegada del nuevo siglo. La primera está relacionada con la baja tradición que tenían estos dos países en la compra y distribución de estos materiales. La segunda alude a la gran diversidad de libros que utilizaban los docentes y, en consecuencia, la adquisición por las familias de dichos textos, mayoritariamente en el mercado privado.<sup>210</sup>

Con la llegada del nuevo siglo, se observaron grandes cambios. Uruguay, siguiendo la tradición mexicana, comenzó a producir libros de texto propios para el nivel de educación primaria. Esta distribución se realizó en dos ejes distintos. Los libros que corresponden a la enseñanza primaria, de primero

---

<sup>208</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 86.

<sup>209</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 86; Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, pp. 52-55.

<sup>210</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 87.

a sexto año, y las bibliotecas escolares, que conforman un núcleo de dotación oficial de textos.<sup>211</sup>

Por su parte, en Argentina, el Estado comenzó a comprar textos escolares en el mercado editorial privado para distribuirlos de manera gratuita y de forma masiva. Cabe aclarar que existe un proceso de selección de los materiales previo a su distribución, mismo que realiza una comisión de expertos. En este país no se apela al libro único, por el contrario, se le ha dado prioridad a la complementariedad de cuando menos tres libros por asignatura en el nivel secundaria, con la finalidad de que tanto docentes como alumnos incorporen y utilicen otras fuentes de información. Argentina tiene una política focalizada sobre el libro de texto, pues el gobierno nacional consultó a cada provincia sobre las obras preferidas para su contexto.<sup>212</sup>

Colombia está catalogado en los estudios como un caso de excepción. Debido a su política curricular, este país, desde 1994 y hasta 2010, rechazó los libros de texto. Esta situación estuvo anclada a un periodo muy concreto del país denominado “revolución educativa”, donde sindicatos, académicos del sector e incluso las autoridades educativas coincidían en rechazar dicha regulación. Sin embargo, para 2010 las cosas tuvieron un cambio significativo, pues se pondría en marcha el programa Todos a Aprender, apoyado en la creación de libros de texto propios, que combinaba la compra a través de licitación de los contenidos a especialistas y editoriales. Estos materiales se distribuyeron a alumnos de 3,000 escuelas vulnerables del primer ciclo de educación primaria, de primero a tercer grados, y se focalizaron en lengua y matemáticas.<sup>213</sup> Al respecto, en el estudio más reciente de Rivas se señala:

La exministra de educación [...] fue explícita durante la entrevista: “las escuelas necesitaban materiales concretos para enseñar. No podíamos hacer un curriculum, porque está prohibido por la Constitución, pero podíamos darles libros de apoyo optativos. Obviamente: cuando llegaron todos los docentes los comenzaron a usar”.<sup>214</sup>

---

<sup>211</sup> Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, p. 56. Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 87.

<sup>212</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 87.

<sup>213</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 87.

<sup>214</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 87.



Sobre el financiamiento de la política de entrega de textos escolares en América Latina interesa señalar brevemente algunos aspectos. Los estudios analizados revelan que la mayoría de los programas se llevan a cabo con financiamiento internacional, y en algunos casos, los menos, a través del presupuesto nacional. Los países que financian de manera íntegra sus programas con presupuesto propio son México, Chile y Brasil. En los casos de Argentina, Bolivia, Guatemala, Paraguay, Perú y Uruguay, hasta antes de 2010, el dinero para producir y distribuir los libros escolares provenía tanto del presupuesto nacional como de recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En Guatemala, Honduras y Nicaragua, el financiamiento es combinado, pues proviene del Banco Mundial (BM) y del presupuesto local.<sup>215</sup> Según los estudios analizados, los programas de entrega de libros de texto cuyos recursos sólo son internacionales son los siguientes: “Colombia y Costa Rica cuentan con financiamiento del BID. El caso de El Salvador está financiado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento; Panamá por el BID y el BM y República Dominicana por el BID, BM, la Agencia Española de Cooperación Internacional”.<sup>216</sup>

En los diversos estudios encontrados sobre las políticas de libros escolares en América Latina es posible observar algunas variaciones en cuanto a la información, clasificación de modalidades y programas que se han puesto en marcha en los diversos países. Ello encuentra su explicación en dos aspectos de manera fundamental. El primero está relacionado con los años de realización de cada uno de los estudios pues, como se ha señalado, los diversos países han transitado en la realización, modificación o extensión de los programas en un tiempo relativamente corto. Y el segundo se debe a la cantidad de naciones que se analizan y al tipo de información que se solicitó y se obtuvo.

Sin embargo, para efectos de este trabajo es menester apearse a los datos que se muestran en el estudio de Rivas, por ser de más reciente data. En el cuadro 1 se observan los países de América Latina que aplican políticas de

---

<sup>215</sup> Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, pp. 16-60.

<sup>216</sup> Arriola, S., “Políticas sobre el libro de texto en algunos países de América Latina”, *Revista de Educación y Cultura AZ*, núm. 18, febrero de 2009, p. 40.

entrega de libros de texto, sus modalidades y sus programas, entre 2000 y 2015.

**Cuadro 1. Políticas de entrega de libros de texto en América Latina, 2000-2015**

País	Modalidad	Principales políticas de textos escolares
Argentina	Compra y distribución	Distribución de libros para escuelas primarias y secundarias
		Plan Nacional de Lectura
Brasil	Compra y distribución	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
		Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)
Chile	Compra y distribución	Política de Textos Escolares
Colombia	Predominio del mercado privado (hasta 2010)	Catálogo de Textos Escolares
	Compra y distribución descentralizada (a cargo de unidades subnacionales)	
México	Elaboración propia	Programa de edición de libros de texto gratuitos de educación preescolar, primaria y telesecundaria
	Compra y distribución	Programa de Distribución de Libros de Texto de Secundaria
Perú	Elaboración propia; compra y distribución	Mejoramiento de la calidad de la educación secundaria
Uruguay	Elaboración propia (nivel primario)	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria
	Compra y distribución (nivel secundario)	Programa de Modernización de la Educación Media y de la Formación Docente

Fuente: Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 84.

### 2.3 Los libros de texto en México: Política e investigación

México está catalogado como el único país, de los anteriormente analizados, que cuenta con una política de entrega universal de libros de texto plenamente pública en su nivel básico de preescolar y primaria. Esto significa que el Estado tiene a su cargo la responsabilidad de producir, editar y entregar los libros de manera obligatoria a cada estudiante que ingresa a la educación preescolar y primaria.

Por ello, en los estudios sobre textos escolares en América Latina, a México se le identifica como el país que ha marcado un hito en la región,<sup>217</sup> pues cuenta con una histórica, permanente e inamovible política de Estado sobre libros de texto. La institucionalización del programa de libros gratuitos como política de gobierno, a través de la creación de una institución encargada sólo de este fin, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), y su permanente trabajo hasta el día de hoy, da fe de lo que representa para México este material educativo: el instrumento fundamental de la educación básica de todos los mexicanos. Sin embargo, la desigualdad social, la pobreza y la falta de equidad que persiste en el país contrastan profundamente con lo señalado.

Para comprender de manera global en qué consiste y como está estructurado el programa de libros de texto gratuitos mexicano se detallan a continuación sus características más relevantes.

El programa tiene como marco más amplio las acciones que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública (SEP) en materia de política educativa. En ese sentido, en México existen dos dependencias a partir de las cuales se determinan las directrices generales sobre la política de educación básica. La primera es la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y la segunda es la dependencia encargada de los planes y programas de estudio, los métodos y los materiales educativos, la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME), ambas dependientes de la SEP. A ellas hay que agregar la Conaliteg, pues aunque se trata de un órgano descentralizado, adscrito a la SEP, se encarga de la producción o compra de los textos escolares, y de distribuir los materiales a todas las entidades educativas que forman parte el programa de textos gratuitos en todo el país.

Cabe señalar que la DGMME está a cargo de la actualización, la producción, el desarrollo, la distribución y la difusión de los libros de texto (preescolar, primaria y telesecundaria), así como de la evaluación y la autorización de los textos de secundaria. Sobre este último punto, interesa aclarar que en México, en cuanto a la producción de libros de secundaria, el Estado tiene una política similar a la de los otros países. Es decir, pone a

---

<sup>217</sup> Rivas, A., *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015, p. 85.

disposición de los docentes alrededor de 400<sup>218</sup> materiales elaborados por diversas casas editoras para que sean ellos quienes los seleccionen, a través de un proceso de consulta y selección vía web. Una vez elegidos, el gobierno los compra al mercado editorial privado para su posterior entrega por parte de la Conaliteg en coordinación con los estados.

Datos recientes señalan que en el programa de secundaria “se reparten alrededor de 33 millones de libros que son adquiridos en parte por la Conaliteg y en parte por los estados”.<sup>219</sup> Esto significa que aunque el financiamiento se comparte entre estas dos instancias, no deja de ser del presupuesto público.

Con respecto a la política de entrega universal de los libros de texto, tal como señala la SEP y la Conaliteg, en el caso de la educación preescolar, primaria y secundaria, los libros son repartidos por el Estado de manera gratuita y pasan a ser propiedad de los alumnos. Al respecto, Anzures señala que “tras cursar por la educación básica (conformada por 12 grados en la actualidad), un estudiante debió haber recibido alrededor de 70 libros de texto gratuitamente y en propiedad”.<sup>220</sup> En tanto que un estudio realizado en 2005 señalaba que los libros de la telesecundaria debían ser devueltos por los alumnos al final del año escolar, para que pudieran ser reutilizados por los estudiantes de las siguientes dos generaciones.<sup>221</sup>

Sin embargo, el programa mexicano utiliza de manera general el sistema de entrega de libros en propiedad, lo que significa que en cada ciclo escolar la producción editorial debe ser renovada totalmente para que pueda cubrir a los estudiantes matriculados. Esta situación ha sido fuente de discusión en el país, pues existen voces que señalan la importancia del ahorro y la racionalización de los recursos, poniendo en marcha un sistema de entrega en préstamo, tal como se aplica en algunos países desarrollados. Ante tal dilema no existe consenso aún, pues para asumir un programa de libros en préstamo se han de

---

<sup>218</sup> Conaliteg, *Programa de producción de la Conaliteg*, México, Conaliteg, julio de 2016, disponible en: <https://www.gob.mx/conaliteg/es/acciones-y-programas/programa-de-produccion>, consultado el 6 de abril de 2017.

<sup>219</sup> Conaliteg, *Programa de producción de la Conaliteg*, México, Conaliteg, julio de 2016, disponible en: <https://www.gob.mx/conaliteg/es/acciones-y-programas/programa-de-produccion>, consultado el 6 de abril de 2017.

<sup>220</sup> Anzures, T., “El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, p. 382.

<sup>221</sup> Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, p.41.

considerar diversos factores en términos de costos, financiamiento, cuidado de los libros, logística, etcétera. Cuestiones que de una u otra forma han sido resueltas con las instituciones a cargo del programa. Más aún, algunos estudios señalan que la producción y distribución de millones de libros de texto se hace “a un bajísimo costo del erario”.<sup>222</sup>

En tal sentido, la SEP, a través de la Conaliteg y en coordinación con las autoridades educativas de las 32 entidades federativas del país, distribuyen los textos para los siguientes niveles y modalidades: preescolar, primaria, telesecundaria, secundaria, educación indígena, braille, macrotipo, bibliotecas de aula y bibliotecas escolares.<sup>223</sup> Datos de 2010 señalan que se entregaron alrededor de 188 millones de libros de texto gratuitos para preescolar, primaria y secundaria.<sup>224</sup> Esto significa que un alumno de primaria recibió siete libros por año.

Para tener una idea más concreta del procedimiento y las dependencias que intervienen en la producción de los libros de preescolar y primaria se reproduce el siguiente cuadro. Cabe señalar que la SEP y las dependencias que en este caso participan, tienen la posibilidad y la atribución de hacer modificaciones como lo consideren pertinente.

**Cuadro 2. Proceso de elaboración de libros de texto gratuitos de preescolar, primaria y telesecundaria, 2005**

Etapa del proceso	Responsable y descripción de las funciones
<b>Preparación</b>	La DGMME se encarga de la edición de los libros de texto de preescolar, primaria y telesecundaria. Los materiales son revisados constantemente para corregir erratas y actualizar su información, así como para hacer ajustes a contenidos y actividades, o bien para proceder a su completa relaboración.
<b>Producción</b>	Una vez elaborados y editados, Conaliteg se encarga de la impresión de los libros. Se adelantan procesos de licitación o invitación a proveedores mexicanos de la industria gráfica, quienes se encargan de imprimir los libros de texto.
<b>Distribución</b>	Conaliteg distribuye los textos escolares. Para la cobertura se ha tejido una red en la que participan las secretarías de la Defensa y de Marina, así como la Procuraduría General de la República, los gobiernos estatales, las presidencias municipales y organizaciones

<sup>222</sup> Anzures, T., “El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, p. 378.

<sup>223</sup> Conaliteg, *Acciones y programas. Preguntas frecuentes*, México, Conaliteg, enero de 2017, disponible en: <https://www.gob.mx/conaliteg/es/acciones-y-programas/preguntas-frecuentes-91283>, consultado 4 de abril de 2017.

<sup>224</sup> Anzures, T., “El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, p. 376.

	civiles y de padres de familia. Los libros de texto gratuitos se concentran en dos almacenes de la Comisión, ubicados en el estado de Querétaro —que surte al norte del país— y en el Estado de México —para distribuir al centro y sur de la República. Una vez que llegan a los estados, se distribuyen en almacenes centrales y temporales, para que sean las propias autoridades educativas estatales quienes se encargan de su entrega en los centros escolares.
<b>Financiación</b>	Presupuesto nacional (federal). Aproximadamente se invierten 916.5 millones de pesos anuales.
<b>Vigencia</b>	Libros de texto de educación preescolar: 1996-a la fecha. Libros de texto de educación primaria: 1960-a la fecha. Libros de texto de Telesecundaria: 1993-a la fecha.

Fuente: (Tabla 19) Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Bogotá, Cerlalc, 2005, p. 42.

La SEP definía en 2005 los objetivos del programa de edición y entrega de libros de texto de educación para preescolar, primaria y telesecundaria de la siguiente manera:

A través de la dotación de los libros de texto en los niveles de preescolar y de primaria se asegura que los niños de las escuelas cuenten —de manera gratuita— con libros de texto de calidad pedagógica y editorial. El programa busca que en todas las escuelas del país los alumnos y maestros tengan acceso gratuito al libro, que enriquezcan su aprendizaje y las labores docentes. Los libros que se distribuyen son textos únicos, es decir, en todo el país se utiliza un mismo libro para cada asignatura.<sup>225</sup>

Resulta importante destacar que, desde 1959, el programa de libros de texto gratuito mexicano se ha consolidado y extendido, de tal forma que hoy en día logra combinar una política de dotación universal a todos los estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) inscritos en el sistema educativo, para que accedan al mismo material, independientemente de su condición u origen, con políticas de entrega focalizadas a sectores desfavorecidos: población indígena (42 lenguas), débiles visuales, migrantes, etcétera.

Para finalizar, baste con señalar que las condiciones que caracterizan el programa de libros de texto gratuitos lo hacen ser una política de gobierno peculiar, pues aun cuando está por cumplir sesenta años de existencia, ha logrado mantener la responsabilidad de producir, editar y distribuir en forma gratuita millones de libros para los mexicanos. Sin embargo, esta política de gobierno enfrenta algunos retos vinculados con los nuevos tiempos, tales como

<sup>225</sup> Cerlalc, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Colombia, 2005, p. 41.

la calidad educativa; la actualización de sus contenidos, sobre todo los libros en lenguas indígenas; la necesidad de conocer el impacto que tiene el programa en el rendimiento académico; las nuevas tecnologías, etcétera.

Si bien es cierto que la enseñanza en México logró regularse de mejor forma a partir del establecimiento de este programa, las condiciones de pobreza, analfabetismo y rezago educativo continúan sin ser resueltas.

### Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos

En los capítulos anteriores se ha tenido un acercamiento a los fundamentos teóricos que dan sustento a esta investigación. Por una parte la aproximación que se ha realizado sobre la democracia permite entenderla en su contexto de nacimiento y en su complejidad conceptual y práctica. Por otra parte el recorrido sobre la ciudadanía ha dejado claro que se trata de un tema que involucra de lleno a la educación en términos de la necesidad de una educación cívico-política de los sujetos para el mejor ejercicio de la ciudadanía y de la democracia que se exige en las sociedades actuales. En tal sentido en este capítulo se explicarán los fundamentos metodológicos en los que se sustenta la investigación, abordando el problema que nos motivó a indagar. Se describen los objetivos, el supuesto central de la investigación, los estudios y las metodologías a nivel internacional y en México sobre los libros de texto y finaliza con la explicación sobre el proceso y las estrategias utilizadas para realizar esta investigación.

#### 3.1 Planteamiento del problema

En tanto que la democracia comporta un carácter intrínsecamente insuficiente y ello es inherente a la construcción histórica del mismo concepto, su fortalecimiento constituye una de las prácticas más solicitadas y recurridas por los países del mundo para propiciar la mejora de las condiciones sociales de los ciudadanos. En este sentido, la necesidad de fortalecerla no es exclusiva de México sino que es un tema global, Y ello reside en el hecho de que las democracias actuales ya no satisfacen a las sociedades. Incluso las democracias consolidadas –las europeas y la estadounidense- hoy asisten a expresiones constantes de inconformidad y movimientos de protesta social.

En el caso de México es posible reconocer una notable insuficiencia en términos de democracia y una mirada preliminar a los datos permite ratificar lo anterior. Según el informe *Latinobarómetro*<sup>226</sup> la convicción de la democracia

---

<sup>226</sup> Se trata de un estudio anual de opinión pública realizado en 18 países de América Latina por la Corporación de derecho privado *Latinobarómetro*, sobre diversas temáticas. Los datos que se mencionan refieren al apartado sobre la condición de la democracia en México. Cfr. *Informe Latinobarómetro, 2013*, Corporación *Latinobarómetro*, Noviembre, Santiago de Chile, 2013.



como forma política de organización social en México cayó de un 63% en 2002 a un 37% en 2013. Es decir, en una década los mexicanos expresaron una mayor desilusión e indiferencia ante la democracia. Así, de 18 países encuestados, México se ubica en el penúltimo lugar en satisfacción con la democracia solamente por encima de Honduras (Latinobarómetro, 2013). Tales datos no son sino una expresión de la multiplicidad de problemas sociales que hoy enfrenta México.

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) “entre 2010 y 2012 el número de personas en condición de pobreza aumentó de 52.8 millones en 2010 a 53.3 millones en 2012”. Este hecho, aunado a la escasa credibilidad por parte de la sociedad mexicana en el gobierno y sus instituciones<sup>227</sup>; al descrédito de los políticos; al aumento de los conflictos en las relaciones sociales entre los sujetos y el gobierno, y al aumento en las voces que demandan el cumplimiento de los derechos humanos, muestra un escenario complejo y de prácticamente nula efectividad de la democracia como un sistema consistente en términos de mejora social.

Por ello, las limitaciones en términos de cultura política y de formación ciudadana son expresiones que se observan en la sociedad mexicana y que profundizan la insuficiencia de la democracia en su conjunto. Es frecuente encontrar en los ciudadanos muestras de desinterés por la vida democrática y una carencia de valores que evidencian una precaria educación ciudadana. Pese a lo anterior, en diversos sectores sociales, se aprecian también actitudes positivas que muestran una cara a favor de la construcción de procesos y aprendizajes de cultura ciudadana que contribuyan a la formación en y para la democracia. Sin duda, una de las maneras más directas de lograrlo es la formación escolar.

Básicamente por este motivo se propuso esta investigación que se inscribe en la temática de la formación ciudadana y materiales escolares. Como se sabe, los textos escolares son considerados elementos clave para el rumbo de la educación de un país. Especialmente en México, estos materiales se han

---

<sup>227</sup> Datos recientes del estudio de opinión pública *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México* divulgado por el Instituto Federal Electoral (IFE) en conjunto con El Colegio de México (COLMEX) indican que solamente 36% de la población confía en el gobierno federal, y 33% en el Instituto Federal Electoral (ahora INE). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*, IFE/COLMEX, México, 2014.

convertido en una de las políticas educativas más claras y mayormente impulsadas por el Estado mexicano y al menos, cumplen con dos características que se consideran fundamentales en la definición del problema de esta investigación y que a continuación se detallan.

Por un lado, la historia de los libros de texto gratuito, que se remonta a 1960, nos señala que, desde entonces y hasta ahora, estos materiales escolares han permitido que gran parte de la población mexicana aprenda y se forme con ellos. En ese sentido, estos materiales se vuelven el medio de expresión concreto de lo que los proyectos políticos y el sistema educativo consideran necesario que aprendan los niños mexicanos. Por el otro lado, la incidencia de las reformas educativas y sus repercusiones en los currículos escolares y en los programas de aprendizaje ha implicado entre otras acciones, la renovación o actualización de los contenidos de los libros de texto gratuitos, y este hecho permite conocer la visión ideológica de lo que se quiere transmitir y lo que se busca que los sujetos aprendan.

En tal sentido para esta investigación fue esencial el análisis de los libros de texto debido a las concepciones educativas, sociales, ideológicas y políticas que concentran. Dichos materiales, además de ser recursos didácticos fundamentales, expresan las concepciones gubernamentales de democracia y ciudadanía. En suma, el problema de investigación está definido en torno a las insuficiencias de la educación ciudadana en México a lo largo de las décadas recientes y al papel de los libros de texto gratuito en la formación de contenidos para la democracia y la ciudadanía.

### **3.2 Hipótesis de investigación**

Las insuficiencias de la educación ciudadana en México están fuertemente relacionadas con una concepción limitada de democracia y participación política que puede apreciarse en los libros de texto gratuito que provee el Estado mexicano desde mediados del siglo XX.

### **3.3 Preguntas y Objetivos**

La investigación busca reflexionar y atender una amplia gama de cuestionamientos relativos al tema planteado. Algunas de las preguntas que servirán de guía son:

- ¿Qué elementos constituyen y conforman la idea de la democracia y la ciudadanía en los libros de texto gratuito que han sido usados por los niños en las escuelas primarias mexicanas durante más de 50 años?
- ¿Cuál es en términos históricos el vínculo entre educación, democracia y ciudadanía en México?
- ¿Cuáles son los contenidos de aprendizaje sobre democracia y educación ciudadana en los libros de texto gratuito?
- ¿Cuáles son las concepciones prevalecientes sobre democracia y ciudadanía y cuáles han sido sus principales transformaciones?
- ¿Los libros de texto gratuito desarrollan en los alumnos el conocimiento de habilidades cívicas y aptitudes ciudadanas para la participación democrática que se requiere hoy en México?

### **Objetivo General**

Identificar, describir y analizar la visión y características de la educación para la ciudadanía impulsada en la educación básica en México a través del estudio de los libros de texto gratuito durante el periodo 1958-2012.

### **Objetivos particulares**

- Abordar las bases conceptuales desde la teoría filosófica, moral y política sobre la democracia, la educación y la ciudadanía.
- Plantear desde su fundamentación normativa, los rasgos principales de la educación cívica, democrática y ciudadana en México a lo largo de la historia contemporánea a partir de los gobiernos posteriores a la revolución.
- Analizar la construcción del vínculo actual entre educación, democracia y ciudadanía a partir de los planteamientos normativos modernizadores y del discurso político-educativo.
- Identificar las nociones sobre la democracia y la ciudadanía en los contenidos de los libros de texto gratuito.
- Contribuir a la generación de aportaciones sistemáticas y originales para el conocimiento de las características y tendencias de la educación

ciudadana en México desde el análisis de materiales educativos concretos para inferir sugerencias que contribuyan a su actualización.

### **3.4 Investigaciones y metodologías sobre libros de texto a nivel internacional y en México**

#### **3.4.1 Las investigaciones comparadas en libros de texto: una mirada general**

Los muy diversos trabajos dedicados al estudio de los libros de texto permiten ratificar el peso y la importancia de tales materiales en sus diversos ámbitos de influencia.

Entre la década de los ochenta y noventa, el libro de texto comienza a situarse como un campo fundamental de investigación. Así lo refiere la UNESCO que desde 1993 ha publicado, en colaboración con el Instituto Alemán George Eckert, extensas bibliografías sobre instituciones e investigadores de todo el mundo vinculados con el estudio sobre el libro de texto.<sup>228</sup> De igual forma, dan cuenta de ello las asociaciones, redes y grupos en los que se ha formalizado la investigación del libro de texto y que han dedicado gran parte de su trabajo a su estudio.

Existe una gran variedad de investigaciones sobre este tema. En el ámbito internacional, uno de los trabajos más completos y referidos es el del noruego Egil Børre Johnsen, quien presenta un análisis y una recopilación de las investigaciones hechas sobre estos libros. Es una especie de estado del arte en el que, a través de su revisión, el autor intenta describir las tendencias clásicas y contemporáneas de los estudios de estos materiales educativos. Así, hace referencia a los trabajos elaborados en Europa, Estados Unidos y algunos países asiáticos. Para este autor, en la investigación sobre el libro de texto no se puede hablar de una sola corriente, de tal suerte que existe una diversidad de objetivos, medios y métodos que enfatizan la existencia de un enfoque interdisciplinario en los análisis.<sup>229</sup> Es necesario destacar que el estudio de Johnsen carece de una revisión acerca del desarrollo de los libros de texto en

---

<sup>228</sup> Al respecto, Johnsen señala que desde 1993 la UNESCO ha referido en cuatro números de su boletín las instituciones y los investigadores relacionados con el tema de los libros de texto. Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 13.

<sup>229</sup> Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 23.

América Latina. Sin embargo, Ossenbach afirma que es posible hablar de una extensa bibliografía sobre este tema en Latinoamérica, a partir del surgimiento en México de los libros de texto gratuitos.<sup>230</sup>

En la revisión documental sobre las investigaciones en torno al libro de texto, es posible ubicar varias constantes: su concepción, su ideología, su uso y su desarrollo. Con respecto a su concepción, en el apartado anterior ya se han expresado las dos principales líneas de investigación en esta área. Sobre su ideología, se señala que es la principal línea de investigación y en ella se analiza el contenido de los libros de historia y de asignaturas y estudios sociales, destacando lo que se publica en sus páginas, pero sobre todo la filosofía que subyace en sus contenidos. Acerca de su uso, los estudios se centran en describir la forma en que son utilizados los libros por parte de maestros y alumnos. Aquí se abordan cuestiones como autoridad, accesibilidad y efectividad de los textos. Se trata de una línea de investigación menos habitual, pero que ha ido creciendo a lo largo de la última década. Por último, los estudios sobre su desarrollo se basan, principalmente, en explicar el proceso de creación por el que pasa un libro de texto. Aborda las formas de composición de un texto, tales como conceptualización, redacción, corrección, aprobación, *marketing*, selección y distribución. Se trata de una línea en la que la investigación ha sido modesta.<sup>231</sup>

Sin embargo, es destacable la mención —en la mayoría de la bibliografía consultada— a la búsqueda del reconocimiento de la investigación sobre el libro de texto como una disciplina con características propias. En este sentido, uno de los argumentos del análisis de Børre Johnsen es su feroz defensa por que se considere esta área como una disciplina autónoma. Al respecto, en su estudio señala que no se han “establecido sistemas teóricos comparables para el análisis de libro de texto como un campo de investigación con estatus como disciplina separada por derecho propio”.<sup>232</sup> Aunque actualmente existe una larga tradición y una mayor consolidación de estudios sobre los textos escolares, sin duda, continúa siendo una tarea pendiente para futuros análisis.

---

<sup>230</sup> Ossenbach, G., La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES, *Historia de la Educación*, no. 19, 2000, p. 196.

<sup>231</sup> Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 29.

<sup>232</sup> Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 23.

En la segunda mitad del siglo XX, en el ámbito internacional, la investigación sobre este tema comenzó a cobrar fuerza como un campo de estudio de importancia para la educación. Al respecto Musteață, parafraseando a Adisson y Mikk, argumenta que “dicha investigación ayuda a evaluar el nivel, la calidad y las necesidades de los sistemas educativos, tanto como a excluir los errores de los hechos, los prejuicios y los estereotipos del contenido del plan de estudios”.<sup>233</sup>

Ciertamente, es común encontrar en la actualidad afirmaciones que señalan que el análisis de los libros de texto es relevante, pues gracias a éste se pueden establecer parámetros sobre las necesidades o carencias de los sistemas educativos en los diferentes países; de igual forma, se contribuye a fortalecer el currículo escolar y los conocimientos que son transmitidos por este material impreso.<sup>234</sup> Sin embargo, también es común encontrar señalamientos respecto de la ausencia o carencia de estudios y análisis de evaluación que den cuenta del impacto de los libros de texto en la población estudiantil y docente, así como enfoques sobre la pertinencia de los contenidos de los libros.<sup>235</sup> En tal sentido, la investigación en libros de texto es necesaria, pues constituye acaso el control de calidad de los sistemas y de los planes y programas educativos que se implementan en los diferentes países.

Por ello, como se ha señalado, el papel que han jugado los organismos internacionales en el impulso y fomento de la investigación académica sobre los textos escolares resulta de enorme relevancia. A partir de la década de los noventa, organismos tales como la UNESCO y el Consejo de Europa, impulsan iniciativas novedosas (declaraciones y proyectos), en las que

---

<sup>233</sup> Musteață, S., “How to Analyse Textbooks. An Essay on Research Approaches and Possible Consequences of Research”, *Colloquium politicum*, año II, núm. 1 (3), enero a junio de 2011, pp. 69-70, disponible en: <https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4>, consultado el 12 de marzo de 2018.

<sup>234</sup> Heyneman, S. P., J. P. Farrell y M. Sepulveda-Stuardo, *Textbooks and achievement in developing countries: what we know*, Washington, D.C., 1978 (The World Bank Staff Working Paper 298). Crossley M. y M. Murby, “Textbook Provision and the Quality of the School Curriculum in Developing Countries: Issues and Policy Options”, *Comparative Education*, vol. 3, núm. 2, 1994. “Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, París, UNESCO, noviembre de 1995. Musteață, S., “How to Analyse Textbooks. An Essay on Research Approaches and Possible Consequences of Research”, *Colloquium politicum*, año II, núm. 1 (3), enero a junio de 2011. UNESCO, *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, París, 2005.

<sup>235</sup> Anzures, T., “El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, p. 385.

se exhorta a los países a fomentar la cooperación en el desarrollo de libros de texto. Es decir, las naciones en el mundo comienzan a tomar conciencia de los beneficios de los textos escolares para el desarrollo de las naciones y para la mejora de la calidad en los sistemas educativos.

Concretamente, en 1995, con la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia,<sup>236</sup> hecha por los ministros de educación en la 44 sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación, comenzaría a dársele importancia al libro de texto y a su mejora. Asimismo, se establecerían algunas de las razones para impulsar y mejorar las políticas de libros de texto y otros materiales educativos, su investigación y su aplicación.

(Nos esforzaremos resueltamente) en prestar especial atención a la mejora de los planes de estudios, el contenido de los libros de texto y otros materiales educativos, incluidas las nuevas tecnologías, con miras a educar a niños y ciudadanos responsables, abiertos a otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuoso de la dignidad humana, y las diferencias, y capaz de prevenir conflictos o resolverlos por medios no violentos.<sup>237</sup>

Más recientemente, en 2005, La Estrategia Integral para Libros de Texto y Materiales de Aprendizaje<sup>238</sup> señalaría que, a partir de los retos que impone el siglo XXI, se buscaría establecer enfoques nuevos y más integradores en todos los aspectos de la educación, incluidos los libros de texto y otros materiales de aprendizaje. En este sentido, dicho documento busca cumplir con el objetivo de establecer “un enfoque único y coherente que abarca tanto las formas tradicionales como las nuevas de los medios de aprendizaje en tanto componentes clave de una educación de calidad para todos”.<sup>239</sup>

Así, la importancia que se le otorga en el ámbito mundial a los libros de texto, a su desarrollo, investigación y análisis, es clara y se expresa en los documentos de los organismos internacionales en términos de la función que les corresponde realizar para cumplir con los objetivos que se han propuesto. Al respecto se señala que:

El papel de la UNESCO será de apoyar a los estados miembros a desarrollar políticas, normas y estándares para la provisión de libros de texto y otros

---

<sup>236</sup> UNESCO, “Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, París, noviembre de 1995, 14 p.

<sup>237</sup> UNESCO, *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, París: UNESCO, 2005, p.4.

<sup>238</sup> UNESCO, *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, París, 2005.

<sup>239</sup> UNESCO, *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, París, 2005.

materiales de aprendizaje que faciliten una educación de calidad y para fomentar el desarrollo de formas sostenibles de hacer que estos materiales estén a disposición de todos los docentes y estudiantes.<sup>240</sup>

De esta manera, el creciente interés por alentar entre los países la cooperación en el desarrollo de libros de texto, tomando en cuenta las realidades contemporáneas y garantizando un enfoque multidimensional y transparente del pasado cultural, basado en la investigación académica,<sup>241</sup> constituye uno de los objetivos centrales que los organismos mundiales se propusieron impulsar para el desarrollo de los pueblos. Esto es, a través del impulso de políticas en el ámbito internacional se buscó fomentar y darle importancia a los estudios analíticos sobre los libros escolares. Tal como señala Musteață: “La iniciativa internacional para revisar los libros de texto se ha convertido en un nuevo tema científico llamado *investigación o análisis de libros de texto*”.<sup>242</sup>

Resulta claro que es a partir de la década de los noventa y con la llegada del nuevo siglo que los estudios sobre los libros de texto adquieren una mayor significación para el campo educativo y un renovado interés como estrategias impulsoras del desarrollo y de la cultura de los países alrededor del mundo. Sin embargo, las acciones de la UNESCO encaminadas a “proporcionar liderazgo intelectual y asistencia técnica necesaria para apoyar a los estados miembros en sus esfuerzos por mejorar la calidad y la disponibilidad de los libros de texto de manera creativa e innovadora”,<sup>243</sup> impondrán nuevos retos.

Al respecto, Pingel enfatiza, en la *Guía sobre la investigación en libros de texto*,<sup>244</sup> que si bien esta guía ha sido funcional y oportuna para apoyar los procesos sistemáticos de revisión del currículo y del libro de texto en algunos países, el acento puesto por la UNESCO al inicio del milenio en la búsqueda de la calidad de la educación plantea nuevos desafíos para estos materiales

---

<sup>240</sup> UNESCO, *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, París, 2005, p. 4.

<sup>241</sup> UNESCO, “Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, París, noviembre de 1995, p.10.

<sup>242</sup> Musteață, S., “How to Analyse Textbooks. An Essay on Research Approaches and Possible Consequences of Research”, *Colloquium politicum*, año II, núm. 1 (3), enero a junio de 2011, pp. 69-70, disponible en: [https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4\\_](https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4_) consultado el 12 de marzo de 2018.

<sup>243</sup> UNESCO, *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, París, 2005, p. 4.

<sup>244</sup> Pingel, F., *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, 2a. edición revisada y actualizada, Paris/Braunschweig, UNESCO-Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010.



impresos, tales como “el rápido crecimiento del mercado de medios educativos electrónicos, la diversificación y la regionalización de la producción de libros de texto en muchas áreas del mundo”.<sup>245</sup>

Por ello y a raíz del impulso de dicha estrategia, la apertura a nuevas perspectivas en la investigación sobre libros de texto analiza especialmente las expectativas que este material impreso genera en todas las personas involucradas en la educación, esto es, maestros, padres de familia y estudiantes, en términos de su relación con las realidades actuales. Al respecto, Musteață comparte algunos de los desafíos y visiones sobre el libro de texto, afirmando que lo que un profesor busca es que sea un recurso relevante y una herramienta para la enseñanza que, entre otras cosas, “contribuya a crear un entorno para desarrollar opiniones en lugar de imponer opiniones, y que ofrezca posibilidades para utilizar métodos de enseñanza interactivos y ejercicios divertidos, tareas útiles y sugerencias prácticas para las evaluaciones en curso y finales”.<sup>246</sup> Sin embargo, este autor enfatiza que los alumnos y padres de familia esperan que el libro contenga información que sea fácil de sintetizar y adquirir; que abarque temas de relevancia relacionados con el currículo escolar y con los exámenes finales, y que sea atractivo, interesante y barato.<sup>247</sup>

En tal sentido, el libro escolar, a pesar de los retos que el nuevo siglo le impone, continúa siendo algo más que una herramienta para la enseñanza; es un recurso privilegiado para la investigación<sup>248</sup> y “una fuente de extraordinario valor para el conocimiento de la educación formal”.<sup>249</sup>

---

<sup>245</sup> Pingel, F., *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, 2a. edición revisada y actualizada, Paris/Braunschweig, UNESCO-Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010, p. 5.

<sup>246</sup> Musteață, S., “How to Analyse Textbooks. An Essay on Research Approaches and Possible Consequences of Research”, *Colloquium politicum*, año II, núm. 1 (3), enero a junio de 2011, p. 70, disponible en: [https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4\\_](https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4_), consultado el 12 de marzo de 2018.

<sup>247</sup> Musteață, S., “How to Analyse Textbooks. An Essay on Research Approaches and Possible Consequences of Research”, *Colloquium politicum*, año II, núm. 1 (3), enero a junio de 2011, p. 70, disponible en: [https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4\\_](https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4_), consultado el 12 de marzo de 2018.

<sup>248</sup> Choppin, A., *Manuels scolaires: Histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992, pp. 198-202, citado por Musteață, S., “How to Analyse Textbooks. An Essay on Research Approaches and Possible Consequences of Research”, *Colloquium politicum*, año II, núm. 1 (3), enero a junio de 2011, p. 70, disponible en: [https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4\\_](https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4_), consultado el 12 de marzo de 2018.

<sup>249</sup> Puelles, M., “Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento”, *Historia de la educación*, núm. 19, 2000, p. 6.

La investigación en libros de texto constituye un campo novedoso de conocimiento que involucra no sólo a la historia de la educación, sino también a otras disciplinas escolares. En este sentido, desde la pedagogía y especialmente desde el campo de la política y su vínculo con la educación, son escasas a nivel internacional las investigaciones sobre el concepto y la enseñanza de la democracia y la formación ciudadana en los libros de texto.

Al respecto, Børre Johnsen refiere que en el marco de las investigaciones que se dedican al estudio de las condiciones políticas, sociales y culturales, “son muy pocos los estudios que se han concentrado exclusivamente en cómo se presenta el concepto de democracia en los libros de texto”.<sup>250</sup> Aun más, este autor afirma que:

la democracia en sí no aparece singularizada como un tema aparte. Es evidente, sin embargo, que el tema de la democracia es fundamental o uno de los principales elementos de muchas investigaciones acerca de cómo aparecen representadas las sociedades y los gobiernos en los libros de texto de historia y ciencia social [...] A pesar de todo es notable que este concepto clave se utilice tan raras veces como principal punto de partida.<sup>251</sup>

En el estado del arte que presenta Johnsen sobre las investigaciones de libros de texto se pueden identificar cuatro estudios alusivos a la democracia, por tratarse de análisis meticulosos y serios, a saber: la del Comité Sueco del Libro de Texto, cuyo encargo se le dio a Thomas Anderberg;<sup>252</sup> el estudio de Englund;<sup>253</sup> el de Reich,<sup>254</sup> y el de Fleming y Nurse.<sup>255</sup>

---

<sup>250</sup> Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 103.

<sup>251</sup> Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 103.

<sup>252</sup> Acerca de esta investigación es preciso señalar que en 1980 el Comité Sueco del Libro de Texto es quién encarga a Thomas Anderberg que investigue las referencias a “democracia” en tres libros de texto de ciencia social para secundaria. Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 101.

<sup>253</sup> El estudio publicado en 1984, titulado “Solidaridad y conflicto. Una investigación sobre las actitudes políticas en los materiales educativos para la ciencia social, así como algunas observaciones didácticas sobre cómo estimulan las escuelas la conciencia civil y política”. Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 102.

<sup>254</sup> Esta investigación, una de las más serias desde la perspectiva de Johnsen, fue realizada en 1989 bajo el título de *Educación para la comprensión de los pueblos y la paz*, y se centró en indagar la forma en la que se cumplen los objetivos de la ONU y la UNESCO vinculados con la educación como medio de promoción de la cultura de la paz y la comprensión internacionales en libros de texto, también de secundaria, de las asignaturas de historia y ciencia social publicados entre 1979 y 1984 y de los que estudia cinco ingleses, seis franceses y ocho alemanes occidentales. Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 104.

Por su parte, en el campo de las formas de gobierno y visión del mundo, este autor ubica que en la investigación ideológica es más común que se incluyan, en los análisis generales sobre las formas de gobierno en el mundo, temas tales como la democracia, la paz o el “tercer mundo”. En este campo identifica dos investigaciones, las que se integraron en las colecciones de Pax Korrektiv<sup>256</sup> y la de Lise Togeby.<sup>257</sup>

Para cerrar esta breve revisión interesa señalar que un dato que llamó la atención del trabajo de Johnsen es la afirmación que hace con respecto a la carencia de estudios que vinculen libros de texto y democracia. En ese sentido advierte:

En el índice de la bibliografía de Woodward, Elliot y Nagel [...] ni siquiera existe una entrada para la palabra “democracia”. En un estudio reciente de todas las publicaciones del Instituto Georg Eckert (*Índice de publicaciones*, junio de 1990), apenas se encuentran poco más de una docena, de entre casi mil artículos, en cuyos títulos aparezca una referencia directa a este concepto.<sup>258</sup>

Si bien se trata de una afirmación hecha en 1996, esto es, hace poco más de 20 años, una revisión panorámica a la bibliografía de las investigaciones sobre los libros de texto permite afirmar que los análisis sobre democracia y ciudadanía en México continúan siendo exiguos. De ahí la importancia que adquiere la presente investigación.

---

<sup>255</sup> En 1982 estos investigadores analizaron la presentación de la guerra de Vietnam en 10 libros de texto a nivel secundaria superior, publicados entre 1977 y 1981, y descubrieron que “la mayoría de los libros de texto ofrecen una narrativa demasiado esquemática de la guerra, pero las deficiencias se deben al descuido de ciertos aspectos clave, antes que a la distorsión, la falta de honestidad, la inexactitud o los prejuicios”. Woodward, A., D. Elliot y K. Nagel, *Textbooks in School and Society. An Annotated Bibliography and Guide to Research*, Nueva York-Londres, 1988, p. 128, citado por Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 106.

<sup>256</sup> En los países nórdicos se realizaron dos estudios para tratar de examinar el contenido de todo un conjunto de libros de texto a la luz de la ideología y, específicamente, del debate que se dio sobre el adoctrinamiento en la década de los sesentas y setentas. Sin embargo, a decir de Johnsen, muestran soluciones muy diferentes y su utilidad está puesta en que pueden servir de ejemplos de la gama de enfoques y resultados. Se aglutinaron en las colecciones tituladas *Pax Korrektiv*.

<sup>257</sup> Por último, la obra realizada en 1978 sobre ocho libros de texto de ciencia social de secundaria, a través de un estudio de análisis cuantitativo del contenido. En palabras de Johnsen: “El informe tiene una autora científica que nunca dice nada sobre su propia visión de la sociedad, o que nunca expresa opiniones políticas”. Acerca de su método, es un análisis cuantitativo del contenido de los libros. Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 108.

<sup>258</sup> Johnsen, E., *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, p. 103.

### 3.4.2 Las investigaciones en México sobre libros de texto

En México, las investigaciones se han enfocado mayoritariamente en el análisis y comprensión del programa de libros de texto gratuitos. Debido a que en nuestro país este campo de estudio tiene dicha particularidad y con la intención de presentar una mirada general, mas no exhaustiva, de los estudios sobre este tema, se ha decidido abordarlo de manera separada respecto del corpus presentado en la primera parte de este capítulo.

Así, en este apartado se presenta un breve acercamiento a las investigaciones que de manera consistente han abordado el estudio sobre los libros de texto gratuitos. Se reitera, en tal sentido, que la mirada que aquí se ofrece detalla algunos de los trabajos pioneros de mayor trascendencia y estudios con una data reciente de no más de 10 años, sin que ello signifique el desconocimiento de la existencia de otras investigaciones.

En los últimos años en México, se observa un incremento en los estudios sobre libros de texto gratuitos fruto de los seminarios de investigación sobre historia de la educación en México; de grupos y programas para el análisis de los libros de texto, realizados en diversas instituciones como El Colegio de México, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav), por mencionar algunos.

Estos seminarios, junto con las investigaciones que a continuación se detallan, constituyen una evidencia tangible de que este campo de estudio se ha ido consolidando en México, a pesar de los reiterados señalamientos que se hacen sobre la falta de más estudios sobre estos materiales educativos.<sup>259</sup> En tal sentido, es posible identificar o establecer una clasificación general —que no se entiende como una clasificación única o acabada, pues muchos de los

---

<sup>259</sup> Al respecto, en una de las recopilaciones más recientes sobre las investigaciones en libros de texto se señala: “Este libro busca [...] llenar un poco del inexplicable vacío en la investigación en torno a estos libros y ofrecer reflexiones profundas que traten de ir a la causa raíz de su fracaso, o de su éxito, si lo hubiera; asir algo de su esencia y versatilidad y tratar de reflejar también su debatida importancia”. Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, p. 13. Por su parte, Anzures señala sobre el mismo tema: “Sin embargo, la destacada trayectoria de este programa contrasta con lo poco que le hemos estudiado”. Anzures, T., “El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 363-388.

trabajos revisados tienen un carácter interdisciplinario— sobre la investigación acerca de los libros de texto desde tres perspectivas muy claras:

1) Los estudios históricos e historiográficos. La gran mayoría de los análisis ubicados en estos campos tienen como eje de interés la historia del libro de texto y se centran en una temporalidad que abarca desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el siglo XX. Incluyen investigaciones relacionadas con la historiografía contemporánea, así como la sociohistórica e ideológica. La perspectiva metodológica predominante es el análisis descriptivo y de contenido, y el hermeneúatico-dialéctico.

2) Investigaciones sociológicas. Éstas ubican al libro de texto desde una mirada sociológica y comunicativa. Principalmente se observan trabajos acerca del conflicto de grupos sociales y actores individuales. El estudio de coyuntura es otro de los enfoques predominantes en esta perspectiva analítica e incluye aproximaciones comparativas que observan cómo dichos materiales obedecen a un enfoque de la ciencia y la pedagogía, o bien, sobre el libro de texto desde su función pedagógica, política y didáctica, o aquellos estudios de género y minorías.

3) Investigaciones semiológicas. Su propósito es analizar los discursos desarrollados en los textos escolares para la creación de imágenes e identidad. Se incluyen procesos que no sólo implican un apoyo pedagógico en la enseñanza-aprendizaje, sino que son instrumentos que pueden ayudar a consolidar un proyecto de nación. Además, sus temáticas se enfocan al análisis de los simbolismos y de la construcción de imaginarios en los libros de texto.

En este sucinto recorrido merecen ser destacadas, por su carácter pionero, por la profundidad de su análisis y por su data reciente, 12 investigaciones que desde diversas perspectivas metodológicas analizan los libros escolares. Los estudios son:

1) González Pedrero, E., *Los libros de texto gratuitos*.<sup>260</sup> Se trata de un estudio colectivo, pero consistente, que aborda la historia de dichos materiales educativos en su primera etapa a partir de diferentes temas. Esto es, se incluyen artículos analíticos desde los fundamentos legales del programa de libros de texto gratuitos, pasando por sus polémicas, su desarrollo, su

---

<sup>260</sup> González Pedrero, E., *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982.

producción, los planes y programas, así como revisiones profundas de las distintas asignaturas y de sus contenidos. Además, se incluyen los guiones técnico-pedagógicos a los que se sujetó la elaboración de los primeros libros de texto. Se ha señalado que se trata de una obra colectiva y aunque existe una diversidad de enfoques analíticos, se observa que, por lo general, los 17 textos que integran el libro se apegan a la perspectiva histórica y al análisis de contenido desde diversos campos disciplinares. En este sentido, contiene estudios sobre didáctica y métodos de enseñanza en los libros de español, matemáticas y ciencias naturales; también incluye un texto sobre el enfoque y las condiciones de producción y circulación de los libros. Es una de las investigaciones sobre los primeros textos escolares más referidas. De ella se rescata el análisis histórico, político y educativo sobre los acontecimientos y actores que han intervenido en la creación y reformas de los libros de texto.

2) Alba, Alicia de *et al.*, *El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria.*<sup>261</sup> Este trabajo centra su análisis en el libro de texto y la cuestión ambiental. Principalmente se enfoca a analizar el currículum de educación primaria en materia ambiental. Su corpus analítico lo constituyen libros de texto vigentes en el ciclo escolar 1985-1986 de las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, español y matemáticas, y los libros correspondientes para el profesorado. El análisis utiliza la metodología de corte hermeneúutico dialéctico propuesta por Weiss y se inscribe en la línea de estudios sobre didáctica, currículum y métodos de enseñanza. Se trata de una investigación pionera en esta línea de estudio, pues vincula los currículos escolares, la dimensión ambiental y los libros de texto. De esta investigación rescatamos sus aportes para el diseño y la evaluación curricular en consonancia con lo que la propia autora denomina el “enriquecimiento curricular”, en términos de la incorporación de contenidos nuevos dada su ausencia y de un tratamiento que supere los sesgos discursivos. Además, se busca la inclusión de actividades ambientales en las que se trabaje el ámbito urbano y rural, así como sus relaciones conflictivas.

---

<sup>261</sup> Alba, A. de, M. Viesca, A. Alcántara, N. Esteban y M. Gutiérrez, *El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*, México, UNAM-CESU, 1993.

3) Corona, S., *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México*.<sup>262</sup> Se trata de una investigación basada en el análisis de los contenidos y de las perspectivas de los libros de texto con respecto a la educación ciudadana durante las cinco décadas de su existencia. Analiza las reformas a la educación, las estrategias de formación y los contenidos de los libros desde dos aspectos pedagógicos: el concepto de ciudadano que transmiten y las estrategias comunicativas que se utilizan para desarrollar en los estudiantes las habilidades para su desempeño como ciudadanos. Este estudio se inscribe en la línea de la historia de los libros de texto, con un acento especial en el análisis de contenido y su vínculo con el campo de la pedagogía. El corpus analítico se centra en los textos de historia de cada una de las cuatro generaciones de libros. La propuesta de la autora se inscribe también en el enfoque comunicativo para conocer la historia de estos materiales educativos y su vínculo con la formación ciudadana, con la intención de pensar nuevas opciones de convivencia.

4) Torres Barreto, A., *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México (1959-1994)*.<sup>263</sup> En esta investigación se analizan los textos gratuitos desde la historia, como una forma particular de conocimiento. Además de centrarse en conocer la enseñanza de las nociones históricas a partir del análisis de tres versiones de libros de texto (1960, 1972 y 1992-1994), busca comprenderlos como productos sociales, en función del contexto internacional y nacional que se inscribe en el marco más amplio de las políticas educativas. Esta obra se encuentra en la línea de investigación historiográfica y educativa, con un acento especial en el contenido narrativo de los materiales escolares. De esta investigación rescatamos la importancia de la enseñanza de la historia como materia formadora del sentido de identidad y unidad nacionales, así como la profundidad del estudio en términos de las representaciones sociales de estos libros a la luz de los contenidos de historia.

---

<sup>262</sup> Corona, S., *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*, México, Siglo XXI, 2015.

<sup>263</sup> Torres Barreto, A., *Los libros de texto gratuitos de Historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México, UNAM-FES Acatlán, 2013.

5) Weiss, E., *Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980*.<sup>264</sup> Como su título lo indica, examina los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales desde 1930 hasta 1980. Su análisis abarca tres generaciones de libros oficiales para la educación primaria: los de lectura de la educación socialista; los primeros libros de texto gratuitos y obligatorios de la década de los sesenta, y los libros reformados de ciencias sociales en el periodo 1970-1976. Con respecto a la metodología utilizada, cabe señalar que se centró en el enfoque hermenéutico-crítico que contrasta con el del análisis del discurso, definiéndolo como el enfoque que le concede importancia a los contenidos y su historicidad.<sup>265</sup> De este trabajo se rescata, en primera instancia, el hecho de identificar los ejes ideológicos dominantes que articulan el discurso en los textos analizados y, en segunda instancia, el enfoque metodológico de análisis.

6) Vázquez, J., *Nacionalismo y educación en México*.<sup>266</sup> Se trata de una obra pionera para la investigación sobre el libro de texto en México. En ella se analiza al libro escolar desde una perspectiva histórico-ideológica, vinculándolo con la política educativa, con la intención de explicar las razones que lo constituyen como instrumento transmisor del nacionalismo. El acento de la investigación está puesto en la enseñanza de la historia, pues a través de ella se busca explicar la función que cumplen los textos de historia de México. Esta obra constituye un hito y es referencia obligada de los estudios sobre el texto escolar y la enseñanza de la historia en México. De aquí se rescata su gran aporte a la investigación en libros de texto y el análisis que abarca un largo periodo, entre los siglos XIX y XX, precisamente cuando la institucionalización de la política de libros de texto se ligó a la formación del Estado nacional y a la política educativa. El corpus analítico lo constituyen los libros de texto de historia.

7) Villa Lever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*.<sup>267</sup> En la

---

<sup>264</sup> Weiss, E., "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales 1930-1980", en *Educación*, México, Conalite, núm. 42, octubre-diciembre de 1982, pp. 321-341.

<sup>265</sup> Weiss, E., *La hermenéutica crítica. Una proposición metodológica para las ciencias sociales*, México, DIE-CIEA-IPN, 1981.

<sup>266</sup> Vázquez, J., *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.

<sup>267</sup> Villa Lever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias de la educación mexicana*, México, SEP-Conaliteg, 2009, 237 pp.



investigación se busca reconstruir, a raíz de su 50 aniversario, la historia de la Conaliteg y, en consecuencia, de los libros de texto gratuitos. Analiza las implicaciones que ha tenido durante medio siglo la política del libro de texto, haciendo un balance general del programa a través de un recorrido por la historia de la educación en México, de la Independencia a los años cincuenta del siglo xx. Estudia también a la Conaliteg en términos de su fundación, posicionamiento y consolidación como institución fundamental para la educación primaria del país. Asimismo, expone, a partir de un análisis sociopolítico, las tres reformas educativas y sus consecuencias para los libros de texto gratuitos. Desde un enfoque didáctico y pedagógico, se revisan las principales asignaturas de la educación primaria: español, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía, a luz de los cambios del currículo para conocer la forma en la que dichos cambios se relacionan con un proceso de mejora de la educación. La investigación también incluye un breve análisis, a partir de una encuesta aplicada a maestros en servicio, sobre los usos que le dan a los textos escolares. Por último, se hace una evaluación y un balance sobre el futuro papel de estas publicaciones. En este sentido, es una investigación amplia que aborda desde múltiples perspectivas al libro de texto: como fuente historiográfica, pedagógica, curricular y didáctica; como productores y reproductores de significaciones sociales, en tanto son voceros de una propuesta oficial, y como elementos sociohistóricos en términos de su papel para la educación y la sociedad. De manera general, se puede señalar que el estudio se inscribe en la línea histórica, dado el carácter descriptivo y analítico desde donde se estudian los principales acontecimientos y actores que han intervenido en la creación y reformas a los materiales educativos. Se trata de una mirada amplia y estructurada sobre el programa de libros de texto gratuitos. De esta investigación rescatamos la visión de conjunto y el balance que presenta sobre lo que ha significado en 50 años el programa de libros de texto gratuitos, desde su fundación e historia, hasta sus logros y retos.

8) Hernández Luna, J., *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos*.<sup>268</sup> Se trata de una

---

<sup>268</sup> Hernández Luna, J., *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, 364 pp.

investigación exhaustiva con una orientación muy clara: dar a conocer a fondo la magnitud de la obra editorial y educativa que realizó la Conaliteg a lo largo de 18 años. Esto es, se analizan y presentan todos y cada uno de los hechos que intervinieron para la puesta en marcha del proyecto de libros de texto. Se trata de una mirada muy particular desde dentro de las entrañas de la misma institución. En tal sentido, se da a conocer la forma como nació, se organizó y se desarrolló la Conaliteg. También se presentan los problemas que tuvo que enfrentar para llevar adelante un proyecto de tal envergadura. Se abordan todas las características que intervinieron en el entramado estructural para consolidar este proyecto. Y a decir del propio autor, la investigación estuvo motivada por la necesidad de rendir un homenaje a la memoria de Adolfo López Mateos, Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán. El enfoque analítico de la investigación se inscribe en la línea histórica, con una fuerte tendencia a la descripción, narración y análisis de los hechos. De esta obra rescatamos, sin duda, su riqueza histórica para conocer de primera mano la conformación germinal de un proyecto que aún tiene vigencia. Se trata de la primera investigación realizada sobre este tema a lo largo del siglo xx.

9) Mendoza, M. G., *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*.<sup>269</sup> Tiene como finalidad conocer la naturaleza del libro de texto oficial de historia de México en unos límites temporales que abarcan dos décadas, de 1934 a 1959. Así, se centra en analizar la producción del libro de historia desde una perspectiva histórico/cultural, a partir de la cual se construye un marco de referencia que contribuye a explicar los cambios y las continuidades en el proceso de producción de los textos. Por ello, dicha investigación tiene como línea teórica central la historia cultural del libro escolar y el análisis del contexto historiográfico de su producción, vinculado con el entorno normativo desde el cual los autores producen sus textos. Esto es, se analiza la construcción del libro de historia en tanto elemento uniformador que iguala los contenidos de enseñanza para la educación urbana y rural. En este sentido, el análisis se centra en el libro de texto y el currículo. Se reconstruyen los mecanismos de difusión y circulación a partir del establecimiento de una política de reglamentación del texto escolar y, en especial, del libro de historia.

---

<sup>269</sup> Medoza, M. G., *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*, México, El Colegio Mexiquense, 2009, 265 pp.

El corpus analítico lo constituyen también cuatro obras de autores representativos del periodo 1934-1959, los cuales sintetizan tres formas de narrar la historia en los libros de esta época. La investigación se inscribe en un periodo donde el libro de texto tuvo una presencia importante en la educación básica de México. Un periodo de impulso y expansión del sistema federal y en el que se consolida la Secretaría de Educación Pública (SEP, pero que permite analizar los cambios y las continuidades en las políticas educativas en torno a los textos de historia.

10) Villa Lever, L., *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México.*<sup>270</sup> Esta obra analiza al libro de texto como una herramienta social y política, y como transmisor de ideologías. El corpus analítico incluye los manuales de lectura de los tres últimos años de la educación primaria en dos periodos diferentes: la reforma educativa de López Mateos (1958-1964) y el régimen de Echeverría (1970-1976). Aunado a ello, este trabajo se inscribe en la línea histórica e historiográfica de investigaciones que dan cuenta de las características del sistema educativo y de sus implicaciones, desde una visión de conjunto. En suma, el estudio se centra en la descripción y el análisis crítico de los discursos que contienen los libros de texto, en tanto responden a las políticas educativas y sociales del grupo dominante. Intenta dilucidar la forma en la que el Estado, a través del programa de libros gratuitos, legitima su proyecto educativo, dado que los textos se constituyen en un instrumento para la validación, consolidación y conservación de las estructuras sociales dominantes. De aquí se rescata la evidencia sobre el sentido sociopolítico o ideológico que tienen los libros de texto gratuitos; esto es, de su representación social en tanto objetos de valor con una significación particular, por su contenido y por las características de la sociedad en la que surgen.

11) Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *Claroscuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición. Revista Mexicana de Investigación Educativa.*<sup>271</sup> En esta revista temática se aglutinan estudios de

---

<sup>270</sup> Villa Lever, L., *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, México, Universidad de Guadalajara, 1988, 281 pp.

<sup>271</sup> Comie, A. C., "Claroscuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 343-670.

data reciente y con miradas y enfoques diversos sobre el libro de texto. Destacan por su temática novedosa o por su profundidad trabajos de carácter histórico, como el de Natalia Vargas<sup>272</sup> o el de Tonatiuh Anzures,<sup>273</sup> o estudios de coyuntura en minorías indígenas, como el de Lourdes C. Pacheco y otros<sup>274</sup> o el de Daniel Hernández, Javier Flores y Laura Chavarría,<sup>275</sup> también los hay con un enfoque didáctico y del aprendizaje de las ciencias naturales, como el trabajo de María Teresa Guerra y Dulce María López.<sup>276</sup> Cabe señalar que en algunos casos los trabajos incluidos en este número temático no cuentan con información explícita sobre el corpus documental de su análisis, o bien, sobre el nivel de estudio, la perspectiva analítica, etcétera.

12) Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*.<sup>277</sup> En esta recopilación de investigaciones es posible apreciar 36 miradas y enfoques diversos sobre un mismo tema: los libros de texto gratuitos. Así, integra, en principio, los resultados de trabajos de investigación sobre estos materiales impresos realizados por especialistas en varias áreas de las ciencias: educadores, historiadores, matemáticos, psicólogos y lingüistas de diversas instituciones universitarias y escuelas de educación primaria y secundaria. La gran variedad de enfoques registrados en este libro llevó a la autora a clasificar los artículos en ocho ejes temáticos:

- a) Análisis históricos. Los trabajos muestran principalmente la trayectoria de los libros de texto. Destacan los de Pilar Gonzalbo,<sup>278</sup> Dorothy Tanck<sup>279</sup> y Engracia Loyo.<sup>280</sup>

---

<sup>272</sup> Vargas, N., "La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 489-523.

<sup>273</sup> Anzures, T., "El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 363-388.

<sup>274</sup> Pacheco C., L. *et al.*, "Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 525-544.

<sup>275</sup> Hernández, D., J. Flores y L. Echavarría, "Sin pecado concebido: sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 471-488.

<sup>276</sup> Guerra Ramos, M. T. y D. M. López Valentín, "Las actividades incluidas en el libro de texto para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de primaria: análisis de objetivos, procedimientos y potencial para promover aprendizaje", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio de 2011, pp. 441-470.

<sup>277</sup> Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, 717 pp.

<sup>278</sup> Gonzalbo, P., "De textos y mamotretos", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 33-52.

- b) Reflexiones sobre Jaime Torres Bodet. Donde se incluyen trabajos de Aurora Loyo<sup>281</sup> y Alfonso Rangel Guerra.<sup>282</sup>
- c) Análisis políticos. Abordan el impacto social y cultural de los libros escolares. Destacan los estudios de Lorenza Villa Lever,<sup>283</sup> Valentina Torres Septien<sup>284</sup> y Soledad Loaeza.<sup>285</sup>
- d) Reflexiones sobre diversidad. México: ¿País plurilingüe?. Se centran en la relevancia de las lenguas indígenas, sus hablantes y las contradictorias políticas en este campo. Los artículos que destacan son los de Cecilia Greaves<sup>286</sup> y Francisco Palemón.<sup>287</sup>
- e) Con relación a la construcción del conocimiento. En este eje se incluyen diversos trabajos alusivos a la historia, las ciencias, las matemáticas, el español y el civismo desde su enseñanza. Destacan trabajos de Alma Carrasco,<sup>288</sup> Rebeca Barriga,<sup>289</sup> Raúl Ávila,<sup>290</sup> Luz

---

<sup>279</sup> Tanck, D., "El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 53-64.

<sup>280</sup> Loyo, E., "El Sembrador y Plan Sexenal. La formación de los nuevos campesinos (1929-1938)", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 95-117.

<sup>281</sup> Loyo Brambila, A., "Caminos entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 121-146.

<sup>282</sup> Rangel, A., "La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp.147-155.

<sup>283</sup> Villa Lever, L., "Reformas educativas y libros de texto gratuitos", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 159-178.

<sup>284</sup> Torres Septién, V., "Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 179-198.

<sup>285</sup> Loaeza, S., "La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 199-219.

<sup>286</sup> Greaves, C., "Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 233-251.

<sup>287</sup> Palemón, F., "Los libros de texto gratuitos en náhuatl. Experiencias de un maestro bilingüe", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 273-284.

<sup>288</sup> Carrasco, A., "La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp.307-328.

<sup>289</sup> Barriga, R., "Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: niños-maestro-libros", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 329-363.

<sup>290</sup> Ávila, R., "Los libros de texto gratuitos y mi integración personal" en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 385-400.

Elena Galván,<sup>291</sup> María Guadalupe Mendoza,<sup>292</sup> María Cecilia Fierro,<sup>293</sup> Susana Quintanilla<sup>294</sup> y Lucía Martínez.<sup>295</sup>

f) Sobre la evaluación. Se incluyen estudios que analizan y reflexionan sobre el papel de los libros en la evaluación. Destacan los artículos de Eduardo Backoff y Luis Angel Contreras,<sup>296</sup> Emilio Blanco<sup>297</sup> y Andrés Sánchez.<sup>298</sup>

g) Reflexiones sobre los retos de la tecnología. Abordan el impacto de la tecnología en niños y jóvenes que cursan la educación básica. Destacan los trabajos de Judith Kalman,<sup>299</sup> Teresa Rojano<sup>300</sup> y Emma Carvajal.<sup>301</sup>

h) Respecto al futuro de los libros de texto, entre la tecnología y las editoriales privadas. Los estudios se centran en la progresión de la tecnología y el esfuerzo de las editoriales privadas por intervenir en el

---

<sup>291</sup> Galván, L., "Una lectura de imágenes de héroes de la independencia en libros de texto de ayer a hoy", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 403-431.

<sup>292</sup> Mendoza, M. G., "Los libros de texto de historia, 1992-1994", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 433-449.

<sup>293</sup> Fierro, M. C., "Cívica y Ética: ¿Asignatura elusiva o eludida?", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 469-498.

<sup>294</sup> Quintanilla, S., "Los niños opinan de los libros de texto de ciencias naturales", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 527-544.

<sup>295</sup> Martínez, L., "Los héroes olvidados: agua y bosques en los libros de texto", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 501-525.

<sup>296</sup> Backhoff, E. y A. Contreras, "El papel de los libros de texto en la evaluación de la calidad de la educación básica en México", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 547-566.

<sup>297</sup> Blanco, E., "La desigualdad de oportunidades de lectura. Un análisis de la distribución de libros y lecturas entre los alumnos mexicanos, a 50 años de los primeros libros de texto gratuitos", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 575-605.

<sup>298</sup> Sánchez, A., "El uso de los libros de texto de matemáticas como insumo para el desarrollo de las pruebas Excale", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 567-573.

<sup>299</sup> Kalman, J., "Los libros de texto gratuitos en los tiempos de las tecnologías de la información y la comunicación", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 609-626.

<sup>300</sup> Rojano T., "Recursos multimedia y el libro de texto gratuito: entre las herramientas universales y los desarrollos ad-hoc", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 627-643.

<sup>301</sup> Carvajal, E., "La evolución de los materiales didácticos de la telesecundaria: del telemaestro a la diversificación de los recursos en el aula", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 645-660.

proceso de elaboración y producción de los materiales educativos. Destacan los artículos de Juan Luis Arzoz<sup>302</sup> y Miguel Agustín Limón.<sup>303</sup>

### 3.5 Proceso de la investigación

La investigación que aquí se presenta acude al análisis documental e histórico en torno a las concepciones de democracia y ciudadanía que subyacen en los textos escolares de la educación básica en México. La finalidad del estudio fue indagar sobre los valores éticos y cívicos y las actitudes políticas que son promovidos desde la escuela a través de los contenidos sobre democracia y ciudadanía en los libros de texto gratuitos. En tal sentido, el estudio incluye una revisión histórica de los proyectos gubernamentales entre 1958 y 2006 y de manera particular, la profundización en las cuatro principales reformas curriculares que fueron impulsadas y constituidas como fuente principal del surgimiento y modificación en los libros de textos gratuitos.

En la investigación también se utiliza el método de análisis de contenido para la revisión de los materiales educativos y de los documentos normativos y de política gubernamental. En ese sentido, para identificar y ordenar los hallazgos de los libros de texto gratuitos se hizo uso de dos matrices de análisis: una general y otra teórica. Además, se utilizó específicamente la metodología del análisis de contenido descriptivo y semántico de tal manera que pudieran identificarse las frases o palabras clave para así poder determinar los cambios y permanencias de los contenidos.

Por último es importante señalar que se recurrió también a la perspectiva de análisis hermenéutica-crítica para realizar una interpretación sobre la perspectiva ideológica que guardan los contenidos de los libros de texto y no limitarse a la vinculación semántica de los contenidos como lo propone el análisis de contenido semántico. Así, aunque en la investigación se utilizan algunos conteos, referencias cuantitativas e incluso gráficas se descartó el uso de la estadística para el registro de frecuencias de las palabras o frases, pues

---

<sup>302</sup> Arzoz, J., "El libro de texto en México", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 663-679.

<sup>303</sup> Limón, A., "Del pasado al futuro de los libros de texto gratuitos", en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 681-694.

se consideró que limitaba el análisis a una simple descripción sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de los textos escolares.

Cabe señalar que la acción de investigar de manera descriptiva fenómenos educativos implica la fragmentación de la realidad educativa y la posibilidad de hacer operativos los conceptos más significativos en el contexto de la investigación.

### **3.5.1 Fuentes de análisis**

La investigación realizada se nutrió de diferentes fuentes documentales primarias y secundarias. Entre las primeras se incluyen los libros de texto oficiales correspondientes a la enseñanza primaria, así como los documentos legales y normativos que han dado estructura y sustento organizativo a la educación mexicana en diferentes periodos históricos. Asimismo, se acudió a los documentos y discursos sobre las políticas educativas de educación cívica y democrática y de educación para la ciudadanía, generados a lo largo de los años por las instancias gubernamentales y que corresponden a los periodos presidenciales que abarcan de 1958 a 2006. En lo que respecta a las fuentes secundarias se revisaron los diversos estudios especializados sobre el tema, así como otros estudios que están documentados en fuentes hemerográficas y digitales.

### **3.5.2 Estrategia de análisis**

En el caso de la investigación que planteamos aquí se consideró que para identificar y ordenar los hallazgos de los libros de texto gratuitos era necesario diseñar y construir dos matrices de análisis que nos permitieran sistematizar y ordenar los muy diversos y complejos contenidos de los libros de texto. A partir de lo anterior, se identificaron las continuidades o variantes en los conceptos clave. Una vez obtenidos los cambios y permanencias de cada época de los libros de texto (se trata de cuatro épocas a lo largo de seis décadas) se realizó un análisis comparado entre cada una de ellas para dar cuenta de la forma en la que los conceptos de democracia y ciudadanía tuvieron continuidad o fueron transformándose en más de 50 años de existencia de los libros de texto gratuitos. Así se pudo dar cuenta de la idea oficial que desde ellos se promueve con respecto a la formación ciudadana.



En tal sentido, la estrategia de análisis de la investigación, se fundó en las siguientes consideraciones:

1. La educación primaria en México constituye uno de los niveles más importantes para la formación de la población. La organización y el aprendizaje de conocimientos básicos es una de sus atribuciones e históricamente ha sido el espacio donde se imparte la mayor parte de contenidos de enseñanza de historia nacional y sobre democracia y formación ciudadana. Como se sabe la enseñanza de la historia es una de las formas en que el Estado transmite de manera intencional a las nuevas generaciones la red básica de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos acerca de su propio país. Se forma un cierto tipo de ciudadano de acuerdo a las aspiraciones del orden político. En su vertiente pública, laica y obligatoria ha sido el espacio donde idealmente el Estado ha buscado compensar las diferencias socioeconómicas, otorgar mayores oportunidades educativas y distribuir de mejor manera el saber a través de una gran variedad de políticas públicas, entre las que destaca, la de otorgar libros de texto gratuitos a todos los estudiantes que cursan este nivel educativo.

2. La fuente primaria de análisis se centró en los libros de texto gratuito correspondientes a la educación primaria y solamente se incluyeron los textos publicados por la Secretaría de Educación Pública a partir de 1960. Respecto a las materias, esta investigación acotó su análisis en los libros correspondientes a las asignaturas de Historia y Civismo; Ciencias Sociales; Historia; Formación Cívica y Ética; y Geografía, pues en ellos es donde tradicionalmente –aunque no exclusivamente– se incluyen los contenidos alusivos a la educación cívica, democrática, de valores y para la ciudadanía y son desde donde se configura la idea de democracia y ciudadanía en tres aspectos: temporal (textos de historia nacional), espacial (textos de geografía) y moral (textos de educación cívica y ética).

3. El análisis que se realizó a los materiales educativos fue por épocas de libros de texto correspondientes a las reformas educativas realizadas en los periodos presidenciales de 60; 72; 93 y 2008. La justificación de hacerlo de esta manera, partió de la consideración de que la realidad educativa está fuertemente definida por las políticas, las reformas y en gran medida por las propuestas y decisiones gubernamentales de cada sexenio acerca de la

educación nacional. Es por ello que se considera que los acentos o prioridades que se busca cumpla la democracia y la educación ciudadana varían y que ello influye, de manera específica, en los libros de texto gratuito. Tal situación se traduce en modificaciones, actualizaciones y, en algunos casos, en reelaboraciones de los materiales con la finalidad de responder a las políticas educativas en turno.

4. La intención de analizar los libros de texto gratuitos de la educación primaria en los seis grados que comprende este ciclo escolar se debe a que se espera que la relación de los contenidos refleje la integración, sistematización, complejidad y expansión de los contenidos básicos sobre democracia y ciudadanía que se han ido estudiando desde el primer grado hasta el sexto grado en el que concluye la formación primaria. Además de identificar los desplazamientos, cambios y continuidades entre las generaciones.

Así se hizo una primera matriz general que daba cuenta de las características formales de cada uno de los libros de texto analizados. También se realizó una matriz teórica que contenía seis dimensiones de análisis: Ciudadanía; Democracia y gobernabilidad democrática; Patriotismo y nacionalismo; Convivencia, solidaridad y cooperación; Derechos humanos; y Contenido gráfico (iconografía).

Una vez determinadas las matrices y con la finalidad de verificar la correspondencia mínima entre los contenidos de los materiales escolares y los conceptos clave, se realizó una revisión-piloto con la primera época de libros de texto. El resultado fue que la matriz general de características formales abarcaba los elementos necesarios para el registro de cada uno de los datos contenidos en los libros de texto. Sin embargo, no fue así para la matriz teórica que se elaboró con las seis dimensiones básicas de análisis, pues no respondía de manera amplia con los contenidos de aprendizaje sobre democracia y ciudadanía de los que se buscaba dar cuenta. Es decir, a raíz de lo planteado en el marco conceptual sobre la nueva configuración de la democracia y la educación ciudadana, existían temas clave que en este primer acercamiento no fueron incluidos en la matriz teórica con la que se revisaron las lecciones.

Tal hecho se debió a dos razones: primero por no haber sido considerados algunos conceptos clave en la matriz teórica o bien porque los temas existían

en las lecciones pero no habían sido contemplados en la matriz, y conforme se fue construyendo el marco conceptual se consideró fundamental integrar los temas que eran tratados en los libros de texto pero que no podían registrarse en el esquema por falta de un rubro específico. Así se volvió a configurar una matriz teórica en la que se incluyeron nueve dimensiones de análisis: Ciudadanía; Participación política; Formas de ciudadanía; Democracia; Principios fundamentales de la democracia; Marco legal y político; Formación ciudadana; Derechos humanos; Virtudes cívicas y valores ético-políticos.

Bajo este nuevo esquema se realizó otra revisión-piloto de tal forma que esta vez la matriz se ajustó mejor para el registro de los contenidos de los libros de texto, por lo que se observó una correspondencia adecuada entre la matriz teórica y los contenidos de los textos y fue con la que finalmente se revisaron todos y cada uno de los 47 libros que integraron el universo de materiales analizados.

Cabe señalar que de manera paralela al trabajo descrito se realizaron las pesquisas para recopilar documentos normativos y organizativos de política educativa de los diferentes periodos gubernamentales pues ya se ha señalado que también conformaron parte central de la estrategia de análisis de la investigación. De tal manera que se logró conjuntar un universo de 45 materiales de política educativa que corresponden a los nueve periodos gubernamentales de los que se da cuenta en la investigación.

En términos numéricos se elaboraron 94 matrices que contienen los datos formales de cada uno de los libros (nombre del libro, año edición, autores, contenido, estructura didáctica, número total de página, etcétera) y que permiten organizar y conocer características relevantes de cada generación de libros de texto. Respecto al registro del contenido teórico, es preciso señalar que se analizaron todas y cada una de las lecciones buscando documentar los contenidos de ciudadanía, democracia y educación ciudadana presentes en los libros. Así, se revisaron y analizaron un total de 717 lecciones; de las cuatro épocas de libros de texto que de manera específica se dividen en: primera época 355 lecciones; segunda época 70 lecciones; tercera época 232 lecciones y cuarta época 60 lecciones. Cabe señalar que a pesar de que en la cuarta época se revisaron menos lecciones, se encontró una mayor diversidad de contenidos relacionados con temáticas como la discriminación, la equidad

de género y la migración, es decir, se documentó una mayor diversidad de temas que se orientan al fortalecimiento de la educación para la democracia y la ciudadanía.

A continuación se reproducen las matrices de vaciado de información.

**MATRIZ A. CARACTERÍSTICAS FORMALES GEN. 1973-1992 CIENCIAS SOCIALES QUINTO GRADO**

	GENERACION	ASIGNATURA			GRADO
	1973-1992 1ª. Ed. 1976 Quinta edición 1977	CIENCIAS SOCIALES			5º.
Autores que intervinieron en su elaboración	Autores, Comisión, revisora y colaboradores	Cubierta	Diseño e Ilustración	Editorial (Pedagogos)	
	Autores:	Cartografía:	Fotografía:	Montaje:	
Cuestiones a destacar del libro					
Número de páginas totales					
Estructura temática y contenido	UNIDAD/TEMA/BLOQUE/ETAPA	SUBTEMAS (LECCIONES)		# DE PÁGINAS	
Temas y/o lecciones dedicados a la democracia y ciudadanía					
Páginas totales dedicadas a la democracia y ciudadanía					
Esquema Histórico					
Características de la Portada y Contraportada					

**MATRIZ B. CONCEPTUAL GEN. 1973-1992. CIENCIAS SOCIALES QUINTO GRADO**

<b>CONCEPTOS CLAVE</b>	<b>GENERACIÓN</b>	<b>ASIGNATURA</b>	<b>GRADO</b>	<b>PÁGINA (s)</b>
<b>CIUDADANÍA</b>				
<p>Concepto de ciudadano (C)</p> <p>sujeto de derechos civiles, políticos y sociales (C-Derechos)</p> <p>garantías individuales (GAR-IND)</p> <p>garantías políticas (GAR-POL)</p> <p>garantías sociales (GAR-SOC)</p> <p>sujeto de obligaciones civiles, políticas y sociales (C-Obligaciones)</p>				
<p>Pertenencia a una nación; a un espacio geográfico (territorio de origen y habitación) (C-N-T)</p> <p>Identidad cultural y social (C-N-I)</p> <p>Rasgos étnicos (C-N-I-MEST)</p> <p>Rasgos culturales (C-N-I-RC)</p> <p>Tradiciones y costumbres (C-N-I-RC-TyC)</p> <p>Lengua (C-N-I-RC-TyC-L)</p> <p>Historia compartida (C-N-I-RC-TyC-HC)</p> <p>Religión (C-N-I-RC-TyC-R)</p> <p>Nacionalismo (N)</p> <p>Símbolos patrios: Bandera, Himno Nacional, Escudo (N-SIMB)</p> <p>Fechas patrias (N-FP)</p> <p>Héroes Patrios (N-HP)</p> <p>Exaltación del Nacionalismo</p>				

(N-EXALT)		
Participación política activa (C-PPA) sujeto responsable cívicamente (C-PPA-RC) sujeto participativo (C-PPA-P) sujeto orientado a la justicia (C-PPA-OJ) Participación política no activa (C-PP-NA) Sujeto indiferente (C-PP-NA-S-INDIF)		
Otras formas de ciudadanía Ciudadanía cosmopolita, universal o global (C-UNIV) Ciudadanía multicultural (C-MULTI) Ciudadanía responsable con el medio ambiente (C-AMB) Ciudadanía transcultural (C-TRANSC)		
DEMOCRACIA		
Concepto de democracia (D) Democracia real (sistema político, método) (D-R) Democracia ideal (forma vida) (D-I)		
Principios fundamentales (D-PF)  Igualdad (D-PF-I) Libertad (D-PF-L) Justicia (D-PF-J)		
Marco legal y político (D-MLP)		
Normas jurídicas y leyes		

<p>(D-MLP-NJL)  Organización y estructura política  (D-MLP-OP)  Poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial  (D-MLP-OP-POD)  Actores de gobierno  (D-MLP-OP-AG)  Actores políticos e institucionalización  (D-MLP-OP-API)</p>		
<b>FORMACIÓN CIUDADANA</b>		
<p>Derechos humanos (DH)  Definición (DH-DEF)  Clasificación (DH-CLASIF)  Principales declaraciones Mundiales (DH-DLEC-MUND)  Organismos de cooperación, protección y defensa de DH a nivel mundial y en México (DH-ORG-MUND)  Declaraciones específicas de México (DH-DLEC-MEX)  Instituciones de protección y defensa de los DH en México (DH-ORG-MEX)</p>		
<p>Virtudes cívicas y valores de la ciudadanía/ético-políticos (VC)  <b>INDIVIDUALIDAD DEL SER HUMANO:</b>  Autonomía, libertad y responsabilidad (VC-ALR)  Respeto (VC-RESP)  Honestidad (VC-HONEST)</p> <p><b>RELACIÓN EN COLECTIVO:</b></p>		

<p>Solidaridad y compañerismo (VC-TSC)</p> <p>Igualdad y pluralismo (VC-IyP)</p> <p>Sentido de justicia (VC-JUST)</p> <p>Voluntad de diálogo (VC-DIAL)</p> <p>Participación y cooperación (VC-COOP)</p> <p>Convivencia (VC-CONV)</p> <p>Consumo responsable (VC-CR)</p>		
<p>CONTENIDO GRAFICO</p>		





## **Capítulo 4. Educación cívica y democracia en México: fundamentos normativos y antecedentes históricos**

En tanto herencia de la Ilustración y de las ideas revolucionarias del siglo XVIII, los planteamientos educativos del siglo XIX constituyen un referente ineludible para acercarse a la construcción de la democracia y la educación cívica en México. En esa línea, y aunque no se pretende ofrecer aquí una reconstrucción detallada del entramado político y educativo del primer siglo del México independiente, sí resulta indispensable trazar un recorrido panorámico en torno a algunos de los principales hechos que definieron la configuración de su educación ciudadana. El periodo que aquí se aborda es altamente complejo y, tal como se ha señalado, resultaría imposible intentar siquiera una síntesis de los hechos históricos que configuraron el marco educativo nacional.

Así, en este capítulo se ofrece una interpretación panorámica de los planteamientos políticos y legislativos en materia de educación pública, así como la construcción de la democracia a partir de la formación ciudadana. No se trata, por supuesto, de las ideas contemporáneas de democracia o de educación ciudadana, sino de un acercamiento a los planteamientos y actos embrionarios del Estado en favor de la educación pública y de la formación para la democracia y la ciudadanía. Tal como se ha dicho, en esta revisión no se tienen aspiraciones de exhaustividad, sino que se ofrece, a partir del acercamiento a los principales instrumentos normativos mexicanos del siglo XIX y la primera mitad del XX, una visión global de la plataforma en la cual se sustentaría el encargo educador del Estado y la construcción de la *civitas* en México.

### **4.1. Los ecos de la Ilustración**

El pensamiento ilustrado de fines del siglo XVII y primera mitad del XVIII constituyó una influyente plataforma para las grandes definiciones de los Estados-nación y para la confirmación de su encargo educativo, principalmente a partir del siglo XIX. El ascenso de conceptos como la razón, la libertad y el método científico, surgidos en Inglaterra y Francia, pero muy pronto extendidos a otros países europeos y americanos, ponían en vilo las interpretaciones

teológicas del mundo y brindaban una nueva perspectiva al ser humano: la del progreso y la emancipación terrenal.

En esa lógica, el Estado adquiriría un nuevo sentido basado en la razón y en la orientación de su tarea a favor del pueblo. Todo ello tenía como límite al monarca que, si bien reconocía la importancia de la razón, las artes y la innovación en la política, seguía actuando de manera despótica frente a su pueblo. En las palabras de Tanck:

Los ilustrados creían necesario convertir al Estado en el instrumento primordial para lograr el progreso y el reino de la razón. Hasta que la ignorancia y la superstición de las masas desaparecieran por medio de la educación, los líderes políticos tendrían que promover los avances económicos y sociales. En general, la corriente ilustrada favorecía la concentración del poder político en manos de un déspota ilustrado.<sup>304</sup>

Bajo tal perspectiva, la Ilustración representaría para el ámbito hispano e hispanoamericano el surgimiento de un movimiento reformista que depositaba en la educación grandes expectativas en la atención de problemas de orden mayor.<sup>305</sup> Así, de la visión que durante el antiguo régimen se limitaba a la educación del príncipe, se transitaría a una en la que predominaba la instrucción del pueblo. Baste referir al ilustrado español, Jovellanos, quien en su *Memoria sobre la educación pública* señaló de manera enfática:

¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Ésta es una verdad no bien reconocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad... Las fuentes de la prosperidad son muchas; pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública... Con la instrucción pública todo se mejora y florece: sin ella todo decae y se arruina en un Estado.<sup>306</sup>

Las expresiones acerca de la educación pública como un factor crucial en la construcción del Estado, del gobierno, de la ciudadanía e incluso para la confirmación de valores como la igualdad y la libertad, se constituyeron en una referencia obligada en los planteamientos normativos del Estado liberal a partir del siglo XIX. Tal sería el caso de la Constitución Política de la Monarquía

---

<sup>304</sup> Tanck Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984, p. 6.

<sup>305</sup> Puellas Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980, p. 7.

<sup>306</sup> Jovellanos, *Memoria sobre la Educación Pública, 1801*, en *Historia de la educación en España. I Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1979, p. 224.

Española de Cádiz de 1812,<sup>307</sup> la cual es el punto de partida de la constitucionalidad española y un referente primigenio para la normatividad mexicana, así como de la mayoría de las naciones de Iberoamérica. Sin profundizar en este tema, baste señalar que los diputados novohispanos reconocidos nominalmente para asistir a Cádiz fueron 21 —15 titulares y 6 suplentes— y ratificaron la significación de dicho ordenamiento en la configuración legal mexicana.<sup>308</sup>

La también conocida como Constitución de Cádiz, con un carácter eminentemente liberal, depositaba la soberanía en la nación (art. 3). Asimismo, señalaba entre sus prescripciones: el amor a la patria como una de las principales obligaciones de todos los españoles (art. 6) y el mandato a las Cortes de establecer un plan general de enseñanza pública para todo el reino (art. 131).

El título IX estaba dedicado a la instrucción pública, marcando el establecimiento, en todos los pueblos, de escuelas de primeras letras “en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles” (art. 366). También ordenaba fundar el número competente de universidades y otros establecimientos de instrucción (art. 367). La uniformidad sería una condición de la enseñanza, la cual se extendería a todo el reino (art. 368), y la instrucción pública contaría con una instancia de inspección que operaría bajo la autoridad del gobierno (art. 369). Sin embargo, las decisiones principales de la educación recaerían en las Cortes, que se ocuparían “por medio de planes y estatutos especiales”, de arreglar “cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública” (art. 370).

Un importante asunto, también tratado en el título de la educación, era el referido a la libertad de expresión: “Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas, sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna” (art. 371). Al respecto, De Puelles<sup>309</sup> sostiene

---

<sup>307</sup> “Constitución Política de la Monarquía Española de 1812”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017.

<sup>308</sup> Barragán, José, “Los diputados novohispanos en las Cortes de Cádiz [en línea]”, Biblioteca Jurídica Virtual del IJ de la UNAM, disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3525/5.pdf>, consultado 30 octubre de 2017.

<sup>309</sup> Puelles Benítez, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980, p. 58.

que el hecho de “que la libertad de expresión se empareje con la instrucción pública es, para nuestros liberales, una premisa necesaria de esa ‘pedagogía de la democracia’ que subyace en todo el pensamiento liberal”.

#### **4.2. La construcción de una nación independiente**

La lucha por la Independencia en México, iniciada apenas dos años antes de la ya referida Constitución de Cádiz, representaría una sucesión de importantes planteamientos normativos en torno a la construcción de la nación mexicana y, de manera progresiva, al papel de la educación pública como un factor de cohesión y formación ciudadana: “la aspiración extendida de recurrir a la educación formal como medio para preparar y, aun con más frecuencia, crear ciudadanos fue un sello distintivo de los liberales mexicanos”.<sup>310</sup>

Es el caso de los Sentimientos de la Nación o 23 puntos dados por Morelos para la Constitución de Apatzingán, donde señalaba que “La soberanía dimana inmediatamente del Pueblo, el que sólo quiere depositarla en sus representantes, dividiendo los poderes en ella en Legislativo, Ejecutivo y Judicial” (punto 5º)<sup>311</sup>.

La Constitución de 1814 o Constitución de Apatzingán<sup>312</sup> es, en términos del campo que nos ocupa, de una importancia singular, ya que se trata del primer ordenamiento que alude a la instrucción pública de manera explícita y prescriptiva. Así, plantea que “La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder” (art. 39). Asimismo, entre las atribuciones del Congreso se incluye otra referencia a la educación en términos de: “Favorecer todos los ramos de la industria, facilitando los medios de adelantarla, y cuidar con singular esmero de la ilustración de los pueblos” (art. 117).

Durante el breve imperio de Agustín de Iturbide —entre 1821 y 1824—, pese a predominar una concepción educativa elitista y clerical, sería promovida la creación de las escuelas lancasterianas, las cuales tenían un sentido

---

<sup>310</sup> Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, México, FCE/Conaculta, 2012, p.134.

<sup>311</sup> “Sentimientos de la Nación o 23 puntos dados por Morelos para la Constitución”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 29.

<sup>312</sup> “Decreto Constitucional para la Libertad de la América Española (Apatzingán 22 de octubre de 1814)”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 32-58.

comunitario de la educación.<sup>313</sup> Asimismo, sería sancionado el Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano,<sup>314</sup> el cual haría referencia a la responsabilidad gubernamental de la educación en los siguientes términos: “El Gobierno [...] expedirá reglamentos y órdenes oportunas conforme a las leyes, para promover y hacer que los establecimientos de instrucción y moral pública existentes hoy, llenen los objetos de su institución, debida y provechosamente, en consonancia con el actual sistema político” (art. 99).

En la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, promulgada bajo la presidencia de Guadalupe Victoria, se atendió nuevamente el tema de la educación desde la explícita perspectiva del pensamiento de las luces y se señaló como una facultad del Congreso:

Promover la ilustración: asegurando por tiempo limitado derechos a los autores por sus respectivas obras, estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la Educación pública en sus respectivos estados (art. 50).<sup>315</sup>

La Reforma liberal de 1833, promovida por Valentín Gómez Farías, vicepresidente de la República, daría cabida también a relevantes pronunciamientos y a diversas disposiciones legales en torno a la educación pública y su vinculación con la formación de los ciudadanos. Entre los primeros destaca la afirmación del propio Gómez Farías, quien aseguraba que “la instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social”.<sup>316</sup> Y en cuanto a las leyes y decretos destacan: ley del 21 de octubre, que creó la Dirección General de Instrucción Pública y suprimió la Universidad Real y Pontificia; ley del 23 de octubre, que estableció la libertad de enseñanza y dispuso la creación de los planteles de instrucción pública en el Distrito Federal, así como las leyes del 26 de octubre, para crear la Biblioteca Nacional

---

<sup>313</sup> Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 2009, p. 26.

<sup>314</sup> “Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 144.

<sup>315</sup> “Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (Decreto 4 de octubre de 1824)”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 174

<sup>316</sup> Bolaños Martínez, Raúl, “Orígenes de la educación pública en México”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 20.

y establecer las escuelas normales.<sup>317</sup> Todas ellas afirmaban el papel del Estado en la provisión educativa a la naciente República. Si bien el propósito de este apartado no implica profundizar en la perspectiva de la educación de aquellos años, sí conviene mencionar, al menos, la significativa contribución de José María Luis Mora, quien, desde un pensamiento inequívocamente liberal, acompañaría la reforma, dando una visión laica y comprometida con la tarea educativa del Estado.<sup>318</sup>

Uno de los grandes bienes de los gobiernos libres es la libertad que tiene todo ciudadano para cultivar su entendimiento. El más firme apoyo de las leyes es el convencimiento íntimo que tiene todo hombre de los derechos que le son debidos, y de aquel conocimiento claro de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria. En el sistema republicano más que en los otros, es de necesidad absoluta proteger y fomentar la educación [...] El objeto de un gobierno es proporcionar a los gobernados la mayor suma de bienes, y ésta no puede obtenerse sin educación.

Las Bases Orgánicas de la República Mexicana expedidas en 1843<sup>319</sup> — y precedidas por los proyectos constitucionales de 1842— definían una obligada vinculación entre ciudadanía y educación. No obstante, dicho vínculo, más que promover la ciudadanía plena, parecía limitarla, pues la educación sólo estaba al alcance de unos cuantos. Así, señalaban que “Desde el año de 1850 en adelante los que llegaren a la edad que se exige para ser ciudadano, además de la renta [...] para entrar en ejercicio de sus derechos políticos, es necesario que sepan leer y escribir” (tít. III, art. 18). Asimismo, además de definir la instrucción pública y la industria como uno de los cuatro ámbitos centrales del gobierno (tít. V, art. 93), las Bases Orgánicas precisaban como una de las principales facultades de las asambleas departamentales: “Fomentar la enseñanza pública en todos sus ramos, creando y dotando establecimientos literarios, y sujetándose a las bases que diere el Congreso sobre estudios preparatorios, cursos, exámenes y grados”.

La llegada al poder de los liberales en 1855 implicaría una nueva mirada al tema educativo e incluso algunos trazos para la conformación de una

---

<sup>317</sup> Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 2009, p. 54

<sup>318</sup> José María Luis Mora, *Obras sueltas*, París, Librería de Rosa, 1837, pp. 104 y 109.

<sup>319</sup> “Bases Orgánicas de la República Mexicana (12 de junio de 1843, publicadas el día 14)”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 405-436.

ciudadanía acorde con la nación en ciernes. En tal sentido, Zepeda<sup>320</sup> afirma que:

Conscientes de la distancia que existía entre sus propias convicciones y la inclinación de una población animada por otros valores —básicamente tradicionales— los liberales de la Reforma se propusieron establecer las bases de un nuevo tipo de educación que les permitiera formar ciudadanos y, con ello, construir la nación que imaginaban.

Así, el camino a la Constitución de 1857 estuvo precedido por diversos documentos normativos que incluirían el tema educativo. Es el caso de las Bases para la Administración de la República de 1853,<sup>321</sup> que preveía un despacho destinado a las Relaciones Interiores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública (Sección Primera, art. 1). A su vez, el Estatuto Provisional de la República Mexicana de 1856 establecía la condición cuasi universal de los derechos civiles de manera independiente a la calidad del ciudadano (art. 5). Asimismo, prohibía los monopolios en materia de enseñanza y ejercicio de las profesiones (art. 38), y ratificaba el carácter libre de la enseñanza privada (art. 39). Sobre los estados y territorios, el Estatuto preveía la creación de fondos para establecimientos de instrucción (punto VI, art. 117), así como: “Fomentar la enseñanza pública en todos sus ramos, creando y dotando de establecimientos literarios” (punto X, art. 117).

Merecen una mención especial las discusiones previas a la Constitución de 1857. Es el caso del documento titulado Proyecto de Constitución. Dictamen de la Comisión de 1856, el cual reconocía como “un deber imperioso y sagrado [...] una declaración de los derechos del hombre”. Asimismo, en relación con la instrucción pública, el dictamen precisaba: “nuestras leyes futuras procurarán mejorar la condición de los mexicanos laboriosos, premiando a los que se distinguen, fundando colegios y escuelas prácticas”.<sup>322</sup> Por otro lado, el propio Proyecto de Constitución Política de la República Mexicana (también de 1856) adelantaba en su artículo 18: “La enseñanza es libre. La ley determinará que profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos debe

---

<sup>320</sup> Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, México, FCE/Conaculta, 2012, p.134.

<sup>321</sup> “Bases para la administración de la República hasta la promulgación de la Constitución”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 482.

<sup>322</sup> “Proyecto de Constitución. Dictamen de la Comisión”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 536 y 540.



expedirse”.<sup>323</sup> Dicho proyecto preveía la alfabetización desde la singular perspectiva que obligaba a los individuos a procurar su educación como condición para acceder a la ciudadanía. Es decir, una condición ciudadana que se sometía a la obligatoriedad de unas letras que, sin embargo, no estaban al alcance de las mayorías:

Son ciudadanos de la República: todos los que teniendo la calidad de mexicanos, reúnan además las siguientes: haber cumplido diez y ocho años siendo casados, o veintiuno si no lo son y tener un modo honesto de vivir. Desde el año de 1860 en adelante, además de las calidades expresadas, se necesitará la de saber leer y escribir (art. 40).

La Constitución de 1857<sup>324</sup> constituyó la culminación de los documentos antes referidos y la consumación del llamado Plan de Ayutla. De acuerdo con Aboites,<sup>325</sup> es en esta norma donde quedará plasmada por vez primera la aspiración educativa como parte de los “derechos del hombre”, la cual prevalecerá desde entonces en México. Así, dicha Constitución establecía: “El pueblo mexicano reconoce, que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales. En consecuencia declara, que todas las leyes y todas las autoridades del país, deben respetar y sostener las garantías que otorga la presente Constitución” (art. 1). Y en términos de educación prescribía: “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir” (art. 3). El texto hacía referencia también al carácter libre para el ejercicio de las profesiones: “Todo hombre es libre para abrazar la profesión, industria o trabajo que le acomode” (art. 4). Y aludiendo a la condición ciudadana señalaba: “Son ciudadanos de la República todos los que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan además las siguientes: I. Haber cumplido diez y ocho años siendo casados y veintiuno si no lo son. II. Tener un modo honesto de vivir” (art. 34).

Ello implicaba, como puede notarse, la desaparición en la Constitución de 1857 de la obligatoriedad de saber leer y escribir para disfrutar de la condición ciudadana, y sentaba un importante precedente en la ruta de

---

<sup>323</sup> “Proyecto de Constitución”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 556.

<sup>324</sup> “Constitución Política de la República Mexicana, sobre la indestructible base de su legítima independencia, proclamada el 16 de septiembre de 1810 y consumada el 27 de septiembre de 1821”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 607.

<sup>325</sup> Aboites, Hugo, “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 53, 2012, pp. 361-389.

considerar a la instrucción como un derecho, antes que en una obligación para los ciudadanos. A su vez, en términos de soberanía, el texto de 1857 señalaba: “La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para su beneficio. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno” (art. 39).

Si bien ha sido un propósito declarado el no abordar de manera detallada las acciones de los diversos gobiernos en materia de formación ciudadana, resulta ineludible aludir nuevamente a Zepeda, quien refiere la obra *El catecismo político constitucional* de Nicolás Pizarro (editado en 1860), el cual constituía un ejercicio para familiarizar a los niños con las nociones de ciudadanía, con el marco legal del país e incluso con temas como los derechos del hombre, la soberanía y la división de poderes.<sup>326</sup>

Las vicisitudes del siglo XIX, que incluirían el establecimiento del Segundo Imperio Mexicano, implicarían la aprobación de un Estatuto Provisional<sup>327</sup> que transformaba sustancialmente la idea de soberanía. Así, de acuerdo con dicho Estatuto (1865): “El Emperador representa la soberanía nacional y, mientras otra cosa no se decrete en la organización definitiva del Imperio, la ejerce en todos sus ramos” (art. 4). Este documento también aludía a una serie de departamentos ministeriales, entre los que se incluía el de Instrucción Pública y Cultos (art. 5). Asimismo, al referirse a la condición ciudadana, se marcaba que además de tener la calidad de mexicanos, se requerían 21 años de edad y un modo honesto de vivir (art. 55).

Si bien en 1861, durante el gobierno de Juárez, sería aprobada una Ley de Instrucción Pública<sup>328</sup> y luego, en 1865, durante el Segundo Imperio, se expediría una nueva ley con el mismo nombre,<sup>329</sup> es hasta 1867 que será promulgada la Ley Orgánica de Instrucción Pública, misma que, no obstante referirse al Distrito Federal, tendría una notable influencia en todo el país. La Ley Orgánica de 1867 partía de una introducción que no dejaba lugar a dudas

---

<sup>326</sup> Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, México, FCE/Conaculta, 2012, pp.189-190.

<sup>327</sup> “Estatuto Provisional del Imperio Mexicano”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 670-671.

<sup>328</sup> Cfr. Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1979, p. 53.

<sup>329</sup> Gutiérrez, José Antonio, “Ley de Instrucción Pública de Maximiliano”, en P. Galeana *et al.*, *La Legislación del Segundo Imperio*, México, INEHRM, 2016, pp. 141-172.

acerca de su confianza en el vínculo entre la educación y la construcción de una nación de leyes: “Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes”<sup>330</sup>

Dicha ley planteaba algunas condiciones básicas de la enseñanza primaria: “La instrucción primaria es gratuita para los pobres, y obligatoria en los términos que dispondrá el reglamento de esta ley” (art. 5). Asimismo, marcaba las materias que habrían de cursarse en la secundaria, la preparatoria y las escuelas de jurisprudencia, medicina, agricultura y veterinaria, ingenieros, naturalistas, de bellas artes, música y declamación, comercio, normal, artes y oficios, así como en la escuela de sordomudos (arts. 6 al 19). La ley de 1867 también se destacaría por la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, misma que constituía la base de la educación superior y que formaría parte de las instituciones precursoras de la Universidad Nacional. El gobierno de Juárez impulsaría en 1869 una nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública —nuevamente aplicable al Distrito y territorios federales— en la cual, además de ratificar la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, suprimiría la enseñanza religiosa, formalizando la condición de laicidad planteada en diversos momentos a lo largo del siglo XIX —principalmente 1824, 1833 y 1869.<sup>331</sup>

Entre 1877 y 1911 transcurrió el periodo conocido como Porfiriato y que alude a la figura central de Porfirio Díaz, quien desempeñó la presidencia todos esos años —excepto dos meses entre 1876 y 1877 y en el periodo de 1880 a 1884, en el que fue presidente Manuel González, amigo de Díaz. Durante el Porfiriato México alcanzó una significativa modernización que, en diversa medida, impactó los ámbitos cultural y educativo. Así, se crearían instituciones comprometidas con el pensamiento y la educación, que establecían puentes e

---

<sup>330</sup> “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal”, *Diario Oficial de la Federación*, 2 de diciembre de 1867, p.1, disponible en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley\\_02121867.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf), consultado el 16 de agosto de 2017

<sup>331</sup> Bolaños Martínez, Raúl, “Orígenes de la educación pública en México”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 32.

intercambios con el resto de América y Europa, siempre bajo el influjo intelectual de las corrientes del pensamiento liberal y positivista.<sup>332</sup>

No obstante lo anterior, el rasgo más significativo de dicho periodo sería la enorme brecha social que se abría entre ricos y pobres, así como la inmensa distancia que separaba a una élite ilustrada y europeizada, de un pueblo mayormente empobrecido e ignorante. La magnitud de la asimetría social de esa época se puede dimensionar mejor cuando se toma conciencia del irrefrenable movimiento revolucionario de 1910, el cual llegó con la aspiración de transformar de manera radical las viejas estructuras del siglo XIX y, concretamente, las profundas desigualdades sociales y políticas características del Porfiriato.

En términos de educación también se vivieron importantes debates, los cuales se acercaban a las discusiones que tenían lugar en Estados Unidos y Europa, pero que chocaban con una triste realidad: una población mayormente analfabeta y alejada de los beneficios de la enseñanza. Así, destacan en estos años diversas obras en términos de educación promovidas en su mayoría por quienes se desempeñaron al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Es el caso de Ignacio Ramírez, liberal que plantearía un esquema de reforma que apelaba a una educación integral vinculada con las necesidades sociales, con la situación de los indígenas y de la clase trabajadora, e incluso con la incorporación de la mujer en términos de derechos civiles y políticos.<sup>333</sup> De igual manera, Protasio P. de Tagle y Manuel Flores mantuvieron la línea liberal, bajo una base positivista y promoviendo la creación de nuevos establecimientos y reformas normativas para la educación.

Durante la presidencia de Manuel González, la educación experimentó importantes tensiones derivadas de una visión crítica hacia el positivismo. La gestión de Ezequiel Montes, al frente de la Instrucción Pública, se manifestaba

---

<sup>332</sup> Moreno y Kalbte, Salvador, "El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 41-45.

<sup>333</sup> Moreno y Kalbte, Salvador, Moreno y Kalbte, Salvador, "El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 46-47.

contraria a los planteamientos imperantes y ello implicaba redefiniciones que matizaban al hasta entonces influyente positivismo educativo.<sup>334</sup>

Joaquín Baranda sería el siguiente secretario de Justicia e Instrucción Pública y los poco más de 18 años que duró su encargo —de 1882 a 1901— fueron un periodo no solamente largo, sino con una especial trascendencia para las grandes definiciones educativas del fin de siglo. En esos años se llevaron a cabo diversos congresos de Instrucción Pública; se incrementó el número de escuelas y, en consecuencia, el número de alumnos; se generaron diversas reformas normativas, y se impulsó el pensamiento pedagógico nacional —en el que destacarían personalidades como Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, entre otros.<sup>335</sup>

El pensamiento de Baranda resulta especialmente significativo en términos del vínculo entre educación y democracia. Así, en la justificación que él entrega al Congreso de la Unión para crear la Escuela Normal de México, señala:

La instrucción pública está llamada a asegurar las instituciones democráticas, a desarrollar los sentimientos patrióticos y a realizar el progreso moral y material de nuestra patria. El primero de estos deberes es educar al pueblo, y por esto, sin olvidar la instrucción preparatoria y profesional que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, que es la instrucción democrática porque prepara al mayor número de buenos ciudadanos, pero comprendiendo que esta propaganda civilizadora no podría dar los resultados con que se envanecen las naciones cultas, sin formar previamente al maestro, inspirándole la idea levantada de su misión, el Ejecutivo ha realizado al fin el pensamiento de establecer la Escuela Normal para Profesores.

El esfuerzo pedagógico del fin de siglo tendría dos momentos de gran trascendencia en los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, el primero entre diciembre de 1889 y marzo de 1890, y el segundo entre diciembre de 1890 y febrero de 1891. En la inauguración del primer congreso, el secretario Baranda ofrecería un discurso con significativas alusiones al tema que nos ocupa:

---

<sup>334</sup> Moreno y Kalbte, Salvador, Moreno y Kalbte, Salvador, “El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 50-52

<sup>335</sup> Moreno y Kalbte, Salvador, Moreno y Kalbte, Salvador, “El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 54-55.

La República, para existir, necesita de ciudadanos que tengan la conciencia de sus derechos y de sus deberes, y esos ciudadanos han de salir de la escuela pública, de la escuela oficial que abre sus puertas a todos para difundir la instrucción e inculcar, con el amor a la Patria y a la libertad, el amor a la paz y al trabajo, sentimientos compatibles que hacen grandes y felices a las naciones [...] El Estado no se suicida y suicidarse sería mostrar indiferencia respecto a la instrucción de la juventud, en la que todos los pueblos, antiguos y modernos, bajo distintas formas de gobierno, han vinculado su fuerza, su gloria y su porvenir [...] Un movimiento enérgico y plausible se advierte en toda la República por difundir y mejorar la instrucción, y hay estímulo y competencia entre los hombres públicos que se esfuerzan por obtener el triunfo en esta contienda noble, pacífica y gloriosa. Todos tienen el convencimiento de que la escuela está llamada a regenerar la sociedad [...] Tiempo es ya de que los esfuerzos aislados, nunca bastante activos y homogéneos, se confundan en un solo y unánime esfuerzo, y de que los diversos programas de enseñanza que tanto perjudican a la juventud, se sustituyan con un programa general adaptado a la República. Hacer de la instrucción el factor originario de la unidad nacional que los constituyentes del 57 estimaban como base de toda prosperidad y todo engrandecimiento. He aquí el trabajo principal del Congreso, y aunque en la circular en que fue convocado se señalan los puntos sometidos a su discusión y acuerdo, no está de más repetir que se refieren a la uniformidad de la enseñanza en sus tres grados: primaria, preparatoria, y profesional [...] Por fortuna en México no está a discusión el principio de la enseñanza laica, obligatoria y gratuita. Está conquistado y esperamos que muy pronto se consignará en la Ley Fundamental, como un elocuente y último testimonio de que la obligación de aprender no es inconciliable con la libertad de enseñar.<sup>336</sup>

A tales planteamientos, que presentaban de manera reveladora las aspiraciones educativas del régimen porfirista, se sumaban las palabras de Justo Sierra, quien al clausurar el mencionado primer congreso declaraba que el derecho del Estado para imponer la instrucción estaba “aparejado [con] el deber de facilitarla en condiciones de absoluta justicia, y por eso a la instrucción obligatoria, deber del padre, corresponde la Escuela Pública, gratuita y laica, deber del Estado”.<sup>337</sup>

Las últimas décadas del siglo XIX darían cabida a diversas transformaciones en términos de legislación educativa. Entre ellas, la Ley de Instrucción Pública en el Distrito y Territorios Federales de 1888, misma que aludía a la división de la instrucción en elemental y superior, la gratuidad de las

---

<sup>336</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*, México, Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar-SEP, 1976, pp. 85-95. Citado por Salvador Moreno y Kalbte, Moreno y Kalbte, Salvador, “El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 59-61.

<sup>337</sup> Ángel J. Hermida Ruiz, *op. cit.*, p. 166. Citado por Salvador Moreno y Kalbte, Moreno y Kalbte, Salvador, “El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 70.

escuelas oficiales, la prohibición de que participaran en éstas los miembros del clero, el nombramiento de maestros ambulantes donde no hubiera escuelas y la obligatoriedad de la enseñanza primaria elemental.<sup>338</sup>

En el mismo sentido, es posible referir otras disposiciones legales, como la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, promulgada el 21 de marzo de 1891.<sup>339</sup> Dicha ley, que ratifica la obligatoriedad de la enseñanza primaria elemental y su carácter laico y gratuito, crea los Consejos de Vigilancia, cuya misión es observar que los padres envíen a los niños a la escuela, e incluye una mención explícita a planteamientos mínimos en términos de “moral práctica, instrucción cívica e historia patria”.<sup>340</sup>

En junio de 1896 sería expedida una nueva Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, que ratificaba la voluntad gubernamental para incidir en los asuntos de la enseñanza. De este modo, además de considerarse nuevamente la instrucción obligatoria y de plantearse contenidos mínimos de la enseñanza, se aludía también a la moral, así como a la instrucción cívica y derecho usual.<sup>341</sup> Finalmente, en diciembre de 1896 se aprobaría el Reglamento Interior de la Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, mismo que incluiría, entre otros puntos, una amplia explicación sobre la educación moral: “[que] aspira a completar y ennoblecer la enseñanza escolar como sólida base de perfeccionamiento individual y garantía social; formar en los educandos buenos sentimientos y disciplinar su voluntad”.<sup>342</sup>

El abogado Justino Fernández sustituiría a Baranda al frente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y sería acompañado por Justo Sierra, quien se haría cargo de la Subsecretaría de Instrucción Pública para iniciar un importante proceso de fortalecimiento de la educación. Tal proceso

---

<sup>338</sup> Moreno y Kalbte, Salvador, Moreno y Kalbte, Salvador, “El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 76.

<sup>339</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 2001, p. 495.

<sup>340</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 2001, p. 496.

<sup>341</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 2001, pp. 505-506.

<sup>342</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 2001, pp. 507-508.

implicaría, entre otros puntos, la creación —en 1905— de una nueva Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes que, dirigida precisamente por Sierra, mantendría la ruta del liberalismo en la educación mexicana.<sup>343</sup> Entre las disposiciones legales promovidas durante la gestión de Sierra, sería incluida la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y los Territorios Federales<sup>344</sup> que, aprobada en 1908, dispondría algunos elementos relativos a la formación personal y cívica:

Art. 2º La educación que imparta el Ejecutivo de la Unión será nacional, esto es, se propondrá que en todos los educandos se desarrollen el amor a la patria mexicana y a sus instituciones, y el propósito de contribuir para el progreso del país y el perfeccionamiento de sus habitantes; será integral, es decir, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares; será laica, o, lo que es lo mismo, neutral respecto de todas las creencias religiosas, y se abstendrá en consecuencia, de enseñar, defender o atacar ninguna de ellas; será además gratuita.

La propuesta educativa de Justo Sierra sería, en términos generales, ambiciosa y propositiva, pero tristemente alejada de una realidad que, como se ha insistido, dividía a los mexicanos en una pequeña élite ilustrada y una gran masa de ciudadanos en condiciones de subsistencia económica e insolvencia educativa. En ese sentido, aunque el pensamiento del ministro —también impulsor de la creación de la Universidad Nacional en México— ha llegado a ser caracterizado como libertario y hasta con perspectiva social, lo cierto es que en la educación al servicio del pueblo que planteaba, según Álvarez Barret, “el pueblo que él avizoró no pasó de ser la clase media urbana y semiurbana”.<sup>345</sup> Al respecto, baste aludir a las cifras que reporta el censo que tuvo lugar en el Centenario de la Independencia de México: “Para 1910, el Censo Nacional registró una población de 15.2 millones de habitantes en la

---

<sup>343</sup> Álvarez Barret, Luis, “Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato, 1901-1911”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 96.

<sup>344</sup> Sierra Justo, *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos. Obras completas del maestro Justo Sierra*, edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez, México, UNAM, 1948, p. 397.

<sup>345</sup> Álvarez Barret, Luis, “Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato, 1901-1911”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 96.



República mexicana. Más del 80% de la población total, esto es de 12 millones de mexicanos, era analfabeta”.<sup>346</sup>

El primer decenio del siglo xx cerraba un largo ciclo que había iniciado varias décadas atrás, sin haber logrado una mejoría efectiva en las condiciones de vida de los mexicanos. Las magras cifras en términos educativos se correspondían con otras que ratificaban las enormes asimetrías que vivía la población, pues mientras tres de cada cuatro personas vivían en pequeñas poblaciones de menos de 500 habitantes, la industria y la minería florecía en las manos de un pequeño grupo de empresarios mexicanos y extranjeros.<sup>347</sup>

En tal sentido, según Meneses:

El progreso de la educación pública desde 1821 hasta 1911 puede advertirse a través del cambiante propósito perseguido por el Estado al promoverla: primero, como necesidad ineludible para la formación de una democracia; en seguida, como factor de orden y progreso, la idea fija desde 1867; y finalmente como elemento indispensable de integración social y formación de la identidad nacional de los ciudadanos del país.<sup>348</sup>

Todo ello encontraría un radical freno a partir de la Revolución y una transformación sustantiva de la educación, misma que se vería trastocada por el vértigo de una contienda armada que se extendería hasta la promulgación de la Constitución de 1917.

#### **4.3. De la lucha revolucionaria al planteamiento constitucional de la educación**

La profunda transformación iniciada en México en 1910 implicaría un alto costo humano, dramáticamente representado por la muerte de un millón de personas. Tal hecho no sería suficiente en sí para superar los graves flagelos de la sociedad y, mucho menos, para atender las históricas deficiencias y asimetrías en materia educativa; aún se requerían muchos esfuerzos y más de una década para iniciar una efectiva puesta en marcha de un proyecto educativo con alcance nacional.

---

<sup>346</sup> Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 2009, p. 75.

<sup>347</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 2001, p. 593

<sup>348</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 2001, p. 771.

El reclamo por una educación vinculada con el progreso aparecería en forma reiterada desde diversos frentes y personajes como Francisco I. Madero reconocerían la importancia de la instrucción para el desarrollo del pueblo y del país: “Indudablemente que es la instrucción pública la base de todo progreso, de todo adelanto, la única que ha de elevar el nivel intelectual y moral del pueblo mexicano, a fin de darle la fuerza necesaria para salir airoso de las tormentas que lo amenazan”.<sup>349</sup> A su vez, desde el movimiento agrarista y en voz del propio Emiliano Zapata se expresaba: “Después de una ruda labor de sacrificio y de prueba contra los enemigos de nuestras libertades y de nuestro bienestar, los pueblos en general deben hacer un impulso generoso tendiente a la educación de la niñez, que constituye la generación del mañana”.<sup>350</sup> De igual manera, en el Plan de Ayala, promovido por el propio Zapata y que desconocía al presidente Madero, se insistía en la demanda por una escuela rural que beneficiara a los campesinos.<sup>351</sup>

Sin embargo, el proyecto revolucionario más consistente y que, a la postre, ejercería un mayor influjo en el proceso de afirmación de un nuevo orden social sería el impulsado por Venustiano Carranza, quien convocaría a un Congreso Constituyente. Dicho Congreso se instalaría en Querétaro el 1 de diciembre de 1916 con el encargo de reformar la Constitución vigente de 1857.<sup>352</sup> En el proyecto se incluía el tema educativo en el artículo tercero: “Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que dé en los establecimientos oficiales de educación y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos”.<sup>353</sup>

Los debates previos a la promulgación de la Constitución Política son de una gran riqueza y aportan diversos elementos para comprender la

---

<sup>349</sup> Madero, Francisco I., *La sucesión presidencial en 1910*, Coahuila, s/e, 1908, p. 209, disponible en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080010550/1080010550.PDF>, consultado el 15 de abril de 2018.

<sup>350</sup> “Circular No. 2, abril 13 de 1917”, en Rea Vargas, 1959, pp. 12-13. Citado por Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, CEE-UIA, 2001, p. 269.

<sup>351</sup> Gómez Navas, Leonardo, “La Revolución Mexicana y la educación popular”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 133-134.

<sup>352</sup> Gómez Navas, Leonardo, “La Revolución Mexicana y la educación popular”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 140.

<sup>353</sup> “Proyecto de Constitución presentado por el Primer Jefe”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017.

profundidad de los reclamos revolucionarios. Es el caso del mensaje de Carranza ante el Congreso Constituyente,<sup>354</sup> el cual representaría una importante toma de posición en términos de los derechos y las obligaciones para los ciudadanos. Según el Barón de Cuatrociénegas, al plantearse la reforma a los artículos 35 y 36 de la Constitución de 1857, había vuelto el debate entre conceder el derecho al voto a todos los ciudadanos o limitarlo a quienes contasen con la ilustración necesaria para interesarse en los altos temas de la cosa pública.<sup>355</sup> El mismo presidente Carranza señalaría al respecto que:

Para que el ejercicio del derecho al sufragio sea una positiva y verdadera manifestación de la soberanía nacional, es indispensable que sea general, igual para todos, libre y directo; porque faltando cualquiera de estas condiciones, o se convierte en una prerrogativa de clase, o es un mero artificio para disimular usurpaciones de poder, o da por resultado imposiciones de gobernantes contra la voluntad clara y manifiesta del pueblo. [...] De esto se desprende que, siendo el sufragio una función esencialmente colectiva, toda vez que es la condición indispensable del ejercicio de la soberanía, debe ser atribuida a todos los miembros del cuerpo social.<sup>356</sup>

Carranza ampliaba su argumentación aludiendo al espíritu de la Revolución que había tenido como objeto “acabar con la dictadura militar y con la opresión de las clases en que estaba concentrada la riqueza pública”. En tal sentido, señalaba la imposibilidad de limitar el derecho al voto después de una “gran revolución popular”.<sup>357</sup>

el Gobierno emanado de la revolución, y esto le consta a la República entera, ha tenido positivo empeño en difundir la instrucción por todos los ámbitos sociales; y yo creo fundadamente que el impulso dado, no sólo se continuará, sino que se intensificará cada día, para hacer de los mexicanos un pueblo culto, capaz de comprender sus altos destinos y de prestar al Gobierno de la nación una cooperación tan sólida y eficaz, que haga imposible, por un lado, la anarquía y, por otro, la dictadura.<sup>358</sup>

El proyecto de Constitución de 1917, que enarbola por primera vez el tema de los principios sociales, tendrá una gran significación en México, así como una

---

<sup>354</sup> “Mensaje del Primer Jefe ante el Constituyente 1916”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 745.

<sup>355</sup> “Mensaje del Primer Jefe ante el Constituyente 1916”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 756.

<sup>356</sup> “Mensaje del Primer Jefe ante el Constituyente 1916”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 756.

<sup>357</sup> “Mensaje del Primer Jefe ante el Constituyente 1916”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 757.

<sup>358</sup> “Mensaje del Primer Jefe ante el Constituyente 1916”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 757.

indudable repercusión a nivel mundial. El texto del artículo dedicado a la educación es el siguiente: “Art. 3º Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos”.<sup>359</sup> A su vez, en el artículo 31 se establecerán las obligaciones que se prevén para todos los mexicanos: “I. Concurrir a las escuelas públicas o privadas, los menores de 10 años, durante el tiempo que marque la ley de instrucción pública en cada Estado, a recibir la educación primaria, elemental y militar”. Y en términos de la educación ciudadana, una singular interpretación que recuerda que se trata de un periodo de guerra: “II.- Asistir, en los días y horas designados por el Ayuntamiento del lugar en que residan, a recibir instrucción cívica y militar, que los mantengan aptos en el ejercicio de los derechos de ciudadano, diestros en el manejo de las armas”.<sup>360</sup>

Finalmente, en el apartado relativo a los ciudadanos mexicanos, será planteado que: “Art. 34. Son ciudadanos de la República todos los que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además los siguientes requisitos: I. Haber cumplido diez y ocho años, siendo casados, o veintiuno si no lo son; y II. Tener un modo honesto de vivir”.<sup>361</sup>

Los debates sobre el artículo tercero constitucional, relativo a la educación, fueron de una gran intensidad y si bien no es un propósito de este apartado abordarlos con detalle, sí conviene referir de manera sucinta la importante discusión acerca del carácter laico de la educación. En tal sentido, es pertinente referir el dictamen de la Primera Comisión de Puntos Constitucionales en la que se discutió dicho concepto y acerca del histórico papel de la Iglesia en la materia. Así, una idea del tono utilizado en el seno de la Comisión es el que deja entrever la siguiente afirmación: “La Iglesia católica es el enemigo más cruel y tenaz de nuestras libertades; su doctrina ha sido y es: defender los intereses de la Iglesia, antes que los intereses de la Patria”.<sup>362</sup>

---

<sup>359</sup> “Proyecto de Constitución presentado por el Primer Jefe”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 764.

<sup>360</sup> “Proyecto de Constitución presentado por el Primer Jefe”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 772.

<sup>361</sup> “Proyecto de Constitución presentado por el Primer Jefe”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 773.

<sup>362</sup> Gómez Navas, Leonardo, “La Revolución Mexicana y la educación popular”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 142.

La discusión parlamentaria de este artículo tuvo lugar durante dos días —13 y 14 de diciembre— y contó en la primera jornada con la presencia del propio presidente Carranza. El texto final quedaría de la siguiente manera:

Art. 3º. La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de educación primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.<sup>363</sup>

No obstante el señalamiento de laicidad —y pese a las reservas hacia los miembros del clero—, tanto en el dictamen final de la Comisión como en la redacción del artículo constitucional, lo cierto es que el texto aprobado permitiría que los ministros de cultos pudieran formar parte del cuerpo docente de las escuelas particulares, dando un sutil rodeo al laicismo.<sup>364</sup>

#### **4.4. El México de la posrevolución: de la creación de la SEP a los cincuenta**

A partir de la década de los veinte, el país inició una fase de consolidación institucional que incluirá de manera especial a la educación. En ese sentido, la obra de José Vasconcelos —durante la presidencia de Álvaro Obregón— constituirá un hito que marcará un antes y un después en materia educativa. La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la campaña de alfabetización y las misiones culturales son algunos de los elementos centrales en el surgimiento del Estado educador en México. La trayectoria de Vasconcelos incluye su condición de miembro del Ateneo de la Juventud; de asesor de inversionistas extranjeros en el periodo previo a la Revolución; de seguidor de Madero y, posteriormente, de ministro de Educación de la Convención Revolucionaria de Aguascalientes; de rector de la Universidad Nacional, y finalmente, entre 1921 y 1924, de responsable de la Secretaría de

---

<sup>363</sup> “Reformas a la Constitución de 1917”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, p. 881.

<sup>364</sup> Gómez Navas, Leonardo, “La Revolución Mexicana y la educación popular”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 147.

Educación Pública (SEP).<sup>365</sup> Con base en tales antecedentes, Vasconcelos diseñará y ejecutará una propuesta educativa claramente comprometida con el pueblo y la nación, la cual responderá, en buena medida, al influjo del célebre Ateneo de la Juventud —que además de él integraba a Antonio Caso, Antonio Castro Leal, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, entre otros. Ellos “proclaman la necesidad de ir al pueblo con el libro en la mano, de educar al pueblo como requisito esencial para la transformación del país. La visión que ellos tienen del pueblo [...] es la visión de un pueblo sometido ante todo por la ignorancia”.<sup>366</sup>

Y todo ello derivaría, en las palabras del historiador Álvaro Matute, en una confianza ilimitada del vasconcelismo en la educación como elemento fundamental para arrancar al pueblo de la ignorancia:

Todos los elementos posibles debían converger en la creación de un nuevo mexicano producido por la Revolución, que pudiera llevar a cabo el ideal de la democracia maderista. Con esa transformación por vía educativa no fracasaría más el pueblo mexicano en su carrera hacia el ejercicio auténtico del gobierno; ya no más la ineptitud ancestral que se aducía como elemento que propiciaba el fracaso del pueblo mexicano para gobernarse.<sup>367</sup>

Vasconcelos llevó su ideario educativo a la práctica y puso en operación un ambicioso aparato basado en un Departamento Escolar, un Departamento de Bibliotecas y un Departamento de Bellas Artes. En el ámbito escolar ubicó las modalidades escolarizadas de la educación —primaria, técnica y universitaria—; en el de bibliotecas colocó todo lo relativo a los libros —incluido un inédito y ambicioso proyecto editorial—, y en el de bellas artes ofreció un vasto campo para el desarrollo de las artes, todo ello bajo una concepción cultural nacionalista y democratizante, que buscaría llevar las luces a un pueblo hasta entonces ajeno a los beneficios de la educación y la cultura.<sup>368</sup>

Vasconcelos tuvo una reconocida vocación latinoamericanista y en ella integró, sin dudarle, la herencia indígena y europea. Así, su cruzada por el conocimiento se ubica por encima de las reivindicaciones indigenistas y se

---

<sup>365</sup> Florescano, Enrique, “El nacionalismo cultural”, *La Jornada*, 26 de agosto de 2004, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/26/ima-naciona.html>, consultado el 18 de octubre de 2017.

<sup>366</sup> Córdova, Arnaldo, “El populismo en la educación nacional 1929-1940”. en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, México, UAM-X, 1984, p. 87.

<sup>367</sup> Matute, Álvaro, “La política educativa de José Vasconcelos”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 175

<sup>368</sup> Cfr. Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989.

coloca mucho más cerca de los campos del saber y la cultura, que del reclamo ante la marginación de los pueblos originarios de América.

No concibo que exista diferencia alguna —afirma en diciembre de 1922— entre el indio ignorante y el campesino francés ignorante y el campesino inglés ignorante; tan pronto como unos y otros son educados, se convierten en auxiliares educados de la vida civilizada de sus países y contribuyen, cada uno en su medida, al mejoramiento del mundo. Por esta razón no he hablado del problema indígena, sino simplemente del problema de la ignorancia, que se agrava por la indiferencia y aún, a veces, la crueldad de los que teniendo educación y riqueza no hacen nada eficaz en beneficio de sus semejantes.<sup>369</sup>

Vasconcelos demandó la alfabetización de los mexicanos y, a la vez, inauguró una insólita labor editorial del Estado, que puso a prueba la capacidad de asombro de los generales revolucionarios y que ilustró, en la praxis, la articulación entre la tarea educativa y la construcción de la democracia. Así, el gobierno del general Obregón pronto publicaría obras como:

La Iliada, La odisea, las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides, tres volúmenes de Diálogos de Platón, Las Enéadas de Plotino, los Evangelios, literatura hindú, textos del budismo, Fausto de Goethe, la Divina Comedia y, junto a ellos, libros como la Historia de la antigüedad, de Justo Sierra [...] La labor editorial se complementó [...] con la edición de la Revista El Maestro [y] obras castellanas como El Cid, el Conde Lucanor y Don Quijote.<sup>370</sup>

Y a tal catálogo editorial se le agregaría la obra plástica, musical y literaria de autores como Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Manuel M. Ponce, Julián Carrillo, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, Carlos Pellicer y Jaime Torres Bodet, quienes formaron parte del elenco cultural y educativo de la Revolución Mexicana y del importante influjo democrático del vasconcelismo en el país.<sup>371</sup>

Una síntesis ciertamente sugerente de la educación surgida de la Revolución y de sus aportaciones a la construcción de la nación es la que ofrece Mejía:

Carranza diseña el escenario político de México y echa los cimientos del orden legal; Obregón orienta la vida política y traza los lineamientos de la reforma agraria, las directrices de la educación y los derroteros de la

---

<sup>369</sup> Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989, p. 159.

<sup>370</sup> Matute, Álvaro, "La política educativa de José Vasconcelos", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, pp. 179-180.

<sup>371</sup> Cfr. Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989, pp. 404, 415 y 454.

organización obrera, pero la Historia asigna a Calles la tarea de edificar la nueva estructura nacional sobre la base de la educación.<sup>372</sup>

Y, en efecto, Calles será el continuador de una estela revolucionaria que se verá radicalizada y que definirá un nuevo esquema, claramente opuesto a los resquicios del clericalismo y que reclamará la indeclinable autoridad del Estado en materia educativa.

#### **4.5. De la tensión entre Estado e Iglesia a la educación socialista**

Si bien la década de los treinta es la que dará cabida a la educación socialista, es preciso mencionar que mientras en los veinte el vasconcelismo construyó el andamiaje educativo, en la segunda mitad de los treinta las tensiones entre la Iglesia y el Estado alcanzarían un nivel crítico. Así, graves episodios como la Guerra Cristera y el asesinato —en 1928— de Álvaro Obregón, quien había ganado las elecciones, ilustran la grave situación nacional de finales de la década. En términos políticos destacaría la creación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), antecedente directo del Partido Revolucionario Institucional (PRI), y la apertura de un periodo de gran influencia por parte del expresidente Calles —el llamado maximato— que incluiría a tres presidentes de la República: Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez.<sup>373</sup>

Uno de los episodios más debatidos de la etapa posrevolucionaria es el que refiere a la educación socialista. ¿Era posible plantear una educación socialista bajo un régimen político y económico que no lo era? David L. Raby, uno de los principales estudiosos de ese episodio histórico en México, afirma que para comprender a cabalidad tal proceso es necesario tomarlo “como un serio intento por cambiar radicalmente el sistema educativo mexicano y mediante el sistema educativo, estimular y apoyar el proceso de cambio social en el país”.<sup>374</sup> Y en tal empeño, según dicho autor, es que resulta indispensable acercarse al proyecto cardenista de gobierno:

---

<sup>372</sup> Mejía Zúñiga, Raúl, “La escuela que surge de la revolución”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 232.

<sup>373</sup> Pozas Horcasitas, Ricardo, “El maximato: el partido del hombre fuerte, 1929-1934”, *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, núm. 9, 1983, pp. 251-279.

<sup>374</sup> Raby, David L., “La educación socialista en México”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, México, UAM-X, 1984, p. 65.



México en 1933 era un país que sufría una crisis bastante grave: le repercutía el impacto de la depresión mundial, el colapso del valor de las exportaciones y el regreso de los braceros de los Estados Unidos. Además, el régimen surgido de la Revolución parecía haber perdido el rumbo. Durante el maximato, el grupo callista caía cada vez más en el descrédito y la corrupción [...] para mí el cardenismo tiene que ser visto como el producto de una auténtica crisis social y política; una crisis que, si bien no era revolucionaria, sí amenazaba los fundamentos del régimen político existente.<sup>375</sup>

En esa misma línea interpretativa, Córdova identifica la acción del Estado cardenista como el conductor de una política nacional que encontraba en la educación un mecanismo impulsor del desarrollo: “Creo que es la primera vez en que la educación o el problema educativo, para nombrarlo en general, se convierte en una palanca de la lucha política y en un elemento de transformación radical de la organización de la sociedad”.<sup>376</sup> Y todo ello involucra de manera inevitable el vínculo entre educación y democracia que se busca identificar en esta investigación.

Las primeras señales para el establecimiento de la educación socialista serían las surgidas en dos encuentros estudiantiles celebrados en 1933 en Morelia y Veracruz, respectivamente, en los cuales se plantearía la necesidad de establecer una enseñanza socialista.<sup>377</sup> Ese mismo año tendría lugar en la Universidad Nacional un debate entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso —cuyos ecos se extienden al presente—, quienes defenderían de manera respectiva un claro compromiso con la ideología marxista y una posición que si bien reconocía los valores del socialismo, se oponía a su condición de ideología oficial. Si bien en la Universidad Nacional el tema de la educación socialista no lograría prosperar, en otros espacios las posiciones oficiales irían ganando espacio y poco a poco se consolidarían.

Fue el caso de la Segunda Convención Revolucionaria del PNR, en la cual se ratificaría la laicidad de la escuela y se sentarían las bases para dar cabida al concepto de educación socialista: “Nosotros estamos obligados a

---

<sup>375</sup> Raby, David L., “La educación socialista en México”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, México, UAM-X, 1984, p. 66.

<sup>376</sup> Córdova, Arnaldo, “El populismo en la educación nacional 1929-1940”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, México, UAM-X, 1984, p. 92.

<sup>377</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 264.

forjar la escuela racionalista<sup>378</sup> o socialista”.<sup>379</sup> Bajo un ambiente de tensiones e inestabilidad, el clero se sumaría al debate, declarando que excomulgaría a quienes se adhirieran a tal propuesta. En este sentido, el todavía candidato Cárdenas se pronunciaría con claridad:

Si soy llevado por el pueblo a la Presidencia de la República, no permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado [...] La revolución no puede tolerar que el clero siga aprovechando a la juventud y a la niñez como elementos retardatarios en el progreso del país.<sup>380</sup>

Poco antes de la toma de posesión de Cárdenas —el 1 de diciembre de 1934—, el expresidente Calles lanzaría lo que la historia recuerda como el “Grito de Guadalajara” y que constituye una clara declaración de fuerza de un grupo político en plena beligerancia frente al clero:

La Revolución no ha terminado [...] Es necesario que entremos al nuevo periodo revolucionario, al que yo llamaría el periodo de la revolución psicológica o de conquista espiritual; debemos entrar en ese período y apoderarnos de las conciencias de la niñez y de la juventud, porque la juventud y la niñez son y deben pertenecer a la Revolución. Es absolutamente necesario desalojar al enemigo de esa trinchera y debemos asaltarla con decisión, porque allí está la clerecía, me refiero a la educación, me refiero a la escuela.<sup>381</sup>

La educación socialista sería implantada a través de una reforma al artículo tercero del texto constitucional y sus alcances temporales llegarían hasta el año de 1946:

Art. 3º La educación que imparta el Estado será socialista, y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social.

Sólo el Estado —Federación, Estados, Municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas:

---

<sup>378</sup> Si bien este tema escapa a los propósitos de este capítulo, no resulta ajeno recordar que la escuela racionalista recogía los planteamientos del anarquismo español y, de manera particular, asumía la herencia de Ferrer y Guardia, cuyo busto honra la explanada central del campus Mundet de la Universidad de Barcelona.

<sup>379</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 267.

<sup>380</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 269.

<sup>381</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a. ed., México, FCE, 2001, p. 270.

I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente;

II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá, en todo caso, al Estado;

III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, y

IV. El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.

Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.<sup>382</sup>

La implementación de la educación socialista, que estuvo acompañada por un fuerte impulso a la educación básica y superior técnica, no sería una decisión aceptada sin resistencia, sino que fue motivo de conflictos sociales y de una continua confrontación entre el Estado y la Iglesia. Sin embargo, bajo el influjo cardenista, la educación nacional mantuvo una especial sensibilidad ante las causas de los más necesitados y, de acuerdo con autores como Sotelo y Córdova —ya ampliamente referidos—, si bien el cardenismo asumió algunos rasgos del socialismo, mantuvo al país en los límites definidos por un marco constitucional liberal y democrático.

---

<sup>382</sup> “Reformas a la Constitución de 1917”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 881-882.

#### 4.6. Un proyecto de modernización nacional para la educación

Bajo el referente político de “unidad nacional”, Ávila Camacho gobernó el país entre 1940 y 1946. En un entorno mundial de guerra, el nuevo presidente tomó distancia ante la dinámica de confrontación de las décadas anteriores e inició un proceso de distensión entre las diversas fuerzas nacionales, incluido el clero y la iniciativa privada. El proyecto de Ávila Camacho proponía una especie de tregua necesaria para la estabilidad política y el despegue económico, la cual, en términos sociales, auguraba una etapa de bonanza y mejora. De igual manera, se abrían nuevas expectativas que dejaban entrever grandes posibilidades de movilidad y ascenso social, especialmente por medio de la educación. En todo ello se preveía la colaboración de los particulares, que hasta entonces habían tenido una limitada participación en el campo educativo.<sup>383</sup> Así, en su primer informe de gobierno, Ávila Camacho afirmaría:

El Gobierno iniciará oportunamente su reglamentación con dos objetivos primordiales: dar acceso al campo educativo a todas las fuerzas que concurren en mejorar la obra docente, contando entre ellas en orden preferente a la iniciativa privada y trazar lineamientos tales a los sistemas y los programas que establezcan una correspondencia cada día más estrecha entre la escuela y la realidad de México.<sup>384</sup>

Ello anunciaba el ascenso de una nueva etapa que, bajo la gestión del antiguo secretario particular de Vasconcelos, el escritor Jaime Torres Bodet, planteaba una conciliación de posiciones:

Nuestra escuela habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en lo cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y de solidaridad nacional.<sup>385</sup>

Bajo esta perspectiva es que se sentarían las bases para una nueva concepción educativa —hoy vigente en diversos sentidos—, en la cual la noción de educación socialista sería desplazada por una visión más articulada con las ideas democráticas propias de la posguerra. En tal sentido, a fines del

---

<sup>383</sup> Loaeza, Soledad, “La educación nacional entre 1940 y 1970”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, México, UAM-X, 1984, p. 97.

<sup>384</sup> “Primer Informe de Gobierno de Manuel Ávila Camacho”, 1 de septiembre de 1941, en *Los presidentes de México ante la nación. Informes, manifiestos y documentos de 1821 a 1966*, México, XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966. Consultado en Latin Americanist Research Resources Project, disponible en: <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/index.html>, consultado el 10 de marzo de 2017.

<sup>385</sup> Torres Bodet, Jaime, *Años contra el tiempo. Memorias*, México, Porrúa, p. 231.

gobierno de Ávila Camacho —el 30 de diciembre de 1946— fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* la reforma al artículo tercero constitucional:

La educación que imparta el Estado —Federación, Estados y Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el Artículo 74 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismo— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y,

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto para los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexo o de individualidad.

Tal sería la estrategia seguida por el presidente Ávila Camacho y profundizada en múltiples sentidos por los presidentes Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, ambos con estrategias y logros educativos también significativos. Sin embargo, la reforma constitucional impulsada por Ávila Camacho, habría de servir como una plataforma consistente para la expansión y el fortalecimiento de la estructura educativa a lo largo y ancho del país.

Antes de cerrar este apartado, vale la pena recordar la importancia de los antecedentes históricos en el tratamiento de los problemas contemporáneos de la educación. En tal sentido, sólo a partir de visiones de largo plazo es posible aproximarse a la adecuada interpretación de hechos actuales. Éste es el caso del complejo proceso de diseño e implementación de la política gubernamental que, a través de los libros de texto gratuitos, construyó una vía para llegar a grandes sectores de la sociedad y para alcanzar una formación para la democracia y la ciudadanía.

**Parte II. Los Libros de texto gratuitos en México:  
Política y educación ciudadana**



## **Consideraciones preliminares a la segunda parte**

En esta segunda parte se presentan los hallazgos más relevantes acerca de la idea de democracia y ciudadanía que se registra en los libros de texto gratuitos pertenecientes a las cuatro épocas en las que estos materiales han tenido vigencia; esto es, a partir de las cuatro grandes reformas educativas en las que han sido renovados, a saber las de 1960, 1972, 1993 y 2008. En este apartado se ofrecen los resultados de la revisión realizada, lección por lección, a 41 libros de texto que fueron el universo total de materiales escolares que se analizaron para esta investigación.

Cabe precisar que el estudio tuvo como foco de atención observar y registrar las continuidades, las modificaciones, las transformaciones o las nuevas incorporaciones de los contenidos de aprendizaje propuestos en los materiales educativos, examinando además sus peculiaridades y características a la luz de dos ámbitos particulares: el contexto político y educativo de la época en la que surgieron o se reformaron, y la comparación entre los mismos libros.

Al respecto, no es redundante señalar que los contenidos de los textos escolares son considerados en esta investigación una de las principales fuentes de información para conocer el modelo específico de ideas y de representaciones sociales que contienen y comunican. A su vez, constituyen una evidencia tangible sobre la formación que, de manera concreta, se transmite a los estudiantes de la educación básica mexicana acerca de la democracia y la ciudadanía.

Aunado a esto, el análisis de contenido realizado a las cuatro épocas que hasta el momento ha habido de libros de texto gratuitos permitió rastrear también la ideología en la que dichos libros han sido construidos y sostenidos y que los hacen ser una de las políticas gubernamentales con más de medio siglo de trascendencia en México (58 años para ser precisos). Cabe señalar que las implicaciones políticas, educativas y culturales de estos materiales escolares han tenido un impacto significativo para alcanzar mejores condiciones sociales, educativas y, sobre todo, democráticas para la sociedad mexicana. De ahí la relevancia de esta investigación.



Para dar cuenta de todo ello, en este apartado se lleva a cabo un ejercicio analítico de integración de los hallazgos obtenidos en la revisión de los materiales educativos, así como de los documentos normativos y de política gubernamental en los que se insertó cada una de las reformas mencionadas.

En términos de forma se ofrece un breve marco político y educativo en el que se insertó cada época de libros de texto para posteriormente dar cuenta de los hallazgos en los contenidos de estos materiales escolares. Dichos descubrimientos constituyen elementos clave de esta investigación, pues a través de ellos se reconstruye la idea que sobre democracia y educación ciudadana subyace en cada una de las cuatro épocas de libros de texto que entre 1960 y 2008 fueron distribuidos a todos los estudiantes de la educación básica en México.

## Capítulo 5. Primera época de libros de texto gratuitos (1960-1972)

Si queremos educar a los niños de México para la libertad y la democracia, deberemos enseñarles, antes que nada, a ser verdaderamente libres y a adquirir el arte de gobernarse a sí mismos, eliminando los procedimientos de mencanización y de ciega obediencia que aconsejan los profesores totalitarios.  
Torres Bodet<sup>386</sup>

Esta primera época surgió en un periodo de la historia contemporánea de México caracterizada por procesos de tensión propios de la modernidad. Fue la etapa en la que se institucionalizó el proyecto educativo dedicado a la edición y distribución de libros de texto por parte del Estado mexicano. Sucedió en un tiempo en el que, por un lado, serían cosechados los últimos frutos en materia de política económica que se habían impulsado desde los años cuarenta con los gobiernos posrevolucionarios y que dos décadas después constituirían el último respiro de equilibrio y estabilidad para el país; por el otro, en el que junto con el avance y la consolidación económica se germinaría un malestar social de inconformidad dado el poco beneficio que las políticas económicas mencionadas generaron para responder a las necesidades reales de los mexicanos.

Para dar salida a estas tensiones, el Estado puso en marcha la implementación de una serie de políticas gubernamentales orientadas a mitigar las enormes desigualdades socioeconómicas que enfrentaba la población, para con ello generar las condiciones para el desarrollo y la modernización del país. En tal sentido, una de las estrategias que se impulsó fue la del libro de texto gratuito, con la finalidad de atender una de las principales demandas sociales: la de la educación.

En estos términos, el sistema educativo en su conjunto también viviría las presiones propias de la época y se debatiría entre educar para el progreso —es decir, para lo que demandaban los procesos de industrialización— o educar en favor de las masas. Es en este tránsito donde la educación modificó

---

<sup>386</sup> Torres Bodet, J., "Discursos. 1941-1964. Planes educativos, programas de estudio y textos escolares", *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 356.

sus fines y el discurso educativo comenzó a fundamentarse desde “la idea de la unidad nacional para la producción”.<sup>387</sup>

La búsqueda por conformar un gobierno sólido, afianzado en el poder, y un país desarrollado generó inestabilidad social, por lo que surgieron movimientos sociales que, aunque fueron acallados, evidenciaron la enorme distancia entre los propósitos de gobierno y la realidad social. De ello da cuenta la crisis política que vivió el país en 1968, que cuestionó las políticas gubernamentales aplicadas hasta entonces, particularmente las del ámbito educativo. Así, para 1970 se planteó una reforma educativa que, entre otras medidas, llevó a cabo una revisión y reelaboración de los libros de texto gratuitos.

### **5.1. Contexto socioeconómico, político y educativo de México a finales de los cincuenta y sus efectos en la educación de los sesenta**

Si bien en el capítulo anterior se ha hecho una revisión sobre los antecedentes históricos haciendo un énfasis particular en los fundamentos normativos de la educación cívica y la democracia en México, en este apartado interesa resaltar las condiciones de carácter político, socioeconómico y educativo que permitieron la configuración de un proyecto de nación que para la década de los sesenta llegaría a tener una forma más acabada.

Así, los años cuarenta marcaron el inicio de una etapa de grandes cambios. En el aspecto económico, el impulso a la industria fue el detonante principal que proyectó un perfil más avanzado para el país y cuyos efectos rindieron grandes beneficios en los ámbitos industrial, comercial y de servicios que se extendería por al menos tres décadas.

Las aspiraciones por formar parte del selecto grupo de naciones desarrolladas en el ámbito internacional y de solucionar los problemas al interior del país fueron las principales apuestas a las que varios de los políticos en el gobierno se adhirieron en estos años. En ese sentido, la política que se fue adoptando para reorientar la economía y con ello el rumbo del país tuvo su base en el impulso al sector industrial, marginando al sector agrícola que había

---

<sup>387</sup> Lechuga, Graciela (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, pp.16 y 17.

sido el principal factor de cambio y progreso económico durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas.

Ciertamente, muchos analistas coinciden en señalar que en la etapa que va de 1940 a 1970 la estabilidad económica de México se potenció; de ello dan constancia los datos referentes al crecimiento económico que el país mantuvo en esos años en materia de producto interno bruto (PIB), alcanzando un crecimiento anual de más de 6%, además del desarrollo tecnológico y la producción manufacturera y agrícola que alcanzarían niveles sin precedentes de 8%.<sup>388</sup> A la par, la política de crecimiento en materia comercial basada en la idea de creación y acumulación de la riqueza se vería robustecida gracias a los incentivos que desde el gobierno se ofrecieron al sector privado, como el impulso a la inversión nacional en empresas que susituyeran las importaciones, la protección al mercado industrial a través del cobro de aranceles y el otorgamiento de concesiones en el ámbito fiscal a los empresarios, como la exención de impuestos.

El desarrollismo económico potenciado después de la Segunda Guerra Mundial en diversos países significó para México la oportunidad para el cambio y el desarrollo. En ese sentido, la estrategia económica por la que se decantó el gobierno —denominada “El milagro mexicano”— llevaría al país por la ruta del progreso y la estabilidad, obteniendo grandes resultados en un tiempo relativamente corto, pues se basó en la estimulación del sector privado, que jugó un papel determinante para la acumulación de capital. Sin duda se trató de una estrategia arriesgada, pero que a todas luces resultó beneficiosa para el país. Desde la perspectiva crítica de Hansen, este hecho es justificable sólo porque representó poco riesgo económico en su aplicación, ya que “sólo México ha podido pasar de un periodo de inflación a otro de estabilidad, sin tener que pagar un precio muy elevado, en la forma de una reducción de la tasa de crecimiento y de formación de capital”.<sup>389</sup>

Sin duda, las políticas y los programas económicos que durante varios años llevaron a cabo los gobiernos para impulsar la industrialización del país rindieron frutos de forma inmediata. Sin embargo, su aplicación e impulso

---

<sup>388</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México: Siglo XXI, 1976, p. 57; Aguilar Camín, H., y L. Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México: Cal y Arena, 1989, 37ª reimp., 2013, pp.192 y 193.

<sup>389</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México: Siglo XXI, 1976, p. 74.

exclusivo hacia el sector privado no contempló las consecuencias y los costos que este “desarrollo” tendría a futuro. Al respecto, Hansen señala que el llamado “milagro” fue factor de crecimiento económico debido a que su origen estuvo centrado realmente en la agricultura, es decir, en la política de inversión al campo que Cárdenas había implementado durante su gestión, la cual para años posteriores sería desestimada como factor de crecimiento. Así, lo describe Hansen:

El “milagro” del crecimiento económico moderno de México, en el grado en que realmente lo sea, puede encontrarse en el comportamiento de la agricultura mexicana. A partir de 1935 la producción agrícola se ha elevado con una tasa real del 4.4 por ciento al año. [...] Para 1970, México era en gran parte autosuficiente en la producción de comestibles, productos petroleros básicos, acero y la mayor parte de los bienes de consumo.<sup>390</sup>

Si bien la argumentación de este autor hace notar la causa real del crecimiento sin precedentes en México y los resultados positivos en materia económica de la política de industrialización del poscardenismo, su análisis evidencia que tal “milagro” no contempló los efectos de las decisiones que se tomaron. Aún más, a ello atribuye las graves crisis de las décadas posteriores, señalando la poca atención que tuvo la política en favor del desarrollo agrícola y campesino en los periodos posteriores al Cardenismo, pues ésta sería sustituida por la política “del desarrollo” en las ciudades, descuidando el campo que en años anteriores había sido la fuente principal de mejora.<sup>391</sup>

Hansen argumenta que la política del “milagro mexicano” en la etapa moderna de México no fue tal y concluye que resultó ser una paradoja y una incongruencia más que una etapa de verdadero progreso por dos razones. La primera está relacionada con el ámbito económico y destaca la ausencia de mayor inversión en los servicios como el educativo, de salud, de vivienda y de alimentación, en contraposición a la enorme apertura y atención que recibiría el sector privado, con el argumento de que “no ha habido otro sistema político latinoamericano que proporcione más recompensas a sus nuevas élites industrial y agrícola comercial. [...] el gobierno mexicano es un ‘gobierno de los hombres de negocios’”.<sup>392</sup> La segunda es de índole social, pues señala la enorme brecha que se creó en los sectores de más bajo ingreso, como el de

---

<sup>390</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México: Siglo XXI, 1976, p.81.

<sup>391</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México: Siglo XXI, 1976, pp. 57-96.

<sup>392</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México: Siglo XXI, 1976, p. 117.

los campesinos y los trabajadores, por no propiciarse una política de redistribución del ingreso. Más aún, señala que después de haberse vivido en el país una revolución social para el cambio “con excepción de los efectos de la redistribución de la tierra, en ningún otro de los grandes países latinoamericanos el gobierno ha hecho tan poco, directamente a favor de la cuarta parte inferior de su población”.<sup>393</sup>

En tal sentido, las prioridades con las que se aplicó y desarrolló dicho modelo derivaron en una política cuyos resultados serían adversos, pues mostrarían un franco estancamiento para el país al no alcanzarse un crecimiento acelerado y sostenido: lejos de generar beneficios para la población más desprotegida, produjeron ausencia de participación social, inseguridad y una fuerte profundización de las desigualdades. Así lo resume Hansen: “Entre 1940 y los primeros años de la séptima década, en México los ricos se han vuelto más ricos y los pobres más pobres, algunos en sentido relativo y otros en forma absoluta.”<sup>394</sup>

La mayoría de los autores que han analizado este periodo de la historia de México coinciden en señalar que la apuesta por el proceso de industrialización, modernización e independencia económica que se dió a partir de los cincuenta se caracterizó por la discordancia y las asimetrías, debido a que los beneficios durante varias décadas fueron sólo para unos cuantos. Al respecto, autores como Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer señalan:

Para el cardenismo la preocupación dominante había sido sentar las bases de una sociedad más justa y congruente con la Revolución. Para el joven grupo de civiles llegados al poder en 1946 con el presidente Alemán, la obsesión fue primero crear la riqueza mediante la sustitución industrial de importaciones tradicionales y repartirla luego de acuerdo con las demandas de la justicia social. Nadie puso fecha a la segunda fase y los dirigentes oficiales y privados del país no parecieron interesarse realmente sino en la primera parte de la ecuación: acumular capital.<sup>395</sup>

La desigual distribución del ingreso, el prácticamente nulo desarrollo de las exportaciones y las fuertes devaluaciones que el país enfrentó entre 1948 y 1954 propiciaron que para los años posteriores se iniciara con mayor celeridad un cambio de ruta política y financiera a la que se le denominó “desarrollo

---

<sup>393</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México: Siglo XXI, 1976, p. 117.

<sup>394</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México: Siglo XXI, 1976, p. 97.

<sup>395</sup> Aguilar Camín, H., y L. Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México: Cal y Arena, 1989, 2013, p. 198.

estabilizador”. Aunque la principal misión de dicha política fue contener y prevenir las devaluaciones, a lo largo de dos décadas esta estrategia logró la tan buscada estabilidad económica para el avance del país. En materia educativa, los efectos de esta política generaron importantes transformaciones que serán abordadas más adelante.

Antes, se considera de suma importancia recordar el estrecho vínculo que la educación ha mantenido a lo largo de la conformación política y social de México con los proyectos del Estado y el impacto que éstos han tenido en la educación, lo cual ha derivado en distintos énfasis tanto en el ejercicio y toma de decisiones, como en los discursos políticos e ideológicos de la educación mexicana, de los cuales mencionaremos los más significativos.

En tal sentido, no hay que olvidar la función que desde 1921 ha desempeñado el Estado como centralizador y orientador de la educación a través de la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del cumplimiento de diversas estrategias, como las campañas de alfabetización, la formación de maestros, la edificación de escuelas, la edición a gran escala de libros, la proliferación de bibliotecas, la difusión y la preservación de la cultura. Éstas y otras más han sido la semilla orientadora que el Estado ha utilizado para el desarrollo de la educación pública. Al respecto, Olac Fuentes señala:

El desarrollo de la educación pública impulsado por el Estado desde 1920 ha cumplido en la historia reciente del país un papel de la más profunda y multiforme significación social. [...] en México ha sido componente esencial de los proyectos del Estado, integrada desde la raíz a su acción práctica y explicación ideológica.<sup>396</sup>

En gran medida, el discurso transmitido por Vasconcelos desde su trinchera —primero académica, como rector de la Universidad, y posteriormente desde el gobierno, como secretario de Educación— sobre la Revolución como espacio para la construcción y no para la destrucción, constituyó una perspectiva singular de su ideario social y educativo. Con éste impregnó desde 1921 no sólo a la SEP, sino a todos los gobiernos posrevolucionarios que centraron su atención en la cultura y la educación como espacios emblemáticos de lucha y trascendencia.

---

<sup>396</sup> Fuentes Molinar, O., “Educación pública y sociedad”, en P. González Casanova y E. Florescano (coords.), *México, hoy*, México, Siglo XXI, p. 230.

Por ello, desde esa época hasta hoy, en la educación mexicana perduran matices de ideas vasconcelistas que entienden a la educación como el espacio social y cultural que libera y dignifica a las personas; como el elemento de unión nacional (condición necesaria para el cambio social y económico); como la conciencia del mestizaje, esencia de la identidad mexicana, y ven en la alfabetización una actividad educativa constante y popular al alcance del mayor número de ciudadanos.<sup>397</sup>

Por ello, se considera que la mayor y mejor herencia que ha dejado la etapa vasconcelista en la educación mexicana ha sido la noción de escuela entendida como un espacio generador de cultura y de fortalecimiento del espíritu. Aunque esta idea trascendió a los gobiernos posteriores, sus fines se fueron transformando en la medida en que se marcaron las nuevas orientaciones gubernamentales y educativas para adaptar al país a los procesos de modernización e industrialización.

Una década después, en los años treinta, los valores educativos del vasconcelismo comenzarían a ser contrarrestados con la veta técnica y el carácter utilitarista impulsados por Narciso Bassols. En tal sentido, la importancia de la enseñanza técnica estriba en que su fomento estuvo vinculado directamente con el desarrollo de la política economicista que, décadas más tarde, impregnó de forma avasalladora el discurso político e ideológico del gobierno y de la educación.

El nuevo enfoque educativo de la enseñanza técnica privilegió lo práctico sobre lo teórico y convirtió a la escuela en el espacio para formar la mano de obra requerida en la industria y el comercio.<sup>398</sup> Para Ornelas, se debe comprender que el discurso educativo de Bassols se desarrolló en una tesitura contradictoria, pues aunque algunos de sus postulados incluyeron una eminente adherencia a la ideología educativa de la Revolución,<sup>399</sup> su propuesta

---

<sup>397</sup> Blanco, J. Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 2013, pp. 68-122.

<sup>398</sup> Ornelas N., Carlos, "La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana", en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, p. 40.

<sup>399</sup> Tal como señala Ornelas, Bassols planteó en su *programa educativo de México*, tres aspectos centrales de la ideología revolucionaria que debía reproducir la escuela. Primero, el carácter integrador de los diversos sectores que conformaban la clase social del país para que "todos, indios y mestizos, campesinos y trabajadores, se identifiquen como mexicanos y al Estado como el representante de la nación"; segundo, el carácter de función política orientado al laicismo y la cultura para prohibir el fanatismo y todo prejuicio religioso, y tercero, el carácter



se orientó siempre en términos del desarrollo económico para el país. Al respecto señala: “lo que fue distintivo de su política educacional: la escuela, antes que nada, debía cumplir una función económica”.<sup>400</sup> Y agrega que en una suerte de discursos contradictorios entre el presidente y el secretario Bassols, siempre se tuvo claro el rumbo que se deseaba desempeñara la educación técnica como una solución

a las necesidades del desarrollo económico [pues] en el discurso del presidente la educación técnica satisface las necesidades del proletariado, pero debe servir de apoyo a las estructuras económicas dominadas por el capital nacional y extranjero.<sup>401</sup>

Es por ello que en este periodo la función ideológica de la educación transformó sus finalidades, dirigiéndolas sólo al interés de la producción, de tal manera que al campesino y al obrero se le daría una formación práctica en habilidades y destrezas para satisfacer sus necesidades y acrecentar su productividad. En tal sentido, para Bassols la educación técnica debía:

estar ligada a la producción de una manera orgánica, de manera tal que los estudiantes no se sintieran en la escuela sino en el trabajo mismo, que percibieran en la realidad lo que es producir y disciplinarse a una rutina de trabajo ardua, de darse cuenta, por medio de la experiencia, de lo que es hacer cosas con las manos.<sup>402</sup>

En suma, el discurso educativo a partir de esta etapa comenzará a fundirse en un lento proceso de incorporación de la noción productivista e individualista que más tarde se constituirá en la visión economicista de la educación, la cual irá tomando fuerza en las décadas por venir hasta convertirse en políticas gubernamentales en materia educativa.

Interesa ahora dedicar un pequeño espacio al proyecto de educación socialista realizado durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas (1934-1940). Éste constituyó un giro renovador de la política gubernamental y

---

promotor de la educación cívica”. Ornelas N., Carlos, “La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, p. 45.

<sup>400</sup> Ornelas N., Carlos, “La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, p. 45.

<sup>401</sup> Ornelas N., Carlos, “La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, pp. 41 y 42.

<sup>402</sup> Ornelas N., Carlos, “La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, p. 47.

educativa hasta entonces fincada por los anteriores gobiernos. Aunque este modelo educativo tuvo una oposición férrea, ha de ser entendido en un contexto de transición social y política. Su carácter social y referencial estuvo determinado por la idea de la lucha de clases y el marxismo, así como por el intento —en ocasiones tachado de radical— de hacer de la educación y de la reforma agraria aspiraciones revolucionarias verdaderamente realizables.

La educación socialista como se ha visto en el capítulo anterior, es el resultado de la confluencia de diversas acciones e ideas políticas, filosóficas, sociales y culturales que sobre el tema fueron desarrolladas y puestas en práctica una década antes de su implantación. De acuerdo con Pérez Rocha, sus antecedentes directos pueden encontrarse en los años veinte en las misiones culturales propuestas por Vasconcelos; en el referente de progreso que los maestros observaron de la Unión Soviética, y en el movimiento de la escuela racionalista promovido por españoles anarquistas. Asimismo, en los inicios de los años treinta, en la lucha organizada de las clases trabajadoras en contra del capitalismo y en los diversos congresos y debates pedagógicos realizados en esos años que defendieron la idea educativa socialista.<sup>403</sup>

Sus propósitos se identificaron no sólo con las ideas del socialismo, también buscaron atender las luchas sociales, principalmente de los campesinos, de los obreros y de la clase trabajadora. Lo que esta educación buscó fue enseñar a comprender la forma en la que se llevaban a cabo los procesos económicos, el capitalismo y la importancia de las luchas sociales, pero sobre todo sirvió para empoderar a las clases trabajadoras.<sup>404</sup> Al respecto, Manlio Fabio Altamirano, miembro del Partido Comunista, en la Conferencia Pedagógica de 1938, apoyó y expresó de manera más clara la finalidad de la misma:

Sentado aquí con toda claridad que un régimen social que no es socialista no puede implantar una escuela absolutamente socialista, tenemos que pensar que nuestra escuela va a ser una escuela transitoria, y que esta escuela transitoria no va a hacer la revolución social de México, porque la revolución social de México no pueden hacerla más que los obreros y los campesinos organizados, cuando estén en el poder. Si nosotros no vamos a esperar que la escuela socialista haga la revolución, porque sería ilógico esperarlo, entonces tendremos que hacer una escuela de transición que prepare a las

---

<sup>403</sup> Pérez Rocha, M., *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México: Editorial Línea-UAG-UAZ, 1983, pp. 93-98.

<sup>404</sup> Pérez Rocha, M., *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México: Editorial Línea-UAG-UAZ, 1983, pp. 103-112.

juventudes en estos dos puntos: primero, hacerles comprender mediante un análisis detallado cuál es la situación que prevalece en el mundo de la actualidad; explicar a los niños perfectamente cuál es el funcionamiento del capitalismo, cuáles son las fuerzas coadyuvantes de este sistema o de este régimen social individualista; demostrar a los niños palpablemente, pedagógicamente, cuáles son las lacras de la burguesía capitalista que está en estos momentos dominando al mundo; y una vez explicados estos pormenores y estos detalles, explicarles también en forma definida y clara cuáles son los ideales del socialismo científico; decirles en qué consiste la supresión de la propiedad privada; explicarles por qué razones filosóficas los medios de producción no deben estar en manos de unos cuantos; hablarles de la crisis del capitalismo en estos momentos en que tiene un exceso de producción.<sup>405</sup>

Por supuesto que la educación socialista impulsada por Lázaro Cárdenas dejó huella en el sistema educativo y en la sociedad. Entre otras cuestiones, dió gran impulso a la educación indígena y rural como medios de movilización y lucha social. Continuó con las misiones culturales vasconcelistas, creó las escuelas denominadas “Artículo 123”, el Instituto Politécnico Nacional, el Instituto Nacional de Antropología, el Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica, entre otras instituciones que hoy constituyen herencias culturales significativas para el desarrollo educativo y cultural de México.

También transformó la labor del maestro rural, convirtiéndolo en un actor político y social. Al respecto, Córdova argumenta que la figura del maestro rural dentro de la enseñanza socialista fue de un “verdadero agente político movilizador de los trabajadores. [...] reorganizados no solamente en sus hábitos personales, sino en su actividad dentro del sistema productivo mismo”<sup>406</sup> Y esto es cierto pues en este periodo las referencias y el estímulo a la lucha de clases eran más que evidentes. De acuerdo con Raby, la explicación sobre la importancia de la educación socialista estriba en que “sirvió como un instrumento político en una coyuntura crítica. Y su función, como instrumento político del cardenismo fue progresista, de organización y combate a favor de un programa de reformas populares”<sup>407</sup>.

---

<sup>405</sup> Gilly, A., *La revolución interrumpida*, México: Edit. Caballito Cit. por: Pérez Rocha, M., *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México: Editorial Línea-UAG-UAZ, 1983, pp. 100-101.

<sup>406</sup> Córdova, A., “El populismo en la educación nacional (1920-1940)”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, p. 94.

<sup>407</sup> Raby L., D., “La educación socialista”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, p. 74.

Sin embargo, hacia finales del periodo, las malas condiciones económicas y políticas a las que llegó el país, así como la poca funcionalidad del proyecto educativo acabaron con la transición socialista como programa político e ideológico del Estado cardenista y dieron la pauta para iniciar, bajo la tutela de políticos pragmáticos, un franco proceso de desarrollo económico del país que centraría su objetivo en el fortalecimiento de la unidad nacional y el progreso.

Ya se ha descrito con anterioridad la importancia y las razones que los gobiernos posteriores al cardenismo tuvieron para implementar una política dirigida exclusivamente a cubrir las demandas del desarrollo económico del país, la cual, para algunos políticos y analistas, fue la del “milagro mexicano”. Ahora interesa señalar las características y los efectos que en el ámbito educativo tuvo la política “continuista” del desarrollo, la cual profundizará con mayor vehemencia la idea del progreso económico y que algunos autores denominan como la etapa del “desarrollo estabilizador”.

## **5.2 Perfil político y educativo en el periodo 1958-1970**

### **5.2.1. El gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964)**

La gestión de Adolfo López Mateos inició el 1º de diciembre de 1958, después de haber sido designado candidato por el partido oficial (PRI) y de ganar las elecciones por más de 90.43% de votos a su favor.<sup>408</sup> Desde inicios de ese año, el entonces presidente Ruiz Cortines había enfrentado brotes de inconformidad por parte de sectores de obreros y campesinos que demandaban mejores salarios y la renovación de sus líderes sindicales.<sup>409</sup> Sin duda, ello respondía a las tensiones generadas a raíz de la incorporación de México a las políticas desarrollistas propias de la modernidad, las cuales habían orillado a un sector mayoritario de la población a manifestar su descontento por el enorme rezago económico en el que coexistían. La política económica del “milagro mexicano”, es decir la del crecimiento económico, sólo

---

<sup>408</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México: CEE-UIA, 1998, p. 457.

<sup>409</sup> Pellicer de Brody, O., *México y la Revolución Cubana*, México: El Colegio de México, 1972, p. 78.

había traído abundancia para unos cuantos, generalmente para la población de las ciudades, mientras que la del campo enfrentaba grandes desigualdades.

Por ello, los primeros años de gobierno lopezmateísta también fueron convulsos. Hacia 1959 el régimen tuvo que enfrentar una huelga de sindicalistas que pertenecían al sector ferrocarrilero bajo la dirección de Demetrio Vallejo. A dicho movimiento se habían unido otros grupos obreros, principalmente de telegrafistas, petroleros y maestros, quienes luchaban por mejores salarios. Sin embargo, el movimiento de los ferrocarrileros fue reprimido por el gobierno y los líderes enviados a prisión. Con estas acciones, el presidente López Mateos dejó en claro que el régimen no toleraría organizaciones obreras independientes que buscaran socavar el corporativismo y clientelismo sobre las que estaba constituido.<sup>410</sup> Así, quedaba controlada la agitación obrera y López Mateos daba muestra de su capacidad de actuación.

Al respecto, es relevante destacar que desde la década de los cuarenta, el Estado aprendió a afianzar su control y a exigir lealtad por medio del intercambio de beneficios y concesiones a los organismos de obreros, de campesinos y de burocratas. Sin embargo, hacia la década de los cincuenta los movimientos opositores y de izquierda comenzaron a manifestarse en contra de las imposiciones que como agrupaciones les exigía el Estado. En tal sentido, las manifestaciones de los ferrocarrileros mostraron la lucha de las organizaciones por independizarse del control sindical impuesto por el gobierno, pero también despertaron en la sociedad la exigencia de contar con un régimen más democrático y menos corrupto. Sobre este tema, Alonso señala:

El partido del Estado se empeñaba con éxito en convertir en clientes a gran parte de los mexicanos, encuadrados en diferentes agrupamientos oficiales, y a sancionar, aun violentamente, a los disidentes. Ésta era la gran enseñanza práctica. Un estudio sobre la cultura cívica de los mexicanos revelaba que prevalecía la actitud de súbditos que otorgaban un apoyo pasivo a cambio de beneficios. No obstante, en esa década hubo varios movimientos que, apelando a los derechos constitucionales, demandaban la excarcelación de los presos políticos, la restitución al Congreso de su plena actividad y un régimen de democracia real. Se denunciaba que uno era el país legal y otro el real. Ya no se aceptaba tan dócilmente la “democracia dirigida”.<sup>411</sup>

---

<sup>410</sup> Pellicer de Brody, O., *México y la Revolución Cubana*, México: El Colegio de México, 1972, pp. 78-82.

<sup>411</sup> Alonso, J., “La educación en la emergencia de la sociedad civil”, en: Latapí, P., *Un siglo de educación en México*, México: FCE-Conaculta, Tomo I, pp. 154 y 155.

Varios analistas, por su parte, señalan que el clima de inconformidad y el entorno adverso que tuvo que enfrentar la nueva presidencia lopezmateísta fue alimentado, en buena medida, por el contexto internacional que se experimentó en la década de 1960 en los países de América Latina, donde el triunfo de la Revolución cubana marcó especialmente los movimientos de obreros y trabajadores en México. Al respecto, Luis Aboites expone:

Este clima de gran inconformidad se vio alimentado por la Revolución cubana. Guerrilleros encabezados por Fidel Castro tomaron el poder en enero de 1959, derrocando al dictador Fulgencio Batista. La tensión con el gobierno estadounidense fue agravándose hasta que en 1961 Castro se declaró marxista-leninista. Esa experiencia revolucionaria nutrió los ideales de los inconformes y radicales mexicanos y en general de toda América Latina.<sup>412</sup>

A pesar de la existencia de conflictos y de los rezagos evidentes en la población, la administración de López Mateos se caracterizó por gozar de un mayor bienestar económico que los gobiernos que le precedieron, lo que le permitió impulsar al país a mejores niveles de desarrollo a través del fomento de políticas que, el mismo advertía, iban de la mano con la educación y la cultura para hacer de México un país moderno.

En efecto, el presidente López Mateos creía firmemente en el progreso del país, y su régimen se distinguió también por el alto empeño que puso para impulsar proyectos culturales<sup>413</sup> y educativos<sup>414</sup> que permitieran que la

---

<sup>412</sup> Aboites, L., "El último tramo, 1929-2000", en varios autores, *Historia Mínima de México*, México: El Colegio de México, 2007, p. 263.

<sup>413</sup> En la gestión de López Mateos se impulsaron fuertemente todas las áreas del ámbito cultural. Se construyeron museos, teatros y casas de cultura, y se apoyaron decididamente todas las acciones culturales y de investigación del Instituto Nacional de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Antropología e Historia. En una nota aparecida en 2014 del periódico *Excélsior* para conmemorar los cincuenta años de vida de los seis museos inaugurados en 1964 se señala la hazaña cultural lopezmateísta: "La creación de seis museos fundamentales en dos meses y medio convirtió al presidente Adolfo López Mateos en el adalid de la cultura". En la misma nota se resume también lo sucedido en aquellos años. "Aquella mañana del lunes 21 de septiembre de 1964, la primera plana de *Excélsior* informaba: "Brillante epílogo tuvo ayer la Gran Semana de la Cultura". La noticia principal del *Periódico de la Vida Nacional* daba cuenta de cómo la apertura del Museo de Arte Moderno, que había encabezado el entonces presidente Adolfo López Mateos, concluía una jornada cultural intensa: cinco museos inaugurados en menos de dos meses. Quizás en ninguna otra fecha la cultura había lucido de la misma forma. La travesía comenzó el 8 de agosto con la apertura de la Pinacoteca Virreinal de San Diego (hoy desaparecida); siguió con la inauguración del Museo Nacional de Antropología el 17 de septiembre; continuó el 18, con el Museo Anahuacalli; un día después, con el Museo Nacional del Virreinato, en Tepetzotlán, y terminó con el Museo de Arte Moderno, el 20 de septiembre. Pero la jornada se extendió hasta el 24 de octubre, cuando abrió el Museo de Historia Natural en el Bosque de Chapultepec. A los museos abiertos durante ese corto periodo se sumaron otros más que fueron inaugurados o remodelados durante la misma década: el Museo de Artes y Ciencias (MUCA), en 1960; el Museo del Caracol, en el mismo año; el Museo Casa de Carranza, en 1961; la reconfiguración de la galería del Palacio de Bellas

población tuviera acceso a las mismas oportunidades. Es decir, sus proyectos en estos dos ámbitos estuvieron siempre dirigidos en favor de las masas. De ahí que López Mateos sea visto como un presidente muy popular y un gran estadista, pues como afirma Hernández “quizá no haya un personaje de la política mexicana que sea recordado con más afecto que el expresidente Adolfo López Mateos”.<sup>415</sup> Para Hernández, la gestión de López Mateos fue importante porque:

No sólo continuó un proceso en marcha, sino que corrigió las fallas económicas, implantó la racionalidad administrativa en el gobierno e inició una política educativa y social que resolvía y compensaba graves carencias del pasado inmediato... [en] un contexto internacional de enorme polarización ideológica y política, López Mateos enfrentó desafíos internos que repetidamente pusieron en aprietos sus programas. Pese a la oposición de la derecha y las presiones de la izquierda, que le demandaban terminar o profundizar algunas medidas gubernamentales, López Mateos logró serenar los ánimos y controlar a los grupos políticos y económicos del país. Logró, pese a todo, uno de los periodos sexenales más productivos y equilibrados en el desarrollo social y económico, y en la política internacional.<sup>416</sup>

Por el contrario, analistas más críticos, como Hansen y Pérez Rocha, argumentan que los efectos que dejó la política del desarrollo en el ámbito educativo de la gestión lopezmateísta fueron contradictorios, pues aún cuando la educación se consideró un sector prioritario para el desarrollo, en realidad no sería objeto de una política de inversión constante. Y aunque de primera

---

Artes, en 1964; el Museo del Ejército y Fuerza Área Mexicanos, también en 1964, y un poco más tarde, en 1965, el Museo Nacional de las Culturas, entre otros.” Sánchez, Luis Carlos, “1964, el año en el que la cultura lució”, *Excélsior*, 22/09/2014: <http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2014/09/22/982932> [Consultado el 20 de octubre de 2017]. En suma, hubo un impulso sin precedentes al desarrollo cultural del país y a su visibilización desde el extranjero.

<sup>414</sup> Al respecto, cabe mencionar que el hecho de que se impulsara el proyecto de dotar a todos los niños en edad escolar de libros de texto de manera gratuita fue la mejor forma de hacer cumplir los ideales revolucionarios de una educación pública para todos, los cuales, López Mateos había buscado lograr desde su juventud. Algunos datos de su biografía pueden auxiliar para comprender por qué era un hombre tan interesado en las letras y la cultura. Meneses afirma que “Adolfo López Mateos era oriundo de Toluca, Edo. de México. Deportista, brillante orador y universitario, tomó parte de la huelga de la Universidad Nacional en 1929 y el mismo año en la campaña política de Vasconcelos; abogado en 1934, fue director del Instituto Científico y Literario de Toluca (1944); senador por su estado natal (1946) y, finalmente, secretario del Trabajo y Previsión Social (1952-1958)”. Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México: CEE-UIA, 1998, p. 457.

<sup>415</sup> Amador Tello, J., “Adolfo López Mateos, ¿El mejor presidente?,” *Proceso*, núm. 2157, 12 de enero de 2016. <http://www.proceso.com.mx/426027/adolfo-lopez-mateos-el-mejor-presidente> [Consultado el 14 de octubre de 2017].

<sup>416</sup> Hernández, R., “La política. Los desafíos al proyecto de Nación”, en Hernández, R. (coord.), *Adolfo López Mateos: Una vida dedicada a la política*, México: El Colegio de México, 2015, p.12

impresión parecería que el impulso que se dio a la educación en el sexenio de Adolfo López Mateos fue mayor, en realidad su política se orientó a lograr que el Estado respondiera de manera adecuada a la política de crecimiento constante y sostenido, apoyando de manera decidida y casi exclusiva a la educación pública, principalmente la primaria. Para estos autores, este hecho en realidad respondía más a la intención política del gobierno por recuperar la credibilidad perdida en algunos sectores de la ciudadanía, principalmente el de los trabajadores, tras el deterioro de los salarios y el descontento que habían mostrado a través de movilizaciones sociales importantes.

Al respecto, en las palabras de Torres Bodet, se ilustra el sentir de la pérdida de credibilidad en el gobierno de esos años, aun cuando se había desempeñado como un hombre cercano al poder, pero no por ello menos crítico. Así, señalaba:

La política no me interesaba. Dentro del gabinete, ningún puesto podía atraerme. Nada, por otra parte hacía prever un porvenir venturoso a la futura administración. Las últimas semanas habían sido inquietantes para el país. Telegrafistas y maestros, ferrocarrileros y petroleros estaban manifestando violenta inconformidad. Mi amigo, José Angel Ceniceros, se hallaba en condiciones particularmente difíciles. La Secretaria de Educación era objeto de vejámenes lamentables. El Instituto Politécnico, ocupado por el ejército, constituía por sí solo un peligroso foco de agitación.<sup>417</sup>

Contrariamente al impulso que se daría en estos años a los sectores clave para potenciar el desarrollo del país por parte del Estado, el esfuerzo lopezmateísta sería calificado de insuficiente, pues la deuda en el ámbito social se ampliaba cada vez más. Al respecto Hansen afirma:

El gobierno mexicano ha extendido gradualmente la amplitud de los servicios públicos, como la educación gratuita, el seguro social, los servicios de salubridad y asistencia, y los subsidios para viviendas, alimentos y de transportes. Sin embargo, la mayoría de los comentaristas extranjeros que alaban esas realizaciones no han notado su naturaleza extremadamente limitada, cuando se comparan con el total de los gastos del sector público, el PNB, [Producto Nacional Bruto] o con respecto a los esfuerzos similares de otros países latinoamericanos.<sup>418</sup>

Aunque la inversión en educación fue registrando una reducción conforme pasaron las décadas, siendo “ya a fines de la sexta década [...] tan sólo el 1.4

---

<sup>417</sup> Torres Bodet, J., “El Plan de Once Años”, en *Textos sobre Educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conculca-Cien de México, 2005, p. 234.

<sup>418</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI, 1976, p. 115.



por ciento del producto nacional bruto mexicano”,<sup>419</sup> durante la gestión de Adolfo López Mateos se vivieron buenos tiempos en materia presupuestal educativa gracias a la política del “desarrollo estabilizador”, pues durante este tiempo “más del 12 por ciento del total de los gastos presupuestarios se destinó a la educación pública”,<sup>420</sup> impulsándose así proyectos educativos revolucionarios de último aliento, pero de gran calado.

Importa recordar en este punto que el proyecto educativo lopezmateísta tuvo como fuente de inspiración la ideología educativa de la Revolución Mexicana, dada la influencia de Torres Bodet como secretario de Educación Pública.<sup>421</sup> Con ella se impulsó de manera decidida a la educación como factor de cambio, idea que comenzaría a trastocarse con la incorporación de la perspectiva industrial como factor de progreso, bajo la rúbrica de la enseñanza técnica iniciada por Bassols y continuada en esta gestión,<sup>422</sup> que ganaría terreno y daría frutos en los años posteriores.

En tal sentido, es posible señalar que, desde entonces, en México la educación coexiste entre dos proyectos ideológicos: el social, que busca preservar la ideología de la Revolución (laicidad, gratuidad y obligatoriedad) con proyectos como el de los libros de texto gratuitos o el del normalismo, y que hoy en día aún perviven, y el economicista, que a partir de los años cuarenta cobró mayor fuerza para someter a la educación a los planteamientos vinculados con la esfera productiva, los cuales entienden a la escuela como el espacio de formación de mano de obra que el país y la industria nacional demandan en detrimento del impulso a una formación para la democracia y la ciudadanía.

---

<sup>419</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI, 1976, p. 115.

<sup>420</sup> Hansen, D. Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI, 1976, p. 123.

<sup>421</sup> Consultese al respecto el texto de Córdova, Arnaldo, “El populismo en la educación nacional (1920-1940)”, en Graciela Lechuga, (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, pp.83-98; y el texto de Verónica Vázquez, “El intento redentor de José Vasconcelos”, en Graciela Lechuga, (comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México: UAM-Xochimilco, 1984, pp.19-32.

<sup>422</sup> Ornelas precisa que la génesis de la educación técnica contemporánea se da “hasta bien entrado este siglo, después de la lucha armada de la Revolución y del impulso incipiente que tiene la industria”, y ubica como uno de sus principales iniciadores a Bassols: “en lo que respecta a la educación técnica es posible sostener que tuvo éxitos de largo alcance y que lo que Bassols sembró, fructificó años después. Aunque sus efectos y consecuencias estuvieron cargados de contradicciones”. Ornelas N., Carlos, “La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana”, en Graciela Lechuga (comp.), *Ideología educagtiva de la Revolución Mexicana*, México: uam-Xochimilco, 1984, pp. 35-37.

Al respecto, uno de los autores que argumenta de manera clarificante sobre el tema es Perez Rocha, quien llama a este proceso “la irrupción de la ideología del economicismo”; ésta, desde su perspectiva, comenzó a gestarse en franca comunión con el sector de educación gracias al impulso orientador del Estado en materia de política educativa para el desarrollo y el progreso, con la que se buscaba legitimar un discurso “de mera propaganda que trata de evitar el rechazo que provocaría su verdadera ideología educativa: *el economicismo*”.<sup>423</sup>

En realidad, desde el régimen Cardenista el ámbito de la educación comenzó a experimentar fuertes presiones para que se fincara una política educativa más orientada a la industrialización que basada en ideas libertarias, populares y progresistas, ya que como apunta Perez Rocha:

desde 1937, se observa un creciente proceso de descapitalización que so pretexto de la “inseguridad” presiona al gobierno para que cancele sus posiciones progresistas. [...] en 1938 el propio Cárdenas canceló las Misiones Culturales que acrecentaban cada vez más su labor de agitación y aun cuando en otras áreas sí hubo esfuerzos por “consolidar lo ganado”, el campo educativo fue, en general, uno más en los que los intereses de las clases trabajadoras fueron derrotados.<sup>424</sup>

A pesar de las adversidades señaladas y de las tensiones ideológicas en el ámbito educativo, el proyecto de los libros de texto gratuitos fue impulsado de forma determinante por el presidente Adolfo López Mateos y se convirtió en un proyecto que guardaría de manera celosa el ideal educativo revolucionario, enfatizando la gratuidad y obligatoriedad de la educación.

Al respecto, en uno de los discursos que pronunció López Mateos siendo candidato a la Presidencia de la República argumentaba sobre la importancia de la educación, de los maestros y de los libros para el desarrollo del país:

Si el pueblo me favorece con su voto y llego a la primera magistratura de la nación –declaró en uno de sus discursos–, prometo que el problema educativo de México será una de las primordiales preocupaciones del

---

<sup>423</sup> Para una mayor comprensión de esta concepción, sus antecedentes y sus consecuencias en la educación actual revisar Perez Rocha, M., *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México: Editorial Línea-UAG-UAZ, 1983. Para Perez Rocha, la ideología del economicismo se define en términos de “la concepción de la educación como un mero factor de la producción económica, como la tarea de preparar mano de obra calificada” Perez Rocha, M., *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México: Editorial Línea-UAG-UAZ, 1983, p. 74.

<sup>424</sup> Pérez Rocha, Manuel, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*, México: Editorial Línea-UAG-UAZ, 1983, pp.114-115.

gobierno, pues de ese modo iluminaremos más la senda por la que ya México marcha.

Hay algunas gentes que incluso piensan que ellos van a tener el monopolio de la educación, olvidándose que la obligación del Estado es darla gratuita y libre, porque el pueblo de México no puede educarse en las universidades de Texas.

Aquí, como en todas partes del país, se siente la carencia de aulas, de maestros y de libros escolares. Esta es una tarea nacional en la que habremos de empeñarnos todos los mexicanos para que llegue el día en que no haya un niño sin escuela, sin maestro, y sin libros.<sup>425</sup>

En tal sentido, las preocupaciones que López Mateos expresó desde su candidatura marcarían las directrices políticas en torno a la educación, al desarrollo económico y a la cultura a lo largo de su gestión.

### **5.2.1.1 Perfil educativo en el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964)**

En la parte final del anterior apartado se han señalado ya algunos de los elementos que configuraron el perfil educativo de este régimen de gobierno. Y es que, la gestión de López Mateos se distinguió más que por su actuar político, por las acciones educativas y culturales que puso en marcha. Es decir, su gestión tuvo un significado especialmente relevante para el desarrollo del país en estos rubros, pues es el periodo donde se inician una serie de políticas gubernamentales de largo aliento que acentúan el carácter público, gratuito y obligatorio de la educación y de la extensión de la cultura. Quizá por ello los estudiosos de este periodo de gobierno afirman que el lema político y de vida de López Mateos fue “sin política de Estado en materia cultural, no hay desarrollo”.<sup>426</sup>

El año de 1960 marcó el inicio de la puesta en marcha de un proyecto educativo que, buscando la mejora y la expansión de la primaria, fincaría a su vez una de las políticas gubernamentales con mayor trascendencia y duración en la historia de México. Este proyecto, cuyo objetivo central fue conseguir la

---

<sup>425</sup> De María y Campos Armando, *Un ciudadano. Cómo es y cómo piensa Adolfo López Mateos*, pról. de Isidro Fabela, 2ª ed. aumentada y puesta al día, Libro Mex. Editores, S. de R.L., 1958, pp. 149, 150 y 176. Cit. por Hernández Luna Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, pp. 24 y 25.

<sup>426</sup> Tovar y de Teresa, R., “La política cultural de Adolfo López Mateos”, en Rosas, M., *Adolfo López Mateos: La cultura como política de Estado*, México: UAMex-Grupo Azabache, 2010, p. 230.

universalización de la educación primaria,<sup>427</sup> incluyó, entre sus principales propósitos, la elaboración, la producción y la distribución de los libros de texto gratuitos para todos los niños mexicanos.

En ese sentido, la idea de elaborar y distribuir estos materiales escolares fue una de las principales estrategias de política educativa del sexenio, contenida en el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, conocido también como Plan de Once Años.<sup>428</sup> Este documento, que estuvo vigente por al menos dos décadas, inyectó aire fresco al sistema educativo y lo renovó en ciertos aspectos,<sup>429</sup> a pesar de las condiciones y los retos que se experimentaron en el ámbito social y de los que ya se ha hablado aquí.

Para emprender dicho Plan se conformó una comisión con carácter colegiado que a lo largo de varios meses elaboró estudios e investigaciones sobre la situación educativa que guardaba el país. Entre los resultados y las apreciaciones más importantes que señaló la comisión estaba la situación de riesgo que podían ocasionar, al desarrollo económico y laboral del país, el rezago educativo y la deserción escolar observadas.

---

<sup>427</sup> En palabras de Torres Bodet: "Sosteníamos, en aquel texto, que la experiencia adquirida y las posibilidades exploradas permitían ya la elaboración de un plan capaz de determinar, con aceptable aproximación, el lapso necesario para garantizar a todos los niños de México la educación primaria, gratuita y obligatoria". Torres Bodet, J., "El Plan de Once Años", en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 249.

<sup>428</sup> Siendo secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet anunció el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, que contempló, entre otras acciones, la construcción de escuelas, la preparación de nuevos maestros y la distribución de libros de texto gratuitos. Además, este plan se extendió por dos sexenios, el correspondiente a su puesta en marcha e implantación con López Mateos (1958-1964) y su continuidad con Gustavo Díaz Ordaz como presidente (1964-1970).

<sup>429</sup> Entre los amplísimos propósitos del Plan de Once Años se incluyó la construcción de más de 21 mil aulas; la creación de tres mil plazas de profesores; la atención a más de 150 mil alumnos sólo en la capital; la creación de nuevas escuelas normales con carácter regional, todo ello con una suma estimada de nueve mil millones de pesos que sería erogada de manera diferencia[da] en once años, de ahí su nombre. También se reformarían los planes y programas de estudio de preescolar y primaria, de segunda enseñanza y normal, así como los programas para el mejoramiento profesional del magisterio; se impulsaría la educación técnica inaugurándose la Unidad Zacatenco que alojaba diversas direcciones, una unidad deportiva, una cultural y un planetario; además se impulsarían centros de capacitación para el trabajo industrial y agropecuario con la intención de capacitar a diversos sectores de la población, maestros principalmente, para la enseñanza técnica y de constituirse en salidas laterales que permitieran la incorporación al trabajo productivo para aquellos que no pudieran continuar en el sector académico. Caballero, A., y Salvador M., "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964", en Solana, F., Cardiel R., y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México: SEP-FCE, 4ª reimp, 2010, pp. 360-395.

En tal sentido, la alternativa que se planteó para atacar tal situación fue la ampliación de la oferta de educación primaria con la intención de prever la demanda futura de enseñanza, dado el crecimiento de la población. Al respecto, la Comisión realizó estimaciones sobre el universo total de estudiantes a los que el ofrecimiento de educación primaria gratuita y obligatoria tenía que cubrir y señaló los factores a los que el Plan debía poner atención prioritaria. A pesar de ello, años más tarde, el propio Torres Bodet reconocía que dichas estimaciones habían sido muy inferiores. Al respecto, señaló que durante la elaboración y puesta en marcha del Plan de Once Años se enfrentaron a grandes retos, principalmente el del crecimiento de la población, que repercutía directamente en la elevada demanda educativa, y el de presupuesto, que no permitió realizar el mejoramiento de las escuelas.

Eran 3 098 016 los niños que no recibían educación primaria en 1959. De ellos, 838 630 se habían dado de baja. Quedaban, como jamás inscritos, 2 259 386: 1 061 027, por hablar otra lengua o por carecer de escuelas y profesores; 591 325, por dificultades económicas; 199 361, por falta de estímulo familiar, 113 843, por enfermedad; 266 083, por haber cumplido recientemente seis años y 27 747, por otras razones, no especificadas... [...]

Más que deplorar los defectos en que incurrimos al concebir el plan, convendría examinar cuáles fueron los resultados de su ejecución [...] En 1958, funcionaban 30 816 escuelas primarias en la república. 18 406 de tales planteles dependía de la federación. En 1964, dentro de un total de 37 576 escuelas, correspondió a la federación atender a 23 596. En cuanto a los alumnos, la matrícula nacional –en 1958– no pasaba de 4 105 302. Y alcanzó, en 1964, la cifra de 6 605 757. Sólo la secretaría había casi duplicado –en seis años– el esfuerzo llevado a cabo durante los 38 transcurridos desde su fundación, pues –en 1958– instruyó a 2 166 650 niños y, en 1964, a 4 015 000. [...] en 1959, hubimos de estimar en proporciones muy inferiores a las que atestiguó la explosión demográfica del país.<sup>430</sup>

El reto del presupuesto también pondría a prueba la determinación del presidente López Mateos para no dar marcha atrás a tan arriesgada empresa y ofrecer los textos no sólo a los alumnos matriculados, sino a todos los niños, situación que demandaba de una fuerte inversión económica. Al respecto, Torres Bodet narra la respuesta que recibió del presidente ante tal situación:

Todos son niños –me dijo– y todos son parte de nuestro pueblo. Se daba cuenta del sacrificio económico que ese nuevo esfuerzo requeriría. Pero firmó el decreto, persuadido del bien que haría a nuestra niñez. Eso sí –me indicó, al observar el júbilo que me produjo su decisión–, deberá usted velar por que los

---

<sup>430</sup> Torres Bodet, J., “El Plan de Once Años”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapi, México: Conaculta-Cien de México, 2005, pp. 253-257.

libros que entregue a los niños nuestro gobierno sean dignos de México, y no contengan expresiones que susciten rencores, odios o prejuicios y estériles controversias.<sup>431</sup>

En tal sentido, la creación por decreto presidencial de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), el 12 de febrero de 1959, constituiría el soporte medular que impulsó de manera oficial la elaboración, la producción y la distribución de millones de libros y aseguró su gratuidad para todos los niños de México.

El convencimiento del presidente López Mateos sobre la importancia de garantizar la educación primaria gratuita y obligatoria a todos los niños por medio de la influencia, lejana, que tuvo de José Vasconcelos, pero directa de Jaime Torres Bodet, fue factor esencial para la puesta en marcha de dicho proyecto. Éste se convirtió en máxima prioridad para unificar la enseñanza básica y dar cumplimiento práctico a los ideales revolucionarios tan anhelados.

Lo relevante de la implementación de esta política radica en que los libros de texto logran hacer tangibles los principios de gratuidad y obligatoriedad de la educación contenidos en el artículo 3º constitucional, pues contribuyen a que dichos principios pervivan en la memoria social y colectiva de la población. Es decir, desde su gestación, lo que este proyecto ha representado para el país y para los mexicanos es de una enorme relevancia gracias al carácter simbólico que los libros de texto tienen en sí mismos. Al respecto, Torres Bodet lo detalla con claridad:

En su informe, Martín Luis decía con razón que se trataba de “los libros más humildes, pero a la vez los más simbólicos que una nación adulta” podía ofrecer gratuitamente a sus hijos. “Son los más humildes – manifestaba– porque sólo responden al propósito, elementalísimo, de que los niños aprendan... los rudimentos de la lectura.” Y añadía: “Son los más simbólicos, porque con ellos se declara que, en un país amante de las libertades, como es México, el repartir uniforme e igualitariamente los medios y el hábito de leer es algo que nace de la libertad misma”.<sup>432</sup>

En tal sentido, las ideas que permearon el proyecto educativo revolucionario que buscó hacer de la educación gratuita el germen para crear individuos con conciencia cívica y política, y el espacio para la construcción de

---

<sup>431</sup> Torres Bodet, J., “El Plan de Once Años”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 262.

<sup>432</sup> Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 265.

la libertad y la democracia, eran también las ideas en las que se edificó el proyecto educativo de los libros de texto gratuitos. Al respecto, el decreto por el que se creó la Conaliteg en su segunda y quinta consideraciones así lo reconocía:

CONSIDERANDO, 2º.: Que dicha gratuidad sólo será plena cuando además de las enseñanzas magisteriales los educandos reciban, sin costo alguno para ellos, los libros que les sean indispensables en sus estudios y tareas, circunstancia, esta última, prevista en el apartado 3º. del artículo 22 de la Ley Orgánica de la Educación Pública, de 31 de diciembre de 1941;

[...]

CONSIDERANDO, 5º.: Que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos...<sup>433</sup>

Por consiguiente, la institucionalización de la elaboración, edición y distribución de estos materiales escolares tuvo el beneficio de impulsar, de manera decidida, el carácter homogeneizador de la educación y el de dar mayor estructura a la oferta educativa que proporcionaba el Estado a la población como parte de la política desarrollista. Al respecto, las ideas que Torres Bodet expresó como cierre de su discurso con motivo del inicio de los trabajos de la comisión creadora del *Plan de Once Años* atienden precisamente al ideal revolucionario de unificar al país por medio de la educación:

Cuando concluya su estudio la comisión, la República estará disponiéndose a celebrar el sesquicentenario de la proclamación de la Independencia y el cincuentenario de la Revolución de 1910. Extender a todos los mexicanos la educación primaria a que la ley y la vida les dan derecho, ¿no es ése, acaso, el más grande objetivo que podríamos proponer al país para dar su cabal sentido a esa doble celebración? [...] La verdadera independencia y la verdadera libertad no se ganan sin esfuerzo. El trabajo suplementario que va a requerir de los mexicanos el plan que elabore esta comisión anunciará la contribución del México de hoy a los ideales que proclamaron sus más ilustres libertadores. Demos a la niñez de nuestro pueblo las aulas y los maestros que necesita. Será la mejor manera de dar un alma –lúcida y vigilante– al progreso de la nación.<sup>434</sup>

Y no podía haber sido de otra manera, pues Torres Bodet ya había fungido, en los últimos años de la administración de Ávila Camacho, como secretario de Educación Pública y, desde entonces, se había distinguido por

---

<sup>433</sup> Hernández Luna Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, p. 29 y 30.

<sup>434</sup> Torres Bodet, J., “El Plan de Once Años”, en *Textos sobre Educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p.251.

ser el gran promotor del proyecto educativo de unidad nacional.<sup>435</sup> A partir de entonces, la idea de la educación como factor detonante de la universalidad nacionalista a la que aspiraba López Mateos iniciaba ahora un proceso más ostensible de consolidación que en épocas pasadas, pues precisamente una de las finalidades del proyecto de libros de texto fue la de fungir como sustento cultural de la idea de nacionalidad. Así, el libro de texto gratuito cumplía la función de ser:

un medio vivo y palpable de comunicación nacional que, por su distribución democrática, tiende a romper las barreras geográficas, lingüísticas, sociales, culturales y económicas del país. De ahí que su fin social lo convierte en un pivote esencial para la integración plena de la nación, meta indiscutible del Estado: el pueblo sólo puede trascender su connotación sociológica para convertirse en comunidad política en tanto que la cultura le imprima ese sentido.<sup>436</sup>

Por ello, las bases ideológicas sobre las que la unidad nacional se había fundamentad —los ideales revolucionarios— tuvieron con este proyecto un nuevo empuje hacia la formación de ciudadanos para la construcción de una nación más democrática; el fortalecimiento del concepto de patria y de nación; la adquisición de valores que favorecieran la convivencia humana; el impulso al culto de los símbolos patrios, y el respeto a la tradición y cultura nacionales.<sup>437</sup>

### **5.2.2 El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)**

Gustavo Díaz Ordaz llegó a la Presidencia de México en una época de agitación mundial y después de haber fungido como secretario de Gobernación del sexenio precedente. Desde entonces había mostrado su capacidad para reprimir con violencia los conflictos que se sucedían. Ello representaba una inquietante duda acerca de su actuar y, en consecuencia, las organizaciones campesinas y opositoras temían sobre las tensiones que se provocarían una vez que asumiera el cargo; más aún como sucesor de un presidente carismático que gozaba de gran aceptación entre la población. Sin embargo, en 1963, organizaciones obreras y patronales, así como el gobierno

---

<sup>435</sup> Cabe recordar que Torres Bodet en su primer periodo como secretario de Educación Pública (1943-1946) impulsó un proyecto educativo que exaltaba los valores de armonía social y de educación democrática. Por ello, en esta segunda ocasión en que fungió como Secretario de Educación Pública sus discursos fueron más enfáticos y se inundaron de ideas nacionalistas que aspiraban a la formación de un nuevo mexicano.

<sup>436</sup> González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP, 1982, p.26.

<sup>437</sup> González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP, 1982, pp. 25-29.



norteamericano, le manifestaron su aprobación para contender como candidato del partido oficial (PRI) a la Presidencia de la República.

Al ganar las elecciones, Díaz Ordaz continuó con la política del desarrollo estabilizador, cuyo principal cometido fue acelerar el crecimiento económico del país. Sin embargo, en este sexenio dicha política tuvo una característica particular, pues sus resultados fueron totalmente adversos. La economía mostraba signos de debilidad y se profundizó la brecha salarial entre la gente de las ciudades y la del campo. Además hubo una escalada de alza en los precios por el incremento de la deuda externa e interna. Aumentó el desempleo y con ello la desigualdad social. La emigración de mano de obra del campo a la ciudad tuvo repercusiones sin precedentes, pues acrecentó las condiciones de miseria en la que vivían las familias en los extrarradios de las grandes ciudades. Todo ello ocasionaba brotes de protesta entre campesinos que eran pronta y duramente acallados por medio de la represión.<sup>438</sup>

Sin duda, Díaz Ordaz buscó, al principio de su mandato, seguir los pasos de su antecesor López Mateos —y con ello legitimarse y legitimar las acciones del Estado—, en el sentido de dedicar mayor esfuerzo al impulso de políticas orientadas a la educación, las relaciones con el exterior y al desarrollo cultural de México. Todo esto representaba tierra fértil para la aprobación de las masas y, con ello, lograr el desarrollo del país.

Sobre esto, resulta de importancia mencionar el impulso que se dio en este sexenio al programa agrario integral, la industrialización rural y la electrificación del país; la firma de varios convenios culturales, económicos e internacionales como el Tratado de Tlatelolco para la proscripción de las armas nucleares en América Latina, así como el impulso a la educación. Desde su discurso de toma de posesión, Díaz Ordaz presentaba las orientaciones que tendría su mandato, invocando a la unidad nacional y a los ideales de la Revolución. También enfatizaba la alta responsabilidad que tenía para asegurar la estabilidad de la nación. Al respecto, señalaba:

Asegurar la estabilidad implica continuar incansablemente la transformación económica, social y política, sin miedo a las reformas y sin olvido de las realidades; pero siempre dentro de un solo camino que nos traza la institución fundamental de México, que es nuestra constitución. [...] Libertad y autoridad

---

<sup>438</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México: CEE-UIA, 1991, pp.13-15.

no se excluyen. No es fácil conjugarlas; pero tampoco es imposible: el ejercicio responsable tanto de lo uno como de lo otro, dentro de los cauces de la ley, las asegura recíprocamente.

Quienes con deliberada perversidad reclaman sus derechos para violar los derechos de los demás; invoquen la Constitución para pisotear la Constitución, pretendan ampararse en la libertad para acabar con todas las libertades, sepan que conocemos muy bien estas dos insoslayables e indivisibles obligaciones del gobernar, que se apoyan y complementan entre sí: impedir que a nombre de la libertad trate de acabarse con el orden y evitar que a nombre del orden trate de acabarse con la libertad o menoscabar los derechos de los ciudadanos.<sup>439</sup>

Sin embargo, el gobierno de Díaz Ordaz no estuvo exento de conflictos. Al contrario, fue el sexenio que estuvo condicionado por los acontecimientos internacionales y donde las manifestaciones de inconformidad en México tocaron fondo, dada la actuación deliberada del Estado para acallar el movimiento estudiantil de fines de la década de los sesenta. Como es sabido, 1968 fue el climax de las expresiones de inconformidad y del malestar social, especialmente de los jóvenes, por los problemas económicos, sociales, políticos y educativos que se enfrentaban en varias ciudades del mundo. En breves palabras, se trató de una crisis social y cultural que en México involucró al Estado con sectores de la clase media, quienes desafiaban el orden político establecido, demostrando así el agotamiento del gobierno para mantener sus mecanismos de control sobre los diversos grupos sociales. Sobre el acontecimiento en México, existe una extensa literatura e investigaciones desde diversos ángulos que dan cuenta de lo sucedido. En las interpretaciones se suele señalar la importancia que tuvo el movimiento en el país, de ahí que para algunos estudiosos signifique un trastocamiento del sistema político y de gobierno mexicanos y para otros, la mayoría, represente un movimiento reformista y democrático. Al respecto, Basáñez señala que la importancia del movimiento estudiantil en México:

no deriva del hecho de haber sido en realidad un desafío serio al sistema, ya sea en términos económicos, políticos o ideológicos. Su relevancia deriva más bien del hecho de que evidenció la naturaleza contradictoria del Estado mexicano, lo cual hizo posible la propagación del movimiento.<sup>440</sup>

---

<sup>439</sup> Senado de la República, *Discursos presidenciales de toma de posesión*, pp.199 y 200. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2720/4.pdf> [Consultado el 27 de octubre de 2017].

<sup>440</sup> Basáñez, M., *La lucha por la hegemonía en México 1968-1980*, México: Siglo XXI, 1985, p. 170.

Otros autores aducen que el impacto que tuvo en el país dicho movimiento fue una respuesta al enorme autoritarismo que había ejercido el sistema político en México y a la falta de libertad para expresar las inconformidades. Finalmente, esto demostraba un distanciamiento con sectores de la clase media urbana. Al respecto, Villoro señala:

El impacto sobre el país del movimiento estudiantil-popular de 1968 fue tan grande que concretaba y expresaba claramente una aspiración generalizada que, de realizarse, obligaría a un cambio de modelo político: la aspiración de conquistar, para distintos grupos sociales, el derecho a organizarse con autonomía fuera de la tutela estatal, la prerrogativa de presentar sus demandas en el foro de negociación que ellos mismos eligieran y no en el asignado por el Estado.<sup>441</sup>

Un punto en común entre los estudiosos de dicha etapa es el señalamiento de que en México el movimiento estudiantil del 68 tuvo un matiz característico que lo diferenció de los otros movimientos, y fue que aspiró a lograr reformas democráticas tal como lo hacían patente los seis puntos de sus demandas.<sup>442</sup> Con esta visión coincide Loeza, quien señala el carácter reformista y democrático del movimiento:

El conflicto estudiantil condicionó de tal manera las percepciones, los comportamientos y las decisiones políticas de quienes lo vivieron desde el poder y contra él, e incluso de aquellos, la mayoría, que se mantuvieron como simples espectadores, que esa experiencia determinó el tipo de cambios que agregados, fueron configurando un nuevo sistema político. [...] Son muchas las discusiones, los debates y juicios que aún suscita el movimiento; los análisis pueden diferir en cuanto a las causas profundas del conflicto. Aunque todavía hay quienes insisten en la hipótesis oficial de entonces, de que los estudiantes fueron actores y víctimas de un plan subversivo destinado a destruir el orden establecido, la mayoría de los análisis y opiniones coinciden en que fue ésta una movilización democrática y reformista.<sup>443</sup>

En suma, desde 1940 hasta 1968, el sistema político y de gobierno mexicano tuvo que enfrentar una serie de conflictos y movilizaciones que

---

<sup>441</sup> Villoro, L., "La reforma política y las perspectivas de democracia", en P. González Casanova y E. Florescano (coords.), *México, hoy*, México: Siglo XXI, 1980, p. 351.

<sup>442</sup> Basáñez señala que varias fueron las hipótesis para explicar las causas del movimiento, pero que independientemente de por quién y cómo fue iniciado, lo importante del conflicto es que creció y se propagó de forma diferente a su cometido original. Así, señala que los seis puntos de las demandas estudiantiles eran: "1) libertad de presos políticos; 2) renuncia de los titulares de la policía; 3) abolición del cuerpo de ganaderos; 4) abrogación de dos preceptos de la legislación penal, definitorios del delito de 'disolución social'; 5) indemnización a los familiares de los estudiantes muertos o heridos durante el conflicto, y 6) abrir una investigación que clarificara todos los acontecimientos". Basáñez, M., *La lucha por la hegemonía en México 1968-1980*, México: Siglo XXI, 1985, p. 172.

<sup>443</sup> Loeza, S., "México 1968: los orígenes de la transición", en el *Foro Internacional* 30.1, núm. 117, 1989, p. 69.

fueron resueltos por negociación o concesiones, y en más de una ocasión se resolvieron por medio de la violencia. Esta situación, que se fue presentando cada vez con mayor frecuencia, fue el símbolo del agotamiento de un régimen político y de un sistema de gobierno cuyas estructuras y formas de hacer política eran cada vez menos flexibles a los nuevos cambios que la sociedad exigía. Al respecto, Meyer y Aguilar comentan:

Entre 1940 y 1968, México vivió el triunfo de una especie de monólogo institucional. Todas las negociaciones debían darse por dentro del aparato estatal a través de sus canales e instrumentos, con sus organizaciones sociales y piramidales, su partido aplanadora y sus autoridades inapelables. Lo que salía de estas normas de negociación intramuros, era violentamente reprimido: huelgas ferrocarrileras e invasiones de tierras de la UGOCUM [Unión General de Obreros y Campesinos de México] en el norte (1958) o movimientos estudiantiles (1968). Lo característico de este monólogo institucional es que los conflictos quedaban sujetos a una negociación subordinada con el Estado y sus aparatos de control político o a una represión selectiva de extraordinaria violencia.

[...]

La tónica de la vida económica, social y cultural de México entre 1940 y 1968 fue el cambio, la transformación acelerada e incluso caótica del entorno material y mental de los mexicanos. Frente a tal cambio contrastó la permanencia de las estructuras y formas del quehacer político. La transformación de todo, menos del sistema político, puso de manifiesto sus rigideces e inadecuaciones frente a una sociedad cuyas manifestaciones centrales habían empezado a desbordar a sus tutores.<sup>444</sup>

Esta situación, tal como lo señalan estos autores, hacía urgente la necesidad de un cambio radical en el sistema político y de gobierno que legitimara las instituciones del Estado, y que terminara con la exclusión y el autoritarismo del sistema, pero sobre todo que vigorizara el discurso de la Revolución ante la nueva sociedad que había comenzado a surgir. Ese cambio, al menos en el discurso, se haría patente con el régimen de gobierno de Luis Echeverría Álvarez.

### **5.2.2.1 Perfil educativo en el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)**

El *Plan de Once Años*<sup>445</sup> iniciado por López Mateos tuvo una proyección que se extendió hasta los seis años del siguiente sexenio. Es decir, desde su

---

<sup>444</sup> Aguilar, H. y Meyer, L., *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México: Cal y Arena, 2013, pp. 240 y 241.

<sup>445</sup> Al respecto es necesario recordar que el Plan de Once Años constituyó el primer instrumento de análisis e identificación de las distintas problemáticas del sector educativo, y es

concepción, este instrumento se planeó para cubrir los cinco años de gobierno lopezmateísta y los seis años del siguiente mandato.<sup>446</sup> Por ello, las políticas de este Plan se extendieron y continuaron aplicandose en el sexenio de Díaz Ordaz.

No obstante, como lo relata Meneses, es posible distinguir dos momentos clave de la política gubernamental educativa en este sexenio. El primero, circunscrito a las acciones educativas que, aun cuando habían sido heredadas del Plan de Once Años, serían reorientadas, tal como lo había sugerido Díaz Ordaz desde su campaña presidencial, hacia “la urgencia de relacionar los planes educativos con la política de empleo y las demandas del desarrollo”.<sup>447</sup> Y el segundo, establecido por el anuncio, después de cuatro años de mandato, de una profunda reforma a la educación que resultó a todas luces inocua; es decir, que no implicó un cambio sustancial en la educación nacional.<sup>448</sup> Al respecto, con motivo de su cuarto informe de gobierno, el presidente Díaz Ordaz había reiterado:

Examinemos ahora, brevemente, el verdadero fondo del problema: la urgencia de una profunda reforma educacional. Problema no sólo de México: la crisis de la educación es mundial. La concepción en la que se apoya la educación mexicana sólo responde, en parte, a los apremios de nuestro tiempo y no se ha logrado siquiera aplicarla cabalmente.<sup>449</sup>

Para Díaz Ordaz, se trataba de una reforma que debía iniciarse en el hogar, continuarse en el jardín de niños, seguir en la primaria y la secundaria y extenderse hasta el posgrado. Incluso señalaba que dicha reforma se distinguía por su carácter permanente. El presidente hacía una crítica a la preocupación que se tenía por instruir y no por enseñar. Al respecto, recomendaba sembrar en el niño y en el adulto el principio de su vinculación con los demás; abandonar todo dogmatismo, pues aclaraba que: “A nosotros

---

considerado por algunos estudiosos de la educación como el “primer intento en México por planificar la educación a largo plazo”. Véase Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2008, p. 114.

<sup>446</sup> Martínez Rizo, F., “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, núm. 27, España, OEI, 2001, p. 39.

<sup>447</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México: CEE-UIA, 1991, p. 16.

<sup>448</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México: CEE-UIA, 1991, p. 16.

<sup>449</sup> Díaz Ordaz, G., *Cuarto Informe de Gobierno*, México, p. 86. <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/ordaz/4/680429.html> [Consultado el 22 de Octubre de 2017]

primero nos obligaban y, después, a veces, nos explicaban. Ahora deberemos explicar primero, tratando de persuadir no de imponer; de sugerir, sin pretender dominar”.<sup>450</sup> Explicaba también que no se deberían dar lecciones complicadas de civismo; por el contrario, lo que había que hacerle ver al educando era que su derecho estaba limitado por el de los demás.<sup>451</sup>

En buena medida, el anuncio por parte del gobierno de la redefinición de la política educativa aplicada hasta entonces se debió más a una reacción por parte del régimen respecto al conflicto estudiantil que a la intención de llevar a cabo un cambio sustantivo en el sector. Dicho de otra manera, el hecho de que Díaz Ordaz hubiese planteado una reforma educativa en medio de este conflicto se debió principalmente a la necesidad de apaciguar las presiones del movimiento, pues repetía muchos de los puntos que había anunciado a principios de su gobierno. De ahí que, en su discurso, el presidente aludiera en varios momentos a los jóvenes y al conflicto estudiantil y obrero que para entonces tenía unos meses de iniciado. Cabe señalar que se trató de un discurso realizado el 1º de septiembre de 1968, es decir, previo a lo sucedido con los estudiantes en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. Por ello, las palabras que a continuación se reproducen han sido consideradas, por muchos analistas, la antesala a la matanza que se llevó a cabo el 2 de octubre de ese año. Díaz Ordaz advertía:

Los estudiantes protestan, entonces, porque la policía interviene y la acusan de crueldad, lo mismo que al Gobierno.

El dilema es, pues, irreductible: ¿Debe o no intervenir la policía?

Se ha llegado al libertinaje en el uso de todos los medios de expresión y difusión; se ha disfrutado de amplísimas libertades y garantías para hacer manifestaciones, ordenadas en ciertos aspectos, pero contrarias al texto expreso del artículo 9º constitucional; hemos sido tolerantes hasta excesos criticados; pero todo tiene un límite y no podemos permitir ya que se siga quebrantando irremisiblemente el orden jurídico, como a los ojos de todo el mundo ha venido sucediendo; tenemos la ineludible obligación de impedir la destrucción de las fórmulas, esenciales, a cuyo amparo convivimos y progresamos.

El orden jurídico general –del que la autonomía universitaria no es más que una parte– es el que propicia el trabajo, la creación de riqueza para poder sostener universidades, politécnicos, escuelas normales y de agricultura, el que ampara las libertades, porque en la anarquía nadie es libre y nadie produce.

---

<sup>450</sup> Díaz Ordaz, G., *Cuarto Informe de Gobierno*, México, p. 87. <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/ordaz/4/680429.html> [Consultado el 22 de octubre de 2017]

<sup>451</sup> Díaz Ordaz, G., *Cuarto Informe de Gobierno*, México, p. 87. <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/ordaz/4/680429.html> [Consultado el 22 de octubre de 2017].

[...] Los jóvenes deben tener ilusiones; pero no dejarse alucinar. Varios ejemplos de jóvenes que, engañados por el espejismo de creerse héroes cimeros, pronto supieron que su heroísmo era falso; pudieron haber sido talentos útiles para México y se perdieron por la amargura de su frustración.<sup>452</sup>

Los años sesenta fueron una época convulsa en el mundo debido a los movimientos y manifestaciones sociales que se suscitaron en varios países. Especialmente en México, el movimiento estudiantil de 1968 y el de los médicos en 1964, a los que Díaz Ordaz tuvo que hacer frente, evidenciaron las profundas desigualdades sociales que había generado el modelo de desarrollo adoptado por varios gobiernos. Ambos movimientos fueron solucionados por medio del hostigamiento y la represión,<sup>453</sup> aunque en un nivel distinto de la escala.

Ahora bien, con respecto a las acciones que en materia educativa se llevaron a cabo en consonancia con el Plan de Once Años, se advirtió, como se ha señalado, una línea continuista con el sexenio anterior, pero también algunas novedades. Sobre los programas que continuaron aplicándose, el secretario de educación, Agustín Yáñez, ilustre escritor, daría seguimiento al programa de alfabetización, al de construcción de aulas escolares, al de dotación de apoyos para el preescolar, y a la expansión de la educación primaria.<sup>454</sup>

Entre las innovaciones y mejoras que había anunciado el presidente, que serían la guía de su política para el sector educativo, se encontraban la orientación vocacional para el aprovechamiento de los recursos humanos, la simplificación de los programas escolares, la utilización de medios

---

<sup>452</sup> Díaz Ordaz, G., *Cuarto Informe de Gobierno*, México, pp. 85 y 88. <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/ordaz/4/680429.html> [Consultado el 22 de octubre de 2017].

<sup>453</sup> En un estudio que revisa la literatura sobre el movimiento médico en México (1964-1965), Gutiérrez-Samperio afirma: "El movimiento médico se fue debilitando paulatinamente por varias razones, pero tal vez el factor más importante fuera el incremento de las medidas de hostigamiento por parte de las autoridades. Muchos médicos fueron cesados y boletinados, lo que les impidió conseguir trabajo en otras instituciones. El miedo fue sembrado dentro de la Alianza por las órdenes de aprehensión contra los integrantes del cuerpo de gobierno. En la prensa aparecieron desplegados de médicos del ISSSTE y de Ferrocarriles Nacionales de México que expresaban su adhesión al presidente (muchos de los médicos cuyos nombres aparecían en esta publicaciones negaron haber firmado el documento de adhesión)". Gutiérrez-Samperio, C., "El movimiento médico en México (1964-1965). ¿Qué pasa medio siglo después?", *Gaceta médica de México*, núm. 152, México: Academia Nacional de Medicina de México, 2016, p. 131.

<sup>454</sup> Torres, A., *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México: UNAM:FES-Acatlán, 2013, pp. 48 y 49.

audiovisuales dentro de la escuela, la introducción y adopción del método pedagógico del “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”, y en general, la reorientación de la educación hacia el trabajo productivo.<sup>455</sup>

Acerca de las acciones educativas que involucraron la utilización de los medios audiovisuales para la alfabetización, es pertinente señalar que se trató de una novedosa estrategia del gobierno para introducir estas tecnologías a la escuela con la intención de cubrir la demanda de educación secundaria, especialmente en las regiones aisladas o con poca densidad de población. A este sistema de aprendizaje por televisión se le denominó Telesecundaria.<sup>456</sup> Sobre sus resultados, se puede señalar que desde entonces —pues se trata de un programa que aún está vigente— fueron controvertidos, debido a las cifras oficiales presentadas por el gobierno con respecto al número de alumnos atendidos y los porcentajes de deserción que, aún con el curso por televisión terminado, se presentaban. Esta acción también fue criticada por su rigidez metodológica y didáctica, ya que no difería demasiado de la forma de trabajo del sistema tradicional.<sup>457</sup> Al respecto, en 1971 un estudioso del periodo señaló: “la opinión pública no ha logrado despejar la incógnita sobre lo que se puede esperar de la televisión en el campo educativo”.<sup>458</sup>

Sobre el método pedagógico del “aprender haciendo” y del “enseñar produciendo” que introdujo el gobierno para la educación primaria y secundaria, respectivamente, se puede señalar que en realidad constituyó una política que se orientó de manera decidida hacia la instrucción escolar, pues lo que planteaba era preparar a los alumnos para incorporarse sin dificultades al sector económico. Esto es, al régimen simplemente le interesaba formar para el mercado de trabajo. Por ello, la introducción de estos nuevos métodos le otorgó

---

<sup>455</sup> Loyo, E., “La urgencia de nuevos caminos 1964-1970”, en A. San Román y C. Christlieb (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México: INEA, ca. 1994, pp. 580 y 581.

<sup>456</sup> Para una revisión sobre el tema, véase Martínez Rizo, F., *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*, México: INEE, 2005, 28 pp. (Cuadernos de Investigación, 16).

<sup>457</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México: CEE-UIA, 1998, pp. 57 y 58.

<sup>458</sup> Muñoz B., Jorge., “Juicio crítico sobre la labor educativa durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz (1965-1970)”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, 1971, cit. por Loyo, E., “La urgencia de nuevos caminos 1964-1970”, en A. San Román y C. Christlieb (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México: INEA, ca.1994, p. 589.



el carácter de practicidad a la enseñanza básica y secundaria. Tal como lo afirma Meneses:

A la par que en la primaria se había introducido el método “aprender haciendo” para ayudar al alumno a comprender racionalmente lo que hacía —prepararlo para hacer bien las tareas y ayudarlo a descubrir su vocación e inclinaciones—, en la secundaria se adoptó el de “enseñar produciendo”, consistente en ejecutar actividades tecnológicas destinadas a comprender la producción en serie, entender la necesidad de supervisión, adquirir destreza en el manejo de instrumentos y equipos y planear el trabajo. El método era continuación obligada del de la primaria, en el cual se trataba de promover preferentemente las habilidades del ser humano, mientras que en la secundaria se añadía el concepto de utilidad a esos quehaceres, aproximando al estudiante a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna.<sup>459</sup>

Al respecto, Lazarín apunta que se trató de una estrategia contradictoria, pues en “aras de otorgar cientificidad al discurso oficial, la política educativa se hizo más confusa”.<sup>460</sup>

Otra de las estrategias de política educativa que impulsó fuertemente el régimen de Díaz Ordaz fue la labor editorial con la intención de continuar alfabetizando a la población. Entre las publicaciones y textos producidos en el sexenio se encontraba: la edición de miles de cartillas para enseñar a leer a los niños; la continuidad en la tarea de la Conaliteg con la edición de los libros de texto gratuitos que venían haciéndose desde el sexenio anterior, y que en este sexenio se editaron en sistema Braille; la publicación de los cuadernos de lectura popular para los recién alfabetizados, y la edición de una revista periódica *El Maestro* para la asistencia técnica del magisterio.<sup>461</sup>

Aún cuando en el sexenio la labor editorial en materia educativa fue a todas luces intensa —ya que, como afirmó el secretario de Educación

---

<sup>459</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México: CEE-UIA, 1998, pp. 58 y 59.

<sup>460</sup> Sobre este mismo tema Lazarín apunta: “el gobierno definió, entonces, los conceptos ‘haciendo’ como ‘el adiestramiento elemental, carente de miras utilitarias’, añadiendo que era la interpretación de la ‘escuela activa’, orientada a tres objetivos: ‘habituar al razonamiento de los conceptos mediante prácticas de aplicación; procurar el descubrimiento de aptitudes e inclinaciones y familiarizar al niño en el uso de herramientas fundamentales de trabajo’. Mientras que el término ‘produciendo’ serviría para vitalizar ‘las tecnologías de la enseñanza media y superior’, con lo cual se logra un doble aprovechamiento: mayor interés por las materias del programa y utilidades económicas en beneficio de las propias instituciones y de los alumnos”. Lazarín, F., “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, *REMIE*, enero-junio 1996, vol.1, núm. 1, p. 170.

<sup>461</sup> Loyo E., “La urgencia de nuevos caminos 1964-1970”, en A. San Román y C. Christlieb (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México: INEA, ca.1994, pp. 590 y 591.

“sobrepasó cifras acumuladas en el curso de medio siglo”<sup>462</sup> — constituyó también una fuerte vía ideológica para educar en el nacionalismo patriótico.

Al respecto, en los discursos que Díaz Ordaz daba para promover la revitalización de la campaña en favor de la alfabetización, era recurrente encontrar afirmaciones y referencias a los símbolos patrios y a los ideales revolucionarios. En particular, en el discurso pronunciado en la Plaza de la Constitución el 24 de febrero de 1965 con motivo del Día de la Bandera, hizo un llamado a la nación para iniciar un nuevo esfuerzo por la alfabetización, para que todos los habitantes supieran leer y escribir.

La Bandera es símbolo de la Patria, es vínculo que nos enlaza en las esencias más puras de nuestra nacionalidad, es síntesis de nuestra historia, es además representación permanente de los diarios esfuerzos de muchos millones de mexicanos en la realización de tareas colectivas para hacer un México más grande. Hoy, en la fiesta del lábaro patrio, bajo su sombra e inspiración, convoco a los mexicanos a una de esas tareas concretas: emprender una nueva, vigorosa etapa de la campaña a favor del alfabeto, necesidad básica de la educación popular. Este ha sido tenaz empeño de la Revolución; desde que venció a la dictadura, en 1911, creó un sistema de escuelas rudimentarias para la alfabetización de niños y adultos, en especial de los grupos indígenas; en 1922 con mayor ímpetu el gobierno de la Revolución lanzó legiones de maestros misioneros y estableció las casas del pueblo; enseguida fundó la escuela rural y las misiones culturales, que sacudieron al país con poderoso entusiasmo; en 1944 se instituyó la campaña nacional contra el analfabetismo, sobre bases generosas y con carácter de servicio social.<sup>463</sup>

De manera muy breve, los logros obtenidos en términos educativos al finalizar el sexenio de Díaz Ordaz se acotaron, de manera general, a las metas establecidas desde el Plan de Once Años. En particular, en la educación básica, sólo por la redefinición de la campaña de alfabetización, la cual permitió al régimen diversificar las formas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, los resultados negativos en materia educativa en este sexenio se debieron a la incapacidad del gobierno para impulsar la reforma. En síntesis, al gobierno poco le preocupó dejarla morir.<sup>464</sup>

---

<sup>462</sup> Loyo E., “La urgencia de nuevos caminos 1964-1970”, en A. San Román y C. Christlieb (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México: INEA, ca. 1994, p. 590.

<sup>463</sup> “Todo Mexicano debe cuando menos saber leer y escribir”, el 24 de febrero de 1965, en *Los presidentes ante la nación. Informes, manifiestos y documentos, 1821-1966*, México, XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, t. V, 1966, pp. 905. <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/history/5/6605004.html> [Consultado el 23 de octubre de 2017]

<sup>464</sup> Latapí, P., “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)”, en *Comercio Exterior*, México, diciembre, 1975, p. 1329.

### **5.3 Los libros de texto gratuitos (1958-1972)**

#### **5.3.1 Los planes y programas de estudio de 1957 y 1960**

En México y en la educación mexicana, la década de los sesenta fue una etapa de efervescencia y de cambios. En estos años, los propósitos de la educación se modificaron hacia nuevos derroteros vinculados con el apoyo al desarrollo social, pero también al desarrollo económico del país. Así, en el periodo comprendido entre 1958-1970 surgieron proyectos que buscaron hacer efectivos los ideales revolucionarios al amparo de la política educativa transexenal del Plan de Once Años. Específicamente, el periodo que abarcó de 1958 a 1964 fue un periodo prolífico en términos de atención educativa y de aplicación de acciones emergentes —construcción de escuelas, formación de maestros y publicación de textos gratuitos— destinadas a resolver el panorama educativo que se imponía desalentador frente a la bonanza del progreso económico.

Contrariamente, en el periodo 1964-1970, y a pesar de la propuesta de reforma lanzada por el gobierno diazordacista, las acciones en materia educativa se mantuvieron en un nivel de continuidad dadas las políticas educativas de largo aliento que fueron impulsadas con el Plan de Once Años. No obstante, en este periodo se introdujo, en términos educativos, una fuerte tendencia hacia la formación para la producción y el trabajo.

En consecuencia, los planes y los programas de estudio que marcaron la ruta de orientación pedagógica en esta década comenzaron a modificar las finalidades que desde 1921 habían determinado el rumbo de la educación nacional. De ahí que, a través de la adopción de nuevos modelos pedagógicos y sus variantes para la formación, a finales de esta década se fueron acogiendo en la política educativa propuestas de carácter internacional que introdujeron planteamientos eficientistas. Éstos, lenta pero notoriamente, impregnarían el discurso y la práctica educativa con la lógica del capitalismo.

Los principios en los que se había fincado, desde el siglo XIX, el derecho a la educación (laicidad, gratuidad y universalidad), y que Vasconcelos materializó, aunque de manera parcial, con la creación de la SEP,<sup>465</sup>

---

<sup>465</sup> Al respecto, cabe señalar que Vasconcelos, al fundar la SEP buscó orientar la educación para formar sujetos con un gran sentido de pertenencia e identidad, ciudadanos virtuosos, capaces de comprender y cultivar los valores de la democracia y la libertad. En síntesis “[...] un

comenzarían a ser sustituidos por nuevas formas de comprender la realidad educativa y social del país. Una realidad que se abría a la modernidad y en la que México necesariamente había comenzado a adentrarse. Aún con esta perspectiva futura e incierta para la nación mexicana, en esta década se consolidó un proyecto que, arropado y cuidado a lo largo de muchos años, dio cumplimiento al principio de gratuidad de la educación, haciendo posible la aspiración de una educación para todos los mexicanos. A la postre, ésta se convirtió en el último proyecto de gran calado para la educación mexicana: el proyecto de los libros de texto gratuitos.

Los textos escolares que se editaron en el sexenio de López Mateos y que se reeditaron (sin grandes modificaciones) en el de Díaz Ordaz, fueron los que se produjeron como resultado de la iniciativa propuesta en el Plan de Once Años. Éste contemplaba principalmente reformar los sistemas y los métodos de enseñanza con el objetivo de resolver el grave problema educativo que existía a nivel primaria, mejorando la educación que recibían los niños y dando cumplimiento con el ideal revolucionario de la gratuidad de la educación.

Ciertamente, lograr que los estudiantes tuvieran una formación básica por lo menos hasta el cuarto grado de primaria —dada la grave situación de deserción escolar que experimentaba el país— fue uno de los principales objetivos que se propuso cumplir el secretario Torres Bodet<sup>466</sup> en esta segunda ocasión en la que se encontraba al frente de la SEP.

Desde su perspectiva, terminar con las ideas de “estudiante fracasado” y de “superficialidad e insuficiencia” de los planes y los programas de estudio,

---

nuevo mexicano producido por la Revolución, que pudiera llevar a cabo el ideal de la democracia maderista.” Matute, A., “La política educativa de José Vasconcelos”, en Solana, F., Cardiel R., y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México: SEP-FCE, 4ª reimp, 2010, p. 175.

<sup>466</sup> Torres Bodet, J., “Revisión de las enseñanzas primaria, secundaria y normal”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 431. De acuerdo con Rangel, desde 1944, año en que Torres Bodet fue por primera vez secretario de Educación Pública, impulsó proyectos para la educación nacional encaminados a cubrir las necesidades de alfabetización, pues en 1943 más de la mitad de la población mexicana carecía de la capacidad de leer y escribir. Desde entonces, Torres Bodet había abrigado la idea de editar y distribuir libros de texto gratuitos. En la segunda ocasión en la que ocupó la secretaría de Educación Pública, le interesó consolidar una educación primaria de seis grados, es decir, que se contaran con más años de educación formal. Así impulsaría proyectos para establecer una escuela primaria completa, que fue también una de sus máximas aspiraciones. Rangel Guerra, A., “La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos”, en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México: El Colegio de México-SEP-Conaliteg, 2011, pp. 152 y 153.

equivalía a erradicar el instante crítico que la educación mexicana experimentaba<sup>467</sup> y fincar un proyecto educativo promisorio para el país. Para ello, el secretario de Educación solicitaba “Robustecer, depurar y dar mayor eficacia a los planes que normarán los estudios de las nuevas generaciones de México”<sup>468</sup> y ello, desde su perspectiva, sólo era posible mediante la construcción de una nueva doctrina para la escuela, modernizando y reformando sus técnicas y métodos pedagógicos.

El doble problema de atención a la demanda y de deserción escolar en el que coexistía el sistema educativo hacía necesaria e impostergable la exigencia de soluciones. En consecuencia, Torres Bodet tomaría determinaciones para la urgente revisión y modificación de los planes y los programas de estudio con la intención de que reflejaran una perspectiva más integral de la educación. Para lograrlo se propuso como meta que los nuevos planes se consideraran de carácter nacional, se aplicaran en el campo y la ciudad, y contribuyeran a desarrollar en el alumno un conocimiento más profundo sobre el entorno físico, económico y social.<sup>469</sup>

Aunado a ello, el secretario de Educación se pronunciaba por una formación escolar que priorizara el conocimiento basado en la experiencia, de tal forma que sustituyera al memorístico y que lograra un equilibrio entre la formación y la información. Para Torres Bodet, dicho equilibrio se sustentaba en considerar una enseñanza flexible a los intereses y las aspiraciones del alumno de acuerdo con su edad, que educara para la libertad y la democracia, y que propiciara la autonomía moral. Lo argumentaba de la siguiente manera:

Tendremos que eliminar –aunque nos pese– muchos detalles, muchas referencias y muchos nombres, para orientar la atención del educador hacia tres metas: que el niño conozca mejor que ahora el medio físico, económico y social en que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo hecho por sí

---

<sup>467</sup> Ha de recordarse que en estos años a la par de la existencia del progreso y del desarrollo económico, coexistía un panorama educativo desalentador en términos de la alta deserción escolar, la escasez de maestros, y unos planes y programas de estudio inadecuados a la realidad del país.

<sup>468</sup> Torres Bodet, J., “Revisión de las enseñanzas primaria, secundaria y normal”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 432.

<sup>469</sup> Greaves, C., “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en A. San Román y C. Christlieb (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México: INEA, t. 3, ca.1994, p.551.

mismo y que adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común.<sup>470</sup>

En efecto, Torres Bodet tenía una concepción particular sobre el “mexicano ideal” y el “ciudadano del porvenir” que la escuela y la sociedad debían formar. Así, en el discurso pronunciado el 29 de julio de 1959 con motivo de la inauguración de los trabajos para reformar los planes y los programas de estudio, expresaba el espíritu orientador de éstos:

Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político”, siempre perfectibles, sino como un sistema de vida orientado “constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas —en la cabal medida de lo posible— merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato, de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas. Un mexicano, en fin, que, fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra educativa —de paz para todos y de libertad para cada uno— que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres.<sup>471</sup>

A través de esta descripción, Torres Bodet señalaba los atributos que se precisaban de todo mexicano y daba cuenta de la importancia que tenía la educación para contribuir a impulsarlos y estimularlos. Al mismo tiempo que definía al mexicano ideal, le asignaba a la educación el carácter y los valores a los que debía aspirar. Por su parte, al proponer al “ciudadano del porvenir”, Torres Bodet expresaba sus consideraciones sobre las virtudes que debían guiar el proceder del hombre y del ciudadano; es decir, los ideales que debían enraizarse —desde la educación— a todos y cada uno de los integrantes de la sociedad. Así lo describía:

---

<sup>470</sup> Caballero A., y Medrano S., “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964”, en Solana F., Cardiel R., Bolaños R., (coords.), *Historia de la educación Pública en México (1876-1976)*, México: FCE-SEP, 4ª. Reimp., 2010, p.378.

<sup>471</sup> Torres Bodet, J., “Revisión de las enseñanzas primaria, secundaria y normal”, en *Textos sobre Educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México,, 2005, p. 425.

El ciudadano del porvenir habrá de corresponder a un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso [...] que quiera a su patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre los males y las flaquezas que aún la agobian, y que sea digno de comprender esas flaquezas y aquellos males, no para exagerarlos con la ironía y el pesimismo, sino para corregirlos con el trabajo, con el sacrificio, con la virtud. Un tipo de ciudadano veraz en todo; veraz con sus semejantes y veraz consigo mismo; fiel a su palabra; superior a las mezquindades del servilismo gregario y la adulación; que no se cruce de brazos ante las dificultades, esperando que lo salven de ellas, tardíamente, un golpe de suerte, un medro ilegítimo, una astucia vil. Un ser que no abdique de sus derechos por timidez o por negligencia, pero que no los ejerza abusivamente y que, sobre todo, jamás olvide que la garantía interna de esos derechos radica en el cumplimiento de los deberes [...] Un tipo, en fin, de ciudadano capaz de juzgar de las cosas y de los hombres con independencia y con rectitud, porque sea capaz de juzgar a sí mismo antes que a los otros, y que sepa que, por encima de la libertad que se obtiene como un legado, el destino de los pueblos coloca siempre la libertad superior: la que merece.<sup>472</sup>

En términos generales, el secretario de Educación esperaba que en la reforma de los nuevos planes y programas de estudio se consideraran dichas orientaciones. Apuntaba también que en la formulación de los nuevos planes debía considerarse que fueran precisos y claros; eliminaran lo superfluo; ordenaran los temas destacando su importancia intrínseca y señalaran a la vez su interdependencia con otros temas; recomendaran a los profesores los métodos pertinentes para abordar los contenidos, y respetaran la edad del niño y su correspondiente desarrollo psicológico.<sup>473</sup>

A mediados de 1959, Torres Bodet había señalado la necesidad de modificar los planes y los programas de 1957, por considerarlos insuficientes en la selección, orden y jerarquía de los temas, además de ser superficiales por la forma en la que estaban expuestos y habían sido coordinados. Desde su perspectiva, los planes y los programas debían formar a un nuevo mexicano capaz de conocer y comprender su medio físico, económico y social, adquirir un sentido de responsabilidad acerca de la vida en común y quehacer cotidiano. Para el secretario de Educación, se trataba de

aumentar en intensidad los efectos educativos de la enseñanza y lograr que toda la impartida en la escuela tuviera un sentido activo de utilidad práctica y

---

<sup>472</sup> Latapí S., Pablo, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXII, núm. 3, 1992, p. 30.

<sup>473</sup> Torres Bodet, J., "Revisión de las enseñanzas primaria, secundaria y normal", en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, pp. 428-429.

condujera al alumno, merced su desarrollo intelectual y moral, a la comprensión de sus responsabilidades cívicas ante la vida.<sup>474</sup>

Para alcanzar las altas expectativas que sobre la educación nacional anhelaba Torres Bodet, se hacía indispensable contar con materiales educativos que contribuyeran al logro de dicho objetivo. En tal sentido, los primeros libros de texto que se editaron fueron elaborados a partir del plan de estudios que había sido aprobado por el Consejo Nacional Técnico (Conalite) en 1957 y que entraría en vigor al siguiente año. A partir de este plan se prepararon los guiones técnico-pedagógicos que establecieron las pautas a seguir para la elaboración de los nuevos libros de texto. Contenían los lineamientos respecto al formato, número de páginas y temas a desarrollar, y no sugerían orientación alguna en cuanto a la metodología de enseñanza, ni tampoco hacían referencia a alguna teoría pedagógica en particular.<sup>475</sup> De ahí que las autoridades de la Conaliteg tomaran la decisión de que los nuevos materiales educativos fueran elaborados a partir de concursos abiertos. En consecuencia, las convocatorias para dichos concursos se hicieron públicas en 1959 y aparecieron en los periódicos de mayor renombre en la época.<sup>476</sup>

Los propósitos nacionales en los que se inspiraba la elaboración de los planes y los programas de estudio estuvieron orientados a terminar definitivamente con las desigualdades educativas y sociales, constituir una nación fuerte por medio de la unidad de todos los mexicanos y sustentar la educación en tres categorías indispensables: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana.<sup>477</sup> Sobre esto, Torres Bodet señalaba:

Queremos fundir en un solo núcleo espiritual el alma de todos los mexicanos y para ello es indispensable que la juventud de este país pase por las mismas aulas; que este río humano que año por año cursa nuestras escuelas, comprenda

---

<sup>474</sup> Salcedo A., Roberto, "El desarrollo de los libros de texto gratuitos", en González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p.37.

<sup>475</sup> Candela A., "Las estrategias de la SEP para elaborar libros de texto", en *¿Hacia dónde va la educación pública?*, Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional, t. I, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, septiembre-diciembre, 1993, p. 53.

<sup>476</sup> Para un estudio más profundo sobre las características de las convocatorias y los concursos para elaborar los primeros libros de texto gratuitos, véase: Hernández Luna, J., *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, pp. 65-67, 117-136 y 143-145. Torres Barreto, A., *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México: FES-Acatlán, 2013, pp. 60-66.

<sup>477</sup> Salcedo Aquino, R., "El desarrollo de los libros de Texto Gratuitos", en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 32.



a todos los grupos, a los hijos de todos los hombres que han nacido en nuestro territorio.

La escuela mexicana tiene en los programas de enseñanza, la base sustantiva de su realización y el principio esencial de su tarea, que es, en síntesis, la de contribuir a integrar la nacionalidad mexicana con sus propios perfiles, con sus notas distintas y peculiares.<sup>478</sup>

Sobre la estructura organizativa que adoptaron los programas de estudio de 1957, se advierte que fue de carácter mixto, es decir, una combinación de asignaturas en las que se estudiaban los fenómenos y los objetos de la realidad tanto de manera separada como de forma global o concentrada, esto es, tal y como aparecen en la naturaleza y en la sociedad: como un todo.<sup>479</sup> De ahí que el plan se integrara por 11 asignaturas, mismas que se clasificaron en cuatro grupos de materias:

- I. Materias instrumentales (Lenguaje, Aritmética y Geometría).
- II. Materias para el conocimiento y aprovechamiento de la naturaleza (Ciencias Naturales).
- III. Materias para el conocimiento y mejoramiento de la sociedad (Geografía, Historia, Educación Cívica y Ética).
- IV. Materias para conocer, encauzar, estimular y aprovechar las aptitudes de los alumnos sobre la base de actividades específicas (Educación Física e Higiénica, Trabajos Manuales, Dibujo y Artes Plásticas, Música y Canto).<sup>480</sup>

Algunas de las materias que se habían modificado en la estructura del plan de estudios de 1957 quedaron organizadas en el rubro del conocimiento y mejoramiento de la sociedad que integró las “ciencias que dan a conocer las creaciones del espíritu humano, así como la organización, fines y resultados de las actividades de la vida social.”<sup>481</sup> Estas ciencias agruparon las materias de historia y formación cívica y ética; además, se hacía la aclaración del punto intermedio que ocupaba la geografía entre las ciencias naturales y las sociales. Es decir, constituía el enlace entre los grupos I y II. De manera específica, para el desarrollo de cada una de estas materias, los programas puntualizaron las finalidades, los temas generales de conocimiento y las actividades esperadas.

---

<sup>478</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de Texto Gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, pp. 32-33.

<sup>479</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de Texto Gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, pp. 33-34.

<sup>480</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de Texto Gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, pp. 33.

<sup>481</sup> Patiño Arias, P., “Los libros del Área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 126.

Así, con la enseñanza de la historia se buscaba que el alumno comprendiera el desarrollo de la humanidad, de la cultura y la civilización como el resultado de un proceso histórico, y que toda obra que resulte de dicho proceso debía utilizarse en beneficio del hombre. Además, se proponía que el estudiante fuera consciente de la importancia de la unidad nacional, como un requisito indispensable para la relación del país con otras naciones del mundo.<sup>482</sup>

Los fines de la formación cívica y ética eran preparar al educando para su acción futura como ciudadano; fortalecer el concepto de patria; lograr un concepto fuerte y recio de la nacionalidad mexicana; crear hábitos de orden, trabajo y disciplina; lograr la convicción de que el trabajo es la fuente del bienestar económico y social del país; normar la conducta de los alumnos de conformidad con los valores éticos; proporcionar conocimientos en torno a la organización política y administrativa de México, y crear convicciones y actitudes definidas sobre la democracia del país y de la humanidad.<sup>483</sup>

Por último, con la materia de geografía se pretendía ampliar y consolidar el interés del alumno en este campo, enriqueciendo su experiencia a través del conocimiento de las formas de vida en otras regiones; del estudio de la influencia de la geografía en las relaciones humanas; del conocimiento de los recursos naturales y su relación económica con otras naciones, y del fortalecimiento del amor al pueblo por medio del conocimiento de la geografía.<sup>484</sup>

---

<sup>482</sup> Dicha materia abarcó un total de 19 temas de conocimiento, de ellos, 14 incluyeron la historia universal y 5 la historia de México, desde la época precortesiana hasta las instituciones de México en el siglo XX. Las actividades propuestas para la materia incluyeron visitas a las bibliotecas, museos, zonas arqueológicas y sitios históricos, así como tareas de investigación que contribuyeran a la creación de un espíritu de investigación y participación en las efemérides nacionales. Patiño A., Patricio, "Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960", en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 126.

<sup>483</sup> Para el estudio de esta materia se incluyeron seis temas: la familia, la escuela, la sociedad, el concepto de Estado y gobierno, y las relaciones económicas y culturales en la vida social. Las actividades se orientaron a propiciar entre la población un alto sentido nacionalista y de vida en común entre comunidades, regiones y el país, así como concientizar al estudiante en torno a la solidaridad entre pueblos. Patiño A., Patricio, "Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960", en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 127.

<sup>484</sup> Esta materia sólo abarcó un tema de conocimiento: la Tierra, dividido en nueve apartados que englobaron las diversas áreas de estudio de la geografía. No se señalan las actividades para dicha materia. Patiño A., Patricio, "Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960", en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 126.

Aunque en la elaboración del plan de estudios se discutieron diversas perspectivas pedagógicas<sup>485</sup> relacionadas con la forma de organizar el trabajo docente en el aula, los programas no adoptaron un método específico, más bien se dejó a los profesores en libertad para que eligieran el que consideraran más apropiado. Para ello, la SEP recomendó a los maestros estudiar las corrientes modernas de la pedagogía y ser cuidadosos en su elección, ya que debían considerar las condiciones de sus alumnos y de la región. De cualquier forma, la adopción de un método específico para organizar el trabajo en el aula requería que el profesorado tuviera una comprensión profunda de las complejidades y circunstancias de su entorno, y con ello hacer su práctica escolar más oportuna.<sup>486</sup>

En suma, la directriz señalada por Torres Bodet de ajustar los planes y los programas de estudio constituyó un esfuerzo por reformar cualitativamente la enseñanza, articulando de manera integral los diferentes niveles educativos y poniendo a la vanguardia de los novedosos métodos pedagógicos y didácticos a la educación mexicana.

Sin embargo, las autoridades educativas tuvieron algunas complicaciones administrativas en términos de la temporalidad con la que fue aprobado el nuevo plan de 1960. Y las reformas a las que Torres Bodet había dedicado tanto empeño no fueron incluidas en los libros de texto que se editaron por primera vez, pues éstos se encontraban en proceso de elaboración. Al respecto, Greaves señala que: “La SEP consideró conveniente terminar los libros con los programas de 1957, ya que no era el momento propicio para rehacer todo el trabajo, máxime que la fuerte oposición al libro de texto gratuito podía poner en peligro este proyecto educativo”.<sup>487</sup> La manera en la que las autoridades educativas manejaron e intentaron solucionar el problema fue a través de la utilización de los guiones técnico-pedagógicos, enlazando los

---

<sup>485</sup> Las perspectivas didácticas que se analizaron durante la elaboración del plan de estudios de 1957 fueron: la enseñanza individualizada (Dalton y Winnetka), los sistemas de organización en clases paralelas (Mannheim, en Alemania, y Gray, en Estados Unidos) y la enseñanza en colectividad (Cousinet). Salcedo A., Roberto, “El desarrollo de los libros de Texto Gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 34.

<sup>486</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en E. González Pedrero, (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 34.

<sup>487</sup> Greaves, C., “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en A. San Román y C. Christlieb, *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México: INEA, ca. 1994, p. 551.

programas de 1957 y los de 1960 para solventar las incompatibilidades, como se ha visto con anterioridad.<sup>488</sup>

Para enero de 1960, el Conalste entregaba el proyecto de los nuevos programas de educación primaria que, desde el discurso oficial, se había inspirado en las mejores tradiciones de México y del mundo, y que se orientó principalmente en función de las necesidades vitales del niño y del desenvolvimiento integral de su personalidad, con énfasis en el sentido social y en la promoción de los valores morales.<sup>489</sup>

En tal sentido, el plan de estudios de 1960 fue organizado de forma concentrada o global con la intención de abarcar grandes aspectos de la realidad que se estructuraron a través de seis áreas:

- I. La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico.
- II. Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales.
- III. La comprensión y el mejoramiento de la vida social.
- IV. Actividades creadoras.
- V. Actividades prácticas.
- VI. Adquisición de los elementos de la cultura: lenguaje y cálculo.<sup>490</sup>

Esta división por áreas de conocimiento hacía referencia a las situaciones vitales y reales en las que se encontraban los niños; además, en cada una de ellas se proponían dos tipos de actividades: creadoras y prácticas. Las creadoras secundaban la formación del niño en tanto manifestaciones de su vida interior —imaginación, emoción, pensamiento—, por medio de la sensibilidad estética y la apreciación y transformación del ambiente a través del canto, dibujo y movimiento. Las prácticas, por su parte, fungían como instrumentos para adquirir cultura por medio de la habilidad manual y del dominio de las herramientas que unen la teoría y la práctica, siendo el lenguaje y el cálculo los posibilitadores de la comunicación y de las relaciones cuantitativas de los fenómenos, ya que precisan de dominarlos mecánicamente.<sup>491</sup>

---

<sup>488</sup> Greaves, C., “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en San Román y C. Christlieb, *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, INEA, ca.1994, p. 551.

<sup>489</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, pp. 38-40.

<sup>490</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, pp. 38-39.

<sup>491</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México: CEE-UIA, 1998, pp. 474-475.

De esta manera, el nuevo plan de estudios constituía un conjunto orgánico donde era posible el intercambio y la reciprocidad entre las áreas de conocimiento, y el alumno se encontraba inmerso en ellas. Aunque la SEP dejó de nuevo en libertad a los profesores para elegir y desarrollar un método de enseñanza, la forma en la que estaban organizados los programas obligaba a utilizar el método global o, en su caso, a relacionar los conceptos de manera análoga con los objetivos del programa.<sup>492</sup>

Como se dijo con anterioridad, los libros de texto que se publicaron y editaron en 1960 no tuvieron su correspondencia con los nuevos programas de estudio. Es decir, la primera época de libros de texto gratuitos se elaboró sobre la base de los programas de 1957 y no sobre los de 1960. A ello también se debió la oposición inicial por parte del magisterio al proyecto de los libros de texto, pues la falta de concordancia hacía que no pudieran llevarse a la práctica los nuevos programas.

La Conaliteg, al enfrentarse al desfase, solicitó a sus asesores pedagógicos hacer una revisión de los nuevos planes y programas cotejándolos con las normas y guiones técnico-pedagógicos, cuya conclusión fue que las dificultades en los libros podían ser superadas a través de modificaciones, adiciones, o supresiones en los textos. Así, los libros editados en 1960 tuvieron que ser adaptados y corregidos una y otra vez en los años siguientes.

Algunos críticos y analistas del tema, señalan que lo sucedido fue el reflejo de un gran proyecto que no se concretó, pues se trató de “una gran innovación que se quedó a medias [...] y que sería recogida veinte años después con los libros integrados de primero y segundo grado”.<sup>493</sup>

### **5.3.2 Los guiones técnico-pedagógicos y los concursos para la elaboración de los libros de texto**

Los concursos y guiones pedagógicos para la redacción de los libros integran otro de los aspectos que generaron discusiones y críticas. Su importancia radica, entre otras cuestiones, en que a través de su establecimiento pudo

---

<sup>492</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, pp. 38-40.

<sup>493</sup> Salcedo Aquino, R., “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 40.

dársele concreción real al proyecto. Así, desde 1959, a la Conaliteg le fueron asignadas varias funciones, la más importante fue la de crear y producir los libros de texto que hasta hoy día se distribuyen a nivel nacional en México, y la de diseñar las estrategias para su elaboración.

Concretamente, para la primera época de libros de texto gratuitos la SEP, a través de la Conaliteg, convocó a escritores y maestros a concursos anuales para la redacción de los textos nacionales, siguiendo unos guiones técnico-pedagógicos que la misma Conaliteg había elaborado.<sup>494</sup> Estos guiones fueron el “resultado ecléctico de los programas de 1957 y 1960”<sup>495</sup> y constituyeron instrumentos guía de los contenidos y el diseño que los autores debían seguir en sus propuestas de textos. Así, de manera formal se esperaba que los libros de texto gratuitos de la primera época efectivamente respondieran a dichas normas e indicaciones y cumplieran con los propósitos que desde la SEP y la Conaliteg se les habían asignado.

Los objetivos señalados en el plan de estudios de 1957 fueron retomados en los guiones técnico-pedagógicos que recomendaron el logro de ciertas finalidades por área específica y de manera idéntica para todos los grados. En ese sentido es que resulta de importancia conocer los propósitos de las asignaturas que son objeto de nuestra investigación, a partir de las finalidades que establecían para cada una de ellas dichos instrumentos.

Sobre la asignatura de geografía, se esperaba que contribuyera a que el estudiante organizara sus experiencias; aplicara su juicio de tal forma que

---

<sup>494</sup> A la Conaliteg le fueron asignadas diversas funciones: fijar las características de los libros de texto de acuerdo con los programas y métodos pedagógicos vigentes; llevar a cabo por concurso u otras formas la elaboración y edición de los libros texto; la posibilidad de acudir a la iniciativa privada con la salvedad de que su ayuda fuera desinteresada al participar en un proyecto patriótico; gestionar las medidas para impedir que los libros fueran motivo de lucro o que se convirtieran en artículos de comercio, o que salieran del país. “Decreto que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos”, en *Diario Oficial*, t. CCXXXII, núm. 36, México, 13 de febrero de 1959, pp. 4 y 5. Las normas y guiones técnico-pedagógicos fueron una de las primeras y arduas tareas que la Comisión realizó y consistió en documentar y señalar con claridad los principios y la postura que debían asumir los redactores de los textos. En tal sentido, la Comisión fundamentó en los artículos 3º y 24 constitucionales, y los artículos 16 y 17 de la Ley Orgánica de la Educación Pública, la postura neutral en materia religiosa que debían observar los encargados de redactar los libros de texto; en el artículo 3º constitucional los principios pedagógicos nacionales que debían guiar a los redactores, y señaló que los métodos didácticos debían ser los más avanzados de la pedagogía universal y apegados a los programas aprobados. Hernández L., Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, pp. 59-65.

<sup>495</sup> González Pedrero, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, pp. 139.

podiera percibir semejanzas y diferencias; incrementara su capacidad de comprensión del medio que le rodeaba; desarrollara actividades útiles para aprovechar los recursos que el medio ambiente ofrece; se asegurara el amor a la patria y a las tradiciones nacionales, y se habituara al uso de los mapas y las gráficas.<sup>496</sup>

Para el caso del área de historia y civismo, las finalidades que se marcaron reprodujeron en esencia las del plan de estudios de 1957, que pretendían:

1. Desarrollar hábitos habilidades y actitudes esenciales para la convivencia social.
2. Adquirir el convencimiento de que la comprensión, la tolerancia, la justicia y el respeto y la ayuda mutua son la base única de las buenas relaciones humanas.
3. Comprender la importancia de la acción personal de todos para el logro del bienestar individual y social.
4. Consignar las propias observaciones relacionadas con el medio: actividades, ocupaciones, instituciones y servicios públicos.
5. Cumplir en todo momento las obligaciones para con la familia, la escuela y la patria.
6. Conocer que el engrandecimiento de México es el resultado del esfuerzo constante de todos sus hijos.
7. Tener idea clara de los grandes constructores de la patria.
8. Fomentar el culto por los símbolos de la patria y el respeto por la tradición y la cultura de México.<sup>497</sup>

Además para esta asignatura los guiones establecían hacer referencia a un total de 28 valores cívicos y éticos, de los cuales sólo cuatro necesitaban estar incluidos en todos los libros, es decir, en cada uno de los seis grados de educación primaria. Éstos fueron: solidaridad social, justicia, culto a los héroes y a los símbolos patrios, obligaciones con la familia, la escuela y la patria. Además, solicitaban la inclusión expresa de cinco personajes ilustres: Cuauhtémoc, Hernán Cortés, Hidalgo, Morelos y Benito Juárez, e indicaron las fechas que debían incluirse como calendario cívico.<sup>498</sup>

---

<sup>496</sup> Patiño A., Patricio, "Los libros del Área de Ciencias Sociales en los Programas de 1957 y 1960", en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 128.

<sup>497</sup> Patiño A., Patricio, "Los libros del Área de Ciencias Sociales en los Programas de 1957 y 1960", en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 128.

<sup>498</sup> Los 28 valores cívicos y éticos que se solicitaron incluían: solidaridad social; ser útiles a la colectividad; comprensión; tolerancia; justicia; respeto mutuo; ayuda mutua; cariño familiar; obediencia a mayores; limpieza; culto a los héroes y a los símbolos patrios; obligaciones con la familia, la escuela y la patria; respeto a la madre; amor al trabajo; amor al estudio; ayuda a pequeños, mayores, mujeres, ancianos, ciegos e inválidos; respeto a bomberos, policía y tránsito; participación en las faenas domésticas; amor a la verdad; puntualidad; honradez; virtudes femeniles; bienestar común; paz; respeto a la ley; función reservada a la mujer en el

La estructura y finalidades que establecieron estos guiones tuvieron la función de perfilar los rasgos y los conocimientos que debían ser promovidos por los libros de texto. Así, los concursos que de manera abierta se llevaron a cabo para la elaboración de los materiales de primero a sexto grado de primaria entre 1959 y 1963 sumaron un total de 78 propuestas. Aunque las bases estipulaban claramente las determinaciones para la entrega, los premios y el pago total que recibirían los autores ganadores —50 mil pesos por la obra y su utilización durante el primer año, y 25 mil pesos por los años lectivos posteriores de edición de la obra en vigor, independientemente del número de ejemplares—, los resultados no fueron los que se esperaban.<sup>499</sup>

En efecto, ya se ha señalado que la estrategia que el secretario Torres Bodet había diseñado con enorme entusiasmo para la elaboración de los libros de texto resultó poco efectiva, ya que la mayoría de los libros presentados a concurso, en opinión del jurado calificador, mostraron serios problemas de calidad académica —una “limitada visión”<sup>500</sup> y poca claridad— y no satisfacían los requisitos establecidos, por lo que se tuvieron que declarar desiertos varios de los concursos.

Ante la ineficacia de los concursos, la Conaliteg encargó de forma expresa a maestras y maestros la redacción de los textos que al final se publicaron, situación que desató un problema de falta de originales, pues implicó múltiples modificaciones y correcciones a los libros “ganadores”, mismos que fueron editados año tras año, por poco más de una década.<sup>501</sup>

Esta situación, tal y como lo afirmaron las autoridades educativas, no mermó el carácter decidido de los emprendedores de dicho proyecto para hacer realidad la gratuidad de la educación, pues con un esfuerzo sin

---

hogar; democracia y tolerancia. Respecto al calendario cívico se marcaron las siguientes fechas: 21 de marzo; 5 de mayo; 18 de julio; 13 de septiembre; 16 de septiembre; 27 de septiembre; 12 de octubre; 20 de noviembre, y en los textos no debían aparecer las efemérides correspondientes al 5 de febrero; 18 de marzo, y 1 de mayo. Patiño, A., Patricio, “Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960”, en E. González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México: SEP, 1982, p. 134.

<sup>499</sup> Hernández L., Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, pp. 65-67.

<sup>500</sup> Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México., 2005, p. 265.

<sup>501</sup> Hernández L., Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, pp. 65-67.



precedentes tanto en materia de presupuesto como de organización se lograron editar y repartir a lo largo de cinco años más de 112 millones de ejemplares de libros de texto.<sup>502</sup> Al respecto, en el primer informe del presidente Adolfo López Mateos, el 1º de septiembre de 1959, el primer magistrado de la nación hacía la siguiente declaración:

En un país de tantos desheredados, la gratuidad de la educación primaria supone el otorgamiento de libros de texto: hemos resuelto que el gobierno los done a los niños de México, para lo cual se procede a la impresión de 16 000 000 de ejemplares, que serán distribuidos por todo el país en 1960.<sup>503</sup>

Entre febrero y abril se haría la entrega de libros de lectura y cuadernos de trabajo a los niños de primero a cuarto grado de primaria. Así, a pesar de los vaivenes y dificultades, el proyecto educativo de libros de texto tan anhelado comenzaba, por primera vez en la historia de la educación en México, a hacer realidad la disposición constitucional de una educación gratuita y obligatoria.

Por ello, resulta de interés particular el mensaje que con motivo del inicio de cursos dirigió el secretario de Educación a los niños del país que recibían por primera vez sus libros de texto gratuitos, pues sintetiza las ideas que guiaron el rumbo de la educación en estos años y pone de manifiesto rasgos de la filosofía educativa que impregnó dicho proyecto:

Por acuerdo del Presidente López Mateos, los niños inscritos en las escuelas primarias del país recibirán gratuitamente, a partir de este año, sus libros de texto y sus cuadernos de trabajo.

Estos libros y estos cuadernos son un don que el pueblo de México hace a sus hijos. Muchos maestros, escritores, pintores, dibujantes, obreros, impresores y empleados públicos tuvieron que trabajar varios meses para que pudiera llegar este obsequio a todas nuestras escuelas.

Al enviar a ustedes los libros y los cuadernos que les dedica el gobierno de la República, quiero manifestarles que el pueblo espera que cada niño los aproveche como es debido, cuidándolos con esmero y estudiando con entusiasmo, perseverancia y dedicación.

Cuando lean una de sus lecciones, o cuando escriban en una de sus páginas, piensen ustedes que millares y millares de niños, hermanos suyos, están leyendo el mismo relato, contemplando la misma imagen, pensando en los mismos héroes que las cubiertas evocan: el Padre Hidalgo, don Benito Juárez y don Francisco I. Madero. Cada uno de esos héroes simboliza una época decisiva de nuestra historia: Hidalgo, la Independencia; Juárez, la Reforma; Madero, la Revolución de 1910.

---

<sup>502</sup> Torres Bodet, J., "Los libros de texto gratuitos", en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, pp.264-265.

<sup>503</sup> Hernández L., Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, p. 67.

Gracias a la Independencia, a la Reforma y a la Revolución, México es el país libre y laborioso que deben ustedes honrar con su actividad y con su espíritu de justicia; ahora, como niños; mañana, como jóvenes, y, cuando sean ciudadanos, como hombres y mujeres dignos de la esperanza que deposita la nación en su porvenir.

Estos libros y estos cuadernos –que han costado tantos esfuerzos– atestiguan la confianza del pueblo en su más hermosa promesa: la niñez de nuestro país. Estamos seguros de que ustedes serán capaces de responder a esa confianza, para satisfacción de sus padres, para orgullo de México y para que todos los mexicanos participemos, con mayor firmeza cada día, en el progreso y la paz de la Humanidad.<sup>504</sup>

En definitiva contar con los materiales adecuados y completos para los seis grados de la educación primaria implicó un esfuerzo sin precedentes de nueve años (1960 a 1969) y la realización de innumerables concursos que permitieron conformar una colección de 37 libros y sus respectivos cuadernos de trabajo, para integrar la primera época de textos gratuitos.

Cabe señalar que para realizar este esfuerzo las autoridades de la SEP y de la Conaliteg estudiaron y pensaron en todos los aspectos que se requerían para llevar a buen término dicho proyecto. Así, desde la creación misma de la Comisión, pasando por la elaboración de guiones, las convocatorias, la elección de impresores y encuadernadores, el papel, el presupuesto, el edificio y los talleres, la distribución de los libros, hasta las características formales de la también llamada época o generación del “Libro de la Patria”, constituyeron elementos indicativos de la identidad de estos libros. Por ello, interesa ahondar de manera muy breve y exclusiva (sólo para los libros de esta época), en las características de sus portadas, pues, desde nuestra perspectiva, sintetizan los ideales educativos y culturales de la década.

Los 19 libros que fueron publicados en los dos primeros años de existencia de estos materiales, de 1960 a 1962, se distinguieron porque sus portadas se ilustraron con imágenes de los héroes de la Independencia, la Reforma y la Revolución. El hecho de haber invitado a artistas como David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, Fernando Leal y Raúl Anguiano, para ilustrar las portadas de estos libros, cumplió con un doble propósito: darle identidad a los libros, reafirmando con las imágenes la presencia de los héroes de la patria, y unirse a la celebración de los 150 años

---

<sup>504</sup> Hernández L., Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, pp.173-174.

de Independencia y 50 de hazaña revolucionaria. Naturalmente, estos destacados artistas mexicanos desarrollaron sus pinturas, como se ha mencionado, en torno a tres momentos históricos, la Independencia, Reforma y Revolución, y a personajes como Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Francisco I. Madero, José María Morelos, Josefa Ortíz de Domínguez, Francisco Villa, Emiliano Zapata e Ignacio Allende, entre otros.<sup>505</sup>

Para 1962, se sustituyen las portadas de los héroes por una carátula única que contiene la imagen pictórica *La Patria*, la cual perduró por 10 años. Tal decisión fue tomada por Martín Luis Guzmán, presidente de la Conaliteg, quien había encargado a Jorge González Camarena y a Julio Prieto elaborar expresamente una obra con la intención de identificar los libros, uniformando sus portadas y, con ello, ahorrar recursos en su edición.

Se eligió la obra que mostraba una alegoría de la patria mexicana como una bella mujer de tez morena, cabello azabache largo, de rasgos indígenas, vestida de blanco; en una mano sostenía la bandera nacional y en la otra un libro, además de acompañarse del águila y la serpiente, y de diversos productos relacionados con la tierra y la industria. De manera reiterada, las múltiples interpretaciones que se han hecho sobre esta obra aluden a los conceptos de nación, patria y a la idea de unidad nacional. Al respecto, se ha señalado que la mujer simboliza “el origen de los pueblos, la patria donde nacieron los ancestros y vivirán sus descendientes bajo la protección de la madre protectora”,<sup>506</sup> o bien, como lo señalaba cada libro de texto en su primera página: “Es la reproducción de un cuadro que representa a la nación mexicana avanzando al impulso de su historia y con el triple empuje —cultural, agrícola, industrial— que le da el pueblo”.<sup>507</sup>

Por su valor simbólico y el sello de identidad que dio a los libros de la primera época, se le considera la portada más representativa y exitosa del libro

---

<sup>505</sup> Meza E., Antonio, “Los libros de texto”, en Pablo Latapí S. (coord.), *Un siglo de educación en México II*, México: FCE-Conaculta, 1998, p. 49. Arquímedes, C. y S. Medrano, “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964”, en F. Solana, R. Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México:FCE-SEP, 4ª. reimp., 2010, p. 375. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, *35 Años de Historia*, México: Grupo editorial Siquisiri, 1994, pp. 41-43.

<sup>506</sup> Favela F., María Teresa, “La patria, raíces de México en los libros de texto”, en *Revista Digital Cenidiap*, México, julio-diciembre, 2009, pp. 4 y 5.

<sup>507</sup> Esta leyenda se encuentra en la portada interior de todos los materiales editados en esta época.

de texto. Por ello, desde el 2009 la SEP decidió retomarla y utilizarla en las carátulas de las ediciones conmemorativas de las asignaturas de historia y de formación cívica y ética. Al respecto, sólo cabe apuntar que la idea que imprimió González Camarena en su pintura transmite un mensaje profundo sobre el significado de la patria para el pueblo mexicano, que ha sido compensado no sólo con el reconocimiento que se hace de ella en México y en el extranjero, sino con el simbolismo de acompañar por varios años a muchos mexicanos a lo largo de su educación primaria.

### **5.3.3 Las controversias y críticas a los primeros libros**

Desde su implantación, el proyecto de libros de texto gratuitos no estuvo ni ha estado exento de cuestionamientos y críticas. Su surgimiento fue, en buena medida, una respuesta a ciertas demandas que en materia educativa habían sido motivo de controversia. Baste recordar el conflicto generado por el cobro tan elevado que imponían las editoriales cada año para los textos escolares, situación que con mayor frecuencia fueron denunciando los padres de familia de los grupos sociales más desprotegidos, así como las malas prácticas a que fueron orillados los maestros, dados los sobornos que recibían de las editoriales para que seleccionaran sus libros. Al respecto, una de las múltiples notas periodísticas recogió una opinión sobre esta situación:

Con el fin de que sean resueltos los problemas con que hasta ahora han tropezado los padres de familia para adquirir los libros escolares que usan sus hijos, el Presidente de la República, licenciado Adolfo López Mateos, acaba de crear la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, [...] De esa manera el Gobierno dará nuevo impulso a la instrucción primaria, y al mismo tiempo que acabará con el negocio a veces desmesurado que se hace con esa clase de libros...<sup>508</sup>

A estas complicaciones se sumarían —una vez firmado el acuerdo de creación del proyecto de libros de texto gratuitos— la desconfianza en el personaje que encabezaría dicha empresa, don Martín Luis Guzmán, quien fungió como director-presidente desde el nacimiento mismo de la Conaliteg hasta el año de su muerte en 1976, así como el boicot que hicieron las escuelas privadas en varios estados del país una vez que fueron distribuidos los textos escolares, cuestionando su perfil obligatorio y de “texto único”.

---

<sup>508</sup> Hernández Luna, J., *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos*, México: Biblioteca de Nicolaitas Notables, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986, p. 40.

Sobre el nombramiento de Martín Luis Guzmán, Torres Bodet apunta que fue el mayor acierto que a propuesta suya asumió el presidente, pues se confiaba en este hombre de letras para impulsar un proyecto que implicaba innumerables retos. Y, en efecto, su dedicación dio los frutos esperados por muchos años.<sup>509</sup> Sin embargo, las voces críticas que se escucharon desde la sociedad —periodistas y profesionales del ámbito editorial— acusarían al gobierno de “partidismo” por dicho nombramiento.<sup>510</sup>

Durante el largo tiempo que estuvo al frente de la Conaliteg, don Martín Luis Guzmán conformó un equipo directivo integrado por un secretario general, seis vocales, doce colaboradores pedagógicos, cinco representantes de la opinión pública, un contador y un auditor,<sup>511</sup> quienes se ocuparon de dar cabal cumplimiento a lo establecido en el decreto de creación de la Comisión y en cada una de sus funciones específicas. Sobre los representantes de la opinión pública, Torres Bodet apuntó que se eligieron a los “directores de los diarios

---

<sup>509</sup> Sobre la forma en la que López Mateos confió en la propuesta de Torres Bodet para elegir al presidente de la Conaliteg, Torres Bodet detalla: “¿Quién presidiría la comisión? El licenciado López Mateos apreciaba mucho a Martín Luis Guzmán. Sin embargo, cuando le propuse su nombre, dudó un momento. ‘Conozco todos sus méritos —me indicó—. Y lo admiro mucho, personalmente. Pero ha sido muy combatido. ¿No tiene usted a otro candidato?’ Le contesté que no. A mi juicio, Guzmán sabría hacer respetar el ideal mayor de su vida pública: el liberalismo. Inteligente, activo, extraordinario prosista y espléndido ejecutor, administraría muy bien una comisión difícil de establecer y más difícil de dirigir. El presidente aceptó mi respuesta. Y me autorizó a ofrecer el cargo al autor de *El águila y la serpiente*. No nos arrepentimos de esa elección. Martín Luis realizó prodigios, sin premura, pausas, fatigas, desalientos o inútiles arrogancias”. Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 262.

<sup>510</sup> Al respecto, Torres Bodet señalaba: “El presidente no se había equivocado al prever que la reacción acusaría al gobierno de ‘partidismo’ por el nombramiento de Martín Luis Guzmán. Pese a la presencia en la comisión de los directores de los grandes diarios (uno de ellos delegó sus funciones en José Vasconcelos), nuestro programa pareció sospechoso a muchos”. Y agregaba: “Fieles a preceptos no confesados (aunque emanaban, en ocasiones, de cautelosos confesionarios), las escuelas particulares declararon un clandestino boicot contra los libros de la Secretaría”. Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, pp. 263 y 264.

<sup>511</sup> La conformación de la Comisión fue: Martín Luis Guzmán, presidente; Juan Hernández Luna, secretario general; Arturo Arnáiz y Freg, Agustín Arroyo Ch., Alberto Barajas, José Gorostiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez, vocales; Ramón Beteta, Rodrigo de Llano, José García Valseca, Dolores Valdez de Lanz Duret y Mario Santaella, representantes de la opinión pública; Soledad Anaya Solórzano, Rita López de Llengo, Luz Vera, Dionisia Zamora Pallares, René Avilés, Federico Berrueto Ramón, Arquímedes Caballero, Ramón García Ruiz, Luis Tijerina Almaguer, Celerino Cano, Isidro Castillo y Jesús M. Isáis, colaboradores pedagógicos. Caballero A. y Salvador M., “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964”, en F. Solana, R. Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México: SEP-FCE, 4ª. reimp., 2010, p. 373.

capitalinos más difundidos”,<sup>512</sup> sin justificar en realidad las razones de esa elección, lo cual permite suponer que se debió a una táctica del gobierno para comprometer a la prensa a dar su apoyo irrestricto a tan novedoso proyecto.

Con respecto a la oposición y la censura de que fue objeto, es posible señalar que fueron expresadas y dirigidas hacia el jefe del Ejecutivo, de manera contundente y desde varios frentes, por medio de desplegados en la prensa nacional y de manifestaciones en actos públicos. En tal sentido, los ataques fueron iniciados por autores de textos comerciales, dueños de editoriales y librerías, quienes sintieron arrebatado y nulificado el espacio de comercialización de sus productos. La Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares emitió un desplegado dirigido al presidente en el periódico *Excélsior* —entonces el más leído— donde señalaba que la Conaliteg no tenía las facultades jurídicas para prohibir la venta y el uso de libros distintos a los otorgados por el gobierno; argumentaba también que con dichas medidas se suprimía la capacidad creadora de los autores y se uniformaba el pensamiento de los estudiantes en función de las ideas de unos cuantos escritores.<sup>513</sup>

Otra de las críticas por parte de los autores de textos comerciales fue acerca de lo antipedagógico que resultaba el libro de primer grado de primaria, pues en su opinión carecía de explicaciones bien sustentadas; abarcaba demasiados temas y su uso no diferenciaba entre distintos contextos (escuela rural o urbana, pública o privada, matutina o vespertina). Además, señalaron que las ilustraciones que contenía eran poco llamativas y transmitían una mirada uniforme de México.<sup>514</sup>

A decir de Torres Bodet, la crítica más “persistente” fue la que grupos reaccionarios, en clara “oposición al gobierno”, lanzaron de forma encubierta por medio del boicot en actos públicos del presidente, a través de manifestaciones y pancartas que padres de familia y niños utilizaron para demostrar su inconformidad por el “texto único”, el cual —aseguraban—

---

<sup>512</sup> Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 263.

<sup>513</sup> “Arremeten contra los textos de educación. Violarán el derecho al trabajo y uniformarán el pensamiento”, *Excélsior*, México, 11 de febrero de 1960, p. 4A.

<sup>514</sup> Desplegado dirigido al presidente de la República, firmado por el profesor Salvador Hermoso Nájera, *Excélsior*, México, 22 de marzo de 1960, p.12A.

“ejercía esclavitud mental”, y cuya finalidad fue la de impedir la distribución de dichos materiales escolares.<sup>515</sup>

Efectivamente, la oposición por parte del sector conservador y a la que se sumó la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), quienes mostraron su inconformidad en actos públicos y en la prensa, impugnando los libros de texto gratuitos por su carácter único y obligatorio como se señaló con anterioridad, sostuvo su negativa para acatar las disposiciones legales que desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) ratificaban el carácter obligatorio de los textos distribuidos.<sup>516</sup> Los colegios privados calificaron la medida de antidemocrática e invalidaron todo sustento jurídico, señalando que su única obligación era la de cumplir con los planes y los programas de estudio dispuestos por la SEP.<sup>517</sup>

Ante las consignas reaccionarias exhibidas en un acto público en el que niños mostraron un cartel con la frase: “El texto único es una vergüenza para México”, el presidente López Mateos saldría en su defensa, señalando de forma categórica:

Lo que es una vergüenza para México –contestó el presidente– es que las fuerzas oscuras, que no dan la cara, se valgan de niños para decir un pensamiento que no tienen el valor de expresar. Y esas mismas gentes irresponsables quieren, además, engañar al pueblo. Hablan de un texto único, como si ese texto pretendiera deformar la conciencia nacional. Pero ocultan que es un texto gratuito, para que llegue a los hijos de todos los mexicanos, y que es el único texto gratuito.<sup>518</sup>

La corriente opositora a los textos gratuitos escaló a magnitudes tales que permitió al Partido Acción Nacional (PAN) conformar y liderar un movimiento en contra de la política educativa del gobierno, tachándola de autoritaria e

---

<sup>515</sup> Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, pp. 263-264.

<sup>516</sup> La SEP, en un comunicado de prensa, dió a conocer las sanciones penales y administrativas a las que se hacían acreedores aquellos que se rehusaran u obstruyeran el uso de los libros de texto gratuitos; entre ellas señaló la cárcel, multas, destitución o inhabilitación de funciones. “Castigo a los que saboteen los textos gratuitos”, *Excélsior*, México, 17 de febrero de 1960, pp. 1A y 10A. También señaló claramente que en el artículo 130, capítulo XX, de las sanciones a la Ley Orgánica de Educación Pública, que si los responsables de colegios particulares se negaban a emplear los textos gratuitos su sanción sería el retiro de la concesión otorgada, de acuerdo con las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Pública vigente. “Ley Orgánica de Educación Pública”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 2 de noviembre de 1942, tomo CXXXV, núm. 1, p. 5.

<sup>517</sup> Desplegado dirigido al presidente de la República y al secretario de Educación, firmado por el licenciado Ramón Sánchez Medal, presidente de la UNPF, *Excélsior*, México, 26 de febrero de 1960, p. 11A.

<sup>518</sup> Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 264.

intrusiva. Sin embargo, la naturaleza del proyecto, tan profundamente popular y democrático, terminó por acallar las voces críticas que al final optaron por abandonar su postura.

La actitud conciliadora que mostró Torres Bodet en una declaración en la que validaba, al menos en forma parcial, la crítica al texto único, y en la que hacía la aclaración expresa para que los profesores recomendaran, con carácter de complementarios y no obligatorios, otros libros además de los gratuitos, fue en buena medida la solución al conflicto. Así lo señalaba:

En efecto, como el libro gratuito servía de base —en las pruebas— para atestiguar el aprovechamiento de los estudios, se lo tildó fácilmente de “libro único”, había hecho declaraciones a la prensa en las que señaló la firme voluntad de que de alguna manera en vano reiteramos con insistencia que, además del gratuito, los maestros podrían recomendar otros volúmenes de consulta.<sup>519</sup>

El que pudiera concretarse el proyecto de libros de texto gratuitos tuvo efectos opuestos en la población: para quienes no podían adquirirlos —los más desfavorecidos— significó contar con un instrumento que constituía su único recurso para el progreso y un símbolo cultural que los hacía formar parte de la nación mexicana; para quienes podían adquirir libros y para los que constituían los sectores conservadores, la existencia de un texto único y gratuito era la intrusión del gobierno en la educación.

Por lo tanto, se puede afirmar que los cuestionamientos a la elaboración, producción y distribución de los libros de texto gratuitos han sido una característica inherente al proyecto mismo y constituyen un factor determinante para la definición y redefinición en esta materia de las políticas educativas de los diversos gobiernos.

Otro de los aspectos que configuró la política educativa del sexenio de Adolfo López Mateos, a dos años de haber sido elegido, fue el conflicto magisterial y de estudiantes normalistas surgido los primeros meses de 1960 que impidió el respaldo al proyecto educativo gubernamental. A raíz del decreto que Torres Bodet presentó a la Cámara de Diputados, en el que se condicionaba a los egresados de la Escuela Normal de la Ciudad de México a trabajar un año en una escuela de cualquier otro estado de la República para recibir el certificado de terminación de sus estudios —pues a decir de las

---

<sup>519</sup> Torres Bodet, J., “Los libros de texto gratuitos”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 264.



autoridades educativas “en muchas ciudades de la república, existían aulas sin profesor” y “su deber era el de enseñar a los niños de México, en cualquier parte del territorio”—<sup>520</sup> muchos estudiantes protestaron por la imposición de este requisito. Exigieron que los que fueran asignados a provincia recibieran un pago más alto del que se ofrecía para realizar el servicio social. Las autoridades aceptaron sus demandas y la mayoría de los jóvenes firmaron un acuerdo en el que tenían el “derecho a escoger la ciudad en que presentarían el servicio social”. Pese a ello, un grupo inconforme impuso un “paro indefinido”.

A esta situación se sumaría un desacuerdo al interior del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)<sup>521</sup> en el que los maestros capitalinos pertenecientes a la sección IX demandaban un aumento salarial que no les fue concedido y que evidenció las tensiones y la división en el sindicato. El movimiento fue contenido por medio de la represión a ambos grupos; tal circunstancia fue justificada por las autoridades educativas en un discurso en el que Torres Bodet aludió a las mejoras laborales (aumentos salariales, prestaciones, suplementos económicos y jubilación) alcanzadas hasta entonces para el magisterio.<sup>522</sup>

El año de 1964 marcó el fin del sexenio lopezmateísta. Sin duda, el empeño que puso a lo largo de su gestión para consolidar un proyecto de gran envergadura como el de los libros de texto gratuitos constituyó un parteaguas en

---

<sup>520</sup> Torres Bodet, J., “Tormenta magisterial”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México, Conaculta-Cien de México, 2005, pp. 267-269.

<sup>521</sup> Al respecto, es preciso apuntar que en México existen dos organizaciones sindicales que aglutinan a los trabajadores de la educación en general (administrativos, personal de apoyo, técnico y manual), pero en su mayoría están integradas por docentes. Son el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, nacido en 1943) y la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), escisión del SNTE, nacida en 1980.

<sup>522</sup> Al respecto, Torres Bodet señaló: “Disfrutaban ya de un aumento general, del 10 por ciento de sus sueldos. En los jardines de niños y en las escuelas primarias de la federación, todos los titulares iban a percibir sumas adicionales por cada periodo de cinco años de trabajo. Los suplementos ascenderían, de 50 pesos mensuales después del primer quinquenio, hasta 500, después del quinto. En muchos casos, los salarios determinados para 1960 representarían una mejora —del 69 por ciento— por comparación con los de 1959. El ‘escalafón económico’ se haría extensivo a los no titulados, cuando —por su edad— éstos no se encontrarán en condiciones de aprovechar la enseñanza que ofrecía a sus compañeros el Instituto de Capacitación. Habíamos triplicado nuestra aportación financiera para el suministro de medicamentos, y puesto en operación seis nuevos centros médico-asistenciales [...] una de las antiguas aspiraciones del magisterio (la de poder jubilarse a los 30 años de servicio, sin límite de edad y con pensiones calculadas sobre el total de los sueldos acumulados) se había visto satisfecha”. Torres Bodet, J., “Tormenta magisterial”, en *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas Pablo Latapí, México: Conaculta-Cien de México, 2005, p. 279.

la historia de la educación mexicana, pues con ello se daba cumplimiento al mandato constitucional sobre la gratuidad y la obligatoriedad de la educación pública y se establecía una política gubernamental que se extendió hasta nuestros días.

#### **5.4 Análisis de los libros de texto gratuitos de la primera época 1960-1972: líneas generales y rasgos diferenciadores**

Una vez que han sido descritos los aspectos contextuales de política educativa que acogieron el arranque del proyecto de libros de texto gratuitos en México, se expondrán los matices que configuraron la idea de democracia y ciudadanía en los materiales educativos de ésta época. Es decir, a través de la orientación conceptual de los contenidos de aprendizaje detectados por medio de las nueve dimensiones de análisis, se abordará la idea que transmiten los textos en materia de ciudadanía, democracia y formación ciudadana. En tal sentido y con la finalidad de hacer más operativo el vaciado de las categorías de análisis, se ha decidido integrarlas en grandes líneas generales y tendencias que pudieron identificarse como primordiales, con el objetivo de definir lo que en materia de democracia y ciudadanía caracterizó a estos primeros libros.

Los “Libros de la Patria”, esto es, los que integraron la primera época de textos gratuitos, estuvieron en circulación por 12 años consecutivos, de 1960 a 1972, y son el resultado evidente de un antiguo y noble empeño por consolidar un proyecto educativo fincado en la idea de universalizar la educación. Con la puesta en marcha de este proyecto las autoridades educativas afirmaban que se había logrado asegurar el acceso a la enseñanza de manera gratuita a todos los niños del país.

La perspectiva ideológica, es decir, el conjunto de ideas políticas con base en las que se diseñaron estos libros, privilegió una visión orientada a la promoción de una política de unidad nacional, debido al énfasis con el que se describe la idea de nación en la mayoría de los textos, la cual se asocia a la identificación idílica e ingenua de la patria y del gobierno. Por ello, el enfoque formativo de estos materiales se ubicó en el marco de la educación tradicional, pues sus contenidos fomentaron una enseñanza orientada a la memorización y la homogenización. Esto es, no prevalece en ellos una idea de diversidad. Al

contrario, en su discurso y contenidos predomina la uniformidad de los mexicanos y de la idea de lo mexicano.

Por consiguiente, estos materiales educativos inculcaron, desde el punto de vista de los contenidos sobre la educación y la democracia, una vertiente legalista de la ciudadanía, el fomento del amor a la patria, y la formación de hábitos y costumbres para la unidad nacional. Aunado a ello, en los textos se promueve el aprendizaje de rituales y actitudes acartonadas que idealizan la condición de ciudadanía, haciendo del ciudadano un sujeto pasivo e irreflexivo sobre su circunstancia.

En estos términos, los nuevos libros se elaboraron con un enfoque que, aunque buscaba promover la función civilizatoria de la lectura y la escritura, y con ello lograr la unificación del sistema educativo, terminó acotando el quehacer ciudadano al aprendizaje y actuación rutinaria de conductas “democráticas”, tales como el saludo a la bandera, la memorización de la letra del himno nacional, la expresión abierta y reiterada sobre el amor a la patria (por cierto, equiparable al amor a los padres y la familia), y la veneración de los símbolos y héroes patrios. En suma, si bien los nuevos textos constituyeron un proyecto novedoso y efectivo para la atención de la demanda educativa y evitar la deserción escolar, en comparación con los editados *a posteriori*, ofrecen un enfoque formativo germinal de la democracia y de la educación ciudadana.

Respecto a los libros de texto que aquí se analizan es preciso señalar que sumaron un total 10 y corresponden a las siguientes asignaturas y grados: *Mi libro de Primer Año; Mi libro de Segundo Año; Mi libro de Tercer Año: Historia y Civismo; Mi libro de Tercer Año: Geografía; Mi libro de Cuarto Año: Historia y Civismo; Mi libro de Cuarto Año: Geografía; Mi libro de Quinto Año: Historia y Civismo; Mi libro de Quinto Año: Geografía; Mi libro de Sexto Año: Historia y Civismo; Mi libro de Sexto Año: Geografía.*

Aunque cada libro tiene sus especificidades en cuanto a contenido y forma, en la revisión realizada se identificaron al menos dos vertientes o líneas que prevalecen en todos y cada uno de ellos, las cuales configuran los énfasis y las características de base común en las que se sustentan los materiales de esta primera época.

La primera vertiente está relacionada con la conceptualización de hombre en tanto ser social. Al respecto, los textos expresan o hablan del ser

humano como habitante del mundo que se relaciona con otros sujetos y que destaca por el desarrollo de su pensamiento para crear y reflexionar sobre el mundo que le rodea, sobre sí mismo, sobre su naturaleza y sobre los fenómenos de carácter científico que determinan su persona, su entorno y su vida misma. Además, se promueve la cultura y el vínculo sustancial que ésta establece para el desarrollo de la humanidad. Es decir, en los libros de texto se alude a la importancia de la cultura y la educación como aquellas que contribuyen a elaborar instrumentos y técnicas que permiten al hombre contar con una mejor forma de vida.<sup>523</sup>

La segunda vertiente está relacionada con la idea de país y de sociedad que promueven estos materiales. Al respecto, en los libros se inculca la idea de la construcción de la nación a partir de un discurso de unidad de los mexicanos y de la conformación de una misma comunidad. En la mayoría de los contenidos que hacen referencia al tema, la uniformidad marca precisamente la construcción de la nación, de la comunidad y de la sociedad. Es decir, en los libros se narra una historia común y se alude a una sociedad homogénea con la intención de socializar la creencia en una nación común. Aunado a ello, se transmite la visión de la historia de México como un suceso admirable del pasado, del que hay que sentir orgullo en el presente. En el análisis también se identificaron contenidos que aluden a una sociedad que no está en transformación, por el contrario, se señala que ésta es estática y añora su pasado.

#### **5.4.1 Libros de texto gratuitos 1960-1972: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana**

A continuación se describen las tendencias que se identificaron en los libros de texto de esta época frente a los tres grandes temas de análisis establecidos para la presente investigación: ciudadanía, democracia y educación ciudadana. En ese sentido, los libros de *Geografía* y de *Historia y Civismo* muestran tres tendencias principales en las que se sustentan los temas mencionados.

La primera tendencia observada abarca dos perspectivas, en ocasiones difíciles de separar, sobre la ciudadanía. La primera es aquella que la entiende

---

<sup>523</sup> *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, México, 1970, pp. 28 y 29. *Mi libro de quinto año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1972, pp. 202 y 204. *Mi libro de sexto año: Historia y Civismo*, México, SEP-Conaliteg, 1966, pp. 9 y 209.

como pieza clave para la construcción de la nación. Dicha perspectiva encuentra en el amor a la patria y el respeto y veneración a los símbolos patrios su razón de ser, pues orienta al ciudadano a imitar la vida de los héroes nacionales. El propósito es desarrollar el sentimiento de amor a la patria por encima de cualquier cosa. Se trata de una ciudadanía que se comprende en términos de la formación de una comunidad a partir del reconocimiento y recreación de prácticas, valores y rutinas que se acotan a la visión del nacionalismo y paternalismo revolucionarios. De ahí que las alusiones a las palabras *nación*, *revolución*, *México*, *patria*, *mexicanidad*, entre otras, se reiteren en múltiples lecciones. La segunda perspectiva hace referencia a la ciudadanía en tanto pertenencia a la nación. Esto es, alude de forma exclusiva a tener la nacionalidad y, por lo tanto, a ser sujeto de derechos y deberes en términos estrictamente vinculados con el cumplimiento de la ley.

Por su parte, la segunda tendencia está enfocada de manera preponderante al planteamiento sobre la idea de democracia contenida en los libros de texto. En tal sentido, en la revisión realizada se pudieron identificar contenidos que, si bien refieren al tema de la democracia conceptualizándola en términos de procedimiento o método normativo, su definición se limita al puro funcionamiento técnico de las instituciones políticas. Es por ello que se observa la transmisión de una idea que se reduce, de manera exclusiva, a la posibilidad de elección por medio del voto. Al respecto, es preciso señalar que si bien el término *democracia* y sus componentes centrales —la igualdad, la libertad y la justicia— son referidos y conceptualizados en los textos, la forma tan directiva —y a la vez disgregada— en que la narrativa aborda el tema no contribuye a una clarificación sobre su definición e implicaciones; simplemente se presenta como un método de elección. A ello hay que agregar que son prácticamente nulas las ocasiones en que los textos abordan este concepto como una forma de vida. Los libros no contribuyen a despertar en el estudiante el aprecio y defensa de la democracia. Por lo tanto, en esta primera época existe una idea y un significado de la democracia que se restringe a su connotación política y legal.

La tercera y última tendencia hace referencia a los elementos en los cuales los textos forman para la democracia y la ciudadanía. Al respecto, en la revisión realizada se observaron contenidos orientados al desarrollo preferente

de hábitos de conducta y formas de comportamiento asociados, por lo general, al desarrollo de nobles sentimientos y buenas acciones, tales como la compasión, la caridad y la honradez, más que a la práctica de las virtudes cívicas,<sup>524</sup> sociales y políticas. Por ello, no se privilegia un discurso que contribuya a una formación para la participación activa en la comunidad, por el contrario, se observa una formación encaminada a la subordinación y dependencia de otras personas, incluso del Estado, a la recepción de información y a la acción repetitiva e irreflexiva de conductas. En la narrativa de las lecciones no se posibilita el desarrollo del juicio crítico, ni se observan actividades y ejercicios explícitos e implícitos que refuerzen el aprendizaje en este sentido. Lo que se observa de manera generalizada es la ausencia de una formación valoral orientada a la construcción de un ciudadano crítico, analítico y participativo, con capacidad para involucrarse en los asuntos de interés público. Hay en estos libros una formación conductual del sujeto hacia la pasividad y la sumisión.

En suma, el análisis realizado a los libros de *Geografía* y de *Historia y Civismo* de primero a sexto grados, permite ratificar que aun cuando la intención de elaborar los libros de texto gratuitos en ésta época había sido no sólo uniformar la enseñanza, sino garantizar la igualdad de oportunidades, y aunque estos materiales se habían concebido como un pertinaz intento por consolidar el proyecto de unidad nacional —que desde 1944 entendía a la educación como potencializadora del desarrollo de todas las capacidades del ser humano y formadora de ciudadanos para una nación fuerte y

---

<sup>524</sup> Como se ha señalado en la discusión teórica de esta investigación, el tema de la virtud históricamente ha sido parte central de la filosofía moral y política, y no existe un consenso en torno a su definición. Por ello, simplemente cabe precisar la línea en la que se considera que los libros de texto orientan la formación de virtudes, haciendo referencia a los hábitos de limpieza, de ahorro y a conductas de nobles sentimientos como la caridad y la compasión. *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, México, 1970, p. 110. En ese sentido, las virtudes cívicas en los libros de texto buscan formar parte de una idea que, aunque es compatible con la virtud, no se constituye en motivación que oriente la actuación pública de un sujeto. Es decir, lo que los libros transmiten es una idea de virtud abiertamente asociada a la visión teológica cristiana de aspirar a una vida buena —ya se dijo que ello es compatible con la virtud—; sin embargo, los libros se limitan a orientar una acción concreta que reduce al mínimo la idea de virtud en tanto que no implica la promoción de la justicia social, poniendo el acento en la conducta de forma instrumental y no en la motivación, tal como lo señala Ovejero en su definición: ser virtuoso no sólo significa actuar de forma correcta, sino hacerlo por los motivos correctos. Ovejero, F., “Republicanismo: el lugar de la virtud”, en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 33, 2005, p. 102.

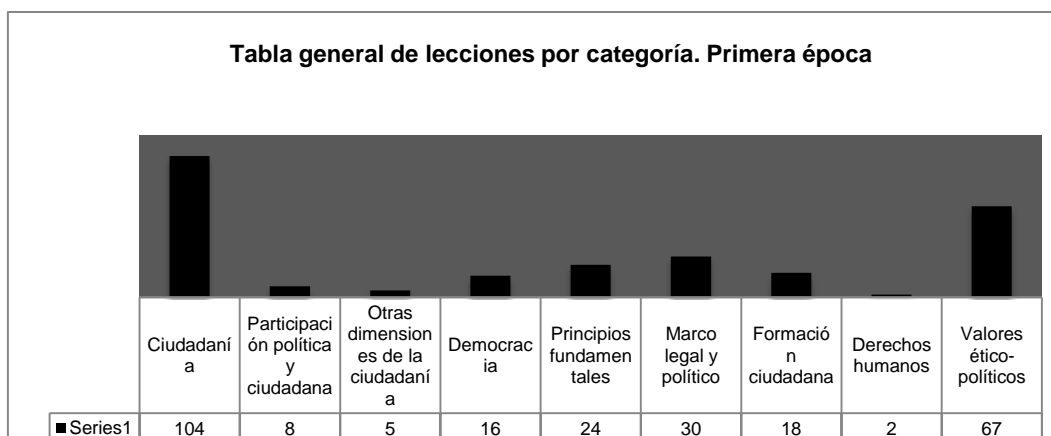
democrática—, en la práctica los textos se decantaron por educar en una misma, pero limitada, visión ideológica sobre la construcción de la nación.

#### 5.4.2 Libros de texto gratuitos: Análisis por categorías

El interés de esta investigación se centra, como ya se ha dicho, en el análisis pedagógico, histórico y social de los libros de texto gratuitos en términos de la concepción de ciudadanía, de democracia y de educación ciudadana que inculcan y promueven estos materiales. En ese sentido, a continuación se explican algunos de los datos más relevantes encontrados en los libros de texto a la luz de las categorías de análisis anteriormente señaladas y también se hace una descripción analítica de los énfasis encontrados en cada una de ellas.

De forma global, los datos que arrojó el estudio a 10 de los libros que formaron parte de la primera época de materiales educativos editados y elaborados para su uso en la educación básica mostraron que el tema de la democracia y la educación ciudadana se aborda en 274 lecciones. De éstas, 117 refieren de manera particular al tema de la ciudadanía, de la participación política y ciudadana, y de otras dimensiones de este tema. Por otra parte, en el análisis se identificaron 70 lecciones vinculadas con la democracia y sus dimensiones constitutivas, es decir, sus principios fundamentales de igualdad, libertad y justicia, y al marco normativo y de organización política de México. Con respecto a las lecciones que abordaron la educación o formación ciudadana, se contabilizaron 87 lecciones.

Gráfica 1



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Mi libro de Primer Año*, 1960; *Mi libro de Segundo Año*, 1962; *Mi libro de Tercer Año: Historia y Civismo*, 1970; *Mi libro de Tercer Año: Geografía*, 1960; *Mi libro de Cuarto Año: Historia y Civismo*, 1961; *Mi libro de Cuarto Año: Geografía*, 1968; *Mi libro de Quinto Año: Historia y Civismo*, 1972; *Mi libro de Quinto Año: Geografía*, 1971; *Mi libro de Sexto Año: Historia y Civismo*, 1966; *Mi libro de Sexto Año: Geografía*, 1972.

#### 5.4.2.1 Dimensiones constitutivas de la ciudadanía

Como se dijo con anterioridad, en el análisis realizado a los libros de las asignaturas de *Historia y Civismo* y de *Geografía* se identificaron un total de 117 lecciones dedicadas al tema de la ciudadanía. De este total, 104 están asociadas, en mayor medida, a contenidos relacionados con la pertenencia a la nación y a la veneración de los símbolos y héroes patrios. Aunque se registraron contenidos que describen la conformación de una identidad cultural y social, ésta generalmente se presenta como idéntica para todos los mexicanos; de igual forma, se describen los rasgos étnicos o de mestizaje del mexicano. Sobre las tradiciones y costumbres como la lengua, tipo de comida y otros rasgos culturales, no se señalan diferencias, se da por hecho que todos tienen las mismas costumbres de alimentación, vivienda, etcétera. En el tema de otras dimensiones de la ciudadanía, la mayoría de las lecciones que se detectaron (cinco) hacen referencia a la ciudadanía cosmopolita o universal en términos de la pertenencia de México al mundo, y sólo en una lección se alude a la ciudadanía multicultural en términos de la relación, el cuidado y el reconocimiento de las comunidades o pueblos que conforman al país. Los libros de primero y segundo, y quinto y sexto grados no presentaron lecciones al respecto.

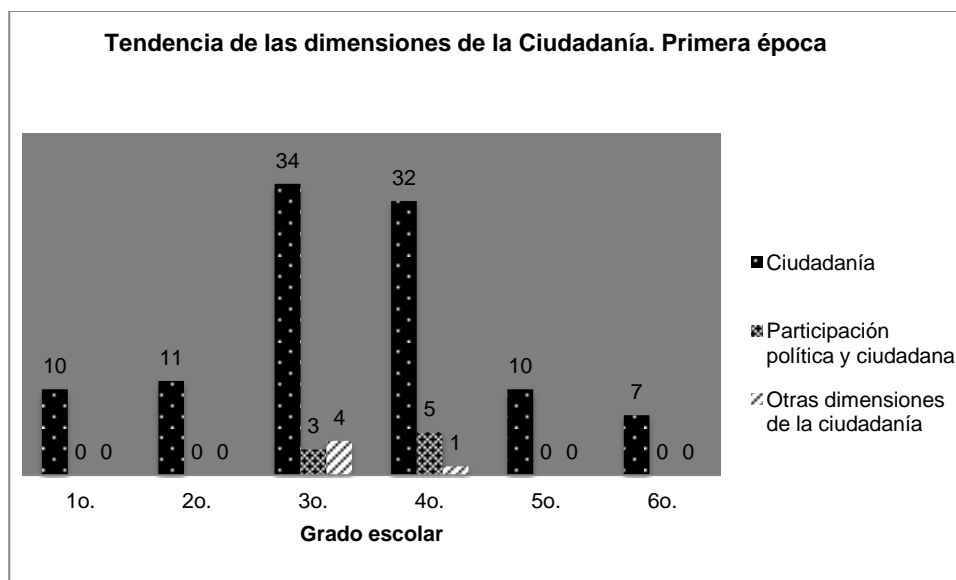
Por otra parte, se encontró que la participación política y ciudadana ocupa el tercer lugar en los temas que menos se abordan en esta categoría, pues únicamente se identificaron ocho lecciones sobre este tema en dos vertientes: una que señala la palabra *voto* o el término *ejercicio del voto* sin mayor explicación (dos lecciones) y una más que alude a la idea de participación ciudadana o social en tanto acción comunitaria y práctica de organización y gestión colectiva, que en todos los casos (seis lecciones) se refiere exclusivamente al ámbito escolar. Sobre esta categoría, los libros de primero y segundo, y quinto y sexto grados no presentaron contenidos al respecto.

En síntesis, los datos observados permiten señalar que en los Libros de la Patria, el tema de la ciudadanía se concentra principalmente en el tercero y cuatro grados, siendo los temas de participación política y ciudadana y otras



dimensiones de la ciudadanía los menos abordados. Llama la atención especialmente que los libros de *Geografía* no aludan al tema de la ciudadanía ambiental (ver gráfica 2).

Gráfica 2



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Mi libro de Primer Año*, 1960; *Mi libro de Segundo Año*, 1962; *Mi libro de Tercer Año: Historia y Civismo*, 1970; *Mi libro de Tercer Año: Geografía*, 1960; *Mi libro de Cuarto Año: Historia y Civismo*, 1961; *Mi libro de Cuarto Año: Geografía*, 1968; *Mi libro de Quinto Año: Historia y Civismo*, 1972; *Mi libro de Quinto Año: Geografía*, 1971; *Mi libro de Sexto Año: Historia y Civismo*, 1966; *Mi libro de Sexto Año: Geografía*, 1972.

### a) Concepción de Ciudadanía

En los libros de la primera época se transmite la idea de que para ser ciudadano basta con tener la nacionalidad. Es decir, la ciudadanía se explica de manera exclusiva en términos de la relación legal que adquiere un individuo por haber nacido en un país determinado y por el cumplimiento de ciertos requisitos legales para obtenerla. A ello hay que agregar el señalamiento explícito e insistente sobre la existencia de una institución pública con reconocimiento y facultades legales para definir y otorgar la ciudadanía: el Registro Civil. Este hecho da cuenta de la concepción restringida y apegada al ámbito de lo normativo de la ciudadanía que impregna los 10 textos analizados.

Aunado a ello, se vincula de manera reiterada la concepción de ciudadanía a los derechos en términos de las garantías individuales que tienen los ciudadanos y las referidas también a la participación política. Sobre esta última interesa tener presente —por ahora, ya que el tema se abordará más

adelante— que se restringe a la condición de elector o actor de cargos de elección popular. Por lo tanto, se transmite una visión de la ciudadanía vinculada con el cumplimiento de requisitos legales de edad y de participación convencional (voto). Al respecto, tres lecciones precisan muy claramente que el cumplimiento legal de la mayoría de edad es condición para ser ciudadano y, por tanto, sujeto de derechos y obligaciones impuestos por la ley. Éstos son los ejemplos:

**“Nuestro segundo hogar: La escuela.” (p.64)**

El texto alude a la importancia de asistir a la escuela y describe a la educación como el espacio para adquirir nuevos conocimientos y como aspiración de preparación para la vida. Señala además que para ser ciudadano se debe tener la mayoría de edad y en esa medida seremos valorados como útiles para la sociedad. **“Nosotros vamos a la escuela a educarnos y adquirir nuevos e interesantes conocimientos. Hemos de asistir a la escuela con gusto. Si nuestros padres nos envían a ella es porque aspiran a que nos preparemos bien para la vida. Si ese deseo de nuestros padres se cumple, y hemos de hacer todo lo posible por conseguirlo, cuando alcancemos nuestra mayoría de edad seremos ciudadanos útiles a nuestra patria, nuestra familia, a nosotros mismos.” (p.64)**

Acotando el análisis al concepto de ciudadano, se observa que alude a una visión restrictiva al limitarlo al cumplimiento de la mayoría de edad. La lección también transmite un mensaje pedagógico –erróneo por supuesto– de que la escuela hace a los sujetos útiles para la vida. **“¿Se enoja alguien cuando le dan un regalo? Seguramente que no. Pues bien, en la escuela nos dan la educación, que es el mejor de los regalos. ¡Sepamos aprovecharlo y agradecerlo! La escuela nos educa; nos hace útiles.” (p.64)**

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

**“México, Nación Democrática.” (p.11)**

La lección aborda tres conceptos clave ciudadanía, democracia y soberanía. Describe que dos niños –Marta y Carlos– acaban de tener un hermanito y que fueron al registro civil con sus padres para inscribirlo. Esta descripción da la pauta para conceptualizar la ciudadanía desde la visión legalista de pertenencia a la nación. En la lección la ciudadanía es entendida como el reconocimiento que da un juez a una persona por haber nacido dentro de un territorio: **“Así como ellos, su hermanito nació dentro del territorio de la República. El juez le reconoció la nacionalidad mexicana y apuntó su nombre en el libro de registros. El Registro Civil fue creado en 1859, bajo el gobierno liberal de don Benito Juárez. Además de los nacimientos, se inscriben allí los matrimonios y las defunciones.” (p.11)** Por otra parte se transmite que la ciudadanía implica derechos y obligaciones a los que un sujeto que pertenece a cierta nación ha de cumplir. Así se señala que se es ciudadano al cumplir con la edad y el estatus civil que marca la ley: **“El día que Marta y Carlos cumplan 21 años serán ciudadanos mexicanos; lo serán desde antes, a los 18, si se han casado. Desde ese día tendrán deberes especiales que cumplir y gozarán de todos los derechos que disfrutaban los demás ciudadanos.” (p.11)**

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1970)*

**“Civismo. III. Organización actual de México. Derechos que tienen los mexicanos.” (pp.230-244)** Dentro de los derechos que se señalan de manera concreta, destacan en el discurso las garantías individuales, son reiteradas en la

narrativa de varias lecciones. Al respecto, aquí se incluye un apartado especial que hace referencia a las mismas.

**“2. El pueblo. a) Las garantías individuales.”** Específicamente en este apartado se definen las garantías individuales como **“una serie de derechos básicos o garantías individuales que consagra la Constitución en los Artículos 1º a 26. Son los derechos primordiales de cualquier hombre, formulados desde la Declaración de los derechos del hombre hecha en la Revolución Francesa y adoptados y ampliados en nuestra Constitución. Representa el respeto que la ley y los individuos deben guardar a toda persona.”** (p.232)

En la lección se alude a la libertad como un derecho que se ejerce en varios ámbitos: **“La libertad personal (garantiza a todos su condición de hombres libres y no sujetos nunca de esclavitud.) La libertad de residencia y de tránsito (da a toda persona el derecho a vivir en el sitio, pueblo o ciudad que desee o que convenga a sus intereses, y también el derecho a viajar por cualquier parte, o a salir del país, sin que nadie se lo estorbe.) La libertad de trabajo (todo individuo puede escoger el trabajo que prefiera o que considere mejor, sin que nadie pueda impedirsele.) La libertad de creencia (la seguridad de que toda persona puede profesar la religión que mejor le parezca o no profesar ninguna, sin que nadie, ni las leyes ni las autoridades puedan coartárselo.) La libertad de expresión (otorga a todo individuo la facultad de expresar, de palabra o por escrito, sus opiniones. De aquí se deriva la libertad de imprenta, es decir, la libertad de cada uno para dar a conocer, por medio de periódicos, libros, folletos, etcétera, sus opiniones.) La libertad de asociación (cada individuo puede reunirse con otros para formar sociedades, partidos, o cualquier tipo de agrupación lícita, y hacer manifestaciones públicas cuando lo considere conveniente para protestar contra actos de una autoridad, siempre y cuando no use la violencia o la injuria.) El respeto al domicilio, (derecho que cada quien tiene para no ser molestado en su alojamiento por ninguna autoridad, a menos que medie una orden judicial escrita.”** (pp. 233-234)

Señala también la existencia de otra serie de derechos **“como el de que la correspondencia no sea violada; el de defenderse y tener defensor en un juicio; el derecho de amparo, que permite a los individuos protegerse cuando sientan violados sus derechos por una autoridad; el derecho a la educación.”** (p.234)

También describe el concepto de libertad como **“El único límite que existe a la libertad de cada uno es la libertad de los demás. Esto es, que cada quien es libre en sus actos y en su conducta mientras no dañe los derechos y la libertad de los otros.”** (p.234)

En la lección se dedica un apartado especial para explicar la condición de ciudadanía. Al respecto se señala: **“b) Los ciudadanos. Entre los habitantes de México, unos gozan la condición de ciudadanos: son aquellos que tienen más de 18 años si son casados, o más de 21 si no lo son, y que, además, no estén enjuiciados o convictos de algún delito penal. Aparte de las garantías individuales, los ciudadanos disfrutan de otros derechos, principalmente el derecho a participar en el gobierno del país, ya sea como electores que votan por los representantes de la nación en el gobierno, ya sea ejerciendo cargos de elección popular. Los ciudadanos tienen también una serie de obligaciones: la del votar en los comicios para nombrar representantes en el gobierno, la de participar en la defensa del país, etcétera. Además, nacionales y extranjeros, todos los habitantes del país están obligados a pagar las contribuciones que fija la ley”** (p.234)

*(Mi libro de sexto año: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1966)*

Otro de los ejes que se puede reconocer sobre el tema es el que sitúa a la ciudadanía en una perspectiva nacionalista que elabora un discurso homogeneizador de los elementos de identidad a través de la educación. De ello dan cuenta la gran cantidad de lecciones dedicadas a explicar y exaltar

contenidos alusivos a las festividades, la vestimenta típica, los bailes tradicionales, el himno, la bandera, el escudo y los héroes patrios. Estos contenidos son considerados elementos auténticamente mexicanos y son transmitidos de manera reiterada para recrear el mito de la identidad común, por el que se elabora la memoria colectiva. Los siguientes ejemplos permiten visualizar lo señalado:

**Mi escuela se llama México (p.42)**

La lectura compuesta por el título y siete oraciones busca identificar al ciudadano con su país. Así, desde el título de la lectura **“Mi escuela se llama México (p.42)”** hasta las oraciones que estructuran la lección refieren frases alusivas a la creación de la identidad del mexicano: **“Todos somos mexicanos”**; **“México es un país extenso”**; **“Cultiva sus campos con éxito”**; **“En él existen bosques espesos”** (p.42)

(*Mi libro de primer año*, SEP- Conaliteg, 1960)

**Capítulo Primero. I. Localización de nuestro país (p.11)**

Un pequeño apartado da cuenta de la ubicación geográfica del país y cierra señalando, **“México es tu patria, tu casa”** (p.11)

(*Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, SEP- Conaliteg, 1961)

Los ejemplos antes expuestos dan cuenta de la forma en la que el nacionalismo imprimió un sello ideológico determinante a los libros de texto de la primera época. Al respecto, vale la pena recordar que tanto la institución impulsora del proyecto, la Conaliteg, como el presidente López Mateos, habían señalado que la educación constituía la mejor vía para lograr la *unidad nacional* y, por tanto, la grandeza de México. Dichas declaraciones infundían aún más la etiqueta del nacionalismo a los libros de texto. Y acaso la manera de lograrlo fue la inclusión de contenidos que pugnaban por una enseñanza de la identidad del ciudadano mexicano más homogénea que diversa.

Al respecto, en las páginas de *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, se evidencia que de 36 lecciones sobre ciudadanía, 11 abordan la creación de una raza, expresando diversas formas argumentativas sobre el mestizaje y el desarrollo de una cultura común, mientras que 25 aglutinan contenidos en los que se describen elementos del nacionalismo. Esto nos permite visualizar la cantidad de lecciones enfocadas a fortalecer y consolidar la idea de *unidad nacional* en uno solo de los libros analizados.

En este sentido, la concepción de ciudadanía que privilegian los libros de esta época se define también en términos de los rasgos que nos hacen iguales. Por ello, es común encontrarse lecciones en las que se alude al territorio y a los antepasados. Así, se intercalan varios apartados que describen la forma de

vida y costumbres de los pueblos originarios (aztecas, mayas, zapotecas, teotihuacanos, chichimecas, etc.) con la intención de que el estudiante interiorice la esencia de ser y de sentirse mexicano. Incluso en estas lecciones se llegan a describir de manera puntual hábitos de carácter común que definen la cultura mexicana, como la alimentación a base de la tortilla y el chile.

Esa esencia común también está determinada en varias lecciones por lo que en los textos se denomina “el nacimiento de una actual cultura mexicana”,<sup>525</sup> en donde se explica el surgimiento de una nueva cultura a partir del concepto de mestizaje. Dicho término es usado únicamente para aludir a los rasgos étnicos de un nuevo grupo racial, es decir, para señalar que al resultado de la unión entre españoles e indios se les llama *mestizos*, y que todos somos resultado de esa mezcla. En el fondo de las explicaciones sobre la construcción de la identidad nacional, la explicación sobre el mestizaje resulta clave, pues a partir de que surge el nuevo grupo racial los libros de texto buscan establecer un rompimiento o quitar las ataduras del proceso de colonización y las reminiscencias de la cultura española, para comenzar unas nuevas. Al respecto dos lecciones ilustran lo señalado:

**España y los pueblos indígenas (pp.75 y 76)**

La lección da cuenta del proceso de mestizaje que se dió con la llegada de los españoles. Se reconoce que llegaron tres grupos de españoles: conquistadores, colonos y misioneros. Se explica que estos grupos tuvieron distintas intenciones con la población indígena. Los conquistadores **“se apoderaron de las tierras por medio de las armas. Venían en busca de riquezas y honores” (p.75)**; con respecto a los colonos se señala que explotaron la tierra y las minas a través del trabajo de los indios, y finalmente, de los misioneros se dice que fueron los que cumplieron con la noble tarea de **“conseguir el bien espiritual y material de los indios” (p.75)**. En el texto se manifiesta abiertamente el maltrato a los indios ejercido por los conquistadores y colonos. **“La mayoría de los conquistadores y los colonos trataron mal a los indios, de quienes querían obtener el mayor provecho económico posible.” (p.76)** Por último, la lectura define al mestizo como los hijos de españoles e indios. **“Los españoles se casaron con indias, y de estos matrimonios nacieron los mestizos.” (p.76)**

(*Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1970)

**Capítulo segundo. La época virreinal (pp.17-45) IV. La población de la Nueva España (p.23-25)**

La lección da cuenta de los sucesos posteriores a lo que se conoce como la Caída de Tenochtitlán. En ella se explica el mito sobre la forma en la que se formó México. El primer elemento de esa conformación es la mezcla de razas. Así, conceptualmente, el mestizaje se define como **“la mezcla de dos sangres y dos culturas, la indígena y la española.” (p.17)** Además se plantea al pueblo mexicano como el resultado de esa mezcla: **“De ellas se formó el actual pueblo mexicano,**

<sup>525</sup> *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, México: SEP-Conaliteg, 1960, p. 69.

**al que tú perteneces.” (p.17)** Los mestizos, constituían la casta de los hijos de españoles e indias; sus posiciones eran ocupar puestos modestos (soldados, criados, maestros de escuela elemental, artesanos). En los libros, el mestizo es visto con desagrado tanto por indios como por españoles: **“No contaban con la simpatía de los españoles ni con la de los indios, pues unos y otros veían al mestizo con desagrado.” (p.24)** Finalmente, los indios eran los más maltratados: **“la explotación que sufrían, los malos tratos, el hambre y las enfermedades fueron reduciéndolos en número.” (p.24)**

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1961)*

De la misma forma, llama la atención que en varios apartados que tratan el tema de la conformación de la identidad de los mexicanos, específicamente las referidas al descubrimiento de América, exista un tratamiento aparentemente neutral sobre el dominio por la fuerza de la cultura española sobre la indígena y que no se señale la mutua aportación entre las culturas europea y americana. Únicamente cuando se aborda las consecuencias del descubrimiento de América se hace referencia a la idea de intercambio cultural, pero el concepto se reduce a la aportación de los productos originarios de cada continente y a las formas de vida y de producción europeas que fueron adoptadas para conformar la identidad de la nación mexicana. Los siguientes extractos son ejemplo de lo señalado:

**Consecuencias del descubrimiento (pp.73 y 74)**

En síntesis, la lección aborda la importancia del descubrimiento de América. Así, hace referencia a las “ventajas” que tuvo dicho descubrimiento y describe rasgos culturales que fueron “adquiridos”. En tal sentido, la lección se limita a señalar en su narrativa el intercambio de productos entre América y Europa.

**“1. Los pobladores de América recibieron la cultura europea.**

**2. Aprendieron nuevos modos de cultivar la tierra.**

**3. Recibieron el auxilio de las bestias de carga, del arado y de la rueda, que fueron traídos por los españoles.**

**4. Mejoraron sus habitaciones, así como los caminos y otros servicios públicos.**

**5. Conocieron muchos vegetales con que enriquecer su alimentación.**

**6. Perfeccionaron la explotación de las minas y la fabricación de muchos utensilios metálicos, en particular los de hierro.**

**7. Tomaron de los pueblos europeos idioma, religión, costumbres y otros elementos de cultura que modificaron y mejoraron los suyos.” (pp.73-74)**

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-CONALITEG, 1970)*

**Capítulo cuarto. El descubrimiento de América (pp.38-48). El descubrimiento (pp.43-48)**

En este apartado se relatan hechos, personajes y datos geográficos en torno al viaje de Colón para descubrir América y se señalan como “resultados” de ese descubrimiento el intercambio de productos y la implantación de otra cultura.

**“b). Conoció América plantas y animales útiles para la vida del hombre, como el trigo, el arroz, la cebada, el café; el caballo, el asno, el carnero, el toro, que en nuestro hemisferio no existían.**

**c). Se implantaron otras culturas en el Continente Americano: otros idiomas, otra religión, otras industrias, otro arte, otras ciencias.**

ch). Recíprocamente, a Europa se llevaron productos originarios de América, como el maíz, el cacao, la papa, el tabaco, el tomate, el hule, la quina, la vainilla, y muchos otros que en poco tiempo fueron la base de un comercio muy activo y tuvieron gran influencia en el desarrollo y modo de vida de las naciones europeas. Los metales preciosos –el oro y la plata– empezaron a llegar a España en grandes cantidades.

d). Aparte todo lo anterior, el descubrimiento de América convirtió a España, por su riqueza y poder, en la principal nación europea de entonces.” (p.47)

(*Mi libro de quinto año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1972)

En ese sentido, el tema de la identidad cultural es considerado en los textos un factor determinante para unificar a la nación. Es por ello que en los materiales de esta época se hace un uso reiterado del tema. Múltiples lecciones abordan, por ejemplo, la importancia de la fundación de escuelas y universidades en el Virreinato para la instrucción y la enseñanza a nivel superior, así como la organización de escuelas para la educación y preparación de “las niñas para los oficios domésticos”.<sup>526</sup> Aunado a ello, se señala la importante labor de los misioneros franciscanos al realizar “muchas y muy valiosas investigaciones sobre la lengua, la religión, la historia, las tradiciones, las costumbres y la medicina indígenas”.<sup>527</sup> Aunque las explicaciones sobre la mezcla de culturas terminan siempre en una noble tarea: la de educar a los indios, no hay referencias en el discurso que valoren sus aportes culturales. Por ello, en los libros analizados no se evidencia una idea de la cultura entendida como intercambio cultural. Es más, en algunos textos se habla más bien de protección y hasta de imposición cultural. Y esto es justamente por lo que apuesta la perspectiva nacionalista: consolidar un solo discurso a partir del respeto por la tradición y la cultura nacionales. El siguiente ejemplo muestra lo señalado:

**Los primeros misioneros (pp.99-100)**

La lección da cuenta de la forma en la que se fue conformando una parte importante de la identidad cultural de los mexicanos y que fue permeando a la población indígena una vez consumada la Conquista por medio de la religión. Así, el discurso enseña que los misioneros tuvieron como principal objetivo conseguir el “**bien espiritual de los indios**” (p.100), por ello son “**hombres admirables**”, “**pacíficos**” y “**protectores**” (p.99), que enfocaron su trabajo en tres aspectos principalmente: “**la evagelización, la asistencia a necesitados y la educación e instrucción de los indios**” (p.100). Se señala que los indígenas “**fueron adiestrados en nuevas formas de trabajo; les inculcaron buenas costumbres**” (p.99). Se observa un discurso que pone el conocimiento y el trabajo de los misioneros por encima de las costumbres de los indios. La lección menciona los nombres de varios monjes, su dedicación principal, el lugar en donde llevaron a cabo sus objetivos y, en algunos casos, las virtudes que poseían. El discurso los exalta. Así, por ejemplo, son

<sup>526</sup> *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, México:SEP-Conaliteg, 1970, p. 101.

<sup>527</sup> *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, México: SEP-Conaliteg, 1970, p. 101.

mencionados: **“Fray Pedro de Gante, fundador de las primeras escuelas para indígenas”**; **fray Martín de Valencia, “virtuoso evangelizador”**; **fray Bartolomé de las Casas, “defensor de los indios”** (p.99). **“Todos ellos protegieron al indio, lo envagelizaron, lo educaron y le enseñaron nuevas formas de trabajo”** (p.100).

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

Como se ha dicho, se insiste en la construcción de una historia común con la intención de darle estatus de igualdad a los mexicanos, en tanto esa condición es resultado de una mezcla de todo lo nacional: el territorio, la libertad, el progreso, la felicidad e incluso el interés mismo del gobierno por el desarrollo del país. Por ello, de manera señalada, el discurso en los libros de texto recurre al sentimiento por lo nacional, con un matiz de añoranza por el pasado y por una historia de magnificencia de la que los mexicanos deben sentirse orgullosos. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

**México es nuestra patria (p. 105)**

Se trata de una lectura pequeña que evoca al pasado y que proyecta al lector el sentimiento de añoranza a través de frases que aducen el orgullo que debe tener y sentir por su nación. En tal sentido, desde el título que señala **“México es nuestra patria”** en la lección se propone que la nación se valore verdaderamente por ser el territorio **“donde nacimos y donde han nacido y viven y trabajan nuestros padres”** y no sólo eso, además señala que es **“la tierra de nuestros antepasados; la de todos nuestros grandes hombres y mujeres, de nuestros héroes, sabios y artistas y hombres de ejemplares virtudes humanas”**. **“Nuestra Patria ha tenido momentos de congoja y sufrimiento, pero también días de triunfo y regocijo. Cada día que pasa, nuestra Patria progresa y se hace mejor gracias al esfuerzo de sus hijos, los mexicanos”** (p.105).

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

**México en nuestros días (p.9)**

La lección transmite un mensaje de orgullo y entusiasmo por ser mexicanos. Así señala: **“Vivimos en México, en la República Mexicana. Vive en nuestra patria, vive con nosotros, mucha, muchísima gente: unos en grandes ciudades, otros en poblados pequeños. Contemplamos aquí las altas montañas de nuestra patria, más allá sus bosques, sus campos sembrados, sus lagos, sus ríos. [...] Nos alegramos con sus fiestas y canciones. Y comprendemos que toda esta vida de nuestro México moderno sólo es posible porque en su conjunto social resplandecen como soles la libertad, la paz y el trabajo. Nuestro Presidente, el señor licenciado don Adolfo López Mateos, y todos nuestros gobernantes quieren que nos instruyamos. Estudiemos, pues, mejor cómo es México en estos felices días en que nos toca vivir, y de ese modo sabremos por qué nos sentimos orgullosos de llamarnos y ser mexicanos”** (p.9).

En este texto hay evidencia suficiente de la forma en la que la narrativa recogió fielmente el entusiasmo que se vivía entonces por la política del desarrollo estabilizador, la cual propuso superar los conflictos y generar trabajo.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

Ciertamente, la ciudadanía que se perfila en estos textos se ejerce de manera exclusiva desde lo emocional y deja lo reflexivo y lo real a un lado. Por



esta razón, hay una enorme cantidad de apartados que aducen al amor a la patria, a los símbolos y a los héroes nacionales, pues se incluyen con la intención de que el estudiante identifique lo que nos define como mexicanos, lo que nos hace pertenecer a la nación y, en consecuencia, lo que construye nuestra identidad nacional. Esta ciudadanía no implica mayor esfuerzo que el sentirse y ser mexicano por medio de la veneración a los símbolos patrios. Por ello, hay varias lecciones donde se enseña la identidad nacional a través de los símbolos como la bandera, el himno y la patria. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

#### **La Bandera (pp.107-108)**

La lectura narra el ritual que cada semana se realiza en la escuela para rendirle honores a la bandera. La repetición de este ritual debe observar ciertas normas de conducta por parte del alumno. **“El lunes de cada semana hacemos en la escuela una fiesta sencilla para saludar a la bandera. Los alumnos formamos filas en el patio; el director ordena con voz grave: ‘¡ Firmes !’, y el abanderado llega con la bandera al aire. Todos la saludamos. En seguida, un profesor nos habla de lo que significa nuestra enseña nacional, de su historia y de las luchas que el pueblo mexicano ha sostenido para honrarla. Esta semana el profesor nos explicó cómo podemos los niños honrar a la bandera [...] Después de la plática del profesor, escuchamos algunos coros y recitaciones, y al final cantamos el Himno Nacional. [...] Todos los niños de los pueblos y ciudades de México cantan en su escuela el Himno Nacional”** (pp.107-108).

Además de enseñar cómo comportarse frente a la bandera, el mensaje que transmite esta lectura es de total adoctrinamiento para respetar, cuidar y amar al lábaro nacional y a la patria, planteando que el amor a los padres es equiparable al que hay que profesar por estos símbolos. **“La Bandera Nacional representa a la Patria Mexicana. Así como un niño que siente cariño por su casa, cuida ésta y se esfuerza porque esté limpia y ordenada, así también puede manifestar su amor a la Patria y a la Bandera, siendo trabajador, ordenado y limpio. Cuando el buen niño encuentra en la calle a su padre o a su madre, los saluda con alegría. Igual cosa debe hacer siempre que frente a él pase la Bandera”** (p.108).

La lectura presenta a la patria como el sitio que nos une, pues es el lugar donde vivimos todos los mexicanos, y asemeja a la nación a una gran familia y al hogar que han de ser amados. **“La casa nuestra, la que amamos sobre todas las otras, se halla en tierra mexicana, y la República Mexicana es como una casa muy grande donde vivimos todos los mexicanos. Para que recordemos siempre nuestra casa, la tierra en que esa casa se levanta y la gente a quien queremos, está la Bandera”** (p.108).

*(Mi libro de segundo año, SEP-Conaliteg, 1962)*

#### **El Escudo Nacional (p.50 y 51)**

La lección explica el significado de cada una de las partes que componen este símbolo. En tal sentido, se inicia señalando que el escudo significa y nos recuerda el lugar donde los aztecas fundaron su ciudad. **“Allí donde encontraron un águila posada sobre un nopal y devorando una serpiente, los aztecas fundaron su ciudad”** (p.50). También se da la explicación sobre cada una de las partes que lo integran: **“El águila simboliza la fuerza y la nobleza; la serpiente, la maldad y la infamia; el nopal es el suelo mexicano. El Escudo lleva debajo una rama de encina y otra de laurel, signo de las glorias de nuestra Patria y tributo de la memoria de nuestros héroes. El Escudo Nacional completa nuestra Bandera y la distingue entre las de algunos otros países”** (p.50). También se muestra (con

imágenes y texto) los lugares donde se utiliza el escudo: **“en el papel oficial; en los sellos de gobierno y en las monedas” (p.51).**

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1970)*

#### **La Patria y sus símbolos. (pp.210-213)**

La lección hace una descripción de la conformación y el significado de los símbolos patrios (nombre, escudo, bandera e himno). Se refiere al concepto de libertad que se analiza en el apartado correspondiente a democracia. Posteriormente, se detallan los rasgos que conforman el escudo, la bandera y el himno nacionales. Del escudo se señala, entre otras cosas, que **“tiene por origen el relato tradicional sobre la fundación de Tenochtitlan en un islote del lago de Texcoco. [...] se pone en el centro de la Bandera, en las monedas, en el papel oficial y en los sellos de las Secretarías de Estado y de todas las dependencias del gobierno de la República Mexicana” (p.211).** De la Bandera se describe su transformación a lo largo de la historia y se señala: **“La Bandera merece el máximo respeto. Ante ella, los varones deben descubrirse. Hombres, mujeres y niños deben ponerse en pie cuando la Bandera Nacional pasa o cuando se le hacen los honores. La Bandera es izada a toda asta para conmemorar fechas y hechos gloriosos, y a media asta cuando se recuerdan días de duelo nacional. En la escuela, y en las ocasiones señaladas, los alumnos deben rendir con su conducta los honores debidos a la Bandera y han de honrarla en todo momento” (p.212).** Del himno se destaca que **“es el canto patriótico que exalta a la patria y a sus héroes” (p.211) y “debe ser escuchado siempre de pie, los varones descubierta la cabeza, y todos en actitud del mayor respeto” (p.213).**

Se trata de una lección que sólo proporciona información y cuya narrativa utiliza un tono directivo de lo que el ciudadano ha de hacer y sentir al encontrarse con los símbolos patrios. En suma, resalta el valor del patriotismo y del culto a sus símbolos, además de buscar la identificación de los alumnos con criterios y comportamientos establecidos.

*(Mi libro de quinto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1972)*

#### **Capítulo tercero. La guerra por la independencia. Historia de la Bandera Mexicana (pp.76-78)**

La lección presenta la historia y evolución del lábaro patrio, desde los estandartes utilizados por Hidalgo y Morelos, hasta la bandera -en ese entonces actual- del régimen de Díaz Ordaz. Es decir, hasta la emisión del decreto de “Ley sobre las características y el uso del Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales” (p.78). Además de la información sobre la diversidad de modificaciones en torno a la bandera, en el discurso destaca el énfasis al culto, la veneración y las normas de comportamiento que se han de guardar estando frente a ella. **“La Bandera es el símbolo de nuestra patria. Debemos mirarla con el máximo respeto; estamos obligados a honrarla y venerarla. Frente a la bandera debemos permanecer en pie y guardar silencio. La saludaremos cruzándonos el pecho con la mano diestra, perpendicularmente a la altura del corazón, y doblando el pulgar en forma de hacerlo que apunte hacia abajo. En los edificios públicos, la bandea luce a toda asta, es decir, a la mayor altura, cuando se conmemora algún suceso glorioso o alguna fecha que celebran todos los mexicanos; se iza a media asta cuando se recuerda una fecha luctuosa nacional, o sea, algún acontecimiento cuya evocación hace que todos los mexicanos estemos de duelo” (p.78).**

La lección también hace referencia al respeto que hay que guardar al entonar el himno nacional y se proporcionan algunos datos sobre su composición. **“El mismo respeto que nos merece la Bandera debemos sentirlo respecto del Himno Nacional que es el canto de la Patria. Nuestro himno se oyó por primera vez el 16 de septiembre de 1854. Compuso la música Jaime Nunó; escribió los versos Francisco González Bocanegra” (p.78).**

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

## b) Otras dimensiones de la ciudadanía

Dentro de las categorías que se han definido para esta investigación se encuentra la vinculada con algunos temas esenciales que se discuten a nivel global relacionados con la ciudadanía. Tal es el caso de las propuestas sobre la ciudadanía responsable con el entorno (medio ambiente), la universal o global, y la multicultural, que se traducen en contenidos que pueden o no estar presentes en las lecciones de los libros analizados.

Para el caso de los textos de esta época, es posible señalar que sólo en el libro de tercer grado se apreció la inclusión de lecciones que aluden a la ciudadanía universal, en términos del reconocimiento de los derechos humanos de todas las personas independientemente de nacionalidad. Se trata de cuatro lecciones en las que se describen las relaciones de México con otros países, principalmente en cuanto a firmas de tratados en el entorno geopolítico y la participación mexicana en los organismos internacionales de cooperación. Estos son los ejemplos:

### **México, país amante de la paz y miembro de la ONU y de la OEA (p.14)**

La lección define a México como un país que **“ama la paz, la quiere para sí y desea la paz mundial” (p.14)**. También se señala a México como miembro de las Naciones Unidas y de la OEA. **“Tanto la ONU como la OEA trabajan por la paz, la grandeza y el bienestar de la Humanidad” (p.14)**. Es preciso señalar que la lección en ningún momento despierta en el lector una inquietud ni una conciencia de pertenencia a la humanidad, por el contrario, el texto que se presenta es solamente de carácter informativo y parecería que la temática le queda muy lejos a quien lee. La narración es confusa y aleja al alumno del sentido de pertenencia a una colectividad más amplia.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

### **Relaciones de México con los demás países (p.15)**

Aquí se pone de relieve la necesidad que tienen las naciones de relacionarse entre ellas, sin embargo, la narración, al ser tan informativa, hace que el discurso quede hueco. **“México tiene muy buenas relaciones de amistad y comercio con los demás países” (p.15)**.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

### **Formamos parte de la sociedad humana (p.29)**

Se remite al concepto de sociedad humana. La explicación se funda simplemente en la necesidad que tienen todos los hombres de ayudar a los demás por el simple hecho de formar **“parte de la sociedad humana” (p.29)**. Llama la atención que la lección esté discursivamente escrita con un carácter informativo, corto y doctrinario, como si se tratara de aprenderse las frases que se plantean.

**“NO LO OLVIDEMOS: Pepe, como todos los hombres, necesita de la ayuda de los demás. Nosotros, como Pepe, formamos parte de la sociedad humana. Tengamos gratitud y cariño para todos nuestros semejantes” (p.29)**.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

Con respecto a la ciudadanía ambiental, llama la atención que de los 10 libros analizados, en ninguno se incluyan contenidos sobre este tema. Posiblemente en la década de los sesenta no tenía la importancia que casi sesenta años después, es decir, ahora, ha adquirido.

### **c) Participación política y ciudadana**

Con respecto a las pocas lecciones que refieren el tema de la participación política, cabe señalar que lo hacen de manera tangencial, aludiendo únicamente a la participación convencional. En las lecciones identificadas, el discurso suele enfatizar que este tipo de participación es una obligación ciudadana. Así *voto*, *ejercicio del voto*, *elecciones* y términos como el de *indiferencia popular* sólo son nombrados, sin proporcionar una explicación sobre sus características, implicaciones e importancia transformadora para la vida democrática. Una característica común del relato en estas lecciones y del uso que se le da a los términos señalados, es que se identifican con acontecimientos históricos que por lo general refieren a personajes y su llegada a la presidencia del país. Incluso en un par de lecciones se recurre a la mención de la cantidad de votos totales recibidos de los electores para engrandecer la figura del personaje electo. Aunque se reconoce el ejercicio del voto como fundamento de la soberanía, no hay explicaciones amplias sobre el proceso de elección y la importancia de la participación. Por ello, la participación política que se propone es puramente convencional y de carácter obligado. Los siguientes ejemplos lo muestran:

**Civismo. III.Organización actual de México. Derechos que tienen los mexicanos. 2. El pueblo (p.234)**

En una primera parte se describen las garantías individuales de que son objeto los ciudadanos, detallando principalmente las de libertad. En un segundo momento se alude de forma específica a los ciudadanos. Además de señalarse lo que se considera que es un ciudadano en México, se describen algunos aspectos vinculados con los derechos y las obligaciones de los ciudadanos. **“Aparte de las garantías individuales, los ciudadanos disfrutaban de otros derechos, principalmente el derecho a participar en el gobierno del país, ya sea como electores que votan por los representantes de la nación en el gobierno, ya sea ejerciendo cargos de elección popular. Los ciudadanos tienen también una serie de obligaciones: la del votar en los comicios para nombrar representantes en el gobierno, la de participar en la defensa del país, etcétera. Además, nacionales y extranjeros, todos los habitantes del país están obligados a pagar las contribuciones que fija la ley” (p.234).**

(Mi libro de sexto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)

**Capítulo octavo. Restauración de la República. Gobierno de Manuel González (p.142-146)**

En la lección se hace mención a las elecciones celebradas con motivo de la llegada de Manuel González a la presidencia. Se relatan los hechos históricos que se suceden alrededor del proceso y el mismo discurso hace alusión a **“La indiferencia popular” (p.145)**. Es decir, a la poca participación política por parte de los ciudadanos con relación a un proceso electoral. En la lección se define a la indiferencia popular como un aspecto crítico al que se enfrenta la práctica de la democracia: la poca participación política. **“En junio de 1884 se efectuaron las elecciones primarias, y en el siguiente mes de julio las secundarias, para designar a los nuevos diputados y senadores, y al Presidente de la República. La indiferencia popular ante aquellos comicios fue muy grande. Para Presidente de la República sólo hubo, de hecho, un candidato: Porfirio Díaz. A él se le otorgaron 15,776 de los 16,065 votos emitidos” (p.145)**.

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

**Capítulo Octavo. Restauración de la República (pp.124-155). Nuevo gobierno de Juárez (pp.125-129)**

En este apartado se detalla la ascensión de Juárez a la Presidencia (dadas las primeras elecciones posteriores a la caída del Imperio) y sus propósitos para reorganizar al país (reducción del ejército; pacificar al país; mantener la libertad de prensa y opinión; hacer más efectivas las garantías individuales; publicar un Código Penal; reanudar relaciones con otros países; impuslo del comercio y economía; bases para la instrucción pública). Sin embargo, la crónica refiere que los alzamientos armados se oponían para llevar a buen puerto todos estos propósitos. **“Por desventura para tan grandes propósitos, a ellos se oponía el estorbo de los alzamientos armados” (p.127)**. El apartado también describe formas de democracia incipiente, al referir procesos electorales para la elección de altos cargos con formas de representación indirecta. **“Del total de los 12,266 electores nombrados por el pueblo para que ellos, a su vez, eligieran al Primer Magistrado y al Presidente de la Suprema Corte de Justicia, (estas elecciones eran así, o sea, indirectas), 5,837 habían votado por Benito Juárez, 3,555 por Porfirio Díaz y 2,874 por Sebastián Lerdo de Tejada. En vista de ello, y conforme a la ley, el Congreso hubo de hacer la designación y reeligió a Benito Juárez, que era quien más votos había recibido” (p.127)**. La lección termina con un discurso de engrandecimiento a la figura de Juárez llamándolo **“el paladín de la legalidad y de la Reforma, el defensor de la soberanía nacional, el restaurador de la República, no cayó vencido por quienes, saliéndose de la ley, aspiraban a derrocarlo. La muerte lo sorprendió tan animoso, tan resuelto y tan firme como había sido él en toda su vida” (p.128)**.

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1961)*

**Capítulo sexto. De Santa Anna a la Reforma. (pp.99-110) VI. La Constitución de 1857 (pp.102-105)**

Se da cuenta de los sucesos que propiciaron la elaboración de la Constitución y en ella se menciona el concepto de democracia en una noción acotada, entendida como el simple establecimiento de preceptos jurídicos y de reconocimiento de derechos. La lección es clara cuando describe que, además, en la Constitución se establece la forma de gobierno **“republicano, representativo y popular; dividió el país en veintitrés Estados, un territorio y un Distrito Federal; estableció la tolerancia de cultos; reconoció la soberanía del pueblo, ejercida por medio del voto, y los derechos del hombre y del ciudadano indispensables para la vida democrática que se funda en las garantías de libertad, igualdad, propiedad, seguridad, etc. El gobierno quedó integrado por los poderes ejecutivo, legislativo y judicial” (pp. 103-104)**.

*(Mi libro de cuarto grado: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1961)*

Sobre la participación social o ciudadana es posible señalar que los libros de texto de esta época equiparan dicha idea al cumplimiento de las obligaciones cívicas y morales, sobre todo las que se vinculan con lo patriótico y lo familiar. No se incluye un discurso que permita al estudiante reflexionar sobre su actuar cívico y moral. Por el contrario, en las lecciones este actuar está determinado, de manera explícita o implícita, por el discurso e ilustraciones que se presentan en el libro. La mayoría de las lecciones sitúan el ejercicio de dicha participación en el ámbito escolar, describiendo actividades en torno a la organización y gestión colectivas con las que se busca orientar la participación ciudadana. Solamente en una lección, de las ocho que abordan la temática, se orienta y describe de manera acertada la participación social activa, señalando las acciones directas que puede realizar el ciudadano para el mejoramiento y cuidado de su comunidad, y por tanto, al ejercicio adecuado de la participación ciudadana. A continuación se ejemplifica lo señalado:

**Capítulo Undécimo. V. La obra de la Revolución Mexicana (pp.178-186)**

Este último capítulo describe de manera amplia lo realizado durante los gobiernos de la Revolución. Al lector se le hace partícipe del proceso de desarrollo que México vivió a partir de dicho acontecimiento, con la intención de que sea consciente y contribuya para la mejora de su país: **“Este libro de Historia te ha dado una idea general del desarrollo de tu país. Pero como debes tener conciencia clara de la época que te ha tocado vivir, añadiremos un capítulo especial, para que conozcas la obra de la Revolución Mexicana. Así comprenderás mejor el esfuerzo que México realiza y lo que espera de ti, estudiante y futuro ciudadano que habrá de cooperar al engrandecimiento de su patria” (p.178).** En tal sentido y a través de siete rubros (la tierra; la irrigación; la salubridad pública; la educación pública; la seguridad social; las carreteras; el petróleo; la plataforma continental) se describen los avances que hasta ese momento se habían realizado. Se trata de un mensaje cuya única intención se orienta a que el ciudadano conozca los logros realizados hasta ese momento. Nos interesa especialmente destacar aquellos rubros que tienen que ver con el logro de la democracia y el establecimiento de garantías sociales, políticas y civiles, así como con la idea de ciudadanía.

En un apartado que se denomina “RECAPITULACIÓN”, se señala lo que falta por hacer y se lanza un mensaje de concientización ciudadana sin mayor intención que el discurso mismo. **“Pero queda todavía mucho por hacer. Millones de hermanos nuestros viven en la pobreza y la ignorancia. Abundan los poblados sin agua potable, sin alcantarillado, sin energía eléctrica. Nos hacen falta miles de escuelas y de maestros. Necesitamos más hospitales y mejores servicios médicos. Debemos diversificar más la producción agrícola y activar la industrialización de nuestros recursos, trabajando más intensamente y con mejor técnica. Por supuesto, muchas de estas grandes tareas te corresponderán a ti y a todos los niños y jóvenes mexicanos que hoy se preparan para servir a la patria, y todos sabemos que la cooperación de ciudadanos capaces, dignos, conscientes y honrados, si se unen para impulsar la obra común, dará a nuestra República el lugar que le corresponde entre los países de América y del mundo entero” (p.185).**

*(Mi libro de cuarto grado: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1961)*

#### **La ciudad y su gobierno (pp.66-67)**

El texto muestra en su primera parte una descripción de la estructura organizativa del gobierno con respecto a la ciudad. En su segunda parte señala que forman parte de esta estructura los servicios urbanos o públicos que hay en las ciudades, aduciendo que un buen gobernante lo es por el simple hecho de preocuparse por los ciudadanos, al establecer servicios públicos que dependen del gobierno. **“Los buenos gobernantes de las ciudades se preocupan por el bienestar de todos los habitantes de ellas. Para eso existen los servicios urbanos, o públicos” (p.67).** Así, el texto invita a la cooperación y mejoramiento de la ciudad. **“Para disfrutar de buenos servicios debemos cooperar, en lo posible, al mejoramiento del lugar en que vivimos. Podemos ayudar, desde luego, no tirando basura fuera de los sitios adecuados; no desperdiciando el agua y la luz; obedeciendo las señales de tránsito, etc.” (p.67).** En resumen, se trata claramente de una lectura que tiene un matiz orientado al ejercicio de la ciudadanía activa y a la formación de un sujeto responsable, pero que se queda acotado a las responsabilidades civiles, sin mencionarse las políticas y ciudadanas, en tanto atención de los asuntos públicos.

*(Mi libro de tercer grado: Historia y Civismo, SEP- Conaliteg, 1970)*

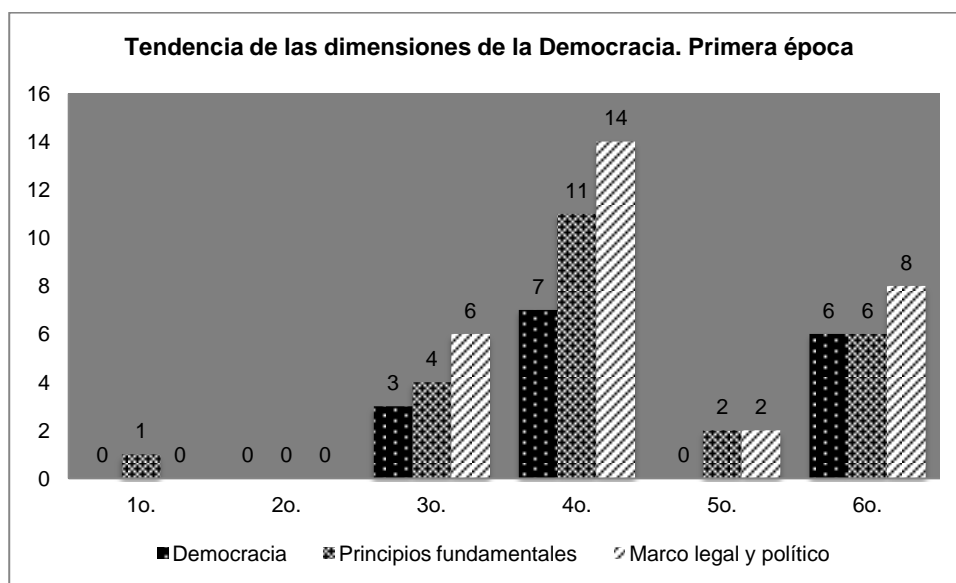
Finalmente, interesa señalar que más allá de la concepción legalista sobre la ciudadanía que se identificó en los libros de esta época, la que se promueve en los textos es una ciudadanía utópica que buscó eliminar las desigualdades a través del uso de un discurso patriótico que promovía la homogenización de la población, en aras de construir una nación fuerte y democrática. Sin embargo, desde la mirada actual, esta ciudadanía no empodera al ciudadano, pues le impide el desarrollo de una autonomía moral y de la participación activa en y para la colectividad. En suma, la ciudadanía que impregna los textos de esta primera época se orienta por el uso persuasivo y manipulador del lenguaje en términos de la pertenencia a la nación, y el cumplimiento de las obligaciones como ciudadano que se limitan a las que se tienen para con la patria.

#### **5.4.2.2 Dimensiones constitutivas de la democracia**

En la revisión realizada a los 10 libros de esta época se pudieron identificar un total de 70 lecciones vinculadas con el tema de la democracia y sus dimensiones constitutivas. Se trata de la categoría que ocupa el tercer lugar respecto de la ciudadanía y la formación ciudadana, dado el número total de apartados que se dedican al tema. Al respecto, cabe señalar que se trata de lecciones que si bien la abordan, no lo hacen de manera directa, sino de forma ligada con la descripción de sucesos históricos, de los esfuerzos por institucionalizarla y de las explicaciones sobre el funcionamiento y la organización de la estructura política de México. Aunado a ello, se trata de un

tema que se enseña de tercero a sexto grados, siendo el cuarto grado el que registró un mayor número de lecciones sobre el tema, 31 para ser precisos. El primero y el segundo grados prácticamente no registraron lecciones a este respecto. Sobre los componentes de esta categoría cabe resaltar que el marco legal y político mostró una mayor cantidad de lecciones, 30 en total, mientras que la concepción sobre la democracia sumó 16 y los principios fundamentales 24. La gráfica 3 ilustra lo señalado.

Gráfica 3



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Mi libro de Primer Año*, 1960; *Mi libro de Segundo Año*, 1962; *Mi libro de Tercer Año: Historia y Civismo*, 1970; *Mi libro de Tercer Año: Geografía*, 1960; *Mi libro de Cuarto Año: Historia y Civismo*, 1961; *Mi libro de Cuarto Año: Geografía*, 1968; *Mi libro de Quinto Año: Historia y Civismo*, 1972; *Mi libro de Quinto Año: Geografía*, 1971; *Mi libro de Sexto Año: Historia y Civismo*, 1966; *Mi libro de Sexto Año: Geografía*, 1972.

### a) Concepción de democracia

El concepto de democracia que se transmite en los textos está relacionado con el carácter procedimental de la misma. Es decir, el tratamiento que se le da al tema recae por lo general en la enseñanza sobre la forma en que se encuentra estructurado el gobierno democrático promoviendo, en un nivel muy básico, el conocimiento sobre su base normativa, sus instituciones y sus procedimientos. La gran cantidad de lecciones dedicadas al marco legal y normativo dan cuenta de lo señalado.

Por lo general, los apartados que se dedican a explicar el tema lo hacen transmitiendo el mensaje de que por el simple hecho de cumplir con el procedimiento formal —ejercer el voto y elegir libremente a los gobernantes—



una nación es democrática; no se proporcionan mayores elementos para que el alumno reflexione sobre este proceso, el cual exige principios y conlleva un éthos, virtudes y acciones. En ese sentido, en los textos, se envían mensajes sueltos o frases incompletas sobre los elementos que fortalecen la democracia, como una forma de legitimar al régimen. Tal es el caso del concepto de soberanía al que se alude en varias lecciones sólo para reafirmar el carácter procedimental que implica la democracia. La siguiente lección muestra lo señalado:

**México, Nación Democrática (p.11)**

La lección aborda tres conceptos clave: ciudadanía, democracia y soberanía. El primero se refiere de manera exclusiva al ámbito legal. Así, se señala que se es ciudadano al cumplir con la edad y el estatus civil que marca la ley: **“El día que Marta y Carlos cumplan 21 años serán ciudadanos mexicanos; lo serán desde antes, a los 18, si se han casado. Desde ese día tendrán deberes especiales que cumplir y gozarán de todos los derechos que disfrutaban los demás ciudadanos. Uno de esos derechos es el poder elegir, por medio del voto, a sus propios gobernantes. Cuando en una nación los ciudadanos tienen el derecho de escoger libremente a los hombres que han de gobernarla, se dice que esa nación es democrática”** (p.11).

Para cerrar la lección, el alumno aprende que la soberanía recae en el pueblo y el discurso vuelve a ser utilizado simplemente para justificar de forma normativa a la misma. **“México es una nación democrática. Su soberanía, como lo dice nuestra Constitución, reside, esencial y originariamente, en el pueblo. En México todo el poder público dimana del pueblo, mediante elecciones libres, y se instituye para beneficio de este”** (p.11).

Aquí se opta por el uso de una narrativa retórica en el sentido demagógico de utilización de frases y mensajes para lograr un fin específico.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

Además, en los libros la Independencia y la Revolución son los dos momentos históricos que se utilizan para explicar la democracia. En varias lecciones se describe el movimiento revolucionario como el que terminó con la dictadura de Porfirio Díaz (un gobierno antidemocrático y benévolo con la inversión extranjera), situación que permitió llegar a una etapa con mejores condiciones de vida, a partir del cumplimiento de los derechos cívicos de la población. Por ello, aunque en algunas lecciones se presenta el significado de la democracia, éste ocupa un lugar mínimo en la narrativa. La mayoría de las veces la explican y conceptualizan en breves palabras como el resultado del esfuerzo revolucionario por cambiar las injusticias sociales. Lo anterior es sumamente cuestionable, pero da cuenta de la forma en la que los libros de texto utilizan el discurso para legitimar las ideas nacionalistas de las élites, las cuales en ese momento hablaban de la nación con el único propósito de conservar el poder del Estado. Las explicaciones sobre el concepto de

democracia son en realidad escasas, más bien se dedican a justificar el momento contextual de la Independencia y de la Revolución. Los siguientes ejemplos muestran lo señalado:

**Obra de la Revolución Mexicana (pp.113 y 114) I. México a principios del presente siglo**

La lección muestra el contexto social y político que se vivió a lo largo de la gestión de Porfirio Díaz. La descripción de hechos se hace desde la explicación situacional de cómo se vivía en esos años, con una perspectiva en la que se critica la inexistencia de democracia y en la que se exponen los factores que han de tomarse en cuenta para que ésta exista en la sociedad. Lo primero que alude es a la falta de democracia entendida en su versión restringida o acotada a la simple elección de gobernantes: **“A principios del presente siglo gobernaba a México don Porfirio Díaz. Su voluntad era la ley suprema. Ocupaban los puestos públicos las personas que escogía él. No había democracia” (p.113)**. Posteriormente, se da cuenta de los elementos que han de conformar la democracia, criticando la existencia en esos años de la esclavitud de los trabajadores y de la posesión de las tierras en manos de ricos hacendados: **“Las mejores tierras estaban en manos de la gente rica que, por lo general, no vivía en el campo, sino en las ciudades, y siempre con lujo. En las tierras explotadas así –se llamaban haciendas– los peones trabajaban de sol a sol y por un salario mísero. Eran aquellos trabajadores poco menos que esclavos: no podían ausentarse de las fincas sin autorización del amo; ésta era dueño de la tienda donde los peones tenían que hacer sus compras; a menudo no se les pagaban los jornales en dinero; recibían en cambio vales o fichas, que sólo en la tienda de raya –ése era el nombre– tenían valor” (p.113)**. **“Los ferrocarriles, y casi la totalidad de la poca industria que entonces había, estaban en manos extranjeras. A los obreros no se les reconocía derecho alguno. Sus salarios eran bajísimos” (p.113)**. **“Por falta de higiene, las enfermedades se ensañaban con el pueblo, sobre todo en los niños. Muchos de éstos morían en los primeros meses o años de su vida. Había pocos hospitales” (p.114)**. Y el señalamiento de la falta de infraestructura educativa: **“Más de las dos terceras partes del pueblo mexicano ignoraban entonces los beneficios de la instrucción. A pesar de los esfuerzos de un mexicano eminente –el Maestro don Justo Sierra– eran pocas las escuelas y pocos los que sabían leer y escribir. (p.114)**.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

**Capítulo Cuarto: México independiente (pp. 79-90) III. Cómo se inició la reforma (pp.88-90).**

En este pequeño apartado se presenta información de carácter histórico sobre los primeros esfuerzos realizados para llevar a cabo la práctica de la democracia, justificando su nacimiento con personajes históricos –en quienes recae la intención de forjar un país más próspero económicamente, libre e igualitario– y en los enfrentamientos que se suscitaron entre los dos partidos opuestos. Así, se detallan las razones del nacimiento de dos partidos. Se menciona la realización de elecciones para dar cuenta de los personajes que ocuparon los puestos de presidente y vicepresidente, el establecimiento de leyes y el derogamiento de otras que culminan en la lucha entre liberales y conservadores. Por ello, la democracia se explica como el resultado de estas luchas. **“1. José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías fueron precursores de la Reforma. Pensaban que era necesario introducir en México cambios importantes para lograr que el país, libre de la presión del clero y el ejército, se desarrollara espiritual y económicamente y estuviese en aptitud de practicar las instituciones democráticas” (p.88)**. **“Animado por estas ideas, se creo el partido reformista, que deseaba la igualdad social de todos los mexicanos a fin de que fueran unas mismas sus oportunidades en el orden**

cultural y en el económico. A ese partido, llamado de los liberales se adhirió el de los federalistas. El clero y el ejército, que deseaban conservar sus privilegios, formaron el partido de los conservadores, al cual se unieron los centralistas” (p.88).

(*Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1961)

#### **Capítulo Décimo. IV. El Régimen Revolucionario (pp.171-177)**

Este apartado aglutina, en tres hojas y media, la obra y lo más destacado de 12 de los gobiernos posteriores a la Revolución. El discurso unifica cada uno de los periodos presidenciales, señalando algunas de sus características específicas, pero los iguala en el discurso para señalar su preocupación por cumplir con el ideal revolucionario de brindar prosperidad a la sociedad: **“por recoger y realizar los anhelos de libertad y justicia alimentados por la Revolución, y por lograr la paz, el bienestar y la prosperidad del pueblo mexicano, cuya unidad interna hemos conquistado gracias a enormes sacrificios”** (p.177). De esta forma, la lección enfatiza el carácter libertador, de justicia, de paz, de bienestar y de prosperidad de estos gobiernos **“emanados de la Revolución”** (p.177). Señala también con gran énfasis la preocupación de los gobiernos por **“hacer efectivos los derechos cívicos del pueblo; por atender las necesidades y los problemas de los trabajadores de las ciudades y del campo y por mejorar las condiciones generales del país. Todos estos gobiernos han realizado obras importantes en cada uno de los órdenes de la vida mexicana: obras de saneamiento, de construcción de escuelas y guarderías infantiles, de mejoramiento de los servicios públicos, de riego, de caminos, de electrificación, de creación de industrias nuevas, de modernización de la técnica de trabajo y de la maquinaria industrial y agrícola. Por último, se ha logrado implantar en México el sistema de la seguridad social”** (p.171). A través de un listado con datos históricos (fechas, nombres y actividades) enumera lo más relevante de los 11 gobiernos posteriores al de Venustiano Carranza. Sobre el gobierno del Primer Jefe se transmite en el discurso un mensaje de exaltación por los objetivos que impulsaron la Revolución, los cuales se vieron cristalizados en la Constitución de 1917, destacando los ideales de justicia social y de dignidad individual tan anhelados por el pueblo mexicano. **“1.Gobierno de Venustiano Carranza (1916 a 1920). Convocó el Congreso Constituyente de Querétaro y promulgó la Constitución de 1917, que es la base de nuestra vida institucional y convierte en normas jurídicas las aspiraciones de dignidad individual y de justicia social de la revolución iniciada en 1910”** (p.171).

(*Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1961)

#### **b) Principios fundamentales de la democracia**

En los libros de texto de esta época, la igualdad, la libertad y la justicia, como complementos de la democracia, aparecen siempre ligadas a la explicación de sucesos históricos que se consideran determinantes en la configuración de la sociedad mexicana. Así, en el relato de las causas y los objetivos de los acontecimientos históricos —generalmente de las luchas armadas de la Independencia y la Revolución—, las lecciones sitúan su razón y origen en los valores morales y los principios ético-políticos de igualdad, libertad y justicia. Por lo general, los apartados que abordan este tema suelen concluir haciendo referencia al surgimiento de gobiernos que fincaron en estos principios su

causa, la cual resulta ser, casi siempre explicada como, la búsqueda de un gobierno por el pueblo y para el pueblo, es decir, democrático.

Se ha señalado que una de las finalidades con la que se instituyó el proyecto de libros de texto fue precisamente la de la formación de ciudadanos para una nación democrática. Y aunque la realización de esa pretensión se puede visualizar en algunas lecciones, por lo general, dicha finalidad se pierde o se ve opacada por la narrativa legitimadora con la que se exponen los temas.

Aunado a ello, una condición recurrente en los libros analizados con respecto a los principios fundamentales de la democracia, es que sus explicaciones suelen contener inconsistencias ó imprecisiones. Al respecto, la igualdad se refiere en los textos como la igualdad de todos ante la ley, es decir, el discurso la define como un principio jurídico y en prácticamente ninguna lección se comprende como igualdad moral, definida como aquella que considera valiosas a todas la personas que conviven en una sociedad, independientemente de la posición social o económica que ocupen. Sobre los principios de libertad y de justicia, son entendidos como el resultado de la bondad y de la heroicidad de personajes y de acontecimientos históricos relevantes. Por lo general, el discurso que aborda estos temas suele ir acompañado de sentimientos de admiración y sacrificio patrióticos, que se invocan como salvadores de la nación e incluso como objetos de culto cívico.

Por ello, las lecciones suelen transformar los hechos históricos en hazañas personales, exaltando al personaje con calificativos que engrandecen algunos rasgos de su personalidad y que de manera reiterada aparecen ligados a los principios de igualdad, libertad y justicia, en cuya definición la narrativa rebasa la realidad misma. Así, a los personajes se les atribuyen ciertos valores que describen su conducta heroica, siendo calificados de “patriota y honrado [...] resuelto a servir a las clases humildes”,<sup>528</sup> “constante firmeza en su carácter e inquebrantable rectitud”,<sup>529</sup> y “de grandes inquietudes y de nobles ideales”.<sup>530</sup> Los siguientes ejemplos ilustran lo señalado:

---

<sup>528</sup> *Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, México: SEP-Conaliteg, 1961, p. 87.

<sup>529</sup> *Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, México: SEP-Conaliteg, 1961, p. 110.

<sup>530</sup> *Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, México: SEP-Conaliteg, 1961, p. 110.

**Capítulo sexto. De Santa Anna a la Reforma (pp. 99-110) Benito Juárez. (p.110)**

Se trata de una lectura que da cierre al capítulo y en ella se detalla principalmente la biografía de Juárez, en la que se describe su vida tan azarosa y se le define como un héroe patrio, a quien se le asocian las bondades de lo que tiene que ser el ejercicio de un gobierno ejemplar. **“Sus padres eran indios, pobres y humildes. Huérfano desde pequeño, Juárez quedó bajo la guarda de un tío suyo. A los once años de edad abandonó la casa de su tío, pues aspiraba a que su vida mejorase, y se fue a la ciudad de Oaxaca. Allí aprendió a leer y escribir el castellano, hizo estudios superiores y recibió el título de abogado. Hombre de grandes inquietudes y de nobles ideales, ingresó en la política resuelto a lograr el triunfo de los principios liberales y la implantación de un régimen de justicia, libertad e igualdad para todos los habitantes de México. [...] Lo distinguían la constante firmeza de su carácter y su inquebrantable rectitud. Además de gran patriota, era un gran estadista. [...] Durante la Guerra de Reforma había mantenido intacto, en medio de las más azarosas persecuciones, el principio de legalidad, que él representaba. En las Leyes de Reforma había dado expresión y firmeza jurídica a sus ideales”** (p.110).

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

**Capítulo tercero. La guerra por la independencia (pp. 46-78)**

La lección da cuenta de los factores que provocaron la guerra de Independencia y de la forma en la que fue extendiéndose un sentimiento de descontento y malestar generalizado. Entre las causas se mencionan las socioeconómicas, las ideológicas, pero también las de rebeldía por parte de **“las clases sociales explotadas o menospreciadas”** (p.47). Se refuerza la idea de que los ideales ilustrados de libertad, igualdad y derechos del hombre, difundidos a través de libros y de la educación recibida en los colegios que se fundaron, son parte central del espíritu moderno que impregnó la lucha contra el gobierno por parte de los criollos, quienes constituían la clase culta, **“los grandes acontecimientos que el nuevo espíritu había producido entonces en el mundo, afirmaban más y más en los criollos el anhelo de libertad e independencia”** (p.48). Se mencionan también algunos de los acontecimientos externos que dieron impulso a la lucha mexicana, así se alude a **“la independencia de las colonias norteamericanas (las ideas de libertad e igualdad; los derechos del hombre); la Revolución Francesa (los derechos del hombre y del ciudadano) y la invasión de España (invasión de Francia a España)”** (p.48). El relato alude a personajes que fueron parte fundamental para el inicio de la lucha de independencia, como el caso de Hidalgo, a quien se describe como un hombre inteligente, bondadoso y amoroso que **“enseñó a leer a los indios”** (p.52) y quien **“Animado por el deseo de libertad”** (p.52) luchó por su pueblo, **“sacrificando su seguridad y bienestar personales”** (p.52). Por ello es llamado **“patriarca de la libertad”** (p.57), pues **“buscaba la libertad espiritual y el bienestar económico de México, y se esforzó por suprimir los obstáculos que se oponían a ese progreso de su patria”** (p.57). Es evidente que la lectura busca generar en el lector admiración hacia el heroísmo de Hidalgo por su lucha contra la esclavitud, pues señala que **“le ofendía la sumisión en que vivían los indios y la desigualdad de las clases postergadas, y se puso a la cabeza de todos para redimirlos”** (p. 57). En la lección se entiende que un sacrificio patriótico hace de Hidalgo el héroe central de la Independencia ya que dejaría **“la vida tranquila a que tenía derecho por su edad, y por la profesión que ejercía, para servir a un propósito noble, altruista, e inmenso por los sacrificios y el patriotismo”** (p.57).

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

**México, Nación libre y amante de la libertad (p.10)**

La lección se integra de dos partes: en la primera se define a la libertad como un **“espacio sin límites [...] Porque de esa forma va unido el gran amor que por la libertad sienten todos los mexicanos”** (p.10). En la segunda, se define a México como una nación libre, haciendo referencia a la prohibición de la esclavitud. El

discurso inicia con letras mayúsculas señalando: **“NO LO OLVIDEMOS: En México no hay, no debe haber esclavitud” (p.10)**. Para justificar dicha afirmación el texto refiere a la libertad como el derecho humano inalienable del que gozan todas las personas señalando, **“Porque la libertad es un derecho inseparable del hombre” (p.10)**. Para darle mayor credibilidad a las afirmaciones la narrativa entremezcla frases con información histórica y echa mano de un héroe patrio para dar a conocer que es la Constitución la norma que rige este principio. **“Por eso el Padre de la Patria, don Miguel Hidalgo, abolió la esclavitud. Por eso también nuestra Constitución declara que en México está prohibida la esclavitud” (p.10)** Finalmente se reitera, **“Fue en 1810 cuando el iniciador de nuestra independencia rompió las cadenas de la esclavitud, y dio así la libertad a todos los mexicanos” (p.10)**

*(Mi libro de tercer grado: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

### **Capítulo tercero. La guerra por la Independencia (pp.46-78). Primera etapa: la iniciación (pp. 52-58)**

La lección plantea como cierre de la lección los **“Propósitos del niño mexicano” (p.58)**.

Tras un relato cargado de sentimentalismo por los héroes y la patria libre, la lección cierra con un mensaje de advertencia sobre lo que deben ser los propósitos del niño mexicano:

**“Los niños de México, deben conocer y recordar a sus héroes, porque éstos dieron su vida para legar a todos los mexicanos una patria libre. Tu, que formas parte de México, estás obligado a estimar el sacrificio de esos grandes hombres, a cuyo heroísmo debes las libertades, los derechos y la seguridad de que hoy gozas. Su conducta es el modelo que ha de impulsarte a cumplir con tu deber, el cual, por ahora, consiste en estudiar y trabajar, en la escuela y en tu casa, para servir así a tu patria y entregarte, seguro de que los mereces, a tus juegos y regocijos. Ama el aire de México, su sol, sus ríos, sus montañas, su tierra. Ama y cuida esa tierra que, además de generosa, es tuya. Los héroes patrios la obtuvieron para ti al precio de su sangre, y ella será siempre dulce y materna si con tu esfuerzo la cultivas, y si, como los héroes que te la dieron, mantienes vivo en ti el amor por la Patria, por la ley y por la justicia” (p.58)**.

Así, en la lección puede apreciarse el tipo de narrativa que se utiliza para transmitir mensajes dogmáticos con los que se pretende que el lector haga suyo el amor y aprecio por la patria, siguiendo el modelo de los héroes nacionales sin permitir al lector ningún tipo de cuestionamiento al respecto.

Se busca la identificación del niño a partir de criterios establecidos. Así es la manera en la que los libros entienden también la formación para la democracia y la ciudadanía.

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

### **Capítulo decimotercero. La Patria y sus símbolos (pp.210-213)**

La lección hace una descripción de la conformación y el significado de los símbolos patrios. Inicia definiendo el concepto de libertad como **“uno de los derechos más valiosos que tiene el hombre. Por ello, el sentimiento de la libertad ha impulsado siempre a los seres humanos a luchar por ella. En México, a través de su historia, se puede ver cuántos héroes han sacrificado su vida en defensa de la libertad” (p.210)**. Sin embargo, en la oración siguiente se enfatiza y se asocia el concepto de libertad con el de patriotismo, señalando: **“Pero la libertad que más aprecia el hombre no es la personal, sino la de su patria, porque no puede ser libre la persona que vive en una patria oprimida. La Patria es el lugar donde se nace, se vive, donde está nuestro hogar. La Patria es el ambiente y el conjunto de tradiciones que forjan nuestro sentimiento de amor y respeto por la nación de que formamos parte y a la que consideramos nuestra. La Patria se concreta en cuatro símbolos: el nombre, el escudo, la bandera y el himno nacional” (p.210)**. Posteriormente se detallan los rasgos que conforman el escudo, la bandera y el himno nacionales, que se detalló en el apartado de ciudadanía.

*(Mi libro de quinto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1972)*

Se ha señalado ya que la Revolución Mexicana adquiere un carácter preponderante en los libros, pues es usada en múltiples lecciones como el detonante o momento cúspide que permitió la llegada de la democracia al país. Ésta aseveración, aunque vaga, resulta ser la justificación histórica que se reitera de manera generalizada en los libros para legitimar el quehacer político de los diversos gobiernos posrevolucionarios, en términos del cumplimiento de los principios de igualdad, libertad y justicia para la población. Además, las lecciones que abordan la temática siempre se ven mezcladas, como ya se ha dicho, con argumentos del nacionalismo para darle mayor fuerza a los hechos realizados y con ello transmitir un mensaje que perdure en la memoria colectiva. Los siguientes ejemplos ilustran lo anterior:

**Capítulo noveno. La Revolución Mexicana (pp. 156-170). I. Revolución de 1910 (pp.156-158). El Plan de San Luis Potosí (pp.157 y 158)**

En este apartado, la narrativa detalla los inicios del movimiento armado y opone a dos personajes históricos, de tal manera que se cuenta una historia de buenos y malos. Así, la narrativa muestra las razones que dieron inicio a la Revolución, la primera alude a la **“prolongada dictadura ejercida por el régimen del general Díaz” (p.156)**, y la segunda señala que **“el pueblo sintió ansias de un orden social más justo” (p.156)**. El relato evidencia un discurso nacionalista en donde la Revolución es la principal protagonista, si bien se señala que con ella la situación social cambió, la narrativa otorga un peso importante al proceso electoral y al ejercicio de la ciudadanía política, sin aludir a la relevancia que tuvo la ciudadanía social. Además, señala a un personaje de la historia como el protagonista principal de dicho cambio: **“Si bien las elecciones habían sido hasta allí una mera fórmula ante la indiferencia del pueblo, al acercarse las de 1910 las cosas cambiaron debido a varias circunstancias. La principal fue la declaración que Porfirio Díaz hizo a un periodista [...] a quien dijo que consideraba a México maduro para la democracia; que vería con gusto la formación de partidos políticos, y que estaba dispuesto a sostener al candidato elegido por la mayoría de los mexicanos” (p.156)**. La razón para el levantamiento en armas se encuentra en la **“ilegalidad de las elecciones de 1910” (p.157)**. El discurso centra su mirada sobre el cambio de gobierno y mejora del país en el personaje de Madero y su propuesta contenida en el Plan de San Luis, cuyo principal postulado fue **“sufragio efectivo no reelección” (p.157)** y la promesa de **“a restitución de las tierras a quienes habían sido despojados de ellas” (p.157)**.

En el texto, el movimiento armado es considerado el resultado de lo que se califica como **“una burla hecha al pueblo” (p.157)**, dado que Díaz, a pesar de sus famosas declaraciones sobre la democracia, **“se proclamó vencedor y siguió ocupando la Presidencia” (p.157)**. Madero es descrito como **“Un hombre valiente y de noble espíritu” (p.156)**; **“el caudillo de la Revolución” (p.158)**, y el candidato con mayores simpatías que **“con sus discursos, arrastró tras de sí al pueblo animándolo a ejercer los derechos cívicos en las elecciones que se aproximaban” (p.156)**.

La idea de democracia que se conceptualiza en la lección es entendida como el derecho a votar y a formar partidos. Por último, a Madero se le describe como un hombre entusiasta, sincero, que fue encarcelado. Personifica benevolencia y es un hombre que se apega de manera extrema a los ideales democráticos, con lo que adquiere en el discurso un perfil heroico que se asemeja al de los mártires cristianos.

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

### **El Gobierno de Madero (pp.159-161)**

Para darle continuidad a los argumentos de la lección anterior, el apartado sobre el gobierno de Madero describe su personalidad; la forma en la que se debía hacer del poder, y los momentos relevantes de su andar en el movimiento revolucionario, hasta su muerte junto a Pino Suárez. Lo que se transmite con esta lección busca reafirmar la idea del héroe patrio bueno, pues se trata de una historia de exaltación de sus actos siempre orientados a conseguir el bien para la nación. En tal sentido se señala que **“Madero era hombre de ideales nobles y de muy buenos propósitos, el pueblo le tenía fe y esperaba ver cumplidas las promesas revolucionarias” (p.159); “Madero no era violento, ni sanguinario, ni cruel, sino inclinado a la benevolencia y al perdón” (p.160)**. Debido a la forma en la que muere Madero, en la narrativa se enfatiza que su fallecimiento provocaría gran indignación en todo México y, por tanto, se ha de honrar y venerar su memoria. **“La traición de Huerta y la muerte de Madero y Pino Suárez causaron profunda indignación en todo el país. La memoria de Madero empezó a ser objeto de un culto cívico” (p.160)**.

### **Francisco I. Madero (p.162)**

Este pequeño apartado, a manera de biografía, da cuenta de la vida y obra de Madero. En él se resalta y describe su carácter, su personalidad y su lucha para conseguir que México lograra ser un país más justo y democrático. **“Madero se singularizaba por su nobleza, su bondad y su apego a las virtudes cívicas. Mientras ejerció el poder, se respetaron todas las garantías individuales y todos los derechos del ciudadano” (p.162)**.

Se le señala como enemigo del régimen dictatorial de Díaz y como un hombre que **“empezó a luchar porque fuera efectiva en México la democracia. No obstante pertenecer a una de las familias mexicanas más ricas, creía que en nuestro país eran indispensables las reformas de orden social en beneficio de los campesinos y obreros” (p.162)**. A Madero se le califica en el discurso de **“gran orador. Sus discursos, siempre sinceros, generosos y humanos, conmovían a las multitudes. México no sólo recuerda a Madero: venera su memoria” (p.162)**.

En síntesis en la lección se habla de un espíritu maderista por alcanzar los derechos, las libertades y las garantías que a todas luces contrastaban con las del porfirismo. En tal sentido, en la lección, la democracia es el resultado de una historia en blanco y negro, y de un héroe y un villano.

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

## **c) Marco legal y político**

Otro de los elementos que configura la idea de democracia en los Libros de la Patria es el vinculado con el marco normativo y organizativo del sistema de gobierno mexicano. De manera general, con la incorporación de este tema se busca que el lector visualice y comprenda el sistema de gobierno en México a partir de su estructura y de las normas jurídicas que le dan sustento.

Contribuyen a ello las 30 lecciones dedicadas al conocimiento y la comprensión de las normas jurídicas y de la estructura de gobierno mexicanos. En tal sentido, los libros de texto complementan la visión de una democracia en tanto su definición formalista, describiendo y reiterando en varias lecciones contenidos que sustentan el establecimiento de preceptos jurídicos y de reconocimiento de derechos, por medio del funcionamiento técnico de las instituciones políticas.



Si bien las lecciones suelen describir la labor de los órganos, los actores y las instituciones que integran el sistema político de la nación mexicana, lo hacen de manera parcial o acotada. Es decir, se mencionan las instituciones y los órganos de gobierno más importantes para el buen funcionamiento del país, pero se le da un peso mayor a la descripción de sus funciones y se evita explicar la relevancia de su quehacer para la sociedad. Al respecto, el alumno sólo recibe la información necesaria, mas no la relevante sobre la importancia de dichas instituciones, para poder exigir el cumplimiento pleno de los derechos sociales y de las obligaciones jurídicas de las mismas.

En este sentido, en varias lecciones se observó que la narrativa simplifica el mensaje —que se busca sea comprendido— con argumentaciones que pareciera favorecen un aprendizaje memorístico, en detrimento de una comprensión amplia sobre las implicaciones y los beneficios sociales de la labor de dichas instituciones. Así, las lecciones dan cuenta de la Constitución; de la organización del gobierno (tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial), y de los actores gubernamentales (presidente, jefe de gobierno, secretarios de Estado, gobernadores, presidentes municipales, regidores, senadores, diputados, ministros de la Suprema Corte de Justicia y tribunales), describiendo sus características y funciones. Las siguientes lecciones son ejemplo de lo señalado:

#### **Gobierno Federal y gobierno local (p.13)**

Aquí se da a conocer cuáles son las principales autoridades que gobiernan nuestro país. En primera instancia define al presidente como la **“mayor autoridad en la República. Es elegido por todos los ciudadanos: durante seis años gobierna al país, y en ningún caso y por ningún motivo podrá volver a desempeñar ese puesto. El Presidente gobierna conforme a las leyes; la ley fundamental es la Constitución”** (p.13). Señala además, que **“También hay una autoridad para cada Estado; se le da el nombre de Gobernador, y, como el Presidente, es designado por elección popular. El Gobernador reside en la ciudad capital del Estado”** (p.13). En la narrativa que cierra la lección se enfatiza: **“La unión de todos los Estados, y de todos los habitantes entre sí, hace que nuestra República, que es Federal, sea cada día más fuerte y próspera”** (p.13).

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

#### **División Política (p.109-113)**

Se trata de un apartado en el que se explica el marco legal y de división y organización política de México, con una aproximación analítica que combina la geografía y las cuestiones de gobierno del país. De manera muy breve, se aborda además de los aspectos geográficos, la importancia de la Constitución, la conformación y las atribuciones de las entidades federativas, y el lugar geográfico donde se encuentran situadas todas y cada una de ellas, detallando sus

características políticas y de gobierno. Respecto a la Constitución, se señala que es la **“ley suprema de nuestro país” (p.109)**, la cual le da **“a éste el nombre de Estados Unidos Mexicanos” (p.109)**. La narrativa para explicar a las entidades federativas señala que nuestro país se encuentra conformado por porciones de territorio que tienen límites, y que dentro de esos límites son libres y soberanas: **“Son libres porque no dependen unas de las otras; soberanas, porque tienen gobierno y leyes propios” (p.109)**.  
(*Mi libro de cuarto año: Geografía*, SEP-Conaliteg, 1968)

Únicamente en el libro de sexto grado es posible apreciar una lección que integra un discurso inclusivo, en el que se señalan algunos de los alcances e implicaciones sociales de las instituciones, los actores y los órganos de gobierno. Lo paradójico es que aún con una explicación más detallada y comprensible del quehacer y funcionamiento del sistema político y de gobierno, la visión que se transmite es la que al gobierno le interesaba promover y que, en este caso, era la de un país próspero, sin problemas, donde los mexicanos ejercen sus derechos como resultado de la creación y existencia de las instituciones. Por lo tanto, la democracia y su marco jurídico es entendida en la medida en que el Estado mexicano, a través del gobierno, ejecuta los mandatos constitucionales que emanan de los acontecimientos históricos en los que el pueblo lucha contra los malos gobiernos. Cabe señalar que en los libros de texto el pueblo, como entidad popular, incorpora a todas las clases sociales, pero la narrativa suele poner énfasis al referirse en múltiples ocasiones a las clases pobres. Éste es el ejemplo de lo señalado:

### **III. Organización actual de México. Derechos que tienen los mexicanos. 3. El Gobierno (pp.235-237)**

En esta sección se describe la estructura organizativa del gobierno en México y su definición como sistema político. La narrativa inicia señalando la voluntad expresa del pueblo por constituir un sistema político y de gobierno. Es decir, la idea de que con la Revolución el pueblo había ocupado el poder vuelve a ser transmitida. **“Como ha sido voluntad del pueblo mexicano constituirse en una república democrática, representativa y federal el gobierno que la Constitución consagra tiene esa misma naturaleza. [...] Es democrático porque en él pueden intervenir todos los ciudadanos, cualesquiera que sean su posición social y su actividad o profesión, y cualquiera la parte del país de donde procedan. [...] Es representativo porque está formado por personas elegidas libremente por el pueblo mismo para que lo represente. [...] Es federal porque México se forma de Estados libres y soberanos, con gobiernos propios, si bien están unidos en una Federación que reconoce a un gobierno nacional. Los Estados se dan sus propias leyes, las cuales no pueden, en ningún caso, oponerse a la ley fundamental de la República, o sea, a la Constitución” (p.235)**. Acerca del carácter representativo se menciona que **“El gobierno de México se halla dividido en tres poderes, independiente cada uno de los otros dos” (p.236)**. El discurso

hace un apunte histórico en la narración para contextualizar que esta división surgió **“en la época de la Ilustración y que después fue aplicada por la Revolución Francesa; en México, la división de los tres poderes existió desde la Constitución de Apatzingan, y después se reiteró en las constituciones de 1824 y 1857; conservar esa división de poderes fue uno de los empeños mayores del partido liberal. Los tres poderes son: el legislativo, el ejecutivo y el judicial; su división e independencia recíproca garantizan el buen funcionamiento de cada uno, la buena aplicación de las leyes y el buen ejercicio de la autoridad por los tres poderes”** (p.236). A continuación la lección describe las características de cada uno de los tres poderes.

a) El Poder Legislativo. **“Es el encargado de hacer y modificar las leyes del país, siempre de acuerdo con las ideas y el espíritu de la Constitución. También se encomiendan al poder legislativo algunas decisiones graves, como autorizar al ejecutivo para que declare la guerra o suspenda las garantías individuales. Corresponden asimismo al legislativo la aprobación de los gastos públicos y la vigilancia de las actividades del poder ejecutivo, para lo cual el jefe de éste debe rendir al legislativo un informe anual de su gestión. El poder legislativo está depositado en un Congreso, que se divide en dos Cámaras, una de diputados y otra de senadores. El número de diputados es proporcional al número de habitantes del país; los senadores son dos por cada Estado y dos por el Distrito Federal”** (p.236).

b) El Poder Ejecutivo. **“Es el encargado de la administración del país, y a él incumbe llevar a cabo las medidas que, de acuerdo con la Constitución y las leyes, sean para el bien y el progreso de la nación y para el beneficio de sus habitantes. El poder ejecutivo reside en el presidente de la república, funcionario responsable, ante el Congreso y el pueblo de México, de la buena marcha del país. En su tarea administrativa, el presidente se ayuda con los secretarios de estado, que él nombra, y por los jefes de varios departamentos superiores; unos y otros en junto constituyen lo que se llama el gabinete o gobierno. Al presidente de la República lo eligen los ciudadanos en votación directa, la cual se efectúa cada seis años. El presidente nunca puede ser reelecto”** (p.237).

c) El Poder Judicial. **“Es el encargado de conocer las violaciones a las leyes federales y de impartir justicia. Él es quien debe dictar las penas que merezcan los infractores de las leyes de México y de juzgar a los individuos acusados. El poder judicial puede también otorgar amparos, es decir, proteger a los ciudadanos que acudan a él cuando sientan sus derechos violados por alguna autoridad. El órgano superior del poder judicial es la Suprema Corte de Justicia de la Nación. De ella derivan todos los tribunales federales del país, y ella puede conocer en última instancia, para revisarlas, las sentencias de los tribunales inferiores. A las sentencias del poder judicial nadie puede oponerse, ni ciudadanos ni autoridades. Para su régimen interior, el gobierno de cada Estado está dividido en los mismos tres poderes: el legislativo, el ejecutivo y el judicial”** (p. 237).

*(Mi libro de sexto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1966)*

Finalmente, la democracia que se explica en los libros de texto de ésta época se encuentra apegada a su definición formal, entendida como método de gobierno. En ese sentido, la idea que se transmite es la de una democracia que no se construye, sino que se adopta como resultado de una historia de luchas

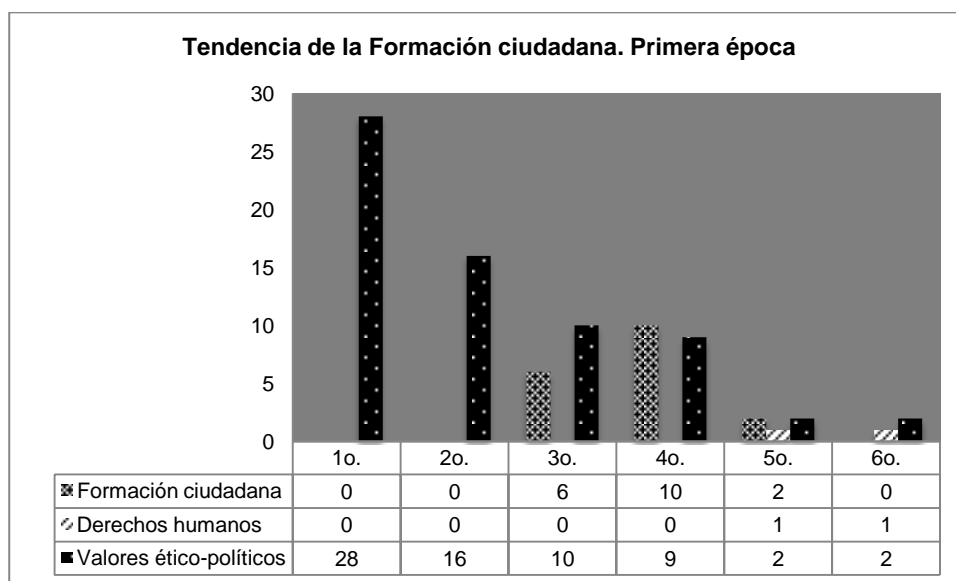
políticas y de personajes de los que el ciudadano mexicano ha de sentirse orgulloso e identificado.

Aunado a ello, la conceptualización de la democracia que se explica en general en los libros, se apega exclusivamente a su definición en términos del ejercicio del derecho ciudadano al voto para elegir gobernantes. No hay argumentaciones que den cuenta de ella más allá de un conjunto de reglas procesales, es decir, de otros elementos que la perfilen en términos de su definición como forma de vida. En los libros, no se percibe una apertura discursiva que concientice al ciudadano sobre los retos y las implicaciones de los procesos democráticos. Por ello, la democracia, entendida como una virtud ciudadana, no se promueve ni se fortalece, esto es, no se incrementa el aprecio por este principio en los textos, por el contrario, la democracia que impera prescinde de la virtud que la entiende como amor a la cosa pública.

#### **5.4.2.3 Educación ciudadana**

En cuanto a los datos que se identificaron en esta categoría, destacan 87 lecciones dedicadas al tema de la formación ciudadana. De ellas, 77 abordan contenidos referidos a la formación en valores ético-políticos, tales como la honestidad, la compasión y la solidaridad, entre otros. Destaca de manera especial la formación de hábitos, comportamientos y actitudes en dos espacios principalmente: la escuela y la familia. También se ubicaron 18 lecciones sobre la formación ciudadana, siendo el cuarto grado el nivel que presenta mayor cantidad de apartados al respecto. Asimismo, sólo se identificaron dos lecciones referidas a las instituciones que en el ámbito internacional garantizan y velan por el cumplimiento de los derechos humanos. La gráfica 4 ilustra lo anterior.

Gráfica 4



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Mi libro de Primer Año*, 1960; *Mi libro de Segundo Año*, 1962; *Mi libro de Tercer Año: Historia y Civismo*, 1970; *Mi libro de Tercer Año: Geografía*, 1960; *Mi libro de Cuarto Año: Historia y Civismo*, 1961; *Mi libro de Cuarto Año: Geografía*, 1968; *Mi libro de Quinto Año: Historia y Civismo*, 1972; *Mi libro de Quinto Año: Geografía*, 1971; *Mi libro de Sexto Año: Historia y Civismo*, 1966; *Mi libro de Sexto Año: Geografía*, 1972.

Los libros de primero y segundo grados destacan por ser en los que se plantean patrones de comportamiento enfocados al desarrollo personal de los niños, así como a la formación y adquisición de conductas rutinarias que se espera se conviertan en hábitos. Así, las lecciones se limitan a indicar, a través de historias, oraciones, poemas y diálogos, la forma de comportamiento o normas con las que se ha de cumplir, pero dejan de lado el desarrollo de capacidades y habilidades de conocimiento para la reflexión sobre las razones de dichos comportamientos. En tal sentido, las lecciones muestran un amplio abanico de hábitos entre los que se encuentran los físicos (referentes al cuidado del cuerpo), los afectivos (incluyen el vínculo del sujeto con el entorno, sus padres, amigos, familiares), los sociales (costumbres típicas de un grupo o comunidad) y los morales (acciones buenas o malas). Los siguientes ejemplos dan cuenta de esto:

**Anita y Luis van a la escuela (p.40)**

Se trata de una lectura compuesta por siete oraciones, en las que se trata el tema de la adquisición de hábitos, en este caso para ir a la escuela. Así, se señala el hábito de levantarse, bañarse, peinarse, tomar el desayuno, ayudar a la mamá, pasar por los amigos y ser puntual.

**“Los niños se levantan.**

**Se bañan y se peinan.**

**Ayudan a su mamá.  
Toman el desayuno.  
Pasan por su amiga Carmen Maya.  
-Yo soy la más puntual.  
-No, te gana Antonio Arroyo” (p.40).**  
(*Mi libro de primer año*, SEP-Conaliteg, 1960)

**Amor filial (pp.90-91)**

Se trata de un poema de Amado Nervo que alude al amor y adoración a los padres.

**Yo adoro a mi madre querida,  
yo adoro a mi padre también,  
ninguno me quiere en la vida  
como ellos me saben querer.**

**Si duermo, ellos velan mi sueño;  
si lloro, están tristes los dos;  
si rio su rostro es risueño;  
mi risa es para ellos el sol.**  
(p.90)

**Me enseñan los dos, con  
inmensa  
ternura, a ser bueno y feliz.  
Mi padre, por mí lucha y  
piensa;  
mi madre ora siempre por mí.**

**Yo adoro a mi madre querida  
yo adoro a mi padre también;  
ninguno me quiere en la vida  
como ellos me saben querer.**  
(p.91)

**Amado Nervo**

(*Mi libro de primer año*, SEP-Conaliteg, 1960)

**Pequeño héroe (pp.170-171)**

La lectura, por su título, hace pensar en la valentía y aunque sí es el eje de la lectura, hay un doble planteamiento con respecto al significado del heroísmo. Por un lado, se describe el concepto de heroísmo asociado al hecho de dar la vida por la patria, y por otro, se concibe como el sacrificio por los demás.

**“Ayer papá leía el periódico.  
Mamá cosía mientras nosotros jugábamos.  
-Es un héroe -exclamó papá.  
Todos nos acercamos curiosos.  
Él leyó en voz alta: “Un niño salvó a otros niños.  
Habían ido a nadar a la laguna.  
Un remolino los arrastró al fondo.”  
-Papá -interrumpí- ¿porqué crees que es héroe?  
Respondió mi padre: -Héroe es quien muere por su patria.  
También quien se sacrifica por los demás.  
Ese niño vio a otros niños en peligro.  
Pensó que podían morir.  
Arriesgó su vida para salvarlos.  
Su nombre será recordado siempre.  
Muchos niños mexicanos han sido héroes” (pp.170-171)**  
(*Mi libro de primer año*, SEP-Conaliteg, 1960)

**¡Qué buenas son tus manos! (pp.22-23)**

La lectura muestra las actitudes, los comportamientos y el respeto que se le debe tener a la madre. En ese sentido, describe todas las actividades que ella realiza por sus hijos y la forma en la que éstos las valoran y cómo han de comportarse.

**“Mamá tus manos trabajan para mí sin descanso.  
No hay cosa de las que necesito para vivir, que tus manos amorosas no hayan tocado.  
Temprano me asean y me peinan; me dan el pan, la leche, la fruta, los alimentos de la mañana; luego ponen en las mías la mochila, revisan si en ella**

están el libro, el paíz, los cuadernos, para que no falte nada y el día sea provechoso.

Al salir, tus manos me acarician. Yo las beso con cariño y te hago una promesa:

—¡Mamá! ¡Voy a trabajar bien!

Oyendo mis palabras, tú sonríes.

Tus manos preparan nuestras comidas, arreglan la ropa, ordenan la casa, y al llegar la noche, cuando mis ojos se cierran vencidos por el sueño, me bendicen.

¡Qué buenas son tus manos, mamá!”

(*Mi libro de segundo año*, SEP-Conaliteg, 1962)

#### **Digamos siempre la verdad (p.109)**

Es una lectura que por medio de una fábula muestra la importancia de hablar siempre con la verdad. Está constituida por dos partes: una introductoria y otra en la que se transcribe una fábula. La parte introductoria afirma que **“Decir la verdad tiene importancia grande en la vida”**, y orienta al alumno a que este aspecto se convierta en una costumbre, es decir, en una actitud cotidiana que ha de estar presente desde la infancia. **“Muchos hombres han perdido su fama y su fortuna por no haberse acostumbrado desde niños a decir siempre la verdad”** (p.109).

(*Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1970)

En la revisión de los textos, también se encontró que la formación ciudadana se hace a través de la descripción de acontecimientos históricos o de vida de personajes heroicos que concluyen en una *enseñanza cívica*. En tal sentido, se identificaron al menos 18 lecciones en las que se extrae un aprendizaje cívico, que se formula más bien en términos de una invitación a imitar las actitudes y las cualidades —altamente valoradas en el relato— de los personajes descritos o de los acontecimientos. Es decir, los libros destacan y adornan aquellas cualidades que se busca sean imitadas por el estudiante como *conducta ejemplar* de lo que se considera un buen ciudadano, un buen comportamiento, o bien, una buena alternativa, las cuales, en múltiples lecciones, están fuertemente orientadas al desarrollo de sentimientos de amor, honra y defensa de la patria. Veamos los siguientes ejemplos:

#### **Capítulo segundo. La época virreinal (pp.17-45). IV. La población de la Nueva España (pp.23-25)**

Aquí se da cuenta de los sucesos posteriores a lo que se conoce como la Caída de Tenochtitlán, que explican cómo se formó México después de la llegada de los conquistadores. Aunque la lección se inscribe propiamente en la categoría de ciudadanía, específicamente con el mestizaje y la identidad nacional, es preciso mostrarla completa para una mayor comprensión de la enseñanza cívica que contiene y dar la razón para incluirla como ejemplo de esta categoría.

La Conquista es descrita como un suceso violento y traumático, dadas las intenciones de los españoles. **“Los conquistadores esperaban obtener, como fruto de su empresa, un botín muy grande [...] Las expediciones, las nuevas conquistas y las colonizaciones tuvieron por objeto satisfacer la ambición de los conquistadores, buscaban poder y riqueza”** (p.19).

Un primer elemento de esa conformación es la mezcla de razas. Así, conceptualmente el mestizaje es definido como **“la mezcla de dos sangres y dos culturas, la indígena y la española”** (p.17). Además se plantea al pueblo mexicano como el resultado de esa mezcla, **“De ellas se formó el actual pueblo mexicano, al que tú perteneces”** (p.17). En la narrativa se percibe cierta añoranza por el comportamiento y las enseñanzas de la época prehispánica, razón por la cual el lector debe sentir orgullo. Así, Cuauhtémoc representa el sacrificio y la resistencia heroica de los indios ante la Conquista, **“Cuauhtémoc demostró tener un valor indomable que desde entonces enaltece las virtudes del pueblo mexicano”** (p.19). Se habla también de la diversidad de castas y se menciona que la manera de vivir de los pobladores de la Nueva España estaba determinada por las clases sociales. **“Los españoles eran los más ricos, gozaban de todos los privilegios y ocupaban los mejores puestos públicos y las más altas jerarquías en el ejército y en el clero. Los criollos eran generalmente personas cultas pero desempeñaban puestos de segunda categoría. Ni como servidores públicos, ni como eclesiásticos, ni como militares tenían facultad de mando ni se les retribuía bien. Esta situación crearía en ellos, con el correr de los años, sentimientos de rivalidad respecto de los españoles peninsulares y vendría a ser uno de los factores del impulso hacia la independencia”** (pp.23 y 24). Los mestizos, constituían la casta de los hijos de españoles e indias; ocupaban puestos modestos (soldados, criados, maestros de escuela elemental, artesanos). La narración apunta a que el mestizo es visto con desagrado tanto por los indios como por los españoles: **“No contaban con la simpatía de los españoles ni con la de los indios, pues unos y otros veían al mestizo con desagrado”** (p.24). La lección pone a los indios como objeto de la explotación y el maltrato, lo que genera en el lector el sentimiento de tristeza, pero a la vez de valentía, como se señaló más arriba con Cuauhtémoc: **“la explotación que sufrían, los malos tratos, el hambre y las enfermedades fueron reduciéndolos en número”** (p.24). Se señala que las castas eran vistas **“con poca estimación”** (p.25) dada la importancia que se le daba al linaje aristocrático y a lo que **“se llamaba limpieza de la sangre”** (p.25).

Al finalizar se encuentra una especie de moraleja, es decir, un párrafo orientado a una enseñanza cívica y ética que se desprende de la explicación de los acontecimientos históricos señalados con anterioridad. En esta explicación se alude a la nobleza y a la dignidad de las personas. **“Hoy por fortuna, sabemos bien que la nobleza de una persona no depende del color de su piel, ni de la raza a que pertenece, ni de su posición social o económica, sino que es producto de su inteligencia, de su voluntad y de sus buenos sentimientos. Creemos que la justicia debe estar con quien tenga la razón; que en la vida no hay un lugar señalado de antemano para cada individuo de cada grupo social, ni para cada raza, ni para hombres determinados, sino la oportunidad de vivir dignamente está abierta a todos, y que a todos se concede la igualdad ante la ley. De ahí que ahora alcancen buen éxito en la vida cuantos luchan con rectitud, decisión y firmeza”** (p.25).

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

#### **Capítulo quinto. IV. Luchas entre México y otros países (pp. 91-98)**

A través de hechos históricos relevantes en México, que finalizan con una enseñanza cívica y ética, se muestra que la desunión del pueblo mexicano acaba en abuso e invasión de los extranjeros. En tal sentido, se apunta que: **“Lo más grave de todo: no había paz ni unión entre los mexicanos, divididos por las luchas intestinas, casi siempre nacidas de la ambición y la pasión personales”** (p.94). Los texanos se independizan con el pretexto de la promulgación de la Constitución centralista; el ataque francés se debe a reclamos injustos, y el problema de los límites territoriales acaba en la invasión norteamericana (p.97). La pérdida del territorio de Texas se explica simplemente como el resultado de un país que **“se encontraba en malas condiciones económicas y militares. Además carecía de paz y unión entre sus hijos, cuyas luchas habían debilitado al país”** (p.97). **“México había vivido en condiciones desfavorables para su desarrollo económico y militar, cosa, esta**



**última, muy necesaria ante los conflictos internacionales a que se hallaba expuesto” (p.94).**

Para cerrar, en la lección se narra un pequeño texto como enseñanza cívica, donde se transmite el mensaje retórico de que siempre hay algo positivo que aprender de una derrota. **“La derrota que sufrió México en 1847 nos dejó una experiencia que nunca debemos olvidar: es indispensable la unión de todos los mexicanos, pues con la paz interior hay progreso, y con el progreso, la fuerza capaz de ponernos a cubierto de asechanzas e injusticias. Es indispensable que todo mexicano, hombre, mujer o niño, se prepare cada día para servir a su país, y que aprenda a engrandecerlo en la paz poniendo en el trabajo la misma decisión con que estaría dispuesto a defenderlo en la guerra si las circunstancias así lo requiriesen. Debemos ser laboriosos, enérgicos, conscientes de nuestra responsabilidad, y unirnos para dar cada día mayores fuerzas a nuestra patria. Que el ejemplo y sacrificios de los héroes de 1847 te ayuden a realizar tus mejores propósitos y te hagan ver la necesidad de que conozcas bien la historia de México” (p.98).**

Otro de los mensajes que transmite la lección y del que se plantea una enseñanza cívica y heroica es sobre la valoración positiva que debe tener todo ciudadano en México sobre el ejército, pues señala que **“demostró, durante las batallas que se libraron entonces, un gran heroísmo, gracias al cual nuestros defensores se han immortalizado en la Historia y merecen nuestro reconocimiento y nuestro respeto. Los soldados que lucharon por México dieron un gran ejemplo de amor a la Patria. Debes admirarlos y sentirte orgulloso de tus héroes” (p.95).** En síntesis, se percibe una formación ciudadana que resalta el valor del patriotismo desde una perspectiva rigorista, informativa y doctrinaria, en la que los pequeños lectores se identifican con criterios establecidos y normativos que no permiten el cuestionamiento ni la reflexión constructiva.

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

### **Capítulo segundo. La época virreinal (pp.17-45). VII. La iglesia católica durante la época virreinal (pp.38-45)**

La lección, además de mostrar la labor religiosa que llevaron a cabo los misioneros, señala la importancia de la cultura y la educación para entender la responsabilidad que exige la convivencia en sociedad. Los misioneros son caracterizados como amorosos y comprensivos con los indios: **“Los indígenas, casi siempre, encontraron en los misioneros amorosa protección contra los encomenderos españoles y criollos; y fue así como los religiosos conquistaron el respeto y el cariño de los indios” (pp.38 y 39).** Se aprende que los misioneros fueron capaces de aprender **“lenguas aborígenes para poder hablar con los indios y enseñarles la doctrina cristiana, la lengua castellana y diversos oficios y artes” (p.38).** Los personajes principales a los que se alude son Carlos de Sigüenza y Góngora, quien dominaba varias disciplinas, y la más importante y que siempre se menciona en los libros: Sor Juana Inés de la Cruz, como estupendo ejemplo para la reflexión sobre la importancia de educarse. Se muestra en los textos a Sor Juana como **“mujer extraordinaria por su talento como por su sensibilidad” (p.42).** De este modo, de la explicación histórica se desprende una enseñanza ética de la responsabilidad y los deberes: **“así hombres como mujeres necesitan cultivarse, porque además de ser indispensable la cultura para llenar con buen éxito los deberes que a todos nos incumben, sólo con ella se tiene noción precisa del origen y el alcance de las responsabilidades que van unidas a esos deberes” (p.43).**

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

### **Benito Juárez (pp. 62 y 63)**

La lectura relata, por medio de un cuento, la **“historia verdadera” (p.62)** de Benito Juárez, a quien se le describe de dos formas: como víctima y como hombre valeroso, honrado y patriota. Se trata de una lectura que busca la identificación del lector con el héroe. Así, a Juárez se le pinta en la lección como una víctima por ser pobre: **“Un tío suyo, al verlo sin amparo, lo había recogido, y como los pobres han de**

**ganar su pan desde pequeños, Benito ganaba el suyo como pastor” (p.62); también por sufrir malos tratos: “Así fue creciendo; hasta que un día, cansado de malos tratos, marchó a la ciudad de Oaxaca” (p.62); de trabajador, se le tacha de mozo que hablaba una lengua distinta: “Trabajaba allí de mozo cuando lo encontró un hombre bueno que se dispuso a protegerlo. Aquel hombre se llamaba Antonio Salanueva. Fue él quien enseñó a Benito a hablar español, pues el niño sólo hablaba en lengua zapoteca. También le enseñó a leer y escribir” (p.63). Por último, el discurso lo transforma en hombre valeroso, honrado y patriota que llega a ser gobernador y luego presidente: “Don Antonio Salanueva ayudó a Benito durante muchos años, los necesarios para verlo terminar la carrera de abogado. Al poco tiempo, la gente de Oaxaca conocía ya a Benito y lo tenía por hombre laborioso y honrado. El pueblo lo eligió gobernador. Al fin, Benito llegó a ser presidente de la República. Con voluntad igual a la que había puesto en su lucha por la vida y por aprender, defendió a nuestra patria en épocas aciagas. México necesita hombres valerosos, honrados y patriotas como don Benito Juárez” (p. 63).**

La lectura victimiza al personaje para luego enaltecerlo y convertirlo en un ejemplo a seguir por sus acciones en favor de la patria.

*(Mi libro de segundo año, SEP-Conaliteg, 1962)*

#### **Los niños héroes (pp.176-178)**

Se trata de un extracto del cuento escrito por Heriberto Frías sobre los niños héroes. En él se describen los sucesos de manera breve e intensa. Se alude, en general, a un suceso heroico específico. Se señala la fecha del acontecimiento y se dan detalles de la batalla, que culmina en un momento único que deber ser recordado: **“Si vives en México, o si vas alguna vez a la capital, cuando corras alegremente por las calzadas del Bosque de Chapultepec acuérdate de que hace muchos años murieron allí por tu patria varios niños mexicanos” (p.176).** Uno de los mensajes reiterados en las lecturas alusivas a la celebración de fechas conmemorativas en los libros de texto es justamente la intención de despertar en el alumno el sentimiento de dolor y amor por la patria.

**“Heroico, Xicotécatl toma entonces la bandera de su batallón, la Bandera de San Blas, y, envolviéndose en ella, grita ‘¡Viva México!’. Las balas lo atraviesan. Sobre su cadáver pasan los norteamericanos y se dirigen al cerro mientras otros trepan ya por las peñas, abrigándose con los árboles. Allá en lo alto del cerro, los cadetes del Colegio Militar, niños en su mayoría, esperan y hacen fuego también... ¡Van a morir peleando por su patria, peleando por México!” (p.177).**

**“Y entonces fue cuando los cadetes niños los recibieron gritando: ‘¡Viva México! ¡Viva el Colegio Militar!’ Así murieron por su patria aquellos niños héroes, aquellos alumnos del Colegio Militar que pelearon contra los invasores. Así murieron Juan de la Barrera, Francisco Márquez, Fernando Montes de Oca, Agustín Melgar, Vicente Suárez y Juan Escutia. No olvides sus nombres, buen amiguito, y cuando vayas a pasear por el hermoso Bosque de Chapultepec [...] acuérdate de que hubo un día terrible en que todo el bosque fue sacudido por el heroísmo y la muerte de unos niños mexicanos...” (p.178).**

*(Mi libro de segundo año, SEP-Conaliteg, 1962)*

#### **Hidalgo (pp.173-175)**

La lectura se centra en describir al personaje de Hidalgo, su labor con los indios y su liderazgo como iniciador de la Independencia. A manera de introducción se señalan las razones del inicio de la lucha de Independencia de México: **“Al terminar la lucha contra los españoles, los aztecas se encontraron con su ciudad destruida y su emperador prisionero. Dejaron de formar un pueblo libre para convertirse en siervos. Durante trescientos años la tierra y el trabajo de los indios, así llamados desde el descubrimiento de América, produjeron riqueza y bienestar que casi fueron tan sólo para los descendientes de los conquistadores y los colonos. Al parecer la opresión y la miseria de los indios no tenía remedio.**

**Tampoco parecía fácil que saliera de la sumisión y la inferioridad otra parte de la población de México: la que formaban muchos de los descendientes de españoles, o los hijos de indios y españoles” (pp.173 y 174).** Así, la narración describe características de la personalidad y de la vida de un personaje que más adelante se convertirá en héroe: el cura Hidalgo. **“un anciano sacerdote pensó que el sufrimiento de los indios y todas aquellas otras cosas debían terminar. [...] Don Miguel Hidalgo era un hombre instruido. Desde niño había tenido inclinación por el estudio. [...] se distinguió por su inteligencia y aplicación” (p.174).** En la lectura se aprovecha la historia para transmitir el mensaje del trabajo como medio de subsistencia. Hay que señalar que la época en la que se elaboraron estos textos fue la del entusiasmo por el desarrollo estabilizador, que proponía el progreso de la nación. **“Hidalgo sabía que si la gente quiere vencer a la miseria sólo tiene un medio: el trabajo. Se puso a enseñar a los indios diversos oficios: cómo hacer muebles, cómo fabricar ladrillos y trastos de barro, cómo criar el gusano de seda, todo ello fuente de riqueza” (p.174).** Aunque en la lección se plantea el tema de la libertad, ésta se entiende como liberación de la esclavitud; liberación del amo que sitúa al hombre en una condición de inferioridad, pero no para constituirse en un ser verdaderamente libre por la autoconciencia y la autodeterminación, sino simplemente para **“poder aprovechar lo que ganan con su trabajo y su inteligencia” (p.174).** Para finalizar, además de señalar la fecha de conmemoración de la Independencia **“la madrugada del 16 de septiembre de 1810” (p.175),** se señala el liderazgo del Padre de la Patria: **“Hidalgo los invitó a tomar las armas y a sostener la guerra contra los españoles hasta que se lograse la independencia de México” (p.175).**  
(*Mi libro de segundo año*, SEP-Conaliteg, 1962)

Como se argumenta en el marco conceptual, la formación para la democracia y la ciudadanía se robustece a través de la enseñanza de los derechos humanos. En tal sentido, se encontró que los libros de esta época no tienen una perspectiva amplia del significado de los derechos humanos, o por lo menos no la consideran así, pues hay escasos contenidos que aluden a ellos. De esta escasez dan cuenta las dos lecciones que abordan una línea específica, la cual aunque se relaciona con la protección de los derechos humanos en el mundo, plantea la participación de México en la política exterior. Así, las dos lecciones describen las características y funciones de algunos organismos de cooperación que en el ámbito mundial protegen y defienden los derechos humanos y a los que pertenece México. Sin embargo, las explicaciones sobre dichos organismos se quedan en un nivel descriptivo, señalando sus objetivos y funciones. En una de las lecciones se describe a la OEA, la ONU, la CEPAL y la UNESCO como instituciones en las que México participa y se resaltan dos aspectos de su política exterior: la autodeterminación y la no intervención. En la otra lección, los argumentos dan mayor peso a las intencionalidades políticas de México para adherirse a los organismos internacionales. Así, se señala la política pacifista, el derecho de las personas a progresar y vivir mejor, el derecho de asilo, y la importancia de

las relaciones con Hispanoamérica. Las lecciones no incluyen contenidos que expliquen su importancia, definición ni clasificación; mucho menos se da cuenta de las declaraciones mundiales ni las específicas en México, ni se dan a conocer las instituciones que los protegen y defienden. Únicamente se describe la vinculación de México con los organismos de cooperación internacional. Éstos son los ejemplos:

**Capítulo undécimo. La América del siglo XX. (pp.201-203)**

De manera vertiginosa, la lección da cuenta de los sucesos más relevantes del siglo XX en la región que el texto mismo denomina hispanoamericana. A partir de ahí se explican las características de algunos organismos de cooperación entre los países: OEA, ONU, CEPAL y UNESCO. Acerca de la OEA se señala que se constituyó con la intención de **“fortalecer la unión de todas las naciones del Continente Americano en el campo de la cultura, la economía y la política; lo hace con fines de protección mutua y tanto en la paz como en la guerra” (p.202).**

El mensaje que se transmite con la explicación de lo que es la OEA y nuestra pertenencia a un organismo como éste –cuyas finalidades coinciden con los principios democráticos y ciudadanos que todos los países anhelan– es que nuestro país goza de buena salud o de salud plena en aspectos como la igualdad de derechos, de oportunidades y seguridad económica y social para todos los seres humanos, específicamente –aunque no se menciona– los mexicanos. Así, México es un país **“amante de la libertad, cumple y defiende los principios antes mencionados y tiene como norma de su política exterior los de la autodeterminación y la no intervención; es decir, que nuestro país respeta la soberanía de las demás naciones al no inmiscuirse en los asuntos internos de ellas” (p.202).**

El segundo organismo que se explica y del que se dice muy poco, es la ONU. Se señala su surgimiento, el cual se debe al acuerdo de una gran mayoría de países al concluir la Segunda Guerra Mundial. Su objetivo: **“conservar la paz, reafirmar los derechos del hombre, mejorarlo en sus condiciones de vida y ayudar a los pueblos necesitados” (p.202);** su conformación: está integrada por más de cien países que **“deben cumplir, de buena fe, las obligaciones por ellos contraídas conforme a la carta de la Organización de las Naciones Unidas, y arreglar por medios pacíficos sus conflictos internacionales” (p.203).**

El tercer organismo es la CEPAL, que se describe como organismo dependiente de las Naciones Unidas, cuyo objetivo es el de **“estudiar y proponer resoluciones acerca de los problemas económicos surgidos o agudizados en América después de la Segunda Guerra Mundial” (p.203).**

Por último se presenta la UNESCO, de la que se señala simplemente que depende de la ONU, con sede en París y cuyos fines son **“fomentar el mutuo conocimiento y entendimiento entre los pueblos; promover la educación popular y la difusión cultural; elevar el nivel cultural de los Estados miembros mejorando la educación e instrucción de los pueblos menos adelantados” (p.203).** Se trata de una lección que se limita a una breve descripción de los objetivos de los organismos internacionales, sin propiciar una reflexión y profundización de las verdaderas implicaciones de su existencia.

*(Mi libro de quinto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1972)*

**III. Organización actual de México. Derechos que tienen los mexicanos. 3. El Gobierno (pp.235-237). 5. La relación de México con otras naciones. (pp.241-245)**

Este apartado trata la temática relativa a la política internacional de México y sus relaciones con otros países y organismos internacionales en los que se concretan

una política pacifista, de autodeterminación y no intervención, y de relación cordial con las naciones. **“México considera que todos los países tienen el derecho de otorgarse las instituciones y la organización política que crean convenientes; por eso ha sostenido siempre la política de autodeterminación y no intervención. Como cree que nadie debe ser perseguido por sus opiniones políticas, mantiene el derecho de asilo. Firmemente convencido, además, de la incapacidad de la guerra para resolver los problemas y conflictos que surgen entre los pueblos, México sostiene una política pacifista y es miembro de la Organización de las Naciones Unidas”** (p. 245). Del mismo modo, se mencionan algunos organismos de cooperación de los cuales México es miembro activo: **“México piensa que todos los hombres tienen derecho a progresar y a vivir mejor y está dispuesto a colaborar con otras naciones en cuanto le sea posible; consecuentemente, pertenece a varios organismos internacionales que procuran el progreso y la ayuda mutua: la UNESCO, la OIT, la FAO, la OMS”** (p.245). Se habla también de las relaciones con los países de hispanoamerica con los que hay intercambios culturales, enfatizando su política internacional: **“México tiene relaciones particularmente cordiales con los pueblos hermanos de Hispanoamérica, realiza con ellos acuerdos de intercambio cultural y es miembro de la Organización de los Estados Americanos. También participa en la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio. La política internacional de México se basa en los dictados de su Constitución, que no puede contradecir”** (p.245).

*(Mi libro de sexto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1966)*

De manera paralela, los libros de texto de esta generación fomentan en mayor medida el desarrollo de valores éticos. Así, pudo observarse que de 67 lecciones dedicadas a la formación en estos valores, 44 se encuentran en los libros de primero y segundo grados, las cuales se orientan principalmente a fomentar el respeto, la honradez y la cooperación. Cabe destacar también que se impulsa la práctica de buenos sentimientos y el desarrollo de cualidades como la nobleza, la caridad y la compasión. En tal sentido, los libros de texto forman al ciudadano para la generosidad, es decir, proponen contenidos en los que el ciudadano ha de abrirse afectivamente y compartir penas y sufrimientos. Además, en múltiples lecciones se propone un ejercicio ciudadano de carácter pasivo, es decir, el conocimiento que se promueve es de disfrute contemplativo, pues invitan al estudiante a conocer su patria, lo que implica pasivamente amarla a través del comportamiento respetuoso a los símbolos patrios. Veamos algunos ejemplos de lo anteriormente expuesto:

#### **Una familia feliz (pp.62 y 63)**

La lectura describe los factores humanos y actitudinales que conforman una familia. En tal sentido, el mensaje que se transmite está sustentado en un catálogo de comportamientos estereotipados sobre lo que los autores consideran una familia ideal. Las frases escogidas transmiten una serie de mensajes sobre las actitudes que se han de llevar a cabo para cumplir con el rol familiar establecido. Así, la lección propone con una perspectiva de adoctrinamiento y veneración disfrazada de respeto, cariño y obediencia, un ideal de familia.

En primer lugar, se señala el cómo y por quién se constituye una familia: **“Una familia se compone del papá, la mamá y los hijos” (p.62)**, para posteriormente reafirmar que una familia se inicia y forma al casarse los padres: **“El día del matrimonio, es decir, cuando nuestros padres se casaron, empezó a formarse nuestra familia” (p.62)**. Se conceptualiza a la familia como **“la sociedad más sencilla y natural” (p.62)**.

En segundo lugar, el texto describe el tipo de actividades que tiene asignado cada uno de los miembros que conforman la familia: **“El padre afirma: Soy el jefe de la familia; quiero siempre lo mejor para mi esposa y mis hijos, y trabajo todo lo que puedo para procurárselo. Me intereso mucho por la educación y el porvenir de mis hijos.” (p.62 y 63)**; **“La madre dice: Yo atiendo el hogar. Velo incansablemente por el bien de mis hijos y de mi esposo. Administro cuidadosamente el dinero que se destina a los gastos de la casa. Cuido que todo esté arreglado y que todos se sientan contentos. Me complace que mis hijos sean amables y trabajadores, y que no desaprovechen cuantas oportunidades se les dan para su educación y mejoramiento. Quiero que, llegado el día, sean ciudadanos muy cumplidos” (p.63)**, mientras que **“Los hijos aseguran: Nosotros queremos ser buenos hijos. Honramos a nuestros padres; les demostramos cariño siendo respetuosos y obedientes con ellos, y trabajadores en la casa y en la escuela. Toda familia es más feliz cuando la unen el respeto y el cariño” (p.63)**. Y en un apartado que resume la lección se señala: **“Los buenos hijos aman, respetan y obedecen a sus padres” (p.63)**.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

#### **Tengamos nobles sentimientos (p.110)**

El texto expone dos tipos de dilemas éticos con la finalidad de explicar, en términos conceptuales, la caridad y la compasión. Se trata de una lección que orienta a los alumnos al aprendizaje de formas de actuar determinadas según la situación que se les presente, tal y como se muestra en ambos dilemas. En otras palabras, el texto fomenta en el lector el sentimentalismo y lo orienta a tener una conducta o respuesta específica para cada una de las situaciones que se presentan. En ese sentido, la lección no proporciona argumentos para la formación de convicciones propias ni para la toma de decisiones libres.

#### **“CARIDAD**

**Han llamado a la puerta de la casa donde vive Lupe, niña de nueve años. El que llama es un pobre cojo que pide algo de comer, pues tiene hambre. En otras casas no le han querido abrir. Pero a Lupita le enseñaron sus padres a tener compasión de los pobres y enfermos. Va, pues, a la cocina y regresa trayendo un pan grande y sabroso.**

**–Muchísimas gracias, niña– dice el pobre a Lupita en el momento de despedirse. COMPASIÓN**

**Pablo ha salido de su casa y va rumbo a la escuela. En una esquina se encuentra con una anciana. El niño tiene buen corazón y sabe que es cosa noble el ayudar a los ancianos y desvalidos. Se ofrece, pues, a servir de apoyo a la ancianita mientras los dos cruzan la calle. Varios muchachos, desde lejos, se burlan de lo que ha hecho el buen Pablito. ¿Procedieron bien esos muchachos? ¿Se portó como debía nuestro amigo Pablo?**

**Sepamos imitar a Lupita y a Pablo. Seamos compasivos y cumplamos nuestros deberes para con los desvalidos” (p.110).**

Tanto la caridad como la compasión son virtudes teológicas de la religión cristiana y, por lo tanto, esta lección promueve un sentimentalismo que no engrandece a aquel que ayuda, por el contrario, envilece su humanidad, pues el que proporciona la ayuda lo hace desde la posición de que el otro es más desvalido. Además, el texto plantea las acciones como deberes.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

#### **Cultivemos en nosotros las virtudes cívicas (p.111)**

El texto da cuenta de seis virtudes cívicas: ahorro, respeto a las leyes, honradez, trabajo, limpieza y cooperación. Se describe cada una de ellas por medio de refranes o frases que no incluyen una explicación ni argumentación más profunda que lleven al lector a la reflexión. Aunque el título es interesante, pedagógicamente no está bien argumentado. Lo más probable es que una lección estructurada de esta manera oriente al docente a que ejercitar un aprendizaje memorístico.

**“AHORRO. El niño que sabe ahorrar, hombre no mendigará.**

**RESPECTO A LAS LEYES. Si las leyes obedeces, bienes tan sólo mereces.**

**HONRADEZ. Los niños justos y honrados, con cariño son tratados.**

**TRABAJO. Buen porvenir preparamos cuando alegres trabajamos.**

**LIMPIEZA. Los niños limpios y aseados, de todos son bien mirados.**

**COOPERACIÓN. Si ayudas a los demás, nunca enemigos tendrás” (p.111).**

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

#### **La calle (pp.58-59)**

La lectura da cuenta de la importancia de adquirir autonomía y responsabilidad. Se describen actividades cotidianas.

**“Todos los días papá nos acompaña hasta cerca de la escuela. Carmela va entre los dos, porque él y yo debemos cuidarla. Encontramos a la vendedora de flores, [...] Caminamos con paso rápido y conversamos hasta llegar a la esquina donde papá se despide. Él nos ha enseñado cómo atravesar la calle con cuidado, a no correr por ella, a no pararnos ante la gente que vende, grita o discute. Podemos caminar solos.”**

*(Mi libro de segundo año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1962)*

#### **México en nuestros días (p.9)**

La lección transmite un mensaje de orgullo y entusiasmo por ser y sentirse mexicano.

**“Vivimos en México, en la República Mexicana.**

**Vive en nuestra patria, vive con nosotros, mucha, muchísima gente: unos en grandes ciudades, otros en poblados pequeños.**

**Contemplamos aquí las altas montañas de nuestra patria, más allá sus bosques, sus campos sembrados, sus lagos, sus ríos.**

**Admiramos los aviones que pasan por su cielo; el humo de sus fábricas, las cúpulas de sus templos.**

**Escuchamos el canto de sus aves y el ruido de sus máquinas.**

**Nos alegramos con sus fiestas y canciones.**

**Y comprendemos que toda esta vida de nuestro México moderno sólo es posible porque en su conjunto social resplandecen como soles la libertad, la paz y el trabajo.**

**Nuestro Presidente y todos nuestros gobernantes quieren que nos instruyamos. Estudiemos, pues, mejor cómo es México en estos felices días en que nos toca vivir, y de ese modo sabremos por qué nos sentimos orgullosos de llamarnos y ser mexicanos” (p.9).**

Es evidente que esta lección recogió fielmente el entusiasmo que se vivía entonces por la política de desarrollo estabilizador, la cual propuso superar los conflictos y generar trabajo.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

#### **Capítulo decimotercero. La Patria y sus símbolos. (pp.210-213)**

**“La libertad es uno de los derechos más valiosos que tiene el hombre. [...] Pero la libertad que más aprecia el hombre no es la personal, sino la de su patria, porque no puede ser libre la persona que vive en una patria oprimida.**

**La Patria es el lugar donde se nace, donde se vive, donde está nuestro hogar.**

**La Patria es el ambiente y el conjunto de tradiciones que forjan nuestro sentimiento de amor y respeto por la nación de que formamos parte y a la que consideramos nuestra. La Patria se concreta en cuatro símbolos: el nombre, el escudo, la bandera y el himno nacional, que en todo momento deben ser respetados y honrados. El nombre de nuestra patria es México, palabra**

derivada de Mexitli, principal dios de los aztecas, llamado también Huitzilopochtli, y por cuyo mandato los aztecas se llamaron mexicas” (p.210). “El Escudo Nacional tiene por origen el relato tradicional sobre la fundación de Tenochtitlan. La Bandera Nacional, después de varios cambios, es, por su disposición y colores, la que actualmente tenemos. El Himnos Nacional es el canto patriótico que exalta a nuestra Patria y sus héroes. La Bandera merece el máximo respeto; el Himno Nacional debe ser escuchado siempre de pie, con los varones descubiertos, y todos en actitud de mayor respeto” (p.213).  
(*Mi libro de quinto año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1972)

Como se ha podido observar, en varios de los ejemplos incluidos en este apartado, la formación ciudadana de los libros de ésta época se identifica con los valores del patriotismo, desde una perspectiva rigorista, informativa y doctrinaria —en la que los pequeños lectores se identifican con criterios establecidos— que no fomenta el cuestionamiento ni la reflexión constructiva, sino el aprendizaje irreflexivo del heroísmo y sentimentalismo patrióticos. Por otra parte, se observa la ausencia de formación en valores políticos y sociales, así como la práctica de los mismos, pues las acciones y las opiniones políticas no son consideradas. En suma, se echa de menos una formación y motivación de carácter práctico, asumida de manera libre, la cual se requiere para la vida en democracia. En estos términos, se puede afirmar que los textos forman al ciudadano en el aprendizaje mecánico y memorístico de frases, comportamientos y actitudes para la unidad de la nación. De ninguna manera promueven el aprendizaje crítico y responsable. A continuación se muestran ejemplos que se orientan en este sentido:

**La Bandera Nacional (p.16)**  
La lección resalta la importancia y el significado que tiene la bandera para los mexicanos. Se aprecia un discurso informativo y de adoctrinamiento en el que se busca que el lector asuma los postulados de manera pasiva.  
**“Todos nosotros hemos asistido más de una vez a los desfiles militares. ¡Con cuánto gusto hemos visto pasar nuestra gloriosa bandera ondeando al viento!**  
**NUNCA OLVIDEMOS ESTO:**  
**La Bandera es símbolo de la Patria.**  
**Sus colores significan lo más querido de la Patria: la independencia, la libertad y la unión de todos los mexicanos.**  
**Hemos de quererla y respetarla siempre.**  
**De ser necesario, debemos morir por ella” (p.16).**  
Para cerrar la lección, el discurso recurre a la mención de fechas y héroes.  
**“Recordemos a los Niños de Chapultepec y a tantos otros héroes que dieron su vida por defender la amada bandera tricolor. Honrémosla especialmente el 24 de febrero, Día de la Bandera” (p.16).**  
(*Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1970)



**Obligaciones para con la Patria (p.106)**

La lección pone énfasis en las obligaciones que han de tener los individuos para con su patria. En tal sentido, los valores que se enseñan son el amar, honrar y defender a la patria.

**“AMAR A LA PATRIA**

**Nuestra Patria es madre cariñosa para todos los mexicanos.**

**Su recuerdo ha de acrecentar siempre nuestro amor hacia ella.**

**HONRAR A LA PATRIA**

**Respetemos a nuestros gobernantes cumpliendo las leyes que nos rigen.**

**Trabajemos por dar gloria a la Patria esforzándonos porque nuestra vida sea útil y generosa**

**DEFENDER A LA PATRIA**

**Si algún día nos llama la Patria en su auxilio, defendámosla hasta dar por ella, si es preciso, nuestra propia vida” (p.106).**

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

**Capítulo tercero. Lecturas sobre los héroes de la Independencia (pp. 73-78)**

Esta lección considera tres lecturas, cada una de ellas cuenta una historia secundaria en los sucesos de la Independencia: la de Leona Vicario, la del insurgente Pedro Moreno, y la entrada del Ejército Trigarante. En el relato se describen aspectos trágicos de su andar en la causa de la Independencia. Leona Vicario es una mujer de posición desahogada quien compartía un fuerte anhelo por la Independencia. Envió dinero, armas e informes para los insurgentes, por lo que fue encarcelada. Escapó y murió aunque **“su entierro revistió solemnidad inusitada” (p.74)**. Por su parte, Pedro Moreno es descrito como un hombre rico, valiente y de familia ilustrada, que se une a la causa llevándose a su familia y criados de sus haciendas: **“resistió heroicamente [...] De sus hijos, uno murió combatiendo; su esposa cayó prisionera mientras prestaba auxilios a los soldados y les daba ejemplo de valor” (p.74)**. Es emboscado al lado de Mina y muerto; su esposa se entera de su fallecimiento en prisión. Por último, la lectura del Ejército Trigarante es un poema de Juan de Dios Peza, en el que un viejo soldado relata sus anécdotas, las cuales concluyen así: **“todos los mártires de la causa de 1810, todos los héroes que, sin otro elemento que su propio esfuerzo, sin más, recursos que sus convicciones, y con las solas fuerzas del derecho y la justicia, derramaron su sangre generosa” (p.75)**.

*(Mi libro de cuatro año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

**Capítulo tercero. La guerra por la Independencia. Segunda etapa: la organización. (pp.59-64)**

Este apartado inicia destacando la labor de otro héroe patrio, José María Morelos, quien fue **“el más grande de los caudillos militares” (p.63)**. Supo de primera mano la miseria del pueblo mexicano: **“Hijo del pueblo, conector de las miserias de éste y de sus necesidades, Morelos quería moderar la opulencia entre los ricos y suavizar la indigencia entre los pobres. Sabía que solo así podría destruirse efectivamente la esclavitud” (p.61)**.

El Congreso que redactó la Constitución le concedió **“un título: el de alteza, que él rechazó y cambió por otro: siervo de la nación” (p.61)**. En el relato, este héroe lo es aún más por haber sido perseguido por la Santa Inquisición: **“lo mismo que contra Hidalgo y demás insurgentes de la primera etapa, la Iglesia Católica perseguía a los insurgentes de la etapa segunda. Morelos y todos los suyos habían sido excomulgados” (p.62)**.

*(Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961)*

En los ejemplos anteriores se observa que la formación ciudadana que se promueve en los libros de esta época no fomenta el desarrollo de una postura activa, es decir, no hay elementos reflexivos que le enseñen al estudiante la importancia de la práctica de las virtudes cívicas y mucho menos

políticas. Su propósito es reafirmar al lector el sentimiento nacionalista que supone unirá a los mexicanos, equiparando este sentimiento incluso con el amor a los padres. Así, la formación ciudadana que proponen los libros de texto es de tipo emocional.

Acaso con la siguiente lección —por cierto, única— se buscaba llenar el hueco sobre la formación ciudadana en términos de la participación activa, que termina confundándose con la participación política. Éste es el ejemplo:

**Formación democrática (pp.107 y 108)**

Se trata de una lección en la que se trabaja con el concepto de formación democrática. Específicamente, se menciona la elección de dirigentes, la libre elección y la pertenencia a un grupo; la conformación de comisiones para realizar el trabajo; la votación y el resultado de elecciones, y la cooperación de ideas, trabajo y dinero. Todo esto ejemplificado desde el espacio escolar, primero con la pertenencia o adscripción a un grupo o club específico —ya sea deportivo o de los exploradores—, y segundo con la participación en la organización de una verbena escolar con motivo de las fiestas patrias, como espacio para recaudar dinero y aplicarlo a “**obras de beneficio social en nuestra localidad**” (p.107).

Así, se enseña en la primera parte del texto que al pertenecer a un club y elegir a un capitán se está siendo ciudadano. “**Yo pertenezco al club de los exploradores. Mi amigo Rafael se inscribió en el club deportivo. Sus compañeros lo eligieron capitán del equipo de fútbol. Los profesores están satisfechos de la marcha de estas asociaciones, porque nos preparan —dicen— a ser buenos ciudadanos, ciudadanos cumplidores de nuestros deberes cívicos, sociales y patrióticos**” (p.107). No se explica ni se menciona que el compromiso que se adquiere al elegir libremente la pertenencia a un grupo o asociación hace que se forme comunidad, ni que con esta acción se asume de manera consciente el cumplimiento de las reglas y las obligaciones de dicho grupo. La explicación sólo se limita a poner énfasis en “la elección de un capitán o representante de grupo” y se asume que, a raíz de ese hecho, se está cumpliendo con el deber cívico, social e incluso patriótico (como lo menciona el mismo texto), dejando fuera el aprendizaje sobre la ciudadanía civil y social.

En la lección, más que definirse con claridad el tema de la formación democrática, se confunde o más bien no se explica claramente en qué consiste la participación social. La segunda parte es un poco más clara para definir los conceptos de cooperación y participación. Para ello se describe la organización de una verbena escolar en la que participan todos, alumnos, directivos y padres de familia. Así se menciona a la sociedad de madres que formó diferentes comisiones para hacer el trabajo: “**La señorita directora, ayudada por la Sociedad de Madres, formó diferentes equipos o comisiones para repartir el trabajo**” (p.108). Además se hace explícita la forma de organización que asumen para cumplir con el objetivo: “**A mi familia le tocó el puesto de los helados**” (p.108); “**Por votación hemos escogido la comisión que repartirá el producto de la verbena. Conoceremos el resultado de la elección a fines de la semana**” (p.108); “**Todos hemos colaborado con nuestras ideas, trabajo y dinero; por eso estamos seguros del buen éxito**” (p.108). Sin lugar a duda, el discurso que está implícito en la lección es amplio, en tanto integra las ideas de cooperación y participación, pero es limitado con relación a las implicaciones de la autonomía, libre elección y responsabilidad que se reducen al ejercicio exclusivo del voto.

(*Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, SEP-Conaliteg, 1970).

Un dato que llamó la atención sobre las finalidades que se buscan inculcar con los libros de la materia de *Historia y Civismo* es que a partir del tercero y hasta el sexto grado, todos los libros contienen una hoja en la que se señalan los objetivos de la materia, y que como se verá en los siguientes ejemplos, le otorgan al estudiante una postura pasiva. Esto es, sólo recibe datos, fechas y frases hechas sobre el significado e importancia del estudio del civismo y la historia, siempre apegados a un discurso nacionalista. Otro elemento relevante es que todos los textos de esta época incluyen una hoja titulada “Mi servicio a México”, donde se destacan 12 puntos que el estudiante debe secundar. Se trata de los “Principios de conducta formulados por la Secretaría de Salubridad y Asistencia para que se les inserte en los Libros de Texto Gratuitos”. Este listado muestra los alcances y lo que los mismos libros de texto estiman como valores que el ciudadano ha de aprender y llevar a la práctica. Éstos son los ejemplos:

**Amigos de tercer año (pp.7 y 8)**

Se trata de una lección introductoria y muy breve que transmite dos mensajes. El primero sobre el significado de ciudadanía como pertenencia a un territorio. Ser mexicano por el simple hecho de haber nacido en México. **“Hemos nacido en un hermoso país que se llama México. Todos los que hemos nacido en México somos mexicanos” (p.7)**, Y el segundo mensaje sobre los contenidos que abordará el texto, sin perder la oportunidad en remarcar el amor por el servicio al país. **“Todo esto aprenderemos en las lecciones de Historia y Civismo, y si las estudiamos bien, conoceremos mejor a México y lo amaremos y serviremos con más entusiasmo” (p.7)**.

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

**Por qué estudiamos (p.18)**

Se trata de un breve comentario sobre la importancia de **“aprender bien nuestras lecciones de Historia y Civismo. Si las estudiamos con empeño, acertaremos también y lograremos, entre otras muchas cosas, estas cuatro:**

**Amar más a nuestra Patria.**

**Llegar a ser buenos ciudadanos.**

**Ser amigos de todos.**

**Vivir en forma digna y alegre” (p.18).**

*(Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970)*

**Mi servicio a México**

Se trata de un texto integrado por 12 puntos, escrito en primera persona y cuyo objetivo central es el de normar la conducta del estudiante. Estructurado como dodecálogo, se describen las actitudes y los comportamientos que se han de adoptar de forma unilateral para adaptarse a las normas y costumbres sociales vigentes.

**“Mi servicio a México**

**1. Mi patria es México. Debo servirla siempre con mi pensamiento, con mis palabras, con mis actos.**

2. México necesita y merece, para asegurar su dicha y para aumentar su grandeza, el trabajo material e intelectual de sus hijos y la moralidad de todos ellos.
3. Debo ser digno, justo, generoso y útil. Así honraré a mi familia, a la sociedad en que vivo, a mi país y a la humanidad.
4. Debo ser agradecido con mis padres y con mis maestros; reconocer los sacrificios que realizan para mi educación; hacer buen uso de los conocimientos que he recibido, y cumplir con las normas de buena conducta que se me han inculcado.
5. Mi obligación actual es el estudio. Perseveraré en él con entusiasmo, para realizar más eficazmente cuanto mi propia vida y la de mis semejantes esperan de mí.
6. Buscaré siempre el bienestar de los demás, los trataré con urbanidad y tolerancia, y respetaré en todos el supremo don que es la vida, protegiendo la de ellos igual que protejo la mía propia.
7. Lucharé contra el vicio, el alcoholismo, la mentira, la deslealtad, el fraude, la violencia y el crimen.
8. Trabajaré siempre por la salud física y mental del pueblo mexicano, para que podamos todos disfrutar alegremente de la capacidad de sentir, de estudiar, de trabajar.
9. Seré siempre valeroso para vencer las dificultades que surgen en la vida.
10. Apreciaré lo bello y lo noble, en la naturaleza, en el arte, en el pensamiento y en la conducta de las personas virtuosas.
11. Ayudaré a mis semejantes sin pretender que sobre sus libertades y derechos prive mi interés egoísta.
12. Siempre seré veraz, y daré, en todo lo que haga, ejemplo de honradez, de rectitud y de sentido de responsabilidad.”

*(Principios de conducta formulados por la Secretaría de Salubridad y Asistencia para que se les inserte en los Libros de Texto Gratuitos)*

*(Mi libro de Tercer Año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1970; Mi libro de Tercer Año: Geografía, SEP-Conaliteg, 1960; Mi libro de Cuarto Año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1961; Mi libro de Cuarto Año: Geografía, SEP-Conaliteg, 1968; Mi libro de Quinto Año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1972; Mi libro de Quinto Año: Geografía, SEP-Conaliteg, 1971; Mi libro de Sexto Año: Historia y Civismo, SEP-Conaliteg, 1966; Mi libro de Sexto Año: Geografía, SEP-Conaliteg, 1972)*

Sin duda, la formación ciudadana que subyace en el fondo del proyecto lopezmateísta de los libros de texto gratuitos bien podría enmarcarse en la propuesta republicana de la democracia que se sustenta en el objetivo de formar ciudadanos virtuosos, es decir, activos y responsables. Sin embargo, la materialización de estas ideas, compartidas principalmente por Torres Bodet al presidente López Mateos, no previó que para fortalecer una nación y para hacer comunidad se necesitaba promover la implicación pública desde la educación. Esto es, era indispensable el impulso de la formación ciudadana para la cooperación social de todos, en términos del intercambio participativo y

deliberativo. Todas estas finalidades que en los textos se restringen y se anulan.

Por ello, las tendencias en las que los libros de texto de esta época educan para la democracia y la ciudadanía están puestas en tres ejes: la preparación para el trabajo, el amor a la Patria y la formación pasiva de comportamientos sociales y ciudadanos. Es decir, desde los libros se concibe la idea de que un buen ciudadano es un buen trabajador, amante de su patria y actor pasivo de su realidad y condición.

## **Capítulo 6. Segunda época de libros de texto gratuitos (1972-1992)**

En la primera parte de este apartado se ofrece una aproximación al perfil político y educativo del gobierno, en el cual se gestó la segunda época de libros de texto gratuitos: la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y, en una medida muy sintética, las gestiones de José López Portillo (1976-1982) y de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), durante las cuales los libros permanecen sin grandes cambios. Se abordan los momentos más relevantes que, en materia de política educativa, configuraron un escenario paradójico: de cambio y permanencia para el proyecto político y educativo de la nación.

La sucinta caracterización de dicho periodo, en el que se incluye la perspectiva política, económica y educativa de cada uno de los gobiernos señalados, tiene como eje fundamental el estudio de la política educativa en el nivel básico porque, para este trabajo, constituye un factor determinante en el análisis de la política pública sobre los libros de texto gratuitos.

En la segunda parte se presenta un breve perfil contextual sobre los materiales educativos que integraron la segunda época y, posteriormente, el análisis detallado de los contenidos sobre democracia y ciudadanía.

El contexto general en el que se gestaría la segunda época de dichos materiales estuvo basado en una estrategia que a nivel nacional se decantó por impulsar un nuevo modelo de gestión política, económica y social —cuyo objetivo fue lograr una mayor equidad no sólo en el aspecto económico, sino también en el social y sobre todo en el político—, denominado de “desarrollo compartido” y que después de dos periodos de gobierno transcurridos, el de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo, mostraría signos de agotamiento dada la insuficiencia para financiar la expansión y el progreso del país.

Los ajustes en materia económica, política y social, que fueron impulsados desde la nueva administración echeverrista, trazaron una ruta reformista que propició cambios sustantivos en la educación nacional, los cuales perduraron a lo largo de tres periodos de gobierno y cuya esencia puede resumirse en dos factores que caracterizaron a la educación por casi 20 años: la expansión e inversión de recursos en el sistema educativo de la nación. Por otra parte, también fueron relevantes la revisión y modificación de los planes de

estudio y la expedición de instrumentos legales como soporte del nuevo proyecto educativo.

Por tanto, la gestión de Luis Echeverría Álvarez se considera el escenario de grandes reajustes para el sistema educativo, pues en ella se diseñó una concepción diferente de la educación y se realizaron cambios curriculares en la enseñanza primaria, en la que los libros de texto constituyeron el eje de la transformación pedagógica. En este contexto los libros de la segunda época nacieron y se desarrollaron, y aunque en los siguientes periodos de gobierno sufrieron algunas modificaciones en su estructura y contenido original, el hecho es que perduraron sin grandes cambios en las aulas de las escuelas de educación básica durante 20 años consecutivos.

Si bien en estos libros el cambio es perceptible sólo al mirar sus portadas, la estructura y narrativa con las que fueron elaborados constituyeron elementos de gran valía que marcaron una diferencia notable con los textos de la anterior generación; sobre todo, resaltaron lo novedoso en algunos de sus contenidos, pues señalaban con rotunda claridad, y desde una perspectiva tercermundista, las desigualdades sociales existentes en los países, entre ellos México, y enfatizaban el impulso de proyectos que a nivel nacional aspiraban a lograr una distribución más equitativa del desarrollo y de la justicia social. Visión que correspondió al proyecto gubernamental impulsado por Echeverría y que, al menos en el papel, es decir, en los libros de texto, perduró hasta los inicios de los noventa.

## **6.1 Perfil político y educativo en el periodo 1970-1988**

### **6.1.1 El gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)**

La década de los setenta, en México, inició cosechando los últimos frutos de estabilidad y desarrollo económico sembrados desde los años cincuenta y acarreó una serie de transformaciones que modificaron el rumbo del país como resultado del agotamiento del proceso de “desarrollo estabilizador” y de la grave crisis de legitimidad con la que finalizó el gobierno de Díaz Ordaz.

El movimiento estudiantil de 1968 puso de manifiesto las contradicciones de un sistema de gobierno que en el ámbito político había permanecido sin cambios en sus estructuras frente a las transformaciones que en el ámbito económico había propiciado el modelo estabilizador. Dicho movimiento logró

evidenciar la rigidez de un sistema político autoritario que no supo encontrar los medios para atender las demandas de la sociedad, y con ello denunció las enormes desigualdades generadas por un sistema económico que, si bien había logrado que el país transitara “de una economía rural-agraria a una urbana-industrial”,<sup>531</sup> generaría en buena parte de la sociedad una inequitativa distribución del desarrollo y la exclusión de la participación política en otros espacios diferentes a los estrictamente gubernamentales.

De acuerdo con uno de los principales estudiosos de este periodo, el inicio de los años setenta se caracterizaba de la siguiente manera:

junto a la solidez monetaria, el crecimiento económico y la aparente estabilidad estaban la creciente concentración de la riqueza, los rezagos en la atención de los servicios sociales, la concentración de la propiedad de los medios de producción, la penetración del capital extranjero, la insuficiencia agropecuaria industrial, el desempleo, la represión y el debilitamiento del sector público.<sup>532</sup>

En tal sentido, la exigencia por parte de la sociedad de una transformación profunda y la atención urgente a las necesidades sociales se hizo eco en la voz de los estudiantes, quienes denunciaban los abusos del régimen en turno y exigían una mayor democratización de la vida nacional, a pesar del autoritarismo político y represivo al que hacían frente. Como se sabe, el 2 de octubre de 1968 constituyó una fecha crucial para México, pues fue la culminación de un movimiento estudiantil que logró poner en jaque a un sistema de gobierno cuyas políticas gubernamentales habían tenido resultados francamente negativos.

En su último informe de gobierno, Díaz Ordaz pretendió disfrazar el impacto movilizador que en el ámbito nacional había logrado el movimiento estudiantil, limitándolo a un acto estrictamente local y educativo, y ofreciendo realizar una “profunda reforma educativa”, situación que quedaría en simple deseo dadas las dimensiones que dicho movimiento había alcanzado.<sup>533</sup>

Para 1969 sería electo presidente de México Luis Echeverría Álvarez, en quien recaería la responsabilidad de dar salida a las demandas que habían quedado pendientes en el régimen anterior. Así lo entendió Echeverría y en su

---

<sup>531</sup> Basáñez, M., *La lucha por la hegemonía en México 1968-1980*, México, Siglo XXI, 1985, p. 140.

<sup>532</sup> Tello, C., *La política económica de México, 1970-1976*, México, Siglo XXI, 1977, p. 40.

<sup>533</sup> Casanova, H., *Planeación universitaria en México. La administración pública y la UNAM. 1970-1976*, México, UNAM-CESU, 1995, p. 59.



discurso de toma de posesión asumiría los problemas como grandes retos a solucionar y plantearía la necesidad urgente de un cambio de rumbo en el desarrollo del país. Lo señalaba de la siguiente manera:

Las necesidades y las esperanzas del país plantean un reto a los mexicanos de nuestro tiempo. Por la Revolución hemos afirmado la libertad ciudadana, la paz interior, el crecimiento sostenido y nuestra capacidad de autodeterminación frente al exterior. Sin embargo, subsisten graves carencias e injusticias que pueden poner en peligro nuestras conquistas: la excesiva concentración del ingreso y la marginación de grandes grupos humanos amenazan la continuidad económica del desarrollo.

No podemos confiar exclusivamente al equilibrio de las instituciones y al incremento de la riqueza la solución de nuestros problemas. Alentar las tendencias conservadoras que han surgido de un largo periodo de estabilidad, equivaldría a negar la mejor herencia de nuestro pasado. Repudiar el conformismo y acelerar la evolución general es, en cambio, mantener la energía de la Revolución. En todas las regiones de la República y de todos los sectores sociales he recogido el testimonio de un resuelto afán de progreso. He dialogado francamente con mis compatriotas. Me han dicho lo que necesitan, lo que ambicionan y lo que están dispuestos a realizar. Conocen mi pensamiento y mi voluntad de servirlos. Llega el momento de actuar. [...]

Mientras los más humildes no alcancen niveles decorosos de existencia, el programa a cumplir seguirá en pie de lucha, como impulso ascendente del pueblo y su obra creadora durante este siglo. Ser revolucionario es aceptar una responsabilidad permanente y anteponerla a los afanes de lucro, las ambiciones de poder y los instintos destructivos. [...] Más que realizar un programa de gobierno, ejecutaremos un programa del pueblo. México vive una prolongada época de paz creadora. El régimen ha fortalecido la autonomía del país y generado un amplio consenso público que nos permiten tomar grandes decisiones. Si para cumplir los mandatos de la Constitución es preciso modificar la estrategia de nuestro desarrollo, procederemos resueltamente. [...]

Cada seis años tenemos ocasión de analizar resultados, proponernos nuevos objetivos, rectificar el rumbo si es conveniente y atender las expectativas legítimas de cambio que se han gestado en la comunidad. [...] México se enfrenta hoy a situaciones cuya naturaleza y magnitud no pudieron ser previstas en los inicios de esta centuria. [...]

Debemos precisar el modelo de país que deseamos y podemos ser cuando termine el siglo para emprender, desde ahora, las reformas cualitativas que requiera nuestra organización. [...] No es cierto que exista un dilema inevitable entre la expansión económica y la redistribución del ingreso. Quienes pregonan que primero debemos crecer para luego repartir, se equivocan o mienten por interés. Se requiere en verdad, aumentar el empleo, y los rendimientos con mayor celeridad que hasta el presente. Para ello es indispensable compartir el ingreso con equidad y ampliar el mercado interno de consumidores. Se requiere, también, que el esfuerzo humano sea fecundo. Para lograrlo, es preciso igualmente distribuir: distribuir el bienestar, la educación y la técnica. [...] Los mexicanos sostenemos que no son modelos deseables para nuestro desarrollo, ni el que se fundara exclusivamente en la acumulación del capital y la explotación del trabajo, ni el que suprimiera la libertad humana como valor supremo y la iniciativa individual como fuerza motriz de progreso. Queremos avanzar de prisa, pero sin detrimento de ninguno de los términos que componen nuestra ideología: el respeto irrestricto a las garantías individuales y la acción del poder público para la conquista del bienestar colectivo. [...] Si consideramos sólo cifras globales, podríamos pensar que hemos vencido el subdesarrollo. Pero si contemplamos la realidad circundante tendremos motivo para muy hondas preocupaciones. Un elevado porcentaje de la población carece de vivienda, agua potable, alimentación, vestido y servicios médicos suficientes. Hemos abatido la mortalidad y aumentado la esperanza de vida al nacer; pero no hemos logrado que la existencia humana se desenvuelva siempre en condiciones satisfactorias. El

hambre es la enfermedad más grave que padecen algunos compatriotas. Produzcamos más alimentos y llevémoslos a la mesa del pobre. [...] Reformaremos los métodos de distribución a fin de que sea nuestro pueblo el que trabaje la tierra y el que consuma sus productos, quien aproveche el esfuerzo compartido que vamos a emprender. [...]

México está atento a todas las corrientes intelectuales, científicas y económicas que hacen evolucionar al hombre. [...] La conciencia histórica se fortalece con la conciencia crítica. Nos encontramos muy lejos de haber llegado a una etapa definitiva de nuestra evolución y estamos dispuestos a renovar, en profundidad, cuanto detenga el advenimiento de una sociedad más democrática.<sup>534</sup>

En tal sentido, la alternativa echeverrista de modificar la estrategia para el desarrollo del país condujo desde los inicios de su mandato al rechazo tajante del proyecto que por décadas había propiciado una expansión económica para algunos cuantos y potenciado el desarrollo del país en algunas áreas. Con un discurso más retórico que real, Echeverría anunció el combate a las inequidades desatadas por el modelo de crecimiento económico previo, a través de un esquema alternativo denominado de “desarrollo compartido” y un proyecto político fincado en la recuperación de los niveles de legitimidad del Estado a través de la llamada “apertura democrática”. Estos dos proyectos constituyeron el eje transformador del gobierno echeverrista a lo largo de seis años.

Un componente fundamental de la nueva política de desarrollo fue el perfil ideológico con el que Echeverría impulsaría su proyecto, al cual justificaba no sólo en la recuperación de los valores revolucionarios perdidos con la política autoritaria del régimen anterior, sino con la relevancia de las cifras económicas para producir verdaderos beneficios a la población. Uno de los principales funcionarios del régimen echeverrista, Víctor Bravo Ahuja, quien fungió como secretario de Educación Pública a lo largo de su gestión, escribió al respecto:

La expresión “desarrollo compartido” no es una mera frase, sino una tesis económica y humanista que se apoya en una ideología que nos es propia y, por lo mismo, congruente con nuestra realidad social. Parte de la consideración de que, históricamente, el crecimiento económico sólo se justifica por las satisfacciones materiales y culturales que pueda producir en la población.<sup>535</sup>

---

<sup>534</sup> “Mensaje a la Nación, pronunciado por el presidente Luis Echeverría”, El Gobierno Mexicano, México, 1º/31 de diciembre de 1970, Presidencia de la República, pp. 9, cit. por, Tello, C., *La política económica en México, 1970-1976*, México, Siglo XXI, 1977, pp. 41 y 42.

<sup>535</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 23.

Dentro de las finalidades del desarrollo compartido como estrategia económica, Echeverría buscó “un expansionismo económico guiado por el sector público”,<sup>536</sup> es decir, una mayor distribución de la riqueza, mejores oportunidades de empleo para la población, la creación de instituciones públicas en las zonas más pobres del país. Un modelo que impactaría en la ocupación de la población, la independencia económica y el progreso del país. Así, en términos económicos, dicha estrategia constituyó una respuesta a causas más estructurales que en principio buscaron distribuir de una mejor manera la acumulación de capital, manteniendo la política comercial, agropecuaria y salarial, y reduciendo el fomento a la inversión extranjera, y una política de gasto público proveniente del petróleo y de la recaudación fiscal y monetaria como motores de crecimiento.<sup>537</sup>

Reconociendo el hecho de los rezagos sociales, el discurso echeverrista señalaba con énfasis que, a través del desarrollo compartido, el país saldría del atraso y, enalteciendo los valores heredados de la Revolución Mexicana, precisaba “la necesidad de reformas a nivel económico para crear un orden más justo”.<sup>538</sup> De igual forma afirmaba que la estrategia del desarrollo compartido generaría beneficios en los sectores más vulnerables de la sociedad, así lo señalaba:

No crearemos riqueza para que la usufructúen unos cuantos privilegiados. Necesitamos ligar todos los intereses, poner en juego todos los factores que sean convenientes en cada caso, a efecto que, del fruto de su relación y de su esfuerzo, se desprendan y se proyecten beneficios para las grandes mayorías de campesinos y obreros de México.<sup>539</sup>

Por su parte, la estrategia política e ideológica que llevó a cabo Echeverría para la recuperación de la legitimidad del Estado fue puesta en marcha y se hizo sentir desde el inicio de su mandato a través de las expresiones que utilizaba en su discurso, las cuales se diferenciaban de manera notable del régimen anterior.

---

<sup>536</sup> Whitehead, L., *La política económica del sexenio de Echeverría: ¿Qué salió mal y por qué?*, Pittsburg, Asociación de estudios latinoamericanos, 1979, p. 8.

<sup>537</sup> Whitehead, L., *La política económica del sexenio de Echeverría: ¿Qué salió mal y por qué?*, Pittsburg, Asociación de estudios latinoamericanos, 1979, p. 10.

<sup>538</sup> Saldívar, A., *Ideología y política del estado mexicano (1970-1976)*, México, Siglo XXI, 1985, p. 65.

<sup>539</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 23.

Así pues, la postura de ruptura que mantendría el nuevo gobierno en el discurso oficial retomaba planteamientos estructurales del nacionalismo revolucionario que se combinaban con frases sencillas de acercamiento con la ciudadanía. De ese modo, las expresiones oficiales resultaban en un discurso populista, que incorporaba a las viejas consignas otras nuevas, y que a la vez parecía responder a las demandas del 68.<sup>540</sup>

La estrategia de la “apertura democrática” tuvo como origen la situación tan compleja que el movimiento estudiantil había puesto en evidencia sobre la “estructura estatal cada vez más cerrada e impermeable a las demandas y aspiraciones de las diferentes capas de la población”,<sup>541</sup> y respondió también a los motivos que de acuerdo con Zermeño se resumían en:

- a) Inadecuación del sistema institucional o político para incorporar y representar las exigencias de nuevos sectores sociales.
- b) Deterioro de las relaciones entre la Universidad y el Estado.
- c) Debilitamiento del modelo cultural o ideología dominante y del nacionalismo como su componente central.
- d) Desplazamiento del Estado hacia una función directamente favorable a un sector de las clases sociales altas, como imagen percibida por ciertas capas medias altamente sensibilizadas a este respecto.<sup>542</sup>

En tal sentido, el objetivo con el que el nuevo régimen buscaría recuperar sus niveles de legitimidad estuvo orientado a “ampliar la base social del estado, fortalecer su papel de árbitro en los conflictos sociales, y establecer canales para la solución negociada de los conflictos como alternativas al uso indiscriminado de la represión”.<sup>543</sup> En consecuencia, el proyecto de la apertura democrática generaría expectativas en diversos sectores sociales y desplegaría una serie de acciones tales como el impulso a los nuevos grupos sindicales, el apoyo gubernamental al sector agrario y el apoyo financiero a las universidades. Además, en los sectores que discrepaban del régimen se buscó

---

<sup>540</sup> Labastida, Martín del Campo J., “El régimen de Echeverría: perspectivas de cambio en la estrategia de desarrollo y en la estructura de poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, julio-diciembre, 1972, p. 897. Este autor plantea que el discurso echeverrista incorporó a las viejas consignas otras nuevas como: “cumplimiento de la constitución”, “respeto a la autonomía universitaria”, “democratización sindical”, “diálogo”, “garantías a los derechos ciudadanos”, “libertad de expresión”, “moralización de los cuerpos policiacos”, “autocrítica”, “denunciar al corrupto”, “liquidación de los latifundios”.

<sup>541</sup> Woldenberg, J., y Huacuja, M., “El sexenio de Luis Echeverría”, en VV., AA., *Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III, Ediciones El Caballito, p. 160.

<sup>542</sup> Zermeño, S., *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil de 1968*, México, Nueva Imagen, 1980, p. 55.

<sup>543</sup> Labastida, Martín del Campo J., “Proceso político y dependencia en México (1970-1976)”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 39, núm. 1, enero-marzo, p. 207, cit. por Casanova H., *op. cit.*, p. 61.

de manera intencionada darles espacio alentando “la formación de nuevos partidos, se reforzaría la acción de los ya existentes, se reformaría internamente el propio partido oficial, se estimularía la auténtica participación sindical, se enfatizaría la autonomía de las universidades y se reconocería como un valor positivo la disidencia de los intelectuales”.<sup>544</sup>

Así, la principal ruta que el régimen de Luis Echeverría había trazado para reafirmar el papel del estado, recuperar la confianza de los sectores disidentes y democratizar la vida política del país fue definida desde su campaña presidencial y, como presidente electo, en su discurso de toma de protesta, en el que subrayó los espacios de relevancia para la apertura democrática, que se resumen en tres principales líneas:

1) Poner en libertad a la mayor parte de los líderes estudiantiles del 68 a seis meses de haber llegado a la presidencia.

2) La intención expresada al ser candidato del PRI por establecer un diálogo con los estudiantes visitando todas las universidades de provincia.

3) La apertura de la prensa a sectores de izquierda que de manera reiterada habían permanecido excluidos de este sector.<sup>545</sup>

La relación que el gobierno de Echeverría estableció con el sector sindical, el movimiento obrero y con la iniciativa privada no estuvo exenta de tensiones. Por el contrario, dicha relación se caracterizó primero por la apertura y después por los constantes conflictos y enfrentamientos verbales y económicos con los empresarios —a quienes en realidad beneficiaba al permitirles continuar con sus monopolios— y con los trabajadores, principalmente los electricistas, quienes luchaban “por recuperar o construir sindicatos que atendieran de una manera más efectiva y democrática las necesidades y aspiraciones de los trabajadores”.<sup>546</sup>

A pesar de las intenciones y acciones tomadas en lo político y en lo social, la alternativa de desarrollo por la que Echeverría había optado, en combinación con las recomendaciones de cautela económica que en el ámbito nacional fueron señaladas por dos de las principales instituciones que orientan el

---

<sup>544</sup> Latapí, P., *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1980, p. 57.

<sup>545</sup> Woldenberg, J., y Huacuja, M., “El sexenio de Luis Echeverría”, en VV., AA., *Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III, El Caballito, 1986, p. 161.

<sup>546</sup> Woldenberg, J., y Huacuja, M., “El sexenio de Luis Echeverría,” en: VV., AA., *Evolución del Estado Mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo. III, El Caballito, 1986, p. 164.

desarrollo económico de México,<sup>547</sup> así como por las condiciones económicas que a nivel internacional se sucedieron,<sup>548</sup> generaría en el país una crisis de mayores dimensiones que limitó en varios frentes su desarrollo para el cambio.

Así lo señalaron algunos analistas para quienes el resultado de la política de desarrollo compartido por la que apostó Luis Echeverría fracasó, dado que “se formuló originalmente más como una crítica al desarrollo estabilizador que como una alternativa bien elaborada y acabada”.<sup>549</sup> Para otros estudiosos, en cambio, la razón principal del nulo avance de la política económica y social del régimen se centró más bien en “no haber entrado a reformar lo que constituye el sistema de privilegios y de protección desmedida al sistema de financiamiento, es decir, el no haber tocado al capital financiero (junto con los problemas estructurales y de coyuntura) fue lo que provocó en realidad la llamada crisis de 1976”.<sup>550</sup>

En suma, las intenciones manifiestas de Echeverría para transformar y atender las carencias en los espacios y sectores que demandaban de una mayor democratización,<sup>551</sup> se diluirían con la crisis devaluatoria en la que se vio sumido el país al finalizar este periodo de gobierno.

Corresponde ahora revisar la manera en la que se configuró la función educativa en este periodo de gobierno y la forma en la que se elaboraron y editaron los nuevos libros de texto gratuitos.

#### **6.1.1.1 Perfil educativo en el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)**

Una de las prioridades del gobierno de Echeverría fue el impulso y desarrollo asignado al sector educativo. Desde su campaña presidencial había indicado el

---

<sup>547</sup> Se hace referencia a la Secretaría de Hacienda y al Banco de México.

<sup>548</sup> Basáñez señala que la política de ajustes en el sistema monetario internacional en 1970 obligó a Estados Unidos a entrar en una etapa de reacomodo y restricción económica para fortalecer su moneda, el dólar, y ello provocó un efecto negativo para la política de desarrollo económico de México, pues la decisión del gobierno del presidente Nixon de gravar las importaciones con un sobrecargo de 10 por ciento agravó la situación de estancamiento económico que ya de por sí experimentaba el país. Así, “aunque la inflación y el déficit externo se redujeron, también se estancó el ingreso per cápita y se disparó el desempleo”. Basáñez, M., *La lucha por la hegemonía en México 1968-1980*, México, Siglo XXI, 1985, p. 157.

<sup>549</sup> Basáñez, M., *La lucha por la hegemonía en México 1968-1980*, México, Siglo XXI, 1985, p. 141.

<sup>550</sup> Tello, C., *La política económica en México 1970-1976*, México, Siglo XXI, 1979, p. 208.

<sup>551</sup> Se refiere a la escasez de derechos sociales básicos como educación, alimentación, vivienda y salud, y a los derechos de participación política.

carácter relevante que tendría la educación en su gestión, planteando una propuesta de transformación educativa que implicaría la realización de cambios exhaustivos en todos los componentes del sistema educativo, y que se englobaron en la denominada reforma educativa. Así lo había expresado en su discurso de toma de protesta como candidato a la Presidencia:

Todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno solo: el de educación. Entendemos a nuestra revolución como un proceso constante de reforma, lo que tiene sitio especial dentro de ella la reforma educativa. Ningún avance económico, ninguna mejoría social son posibles sin la educación popular, sin que lleguen al pueblo los beneficios de la cultura en sus diversos niveles. [...] Una reforma educativa profunda e integral en todos los niveles [...]. Si el sufragio del pueblo de México nos apoya, realizaremos una reforma educativa profunda e integral, en todos los niveles, con la colaboración de maestros, de alumnos y de los diversos sectores de nuestra sociedad.<sup>552</sup>

La reforma tuvo su origen en una amplia consulta efectuada en todos los sectores sociales del país, cuya finalidad fue aproximarse de manera analítica y profunda a la condición que guardaba la educación primaria. Con la consulta, los maestros tuvieron la oportunidad de realizar un ejercicio de reflexión crítica y de externar sus opiniones, necesidades e inquietudes respecto de este nivel educativo. Los resultados y reflexiones de la consulta fueron integrados en seis volúmenes bajo el título: *Aportaciones para la Reforma Educativa*, que darían motivo para llevar a cabo las acciones de reestructura en la educación nacional que realizó este gobierno. Algunas de las conclusiones señalaron las necesidades de:

- a) Elaborar un nuevo plan de estudios y unos programas de aprendizaje más acordes con la realidad social y económica del país, como con los propios intereses de los educandos.
- b) Aplicar una metodología pedagógica que se apartara del verbalismo y de la enseñanza libresca, para que el educando deje de ser un memorizador de conceptos y sea, en cambio, una persona que razone y comprenda la esencia de los mismos.
- c) Diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente faciliten la enseñanza y transmitan el pensamiento científico contemporáneo conforme a una estructura didáctica actualizada.
- d) Revisar la formación de los profesores y promover su actualización científica y pedagógica.<sup>553</sup>

---

<sup>552</sup> “Discurso de toma de protesta del Lic. Luis Echeverría”, México, 15 de noviembre de 1969, cit. por Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, 1980, p. 65.

<sup>553</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 44.

En consecuencia, el principal foco de atención del régimen fue la reforma a la enseñanza primaria. Entre los propósitos que alentaron la reforma en este nivel se encontraba la necesidad de que “recobrar su esencia liberadora, democrática, nacionalista y popular”,<sup>554</sup> lo que se tradujo en modificaciones que desde el régimen buscarían reconfigurar, con un perfil de apertura, actualización y flexibilización permanente, las estructuras, métodos y sistemas de la educación nacional. En particular, dichas modificaciones comprendieron la expedición de leyes, la creación de nuevas instituciones, la expansión del sistema escolar, la inversión de recursos y, sobre todo, la reforma de los planes de estudio y de su medio de transmisión: los libros de texto gratuitos.

Es en estos últimos en donde las autoridades educativas centraron la función académica de la reforma educativa, la cual buscaba establecer una nueva concepción de la educación. En tal sentido, más que transmitir conocimientos en los nuevos libros, se buscaría desarrollar aptitudes de reflexión, experimentación y crítica, así como enseñar a aprender y evaluar, despertar la conciencia histórica y el autoaprendizaje. En concreto, se buscaba que el proceso educativo estuviera basado “en el aprendizaje y no en la transmisión de conocimientos inertes digeridos por otros. Sólo se aprende aquello en lo que se tiene interés y para lo cual existe una motivación apropiada. El énfasis se pone en que los estudiantes *aprendan a aprender*”.<sup>555</sup>

En tal sentido, las características que orientaron la tan anhelada reforma educativa se concentraron en los siguientes puntos:

había de estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso; había de ser integral, en cuanto a que abarcara todos los niveles y formas de la educación, incluyendo especialmente la extraescolar; había de ser guiada por principios congruentes con la “apertura democrática”: actualización mediante nuevas técnicas, apertura para llegar a todos los grupos sociales y popularizar la educación, y flexibilidad tanto para adaptarse a los requerimientos sociales como para facilitar los movimientos horizontal y vertical de todos los educandos; y había de centrarse en el maestro, considerado “factor primordial de la educación”, pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje (aprender a aprender).<sup>556</sup>

---

<sup>554</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 43 y 44.

<sup>555</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 47.

<sup>556</sup> Bravo Ahuja V., *Diario de una gestión*, V. I, p. 68 y siguientes. *Informe de Labores*, p. 38, México, Sep, cit. por, Latapí, P., *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1987, p. 66.



Una de las maniobras importantes del régimen fue la aprobación en 1973 de la Ley Federal de Educación, la cual sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. La relevancia de este hecho radica en que a través de este instrumento se dotaba de dinamismo a la educación nacional y de soporte legal a la reforma educativa.<sup>557</sup> Además, la intención que se tenía desde el gobierno con la aprobación de esta ley era que la reforma educativa se convirtiera “en un imperativo jurídico, además de moral y pedagógico”.<sup>558</sup>

Por su parte, la visión ideológica que acompañó la política educativa echeverrista y que dio forma a la nueva concepción educativa en los años setenta fue delineada, desde el discurso oficial, a favor de la educación como un factor de igualación de oportunidades y de ascenso social, pero en la práctica con acciones que supeditaban la educación al sector productivo. Es decir, la estrategia del gobierno para fomentar una enseñanza que respondiera a la ineludible transformación de la sociedad y, con ello, establecer un orden social más justo, demostraba en las acciones —la modificación de los contenidos en los planes de estudio y la creación de instituciones de nivel medio y medio superior, principalmente— una condición de sometimiento de la educación a la función económica que hacía de ésta un elemento funcional para el sector productivo.

De acuerdo con esta visión, se sostenía la necesidad de revisar los “planes de estudio de todos los niveles, para que los jóvenes se capaciten paulatinamente, a medida que avanzan en sus estudios y, luego, al arribar a carreras superiores, para contribuir a la intensificación de actividades netamente económicas”.<sup>559</sup> Por tanto, la educación técnica recibiría en este régimen un impulso destacable, al crearse un número considerable de centros de adiestramiento técnico y al promoverse opciones terminales en los niveles medio y medio superior.

---

<sup>557</sup> De acuerdo con Pablo Latapí, uno de los principales analistas del periodo y de la educación en México, las acciones de reforma educativa se agruparon en tres rubros: 1) la reforma de planes, programas, métodos y libros de texto, la actualización de los maestros y la elaboración de una filosofía educativa; 2) cierta restructuración de la infraestructura de la educación nacional empleando como instrumentos una nueva legislación y una modernización de procedimientos administrativos de la SEP; 3) la creación de plazas laborales y nuevas políticas de aplicación del gasto. Latapí, P., “Apreciación de la reforma educativa”, en *Excelsior*, México, 24 de mayo de 1975, p. 6A.

<sup>558</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 35.

<sup>559</sup> Castrejón J., y Romero Panisio, *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*, México, SepSetentas, núm. 162, 1974, p. 155.

El vínculo entre la educación técnica y el desarrollo también se hacía evidente en la primaria a través de algunos contenidos que serían incluidos en los nuevos libros. En tal sentido, la edición de la segunda generación de libros de texto respondió en buena medida a la visión educativa del gobierno en turno, que se centró en presentar innovaciones para la enseñanza primaria a través de la modificación de los criterios para estructurar los planes, programas y libros, en un nuevo método basado en el aprendizaje más que en la transmisión de información, y en el desarrollo de una actitud crítica y activa del estudiante dentro del aula. También se realizarían acciones en favor de la mejora en la formación y actualización de los maestros, a través de nuevas vías de enseñanza como la abierta. Sin embargo, a mediados del sexenio, los esfuerzos por llevar adelante la reestructuración de la educación en el país no fueron muchos ni sistemáticos y, en un tiempo relativamente corto, se generaría un clima de desconfianza social que lo mismo implicaba a los sectores más vulnerables que al de los empresarios. Para el cierre del sexenio, es decir, 1976, el país sería llevado a una crisis económica que dificultaría aún más su avance al desarrollo.

Por su parte, las acciones de reestructuración de la reforma educativa se apoyaron en un planteamiento global de reforma administrativa,<sup>560</sup> pues el problema del acelerado crecimiento del sistema educativo durante los años cuarenta reclamaba ahora, más que la reformulación de los libros de texto gratuitos, una verdadera atención a la demanda educativa y acciones orientadas a la capacitación y la actualización del magisterio. Aun cuando las decisiones de programación del presupuesto se referían a un aumento considerable de recursos destinados a la educación, la verdadera acción del gobierno para resolver la complicada problemática educativa fue, por el contrario, la racionalización de recursos y la modificación de estructuras administrativas.

En tal sentido, y a pesar de los recursos destinados al sector, la pretensión democratizadora de la reforma educativa quedó acotada por una realidad que demostraba la poca claridad en la política educativa, pues aunque la expansión

---

<sup>560</sup> La reforma había partido de un diagnóstico del sistema educativo nacional y de un estudio sobre las alternativas de desarrollo del sistema para un periodo de diez años que comprendía de 1976-1977 a 1986-1987. Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, Vol. IV, México, CEE-UIA, 1988, p. 202.

cuantitativa del sistema educativo en el gobierno echeverrista “recuperó la tendencia que había sido frenada de 1964 a 1970, [...] no llegó a superar las tasas alcanzadas en 1959-64”.<sup>561</sup> Además, los cursos que se ofrecieron para la actualización de los profesores no consiguieron, por su brevedad y superficialidad, modificar de manera significativa sus actitudes ni la aceptación de la nueva concepción de aprendizaje propuesta por la reforma educativa.<sup>562</sup> A finales del sexenio echeverrista, la situación educativa del país continuaba presentando resultados poco satisfactorios pues “aún se encontraban fuera de los beneficios del sistema educativo más de dos millones de niños en edad escolar; 19 millones de personas de 15 años de edad y más, que no habían terminado la primaria; 6 millones de personas sin ningún tipo de escolaridad”.<sup>563</sup>

La forma en la que desde el discurso gubernamental se presentaban algunas de las acciones para la mejora de la educación, junto con hechos reales como el de la expansión cuantitativa que permitió la atención de la demanda social, posibilitó que el gobierno neutralizara a grupos opositores insatisfechos como el de los estudiantes y los intelectuales, y enarbolará sus causas. De acuerdo con Latapí, el proyecto democratizador echeverrista que “proclamaba la formación de una conciencia crítica, el respeto a la disidencia, el pluralismo ideológico y la libertad de expresión, actuó como [...] válvula de escape para los sectores más insatisfechos, principalmente los intelectuales y los estudiantes”.<sup>564</sup>

De ahí que los intentos de cambio y las acciones de transformación llevadas a cabo por el gobierno en el sector educativo para restablecer el equilibrio político en el país contribuyeron a la recuperación de la estabilidad social, pero también permitieron que el régimen llevara a cabo una política “de apariencia” hacia la izquierda, con la finalidad de restablecer la hegemonía del estado deteriorada por el autoritarismo del régimen precedente.<sup>565</sup>

---

<sup>561</sup> Latapí, P., *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1987, p. 95.

<sup>562</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, CEE-UIA, 1988, pp. 202-208.

<sup>563</sup> Didriksson, A., *La planeación de la educación en México*, México, UAS, 1987, p. 131.

<sup>564</sup> Latapí, P., *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1987, p. 141.

<sup>565</sup> Latapí, P., *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1987, p. 142.

Por todo ello, la política educativa de Echeverría puede etiquetarse con un perfil de ambivalencia pues, por un lado, potenció al sistema educativo nacional, invirtiendo cuantiosos recursos y generando una expansión sin precedentes, pero, por el otro lado, generó una política de cooptación y de control corporativo de la educación. Dicho de otra manera, aunque el régimen impulsaría fuertemente la renovación de la educación nacional, creando y diversificando la educación media y media superior (creación del colegio de bachilleres, UAM, diversificación de la UNAM), en realidad haría un uso faccioso de la función educativa, al retomar algunas consignas de la izquierda universitaria para cooptar a intelectuales y a líderes de movimientos alternativos.

En tal sentido, los cambios que se produjeron y las decisiones que se tomaron, en materia de política educativa, respondieron más a la influencia que el movimiento estudiantil de 1968 había dejado, que a una verdadera intención por transformar la educación. De acuerdo con Casanova, la función educativa se constituyó en “campo fértil para el ejercicio del discurso. La exaltación de la educación como valor social promovido por el Estado alcanzó niveles sin precedente, sin embargo, la distancia entre la retórica oficial y la realidad educativa guardó la relación acostumbrada: escasa y a veces nula”.<sup>566</sup>

En síntesis, con el régimen echeverrista se tendrían avances destacables en el sistema de educación del país, pero también habría una política de cooptación y control.

### **6.1.2 El gobierno de José López Portillo (1976-1982)**

El sexenio de José López Portillo estuvo caracterizado por ser un gobierno de claroscuros, como él mismo lo expresó en su último informe de gobierno en el que señaló:

Pronto terminará el mandato que me otorgó el pueblo y el término definitivo de mi vida pública a la que entregué toda mi voluntad y buena fe, en afán de servir, de ser útil en la comprometida función de tomar decisiones ejecutivas frente a alternativas en ocasiones dramáticas, ocurridas en tiempos difíciles, ante las cuales no pueden optarse por un

---

<sup>566</sup> Casanova, H., *Planeación universitaria en México. La administración pública y la UNAM 1970-1976*, México, CESU-UNAM, 1995, p. 69.

imposible bien, sino por un viable mal menor. El recuento de lo cumplido y su claroscuro aquí lo haré.<sup>567</sup>

Y no falta razón para describirlo de esta manera, pues entre el discurso y sus acciones existió una gran distancia y una serie de contradicciones considerables. Dado que los años de mayor luz y crecimiento económico se dieron a la mitad de su mandato (entre 1979 y 1981), y los de menor crecimiento económico y mayor oscuridad se situaron al inicio (1977) y al final de su gobierno (1981 y 1982), su proyecto se desarrollaría en tres momentos muy claros: recuperación/rectificación y certidumbre; abundancia y dispendio, y descontento y crisis. Esto es, el presidente López Portillo había recibido un país en colapso económico y financiero, con una crisis inflacionaria elevada, endeudamiento, devaluación monetaria y deslegitimación; pero, pasados unos años, la nación experimentaría solvencia financiera y certidumbre gubernamental debido al descubrimiento de nuevos yacimientos petroleros, asunto que se combinó con la primera crisis mundial energética y del mercado petrolero, lo que daría a México la oportunidad de salir del estancamiento y potenciar su desarrollo económico a futuro. Sin embargo, el presidente López Portillo entregaría, al cierre de su gestión, un país en peores condiciones de las que lo había recibido: en el desastre financiero, con una deuda externa y una fuga de capitales considerables, un clima político de desgobierno, una devaluación de 70 por ciento de su moneda y con el anuncio de la nacionalización de la banca.

La estrategia de diversificación económica e industrial que se había aplicado en el gobierno precedente —vista por Estados Unidos como una estrategia de exclusión que obligaría a adoptar medidas restrictivas como la elevación de los precios de bienes y servicios públicos, la contracción del empleo en el sector público, el estancamiento del salario, etcétera— sería el principal impulso para que la nueva gestión delineara un proyecto muy distinto al de Echeverría.

De ahí que se comprenda el interés de dicha gestión para impulsar una estrategia de desarrollo, control y expansión que tendría su impacto

---

<sup>567</sup> López Portillo, J., "Sexto Informe de Gobierno", en *El Ejecutivo ante el Congreso, 1976-1982*, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1982, p. 193, en <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/portillo/index.html> Consultado el 19 de septiembre de 2017

principalmente en el ámbito económico y en el social. Por ello, las reformas que plantearía y realizaría se orientaron en tres sectores centrales: administrativa y fiscal, política, y económica.

Las reformas fiscal y administrativa se enfocaron en reacomodar y modernizar las estructuras del Estado a través de la planificación. Así, fueron elaborados planes y programas en dependencias e instituciones del gobierno con la finalidad de racionalizar sus funciones, sus métodos de evaluación y reforzar su capacidad económica. En tanto, la reforma política se orientó a la recuperación de la confianza de diversos grupos sociales, entre ellos los opositores, y una vez conseguida fue la herramienta clave para lograr la rectificación del rumbo de la economía nacional. Se trató de una reforma que buscó conformar, a mediano y largo plazos, una sociedad con mayor pluralidad y apertura democrática. Sin embargo, las acciones que se realizaron tuvieron un carácter ambivalente pues, por un lado, permitieron la apertura de espacios para nuevos partidos políticos y para una mayor institucionalidad de la participación política y, por el otro, generaron contención de las demandas laborales restringiendo el incremento salarial. A pesar de ello, el gobierno lograría una estabilidad en el ámbito político.

Por último, la reforma económica, la más importante del sexenio, tuvo como principal objetivo expandir de manera rápida la economía. Los primeros años de gobierno se orientaron por un modelo basado en la liberación de importaciones, pero al descubrirse los nuevos yacimientos petroleros, dicho modelo encontraría la manera de lograr un crecimiento acelerado y, así, comenzar a superar la crisis. López Portillo, en su último informe de gobierno lo señalaba de la siguiente manera: “el petróleo era el único recurso que podía generar recursos excedentes para aplicarlos a resolver el resto de nuestros problemas”.<sup>568</sup>

La política económica que decidió aplicar el gobierno fue de crecimiento a través del aumento en el empleo y mantenimiento de los precios en los productos básicos, aunque no siempre lo logró. De cualquier manera, la política económica que desarrolló el régimen a partir del petróleo fue de una inversión

---

<sup>568</sup> López Portillo, J., “Sexto Informe de Gobierno”, en *El Ejecutivo ante el Congreso, 1976-1982*, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1982, p. 202, en <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/portillo/index.html> Consultado el 19 de septiembre de 2017.

sin precedentes en el sector laboral: creó miles de empleos, redujo el índice de desempleo, fortaleció el mercado interno e industrial, y aumentó el producto interno bruto (PIB) en 8 por ciento anual.<sup>569</sup> Ciertamente, entre 1977 y 1981, México se encontraba en el cuarto lugar de la lista de los países con mayor crecimiento del mundo. Desde el discurso oficial, la política aplicada en el sector económico había sido el mayor acierto del sexenio, así lo reafirmaba López Portillo en su último informe de gobierno:

Nuestra política económica no ha sido equivocada, está expresa en planes globales y sectoriales que permitieron, en el primer año, restaurar la economía que en 1976 recibimos, y crecer en los siguientes como nunca en nuestra historia.<sup>570</sup>

Si bien la gestión lopezportillista tendría logros importantes en sectores clave del país, para algunos analistas este sexenio se caracterizó más bien por la inestabilidad, la ambivalencia y la ausencia de un proyecto nacional que diera certezas sobre un cambio sustantivo y estructural para la nación. Por ello, lo que se le cuestiona a López Portillo es el no haberse dado cuenta de que el modelo de desarrollo nacionalista se enfrentaba en realidad a su agotamiento, e intentar salvarlo a como diera lugar había generado mayor inflación, dispendio y retroceso en el país. Al respecto Aguilar y Meyer señalan:

Expandir rápidamente la economía con agresiva liberación de importaciones fue la verdadera política económica seguida hasta el año de 1981, desoyendo los malos indicios —una inflación mayor de la prevista, del orden del 27% en 1980-1981— y celebrando los buenos —una generación de empleos superior al crecimiento natural de la fuerza de trabajo en 1979 y 1980—. [...] Pese a la caída en 1981 del precio de la principal exportación —el petróleo—, el presidente decidió no cambiar los patrones de gastos ni modificar el tipo internacional de cambio.<sup>571</sup>

En el libro *México: la disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*,<sup>572</sup> Tello y Cordera plantearon sus proyecciones sobre las posibilidades de desarrollo del país y argumentaron que la gestión de López

<sup>569</sup> Pérez, G., y Mirón R., "López Portillo: un sexenio de auge y crisis", en VV., AA., *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo II, Ediciones El Caballito, 1986, pp. 212-218 y 245-254.

<sup>570</sup> López Portillo, J., "Sexto Informe de Gobierno", en *El Ejecutivo ante el Congreso, 1976-1982*, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1982, p. 225, consultado el 19/09/2017, en <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/portillo/index.html> Consultado el 19 de septiembre de 2017.

<sup>571</sup> Aguilar C., H., y Meyer L., *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 37a. edición, 2013, pp. 251-252.

<sup>572</sup> Cordera, R., y Tello C., *México: la disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*, México, Siglo XXI, 1981, p. 149.

Portillo constituiría un sexenio clave en la definición sobre su perfil futuro. Hay que entender que el libro se escribió en el transcurrir de dicha gestión y en él los autores plantearon que más allá de los factores que posibilitaron el auge petrolero, lo que en realidad sucedió en ese periodo fue una disputa entre dos opciones de desarrollo: la nacionalista y la neoliberal. En su ensayo, argumentan sobre las implicaciones y tendencias de ambos proyectos. Más allá del análisis sobre las posibilidades de desarrollo de cada uno, lo relevante de su argumento es la consideración y el peso que le dan a los sucesos acontecidos en el régimen lopezportillista como condicionantes de cada proyecto. En tal sentido, apuntan que el neoliberalismo constituiría una opción impulsada por la relación que el gobierno lograría establecer con el sector privado, es decir, el de “los empresarios, especialmente los grupos dominados por el gran capital”, y la opción nacionalista vinculada con el proyecto de los “sindicatos obreros, en particular la CTM y el Congreso del Trabajo”.<sup>573</sup> Desde su perspectiva, cada proyecto representaba una opción viable, aunque opuesta, para el desarrollo del país, y decantarse por una u otra dependería de las decisiones que en el gobierno de López Portillo se tomaran y de las fuerzas sociales que las impulsaran. Al respecto, dicen en su ensayo:

Los proyectos neoliberal y nacionalista se presentan como las coordenadas de las cuales se dará el desarrollo del país. Salvo situaciones excepcionales, ninguno de ellos parece tener posibilidades ciertas de realizarse de manera absoluta. La combinación económico-política que resulte, el peso que cada proyecto alcance en la realidad social del porvenir serán el producto de la lucha entre las clases, de las formas e inclinaciones que adopte el quehacer estatal y del grado de organización y persistencia que pongan en juego las fuerzas sociales que los promueven. Su concreción cotidiana habrá de percibirse en la política económica y social que día con día se instrumente en el país: será en ella, sobre todo, en la que las opciones estratégicas referidas prueben su actualidad y pertinencia política y nacional.<sup>574</sup>

Sin duda pensar en la disputa por un proyecto, en las orientaciones y en las acciones que se gestaron en el gobierno lopezportillista, permite visualizar la forma en la que el país comenzaba a dar sus primeros pasos para ingresar al proyecto económico mundial de la modernización y al proyecto político e ideológico del neoliberalismo. Sin embargo, la acción final de nacionalizar la

---

<sup>573</sup> Cordera, R., y Tello C., *México: la disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*, México, Siglo XXI, 1981, p. 78.

<sup>574</sup> Cordera, R., y Tello C., *México: la disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*, México, Siglo XXI, 1981, pp. 78 y 79.



banca junto con la inversión realizada como nunca antes, en el sector educativo y en el laboral, evidenciaron la verdadera toma de postura de la gestión lopezportillista, es decir, la reafirmación de lo que en poco tiempo después se convirtió en la última gestión del nacionalismo revolucionario.

#### **6.1.2.1 Perfil educativo en el gobierno de José López Portillo (1976-1982)**

Al igual que en otras áreas estratégicas, el gobierno de José López Portillo llevaría a cabo, en el terreno educativo, una política de ambivalencia. En tal sentido reducir el gasto social y, a la vez, enunciar un discurso promisorio sobre la renovación del sector educativo como detonante del progreso para la nación fueron las acciones contradictorias que se llevaron a cabo por el régimen en los dos primeros años de gobierno.

Hacia finales de 1977, en un esfuerzo de organización para el sector educativo, fue presentado el Plan Nacional de Educación, que incluía un amplio diagnóstico del sistema educativo, así como propuestas de programas específicos de trabajo, que reorientarían y organizarían los esfuerzos del gobierno, en al menos cuatro líneas centrales para el desarrollo de la educación en el país, a saber: la expansión del sistema desde el nivel preescolar hasta el universitario; la formación de maestros; la vinculación con el mercado de trabajo, y la mejora en el rendimiento educativo de los grupos más vulnerables de la sociedad.<sup>575</sup> Sin embargo, el Plan Nacional de Educación (PNE) carecía de metas específicas para realizar lo señalado y la llegada de un nuevo secretario a la cartera de Educación ocasionaría que no se llevara a cabo. Así, en poco tiempo y bajo el lema de “Educación para todos” el gobierno formulaba un nuevo planteamiento para el desarrollo del sector, invitando a la sociedad a realizar una gran cruzada educativa en favor de los grupos marginados, a través de un programa que buscaba asegurar “a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental indispensables para que mejoren por sí mismos, individual y colectivamente, la calidad de su

---

<sup>575</sup> Ulloa, B., y Hernández, J., *Planes en la Nación Mexicana*, México, Senado de la República, Libro nueve, 1987, p. 56.

vida”.<sup>576</sup> Es decir, desde el planteamiento gubernamental se destacó el impulso a la universalización de la primaria.

Un mes después, en septiembre de 1979, sería presentado un documento que reorientaría la política educativa del sexenio: *Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982*. Éste planteaba un conjunto de políticas de corte práctico para atender lo que desde el gobierno era considerado el principal problema del país: el social. Así lo señalaba Fernando Solana, nuevo secretario de Educación Pública:

El Presidente López Portillo lo precisó: el gran problema, la crisis de fondo, es la crisis social. Somos todavía una nación dividida entre la miseria y la opulencia. Y nuestra educación padece atrasos y manifiesta, en forma abrumadora, estas distancias sociales. México ofrece profundas paradojas. Esta nación en pleno desarrollo, orgullosa, de 67 millones de habitantes, sólida institucionalmente, que ha sabido preservarse dentro de la libertad a pesar de las desigualdades, que ha sabido fortalecer su independencia a pesar de su geografía, tiene un promedio de escolaridad de sólo algo más de tres años, lo que nos hace ser —en rigor del promedio estadístico— una sociedad de tercer año de primaria. Tenemos 6 millones de adultos analfabetos. Y 13 millones de alfabetizados adultos que no terminaron su educación primaria. Y 1.2 millones de niños en edad escolar que aún carecen de escuela primaria. Y 1.2 millones de indígenas que no hablan español. Y cada año 200 mil jóvenes cumplen 15 de edad sin saber leer ni escribir.<sup>577</sup>

Éstas eran las cifras y la condición educativa que de manera cierta presionaban al gobierno para establecer un conjunto de políticas que darían orientación y ordenación a la educación del país, a partir de cinco grandes objetivos y 52 programas con metas y fechas específicas para su cumplimiento. De ellos, 12 programas fueron señalados como prioritarios para mejorar la educación y el nivel de vida de la población, entre ellos se pueden mencionar: el programa de primaria para todos los niños; castellanización de la población indígena monolingüe; educación de adultos; mejoramiento del sistema de formación de maestros; mejoramiento de los contenidos y métodos educativos; promoción del hábito de la lectura, y otros más sobre la administración y operación de los servicios educativos.<sup>578</sup>

---

<sup>576</sup> Secretaría de Educación Pública, *Educación para todos*, México, SEP, 1979, p. 11.

<sup>577</sup> SEP, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, 1979, cit. por Solana, R., “La política educativa de México”, en SEP, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, 1979, p. 9.

<sup>578</sup> SEP, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, 1979, pp. 12 y 13.

Entre los programas que lograron resultados positivos para la educación del país a lo largo del sexenio, se encontraban el de la expansión y diversificación del sistema escolar, el cual pretendía garantizar a todos los niños el acceso al primer grado de la educación primaria, y que para algunos analistas este empeño fue cumplido por primera vez en 1982, dadas las estrategias alternativas a la escolarización convencional que el gobierno pudo poner en práctica, como albergues escolares, instructores comunitarios, transporte, etcétera.<sup>579</sup> También se logró la reducción del analfabetismo a través del Programa Nacional de Alfabetización, y se atendió el rezago educativo a través de la educación para adultos, creándose en 1981 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Para dar impulso a la formación de los maestros se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978. También se dio impulso a la educación preescolar, se fortaleció la primaria y la primaria bilingüe a través del Programa Primaria para Todos los Niños y Castellанизación. Un esfuerzo notorio del régimen fue la vinculación de la educación terminal con las necesidades de la producción, impulsando la secundaria y la educación profesional técnica de nivel medio superior, creando en 1978 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. En el nivel educativo superior también hubo un gran impulso: se crearon 26 instituciones, entre las que se incluyen 13 tecnológicos y otras universidades. De igual forma se promulgarían leyes en el nivel superior, como la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en 1979. Otro rasgo que destaca de la política educativa del sexenio lopezportillista fue el impulso dado a la descentralización de la educación a través de la creación de delegaciones de la SEP en los estados de la República, cuestión que evidenciaba lo centralizado que se encontraba entonces el sector educativo en un país tan grande como México.<sup>580</sup> Así lo señalaba el secretario Fernando Solana:

La centralización de actividades y decisiones de todo orden en la capital de la República, que en otras épocas pudo justificarse, se había convertido en el mayor obstáculo a la eficiencia del sistema educativo federal, sin haber sido capaz de corregir el desarrollo educativo heterogéneo de las

---

<sup>579</sup> Cfr. Martínez Rizo, F., "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", en Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Septiembre-diciembre, No. 27, 2001, pp. 35-56.

<sup>580</sup> Secretaría de Educación Pública, "Política educativa, objetivos y programas del sector en el periodo 1978-1982", en Secretaría de Educación Pública, *Memoria 1976-1982*, vol. I, México, SEP, 1982, pp. 17-24.

entidades que integran la Federación.<sup>581</sup>

Cabe señalar que aun con la puesta en marcha de la descentralización, la meta de la eficiencia terminal no pudo alcanzarse. Era evidente que las altas expectativas del régimen para cumplir con los objetivos del plan, pero sobre todo con los programas y metas señalados para el desarrollo del sector educativo, estuvieron basadas en los recursos que la explotación petrolera generaría. Situación que se vio frustrada, como se ha señalado, dada la caída a nivel internacional de los precios del petróleo, la cual afectaría de lleno a México y en consecuencia al sector educativo. Además de ello, se sumaba la falta de un diseño de largo aliento en las líneas de acción de las políticas propuestas, como lo apuntó uno de los estudiosos más reconocidos en este campo, Olac Fuentes:

Aun en el caso de haberse cumplido con eficacia estas líneas de acción, pareció inalcanzable la meta de ofrecer la primaria a todos los niños en 1982, pues implicaba satisfacer una demanda no atendida entre 1.2 y 1.8 millones, [...] [además] los programas de la SEP no abordaban a fondo la calidad de los servicios educativos. Si bien la educación no podía resolver los problemas derivados de una estructura social con abismales diferencias, tampoco debía soslayarlos y, en tal caso, era indispensable transformar la rígida organización escolar, que expulsaba a todos aquellos que no correspondían a sus exigencias, en una instancia amortiguadora de la inequitativa distribución de las oportunidades educativas.<sup>582</sup>

En tal sentido, las metas para el desarrollo del sector educativo y para la mejora de la sociedad no fueron cumplidas tal y como lo había anhelado y expresado el régimen en turno y el secretario Solana:

La República se halla empeñada en un ambicioso proyecto de racionalizar su esfuerzo para avanzar mejor en su proceso de desarrollo. Nunca como ahora se había visto tan clara la posibilidad de convertir en realidad nuestro gran proyecto histórico. Hechos objetivos de nuestra vida económica y política muestran que México atraviesa por un momento que determinará las características de su futuro. Somos potencialmente y seremos un país rico. Hemos resuelto conflictos y problemas políticos e ideológicos de nuestro pasado. [...] Sólo a través de la educación alcanzaremos el verdadero desarrollo.<sup>583</sup>

La política educativa realizada a lo largo del gobierno de López Portillo continuó desarrollando, en sus ejes fundamentales, la iniciada en el sexenio

---

<sup>581</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, 1979, p. 20 y 21.

<sup>582</sup> Fuentes, O., "Educación pública y sociedad", en González Casanova y Florescano E., (coords.) *México hoy*, México, FCE, 1981, p. 244.

<sup>583</sup> Solana F., "La política educativa de México", en SEP, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, 1979, p. 30 y 31.

echeverrista, cuya orientación, de carácter reformista, promovía la eficiencia y la flexibilización del sistema educativo nacional, pero con pocos resultados.

### **6.1.3 El gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)**

El 1 de diciembre de 1982, Miguel de la Madrid Hurtado asumió la presidencia de un país en condiciones de desastre económico y político. Tan sólo dos meses antes había sido nacionalizada la banca y sus implicaciones forzarían, desde la iniciativa privada, al nuevo gobierno a dar un giro inmediato y radical en la política económica hasta entonces dominante. Si bien en los primeros meses el nuevo gobierno del presidente Miguel de la Madrid enfrentó un escenario caótico y desconcertante, tan sólo dos días después de asumir el poder planteó una serie de iniciativas de reforma que conformaron su proyecto nacional para afrontar la situación. En la exposición de motivos de dichas iniciativas, De la Madrid reconocía el agotamiento del proyecto nacional haciendo referencia al aplicado de manera continuada en los gobiernos posrevolucionarios. Al respecto, señaló:

La agudización de [ciertos] fenómenos ha llevado a una situación crítica que pone en entredicho, no sólo la expansión económica, sino la viabilidad misma del proyecto nacional y las libertades democráticas que éste sintetiza. [...] Existe una falta de adecuación entre el orden normativo y las nuevas exigencias del desarrollo integral que genera incertidumbre y obstaculiza el desarrollo.<sup>584</sup>

Este hecho resultó relevante dado que, a partir de este sexenio, se establecería en México un nuevo proyecto global económico y social de desarrollo para el país: el modernizador. Dicho modelo adquirió un auge importante a partir del sexenio delamadridista y en los gobiernos por venir, pues sustituyó en la práctica y en el discurso al proyecto nacionalista revolucionario imperante por cuarenta años, para comenzar a delinear e imponer una nueva forma de desarrollo económico y social, cuyas características fueron a todas luces de carácter tecnocrático y con tintes abiertos al mercado mundial.

Por ello se señala que el discurso oficial del régimen de Miguel de la Madrid operó en sentido contradictorio, es decir, mostró dos caras, ya que por

---

<sup>584</sup> Exposición de motivos que justifican la Reforma y adición a los artículos 16, 25, 26, 27, 28 y 73 Constitucionales propuestas por el Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, en *Las razones y las obras: Gobierno de Miguel de la Madrid: Crónica del sexenio 1982-1988*, México, FCE, p. 225.

un lado utilizaba —como sucedió en los anteriores sexenios— frases que de manera reiterada aludían a la importancia de impulsar un proyecto nacionalista revolucionario, que lucha contra la desigualdad, busca una sociedad igualitaria y la justicia social, y por el otro, exaltaba las bondades del proyecto modernizador con argumentaciones sobre la relevancia de la planeación y la eficiencia del sistema, la economía basada en el capitalismo competitivo, el impulso a la iniciativa privada, y la apertura a las inversiones extranjeras, entre otras.

Desde el inicio de su gestión, el presidente había reconocido la crisis que experimentaba el país, catalogándola de compleja y de enormes proporciones, y señalado la importancia de realizar acciones inmediatas para el cambio de proyecto. En su discurso de toma de posesión señaló:

México se encuentra en una grave crisis. Sufrimos una inflación que casi alcanza este año el 100%; un déficit sin precedentes del sector público aumenta agudamente y se carece de ahorro para financiar su propia inversión; [...] el debilitamiento en la dinámica de los sectores productivos nos ha colocado en crecimiento cero. [...] Vivimos una situación de emergencia. No es tiempo de titubeos ni de querellas; es hora de definiciones y responsabilidades. No nos abandonaremos a la inercia. La situación es intolerable. No permitiremos que la Patria se nos deshaga entre las manos. Vamos a actuar con decisión y firmeza.<sup>585</sup>

En tal sentido, la primera acción del gobierno fue la modernización económica con la puesta en marcha del Programa Inmediato de Recuperación Económica (PIRE), el cual impulsó una política económica basada en el apoyo de la industria y de la inversión nacional y extranjera para garantizar una pronta y constante mejoría del sistema. La política desarrollada en términos económicos fue de apertura para los sectores de la industria privada nacional y extranjera y de contracción del gasto público con una severa reducción de los salarios como mecanismo clave para contrarrestar la inflación. Todo ello enmarcado en acuerdo —por cierto, no reconocido de manera explícita por el gobierno— con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y con distintos acreedores nacionales e internacionales que pugnaban por impulsar un proyecto de corte liberal para el desarrollo del país.

Por ello, las estrategias y acciones de política económica que realizaría Miguel de la Madrid fueron impulsadas con mayor decisión y en sentido

---

<sup>585</sup> Soto Izquierdo, E., (coord.) *Los Presidentes de México ante la Nación 1821-1984*, 2ª ed., vol. III, México, LII Legislatura de la Cámara de Diputados, Quetzal, 1985, p. 225.

opuesto a las realizadas por el gobierno de José López Portillo. Es decir, la contundencia con la que el nuevo gobierno afrontaba los complejos problemas que, a nivel económico y político, había dejado el régimen anterior, constituyó una novedosa forma de resolverlos, pero también de imponer un nuevo proyecto de desarrollo que olvidaba crecer a base de inversión interna y de protección arancelaria, para progresar a partir de la demanda del mercado mundial y del intercambio comercial abierto.

Sin duda, la política de austeridad del gasto público por la que optó el régimen profundizó el deterioro de las condiciones y de las garantías de acceso social a la salud, educación y vivienda de la mayoría de la población. Así lo demostraron los datos sobre el monto destinado al gasto social que entre 1982 y 1985 fue alrededor de 3.5 del PIB, uno de los más bajos de América Latina.<sup>586</sup>

Por otra parte, la ruta modernizadora del régimen tuvo como principales estrategias la elaboración de un sistema nacional denominado de planeación democrática y la renovación moral de la sociedad, cuya finalidad era la de restaurar la legitimidad y la confianza perdida. El proyecto de planeación democrática, que no era otra cosa más que el establecimiento de un plan de desarrollo general con programas, estrategias, metas y acciones en cada sector (económico, político y educativo), constituyó el inicio de un pacto no consensado entre el gobierno y la sociedad, el cual obligaba al Estado a tomar en cuenta a la sociedad civil para construir el proyecto de país que se quería desarrollar. En efecto, el hecho de que a partir de este régimen se estableciera una ley de planeación que obligaba al Estado a elaborar, a partir de foros, un plan sexenal de desarrollo de carácter general, y para cada sector de la administración pública, fue el mayor logro del régimen que continúa vigente.

La renovación moral implicó, además del nuevo pacto entre la sociedad y el proyecto social, la lucha contra la corrupción; las modificaciones y reformas a varios artículos de la Constitución; la creación de organismos de fiscalización y vigilancia a funcionarios públicos, en especial la Secretaría de la Contraloría, y algunas reformas y adiciones relativas al Código Penal, para impulsar un amplio consenso entre la población y así lograr la modernización del país. Todas estas acciones buscaron en realidad resarcir y compensar la política

---

<sup>586</sup> De la Peña, S., "La crisis de los ochentas y sus consecuencias sociales", en Saldívar A., et. al., (comps.), *Estructura económica y social de México*, México, Quinto Sol, 1988, p. 29.

económica de disminución del salario real y del gasto social que había sido implementada a lo largo del sexenio y que, hay que señalarlo, no lograron los resultados proyectados. Entre las estrategias que generaron resultados perdurables o al menos más concretos se pueden mencionar las reformas constitucionales realizadas en diciembre-enero de 1983, que pusieron fin a las discusiones sobre el papel y fuerza de cada uno de los sectores social y productivo del país.

Varios analistas argumentan que los logros proyectados por el régimen en todos los sectores de la administración pública distaron mucho de los objetivos con los que habían sido proyectados y que en lugar de lograrse un desarrollo modernizador para toda la población, éste lo fue para unos cuantos, ya que el país había experimentado a lo largo de este sexenio “la más profunda recesión de su historia contemporánea”,<sup>587</sup> pues el régimen, contradictoriamente, mantuvo “la ficción de que la economía mexicana estaba aún en condiciones de estabilizarse”.<sup>588</sup> Al respecto señalan:

Durante seis años —1982-1987— hubo en México un crecimiento nulo cuyos estragos arrojan sobre la playa de los años noventa un saldo en costos sociales de tal magnitud que significa probablemente un salto cualitativo en la desigualdad mexicana: no sólo el empobrecimiento general, sino también la reconcentración de los recursos y la riqueza en un número más reducido de mexicanos que en la década de los setenta.<sup>589</sup>

En suma, el saldo que dejaría este régimen, en términos sociales, fue de mayor desigualdad, pues los mexicanos eran, en cierto sentido, más iguales, pero en pobreza. A Miguel de la Madrid se le señaló como el hombre gris y, efectivamente, aunque tenía una personalidad apocada y desapercibida, lo cierto es que fue el introductor de la política de gobierno neoliberal.

### **6.1.3.1 Perfil educativo en el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)**

La política educativa del sexenio de Miguel de la Madrid fue diseñada y plasmada en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y

---

<sup>587</sup> Aguilar, H., y Meyer L., *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 2013, p. 269.

<sup>588</sup> Rivera, M.A., *Crisis y reorganización del capitalismo mexicano 1960-1985*, México, Era, Colección Problemas de México, 1992, p. 99.

<sup>589</sup> Aguilar, H., y Meyer L., *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 2013, p. 269.



Deporte 1984-1988, el cual, a consecuencia de la grave crisis que el país había experimentado en 1982, planteó impulsar una “revolución educativa”. En términos oficiales, el mismo presidente De la Madrid, en su segundo informe de gobierno, la había definido como

un proceso continuo de cambios o modificaciones cuantitativos, sucesivos, encaminados a transformar la escuela, la enseñanza, la investigación, acrecentándolas, mejorándolas y renovándolas y, sobre todo, integrándolas en un sistema coherente.<sup>590</sup>

La realización de dicho proceso contemplaba el logro de seis objetivos específicos, con el fin de establecer lo que desde el régimen había sido considerada una estrategia de transformación estructural del sector educativo. En tal sentido, los objetivos propuestos para el cambio buscaron:

1. Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes;
2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos;
3. Vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del país;
4. Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura;
5. Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación, y
6. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.<sup>591</sup>

Aunque la “revolución educativa” fue presentada por el régimen como una alternativa viable para el cambio en la educación, la crisis económica experimentada en todo México y América Latina en la década de los ochenta provocó que sus logros fueran escasos, pues la inversión en materia educativa sufrió en esos años una de sus peores caídas. El gasto educativo que se destinó a este sector, a lo largo de la gestión de Miguel de la Madrid, disminuyó aproximadamente 44 por ciento en comparación con el gasto destinado en 1981.<sup>592</sup>

Uno de los factores clave para la caída en la inversión educativa fue la priorización del gobierno para atender “la deuda nacional, que pasó de 18% a

---

<sup>590</sup> De la Madrid, M., “Segundo Informe de Gobierno”, Presidencia de la República, en *El Ejecutivo ante el Congreso, 1976-1982*, México, 1984, p. 58,, en <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/portillo/index.html> Consultado el 1 de octubre de 2017.

<sup>591</sup> Secretaría de Educación Pública, *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*, México, SEP, 1987, p. 21.

<sup>592</sup> García C., “Matrícula y gasto nacional en educación en México, 1976-2000”, *El Cotidiano*, núm. 117, UAM, México, 2003, p. 92, cit. por Tuirán R., y Quintanilla, S., *90 años de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 81.

49% del gasto federal y con ello se canceló toda posibilidad de ampliación del sistema educativo. De igual modo, para 1987 la educación había perdido el 35% del financiamiento del cual disponía al comenzar el sexenio”.<sup>593</sup>

En tal sentido la política de contracción del gasto social implementada por el régimen y, en consecuencia, la reducción en los recursos para la educación, se tradujeron en una notable condición de austeridad en el sector educativo a nivel general que implicó, entre otras cosas, la disminución del salario de los maestros, la contención de la expansión del sistema educativo y la reducción de los servicios escolares a las poblaciones con mayor necesidad.

En efecto, los daños colaterales que la crisis económica de la década de los ochenta dejó en el sector fueron en términos de eficiencia terminal, la cual continuó mostrando números negativos, pues para esos años tan sólo la mitad de los niños lograba terminar la educación primaria; los programas para la atención y abatimiento del rezago, así como para el mantenimiento de las escuelas que fueron cancelados; la tendencia de expansión de la matrícula que se vio interrumpida sobre todo en las escuelas normales, y el magisterio que registró abandono laboral a consecuencia de los bajos salarios, así como la inexistencia de un programa de formación del profesorado que pudiera contener el problema de identidad profesional del magisterio.<sup>594</sup>

Todos ellos resultado de la falta de financiamiento, la cual tuvo un mayor impacto en la enseñanza primaria y en el cuerpo docente, pues como señala Olac Fuentes:

de las 80 mil escuelas de ese nivel existentes en 1987, 16 mil no contaban con seis grados y otras 16 mil eran atendidas por un solo maestro, en condiciones de trabajo extraordinariamente desfavorables. En este caso no son sólo los alumnos los que desertan; la escuela los abandona.<sup>595</sup>

La administración delamadridista concretó contadas transformaciones para el sector educativo que, como la evaluación y la calidad, tendrían gran trascendencia en las siguientes décadas. A nivel de educación básica se llevó a cabo la restructuración de la formación inicial del magisterio, ofreciéndose por primera vez estudios a nivel licenciatura de educación primaria en las escuelas

---

<sup>593</sup> Meneses, E., *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, vol. V, México, CEE-UIA, 1998, p. 475.

<sup>594</sup> Fuentes, O., “Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis”, en *La Jornada*, México, 6 de enero de 1989, pp. 1, 15.

<sup>595</sup> Fuentes, O., “Educación: territorio devastado”, en *Revista Cero en Conducta*, Año 3, Número 13/14, México, Julio-octubre 1988, p. 57.

normales; el impulso a la educación preescolar; el establecimiento de un Programa Nacional de Bibliotecas, y la descentralización de la educación básica y normal, aunque ésta se vio frustrada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para el nivel educativo superior se crearían 20 nuevas instituciones, entre ellas alrededor de unos 15 institutos tecnológicos; el Centro de Enseñanza Técnico-Industrial (1983), y el Sistema Nacional de Investigadores (1984), con el que se daría impulso a un modelo de evaluación y a un sistema de estímulos basado en el mérito académico.<sup>596</sup>

Un balance de los logros en materia de política educativa de la gestión de Miguel de la Madrid permite concluir que éstos no cubrieron las expectativas generadas. Al respecto, varios analistas coinciden en que los resultados educativos fueron escasos, incluso advierten que “distaron mucho del *slogan* de revolución con que se les designó”.<sup>597</sup> Otros aducen la falta de un proyecto pedagógico claro y formativo en estos años, argumentando al respecto:

Nunca hubo pobreza mayor de ideas pedagógicas. La indiferencia y la confusión sobre el sentido de la educación predominan en todos los niveles del sistema. El último intento de repensar la educación nacional, “la revolución educativa”, murió junto con su ilustre impulsor.<sup>598</sup>

Con todo y el balance negativo que dejó este sexenio para el sector educativo, resulta indispensable centrar la atención en que es precisamente en este régimen cuando se plantean y establecen dos de los mecanismos que, en las décadas siguientes, se convertirán en los ejes de la transformación y modernización de toda la educación del país: la calidad y la evaluación.

## **6.2 Los libros de texto gratuitos (1972-1988)**

### **6.2.1 La reforma educativa de los setenta y los planes y programas de 1972**

Los libros de texto que se editaron para la enseñanza primaria en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez fueron el reflejo más evidente de lo que este régimen buscó lograr en el país: una transformación profunda. La reforma educativa llevada a cabo en la enseñanza primaria con la intención de generar un cambio

---

<sup>596</sup> Tuirán R., y Quintanilla, S., *90 años de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, pp. 83-85.

<sup>597</sup> Martínez, F., “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Septiembre-diciembre, No. 27, 2001, p. 41.

<sup>598</sup> Fuentes, O., “Educación: territorio devastado”, en *Revista Cero en Conducta*, Año 3, Número 13/14, México, Julio-Octubre de 1988, p. 53.

novedoso en la educación fue uno de los objetivos medulares del gobierno para enfrentar, desde el sector educativo, los cambios profundos que debía experimentar la nación dado el contexto internacional que comenzaba a configurarse.

Con la puesta en marcha de la reforma educativa, el gobierno buscó subsanar los desatinos del régimen precedente y le otorgó a la educación un papel clave en el reajuste del modelo de desarrollo, cuyos efectos se orientaron principalmente a la disminución de las desigualdades sociales. En tal sentido, la reforma educativa, que planteaba en términos generales una nueva concepción pedagógica, supuso la modificación de los métodos y los contenidos de la enseñanza con la intención de lograr una mayor vinculación de éstos con la realidad social y económica del país. Si bien este punto fue esencial para la reforma, lo fue también en combinación con el ámbito político donde el gobierno buscó apoyarse para la realización de la tan anhelada apertura democrática, pues consideró a la escuela una institución democratizadora, impulsora de la apertura y un factor de movilización social.<sup>599</sup>

Los procesos para llevar a cabo la reforma educativa iniciaron desde 1971 con la solicitud expresa de la SEP para examinar la enseñanza primaria y para integrar órganos y comisiones encargados de elaborar los criterios para el nuevo plan y programas educativos. Así se creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que planteó una nueva concepción en la educación y un cambio curricular en la enseñanza primaria, a partir de la cual serían reformados por primera vez los libros de texto gratuitos.<sup>600</sup> En ese sentido, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) presentaba en 1972 la versión y el diseño definitivo del nuevo plan y de los programas de estudio, los cuales entraron en vigor en ese año y perduraron hasta 1978, cuando se decide revisarlos de nuevo. Las metas que se trazaron para el nuevo plan y programas de estudio de la educación primaria se centraron en una nueva concepción de la educación y en el estudiante como actor de su propio aprendizaje, mismas que buscaron concretarse a través de 15 objetivos

---

<sup>599</sup> Latapí, P., *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1987, pp. 57-62.

<sup>600</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambio y permanencias en la educación mexicana*, México, SEP-Conaliteg, 2009, p. 89.

expresados en el documento que guiaba la política educativa del sexenio denominado *La obra educativa*, elaborado por la SEP, y en el que se señalaba:

encauzar el proceso natural de desarrollo del niño para lograr el desenvolvimiento integral de su personalidad; propiciar el conocimiento del medio en que vive para que pueda, de esta manera, transformarlo de acuerdo a las necesidades de su sociedad; favorecer su proceso de socialización, permitiéndole ser factor activo de los diversos grupos a los que pertenece y llegar a serlo de la sociedad de la que forma parte; lograr por medio del desarrollo de sus capacidades mentales y de la formación de actitudes objetivas, científicas y críticas, la comprensión e interpretación de hechos y principios, de modo que pueda registrar y utilizar informaciones de acuerdo con sus intereses vitales; proporcionarle los medios de aprender eficazmente por sí mismo; ofrecerle opciones para aprender lo que tenga valor intrínseco para él y le sea, por lo mismo, placentero; lograr que adquiera la capacidad de comunicar con claridad, sencillez y exactitud sus pensamientos, y que desarrolle habilidades y hábitos para interpretar los signos gráficos y comprender el contenido de lo que lee; introducirlo en las conceptualizaciones formales de la matemática y de la manipulación de situaciones, expresiones y objetos; iniciarlo en la comprensión y utilización de los conceptos y principios básicos de las ciencias naturales y sociales, de modo que estos fundamentos le faciliten la adquisición de informaciones y de técnicas; encauzar la observación y la experiencia hacia el conocimiento, aprovechamiento y conservación de los recursos naturales; capacitarlo para la conservación de la vida, de la salud física y mental, y garantizar así la plenitud de su desarrollo; desarrollar las diversas expresiones estéticas; fomentar su participación en las actividades de la familia, la escuela, la comunidad y la nación, despertándole así el sentido de la responsabilidad y de la cooperación; desarrollar su juicio crítico para que participe en los cambios de los grupos sociales en que se desenvuelve, buscando que éstos respondan al bien de la colectividad.<sup>601</sup>

Todos los objetivos planteados apuntaban a que el estudiante fuera capaz de despojarse de la pasividad en el aprendizaje y se convirtiera en un sujeto activo para la educación, esto es, que aprendiera a aprender. Ahí es donde residió lo relevante y novedoso de la reforma educativa impulsada en este sexenio, pues de manera determinante buscaba lograr que

el alumno forme parte activa de la educación, dejando atrás al mexicano que aprendía memorizando, convirtiéndose en un sujeto pasivo. Se requería enseñar al educando a aprender, aprovechando su propia naturaleza y el medio que lo rodea, de tal manera que se convirtiera en un ser dinámico de la sociedad en la que se desenvuelve, procurándose él mismo su superación continua a través de la investigación, lo que le permitiría adquirir capacidad de análisis y de crítica para resolver conjuntamente los problemas comunes del medio que lo rodea.<sup>602</sup>

---

<sup>601</sup>Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, pp. 44-46.

<sup>602</sup> Aguilar, R., "Los libros de Matemáticas y los programas de 1972 y 1978", en González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, SEP, Conaliteg, 1982, p. 226.

A pesar del cambio en la enseñanza que se pretendía con la reforma educativa, como se verá más adelante en el análisis de los libros de texto, sus objetivos no se concretaron del todo. Dentro de las modificaciones en la estructura de la enseñanza que el nuevo plan de estudios contemplaba se encontró el cambio en la organización del trabajo que pasó de asignaturas a áreas de estudio y, en términos de materiales educativos, a la eliminación de los cuadernos de trabajo para el alumno y a la elaboración de auxiliares didácticos para el maestro. Por ello, el nuevo plan de estudios de 1972 quedó organizado en siete áreas programáticas, de las cuales cuatro fueron señaladas fundamentales (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) y tres complementarias (Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica). Para estructurar los planes y programas oficiales se consideraron cinco criterios: el carácter permanente de la educación; la actitud científica; la conciencia histórica; la relatividad, y el acento en el aprendizaje.<sup>603</sup> La nueva organización implicó también un cambio en el enfoque de estudio, pues se priorizó lo interdisciplinar con la intención de reconocer una perspectiva más amplia y el análisis de los contenidos de los programas de estudio.

Además, los programas fueron diseñados con la finalidad de infundir en los alumnos el espíritu crítico, esto es, la capacidad de apreciar tanto los aspectos objetivos y constantes, como los subjetivos y cambiantes de cualquier teoría y método de la ciencia y la conducta del hombre, reafirmando así su propia identidad.<sup>604</sup> Se enfocaron también al desarrollo de la socialización del individuo para que se integrara al grupo social al que pertenecía a través de las relaciones que guardaba con otros grupos humanos, y con ello darle la posibilidad de participar en la renovación constante de las estructuras de su comunidad.

Para lograr dichos objetivos los programas debían desarrollarse de acuerdo con tres criterios: 1) sentido de continuidad inductiva, que consistía en transitar de lo conocido a lo desconocido; 2) sentido de graduación que respondía a los niveles de desarrollo del estudiante de acuerdo con su proceso

---

<sup>603</sup> Salcedo Aquino, R., "El desarrollo de los Libros de Texto Gratuitos", en González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, SEP, Conaliteg, 1982, pp. 42-43.

<sup>604</sup> Salcedo Aquino, R., "El desarrollo de los Libros de Texto Gratuitos", en González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, SEP, Conaliteg, 1982, p. 43.

natural de maduración física, intelectual y emocional; 3) sentido de relatividad, que ponía de manifiesto la inexistencia de verdades eternas y de que todo conocimiento se sujeta a revisión, examen y relaboración, lo que fortalecía la formación de una mentalidad científica, y propiciaría el desarrollo del juicio y de la capacidad creadora del individuo.<sup>605</sup>

Los programas contemplaban también indicaciones específicas para cada uno de los grados escolares. En primero y segundo grados se buscaba introducir al niño en el estudio de los fenómenos sociales que sucedían en su entorno inmediato, es decir, en el salón de clases, en su escuela y, finalmente, en su comunidad; en tercero y cuarto grados se estudiaba a México, su historia y su perspectiva rural y urbana; y en quinto y sexto grados se dotaba al estudiante de las herramientas para analizar el devenir mundial hasta la problemática contemporánea.<sup>606</sup>

Los materiales educativos en los que se materializó la reforma, esto es, el plan y los programas propuestos, fueron realizados por encargo a equipos interdisciplinarios de maestros, especialistas, pedagogos e investigadores, que pertenecían a diversas instituciones, entre ellas, universidades y centros de investigación y de cultura nacionales. En ese sentido, participaron en su elaboración académicos de la UNAM, el Cinvestav-IPN, el Colmex, la ANUIES, la Escuela Normal Superior, y la Escuela Normal de Maestros, entre otras, conformando equipos por asignatura y un coordinador.<sup>607</sup>

El área de ciencias sociales, de la que se hace referencia en esta investigación, quedó bajo la coordinación de Josefina Vázquez y aglutinó las materias de historia, geografía y civismo, que hasta ese momento se habían enseñado de manera independiente. La labor principal que la reforma educativa delegó a esta área fue la de introducir al estudiante en el conocimiento de la sociedad y de su entorno, para que pudiera comprenderla como resultado del pasado. Es decir, el estudio de esta área giraba en torno al conocimiento del hombre como un ser social. Por ello, se incluyeron

---

<sup>605</sup> Merino, M., “*Los libros de Ciencias Sociales y los programas de 1972 y 1978*”, en González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, SEP, Conaliteg, 1982, p. 317.

<sup>606</sup> Merino, M., “*Los libros de Ciencias Sociales y los programas de 1972 y 1978*”, en González Pedrero, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, SEP, Conaliteg, 1982, p. 318.

<sup>607</sup> Los coordinadores por asignatura fueron: Gloria Bravo Ahuja (Español), Carlos Imaz (Matemáticas), Josefina Vázquez (Ciencias Sociales) y Juan Manuel Gutiérrez Vázquez (Ciencias Naturales).

conocimientos de antropología, geografía humana, economía, ciencias políticas, sociología e historia. El primer objetivo que señaló el plan de estudios para esta área fue

hacer entender al educando el medio social, político, económico y cultural que lo rodea y sus complejas interrelaciones y familiarizarlo con el método propio de las ciencias sociales en su conjunto y con las diferencias que existen entre las ciencias sistemáticas del hombre y las ciencias históricas.<sup>608</sup>

De esa manera, los contenidos de las diversas materias debían confluír en un enfoque interdisciplinario que lograra transmitir una visión más completa y cercana a la sociedad contemporánea que comenzaba a configurarse.

Dentro de los criterios contemplados para estructurar los programas en el área de ciencias sociales se encontraba también la formación en el nacionalismo, entendido desde el gobierno como conciencia nacional, con el propósito de desarrollar y afirmar en el alumno

el amor a su patria, mantener actitudes cívicas necesarias para el bienestar y el progreso de la nación, evitar los prejuicios sociales y asumir actitudes de solidaridad y servicio social. Es necesario que conozca a los benefactores de la humanidad, cualquiera que sea el pueblo al que hayan pertenecido, y que tenga sentimientos de colaboración y solidaridad humanos propios para una justa, libre y armoniosa convivencia nacional e internacional.<sup>609</sup>

En este sentido, los ejes para formar en el nacionalismo, que en los planes y programas de estudio de 1957 y de 1960 aludían al mexicano, a la familia mexicana, a la nación mexicana, y a la exaltación de los héroes y símbolos patrios, fueron sustituidos en los nuevos planes y programas por referencias matizadas, que si bien expresaban el amor a la patria, aludían más al desarrollo de actitudes y comportamientos cívicos en torno a la solidaridad y la colaboración para el desarrollo nacional, así como a la toma de conciencia en torno a la existencia de otras naciones. Tal como afirma uno de los reconocidos estudiosos sobre los libros de texto gratuitos en México, Enrique González Pedrero, los libros en su versión de 1972 representaron un cambio innovador para la educación, pues con su actualización

se pasa de la concepción nacionalista en la formación del niño, a una orientación de tipo universalista. [...] Desde un punto de vista más particular, [...] en lo relativo a los libros de Ciencias Sociales, [...] las modificaciones se encuentran en el tratamiento de la explicación de los

---

<sup>608</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 50.

<sup>609</sup> Bravo Ahuja V., y Carranza, J.A., *La obra educativa*, México, SepSetentas, 1976, p. 50.



fenómenos sociales y de los cambios históricos: se pasa de la tesis que considera a los héroes como primordiales en la vida histórica, al papel de los pueblos como motores del cambio social, haciendo hincapié en los grandes movimientos transformadores de la sociedad.<sup>610</sup>

En tal sentido, el cambio se generó de manera radical en términos de la enseñanza del civismo, que pasó de formar ciudadanos en el aprendizaje repetitivo y memorístico de héroes, fechas y símbolos, a la formación de ciudadanos conscientes, respetuosos y críticos de su realidad. Así, serían diluidas en esta reforma las múltiples referencias “al mexicano” y “a lo mexicano”, que en los libros de la primera generación son reiteradas en tanto reivindicación de lo que los expertos han denominado nacionalismo revolucionario.<sup>611</sup>

Lo que también caracterizó a estos libros de texto es que fueron concebidos con un intento integrador en algunas de sus áreas y, por ello, conformaron un total de 54 títulos: 30 dedicados al estudiante y 24 auxiliares didácticos. Además, fueron editados entre 1971 y 1974, y a diferencia de los libros de la primera época, contienen dos tipos de lenguajes: el matemático y el lingüístico, y dos métodos: el científico y el histórico.<sup>612</sup>

En síntesis, los textos de la segunda época han sido los que muestran con mayor nitidez, desde sus contenidos, un cambio en su enfoque educativo, pues fomentan en los estudiantes el desarrollo de una perspectiva crítica, la comprensión de los problemas contemporáneos y la necesidad de compartir principios comunes con otras naciones. Así, como se señaló antes, dejan atrás el aprendizaje exclusivamente memorístico para promover que el alumno sea un sujeto activo que aprende de su propia naturaleza y se convierta en un ser dinámico de la sociedad en la que se desenvuelve, procurando su superación continua por medio de la investigación, lo que le permitirá adquirir capacidad de análisis y de crítica para resolver en conjunto los problemas del medio que le rodea.<sup>613</sup>

---

<sup>610</sup> González Pedrero, E., “Presentación”, en González Pedrero, E., (coord.) *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 5.

<sup>611</sup> Para profundizar en el tema puede consultarse: Aguilar Camín, H., “Notas sobre nacionalismo e identidad nacional”, en *Revista Nexos*, México, 1 julio de 1993, <http://www.nexos.com.mx> Consultado el 13 de octubre de 2017.

<sup>612</sup> González Pedrero, E., “Presentación”, en González Pedrero, E., (coord.) *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 5.

<sup>613</sup> Aguilar R., “Los libros de matemáticas y los programas de 1972 y 1978”, en González E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 226.

Sin duda, la reforma educativa de los setenta, planteada en el sexenio de Luis Echeverría, sólo representó el optimismo que el régimen había puesto en la educación para aminorar de alguna forma las desigualdades, pues al hacerse un balance al final del sexenio, el mismo gobierno tendría que reconocer que los alcances esperados del sistema educativo, como factor de transformación de la realidad social, habían sido sobrestimados, así como su incidencia en el desarrollo.

### **6.2.2 Las críticas y las versiones de los libros de texto de la segunda época**

Tanto en la reforma echeverrista como en el sexenio de López Portillo, los libros de texto serían de nuevo fuente de polémica, pero a diferencia de los argumentos utilizados en el conflicto de la década de los sesenta, en esta ocasión el descrédito se dirigió a sus contenidos. Si bien en ambas gestiones se desataron conflictos por los materiales escolares, los que en esta etapa cobraron mayor relevancia fueron los que se suscitaron a raíz de la reforma de 1972 y 1974, cuando se distribuyeron por primera vez los libros de primero y segundo, y posteriormente los de quinto y sexto grados.<sup>614</sup>

En tal sentido, las críticas más serias en ambos casos fueron para los libros de Ciencias Sociales, particularmente el de sexto grado, aunque también se expresaron desacuerdos acerca de los libros de Ciencias Naturales y Matemáticas de ese mismo grado. En 1972, cuando aparecieron los primeros libros de texto de primero y segundo grados, correspondientes a la reforma echeverrista, fueron atacados por el Movimiento Revolucionario del Magisterio y el Partido Comunista, por considerarlos “un capricho de los favoritos del régimen”.<sup>615</sup> No obstante, al no aclarar a quiénes se referían en concreto “dichos ataques no tienen trascendencia”.<sup>616</sup> Con respecto a la primera edición del libro de Ciencias Sociales de sexto, es preciso apuntar que recibiría múltiples críticas por parte de algunos intelectuales cercanos al poder y “no llega a manos del público porque es detenida por el subsecretario de

---

<sup>614</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 73.

<sup>615</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 73.

<sup>616</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 73.

Planeación Educativa, Roger Díaz de Cosío”.<sup>617</sup> En un memorándum público enviado al secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) argumentaba las razones por las que no estaba de acuerdo con la primera edición del libro de Ciencias Sociales:

Los autores de este libro de texto adoptaron el método dialéctico y el materialismo histórico para realizarlo. Es por ello que a través de todo él campea la tesis marxista del desarrollo histórico. Es clara la simpatía que los autores tienen por los regímenes socialistas y específicamente por los comunistas. Esa simpatía les lleva a interpretar todos los movimientos sociales como un necesario recurso dialéctico hacia el socialismo, dejando de mencionar todos aquellos datos que pudieran ser lesivos para el prestigio de la doctrina y de los regímenes socialistas y comunistas. Es clara también la tendencia a desprestigiar cualquier otro sistema que no sea precisamente el sistema socialista. Se achaca a los regímenes fascistas el control militar de las poblaciones civiles y se ignora, se oculta o no se enseña, el control militar que se ejerce en los países socialistas en donde la degradación de la libertad es evidente. Por ello, a todo gobierno que no goza de las simpatías de los autores de este texto, cuya responsabilidad es del gobierno mexicano, se le llama fascista. Se justifica el empleo de la fuerza contra el pueblo en los países socialistas como una defensa de la nación y se critica eso mismo en los países no socialistas como una agresión al pueblo. El Tercer Mundo está formado por naciones que tienen que luchar contra el capitalismo para evitar el imperialismo capitalista; pero nada se dice de la lucha de los pueblos para sacudirse del imperialismo socialista y, específicamente, el soviético o el chino. En esta dicotomía no se da cabida a nuevos sistemas económicos que no sean el injusto capitalismo liberal y el no menos inhumano comunismo. No se habla de otro sistema social ignorándose, incluso, el sistema social mexicano de fuerte raigambre hispánica y cristiana que toma características específicas a través de las luchas sociales que culminan con la Revolución Mexicana. Este libro exalta el socialismo y tiende a destruir cualquier régimen de propiedad privada, incita la lucha de clases, justifica la violencia; en cierta forma enfrenta al campesinado con los sectores urbanos e industriales e invita al maestro a presentar como semejantes a los dueños de fábricas y a los países industrializados explotadores.<sup>618</sup>

Al editarse una segunda versión, se realizaron algunos ajustes en los que se “omite la referencia a ciertos líderes de la Revolución Cubana, matiza la importancia de otros movimientos sociales en el mundo y presenta a líderes del bloque capitalista con objeto de ‘equilibrar’ su visión de la historia”.<sup>619</sup> Sin embargo, cuando se distribuyeron los materiales de quinto y sexto grados, las

---

<sup>617</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 73.

<sup>618</sup> Merino, M., “Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978”, en González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 323.

<sup>619</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 73.

críticas por parte de la UNPF se volvieron a presentar y a ellas se sumaron otras por parte del clero, en las que se refutaba la información que contenían los libros respecto de la Iglesia, pues desde su perspectiva deformaba la verdadera intención de la religión católica. Con mayor fuerza, la UNPF volvía a demandar la eliminación del libro de sexto grado debido a su carácter ideológico, acusándolo de marxista y liberal. En esta ocasión, la UNPF desataba una campaña de desprestigio a los libros de texto por medio de un desplegado publicado en todos los periódicos nacionales que contenía las ideas con las que, desde su punto de vista, se formaba a los estudiantes. En tal sentido, el desplegado señalaba:

[En el libro de Ciencias Sociales] se trabajó con muchísima habilidad y eficiencia, para sembrar en las mentes las ideas que en seguida consignamos:

1. La riqueza es producto invariable del despojo y de la explotación; 2. Los poderosos se unen para explotar o luchar por controlar la explotación; 3. Los ricos son siempre malos y los pobres son siempre buenos; 4. Los que realizan los trabajos manuales son los que hacen todo; los demás son parásitos de los primeros. 5. El capitalismo no tiene mérito alguno; es injusto y a la larga ineficaz. La libre empresa es fuente de injusticia y explotación. 6. Las personas y países socialistas son lo mejor que existe; ahí hay heroicidad, bondad, justicia, bienestar absoluto; los demás son ladrones, asesinos, o, por lo menos, insignificantes. China socialista es lo máximo; 7. El clero es rico y explota al pueblo; es amigo de los ricos y enemigo de los pobres; 8. Como las clases sociales más ricas son siempre malas, la lucha de clases es inevitable y deseable, pues se considera ser el único medio para que los pobres se defiendan y liberen.<sup>620</sup>

La respuesta del titular de la SEP, y en buena medida del Estado mexicano, fue el esclarecimiento de la situación, fijando una posición clara sobre los sectores de la sociedad que se oponían a las instituciones nacionales. En un ejercicio de contrastación de los párrafos a los que la UNPF había hecho referencia y los que en realidad aparecían en el libro de texto, y que aludían a los conceptos de la lucha de clases, a las “bondades” del sistema socialista y a las “maldades” de los demás, el académico Mauricio Merino<sup>621</sup> destacaba lo siguiente:

1. Al que hacen doble referencia —relativo, según ellos, a que “el capitalismo no tiene mérito alguno”, “el clero es rico y explota al pueblo”— decía así: En la agricultura el principal problema era el

<sup>620</sup> Merino, M., “Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978”, en González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 323.

<sup>621</sup> De los cuatro argumentos contrastados por Merino, nos interesa presentar de manera breve los que aluden a los conceptos de lucha de clases, sistema capitalista y maldad del clero.

latifundio, grandes tierras pertenecían a una sola persona o a la Iglesia. Como había miles de campesinos sin tierra, siempre se encontraba gente que aceptara trabajar por poco sueldo y los hacendados no se interesaban en traer máquinas para producir más, preferían usar la mano de obra que era barata y abundante.<sup>622</sup>

2. La “maldad” del clero estaba así expresada en el libro: Al independizarse de las viejas metrópolis (España, Portugal y Francia), los nuevos países latinoamericanos tuvieron que enfrentarse a grandes problemas, lo que dificultó la organización de un buen gobierno. En casi todos los países había una gran desigualdad en la población: unos pocos eran riquísimos y tenían educación, casi todo el resto eran muy pobres e ignorantes (...) La iglesia católica, que había sido importante en la Colonia, trató de seguirlo siendo y apoyó al partido de los hombres que estaban contra los cambios sociales, es decir a los conservadores.<sup>623</sup>

3. Las referencias a la lucha de clases y a la teoría marxista estaban en los siguientes párrafos: Marx observó que la sociedad está dividida en clases que tienen mayor o menor cantidad de riqueza y por eso intereses distintos y a veces opuestos. Estas diferencias producen la lucha entre ellas. La clase que logra dominar a las demás se apodera de la dirección del Estado. También observó Marx que la clase obrera era muy numerosa, que era la que realizaba la parte más importante del trabajo y sin embargo no era dueña de las máquinas ni de los medios de producción y sus ganancias eran muy escasas. En cambio los dueños de las fábricas, de las máquinas y del capital, es decir de los capitalistas, formaban una clase social muy pequeña pero muy rica y sus ganancias eran mayores. Esta situación injusta debía desaparecer, según Marx, y las ganancias debían repartirse entre los que trabajaban.

Para solucionar esto Marx proponía que los trabajadores, que forman la mayoría de la población, fueran los que controlaran el gobierno y se apropiaran de los medios de producción. A este sistema se le llama socialismo, que en el futuro tendría que producir la sociedad comunista, en donde ya no existiría ninguna clase social.<sup>624</sup>

4. El tratamiento “injusto” que se da al sistema capitalista se puede encontrar a lo largo del libro de manera semejante a esta explicación: Con su poderío naval y cercanía a las islas del Caribe (los Estados Unidos) vencieron rápidamente a España y la obligaron a cederle la isla de Puerto Rico (en América) y las islas Filipinas (en

---

<sup>622</sup> SEP, *Ciencias Sociales, Sexto Grado*, Primera edición, México, 1974, p. 61, cit. por Merino, M., “Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978”, en González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 324.

<sup>623</sup> SEP, *Ciencias Sociales, Sexto Grado*, Primera edición, México, 1974, p. 59, cit. por Merino, M., “Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978”, en González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 324.

<sup>624</sup> SEP, *Ciencias Sociales, Sexto Grado*, Primera edición, México, 1974, p. 109, cit. por Merino, M., “Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978”, en González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 324. Merino, M., “Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978”, en: González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 324.

Asia) y a declarar independiente a Cuba, que quedó bajo la protección de los Estados Unidos. El mismo año de 1898 los colonos norteamericanos que vivían en las islas Hawái las anexaron a los Estados Unidos. El primer país que había luchado contra el coloniaje tenía ahora colonias.<sup>625</sup>

Por ello, el secretario de Educación Pública señalaba que en realidad se trataba de una campaña de falsos rumores y desinformación orquestada por grupos opositores al libro de texto, a quienes acusó de oscurantistas<sup>626</sup> y usurpadores.

Sin lugar a dudas, la polémica generada por los textos en 1974 fue la más intensa del sexenio echeverrista. En retrospectiva, los enfrentamientos y las discusiones sobre sus contenidos significaron, por un lado, la posibilidad de algunos sectores, especialmente el eclesiástico, empresarial y de padres de familia, de intervenir en la educación, pues algunos de dichos contenidos fueron finalmente modificados, y por el otro, constituyeron un pretexto para atacar al régimen en turno, pues la UNPF fue descalificada por ser una organización con nula representatividad del sector social, y a la que se le identificaba como un grupo de presión al servicio del episcopado mexicano. En síntesis, las oposiciones que enfrentaron los libros de texto en este periodo se orientaron en torno a sus contenidos y, concretamente, a la defensa de la libertad de enseñanza, a diferencia de las sucedidas en 1962 que fueron acerca de la producción de los libros de texto.<sup>627</sup>

### **6.2.3 El plan y los programas de estudio de 1978**

El 5 de octubre de 1978, el secretario de Educación Pública, Fernando Solana, firmaba el Acuerdo Núm. 20 de la SEP por el que se creaba el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, cuya finalidad era conjuntar a las diferentes

---

<sup>625</sup> SEP, *Ciencias Sociales, Sexto Grado, Primera edición*, México, 1974, p. 98., cit., por: Merino, M., "Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978", en: González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 324.

<sup>626</sup> "Me parece desafortunado que la declaración de la jerarquía eclesiástica relativa a los libros de texto gratuito coincida con el pronunciamiento y la campaña de rumores y falsa información que llevan a acabo sectores oscurantistas y retrógrados contra las instituciones nacionales y con los actos desesperados de agresión terrorista a que acuden jóvenes desorientados en su afán por lograr transformaciones sociales a través de la violencia." Bravo Ahuja, V., "Posición ante los Ataques a los Libros de Texto Gratuitos", en *Educación*, Vol. III, No. 12, marzo/abril 1975, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, p. 12, cit. por Merino, M., "Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978", en González, E., (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP/Conaliteg, 1982, p. 324.

<sup>627</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 73.

dependencias, órganos y entidades de carácter educativo, que realizaban de manera separada actividades vinculadas con la definición de contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos y normas técnico-pedagógicas, en un solo organismo. El objeto de este Consejo fue la

orientación, coordinación y evaluación de los contenidos, planes y programas de estudio, los métodos educativos y las normas técnico-pedagógicas de las diversas áreas, tipos y modalidades de la educación, especialmente en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, tomando en cuenta las opiniones y propuestas del Consejo Nacional Técnico de la Educación.<sup>628</sup>

De ahí que sus funciones estuvieran en el orden de proponer lineamientos y orientar a las dependencias para el análisis, la revisión y la evaluación de los contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos, diseño de los libros de texto y otros materiales escolares, así como auxiliares didácticos y culturales.<sup>629</sup>

Con la creación del nuevo organismo, el gobierno lopezportillista impulsaba, en realidad, la institucionalización de la evaluación permanente de los contenidos y de los planes y programas de estudio,<sup>630</sup> que un año más tarde formaría parte del documento denominado Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982. Dicho programa contenía las principales acciones de política educativa del régimen de López Portillo, las cuales fueron organizadas por el secretario de Educación Fernando Solana en cinco objetivos generales<sup>631</sup> y 52 programas, 12 de los cuales se señalaron como prioritarios.<sup>632</sup> Entre ellos, interesa destacar el número ocho, que consistía en el

---

<sup>628</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo No. 20*, México, SEP, 5 de octubre de 1978.

<sup>629</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo No. 20*, México, SEP, 5 de octubre de 1978.

<sup>630</sup> Con esta acción se consolidaba el proceso de elaboración de los libros y se aseguraba su revisión y relaboración de manera institucionalizada, con apego a objetivos fijados de manera racional, los cuales permitían ajustar el método y el contenido de los libros a los avances de la pedagogía, de la didáctica, de las ciencias, el diseño gráfico y, por supuesto, a la exigencias de la realidad nacional. González, E., "Presentación", en González, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 6.

<sup>631</sup> "1. Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar. 2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios. 3. Elevar la calidad de la educación. 4. Mejorar la atmósfera cultural. 5. Aumentar la eficiencia del sector educativo, para lo cual es indispensable la descentralización de los servicios." Secretaría de Educación Pública, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, p. 12.

<sup>632</sup> Los 12 programas prioritarios mencionados en el documento son: 1. Primaria para todos los niños; 2. Castellанизación de la población indígena monolingüe; 3. Educación de adultos; 4. Coordinación y racionalización de la educación superior; 5. Fomento de la educación terminal de nivel medio superior; 6. Impulso a la formación superior y a la investigación pedagógicas en la Universidad Pedagógica Nacional; 7. Mejoramiento del sistema de formación de maestros; 8.

mejoramiento permanente de los contenidos y los métodos educativos del nivel básico y normal, a partir del cual se plantea la revisión y posterior modificación de los libros de texto gratuitos para implementarse a partir de 1980.<sup>633</sup> En la justificación contenida en el documento de política educativa, Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982, se advertía que las razones para incluir la mejora de los contenidos y métodos educativos dentro de los 12 programas prioritarios eran tres factores, a saber:

La escasa consideración que se hace en los actuales libros de texto sobre las características regionales, la estrecha vinculación que requieren los contenidos, planes y programas de primaria y secundaria, y la urgente necesidad de preparar debidamente a los maestros de educación básica.<sup>634</sup>

En ese sentido, la meta del programa se concretó casi de inmediato en términos de la revisión de los contenidos de los libros vigentes en ese momento, tarea que había sido asignada, desde su creación en 1978, al Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, y de la elaboración de monografías para cada uno de los estados de la República. Después de un periodo de revisión de planes, programas y libros de texto, así como de varias consultas realizadas al magisterio nacional — según el Consejo—, se llegó al acuerdo de elaborar programas y libros de texto de carácter integrado para los dos primeros grados de primaria; mantener la enseñanza por áreas de tercero a sexto grado, y editar monografías estatales. Cabe señalar que aunque los programas escolares de 1972 no fueron modificados en sus objetivos, para 1978 aumentaron en una sus áreas programáticas, pues se incluyó la de educación para la salud, sumando así un total de ocho áreas.<sup>635</sup>

En cuanto a lo tangible de dichos acuerdos, es posible señalar que no se materializaron, como se esperaba, en cambios sustantivos de los contenidos de los nuevos textos. Tampoco se llevó a cabo la reestructuración que desde la

---

Mejoramiento de los contenidos y métodos educativos; 9. Promoción del hábito de la lectura; 10. Mejoramiento de la eficiencia administrativa; 11. Desconcentración de la administración y de la operación de los servicios educativos federales, y; 12. Mejoramiento de la administración de los recursos humanos. Secretaría de Educación Pública, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, pp. 12-13.

<sup>633</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, pp. 53-54.

<sup>634</sup> Secretaría de Educación Pública, *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, pp. 53-54.

<sup>635</sup> Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 92.



SEP se había pensado realizar a los materiales didácticos del tercer grado en adelante, pues sólo se realizaron ajustes de forma, se corrigieron algunas faltas de ortografía y errores de redacción, así como fallas en el orden y la estructura de sus contenidos.<sup>636</sup> En la restructuración se consideró más importante la eliminación de imágenes e ilustraciones, pues con ello se erradicaban los elementos causantes de la irritación a algunos sectores del gobierno y de la derecha, los cuales habían criticado y polemizado sobre los contenidos de estos materiales. En opinión de la coordinadora de los libros de texto de Ciencias Sociales, Josefina Z. Vázquez, los textos que se reeditaron para el ciclo escolar 1979-1980 en realidad habían sido “mutilados”, dado que se les suprimieron imágenes, fotografías, cartas geográficas, ejercicios didácticos y reproducciones de obras de arte, y este hecho limitaba el proceso de aprendizaje. Además, señaló que los cortes realizados eran “espantosos”, pues las ilustraciones constituían una fuente de información artística, histórica y social valiosa que contribuía a ampliar el panorama educativo y cultural de los alumnos. De igual manera, calificó como desacierto las alteraciones de contenido, la reducción del tamaño de letra y la reducción a 80 páginas del libro de cuarto grado y a 46 el de quinto grado, ambos de Ciencias Sociales.<sup>637</sup>

Lo que en realidad planteó el gobierno con la revisión de los programas y libros de texto, y en concreto con la modificación de los materiales de primero y segundo grados en 1978, no fue un cambio en los contenidos, sino en el método de enseñanza; es decir, las pautas a seguir en el trabajo dentro del aula. Así, los nuevos textos de primero y segundo se apoyaban en los textos anteriores y aprovechaban sus muchos aciertos, ya que tanto en contenido como en método eran muy semejantes. Sin embargo, estos libros experimentaron cambios notables en términos de forma para ajustarlos a la

---

<sup>636</sup> Respecto a las modificaciones, Villalever señala: “El libro integrado de primero resultó muy similar al que ya existía, pues los cambios fueron más de forma que de contenidos, y su principal modificación fue la presentación integrada de las áreas. Los libros de ambos grados pasaron por una etapa de experimentación que inició a mediados de 1979 con grupos de maestros, organizados durante las vacaciones de verano, y continuó durante el ciclo escolar 1979-1980. Para abril de 1980 el proyecto fue presentado e inició una nueva etapa de información y consulta, que se extendió hasta junio, de la cual surgieron nuevos ajustes y modificaciones.” Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 93.

<sup>637</sup> Frías Santillán, A., “Los libros de texto gratuitos, mutilados y con datos obsoletos”, en *Uno más uno*, México, 8 de julio de 1979, p. 1 y 4. Cit. por Torres Barreto, *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México 1959-1994*, México, Fes-Acatlán, p. 132.

condición integral de los nuevos programas de estudio. En tal sentido, desde el discurso oficial, el método integrado permitía una formación escolarizada sólida y significativa para el estudiante, ya que

trata de reunir todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás; busca la forma de dar una estructura orgánica a los contenidos, a los objetivos de aprendizaje y a las actividades; logra integrar las ocho áreas del conocimiento consideradas en el plan de estudios organizándolas lógicamente y científicamente y concatena los conocimientos en una síntesis sólida y rica de significado para el educando; evita repeticiones, saltos, dispersiones y fragmentaciones, y la falta de coherencia entre los contenidos; se concentra en situaciones vitales y en los intereses del niño; favorece que los niños sean agentes de su propio aprendizaje; su metodología está basada en el método científico y propicia el aprendizaje en función del desarrollo integral del niño.<sup>638</sup>

Para la aplicación de este método, la SEP decidió editar también materiales para el maestro, con la intención de que aquellos docentes que encontraran dificultad en su manejo pudieran contar con un apoyo extra.<sup>639</sup> Al respecto, es necesario recordar que en 1960 ya se había intentado aplicar, a través de los planes de estudio, el método de enseñanza global, el cual terminó por cancelarse. Así, al editarse el *Libro del maestro*, el programa integrado cumplía con uno de los propósitos inconclusos, es decir, tomaba en cuenta e integraba de manera global las necesidades de los maestros. Para el caso de los estudiantes, sucedió de manera similar, pues se buscó que los niños contaran con un material didáctico estimulante y de fácil manejo, que los introdujera a participar activamente en el aprendizaje.

Además, para facilitar la integración de los materiales didácticos se consideraron aspectos psicológicos y, sobre todo, pedagógicos, con la intención de procurar una educación integral, equilibrada y armónica, que tomara en cuenta los aspectos afectivos, psicomotores y cognoscitivos que conforman la personalidad del niño al inicio de la educación primaria. De alguna manera, los libros integrados de primero y segundo grados constituyeron un mejor acierto que los reeditados de tercero a sexto, a los que se les modificaron únicamente algunas partes, pues los autores de los libros discutían y procuraban nivelar cuestiones no sólo de diseño de instrucciones,

---

<sup>638</sup> Salcedo Aquino, R., El desarrollo de los libros de Texto Gratuitos, en González, Pedrero, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 45.

<sup>639</sup> González, E., "Presentación", en González, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 6.

sino ideológicas, psicológicas, didácticas e incluso de género. Al respecto, uno de los autores de los libros integrados detalla:

En el prólogo de ese libro se hablaba de la imaginación de los niños que, como la de los escritores, nunca se acaba. Y se hacían preguntas como: ¿Qué pasará si se casa una gallina con un gallo copetón? ¿Qué hizo una jirafa que quería tener un cuello más corto? ¿Habrá una escalera que sólo sirve para bajar? ¿Puede alguien tener dedos de luna?, o ¿Cómo se inventa una palabra nueva? Las respuestas, dice el prólogo, “están en este libro”.

Los problemas que no se anotan y las consecuencias de todo esto fueron, entre otros: el hecho de que cada página era no sólo un asunto pedagógico, sino también ideológico, político y cultural. Siempre nos preocupó el equilibrio de sexos —de géneros no, porque no hacíamos preguntas íntimas ni había estadísticas al respecto—. Un ejemplo de esto son las niñas, los niños y su porcentaje en los libros; admito que, según nuestras cuentas, ganaron los niños por 52 a 48. Para equilibrar el sesgo porcentual, las niñas ganaron el primer plano de la portada de segundo. En cuanto a labores, los dos hacían de todo y a veces las niñas eran — como es natural— más listas que los niños.<sup>640</sup>

Sobre las finalidades que pretendían cumplir los programas de ciencias sociales, es preciso señalar que estuvieron orientadas a que los alumnos comprendieran la especificidad de esta área de estudio, cuya teoría refería hechos sujetos a la transformación del hombre y, en este sentido, a juicios donde la comparación y experimentación son relativas y no puede haber comprobación absoluta, sino confirmación o desacuerdo.<sup>641</sup>

En la opinión de algunos académicos y funcionarios de la Conaliteg, los libros de texto de la segunda época se distinguieron por la tendencia de un enfoque que asimilaba “la pedagogía tradicional y la escuela activa, en una

---

<sup>640</sup> Ávila Raúl, “Los libros de texto gratuitos y mi integración personal”, en Barriga, R., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, Colmex-SEP-Conaliteg, 2011, p. 397.

<sup>641</sup> Los propósitos que se diseñaron para los programas de 1978 en el área de Ciencias Sociales fueron: que el estudiante se integrara como un ser individual y social; que conociera las principales características de las comunidades local, nacional e internacional; que comprendiera la evolución dialéctica del mundo en todos sus aspectos a través de los grandes momentos históricos; que estudiara los grandes problemas de nuestro tiempo y los relacionara con sus antecedentes históricos; que conociera por medio del enfoque multidisciplinario la evolución de México en sus distintas etapas históricas; que analizara la problemática de México y estableciera relaciones con los problemas de otros pueblos y nuestra historia; que reconociera que la cultura es producto de todos los pueblos y patrimonio de la humanidad; que apreciara y defendiera las distintas manifestaciones culturales del país; que adquiriera las destrezas necesarias para examinar y entender el mundo; y que distinguiera los métodos propios de conocimiento de las Ciencias Sociales. Merino, M., “Los libros de Ciencias Sociales y los Programas de 1972 y 1978”, en González, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, pp. 318 y 319.

concepción acorde con la moderna psicología educativa”.<sup>642</sup> Quizá por eso, al revisar los materiales escolares es perceptible el enfoque formativo que se buscó desarrollar en cada uno de ellos, pues dicho enfoque entiende a la educación como un proceso activo de participación, descubrimiento y exploración, que aplica el pensamiento reflexivo más que informativo.

Otros académicos señalaban que, dada su orientación ideológica mayormente a la formación universalista, provocaba la inquietud y, sobre todo, la recomendación de que en los libros que estaban por ser reestructurados, se “equilibrara con la tendencia a la formación nacionalista”.<sup>643</sup> De este modo, en las correcciones “menores” que se hicieron no se observaron cambios sustantivos que aumentaran los contenidos nacionalistas. Sin embargo, cabe aclarar que algunos de los cambios sí respondieron a posturas ideológicas de aquellos que tomaban las decisiones, pues los libros constituían, finalmente, un elemento de suma relevancia en la construcción del conocimiento y de la realidad social de millones de niños que para entonces habían recibido los libros de texto editados para el ciclo escolar 1979-1980.

### **6.3 Análisis de los libros de texto gratuitos de la segunda época 1972-1992: líneas generales y rasgos diferenciadores**

Los libros que conformaron la segunda época estuvieron vigentes a lo largo de dos décadas, de 1972 a 1992, y puede decirse que su enfoque formativo se situó en el terreno de la renovación pedagógica, ya que sus contenidos mantuvieron una orientación ampliamente disímbola con respecto a los materiales de enseñanza de la primera época.

La visión ideológica con la que se diseñaron estos materiales tuvo un sello tan particular que incluso los tildaron de “comunistas”, “marxistas” o “tercermundistas”, debido al énfasis con el que se describen algunos procesos sociales de carácter geopolítico, tales como la dependencia económica y técnica; la revolución cubana, china y soviética; las alusiones a contextos desiguales e injustos entre los países en el mundo, o bien, sobre la importancia

---

<sup>642</sup> González, E., “Presentación”, en González, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 5.

<sup>643</sup> González, E., “Presentación”, en González, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 6.

de entender mejor el contexto contemporáneo a partir de la comprensión de la concepción de vida y sociedad de Sigmund Freud o Carlos Marx.<sup>644</sup>

En ese sentido, los materiales educativos que conformaron la segunda época imprimieron, en términos de los contenidos sobre democracia y ciudadanía, una perspectiva novedosa respecto de la función del ciudadano, convocándolo a ser un miembro activo de la sociedad que participa de forma crítica, objetiva y consciente, no sólo en su comunidad, sino también en el mundo exterior a través del ejercicio de la solidaridad internacional. De ahí que los nuevos libros se forjaran con un enfoque educativo que alentaba a descubrir, criticar, describir y comprender la conflictiva realidad contemporánea para tomar consciencia de la responsabilidad social.

La segunda época de libros de texto se integró por materiales cuya elaboración como ya se ha señalado, fue realizada por equipos interdisciplinarios y para el análisis que aquí se presenta los libros que se analizaron sumaron un total de 6 y correspondieron a la asignatura de: *Ciencias Sociales, Primer grado; Ciencias Sociales Segundo grado; Ciencias Sociales Tercer grado; Ciencias Sociales Cuarto grado; Ciencias Sociales Quinto grado y Ciencias Sociales, Sexto grado.*

Aunque cada uno contiene matices en su contenido y forma, en el análisis realizado se pudieron identificar al menos cuatro líneas generales que configuran los énfasis y características principales en los que se sustentan los libros de esta segunda época.

La primera línea apunta a los elementos de carácter formal. A primera vista, los de la segunda época se observan diferentes: sus portadas son distintas y su enfoque discursivo y disciplinario contrasta de manera evidente con los libros de la primera época. Además se observa que el número de materiales se redujo prácticamente a la mitad, pues se incluyeron en el de Ciencias Sociales las asignaturas de historia, civismo y geografía, que con anterioridad habían sido tratadas en un libro dedicado expresamente a cada

---

<sup>644</sup> Martínez, M., "Las Polémicas sobre los Libros de Texto Gratuitos", en González, E. (coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-Conaliteg, 1982, p. 28; Villalever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, Conaliteg, 2009, p. 78; Torres, B., *Los libros de texto gratuitos de Historia en la Política Educativa de México, 1959-1994*, UNAM-Fes Acatlán, 2013, p. 98.

disciplina, por lo que los materiales analizados de esta segunda época conformaron un universo total de seis libros.

La segunda línea que se identificó en el análisis, y que también marca una diferencia notable con los textos anteriores, es la idea de país y sociedad que se inculcan y promueven. Al respecto, resulta importante destacar que si bien en los libros de los sesenta la nación era construida a través de un discurso de unidad, los nuevos materiales introducen un discurso en donde las diferencias marcan la construcción de la nación, la comunidad y la sociedad. En este sentido, se envía el mensaje de que la historia pasada es valiosa, pero no determina el presente ni futuro de la sociedad mexicana, como lo afirmaban los libros anteriores. Por ello, en el análisis se identificaron contenidos que apuntan a la idea de que el país se encuentra en transformación y reajuste, y que un mejor futuro se edifica entre todos los que conforman la sociedad. Al respecto, los nuevos materiales proponen que la manera para conseguir esta transformación es por medio del trabajo. De ahí que la técnica sea uno de los contenidos referidos con bastante regularidad y que se valora como la alternativa para generar los cambios necesarios en la construcción del futuro del país y superar las evidentes desigualdades que enfrentaba la sociedad mexicana no sólo en los textos, sino en la realidad misma.

Una tercera línea que ya ha sido mencionada con anterioridad es la orientación ideológica que presentan estos materiales. Al respecto, los de la segunda época se sustentan en nociones de carácter universal más que específicas sobre la sociedad mexicana. Por ello, en esta versión de libros es común encontrar contenidos que otorgan un peso importante a las perspectivas y propuestas revolucionarias de la década de los setenta, pues ello posibilita la comprensión de las consecuencias de un contexto internacional marcado por los grupos económicos imperialistas poderosos.<sup>645</sup> Además, se identificaron

---

<sup>645</sup> En la década de los sesenta y setenta surge en América Latina la Teoría de la Dependencia, como resultado de los esfuerzos intelectuales por comprender el funcionamiento de la economía mundial y del análisis y la reflexión crítica y profunda de las reformas emprendidas por algunos regímenes antiimperialistas y los movimientos sociales y revolucionarios que caracterizaron a los países latinoamericanos en esas décadas. Dicha teoría intentó explicar la realidad de las estructuras de dependencia económica, social, cultural y política que los países latinoamericanos experimentaron, a raíz de la expansión industrial y de la integración de la economía mundial de los países desarrollados, principalmente de Estados Unidos. Entre sus múltiples perspectivas y analistas encontramos a Blomström y Ente (1990), Dos Santos (1978), Gunder Frank (1966; 1976), Marini (1977), Sunkel y Paz (1975); Wallerstein (1979), entre otros. Esta teoría sostiene entre sus principales postulados que, el subdesarrollo es una condición en

contenidos sobre la teoría de la dependencia, el movimiento popular tercermundista y el pensamiento crítico social marxista y latinoamericano, que para entonces impregnaba los discursos académicos y las acciones de algunos gobiernos en América Latina. Seguramente, la intención por incorporar estos contenidos en los nuevos libros se debió al interés del gobierno y de los propios autores por proporcionar una visión de conjunto sobre la sociedad contemporánea y sus conflictos. En ese entendido, se incorporaron contenidos que si bien ampliaban el conocimiento y la visión hacia el mundo exterior, al mismo tiempo, denunciaban las consecuencias del subdesarrollo en los países latinoamericanos, a través de la integración de los conceptos sobre la desigualdad y la pobreza. Estos conceptos están presentes en múltiples lecciones y son explicados como el resultado de la falta de recursos básicos, es decir, de las problemáticas y circunstancias particulares de la estructura social, y del escaso mercado laboral interno de los países latinoamericanos. Al respecto, en el libro de tercer grado se menciona la siguiente frase:

si ni la tierra, ni el comercio, ni la artesanía, dan para vivir, no queda otro recurso que emigrar: los padres, los hermanos, a veces las familias enteras, se van a vivir a la capital de la República, y el campesino [...] tiene que trabajar como albañil [...] o caminar días y días buscando empleo en la ciudad enorme y desconocida.<sup>646</sup>

Éste es un ejemplo de cómo los textos de la segunda época buscaron, en múltiples sentidos, reflejar de manera fiel las problemáticas económicas, pero sobre todo sociales, que los países latinoamericanos experimentaron a la luz de los factores externos, resultado de los procesos del sistema económico internacional.

La cuarta y última línea que caracteriza a los libros de esta época tiene que ver con la forma, el cuidado y la pertinencia narrativa y pedagógica con la que se incluyen los contenidos de aprendizaje. En la revisión realizada se

---

sí misma de dependencia potenciada por la expansión de los países industrializados que no se limita solamente a las relaciones entre los países sino que crea estructuras internas en las sociedades (Blomström y Ente, 1990) en las que por lo general suele generarse desigualdad, pobreza, dominación y atraso económico (Gunder Frank, 1976; Wallerstein, 1979); el subdesarrollo no es una etapa previa al desarrollo sino por el contrario, se trata de dos elementos de un mismo proceso dialéctico en el que es imposible superar el subdesarrollo dadas las formas de dominación que las estructuras del capitalismo generan para superar el subdesarrollo; así, desarrollo y subdesarrollo son dos aspectos diferentes del mismo proceso. (Gunder Frank, 1966). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/t.pdf> Consultado el 1 de octubre de 2017.

<sup>646</sup> *Ciencias Sociales, Tercer grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 58.

observó que ésta es una diferencia destacable respecto de la versión anterior. En tal sentido, en los nuevos materiales los temas se estructuran a partir de la presentación de sus problemáticas, es decir, en función de situaciones afines o incluso de otros problemas que se les vinculan. De ahí que sea común encontrar lecciones que se construyen con un sentido no dogmático o relativo del conocimiento a partir de la presentación de contenidos que plantean nociones abstractas o situaciones específicas de alguna problemática, y de un discurso que matiza sus argumentos y que expone las diversas perspectivas y situaciones que existen sobre un tema determinado, para despertar y propiciar el pensamiento crítico y la creatividad de los individuos.

Por ejemplo, en el análisis realizado se encontraron lecciones en las que, con frecuencia, se describe la forma en la que la vida se desarrolla en las poblaciones que conforman las zonas rurales, y para dar cuenta de ello la narración construye sus argumentos precisando las ventajas y carencias de las mismas. Así, el discurso describe las diferencias que tiene la zona rural respecto de la urbana, para luego señalar las particularidades positivas con las que cuenta la primera, de tal manera que se consideran de relevancia para generar, por medio de la producción industrial y el trabajo técnico, los medios económicos rentables para la superación de las condiciones desiguales en dichas poblaciones y, con ello, coadyuvar al progreso del país. En general el discurso que hace referencia a dicha temática promueve el interés del lector para conocer las dificultades de desarrollo que enfrentan esas poblaciones y, a la vez, concientizarlo sobre la importancia de contribuir a su desarrollo y progreso técnico-económico.

De manera adicional, se observó que el discurso utilizado en todos los libros analizados se aparta de forma notable de los anteriores textos, ya que se aprecia una narrativa deliberadamente cuidadosa que toma en cuenta, para la construcción del contenido y de la estructura de las lecciones, el grado de conocimiento a proporcionar respecto de la edad y las motivaciones de los individuos a los que va dirigida.

En suma, los textos de esta generación construyen los contenidos a partir de la ponderación de su pertinencia pedagógica y, sobre todo, al mostrar en sus lecciones y temas el amplio espectro de sus posibilidades. Esto es, en las lecciones se incluyen las múltiples perspectivas de los contenidos o temas,



señalando tanto las ventajas como las desventajas de ellos, con lo cual se promueve un discurso orientado a generar una conciencia individual y colectiva sobre la realidad social del país y acerca de la posición de México ante el mundo.

Éstos son los rasgos que pudieron identificarse en la mayoría de los libros de esta época y que constituyen la evidencia tangible sobre la nueva forma de concebir y estructurar dichos materiales, pero principalmente hablan de la idea de educación que la reforma echeverrista buscó impulsar para, al menos en términos discursivos, generar un cambio real de la educación en México.

### **6.3.1 Libros de texto gratuitos 1972-1992: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana**

A continuación se describen las tendencias que se identificaron en los materiales educativos de la segunda época frente a las categorías establecidas para esta investigación en términos de la ciudadanía, la democracia y la formación ciudadana.

La primera tendencia observada respecto de la ciudadanía es que se asocia a una noción abierta y no restringida del concepto mismo, que se orienta en términos de la posibilidad del ciudadano para incidir en la transformación de su país. Dicho de otra manera, si bien el concepto de ciudadanía se explica en algunas lecciones ligado a los aspectos de legalidad y pertenencia a la nación, por lo general el discurso no suele enfatizar de manera reiterada argumentos y frases hechas sobre la transformación de los individuos en ciudadanos por el hecho de pertenecer a una nación, tal y como lo argumentaban los textos de la anterior versión, que priorizaban una ciudadanía en términos de un dogmatismo nacionalista y patriótico. Por el contrario, el mensaje que se transmite en esta segunda época es una invitación abierta, permanente y no doctrinal, sobre la condición de ciudadanía en términos de que el ciudadano sea —y no sólo se sienta— participe en la mejora de su país. Dicho de otra manera, se plantea una ciudadanía que da mayor peso a la relación de igualdad entre ciudadano y persona. Por ello, el ciudadano que estos libros intentan formar es aquel que está consciente de su compleja y diversa

condición de ciudadanía, la cual busca conocer e interesarse por ella y, sobre todo, en la que trabaja para generar un cambio.

La segunda tendencia, enfocada al tema de la democracia, permite señalar que en estos textos se le conceptualiza de manera amplia. Es decir, a lo largo de la revisión de las lecciones que abordan el tema, la narrativa apunta a describirla en su concepción ideal y en su concepción de método, señalando sus principios y ventajas, pero también sus deformaciones. Hay pues en los libros de esta segunda época una idea y una definición sobre el significado de la democracia y de sus implicaciones más clara y completa.

La tercera y última tendencia corresponde a los factores en los cuales los nuevos textos forman para la democracia y la ciudadanía. Al respecto, en las lecciones se suelen abordar temáticas en las que se prioriza la práctica de valores que fortalecen en los individuos una participación informada, en tanto son parte de una comunidad, de la sociedad, de su país y del mundo. Por ello, se prioriza altamente el valor del esfuerzo individual para mejorar la sociedad y modificar su condición de desventaja. Un elemento que llamó la atención de manera especial en los libros que van del tercero al sexto grados de esta segunda época es que, aunque carecen de actividades y ejercicios explícitos, tanto de reforzamiento del aprendizaje como del desarrollo del juicio crítico, en la narrativa y el diseño de instrucciones de algunas de sus lecciones, el discurso mismo posibilita la formación para la participación activa en la comunidad. De tal suerte, la formación ciudadana se desarrolla sin necesidad de contar con una actividad o un ejercicio específico. También se observó que, de manera general, los valores de convivencia y solidaridad permean los materiales de esta época.

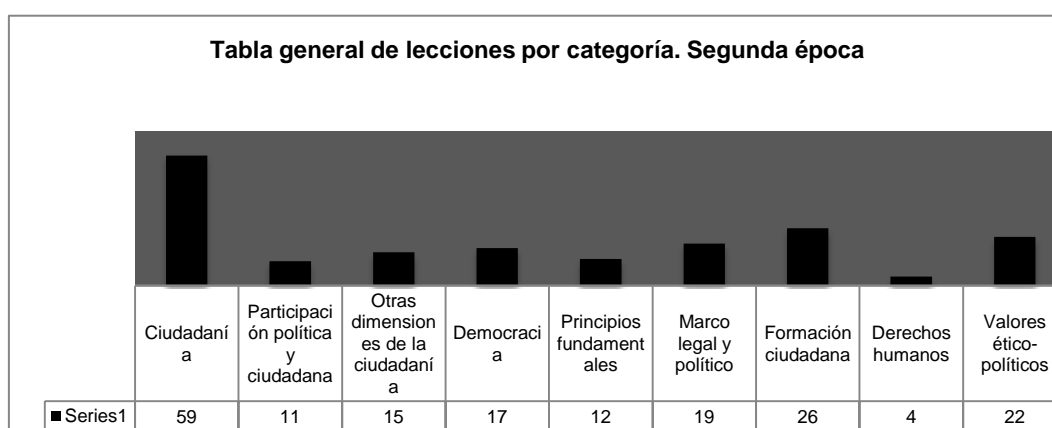
Finalmente, el análisis realizado a los libros de Ciencias Sociales de primero a sexto grados de primaria permite reafirmar, a partir de lo anteriormente expuesto, que éstos lograron conjuntar una visión de la educación distinta a la que hasta entonces se había dibujado. Los nuevos materiales demostraron que educar en la pluralidad ideológica, por medio de un modelo educativo integrador que permitía avanzar en el conocimiento a través de la libertad y la concientización del individuo sobre su responsabilidad con la sociedad y su mundo, era totalmente posible.

### 6.3.2 Los libros de texto gratuitos: Análisis por categorías

Ya se ha señalado que el énfasis de esta investigación está centrado en el análisis pedagógico de los libros de texto en términos de la concepción de ciudadanía, de democracia y de formación ciudadana que promueven. En tal sentido, a continuación se explican algunos de los datos más relevantes encontrados de manera global a la luz de las categorías de análisis antes señaladas. Asimismo, se hace una descripción analítica de los énfasis encontrados en cada una de ellas.

Los datos generales que se observaron, una vez analizados los seis libros de Ciencias Sociales, mostraron que el tema de la democracia y la ciudadanía se aborda en 185 lecciones. De éstas, 85 hacen referencia de manera particular al tema de la ciudadanía, de la participación política y ciudadana, y de las otras dimensiones de la ciudadanía. Por otra parte, en el análisis se identificaron 48 lecciones dedicadas a la democracia y sus dimensiones constitutivas, es decir, sus principios fundamentales de igualdad, libertad y justicia, y al marco normativo y de organización política de México. Con respecto a las lecciones que abordan la educación o formación ciudadana, se contabilizaron un total de 52.

Gráfica 5

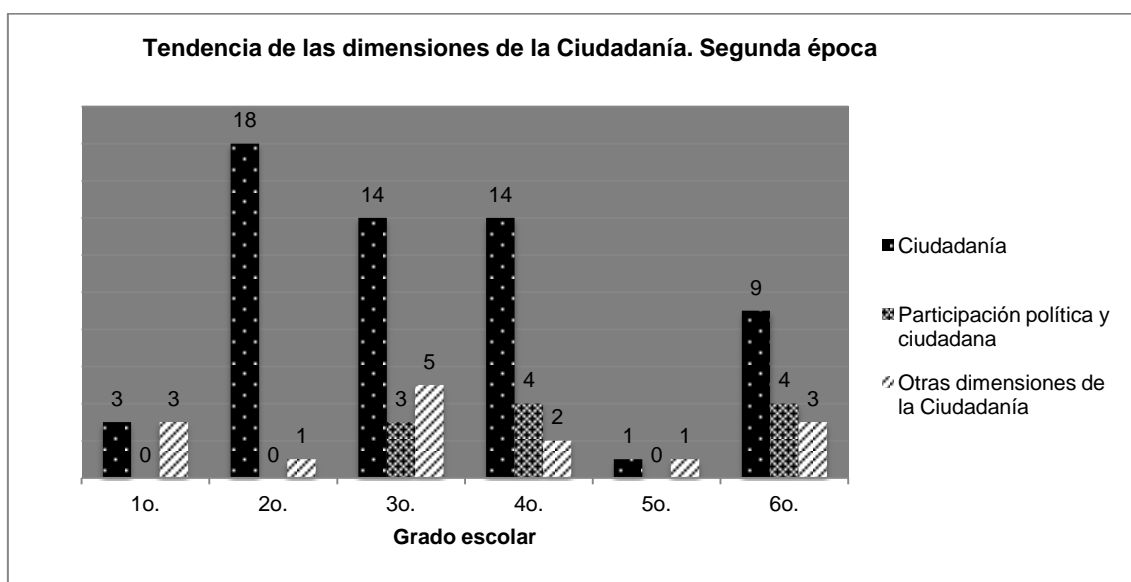


**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Ciencias Sociales, Primer grado, 1972; Ciencias Sociales, Segundo grado, 1975; Ciencias Sociales, Tercer grado, 1984; Ciencias Sociales, Cuarto grado, 1975; Ciencias Sociales, Quinto grado, 1977; Ciencias Sociales, Sexto grado, 1984.*

### 6.3.2.1 Dimensiones constitutivas de la ciudadanía

En el análisis realizado a los libros de Ciencias Sociales se identificaron un total de 85 lecciones dedicadas al tema de la ciudadanía. De este total, 59 están vinculadas con los contenidos sobre diversidad e identidad culturales; la pertenencia a la comunidad, al país y al mundo; así como a las tradiciones, costumbres y rasgos culturales. También se detectaron 15 lecciones que aluden a los temas sobre otras dimensiones de la ciudadanía, especialmente las que desarrollan contenidos sobre el cuidado del medio ambiente y la ciudadanía universal. Por otra parte, se encontró que la participación política y ciudadana es uno de los temas que menos se aborda en los libros, al identificarse solamente 11 lecciones, distribuidas en los libros de tercero, cuarto y sexto grados, en las que se priorizan contenidos referentes a la formación de un sujeto cívicamente responsable y a la socialización política, y en menor medida a la participación política convencional y no convencional. Sobre este tema, se observó que los libros de primero, segundo y quinto grados no incluyeron lecciones al respecto. La gráfica 6 da cuenta de lo señalado.

Gráfica 6



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Ciencias Sociales, Primer grado, 1972; Ciencias Sociales, Segundo grado, 1975; Ciencias Sociales, Tercer grado, 1984; Ciencias Sociales, Cuarto grado, 1975; Ciencias Sociales, Quinto grado, 1977; Ciencias Sociales, Sexto grado, 1984.*

### a) Concepción de ciudadanía

Aunque la idea de ciudadanía que se perfila en los libros de texto de esta época no deja de tener un vínculo explicativo con la connotación legal de pertenencia a una nación y de posesión de derechos, este vínculo ocupa un espacio notablemente menor que el que tenía en la anterior época. Este hecho posibilita que en los seis textos analizados se desarrolle una noción de ciudadanía menos restringida al ámbito de lo normativo y más apegada a su definición social, en términos de la exigencia sobre la responsabilidad del Estado para garantizar los mínimos de justicia social que implica, así como de la ciudadanía multicultural o cosmopolita en el sentido de la responsabilidad compartida y solidaria entre los ciudadanos y las naciones.

Así, en esta serie de libros, la ciudadanía amplía conceptualmente su definición y comienza a entenderse de manera distinta. La intención ahora es que el ciudadano comprenda que la pertenencia a la nación conlleva una responsabilidad transformadora de primer orden, la cual va más allá del simple hecho de ser y sentirse mexicano, tal como lo acentuaban los textos de los sesenta. Aunado a ello, la noción de ciudadano conlleva una serie de atributos para el ejercicio activo y productivo de dicha condición, los cuales se aglutinan en torno a la exigencia del desarrollo de una consciencia de la realidad; del interés por conocer, aprender y, sobre todo, resolver los problemas que aquejan a su continente y al mundo, así como la necesidad de una capacitación técnica para el trabajo. Todos estos factores enfocados a convertir al ciudadano en un sujeto que aprende a conocer su realidad y a solucionar problemas. El siguiente ejemplo muestra lo expuesto:

**VII. En busca de un orden más justo (pp. 145-163) 4. Las tareas de nuestro tiempo (pp. 161-163).** En esta parte de la lección se busca hacer consciente al estudiante que debe conocer y comprender las preocupaciones y los problemas que aquejan al continente latinoamericano y, en consecuencia, al mundo, para que con su participación luche por combatir los males sociales y contribuya a generar un orden más justo. **“Muchos de los problemas de nuestra época se han ido acumulando a través del tiempo; otros los hemos visto surgir en los últimos años. Necesitamos conocerlos para comprender lo que sucede en nuestro país, en el continente y en el mundo. Si entendemos la situación actual, podremos participar, junto con todos los pueblos de la Tierra, en la búsqueda de un orden más justo.”** (p. 161)  
(*Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

Es por ello que la idea de ciudadanía que se transmite en estos textos se orienta a despertar la conciencia colectiva de los ciudadanos, a través del

conocimiento de la compleja realidad que le rodea en dos ámbitos: el familiar y el social. Al respecto, es común que al abordar los temas, las lecciones incorporen el entorno contextual y las condiciones sociales, económicas y geográficas de las poblaciones a las que se alude, para posteriormente describir, en términos de la comunidad y de la familia, las condiciones que enfrentan precisamente a raíz de su entorno problemático y complejo. De este modo, la narrativa busca concientizar al ciudadano sobre la importancia de su responsabilidad social para coadyuvar en la superación de las carencias y, en consecuencia, lograr la transformación de su comunidad y de su país. Por ello, el discurso se orienta a construir un ciudadano que se sienta partícipe de la transformación de su nación. Ejemplo de ello es la siguiente lección:

**VIII. México hoy (pp. 164-186). 1. En busca de un México mejor (pp. 176-186).**  
En este apartado y de manera vertiginosa se resumen 40 años de desarrollo y logros de México en apenas 10 hojas. Sin embargo, la narrativa hace justicia al señalar en primera instancia que México es un país de contrastes, en el que, a pesar de sus avances, los beneficios de desarrollo no alcanzan a toda la población ni se distribuyen de igual manera para todos sus habitantes. **“México es un país de contrastes. Mientras que algunos sectores de la población viven con lujo en colonias residenciales y disfrutan de todos los servicios —e incluso los desperdician— otros viven en la pobreza, en barrios marginados o ciudades perdidas que carecen de los satisfactores básicos” (p. 176).** Además de señalarse las desigualdades y problemáticas complejas imperantes en el país por muchos años —como el desempleo, los retos demográficos, económicos, sociales, políticos y culturales— el texto intenta fomentar en el lector la conciencia y la responsabilidad social que tiene para contribuir a la solución de los problemas que aquejan al país a través de un llamamiento a la participación solidaria y a un esfuerzo común para superar dichos rezagos. Se busca que el lector conozca así la realidad de su país para saber lo que **“tenemos y que nos falta” (p. 176).** En este sentido, se explican con un poco más de detalles aspectos que requieren de mayores esfuerzos tanto del gobierno como de los ciudadanos, como la necesidad de contar con buenos servicios de salud y de seguridad social; la falta de distribución uniforme de la población entre el campo y las ciudades, y el mal aprovechamiento de los recursos de tierra y mar. Asimismo, se detallan aquellos aspectos en los que el país es fuerte, los recursos explotados del subsuelo, principalmente la minería; las fuentes que dotan de energía al país como la eléctrica, las hidroeléctricas y termoeléctricas. Para cerrar el texto, se encuentra un pequeño apartado que advierte y lanza el mensaje al lector de la tarea que queda pendiente para lograr hacer un México mejor: **“es importante que nos preparemos mejor para el futuro. [...] El México del mañana dependerá en mucho, de lo que hagamos los mexicanos de hoy para mejorarlo. Ésta es nuestra tarea y nuestra oportunidad. Para lograrla, es importante que nos preparemos y conozcamos los problemas que afectan a nuestras comunidades y al país en general. Y es importante, también, que sepas valorar todas las riquezas que el país nos ofrece, para que podamos aprovechar de la mejor manera sus recursos naturales, multiplicarlos y hacer de nuestro país una patria cada día mejor” (p. 186).**  
(*Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

Además, el mensaje que transmiten los nuevos libros es claro: en toda comunidad existe una división de responsabilidades a nivel familiar y social.

Por lo general, las lecciones aluden a situaciones que transcurren en poblaciones donde existen limitaciones, ya que con ello se orienta un discurso en el que se invita a ayudar a la comunidad, responsabilizándose y trabajando en aquellas actividades que contribuyen a superar las deficiencias para mejorar su desarrollo. Ejemplo de ello, es el siguiente extracto:

**II. Una comunidad de agricultores mexicanos (pp. 19-27) 2. La familia de don Heliodoro (pp. 23-24) 3. El trabajo y el tiempo (pp. 24-27)**  
“Toda la familia tiene mucho quehacer: Berta, la hija menor, va por agua. Isabel, la esposa, a las cuatro de la mañana lleva el nixtamal al molino, luego prende el fogón, y prepara la masa para las tortillas. Gregorio y José, los hijos, traen las vacas del campo. Don Heliodoro ordeña las vacas [...] Cuando la familia se reúne, ya está listo el desayuno [...] Luego, cada uno sigue con sus ocupaciones. Don Heliodoro va a la milpa y los muchachos a la escuela. La abuelita se queda en casa” (p. 23). “Los habitantes también se ocupan en la ganadería y desempeñan variados oficios, Crían puercos que, seguidos de sus marranitos, andan por todas partes. También tienen vacas y las alimentan con pastos en el temporal de lluvias [...] trabajan como carpinteros, albañiles, vaqueros, medieros” (p. 25). “Los García viven un poco mejor que otros miembros de la comunidad, porque don Heliodoro tiene sus tierras: una parcela del ejido y un pedazo de tierra propio. Casi todos los rancheros trabajan tierras de ejido” (p. 27). “Todo el maíz que cosecha don Heliodoro lo consumen su familia y sus animales. Por otro lado, vende puercos, leche y, con ese dinero, compra ropa, instrumentos de trabajo, medicinas” (p. 26).  
(*Ciencias Sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

Así, en varias lecciones, al explicarse la importancia de la comunidad, se explican también otras nociones conceptuales vinculadas con diversas áreas disciplinarias, como la sociología o la economía en las que, por ejemplo, se define el concepto económico de dependencia en términos de producción. Aunado a ello, se encontró que los libros de tercero, cuarto, quinto y sexto grados, contienen lecciones integradoras, en las que de forma transversal se adicionan nociones o conceptos relacionados con el tema para explicarlo de manera amplia.

Al respecto, se considera que esto obedeció probablemente a la idea reformadora de los autores de los libros de texto, pues la forma de concebir al ciudadano como aquel que participa en su sociedad, la conoce y se interesa por ella, se ve integrada de manera profunda en todos y cada uno de los libros que conformaron esta generación, aun en sus diversas versiones. Podría afirmarse, por lo tanto, que ésta es una de las principales características que distingue a la nueva generación de textos. La siguiente lección ilustra lo señalado:

**1. Comunidad, país, mundo (pp. 15-18). 2. Nuestro país (pp. 9-14).**

En esta parte de la lección se trabajan principalmente aspectos de pertenencia a una nación desde el espacio geográfico, aludiendo a la importancia del cuidado de los recursos naturales. Se describen conceptos de carácter geográfico como el territorio y sus dimensiones en relación con otros países. Se problematiza y explica la producción de alimentos a partir de conceptos geográficos, económicos (países productores) y sociológicos (el trabajo campesino), con la finalidad de que el alumno comprenda mejor los problemas de su comunidad. **“Al igual que las familias, unas comunidades necesitan de otras para vivir. Por eso decimos que México es como una familia formada por muchas comunidades. Y tu comunidad forma parte de esa gran familia” (p. 9).** En la lección, México como nación es equiparable al concepto de familia, con la intención de hacer al lector partícipe de esa **“gran familia” (p. 9)**. A partir de aquí se describe una serie de atributos geográficos con los que cuenta México, pero también señala algunas carencias de recursos naturales, con la intención de formar en el lector una toma de conciencia sobre dichos recursos y su cuidado y aprecio. **“En algunos lugares hay agua en abundancia, como en las tierras cercanas a los ríos del sureste, en otros lugares el agua escasea, como en las zonas desérticas del norte. Cada comunidad mexicana tiene unos recursos y carece de otros” (p. 9).**

*(Ciencias Sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

Ya se ha señalado que la idea de ciudadanía entendida como pertenencia a la nación no deja de estar presente en los libros de esta segunda época y, que al ampliarse su concepción, se busca transmitir la idea de que ésta se construye desde la sociedad como resultado de una interacción diversa y multifactorial; por lo tanto, no es algo estático ni venerable como lo afirmaban los anteriores textos.

En tal sentido, en la revisión se encontró que hay una explicación más acabada del concepto de nación a partir de la explicación conceptual de sus elementos constitutivos referidos al territorio, la población y el gobierno. Esta idea, aunque se encontraba y enseñaba en los libros anteriores, la forma parcializada y dogmática con la que se transmitía promovía una noción confusa de dicho concepto, cuya definición se situaba más en lo emocional que en lo conceptual. Por ello, en los nuevos materiales predomina una idea de nación en tanto construcción comunitaria. Deja de apoyarse en la idea del nacionalismo y de los símbolos patrios como eje fundamental, y se desplaza para privilegiar un discurso que apunta a la pluralidad y a la transformación conjunta, esto es, a considerar a la comunidad como el centro detonador de progreso y de construcción de la nación.

De este modo, un rasgo distintivo de esta nueva generación es que constantemente busca ampliar la mirada del lector, enviando mensajes en los que, por lo general, se plantea que la realidad es diversa, pues se conforma y



explica por múltiples factores. Así, la pertenencia a la nación no se limita a considerar sólo a los nacidos en el país, por el contrario, el concepto se extiende a personas que no necesariamente nacieron en el país, pero que son consideradas mexicanas, ya sea porque sus padres son mexicanos o porque han decidido elegir esta nacionalidad. El siguiente ejemplo da muestra de lo apuntado:

**I. Comunidad, país, mundo (pp. 15-18). 3. Un pasado común (pp. 15-18)**  
Específicamente en este apartado se busca que el estudiante identifique los aspectos que forman parte de su nación, con la intención de que encuentre sentido a su pertenencia y valore a su nación como una entidad construida por una diversidad de personas. **“Al igual que otros pueblos, los mexicanos hemos vivido y trabajado juntos durante cientos de años. En este tiempo aprendimos a usar nuestros recursos y a cuidarlos para que nunca falten. Nuestros antepasados construyeron caminos, entubaron el agua, compusieron canciones, sembraron árboles. Unos pelearon porque México fuera un país independiente, otros por acabar con leyes injustas o por crear más leyes que eran necesarias a la Nación. Todas trataron de mejorar la vida de los mexicanos. A ti también te tocará hacer tu parte en la historia: esto es lo más interesante de vivir juntos; la historia de México es también tu historia”** (p. 18).  
(*Ciencias Sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

**Unidad I. La República mexicana y sus ciudades (pp. 4-35). 1. La República Mexicana (pp. 4-19)**  
En esta lección se busca orientar al estudiante para que conozca de manera profunda los aspectos que caracterizan a México como nación (su territorio, población y gobierno). Así se mezclan conceptos de historia, geografía y organización política, en los que se explica el origen y la historia del nombre de México; el número de habitantes que integran su población, y la conformación de su gobierno. El discurso en esta primera lección abre la visión acerca de las ventajas y riquezas con las que cuenta un país como México, pues ya no se señala simplemente que por haber nacido aquí se es mexicano. Ahora se dan más datos sobre la composición de su territorio, población y gobierno. **“De acuerdo a la ley suprema de nuestro país, o sea la Constitución, la República la forman el territorio nacional, la población que la habita y el gobierno que la rige. Hoy tiene 31 estados y un Distrito Federal. La Ciudad de México es la capital de la República”** (p. 7). **“El territorio de la República Mexicana forma parte del Continente Americano y lo constituye todo lo que hay dentro de sus límites: tierras, aguas y espacios aéreos”** (p. 9). **“La población de México está formada por todos los que han nacido en el país, por los hijos de los mexicanos nacidos en el extranjero y por los que nacieron en el extranjero y han elegido la nacionalidad mexicana. Además de los mexicanos, viven en nuestro país algunos extranjeros. El total de los habitantes del país constituye la población de México. En 1974 era de 58 000 000 de habitantes”** (p. 10).  
(*Ciencias, Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

Dentro de las perspectivas identificadas en torno a la concepción de ciudadanía que privilegian estos libros se encuentra la idea de la mexicanidad, que por primera vez es conceptualizada en términos de diversidad y de cultura, pues en esta versión se pondera y adiciona con otros aspectos que la simple unión de grupos raciales para describirla. Así, la mexicanidad o el origen de lo mexicano

se explica desde una narrativa que destaca la diversidad y la unidad en lo cultural y lo social.

Por ello, en la mayoría de los textos, la mexicanidad ya no se entiende sólo como mezcla de grupos raciales o mestizaje, sino que se prioriza una narrativa en la que lo mexicano es el resultado de una construcción social y cultural diversa que unifica y beneficia a toda la comunidad.

En tal sentido, los libros de esta nueva época transmiten una visión en la que se considera a México un país variado, señalando que la diversidad que existe tanto en su territorio, el clima, la población, las costumbres, la comida, la ropa, la vivienda, son el resultado de una herencia ancestral, pero diversa. A diferencia de los textos anteriores, esta versión afirma en varias lecciones la existencia de “muchos Méxicos”.<sup>647</sup>

Como ya ha sido apuntado, la narrativa sitúa la mezcla de grupos raciales, las tradiciones y costumbres como componentes determinantes para la construcción de la nación mexicana con un énfasis singular: la diversidad. Por ello, el discurso nacionalista de los libros de los años sesenta, con el que se justificaba la conformación de la nación y la unión de los mexicanos a partir de una sola identidad, desaparece prácticamente en los nuevos textos. El punto central que interesa transmitirse ahora es precisamente que el país es diverso, que está integrado por diferentes grupos raciales, con distintas costumbres y formas de vivir y vestir, entre otros aspectos. Así, la imagen que los nuevos textos transmiten sobre los grupos que integran a la sociedad mexicana es más real, pues se privilegia una descripción heterogénea y variada. Ejemplo de ello es la siguiente lección:

**UNIDAD I. La República Mexicana y sus ciudades (pp. 4-35). 2. México: diversidad y unidad (pp. 20-19)**

El primer argumento de la lección señala la diversidad en la unidad, es decir, se afirma que México es variado porque **“dentro de su territorio hay tal diversidad de climas, su relieve es tan variado y los recursos del suelo tan diferentes, que podemos decir que hay muchos Méxicos. Un niño chiapaneco, acostumbrado a la vegetación del sudeste de México, se asombra al ver el desierto norteño. Un yucateco, habitante de las tierras bajas, se admira al ver las montañas de Durango. El campo del sur no es igual al campo del centro o del norte, y las ciudades, según su tamaño y el lugar donde están situadas, tienen también una forma de vida particular”** (p. 20). Aunque el concepto de mexicanidad se trabaja como el resultado de la mezcla de grupos y tipos físicos de personas — principalmente indígenas e hispanos, y se menciona en menor medida a los negros esclavos— se pondera altamente la diversidad de tipos físicos que existen en la población actual del país. **“En el territorio mexicano habitaban muchos grupos**

<sup>647</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1975, pp. 20-21.

**indígenas con diferentes tipos físicos, unos eran más morenos que otros, unos bajitos y rechonchos, otros altos y delgados. Después llegaron los españoles y más tarde los negros esclavos. Todos estos grupos se fueron mezclando entre sí; por eso, casi toda la población de México es mestiza. De todos esos grupos, los que se mezclaron y los que no se mezclaron, ha resultado la población actual de nuestro país que muestra tan diversos tipos físicos” (p. 20).** La narrativa enfatiza y profundiza la existencia de la diversidad en las tradiciones y costumbres. **“También, según el clima y las costumbres de cada lugar, varía la ropa, las comidas y la vivienda” (p. 20).** En la última parte de la lección se trabaja el concepto de distribución de la población, orientando al estudiante a que distinga los orígenes y la diversidad de actividad económica y de producción de las regiones y estados, así como de las diversas ocupaciones, bienes y servicios a los que se dedican las personas que habitan en estas poblaciones.  
(*Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

**VIII. México hoy (pp. 164-186). 1. México es producto de su historia (p. 166)**  
En una introducción pequeña se plantea que los mexicanos somos resultado de nuestros ancestros. **“En el pasado de nuestro país podemos encontrar la explicación de los sucesos que ahora estamos viviendo. Los mexicanos de hoy —hombres, mujeres, niños, niñas— heredamos nuestro modo de ser y pensar de nuestros ancestros, los mexicanos de ayer. Tanto los problemas como los logros actuales tuvieron su origen en una larga y hermosa tarea: la de vivir juntos y luchar por tener un México mejor” (p. 166).**  
(*Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

Otro tema medular para comprender la idea de la ciudadanía contenida en estos libros es el que se expresa sobre el cumplimiento de los derechos y las obligaciones de los ciudadanos. Esto es, de la comprensión y orientación conceptual que tiene la ciudadanía civil y social en esta versión de libros, la cual adquiere un matiz diferente al expuesto en los textos de los sesenta y un matiz diferenciado entre los distintos libros de esta segunda época, como resultado de las modificaciones realizadas a estos textos. Dicho de otra manera, mientras los de la primera época, los de la Patria, acentuaban la ciudadanía o la condición de ciudadano en términos restringidos al cumplimiento exclusivo de lo normativo (ser ciudadano significaba cumplir con la edad necesaria y tener la nacionalidad) y a una perspectiva de regocijo y admiración nacionalistas, los de esta segunda época matizan la ciudadanía civil y social, poniendo en la mira la importancia de conocer los derechos y las obligaciones ciudadanas para entender su ausencia.

En tal sentido, la orientación y definición conceptual sobre la condición civil y social de la ciudadanía en los textos de la segunda época varía y se puede entender con dos énfasis diferenciados. El primero pone énfasis en la importancia para que se conozcan los derechos y las obligaciones —y en consecuencia se advierta la ausencia de los mismos— como condición de la

ciudadanía. Es decir, en las lecciones que abordan la temática, por lo general se pudo identificar un discurso sobre los derechos y las obligaciones de los ciudadanos, apegado a una perspectiva ideológica más democrática, que enseña que los derechos desde su origen implicaron una obligación por parte del Estado para ser garantizados, aquellos que adquirieron un carácter de prestación, pero que en realidad no se cumplen. Esta visión es posible encontrarla en los libros de la segunda época editados en su primera versión, la cual construye un discurso que aboga precisamente a la importancia de conocerlos. Ya se ha señalado que en estos textos se observa una visión de la ciudadanía que empodera al ciudadano precisamente en estos términos: conocer los derechos y las obligaciones para exigir su cumplimiento.

Por ello, en algunas lecciones se identificó que al presentarse la información problematizando las dificultades sociales a que se enfrentan los ciudadanos, que viven tanto en el campo como en la ciudad, el discurso hace referencia —aunque no de manera explícita— a los derechos sociales (especialmente el acceso al trabajo, a la educación y a la salud) y a los derechos políticos (referencias expresas a la lucha sindical y a la formación de partidos políticos) que deben garantizarse a todos y cada uno de los mexicanos. Veamos el ejemplo siguiente:

**Unidad V. Ciudad de México (pp. 162-217). 2. Los que llegan a nuestra capital (177-181)**

En esta parte de la lección se problematiza el tema de los derechos sociales aludiendo a la pobreza y al desempleo. La narrativa señala las dificultades que enfrentan los ciudadanos (los que llegan del campo a la ciudad como los que viven en la ciudad) para tener empleo, acceso a la educación, a la salud, a condiciones dignas de vivienda y a disfrutar de otros servicios culturales. Sin embargo, justifica al gobierno en su desapego por atender a estas zonas de los alrededores de las grandes ciudades. **“En la Ciudad de México, como en todas las ciudades grandes, viven miles de personas que vienen del campo en busca de trabajo. Casi todas son pobres y no están preparadas para desempeñar la mayoría de los empleos que la ciudad ofrece. Tampoco hay bastantes oportunidades de trabajo, ni viviendas disponibles para los que llegan. Por lo general, se instalan en colonias muy pobres alrededor de la ciudad, y el gobierno no puede crear servicios para satisfacer las necesidades de la gente que llega todos los días. Estas personas viven al margen de los servicios de la ciudad, o sea, sin drenaje, ni agua, ni escuelas. Tampoco participan de las comodidades y diversiones que gozan los otros habitantes de la ciudad, y entre los recién llegados abundan los desempleados” (p. 177).**

A la vez, la narrativa justifica que los ciudadanos que no pueden gozar de las condiciones que ofrece una ciudad —en este caso la gran Ciudad de México—, es debido a su pobreza. Aunque la narrativa busca que el lector comprenda el concepto de pobreza y las razones de la misma, la narrativa es poco clara o más bien se queda corta al enviar el mensaje sobre las dificultades que enfrentan las personas que se trasladan del campo a la gran capital, pues se remite exclusivamente a señalar que si se carece de bienes y servicios es porque se es pobre y que la

pobreza no permite gozar de los satisfactores y de las “cosas divertidas que hay en las ciudades” (p. 179). “Habían venido a la ciudad esperando encontrar un buen trabajo, escuela para sus hijos, una casa con más comodidades que en el pueblo, y gozar de tantas cosas divertidas que hay en las ciudades. Pero nada de esto encontraron. No es que no lo hubiera en la ciudad, sino que, como son muy pobres, no pueden gozarlo. La mamá, cuando se enoja, repite: —¡Cines! ¡Casas grandes! ¡Tantas cosas en los aparadores! ¡Coches! ¿De qué nos sirve a nosotros todo esto? La casa de la familia de don Juan no tiene baño, ni agua, ni drenaje. Es un solo cuarto grande y una pequeña cocina. La construyeron entre todos con ladrillos, láminas, cartones, piedras y tablas, y la edificaron en un terreno que todavía no han acabado de pagar. Cuando compraron su pedazo, los fraccionadores prometieron instalar muy pronto los servicios necesarios. Pero los años pasan y la gente de esa colonia va de mal en peor” (pp. 178-179).

Además se problematiza el tema del empleo para concluir que si se carece del mismo es porque no se tiene la preparación necesaria para obtener un buen trabajo: “Sin preparación adecuada es difícil encontrar empleo” (p. 181). La narrativa envía el mensaje de que por lo menos se debe aprender un oficio para disfrutar de los beneficios que hay en las grandes ciudades. “—Lo peor de todo —dice— es no encontrar trabajo fijo. He probado de todo: pintor, peón de albañil, cargador en los mercados. También pensé en trabajar de jardinero y hasta me di varias vueltas por las colonias donde las casas tienen grandes jardines, pero no resultó. Todos me preguntan si tengo herramientas y yo no puedo comprarlas ni conseguirme una bicicleta para cargar con ellas. [...] Estos meses he trabajado de cargador y siempre puedo traer algo de comida, pero en esta semana no ha habido trabajo. ¡Qué desgracia no tener un oficio!” (pp. 180-181)

La lección alienta al lector sobre la importancia de estudiar para tener un buen empleo. “—¡La cosa es dura! —comenta don Juan—. Cuando estábamos en el pueblo pensábamos que encontrar trabajo aquí sería muy fácil. El compadre explica que en la ciudad los trabajos son más complicados y para realizarlos se necesita tener una preparación diferente a la que se necesita para trabajar en el campo. —Eso es cierto —responde Juan. Ahora en todos lados exigen certificado de primaria. —¡Y hasta de secundaria! —agrega su mujer—. Por eso queremos que los niños sigan en la escuela, cueste lo que cueste. No queremos que nuestros hijos tengan la misma suerte que nosotros. Todos continúan platicando, la familia parece más animada. Todos piensan, sin decirlo: ¡Papá tendrá pronto un trabajo seguro!” (p. 181).

(*Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975.)

La segunda visión es la que contienen los libros de texto modificados y editados en su segunda versión, que corresponde a los editados en los años ochenta, en la cual se advierte un regreso a la conceptualización sobre la ciudadanía en términos restringidos, pues se enfatiza una visión más bien apegada al respeto de la legalidad, en el sentido de la elección de gobernantes como condición para cumplir con las obligaciones de la ciudadanía. El siguiente ejemplo ilustra lo señalado:

V. Ciudad de México (pp. 164-220). 7. La reconstrucción y el desarrollo (p. 208). Tendremos un México mejor (p. 217)

“Nosotros debemos trabajar y empeñarnos en mejorar; ser ciudadanos conscientes que eligen buenos gobernantes, cumplen con sus deberes, pagan sus impuestos y exigen de los que han elegido para gobernar y de los que trabajan en el gobierno que cumplan con su deber” (p. 217).

(*Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975.)

En síntesis, se observa muy claramente que en los nuevos textos se promueve una noción más inclusiva e integrativa de la ciudadanía.

### **b) Otras dimensiones de la ciudadanía**

Dentro de las categorías definidas para esta investigación que son parte constitutiva de la ciudadanía, está la que hace alusión en específico al tema de la ciudadanía responsable con el medio ambiente. Al respecto, en el análisis se pudieron identificar varias lecciones, en prácticamente todos los libros — excepto en el que corresponde al quinto grado escolar—, en las que imperan ejemplos orientados a este tema.

Un elemento que caracteriza a estas lecciones es que suelen iniciar con la descripción de los rasgos físicos y geográficos que identifican a una región en particular, para después, de forma más detallada, señalar su variedad de territorios, climas, condiciones geográficas y problemáticas medioambientales. Posteriormente la narrativa combina estas descripciones con explicaciones sociológicas sobre la diversidad de gente que la habita, la distribución de su población, la diversidad de productos con los que cuenta, el tipo de trabajo al que se dedican sus habitantes y la producción económica que se obtiene de los recursos naturales de la región.

Por lo general, el mensaje alude al cuidado de los recursos naturales que la región produce, pues se señala que constituyen la fuente de producción y de progreso económico, tanto para la propia región como para las comunidades que la integran. Sin duda, aquí se observa la incorporación de la idea de ciudadanía en términos económicos, que es otra de las características que distingue a los libros de esta época y que más adelante será abordada.

De igual forma, la narrativa en estas lecciones señala la existencia de problemáticas medioambientales como la falta de agua y el exceso de basura que se genera en las calles, y apunta a sus posibles soluciones como campañas para sembrar árboles y de recolecta y limpieza de basura, para hacer consciente al lector sobre la importancia de dicho tema. Veamos los siguientes ejemplos:

**Unidad III. Guanajuato (pp. 70-113). 1. Rumbo a Guanajuato (pp. 72-77)**

La lección se compone de seis apartados. El primer apartado describe geográficamente algunas regiones del país hasta situarse en el estado de Guanajuato en donde las explicaciones físicas suelen acompañarse de aspectos

sociológicos como el trabajo al que se dedican generalmente las personas que habitan la región, los productos que históricamente ha producido y suelen producirse para posteriormente dar cuenta de algunos sucesos históricos que ligados a algún aspecto de la región describe etapas representativas en la historia de México, en este caso, de la colonia a la independencia. A través de una narrativa que cuenta la historia de una familia que se traslada a vivir a una nueva región, la lección describe la diversidad geográfica del país para posteriormente situar las características físicas de la región donde se encuentra el estado de Guanajuato. Así señalando las características y límites físicos de la región la narrativa se orienta claramente a proporcionar datos geográficos pero sobre todo a señalar la importancia de cuidar el medio ambiente. **“El primer día viajaron de Chihuahua a Durango, y por la noche los niños hicieron sus dibujos. El ingeniero les dijo: —Creo que han dibujado lo más importante. Cuando uno viaja por México, excepto en las grandes planicies del norte y del sureste, no puede dejar de ver sierras y más sierras. [...] Las montañas de Baja California son muy secas; no tienen nada de vegetación. [...] Al tercer día de viaje llegaron a León. Jesús notó que el paisaje era diferente, y su papá le explicó que a esa región la llaman El Bajío, porque el terreno es más bajo y menos montañoso. —Se ha dicho que El Bajío es el granero de México porque tiene buena tierra y suficiente agua y en él se produce mucho maíz, trigo y otros granos. [...] Al poco rato empezaron a subir y a todos extrañó la aridez de los cerros. Se habían acostumbrado a los campos verdes y sembrados del Bajío. —¿Por qué no hay bosques aquí? —Preguntó doña Gabriela. —Los hay, pero hacia Dolores, el pueblo del cura Hidalgo —contestó el ingeniero—. Debido a la ignorancia, se han talado bosques sin control alguno y éste es el resultado. Reforestar es muy difícil; es más fácil cuidar los bosques. Sin árboles la tierra se erosiona, es decir, la lluvia arrastra la tierra cultivable y quedan las rocas desnudas. Hay un programa de reforestación; ojalá todos aprendiéramos a cuidar los bosques. —Pero si no cortan los árboles no pueden vender la madera —intervino Jesús. —Claro, pero de todas maneras hay que cuidar los bosques. A veces sólo se cortan los árboles más viejos; así los jóvenes tienen oportunidad de crecer. Otras veces, se divide el bosque en diversas áreas. Es importante cuidar los bosques porque además de darnos una rica materia prima, protegen la capa vegetal del suelo, mejoran el clima, purifican el aire, nos dan sus frutos y nos protegen del viento”** (pp. 74-76).

(*Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975.)

**Unidad V. Ciudad de México (pp. 162-217). 1. La ciudad de México ayer y hoy (pp. 164-176). Otros problemas de la gran ciudad (p. 166)**

La lección se enfoca a describir las características de la Ciudad de México. En una primera parte de la lección se señalan los problemas que enfrentan las grandes ciudades advirtiendo que debe cuidarse el agua, el aire, los parques, señalando las razones para reflexionar en ello. Además se mencionan las campañas de limpieza y de siembra de árboles para cuidar el medio ambiente. Así, la narrativa utiliza la historia de un ingeniero que es especialista en problemas urbanos para transmitir al lector el interés por la temática y concientizarlo sobre la problemática. La narrativa señala que uno de los grandes problemas de la Ciudad de México que necesita solución es el del tránsito. Y a través de la descripción de la problemática, se busca que el lector tome conciencia de la situación y coopere para su reducción. **“—En verdad es impresionante la vista de la ciudad desde el aire. En tierra no se da uno cuenta de lo enorme que es; con razón a veces se necesitan dos horas para cruzarla. ¡Hay demasiada gente y demasiados coches en esta ciudad! Lo peor es que todo mundo sufre la falta de buen transporte. Los que no tienen coche hacen largas esperas para subirse a un camión, y si tienen mucha prisa sólo un milagro les permite conseguir un taxi. Necesitamos nuevos tipos de transporte colectivo, para evitar que miles de coches transporten un solo pasajero, causando así que el tránsito sea lento y difícil”** (p. 166).

Posteriormente, la narrativa apunta a señalar otras problemáticas que la gran ciudad enfrenta como el uso del agua, la falta de aire puro, la escasa cantidad de parques y jardines así como el señalamiento de las campañas para reforestación y de limpieza. **“—Pues a mí me preocupa mucho el problema del agua y la falta de aire puro —comentó la esposa del ingeniero. —Sí, es verdad. Somos tanta gente que el abastecimiento de agua es cada día más problemático. Y, ¡cómo se desperdicia agua! En muchas casas no se componen las llaves que gotean o se dejan abiertas. —Debemos saber que va a llegar un día en que todos sufriremos la falta de agua y sin ella nadie puede vivir —dijo el ingeniero. [...] En la ciudad predomina el cemento. A ver si la nueva campaña para sembrar árboles tiene éxito, porque con el humo de las fábricas y de los coches el aire de la ciudad está muy contaminado —contestó el ingeniero. —Ojalá que tenga más éxito que las campañas de limpieza. La gente debiera saber que tirar basura nos daña a todos. La basura afea nuestra ciudad, y además la hace poco saludable —comentó la señora” (p. 166).**  
(*Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

En el análisis, también se identificaron lecciones que abordan el tema de la ciudadanía universal. Dichas lecciones muestran una narrativa que considera a un ciudadano que es consciente de los problemas de su tiempo tanto en su país como en el resto del mundo. Así, un elemento que distingue a los libros de esta época de todas las demás —anteriores y posteriores— es precisamente que integran una perspectiva política e ideológica explícita —reflejo de la época que se vivía entonces—, en la que se busca formar a un ciudadano solidario con los pueblos de América Latina, haciéndolos conocedores de la situación económica, social e histórica que ha permeado a dicha region.

La intención es que el ciudadano conozca y sea consciente de las aspiraciones que los países latinoamericanos han tenido a lo largo de la historia respecto de la lucha por formarse como países independientes, no sólo de aquellos que los colonizaron, sino de ser y constituirse en la voz crítica hacia la dependencia económica, tema —como se ha señalado— de enorme relevancia para los tiempos en que se proyectó esta nueva época de libros de texto.

Así, la narrativa muestra una fuerte tendencia a plantear en varias lecciones, principalmente del libro de sexto grado, otro tema que si bien será abordado con mayor detalle más adelante, es importante señalarlo por la relevancia que toma para esta categoría. Se trata de la democracia y la justicia. Dicho tema se plantea como un asunto relevante a considerar dentro de la ciudadanía, pues el futuro ciudadano ha de formarse con responsabilidad, consciencia y conocimiento sobre lo que ha sido y constituido la historia política



y social de los países latinoamericanos “y pueblos del Tercer Mundo”.<sup>648</sup> Así, por ejemplo, se explican de manera breve la Revolución Cubana y el intento revolucionario de Allende en Chile, con una narrativa que explica el fracaso de la industrialización para resolver los problemas de dichos países. Con ello se busca que el niño sea consciente de la posición de su país en el entorno económico y político mundial que para entonces pugnaba por la eliminación de toda “forma de dependencia económica, política o cultural”.<sup>649</sup> Este ejemplo ilustra lo señalado:

**VII. En busca de un orden más justo (pp. 145-163). 4. Las tareas de nuestro tiempo (pp. 161-163)**

En esta parte de la lección se busca hacer consciente al alumno que debe conocer y comprender las preocupaciones y problemas que aquejan al continente latinoamericano y en consecuencia al mundo para que con su participación luche por combatir los males sociales y contribuya a generar un orden más justo. **“Muchos de los problemas de nuestra época se han ido acumulando a través del tiempo; otros los hemos visto surgir en los últimos años. Necesitamos conocerlos para comprender lo que sucede en nuestro país, en el continente y en el mundo. Si entendemos la situación actual, podremos participar, junto con todos los pueblos de la Tierra, en la búsqueda un orden más justo”** (p. 161).

En el texto se reconocen las problemáticas que han provocado la situación de injusticia mundial tales como la desigual distribución de los bienes materiales y culturales; el crecimiento tan acelerado de la población; la escasez de alimentos; la industrialización; y se explican los conceptos de desarrollo (países de primer mundo) y subdesarrollo (países de tercer mundo) para comprender la situación que aqueja a los países en desarrollo o los pertenecientes al tercer mundo. **“La gran preocupación de los pueblos y los gobiernos de nuestros días es la desigual distribución de los bienes materiales y culturales. En casi todos los países unas cuantas personas poseen la mayor parte de la riqueza; de la misma manera, media docena de países consume la mitad de los recursos del planeta. Debido a esta situación la mayoría de los pueblos padece grandes necesidades”** (p. 161).

También se señala lo que los países en desarrollo pugnan por obtener, principalmente la paz y condiciones más favorables de vida. **“Todos los pueblos del mundo quieren vivir en paz. Sin embargo, las grandes potencias perfeccionan sus armas y acrecientan sus arsenales para mantener su predominio. Por su parte, los pueblos del Tercer Mundo piensan que la paz será posible cuando las naciones proporcionen un nivel de vida decoroso a sus habitantes, y eliminen toda forma de dependencia económica, política o cultural. Hace aproximadamente veinte años que los países subdesarrollados han empezado a encontrar posiciones comunes y, al unir sus fuerzas, han logrado acuerdos más ventajosos con los países desarrollados. No obstante, los resultados obtenidos han sido escasos, porque las naciones poderosas no siempre cumplen los compromisos que adquieren”** (p. 163).

(*Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

Se ha explicado que esta nueva época de materiales educativos mostró una perspectiva diferente, pues transmite de manera reiterada el mensaje de que la realidad es compleja y diversa. Así, una de las categorías que pudo

<sup>648</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 163.

<sup>649</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 163.

identificarse —aunque con menor frecuencia que otras— es la relativa a la ciudadanía multicultural. Concretamente, en el libro de segundo grado se observó una lección que con una oración y a través de cinco fotografías —en las que se observan los rostros y las características físicas de diversos niños, uno chino, uno argentino, uno etíope y una francesa—, ofrece una idea sencilla, pero central para la comprensión del significado de la multiculturalidad. Éste es el ejemplo:

**Escuela y hogar. Niños de otros países (pp. 30 y 31)**

La lección se compone de dos páginas que muestran cinco fotografías de niños pertenecientes a diferentes países y razas (chinos, argentinos, etíopes y franceses) y en la que con una sola oración explica: **“Todos son niños como tú” (p. 30)**. Con ello la lección busca crear conciencia en el lector sobre la importancia y el reconocimiento de otros grupos de personas con características distintas pero iguales al fin y al cabo. (Iguales pero diferentes)  
(*Ciencias Sociales, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

Aunado al tema de la diversidad, se identificó también el uso, por primera vez, del concepto de herencia cultural para darle una nueva significación al concepto de identidad nacional. Al respecto, se trata de un concepto que en los libros tiene un carácter integrativo para explicar y valorar, desde una nueva visión, lo que ha sido heredado de la cultura. Es decir, el concepto hace referencia a la cultura en términos del legado que se tiene del pasado y que se renueva en el presente como resultado de un proceso histórico complejo y diverso, que es a la vez universal y particular. En tal sentido, la importancia de incluir el tema de la herencia cultural radica precisamente en que se amplía la visión que se tenía de la cultura y de la identidad nacionales, para posibilitar con ello la valoración conjunta de lo heredado (tradición), la identidad y el patrimonio material e inmaterial. Se trata, por tanto, de uno de los conceptos que se identifican con la perspectiva cultural o multicultural de la ciudadanía. Cabe señalar que la información que estos textos presentan es más completa y equilibrada que la de los textos de la anterior época.

La siguiente lección es un ejemplo de la forma en la que se presentan algunos apartados en los libros de tercero a sexto grados. Primero se hace una contextualización del tema con conceptos de otras disciplinas que amplían y enriquecen la narrativa. Después, una ubicación espacio-temporal en una comunidad determinada en México, señalando sus problemáticas, a través de

la utilización de conceptos que adquieren un sentido en términos de la ciudadanía social. Éste es el ejemplo:

**UNIDAD II. Mérida (pp. 36-69). Los mayas (pp. 54-59)**

En esta unidad el discurso muestra la realidad actual de la ciudad de Mérida abordando temas y conceptos de la ciencia social como el de trabajo y desempleo, el de pobreza, el de interdependencia (importación-exportación), y aporta ideas que se encaminan al aprendizaje de actitudes por parte de los estudiantes orientadas a la formación ciudadana y a la resolución de problemáticas como el desempleo. En la amalgama de conceptos se aborda el de herencia cultural y se va hilando en el discurso para introducir la historia de los pueblos mesoamericanos, especialmente los de la cultura maya. En ese sentido, se busca que el estudiante comprenda la herencia que dejaron sus antepasados y valore las costumbres que aún se conservan hoy en día, las cuales son transmitidas por sus padres o abuelos a partir de los datos proporcionados sobre la historia y herencia del pueblo maya.

Sobre los conceptos de trabajo y desempleo es posible señalar que son abordados con ejemplos muy puntuales en los que se puede distinguir la influencia que tiene en una población determinada (en este caso, Mérida) el contexto geográfico, el de producción económica y de intercambio de productos para de ahí escalar y generalizar el problema a varios lugares del país. **“en Yucatán existe un serio problema de desempleo. ¿Hay personas sin trabajo en tu comunidad? ¿Por qué sucede esto en tantos lugares de nuestro país?” (p. 48).**

La narrativa problematiza la realidad no sólo de la población eje de la lección sino que de manera general envía el mensaje al lector sobre los retos que existen en su contexto. Así, señala, por ejemplo, la evidente pobreza en el campo como la razón para la migración de una población a otra. **“Como hay tanta pobreza en el campo, mucha gente llega a Mérida en busca de trabajo, pero no todos lo consiguen” (p. 49).** A la vez que se problematiza, la narrativa envía un mensaje, en el que orienta al lector para que reflexione sobre la importancia de ser solidario y de aprovechar los recursos que la misma población en cuestión provee para el mejoramiento de la misma. De igual forma plantea soluciones reales para abatir la problemática señalada, en este caso, el desempleo. **“—¿Cómo se va a arreglar eso, señor? —preguntó un niño. —Todo se arregla cuando la gente tiene ganas de ayudar. Nosotros los yucatecos tenemos muchas cosas que no hay en otros estados y debemos sacarles provecho” (p. 51).** Y aun más el texto abre un apartado denominado soluciones para el desempleo en el que se proyecta al turismo y la pesca en el estado de Yucatán como fuentes de trabajo para disminuir el desempleo. Son dos pequeños apartados donde la narrativa gira en torno al trabajo, lanzando mensajes en los que de manera reiterada se orienta al estudiante a su necesaria incorporación al trabajo como solución a las problemáticas planteadas. Sobre el turismo se señala: **“A Yucatán llegan visitantes de todo el país y del extranjero a ver las ruinas arqueológicas, los edificios de la época colonial, o a nadar y tomar el sol en sus playas. Si se hacen más hoteles, comercios y restaurantes, muchas personas pueden encontrar trabajo en esos lugares. Cuantos más servicios podamos ofrecer a los visitantes, más personas se interesarán en venir” (p. 52).** Sobre la pesca, se apunta: **“Otro recurso que se puede explotar es la pesca: Yucatán tiene una gran extensión de costa y en sus aguas se encuentra mero, huachinango, corvina, sierra, robalo, cazón y langosta. Se pueden conseguir buenos barcos para pescar y, en los pueblitos de la costa, poner empacadoras que preparen el pescado para mandarlo a todo el país y al extranjero. ¿Se imaginan cuánta gente desocupada tendría ganas de hacer estos trabajos? ¿En qué trabajan las gentes de tu comunidad? ¿Qué trabajo te gustaría realizar cuando seas grande?” (p. 53).**

El relato, además de profundizar en fechas y datos geográficos donde se desarrolló la cultura maya, aborda varios aspectos de dicha cultura para que el estudiante valore su importancia en cuanto al legado de tradiciones y costumbres que tiene la región. Una primera aproximación a las tradiciones y costumbres es el señalamiento de que las costumbres se heredan: **“Un día, la maestra de Rosita pidió a sus alumnos que recordaran lo que habían aprendido sobre las costumbres. Los niños dijeron que las costumbres se aprenden de los padres y de los abuelos.**

**La maestra explicó que de padres a hijos se van pasando las costumbres como si fuera una cadena hacia atrás, en el tiempo; podremos ver que muchas formas de hacer las cosas las hemos heredado de nuestros antepasados” (p. 54).**

La estructura de la lección incorpora un elemento didáctico interesante con la intención de que el lector construya su conocimiento a través de la experiencia de la investigación sobre un tema en específico y a la vez retroalimentando su conocimiento con el de sus compañeros. **“La maestra explicó [...] Luego les dijo que ese día iban a estudiar cómo vivían sus antepasados, los mayas, para poder después comparar su vida en el pasado con la nuestra en el presente, y descubrir qué es lo que hemos heredado. Para realizar el trabajo, la maestra trajo varios libros, tarjetas postales y mapas; los niños sacaron su Libro de Consulta y esperaron para ver qué tema les iba a tocar. La clase se dividió en seis equipos; cada uno iba a buscar los datos sobre un tema. Todos estaban muy atareados leyendo y haciendo anotaciones, revisando las postales y localizando lugares en los mapas. Cuando terminaron su trabajo, la maestra pidió que el secretario de cada equipo leyera lo que habían encontrado. Aquí vas a leer lo que Rosita y sus compañeros escribieron sobre los mayas” (p. 54).**

Así, se señalan una serie de características distintivas de la población que en algún tiempo habitó la región, en este caso, la cultura maya, y que constituyen los datos que los estudiantes investigaron y encontraron en los libros. Los rubros que toca la narrativa son: las ocupaciones, las ciudades, los conocimientos, la religión y especialmente en el tema de la organización social aborda el concepto de desigualdad el cual es definido como una separación entre ricos y pobres, haciendo la distinción entre sacerdotes y nobles, y campesinos, artesanos, cazadores, y pescadores. Además, en esta explicación desaparece el concepto de indígena y se sustituye por el de campesino. **“Entre los mayas había gran desigualdad. Por una parte, estaban los sacerdotes y los nobles que gobernaban la sociedad y vivían con mucho lujo. En cambio, los campesinos, artesanos, cazadores y pescadores vivían de manera sencilla. Los nobles usaban ricos vestidos, hermosas joyas y unos peinados altísimos llenos de adornos” (p. 58).** También se relatan de manera importante algunas tradiciones como legado de los pueblos que habitaron la región. **“En Yucatán se habla maya y se usa el huipil y las sandalias como los usaban los mayas. Las tortillas, el chile, el aguacate, los zapotes y los charales se comen desde hace miles de años” (p. 59).**

Así, el discurso alude al concepto de herencia cultural como el resultado de la conquista de los pueblos indígenas **“mayas, mexicas, tarascos, mixtecos” (p. 60)** y de la cultura española de la que heredamos la lengua y otras costumbres. **“No hay que olvidar la herencia española. Por ella casi todos los mexicanos hablamos español y tenemos nombres y costumbres de origen español. Somos un país lleno de tradiciones ya que en nosotros los mexicanos de hoy, se unen muchas herencias” (p. 60).** La Conquista es vista como una gran hazaña por el vasto territorio y el tiempo que tardó en llevarse a cabo **“desde las Californias hasta Centroamérica tardó más de dos siglos” (p. 61).** Por ello en la narrativa se define a los mexicanos de hoy como aquellos en los que **“se unen muchas herencias” (p. 60).** Si bien la narrativa enfatiza que se conquistó a los indígenas **“por la fuerza de las armas” (p. 66)** y que los españoles para cristianizar a los pueblos **“los obligaron a cambiar de religión y de cultura y los hicieron depender del gobierno español” (p. 63).**

La lección presenta un mensaje que matiza el tema de la conquista como un evento violento y trágico al señalar que fue una **“conquista espiritual” (p. 66)** en la que si bien había soldados, también llegaron los frailes, quienes realizaron una gran labor educativa por parte de diversas órdenes religiosas. **“Para poder convertir a los indios al cristianismo, los frailes destruyeron templos, esculturas y códices donde estaban registradas las costumbres y religiones indígenas.” “Fray Diego de Landa destruyó todos los códices mayas y debido a eso no sabemos casi nada de la maravillosa cultura maya. [...] Pero la importante obra que desarrollaron los frailes les dio un gran poder sobre los indígenas, quienes tuvieron que trabajar muy duro para construir conventos, iglesias y capillas”**

**(p. 67).** Esta idea de la conquista espiritual sirve de contrapeso para matizar y nivelar el discurso.

En suma esta unidad muestra los vaivenes de la conformación cultural del pueblo mexicano, y destaca algunas de las tradiciones que se heredaron y que dieron origen a lo que somos hoy.

El texto estimula e invita al lector a cuidar el legado cultural que dejó la vida en la Colonia. Así se reseñan acontecimientos que hicieron que en este periodo fueran importantes algunos desarrollos culturales como el establecimiento de la imprenta en 1539; la Real y Pontificia Universidad de México fundada en 1551, así como el establecimiento de varios colegios en todo el país; las publicaciones de libros sobre todo de lenguas e historias indígenas que contribuyeron a la colonización y sobre todo los de escritores como Sor Juana Inés de la Cruz, Juan Ruiz de Alarcón, Carlos de Sigüenza y Góngora. También se señala la importancia que tuvo en la época la escultura, la pintura y la arquitectura, de la cual la narrativa señala que se constituyeron como una combinación de arte indígena y español. Incluso se conceptualiza como arte mestizo. **“La escultura, la pintura y la arquitectura alcanzaron gran desarrollo, como puede verse al visitar nuestras catedrales y parroquias. En ellas se unieron, muchas veces, el arte indígena y el arte español, y así resultaron verdaderas joyas de arte mestizo que debemos cuidar como legado importante de nuestro pasado”** (p. 67).

*(Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1975.)*

Por otra parte, la dimensión de la ciudadanía que se identificó con bastante claridad y frecuencia es la que alude a la ciudadanía en términos económicos. En tal sentido, en los textos se pretende educar al ciudadano con una visión optimista sobre un mejor futuro de su país, ya que involucran al alumno precisamente en que la realización de dicho esfuerzo también le corresponde a él, a través de un compromiso que, si se asume, coadyuvará a la transformación deseada. Si bien los libros ayudan a que el ciudadano tenga una alta valoración por el esfuerzo y aprecio al trabajo como realización individual —pues al fin y al cabo resulta en un beneficio para la comunidad y la sociedad—, en ocasiones la narrativa parece someter al ciudadano para que se incorpore de forma supeditada e inequívoca a la vida productiva del país. Así se alude en varias lecciones al desarrollo de un ciudadano técnico y científico. Veamos el ejemplo siguiente:

**VII. Ciudad Obregón: La revolución verde. (pp. 80-96) 4. La interdependencia y el valle del Yaqui (pp.93-96)**

La lección da cuenta de la relevancia que adquiere una determinada región del país, y las problemáticas que enfrenta para producir semillas que constituyen parte central tanto de los productos necesarios en el país, como de sus beneficios. También explica el concepto de interdependencia al señalar la alta producción y exportación de semillas desde esta región hacia otros países. **“Hace años, antes de que hubiera distrito de riego en el Valle del Yaqui, México tenía que importar la mitad del trigo que necesitaba; ahora se levantan grandes cosechas de trigo en el valle, y ya no lo compramos a otros países. [...] Y casi toda esta producción se vende en nuestro país. Gracias a los afanes de sus agricultores, México tiene el primer lugar en la producción de semillas mejoradas, que se exportan a gran parte del mundo. No cabe duda que la región es una de las más productivas del país”** (p. 95). Sobre las problemáticas que enfrentan las personas

que se dedican a la siembra de la tierra para producir y generar ganancia, señala que se debe a la falta de tierra para sembrar o por el mal uso o incluso desconocimiento de la mejor técnica para producir. La narrativa es clara al apuntar que depende de la cantidad de tierra y de la técnica que se tenga para trabajarla serán los ingresos que se adquieran. **“Los pequeños propietarios, los ejidatarios, los peones, siembran la tierra del valle y la hacen producir; pero no obtienen los mismos resultados ni los mismos ingresos. Esto se debe a que no todos poseen la misma extensión de tierra, ni cuentan con la misma técnica para trabajarla. Los pequeños propietarios poseen suficiente tierra, la siembran con semillas mejoradas, tienen máquinas, y aplican técnicas que aconsejan los científicos; de ahí que levanten buenas cosechas, ganen bastante dinero, y tengan capital para mejorar técnicas e instrumentos de trabajo. Muchos ejidatarios, por su parte, tienen menos de diez hectáreas de tierra, levantan cosechas menores, y obtienen ganancias regulares, que no alcanzan para comprar productos ni máquinas”** (p. 93).

Lo interesante de la narrativa, es que en su segunda parte invita al lector a ser parte del desarrollo de su país por medio del trabajo de la tierra para producir más y mejor y con ello conseguir el adelanto y la transformación del país. **“Los ejidatarios, pequeños propietarios, peones, técnicos, agrónomos, biólogos, toda la gente del valle tiene la misma tarea: trabajar para que la tierra produzca más. La población de México ha crecido mucho y nuestras tierras deben producir los alimentos que necesitamos”** (p. 96).

En síntesis, en la lección se orienta al ciudadano para que sea productivo, destacando la importancia de los centros de investigación y de escuelas —en este caso agropecuarias— para el uso de sistemas de cultivo novedosos. **“En el valle hay varias escuelas agropecuarias, la más nueva trabaja en una comunidad agrícola: la Colonia Marte R. Gómez. Allí los alumnos se preparan para producir alimentos, también sirven a la comunidad: cultivan hortalizas y regalan semillas a los agricultores pobres para que tengan su huerto familiar. Estos muchachos campesinos aprenden a usar bien el agua y las máquinas; así, poco a poco, sus comunidades apreciarán los recursos que hay en su medio, y que tanto trabajo y dinero nos han costado a todos los mexicanos”**. (p.92)

La lección cierra con la siguiente afirmación y pregunta: **“Ha habido tiempos en que se necesitaron guerreros o navegantes o exploradores, ahora hacen falta técnicos y científicos de la tierra. ¿Quieres tú ser uno de ellos?”** (p. 96).

(*Ciencias Sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

### **c) Participación política y ciudadana**

El análisis arrojó que los nuevos textos abordan este tema en 11 lecciones, identificadas principalmente en los libros de tercero, cuarto y sexto grados. Por lo general, suelen relatarse una serie de actividades cotidianas en las que de manera inequívoca se involucra a la familia para enfatizar, por medio del discurso, la importancia y la responsabilidad social que debe adquirir el ciudadano para participar y sentirse parte de la comunidad en la que habita. En tal sentido, las lecciones transmiten un mensaje en el que claramente se invita al estudiante a que asuma una responsabilidad con su familia y, sobre todo, con su sociedad.

La mayoría de los apartados que abordan el tema de la participación política y ciudadana se construyen con una narrativa que, por lo general, se apoya en otras temáticas, específicamente la democracia y la formación

ciudadana, que más adelante serán analizadas. Interesa de manera especial señalar lo anterior, ya que la mención a otros conceptos en la explicación de este tema contribuye a construir un discurso en el que la idea de la participación activa e informada, es decir, la participación ciudadana, en ocasiones se menciona por encima de las referencias a la participación política. Por el contrario, dicha cuestión en los textos anteriores era escasamente trabajada desde esta perspectiva, pues el tema se reducía prácticamente a señalar la obligación ciudadana de votar el día de las elecciones como única posibilidad de participación.

Un dato destacable de estos textos es que la participación ciudadana o social es considerada un tema de suma importancia, de modo tal que llega a convertirse en un elemento identificador y diferenciador de esta segunda época con respecto a las otras. Así, se utiliza una perspectiva más abierta para explicar este concepto, en la que se busca integrar e involucrar al ciudadano para ser partícipe y colaborar conjuntamente en la construcción de su sociedad o comunidad. Por ello, en las lecciones normalmente se incluyen contenidos transversales e integradores que ayudan a que el lector comprenda que su intervención es fundamental para la resolución de los problemas que afectan a su comunidad, y que debe exigir a las autoridades el cumplimiento de sus obligaciones. En síntesis, la idea de la participación ciudadana que transmite se define por tener una orientación integradora, de solidaridad y de colaboración con el entorno social, en el que los ciudadanos trabajan unidos para la solución de los problemas y exigen al gobierno el cumplimiento de sus responsabilidades. El siguiente ejemplo muestra lo señalado:

**V. La lucha contra la erosión (pp. 56-67). 2. La comunidad se organiza (pp. 59-62). Si la gente comprende...(p.60)**

La segunda parte de esta lección se centra en dos aspectos principales: el tema de la organización y participación de la población para el mejoramiento de los problemas que aquejan a la comunidad, es decir, se describen algunas de las actividades que les corresponde desarrollar a todos los habitantes de la comunidad (como miembros pertenecientes a la misma) para superar las carencias. A la vez el discurso se combina con la concientización hacia el cuidado del medio ambiente y de forma adicional se observa un texto que enfatiza la importancia de la perseverancia. **“Muchas familias se han ido, pero muchas otras se han quedado y, desde muy temprano, se dedican a sus actividades. Un grupo de vecinos construye el mercado nuevo, los comerciantes arreglan sus tiendas, los empleados atienden los asuntos del municipio, los niños llenan las escuelas de la población, las mujeres se ocupan de los quehaceres domésticos, y además cuidan de los puerquitos y las gallinas, los presos tejen tenates; mientras tanto, la mayor parte de los hombres cultivan la tierra, con tractor en los terrenos planos, con yuntas de bueyes en los lugares escabrosos y en las**

laderas de los cerros [...] Los miembros de la comunidad saben lo que son la sequía, la erosión, las malas cosechas, la separación de los parientes, la pobreza, por eso mismo, conocen mejor que nadie sus problemas, y están decididos a resolverlos. Así verás que la gente del lugar no desperdicia ni una gota de agua: la mayor parte es para el campo, y oírás que se preocupa porque los taladores todavía sacan del monte grandes cantidades de carbón de encino. Los campesinos no quieren dejar morir su tierra, le buscan el remedio. Por eso han adoptado la rotación de cultivos. En una temporada siembran cebada, en la siguiente trigo, luego alpiste, después frijol” (p. 59).

“En la escuela primaria ‘Abraham Castellanos’ los maestros y los niños platican sobre los problemas de la comunidad. Están de acuerdo en que es necesario trabajar mucho, y trabajar bien, y trabajar todos, y en que hay que exigir que los técnicos —agrónomos, químicos, geólogos— hagan una buena labor, y en demandar que las autoridades —municipales, estatales, federales— cumplan con sus obligaciones. No creas que éstas son pláticas difíciles para las niñas y los niños de Nochixtlán, nada de eso. Cierto que son chicos, pero ven trabajar a sus padres, les llevan la comida al campo, ayudan en la siembra y la cosecha, cuidan los animales, van al mercado, en fin, conocen muy bien su tierra. A veces los padres asisten a las reuniones, hablan de sus experiencias, escuchan con orgullo la opinión de sus hijos, y con respeto las palabras del maestro. Entre todos buscan soluciones y las ponen en práctica. Por ejemplo, están convencidos de que urge reforestar la Mixteca, y de que esta empresa enorme puede empezar modestamente en los terrenos de la escuela. Inmediatamente todos los grupos, desde el primer año hasta el sexto, abren las cepas para plantar los arbolitos, más adelante los niños de tercer año se encargarán de cuidarlos. A unas cuadras de la escuela, en la presidencia municipal se reúnen los vecinos para tratar los problemas del pueblo. ¿Se necesitan silos para guardar el maíz y el frijol? ¿Hay que levantar un nuevo mercado? ¿Cómo se pueden crear fuentes de trabajo?” (pp. 60-61).

En el mismo apartado la narrativa aborda el aspecto de la elección de autoridades, de rendición de cuentas, y de organización de los miembros de la comunidad para resolver problemáticas del pueblo a través de la unión y colaboración de los ciudadanos, tema que es referido en la sección sobre la democracia.

(*Ciencias Sociales, Tercer grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

De manera reiterada las lecciones que abordan el tema de la participación ciudadana o social, por lo general, hacen referencia a la realización de actividades donde se involucra a la familia y a la comunidad, describiendo prácticas sobre la colaboración en el campo, el aprendizaje de nuevas técnicas para el trabajo (principalmente el manejo de aparatos para la industria y el cultivo), o bien la producción a través de cooperativas, cuyos beneficios son reutilizados en la comunidad. La narrativa orienta así al lector para que sea consciente de los espacios y acciones donde puede participar y ejercer su ciudadanía. El siguiente ejemplo clarifica lo anteriormente expresado:

**V. La lucha contra la erosión (pp. 56-67). 3. ¿Una nueva historia? (pp. 62-67)**

La lección se centra en describir algunas de las problemáticas que enfrenta una comunidad rural con la intención de que el lector perciba los espacios, y las posibles formas de participación en las que puede cooperar para construir un buen futuro en su comunidad.



“Las niñas y los niños andan ocupados en mil cosas. En los apiarios un grupo cuida las colmenas y extrae la miel, luego, en el laboratorio, estudia la vida de la abeja. Un primer año alimenta y mantiene limpios a los conejos, marranos, gallinas; los alumnos aprenden a distinguir las hembras de los machos y, entre éstos, los sementales, y también a industrializar la carne y la piel de los animales. En el campo los terceros años recogen la cosecha. Una muchachita maneja la trilladora mientras sus compañeros limpian el trigo, paleando la semilla con movimientos amplios y rítmicos, tal como lo aprendieron de sus padres. El grupo ha aprendido a cultivar la tierra, y también a aprovechar el agua del arroyo” (p. 63).

“Cada grupo tiene una cooperativa que produce trigo, alfalfa, hortalizas o cría animales; todas las cooperativas obtienen utilidades y las reinvierten. [...] Poco a poco crece la influencia de la escuela, ya algunas familias tienen apiarios y conejeras, y se espera que los alumnos graduados regresen a sus hogares, y enriquezcan las formas de trabajo de su pueblo” (p. 64).

“Las mujeres tienen un comité ejecutivo, y todas trabajan en el campo y en su casa. Muy temprano llegan a la hortaliza comunal, cargando el pico y la pala, allí cultivan cilantro, lechuga, col, rabanitos, también siembran la hortaliza familiar, porque quieren que sus hijos coman mejor. Cuando no están en el campo o haciendo la comida, las mujeres construyen fogones de adobe, hacen puertas y ventanas de madera, trasteros, camas, roperos, filtros para el agua, poco a poco van mejorando la vivienda. Los hombres, a su vez, construyen letrinas, y cavan hornos forrajeros, hoyos donde se almacena el zacate para que el ganado tenga alimento nutritivo durante la sequía. Los hombres y mujeres de Saachío están cambiando el aspecto del pueblo; pero apenas es el principio, hay muchísimas cosas que hacer: concentrar la población, construir casas de adobe, introducir agua potable y luz eléctrica, levantar una fábrica de cemento que dé empleo a los jóvenes, mejorar la tierra” (pp. 66-67).

(*Ciencias Sociales, Tercer grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

Ya se ha señalado que en los libros de esta época se alude de manera reiterada a la concepción de ciudadano en tanto sujeto de derechos sociales y políticos. En tal sentido, interesa destacar que se identificó una lección (contenida en el libro de cuarto grado) en la que se problematiza el tema de los derechos sociales desde la participación política no convencional, a través de la explicación narrativa de la huelga y la lucha sindical, que si bien representan un desacuerdo con el orden establecido, se considera que son la expresión de un malestar que se concreta en la lucha social. Al respecto, se puede afirmar que los textos de este bloque toman, primero, una posición política enérgica y clara al incluir la temática, y segundo, señalan y transmiten el mensaje de que la lucha por los derechos es un tema que ha de ejercerse y reconocerse, ya que considera que: “Hoy todo mundo se olvida de que los beneficios que han logrado los obreros se ganaron a base de luchas”.<sup>650</sup> Por último, es interesante observar que la narrativa menciona también las problemáticas que enfrentan las organizaciones sociales en su funcionamiento —como la corrupción y el

<sup>650</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, p. 197.

robo—, por la elección de dirigentes poco honestos. El siguiente ejemplo ilustra lo señalado:

**Unidad V. Ciudad de México (pp. 163-217). 5. La lucha sindical (pp. 194-197)**

Un apartado interesante que se aborda en esta unidad es el relativo a “*La lucha sindical*”, en el que se explica un concepto central de las ciencias sociales, el derecho a Huelga, aunque en ningún momento la narrativa hace mención específica al concepto de derecho como garantías que tienen todas las personas. Al hacer la lectura se infiere que los autores buscaron que el estudiante reflexionara sobre la importancia de los derechos sociales especialmente de los trabajadores. Cabe señalar que la integración de este contenido en los textos marca una diferencia notable con el contenido y discurso narrativo de los textos de la anterior generación, en donde ninguno de los temas sobre garantías sociales era puesto siquiera en la narrativa. Así, se señala a la huelga como un acto de protesta ante los malos tratos, la falta de remuneración digna, el exceso de horas de trabajo, el trabajo de niños y la falta de condiciones laborales y de atención médica de los trabajadores de las fábricas. A la vez, la narrativa muestra las consecuencias y la represión severa que se llevó a cabo en la época porfirista respecto de este derecho social. **“Entonces los obreros dejaron de trabajar para protestar por tantos malos tratos. ¡Imagínense que tenían que trabajar 13 horas por un tostón que les pagaban! También había niños que estaban allí empleados y les pagaban veinte centavos al día, se enfermaban luego luego de tanto respirar la pelusa que salía de las máquinas para hacer telas. Por todas estas cosas y tanta hambre que pasaban, hicieron una huelga. Los dueños de la fábrica pidieron ayuda al gobierno y éste mandó al ejército para obligar a los obreros a volver al trabajo. Hubo una gran balacera y las tropas mataron muchos trabajadores y a sus familias. Luego buscaron a los obreros que habían organizado la huelga y los fusilaron y ahorcaron delante de todo el pueblo. Fue una cosa muy triste que mi papá siempre nos contaba. Por eso él se fue a la Revolución a pelear para que estas cosas no volvieran a suceder en México”** (p. 195).

En tal sentido, con este contenido se introduce al lector para que reconozca al periodo revolucionario como el espacio en el que algunos derechos sociales fueron reclamados, lográndose así el establecimiento de nuevas leyes y de artículos que protegían directamente a los trabajadores. Tal es el caso del artículo 123 en el que se estipula, entre otras cosas, el reconocimiento de que los obreros se agrupen en sindicatos para defenderse de los patrones que no cumplan las leyes, así como para conseguir mejores salarios y condiciones laborales. Además de luchar por que la protección de los trabajadores se haga realidad a través de los sindicatos, la narrativa alude a las problemáticas a las que suelen enfrentarse los sindicatos. **“Nicolás e Inés han quedado muy pensativos [...] —Creo que yo también hubiera peleado si me hubiera tocado trabajar con tantas injusticias —comenta Inés. —Bueno ahora no hace falta. Hay muchos obreros que viven bien en México porque ha crecido la industria y los sindicatos se encargan de conseguir mejores salarios y mejores condiciones de trabajo —dice Nicolás. El abuelo los mira con unos ojitos muy maliciosos y dice: —¿Con que ya no hay que pelear para nada? ¿Y los miles de obreros que no tienen sindicato? ¿No será que se están volviendo cobardes en esta familia? Miren, hijos, todavía quedan muchas cosas por arreglar y la gente que trabaja bien merece vivir sin que a su familia le falte nada”** (p. 195). Incluso se advierte sobre la importancia de elegir bien al representante sindical: **“Por lo pronto, cuando ustedes eligen a los que los representan en el sindicato tienen que ponerse vivos; debe elegirse un obrero que conozca bien los problemas de sus compañeros y que sea una persona honesta. Porque yo he conocido por ahí representantes que no se ocupan de los demás, que se hacen ricos y no se preocupan por el bien de los obreros. Eso no es un sindicato. Ahí son importantes los obreros desobligados, que no cumplen con la parte que les corresponde y los buenos obreros sólo pague y pague cuotas”** (p. 195).

(*Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1974-1975.*)

Uno de los escasos elementos en los que coincide esta versión de textos (en su edición de 1984) con los de la anterior época, es decir, con los Libros de la Patria, es acerca de la idea que transmiten sobre la participación política convencional y no convencional en la Revolución Mexicana. Al respecto, coincide en ambos textos la forma en la que se presenta la etapa revolucionaria y la significación que se le da al pueblo mexicano que toma las armas y que ejerce el voto. Un comparativo de ambas narraciones nos permite ver mejor las coincidencias:

1960	1984
<p><b>“Entonces don Francisco I. Madero promovió y encabezó la Revolución Mexicana, convocando a todo el pueblo para que el 20 de noviembre de 1910 se levantara en armas contra el dictador. Seis meses duró la lucha sangrienta; la voluntad del pueblo se impuso, y don Porfirio abandonó el país. Desde luego hubo elecciones libres. En ellas resultó elegido para la Presidencia de la República el jefe de la Revolución. Igualmente fueron elegidos libremente por el pueblo los diputados, los senadores y los gobernadores de los Estados” (p. 115).</b>  <i>(Mi libro de Tercer Año, SEP-Conaliteg, 1960.)</i></p>	<p><b>“En 1910 Francisco I. Madero convocó al pueblo mexicano a tomar las armas en contra del gobierno porfirista. En todo el país se alzaron miles de revolucionarios que, luego de varios triunfos sobre el ejército federal, obligaron a Díaz a presentar su renuncia y más tarde llevaron a Madero a ocupar la presidencia por la vía electoral” (p. 172).</b>  <i>(Ciencias Sociales, SEP-Conaliteg, 1984.)</i></p>

Por otra parte, se identificaron lecciones que refieren la participación política convencional de forma más directa y en ellas se invita al lector a que conozca las leyes, acuda a votar, elija de forma cuidadosa a sus gobernantes y exija el cumplimiento de la ley. Así, por ejemplo, se señala que “Votar en las elecciones es una de las obligaciones y derechos más importantes del ciudadano. [...] Para que el gobierno funcione bien, debe elegirse a personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber”.<sup>651</sup>

Uno de los aspectos que llamó la atención en la revisión de los materiales es sobre el uso de los símbolos patrios, el cual pasa a un segundo plano. Es decir, aunque existen versiones de los libros donde se incluyen apartados acerca de los símbolos patrios, por lo general suelen estar al final de los textos

<sup>651</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1974, p. 16 y 17.*

(sobre todo vuelven a aparecer en las ediciones de los años ochenta que son las que fueron modificadas) y aunque son explicados en sus características, no se consideran elementos fundacionales del amor y la veneración. Ejemplo de ello son las lecciones siguientes:

**VIII. Somos mexicanos (pp. 97-107). 3. Nuestros símbolos (pp. 104-107)**

La tercera y última parte de la lección enfatiza la idea sobre la ciudadanía en tanto pertenencia a la nación, a un territorio específico y a una cultura compartida. **“Las personas que hemos nacido en México nos consideramos parte de un solo pueblo y una cultura, es decir, nos identificamos como mexicanos. No es sólo el hecho de haber nacido aquí lo que nos identifica, hay otras razones igualmente importantes que constituyen los lazos de nuestra unión. Uno de esos lazos es la historia. Los mexicanos tenemos un pasado común” (p. 104).** Para cerrar la lección se señala la importancia de los símbolos patrios como aspectos que nos unen e identifican como nación. Así se describe cada uno de los símbolos proporcionando al estudiante algunos datos históricos relevantes y su significado. **“El escudo nacional, formado por un águila que está sobre un nopal devorando a una serpiente, hace referencia a la tradición histórica que dio origen a la gran ciudad de Tenochtitlan en 1325. Su hermoso diseño lo encontramos estampado en el centro de nuestra bandera y en el reverso de las monedas mexicanas. La bandera nacional fue diseñada en 1821 en Iguala, población que actualmente pertenece al estado de Guerrero, durante la lucha del pueblo mexicano por conseguir su independencia del imperio español. Simboliza la libertad, el honor, las instituciones de México y la soberanía de su territorio. El himno nacional es un canto heroico y emotivo, que expresa el amor de los mexicanos por la libertad y por la paz. Fue compuesto en 1854 por el poeta potosino Francisco González Bocanegra y el músico español Jaime Nunó” (p. 105).** El libro cierra transmitiendo el mensaje de respeto y orgullo por estos símbolos y se hace referencia al ritual de rendir honores a la bandera. **“Los mexicanos respetamos los símbolos patrios y nos sentimos orgullosos de ellos. En todas las escuelas del país rendimos honores a nuestra bandera al inicio y fin de cursos, los lunes de cada semana antes de iniciar labores escolares y al conmemorar las fechas más importantes de nuestra historia: el 24 de febrero, día de la bandera; el 15 y 16 de septiembre, cuando celebramos el inicio de la guerra de independencia; y el 20 de noviembre, aniversario de la Revolución Mexicana. Todos esos días entonamos también, de manera respetuosa, el himno nacional” (p. 105).**

El libro finaliza con la transcripción de la letra del Himno Nacional.  
(*Ciencias sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

Por tanto, la ciudadanía que se promueve en los libros de Ciencias Sociales aboga por el goce de derechos individuales y colectivos, con la finalidad de favorecer el cambio a una sociedad activa y funcional. La ciudadanía se desapega de la enseñanza nacionalista y patriótica, y pasa a ser condición legal y de exigencia de derechos. Además, después de la visión sobre la ciudadanía que se transmitía en la época precedente, en estos libros se advierte una visión que empodera al ciudadano, que lo empuja a darse cuenta de su condición y que le exige un ejercicio activo de ésta.

A manera de síntesis, es posible señalar que en este bloque de libros, la ciudadanía es un tema que se aborda de manera constante y en el que la

realidad del sujeto se ve mayormente problematizada, ya que se le plantean dificultades y retos con la intención de orientarlo a que construya su propio aprendizaje, investigando y compartiendo a la vez sus descubrimientos con los demás.

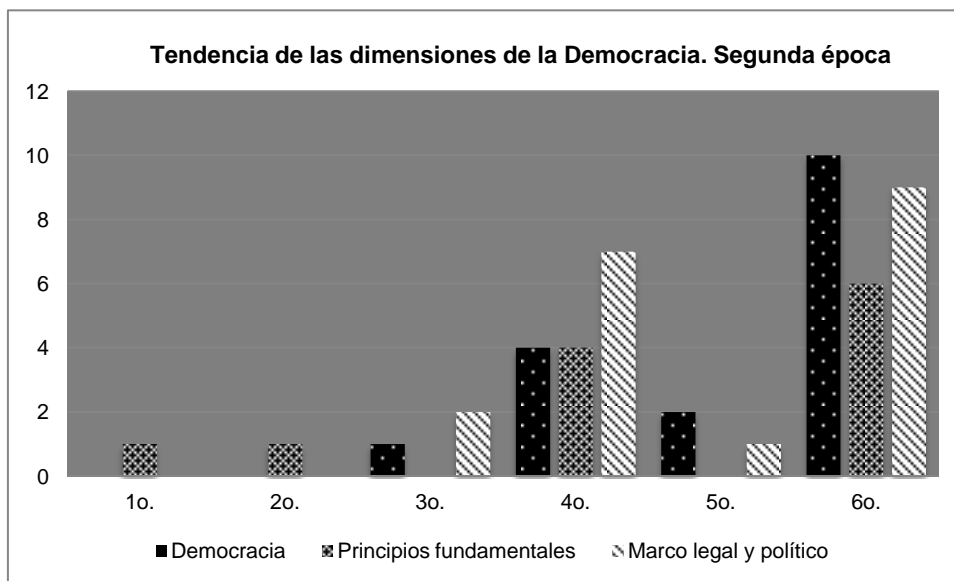
Así, el ciudadano que se pretende construir en esta generación de libros experimenta un entorno complejo y problemático, comprende su existencia desde la diversidad y herencia culturales, está informado de su realidad —el desempleo, la desigualdad económica y social, la ignorancia y la injusticia, entre otras—, pero, sobre todo, se le orienta para adquirir un compromiso real en la solución de los problemas de su entorno.

### **6.3.2.2 Dimensiones constitutivas de la Democracia**

De manera particular, en esta época se ofrece una mirada distinta sobre la democracia. Ésta se aborda desde una perspectiva amplia del concepto, a diferencia de lo que se presentaba en los libros de los sesenta. Así, los materiales educativos de la reforma de Echeverría analizan y explican la historia, el significado, los principios e incluso los riesgos de la democracia de manera directa y explícita.

Aunque el análisis realizado arrojó que esta categoría es la que tiene el menor número de lecciones (48 de 185 totales), paradójicamente se trata de un tema que se percibe y que salta a la vista en todos y cada uno de los libros que integran esta nueva época. Por ello, a diferencia de la época precedente, donde la democracia era un tema poco abordado, ahora es un tema referido constantemente. De manera particular, se observó que los contenidos a este respecto son incluidos en los libros de Ciencias Sociales a partir del tercero y hasta el sexto grados, siendo los de primero y segundo, a excepción de una lección sobre los principios fundamentales de la democracia, los que prácticamente no presentan contenidos de este tipo. En la gráfica 7 se puede observar lo señalado.

Gráfica 7



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Ciencias Sociales, Primer grado, 1972; Ciencias Sociales, Segundo grado, 1975; Ciencias Sociales, Tercer grado, 1984; Ciencias Sociales, Cuarto grado, 1975; Ciencias Sociales, Quinto grado, 1977; Ciencias Sociales, Sexto grado, 1984.*

Resulta significativo que al hacer una comparación entre la cantidad de lecciones que abordan contenidos alusivos a los tres elementos básicos de la democracia, se observe que su variabilidad es muy poca. Es decir, que la diferencia en la cantidad de lecciones entre un tema y otro varíe por muy poco, a lo sumo entre una y cinco lecciones como máximo, lo que significa que existe un balance adecuado o, mejor dicho, un equilibrio en los apartados dedicados al tema. Al respecto, en la gráfica 7 es posible observar que mientras las lecciones que aluden al concepto y características de la democracia suman 17, las que abordan los principios fundamentales de libertad, igualdad y justicia ascienden a 12; las referidas al marco legal y político suman un total de 19 lecciones. Dicha situación permite visualizar también la línea de interés a la que los autores buscaron darle mayor énfasis. Aunado a ello, la orientación con la que los nuevos textos presentan el tema de la democracia se centra en señalar la importancia de contar con leyes adecuadas y justas.

No obstante, se apela a considerar que la democracia no equivale a la elección irreflexiva de los gobernantes, por el contrario, señala la importancia de la reflexión consciente a este respecto y, sobre todo, recurre a la exigencia para que se actúe con responsabilidad. Este argumento resulta especialmente

significativo, pues sitúa la discusión sobre la democracia en términos de la importancia de estar informados y de comprender que el conocimiento no es suficiente para contar con una democracia sólida, pues se necesita que los ciudadanos, además de conocer las leyes y los procedimientos, estén atentos para exigir su cumplimiento.

### **a) Concepción de democracia**

En tal sentido, un primer acercamiento al enfoque que priva en estas lecciones sobre la idea de democracia arroja que está cercana a su definición de método. Sin embargo, en múltiples apartados se percibió también una fuerte tendencia a explicarla como forma de vida, en la que se implica al individuo para la decisión y la resolución de problemáticas que afectan al conjunto de la sociedad en la que habita. Ejemplo de ello es la siguiente lección:

**V. La lucha contra la erosión (pp. 56-67). 2. La comunidad se organiza (pp. 59-62) Si la gente comprende...(p.60)**

Esta lección también ha sido utilizada para ilustrar el tema de la participación ciudadana o social. Aquí se enfatiza el tema de la democracia. En el mismo apartado, la narrativa aborda el aspecto de la elección de autoridades, de rendición de cuentas y de organización de los miembros de la comunidad para resolver problemáticas del pueblo. **“Los miembros del ayuntamiento elaboran proyectos, revisan presupuestos, organizan el trabajo. El presidente, los regidores y los síndicos deben ser elegidos por el pueblo para atender las necesidades de la comunidad, por ejemplo, componer los caminos vecinales, levantar cercas, arreglar los edificios públicos. [...] Las señoras reúnen donativos, y anotan las cantidades en talonarios numerados, para que los síndicos lleven cuentas claras del dinero. Además, los gobiernos del estado y de la federación ayudan con materiales y envían técnicos. Los hombres del pueblo acarrear arena, preparan mezcla, colocan tabiques, cavan zanjas, hacen trabajo voluntario. A esta forma de trabajo se le llama tequio [...] Gracias al tequio se han levantado la plaza cívica, los sanitarios escolares, la fábrica de ladrillo, y la comunidad ha aprendido a trabajar unida”** (pp. 61-62).

*(Ciencias Sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

Conviene aclarar que uno de los hallazgos encontrados en estos libros es que la idea de democracia se conceptualiza desde dos perspectivas o ámbitos: el ideal y el real. Por ello, la democracia tiende a enseñarse como un procedimiento que comporta una responsabilidad ciudadana. En tal sentido, hay un manejo conceptual amplio y no restringido del término, como solía ser la tendencia en los materiales de los sesenta. Así, en varias lecciones se encontró que la democracia es explicada en términos de su definición ideal y,

en el nivel práctico, está alimentada por reflexiones acerca de la importancia del conocimiento y el seguimiento de las normas que rigen a la comunidad.

Otro aspecto interesante es que el discurso es contundente cuando aborda el tema de la democracia. En múltiples lecciones se observa claridad y posicionamiento en la forma de explicar su definición e implicaciones, ya que se detallan las razones que existen para comprender que, conceptualmente, la democracia comporta un ideal y una aspiración que en ocasiones es difícil de conseguir, dadas las realidades que viven los países (sociedades desiguales, pobreza, ausencia de derechos sociales, etcétera). Al respecto, en una de las lecciones que problematizan el contexto latinoamericano se afirma lo siguiente: “Desde las primeras luchas por la independencia, los países latinoamericanos han aspirado a la democracia; pero muchos factores han impedido que este anhelo se haga realidad”.<sup>652</sup>

De igual forma, se observa una postura firme y crítica en el discurso de los nuevos textos, pues al señalarse en varios apartados que las leyes no son suficientes para mantener la existencia de la democracia, se alude a la idea de que ésta es una construcción social. Junto a ello, al afirmarse que: “No es fácil practicar y sostener la democracia”,<sup>653</sup> el discurso busca concientizar al lector para que comprenda que la democracia se construye día a día con la participación de todos los ciudadanos. Veamos el siguiente ejemplo:

**VII. En busca de un orden más justo (pp. 145-163). 3. Latinoamérica hoy (pp. 157-160)**

Esta parte de la lección está integrada por cuatro hojas, breves pero sustantivas, cuya intención es mostrar un panorama general sobre la situación social de las naciones latinoamericanas. Se destaca así el tema de la democracia en el cual la lección plantea una posición rotunda y manifiesta sobre sus implicaciones y concepción. Para cerrar el apartado sobre Latinoamérica se plantea un tema crucial—el ejercicio de la democracia—, con la intención de que el estudiante comprenda los problemas de su tiempo. Al respecto, la narrativa inicia reconociendo que la democracia, como concepto, se apega a la idea de aspiración; sin embargo, la realidad que viven estos países ha dificultado que este anhelo pueda cumplirse de manera plena en la región. **“Desde las primeras luchas por la independencia, los países latinoamericanos han aspirado a la democracia; pero muchos factores han impedido que este anhelo se haga realidad” (p. 159).**

Una de las principales razones, según se dice, son atribuibles a la existencia de sociedades desiguales en donde **“la riqueza y la educación están en unas cuantas manos” (p. 160)**. Para sostener este dicho, la narrativa argumenta que si la población tiene necesidades y carece de una buena educación se puede caer **“fácilmente en el engaño, [...] puede vender o regalar su voto, o simplemente se abstiene de votar. Este fenómeno se ha vuelto costumbre: así los pueblos no han tratado de cambiar el estado de cosas, ni de exigir los derechos que les**

<sup>652</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 159.

<sup>653</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 160.



**conceden las leyes de casi todos los países” (p. 160).** Por lo tanto se refuerza en el texto la idea sobre la importancia de la participación política convencional a través del ejercicio del voto por parte de la ciudadanía, pero a la vez, el discurso no se limita a asociarla simplemente al voto sino a señalar que con ella se pueden cambiar las cosas y sobre todo exigir derechos.

Algo que ha de quedar claro al estudiante en esta lección es el hecho de que la democracia tiene principios y que no es ni fácil ni suficiente practicarla y sostenerla. Se alude también a la insuficiencia del establecimiento de derechos y garantías únicamente en la ley y se aspira a la concepción ideal de democracia en tanto ésta se construye día a día como forma de vida y de práctica. **“No es fácil practicar ni sostener la democracia. Es insuficiente que la ley establezca derechos y garantías. La democracia se construye diariamente con la participación de todos los ciudadanos” (p. 160).** En suma, la idea de democracia que se presenta en el texto alude pues a ese ideal democrático en el cual han de cumplirse no sólo los derechos políticos sino también los sociales. **“Una democracia auténtica sólo se realiza si, además de los derechos políticos, se cumplen los derechos sociales del pueblo: vivienda y vestido decorosos, salario suficiente y buenas condiciones de alimentación, salud, educación, así como administración honesta de la justicia” (p. 160).** Para que este ideal pueda llevarse a cabo, la narrativa enfatiza que ha de promoverse en la niñez latinoamericana el conocimiento tanto de las normas que rigen la comunidad, el funcionamiento de la sociedad y del gobierno de los países, pero sobre todo la participación ciudadana como única forma para **“encontrar y proponer soluciones constructivas a los problemas” (p. 160).** (*Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

La inclusión y la forma en la que —prácticamente por primera vez— se aborda la democracia tienen que ver con la perspectiva que los autores buscaron reflejar sobre dicho tema y cuyo propósito principal se orientó a concientizar al ciudadano sobre las implicaciones y dificultades de los procesos democráticos. Argumentos que no eran considerados en la anterior versión de libros de texto.

Así, elegir a los gobernantes de manera informada, ejercer una de las máximas responsabilidades que se tiene como ciudadano y comprender la complejidad del entorno para cumplir con los ideales democráticos, son algunas de las frases y argumentos utilizados en los textos a partir de los cuales se impulsa el conocimiento sobre el significado de la democracia.

La importancia de esta nueva orientación en la aproximación al tema reside en el hecho de que se proyecta un discurso actual e histórico sobre México, que está determinado por un entorno mundial adverso y complejo, y que comparte con otros países grandes retos, entre ellos, la elección de gobernantes y las transiciones políticas, económicas y sociales que experimentaron los países latinoamericanos una vez que se liberaron de las monarquías absolutas. Por tanto, la democracia no sólo es tratada en su forma actual, por el contrario, los textos sitúan el tema en su justa dimensión

contextual para que se comprenda su proceso evolutivo. El siguiente texto da cuenta de lo señalado:

**II. La revolución Industrial y la nueva dependencia (pp. 49-71). 2. Las dificultades de los nuevos Estados (pp. 55-61)**

En este apartado se abordan principalmente las problemáticas que los países latinoamericanos tuvieron que enfrentar para organizar un buen gobierno una vez terminadas las luchas de independencia. La intención de la lección es que el lector conozca las dificultades que los países latinoamericanos enfrentaron una vez consolidada su independencia. Se refieren principalmente los problemas de organización y de elección de gobierno y en segundo plano se muestran los económicos. En tal sentido, la narrativa es explícita al argumentar las problemáticas (la existencia de la desigualdad de la población y las diferencias sociales imperantes, principalmente el desacuerdo político, y la formación de partidos políticos con posiciones opuestas sobre la manera de gobernar) como contexto para posteriormente centrar el discurso en el gobierno que estos países buscaban. **“En casi todos los países había una gran desigualdad entre la población: unos pocos ciudadanos eran riquísimos y tenían educación, la gran mayoría era muy pobre e ignorante. [...] Se formaron partidos que tenían sus ideas sobre la manera de cómo debía gobernarse el país. Los liberales querían cambiar la situación y hacer reformas; los conservadores preferían que todo permaneciera igual, y estaban en contra de los cambios sociales [...] Consecuentemente no había un acuerdo sobre cómo debía ser el gobierno de los nuevos países; y liberales y conservadores lucharon entre sí todo el tiempo” (p. 55).** Sobre las dificultades en la definición de la organización y tipo de gobierno que se buscaba establecer, la narrativa envía un mensaje muy preciso sobre la importancia de que los ciudadanos elijan a sus gobernantes y exijan respeto a sus derechos. **“La mayor parte de los hombres que independizaron a Latinoamérica estaban influidos por las ideas liberales, y querían un gobierno elegido por los ciudadanos. Unos preferían una república, otros una monarquía constitucional. Casi todos los países eligieron el sistema republicano federal” (pp. 55 y 56).**

*(Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

Si bien los libros posicionan a México como un país en gran transformación, también dan cuenta de sus más profundas carencias. Y en este caso, el cumplimiento de la democracia es precisamente una de esas carencias, pues ha de recordarse que la pobreza, la desigualdad económica y social, el desempleo, la insalubridad y, en general, la falta de servicios básicos son contenidos que se abordan de manera recurrente en este bloque de textos, con la finalidad de exhibir la realidad y los problemas del país y de la época, además de subrayar las deformaciones de la democracia. El siguiente ejemplo ilustra lo mencionado:

**VII. En busca de un orden más justo (pp. 145-163). 3. Latinoamérica hoy (pp. 157-160)**

Esta parte de la lección está integrada por cuatro hojas, breves pero sustantivas cuya intención es mostrar un panorama general sobre la situación social de las naciones latinoamericanas. Así, se describen las problemáticas que permean la región en cuanto al desempleo, la insalubridad, la injusticia y la desigualdad económica y social. La narrativa enmarca conceptualmente a la región como “subdesarrollada” y señala la importancia del surgimiento de movimientos a favor de la justicia social. **“movimientos de tipo popular contra la injusticia. El propósito de muchos de**

**ellos ha sido formar gobiernos que no dependan económicamente de los países industrializados, y que tengan el poder suficiente para establecer una sociedad justa” (p. 157).** Así, el texto describe dos casos, la Revolución Cubana y el movimiento Chileno con Salvador Allende. Ambos casos sirven a la narrativa del texto para plantear las dificultades y la importancia de la democracia. Del primero, se hace una sólida y breve síntesis sobre los avatares más importantes del movimiento, reconociendo sus problemas y destacando sus logros. El segundo movimiento, que por cierto ocupa apenas dos párrafos y al que la narrativa otorga menor peso, —así lo muestra el subtítulo **“El intento revolucionario de Allende” (p. 159)**— es el mejor ejemplo de cómo con la dictadura militar se le arrebató al pueblo un gobierno legítimamente elegido y el ímpetu por participar de la vida política. **“Durante muchos años el pueblo chileno participó en la vida política: los ciudadanos expresaban sus ideas, formaban partidos, votaban en las elecciones, y exigían que su voto se respetara. Las últimas elecciones se celebraron en 1970, y las ganó la Unidad Popular con su candidato, Salvador Allende. [...] En 1973 algunos jefes militares, con apoyo norteamericano, derrocaron por la fuerza al gobierno legítimamente elegido. [...] En Chile se impuso una dictadura militar que ha suprimido las reformas que se habían hecho para mejorar la vida del pueblo” (p. 159).**

La narrativa también advierte sobre algunos de los peligros o deformaciones de la democracia, entre ellos, menciona a los gobiernos militares. Es comprensible que se incluya esta explicación dado el contexto que experimentaban algunos de los países latinoamericanos en relación a su forma de gobierno existente hasta entonces, más cercana a dictaduras militares en algunos países de la región y menos orientada al cumplimiento de las órdenes por parte del gobierno civil. En tal sentido, se hace una crítica al ejército por no haberse consolidado como una institución al servicio de la sociedad, por el contrario, se explica que los ejércitos **“están organizados, entrenados y poseen armas: todo ello les da poder. En casi toda Latinoamérica los militares influyen en la vida política y en algunos países gobiernan directamente. Generalmente el gobierno militar es dictatorial, impone su autoridad por la fuerza, gasta gran parte de los presupuestos nacionales en la compra de armamento, en lugar de invertir en servicios indispensables para la vida de los ciudadanos” (p. 160).**

(*Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

Por lo general, en los apartados que suelen referirse a la democracia también aluden a otros temas adyacentes, como el de los derechos y las obligaciones de los ciudadanos, la participación política convencional y la relevancia de la participación ciudadana o social. Ejemplo de ello es la siguiente lección, donde se combinan las categorías de ciudadanía, de participación ciudadana, de participación política convencional, de democracia, de principios fundamentales de la democracia y, evidentemente, de la formación ciudadana.

**Unidad V. Ciudad de México (pp. 163-217). La reconstrucción y el desarrollo (pp. 208-217)**

En esta última lección y más específicamente en la hoja con la que termina el libro bajo el subtema *“Tendremos un México mejor”* se resumen dos ideas. La primera se orienta a señalar a la historia como el resultado de los esfuerzos y luchas que realizaron los antepasados y por ello se explica que el México actual es el resultado de sucesos pasados. La segunda idea se orienta a expresar lo que un buen ciudadano debe hacer para que su país progrese. En ese sentido se enumeran algunos de los problemas que permeaban la realidad mexicana y se expone un mensaje que busca unificar a los mexicanos en un sentimiento nacional de

ciudadanía activa. Se plantea la idea de un ciudadano consciente de su entorno, que cumple con sus obligaciones, que elige buenos gobernantes y les exige cuentas, y que además busca que los ideales de la democracia sean ejercidos realmente en la vida cotidiana. Según se indica, se aspira a que todos los mexicanos cuenten con garantías que la narrativa llama “de seguridad”. Se trata de unos libros en los que se promete con optimismo tener un mejor país.

**“En nuestro país hay muchos problemas graves: pobreza, falta de vivienda y servicios, desempleo, etcétera, sobre todo en lugares que rodean a las ciudades y en el campo, pero sin duda la vida ha mejorado para muchos. [...] Nosotros debemos trabajar y empeñarnos en mejorar: ser ciudadanos conscientes que eligen buenos gobernantes, cumplen con sus deberes, pagan sus impuestos y exigen de los que han elegido para gobernar y de los que trabajan en el gobierno que cumplan con su deber. Debemos empeñarnos en que los ideales de justicia y libertad, por los que lucharon muchos mexicanos en el pasado, se hagan realidad; que todos los mexicanos contemos con garantías de seguridad y que todos tengamos oportunidad de desarrollar nuestras capacidades. Solo así tendremos un México mejor” (p. 217).**

*(Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1974-1975.)*

## **b) Principios fundamentales de la democracia**

En la mayoría de las lecciones en las que se abordan los principios democráticos de igualdad, libertad y justicia, se construye un discurso a partir de dos momentos históricos determinantes: Independencia y Revolución, que para el caso de México —y también para el de otros países— fueron cambios que sucedieron en gran medida dado el impulso de las ideas de libertad y de derechos de los hombres acuñadas en otros países, como bien lo apunta una de las lecciones del libro de sexto grado.

Un contraste notable en el tratamiento del tema de la democracia y sus principios fundamentales es que, a diferencia de los libros de los sesenta, los nuevos textos incorporan al menos en dos lecciones una visión interesante sobre otros movimientos como la Revolución Cubana, la China, la Rusa y la guerra de Vietnam, los cuales contribuyen a contextualizar y reafirmar la relevancia que adquirió la democracia no sólo en Latinoamérica, sino en otros lugares del mundo, pues en ellos se enfatiza de manera reiterada la inconformidad social por la ausencia y trasgresión de derechos de todo tipo (individuales, sociales, políticos), y la consecuente búsqueda de un orden más igualitario, más justo y en favor de la libertad a través de un nuevo sistema de gobierno: el democrático.

Por ello, la explicación de dichos movimientos alude siempre a las carencias y a las desigualdades existentes en términos de la igualdad, la libertad y la justicia en y para la sociedad, las cuales a la vez constituyen las

razones fundadas para el descontento social y, por tanto, detonantes de dichos movimientos. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

**I. El fin de los gobiernos absolutos (pp. 27-48). La independencia de Latinoamérica. (pp. 40-48)**

Éste es un apartado de nueve hojas en el que se relata lo que significó que varias colonias españolas y portuguesas buscaran la independencia. El relato da pistas sobre la importancia de las ideas ilustradas, que fueron permeando a los países hasta llegar a América con la intención de que los pueblos conocieran las injusticias, se liberaran de los países colonizadores y ejercieran una verdadera soberanía (la forma en la que serían gobernados). Así se alude a la independencia de México destacando en la narrativa algunas de las razones por las que se originó. Principalmente la injusticia y la falta de condiciones iguales para todos desembocaron en el movimiento liderado por algunos personajes que la narrativa apunta y que son reconocidos en Latinoamérica. Concretamente se hace referencia a Miguel Hidalgo y a Madero; del primero se menciona que **“ordenó la abolición de la esclavitud y liberó a los indios del pago de tributos”** (p. 43), y de Morelos se señala que **“proclamó la igualdad de todos los mexicanos, propuso una forma más justa de repartir la riqueza y organizó un congreso independiente de España, el cual redactó la primera constitución de México”** (p. 43). También destacan los nombres de Guerrero e Iturbide como personajes importantes en el proceso de independencia de México. Así, la lucha por la igualdad, la libertad y la justicia se verían consumadas en la elaboración de la primera constitución y en el nacimiento, según la narrativa, de una nueva nación; **“juntas promulgaron una constitución que declaraba la igualdad de todos los habitantes del reino y eliminaba el tributo que se exigía a los indios. [...] Guerrero e Iturbide proclamaron el Plan de Iguala, que establecía la libertad de México, y formaron el llamado Ejército Trigarante o de las Tres Garantías. [...] con esto, la Nueva España consumaba por fin su independencia y México iniciaba una nueva vida como Nación”** (p. 44).

En la misma lección pero en un apartado titulado **“¿Qué significó la independencia política?”** (p. 47) La lección busca dar cuenta de los avatares y del proceso de independencia que es altamente valorado y descrito en tanto espacio que une a las nuevas naciones y en el cual confluyen diversos tipos de personas que tuvieron una causa común: la lucha **“contra el enemigo colonial”** (p. 47). Se señalan además las implicaciones de esa búsqueda por la independencia. **“Con la independencia todo un continente cambió de sistema de gobierno. Los pueblos de Latinoamérica eligieron, en su mayoría, la forma republicana y representativa, y redactaron sus constituciones. Sin embargo, la lucha armada no resolvió los grandes problemas económicos y sociales, consecuencia de tres siglos de dominio europeo”** (p. 47).

Para finalizar, en la lección se reconoce que el logro de la independencia es de todos: **“Por eso sentimos que la lucha de todos los pueblos latinoamericanos es nuestra y que los grandes héroes como San Martín, Bolívar, Sucre, O’Higgins, Hidalgo, nos pertenecen a todos”** (p. 47).

(*Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

**V. Revolución y cambio (pp. 97-119). 1. Las primeras revoluciones del siglo xx (pp. 98-103)**

La lección hace mención a los movimientos revolucionarios que se llevaron a cabo principalmente en México, China y Rusia, detallando las razones y las formas en las que estos países buscaban un cambio en sus sistemas de gobierno dadas las condiciones sociales que los diversos países experimentaban. Respecto a México se señala que uno de los detonadores de la lucha fue la ausencia de un verdadero sentido democrático en el que se respetara la voluntad del pueblo expresada en las elecciones, pues éstas no eran más que una simulación. **“Durante el Porfiriato, las elecciones para presidente de la República no pasaban de ser un formulismo sin sentido democrático; los pocos que votaban, lo hacían siempre por el único candidato que se presentaba: el propio Díaz”** (p. 98). Además, las condiciones en

las que vivió el pueblo mexicano durante la presidencia de Porfirio Díaz acarrió descontento y desigualdad social. **“Díaz gobernó durante más de 30 años. En este periodo, que conocemos con el nombre de porfiriato, existió mucha desigualdad social: la clase dominante se constituyó con los terratenientes o dueños de enormes extensiones de tierra, los grandes industriales, los banqueros y los comerciantes mientras la mayoría de la población quedó formada por campesinos sin tierra y obreros que vivían en condiciones deplorables”** (p. 98).

Sobre China se señalan también las razones que orillaron al cambio: **“China fue víctima de los países industriales y que, al comenzar el siglo XX, era una semicolonía con una organización social y económica muy atrasada”** (p. 102).

Además se señalan las condiciones lamentables en las que su población trabajaba: **“La mayoría de sus habitantes trabajaba en el campo en condiciones de miserables, y muy pocos podían educarse. Los gobernantes daban cada día más concesiones a los extranjeros, los comerciantes chinos —que negociaban con ellos— querían enriquecerse, y no les importaba perjudicar a sus paisanos. En las ciudades había grandes contrastes: frente a los palacios de los extranjeros y de los ricos pululaban los mendigos, los desempleados, los enfermos”** (p. 102). Sobre Rusia se señala también la existencia de un descontento social cuyo origen se advierte en la **“situación injusta que padecía la enorme población campesina. [...] los campesinos no tenían tierras y se veían obligados a trabajar para los nobles, dueños de las grandes haciendas. Los campesinos ganaban poco, vivían miserablemente, no recibían educación ni atención médica; en suma, tenían muchos motivos de descontento. [...] Existía pues gran malestar causado por la existencia de tres clases sociales: un grupo formado por dueños de tierras, de fábricas y de grandes comercios; una pequeña clase media compuesta por empleados, profesionales, pequeños comerciantes y empleados; y una gran masa de campesinos pobres y obreros. [...] Algunos grupos eran socialistas, es decir, habían adoptado las ideas de Marx: querían que la tierra fuera de los campesinos que la trabajaban, y que los obreros fueran los dueños de las máquinas y de las fábricas”** (pp. 109 y 110).

(*Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

Específicamente en el caso de México y relacionado con la Independencia, el discurso sobre la existencia y superación de las condiciones de desigualdad es reiterado en varias de las lecciones de los nuevos textos. Así, en una donde se reconoce precisamente el interés por remediar la situación de injusticia que sufría el pueblo, se centra en describir las acciones que Hidalgo y Morelos realizaron al iniciar la lucha por la independencia. En tal sentido, se destaca el descontento de la población y se ubica en el malestar por la injusticia la razón suficiente que hace que el pueblo se una a la lucha.

Al respecto, un análisis en retrospectiva permitió identificar muy claramente que las ideas de libertad, igualdad y justicia son reiteradas en las lecciones sobre la Independencia. Así pues, tanto en las que se centran en describir las etapas previas como las posteriores a la lucha armada, estos principios guían de manera importante su discurso.

Concretamente, la Colonia es la etapa histórica en la que se identifican las causas que llevan a la lucha armada. Entre los motivos que la narrativa

enfatisa se encuentran: la inconformidad mostrada por parte de los criollos, indios y mestizos ante las injusticias del gobierno, pues en la sociedad colonial “los indígenas tenían que pagar tributo, y cada día tenían menos tierras. Las castas, como se llamaban a todos los descendientes de grupos formados por la mezcla de distintas razas, no tenían entrada a todos los centros de educación, ni a los puestos de gobierno, ni de la iglesia”.<sup>654</sup> Por todo ello, se apunta que: “Muchos criollos deseaban libertad para su país, y para acordar cómo podían lograrlo, hacían reuniones secretas, que se llamaban conspiraciones”.<sup>655</sup>

Otras de las razones que se refieren con frecuencia como impulsoras del movimiento hacen alusión a los principios proclamados en el siglo XVIII por la Revolución Francesa, los cuales fueron esparciéndose a España y sus colonias en América, en las que también “se extendieron las ideas de libertad y de igualdad, naciendo el deseo de lograr gobiernos democráticos”.<sup>656</sup> Cabe señalar que la búsqueda por la igualdad de derechos es entendida en buena medida como la búsqueda por la existencia de gobiernos democráticos. También se refiere la independencia de Estados Unidos como ejemplo de cristalización de las ideas y de los principios que sustentan el establecimiento de gobiernos democráticos. La siguiente lección ilustra lo señalado:

**I. El fin de los gobiernos absolutos (pp. 27-48). La Revolución Francesa (pp. 32-39)**

En esta parte de la lección se da cuenta de las razones políticas, históricas y sociales que llevaron a Francia a consumir una de las revoluciones más importantes a favor de la lucha por la igualdad de derechos. La narrativa inicia mostrando las inconformidades de la población francesa respecto al sistema de gobierno y la situación social que vivían. **“La mayor parte de los habitantes del país vivía miserablemente. Los campesinos, los artesanos y los burgueses eran los únicos que pagaban impuestos y, a pesar de eso, no tenían ninguna clase de derechos ni de leyes que los protegieran, tampoco podían ocupar puestos importantes en el gobierno, el ejército o la iglesia. Los campesinos formaban la clase social más pobre, trabajaban mucho y, en determinados días, servían a los señores gratuitamente; además tenían que moler su trigo y cocer su pan en los molinos y en los hornos de los señores, quienes cobraban caros estos servicios. De esta manera, los campesinos eran cada vez más pobres, mientras los señores se enriquecían. Como es de suponer, los franceses sentían un gran descontento”** (p. 32). Posteriormente, se menciona el gran peso que tuvo el movimiento ilustrado en Inglaterra como detonante de la Revolución Francesa y de la consumación de las ideas de libertad en leyes constitucionales. En ese sentido se menciona que la intención de realizar una constitución fue **“para terminar con las injusticias”** (p. 35). La narrativa envía el mensaje de que la Constitución, es decir, el nacimiento de este instrumento jurídico es uno de los mayores legados de la

<sup>654</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 101.

<sup>655</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 102.

<sup>656</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 100.

Revolución Francesa. Por ello se destaca que este movimiento influenciaría a Europa y América.

La narrativa reconoce que otros logros de la Revolución Francesa fueron la realización de **“grandes reformas: la administración pública, o sea, la forma de gobernar, mejoró y se modernizó; el cobro de los impuestos se hizo más justo y los gastos del gobierno se planearon mejor”** (p. 37).

Una de las conclusiones a las que llega la narrativa es que gracias al triunfo de la revolución y a las reformas realizadas se tendría una mejor forma de gobernar al país y condiciones más justas para la población, entre ellas, la creación de escuelas para todos los niños; el cobro justo de impuestos; la abolición de la esclavitud pues todos los hombres eran iguales ante la ley.

En suma, el reconocimiento de los principios fundamentales de igualdad, justicia y libertad.

(*Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

De manera específica interesa señalar que la idea de igualdad es ampliamente explicada en varias lecciones y entendida desde el reconocimiento de igualdad de las personas ante la ley. Por ello, usualmente se asocia al reconocimiento de los principios de igualdad y de libertad en los instrumentos normativos, esto es, en la Constitución Mexicana de 1824 y la posterior Constitución de 1917. En tal sentido, se reitera en varias ocasiones su importancia con afirmaciones discursivas como la encontrada en el libro de cuarto grado, en el que se señala: “La Constitución de 1824 declaraba, entre otras cosas, que todos los mexicanos eran iguales. Muchos mexicanos sentían que el nuevo gobierno republicano federal solucionaría los problemas del país”.<sup>657</sup>

Así, en este bloque de textos, se observó que la explicación de los principios de libertad, igualdad y justicia se hace señalando y contextualizando la ausencia de su cumplimiento. Es decir, estos principios constituyen las razones y las causas primeras de los movimientos de Independencia y Revolución. Asimismo, se explican por los logros posteriores a dichos movimientos, los cuales, por lo general, se concretan en instrumentos jurídicos para el reconocimiento de las garantías individuales de los ciudadanos. En ocasiones, la narrativa no proporciona al lector elementos para una clarificación de los conceptos. Esto es, no se describen conceptualmente estos principios, solo se contextualizan históricamente y de ahí el lector ha de intuir su significación.

Por otra parte, un elemento característico de los textos de esta época, especialmente al exponer esta temática, es que prácticamente desaparecen las

---

<sup>657</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 139.



explicaciones triunfalistas de sucesos históricos relevantes, así como sus personajes centrales. Sus acciones ya no son exaltadas como sucedía en la década de los sesenta. Este contraste se debe a que en los nuevos textos se busca describir e informar de manera amplia y razonada los temas y sus circunstancias más notables, con la intención de que el lector realice sus propios juicios desde el conocimiento profundo y diverso de los temas.

Por ello, el acento ya no se pone en señalar o describir a los personajes y sus acciones con la finalidad de que sean reconocidos e incluso idolatrados. Se trata ahora de argumentar sobre las razones que dan la pauta, ya sea para la inconformidad, para destacar los logros o para describir las dificultades en las que se fundaron los sucesos históricos a los que se alude. El siguiente ejemplo que detalla el movimiento de Independencia en México ilustra lo señalado:

**Unidad III. Guanajuato (pp. 72-113). 5. Comienza la lucha por la Independencia (pp. 100-107)**

Este apartado da cuenta de los aspectos que dan inicio al movimiento de la Independencia. El discurso transmite como idea central de la lucha independentista la difusión de las ideas de libertad y de búsqueda de igualdad. Se menciona por primera vez el concepto de forma de gobierno, señalando en la narrativa la idea de mal gobierno versus gobierno democrático sin mayor explicación. **“Durante muchos siglos se pensó que la mejor forma de gobierno era una monarquía, en la cual gobierna un rey, pero, en el siglo XVIII, la gente empezó a creer que estos gobiernos no eran buenos y que todos los hombres debían ser iguales ante la ley y tener los mismos derechos” (p. 100).** A pesar de dicha aseveración, la narrativa no desarrolla un concepto de democracia que nos remita a su definición ideal pero sí se intuye un concepto más asociado a dicha definición. **“En España y por sus colonias de América se extendieron las ideas de libertad y de igualdad, naciendo el deseo de lograr gobiernos democráticos” (p. 100).**

Otro aspecto que considera la narrativa como factor para la explicación del inicio de la independencia son las injusticias que existieron en la sociedad colonial. Una de las razones que en la narrativa explica el comienzo de la lucha por la independencia es atribuible al *“paso del tiempo”* y no a las condiciones históricas que profundizaron en la Colonia: la inconformidad con el sistema de gobierno. **“Los hombres cambian de manera de pensar a medida que pasa el tiempo” (p. 100).** Pues, si se recuerda, el hecho de que sólo unos cuantos accedían a la educación y las injusticias que cometía el gobierno, al no dejar que accedieran a puestos importantes, son razones señaladas en la narrativa como factores para despertar el deseo de igualdad por parte de los criollos.

En tal sentido el concepto de igualdad que está presente refiere a una igualdad intrínseca más que a un principio categórico, pues se enfatiza la igualdad en términos de acceso a la educación y de ejercicio del poder, no así a la obediencia de leyes o de decisiones colectivas. **“Las castas, [...] no tenían entrada a todos los centros de educación, ni a los puestos de gobierno, ni de la iglesia. Los criollos deseaban ser virreyes, arzobispos, obispos y estos cargos eran desempeñados casi siempre por los españoles nacidos en España” (p. 101).**

*(Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1975.)*

Después de esta revisión sobre los hallazgos encontrados en el tema de los principios que sustentan la democracia, hay en esta versión de textos un nuevo enfoque, una mirada distinta sobre la relevancia de estos principios. Por ello, la Independencia ya no se explica como un hecho histórico surgido de las realizaciones heroicas de personajes, sino que se plantea como un movimiento de liberación que se sostiene en la búsqueda de ideales, principalmente la libertad, la lucha contra la injusticia y el cumplimiento de derechos sociales y políticos en el que de manera determinante participa la sociedad. Aspectos que, no sobra decir, adquieren un papel importante en la explicación de los principios de libertad, igualdad y justicia en los que se cimenta la democracia.

Así, se explican también algunos de los movimientos de independencia surgidos en el continente e, incluso, uno de ellos sirve de ejemplo para referirse a las deformaciones de la democracia a través de los golpes de Estado por parte de los militares. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

**VII. En busca de un orden más justo (pp. 145-163). Latinoamérica hoy (pp. 157-163). La Revolución Cubana (pp. 158-159)**

Esta parte de la lección da cuenta de la lucha por la independencia del pueblo cubano, señalándose las razones y el contexto de opresión en que vivían los ciudadanos. De manera relevante la narrativa argumenta que la lucha por mejorar las condiciones de la población originó que un movimiento de liberación fuera organizado. **“Un joven cubano, Fidel Castro, organizó un movimiento político llamado 26 de julio, que se proponía lograr la independencia económica y mejores condiciones de vida para la gente humilde. [...] La mayor parte del pueblo no tenía tierras, y casi todos los ingenios y las fábricas pertenecían a los norteamericanos. [...] Castro logró el apoyo de muchos campesinos, a quienes repartió tierras y les dio ayuda y seguridad. [...] El nuevo gobierno hizo una reforma agraria y nacionalizó la industria azucarera. La tierra, la industria y el comercio pasaron a ser del Estado. [...] En suma, el pueblo hizo grandes sacrificios. [...] El régimen cubano ha terminado con el analfabetismo, ha desarrollado la educación y se ha empeñado en dar atención médica y alimentos a todo el pueblo” (pp. 158-159).**

*(Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

**VII. En busca de un orden más justo (pp. 145-163). Latinoamérica hoy (pp. 157-163). El intento revolucionario de Allende (pp. 159)**

En esta pequeña parte de la lección, sólo dos párrafos, se detallan los hechos que dieron origen al golpe militar en Chile, destacando principalmente la trasgresión de los derechos de los ciudadanos. **“Durante muchos años el pueblo chileno participó en la vida política: los ciudadanos expresaban sus ideas, formaban partidos, votaban en las elecciones, y exigían que su voto se respetara. Las últimas elecciones se celebraron en 1970, y las ganó [...] Salvador Allende. Al ocupar la presidencia, nacionalizó las empresas que explotaban el cobre —el recurso más importante del país—, otras industrias y también los bancos. Además, repartió algunas tierras entre los campesinos más pobres. Las grandes empresas extranjeras y muchos chilenos ricos no estuvieron de acuerdo con las reformas. En 1973 algunos jefes militares, con apoyo norteamericano, derrocaron por la fuerza al gobierno legítimamente elegido.**

[...] en Chile se impuso una dictadura militar que ha suprimido las reformas que se habían hecho para mejorar la vida del pueblo” (p. 159).  
(*Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

En la revisión realizada se pudo identificar que uno de los conceptos que suele transmitirse en las lecciones y que es parte sustancial para comprender la idea de democracia, es el referido a la soberanía. Al respecto, la narrativa es clara al plantear la importancia de este concepto, pues es explicado en tanto la posibilidad que tiene el pueblo para decidir la forma en que será gobernado. Además, se destaca su importancia al señalarse que “alcanzó popularidad principalmente entre los criollos y algunos mestizos quienes por saber leer se habían mantenido al tanto de lo que ocurría en Europa”.<sup>658</sup>

La narrativa es enfática al señalar los logros y beneficios que los distintos movimientos de independencia y revolucionarios —que buscaban hacer realidad los principios democráticos— legaron a los países, destacando principalmente la elaboración de leyes y constituciones en las que fueron reconocidos los derechos de los ciudadanos. Es decir, el alumno aprende que dichos movimientos se concretaron en instrumentos legales en los que se reconocen los principios de igualdad, libertad y justicia. Ejemplo de ello es la siguiente lección:

**I. El fin de los gobiernos absolutos (pp. 27-48). Las ideas de libertad (pp. 27-31)**

La lección muestra algunos de los acontecimientos históricos sucedidos alrededor de la caída de los gobiernos absolutos y destaca los hechos que llevaron a la construcción de los ideales democráticos ilustrados de libertad, igualdad y justicia. El concepto de democracia que maneja la lección está orientado a la idea de cambio y construcción de un sistema de gobierno totalmente opuesto a la monarquía absoluta. Por ello, la narrativa, aunque breve, es rica en describir los elementos que permiten que el estudiante comprenda la idea de democracia a través de un comparativo de las dos posiciones. Por ejemplo, se señala que en la monarquía absoluta **“el monarca decide los asuntos del gobierno sin tomar en cuenta otras opiniones” (p. 27)**. Y en los argumentos que se dan para mostrar el cambio con las ideas de los ilustrados se señala: **“el gobierno nunca debe estar en manos de un solo hombre” (p. 28)**.

Las ideas que se desarrollan en la lección en torno a la democracia y sus principios, aluden a los derechos acuñados por escritores ingleses en los que se afirmaba: **“todos los hombres tienen derechos que nadie les puede quitar, y el más valioso es el derecho a la libertad” (p. 28)**. Para explicarlas, la lección contextualiza los acontecimientos sucedidos en las colonias inglesas en Norteamérica, destacando que el logro principal de la lucha de los norteamericanos se concretó en la declaración de independencia y la promulgación de la constitución en la que se declaraba la igualdad de los hombres, el derecho a la vida, a la libertad y a la felicidad. Señalándose además la forma en que comenzó a organizarse el país a través de la promulgación de la constitución de 1789 en Norteamérica en la que se

<sup>658</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 40.

establecía una estructura más acabada de gobierno. **“Cada colonia pasó a ser un estado, con su propia constitución y gobierno; pero los trece estados estaban unidos por un gobierno federal, que podría cobrar impuestos sobre lo que ganaban los ciudadanos y algunos artículos que consumían. Con el dinero de los impuestos se pagaban, los gastos del gobierno federal, y las deudas adquiridas durante la lucha por la independencia. El gobierno federal se encargaba de la seguridad de todo el país, sólo él podía declarar la guerra, elaborar leyes, organizar el comercio y establecer relaciones con otras naciones” (p. 31).**

Otro elemento importante que la lección destaca para la conformación de un gobierno democrático es el establecimiento de la división de poderes en el gobierno. Al respecto, es preciso señalar que aunque el tema es mencionado en otro de los libros, es hasta esta lección que se explican los cargos y sus funciones. Al respecto se señala: **“El gobierno estaba dividido en tres poderes: uno que haga las leyes, otro que las ponga en ejecución y otro que imparta la justicia. [Así quedaría estructurado] el ejecutivo, desempeñado por un presidente; el legislativo, dividido en dos cámaras, la de senadores y la de representantes (o sea los diputados); y el judicial, en manos de la Suprema Corte de Justicia” (pp. 28-31).** En suma, la idea de democracia que permea la lección pone especial énfasis en torno al concepto de soberanía, pues se menciona que: **“Los norteamericanos tenían ahora un gobierno que ellos mismos habían elegido. No había nobles ni privilegios como en Europa” (p. 31).**

Es interesante la forma en la que la narrativa cierra el primer apartado de la lección relativo a los ideales de libertad ya que se señala que éstos finalmente se habían hecho realidad al concretarse en leyes. **“Las ideas de libertad, se habían convertido en leyes en la primera constitución escrita de nuestros tiempos” (p. 31).**

*(Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

### **c) Marco legal y político**

En cuanto a las lecciones que abordan el tema de la democracia desde los planteamientos que explican el marco legal y político en México, se ha señalado ya que son las que mayor número abarcan, 19 de 48 en total. Veamos ahora cuáles son los elementos que se consideran relevantes en el análisis de este tema.

Se trata de un tópico que está presente en los nuevos libros a partir del tercero y hasta el sexto grado de primaria. De manera general, a través de la enseñanza de este tema se busca que el lector visualice y comprenda el sistema de gobierno mexicano a partir de su estructura y de las normas jurídicas que le dan sustento.

A ello hay que agregar que se percibe una perspectiva novedosa que busca sustentar y clarificar el tema y que se resume a dos cuestiones que no son menores a la hora de realizar el análisis. La primera, desde una mirada más general, alude a la importancia que reviste el establecimiento de leyes y gobiernos para una mejor convivencia entre los seres humanos. Y la segunda argumenta sabiamente que tanto el gobierno como las leyes son contingentes.

Es decir, señala que la existencia de los diferentes tipos de gobierno y de la evolución de las leyes se debe a su contexto (a su tiempo y a su espacio), que se resume en la idea de cambio en la que tiempo y necesidad juegan un papel determinante para la transformación de las sociedades, de sus costumbres, y de la forma de gobernarse. De nuevo se observa la postura que estos textos buscan transmitir sobre la democracia: una idea abierta y plural, que considera espacios de cambio y participación permanente, y que conlleva una alta responsabilidad ciudadana en la exigencia de su cumplimiento. Al respecto, la narrativa señala:

Todos los grupos humanos necesitan un gobierno y unas leyes para vivir y trabajar en paz. A medida que el tiempo pasa, cambian las necesidades, las ideas, las costumbres, los intereses de las personas y cambian también las formas de gobierno y las leyes. Por eso en la historia de la humanidad encontramos diferentes tipos de gobierno y, por tanto, diferentes ideas y opiniones sobre la mejor manera de gobernar un país.<sup>659</sup>

Por otra parte se encontró que las lecciones dedicadas a explicar la estructura y funcionamiento del gobierno en México suelen utilizar la descripción de sucesos históricos relevantes en dos bloques. El primero incluye los movimientos de Independencia, Reforma, República y Revolución, principalmente, destacando sus logros alcanzados. Por ejemplo, la abolición de la esclavitud, el reconocimiento de la igualdad de todos los mexicanos, la propuesta de una forma más justa de repartir la riqueza, así como el establecimiento de una estructura legal y de gobierno incipientes, pero donde la división de poderes era reconocida ya en una Constitución.

De manera particular, la explicación en varias lecciones sobre dichas etapas permite profundizar y transmitir al lector ciertas especificidades de los periodos históricos relatados (fechas, nombres de personajes, relato contextual, sucesos relevantes, entre otros), pero en todas ellas hay una idea común que se transmite, la unión entre los mexicanos y, por tanto, la conformación de la nación. Es decir, se precisa el nacimiento de un país mejor organizado políticamente —en el que poco a poco surgirían los partidos políticos—, pero que aún estaba lejos de consolidar su marco político y normativo.

---

<sup>659</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 27.

El segundo bloque de sucesos históricos se enfoca en describir de manera breve los gobiernos posteriores a la Revolución y hasta la década de los cincuenta del siglo XX, a los que se les adjudica, a todos por igual, la principal tarea de “hacer efectivos los principios contenidos en la Constitución, para lo cual hubo necesidad de reorganizar la administración pública y procurar la participación definitiva del país”.<sup>660</sup> En estas lecciones se abordan los postulados contenidos en la ley más importante para la nación mexicana, resultado, precisamente, de la lucha revolucionaria: la Constitución de 1917.

Por ello, la narrativa —al igual que en los textos de la anterior época— reconoce y sitúa a la Revolución como un hito, un parteaguas que marca un antes y un después en el desarrollo y futuro de México. Sin embargo, existen en este bloque de libros énfasis en el discurso que marcan un contraste importante con los textos anteriores, y es que en los nuevos libros no hay un discurso que exalte el nacionalismo. Por el contrario, aunque se reconoce el esfuerzo por proteger los derechos de los mexicanos, en ningún momento se hace uso de frases o palabras que evoquen glorificación y menos aun veneración por los logros y personajes destacados de dicha etapa, como ha sido apuntado ya en el rubro sobre los principios fundamentales.

Otro de los énfasis que se transmite en los nuevos textos y que también marca una diferencia con los anteriores, es el reconocimiento de que no todo se solucionó con las nuevas leyes, pues la Revolución había dejado como legado un país en profunda crisis en el que poco a poco se irían solventando los problemas. Aun más, aunque la narrativa reconoce que fue una etapa de logros, señala expresamente que también fue una etapa de corrupción. “Se hicieron muchas cosas buenas, pero desgraciadamente, también hubo corrupción, y muchos políticos aprovecharon sus puestos para enriquecerse.”<sup>661</sup>

La importancia de la lucha revolucionaria ya no se centra especialmente en la descripción de los hechos sucedidos, sino que se funda en el reconocimiento por establecer nuevas bases legales a partir de las cuales se reconocerían derechos sociales, se retomaría el control del país y se daría, por tanto, un rumbo nuevo en el que los derechos políticos jugarían un papel

---

<sup>660</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 174.

<sup>661</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 209.

determinante. En particular, se hace mención a la realización de elecciones libres y a la creación de partidos políticos, con un discurso que elimina cualquier forma de confrontación, pues, dichos cambios, se reitera, se hicieron de forma pacífica.

Sobre los partidos políticos interesa destacar que los textos muestran al partido que gobernó México por más de 70 años (PRI,) como aquel que fue creado “Para fortalecer la unión, [y] en el que se discutieron las diversas opiniones”.<sup>662</sup> La narrativa lo presenta como el único partido que articuló “en sus ideas y planes [...] algunos ideales de la Revolución”.<sup>663</sup> Al respecto, aunque es importante que sea explicada la forma en la que nacen los partidos políticos, existe en el discurso una tendencia a favorecer al PRI que, desde entonces y hasta el momento de la elaboración de estos textos, gobernó al país. Esto es, aunque el relato señala la organización de otros partidos como el de derecha (PAN), y los socialistas PP (que después se convirtió en PPS) y PARM, hay un énfasis discursivo en el que se señala al PRI como el partido que exclusivamente se fundó en los ideales revolucionarios y en el que se permitió la libre discusión de opiniones. Seguramente estas dos aseveraciones perdurarían en la memoria colectiva de los lectores por mucho tiempo.

Por todo ello, la narrativa explica en varias lecciones que la Revolución adquirió un papel central en la definición de un nuevo México, pues es considerada la etapa de mayor participación por parte del pueblo<sup>664</sup> y el espacio idóneo en el que se concretaron las luchas sociales, cuyo resultado consolidaría la elaboración de instrumentos legales que permitieron la organización y la construcción de un mejor país y que se sintetizaron en la Constitución de 1917.

Así, en dicho instrumento se reconocería la protección de los derechos sociales de los mexicanos en tres ámbitos: el educativo, de propiedad de tierras y de protección a los trabajadores. En varias lecciones, los artículos 3, 27 y 123 se mencionan y explican una y otra vez, porque en ellos fueron

---

<sup>662</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 210.

<sup>663</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 210.

<sup>664</sup> “Los hombres, y a veces también las mujeres, abandonaban sus trabajos y se lanzaban a la revolución.” *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1974-1975, p. 206.

depositados los ideales revolucionarios que “cambiaban totalmente lo que antes existía”.<sup>665</sup>

**Unidad V. Ciudad de México (pp. 163-217). La Revolución Mexicana (pp. 198-207)**

En esta parte de la lección se busca que el lector comprenda que con la Revolución se marca un antes y un después en el desarrollo y futuro de México con la intención de solucionar las injusticias y todo lo que estaba mal. En ese sentido como aspecto detonante se señala la búsqueda y realización de elecciones libres con la idea de que el país pudiera elegir nuevos gobernantes. Por ello se enfatiza tanto el lema revolucionario nacido con el Plan de San Luis: “Sufragio efectivo. No reelección”. Es el periodo en el que se sientan las nuevas bases legales para retomar el control del país. En tal sentido de manera breve se justifica el nacimiento de la Constitución de 1917 y se enfatiza su importancia señalando que **“Algunos artículos, como el 3, 27 y 123, eran revolucionarios porque cambiaban totalmente lo que antes existía” (p. 207)**. Es decir, con su establecimiento en la Constitución se reconocía el esfuerzo por proteger los derechos de todos los mexicanos en tres ámbitos, el educativo, el de propiedad de tierras y el de protección a los trabajadores. En tal sentido, la narrativa señala que: **“El artículo 3 declara que la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria. El artículo 27 declara que la propiedad de todas las tierras y aguas del territorio mexicano es de la nación y además establece los ejidos. La nación también puede ceder el derecho de propiedad a personas particulares, pero puede expropiarlas cuando lo considere necesario para sus intereses. Las riquezas del subsuelo, como el petróleo, pertenecen a la nación, sin importar en terreno de quién se encuentren. El artículo 123 protege a los trabajadores: garantiza una jornada de ocho horas (antes trabajaban de 12 a 15 horas), un día de descanso obligatorio, participación de las ganancias que hace la empresa que los emplea, derecho a formar sindicatos y hacer huelga” (p. 207)**. Se señala que dicha Constitución **“todavía rige la vida del país y significó un gran esfuerzo para proteger los derechos de todos los mexicanos” (p. 207)**. El discurso reconoce ampliamente que no todo se solucionó con las nuevas leyes pues el legado revolucionario había dejado al país en una profunda crisis que poco a poco se iría solventando. Se habla de que las elecciones y los cambios de gobierno se hicieron de forma pacífica; se señala como el periodo de nacimiento de los partidos políticos; y se reconoce como una etapa de logros pero también de corrupción. **“Se hicieron muchas cosas buenas, pero, desgraciadamente, también hubo corrupción, y muchos políticos aprovecharon sus puestos para enriquecerse” (p. 209)**. La narrativa señala que en esta etapa se crearían los partidos políticos, y posiciona al PRI como **“el partido político en donde se discutieron las diversas opiniones” (p. 210)**. Y el que articulaba **“en sus ideas y planes [...] los ideales de la Revolución” (p. 210)**. Se señala que posteriormente se organizarían otros partidos como el PAN, el PP, PPS y el PARM. Se destaca el surgimiento del arte en la música y en la pintura como un valor positivo resultado de esta etapa.  
(*Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

Otras lecciones que aluden al tema del marco jurídico señalan expresamente que en la Constitución serían garantizadas las libertades y los derechos políticos de los ciudadanos, y se establecería el tipo de gobierno de la nación mexicana. Veamos el ejemplo:

**VIII. México hoy (pp. 164-186). 1. México es producto de su historia (pp. 166-175)**

Se trata de la última lección del texto compuesta por dos subapartados. El segundo subapartado se centra en describir los derechos y libertades que se concretaron una

<sup>665</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1974-1975, p. 207.*



vez terminada la lucha revolucionaria. Así, la Revolución Mexicana es narrada con mayor emoción, y es descrita como el momento de mayor participación por parte del pueblo para concretar las luchas sociales. Se nombra a Zapata, Villa, Obregón y Carranza, quien convocaría a un congreso para cristalizar en una constitución los logros de la lucha social. La narrativa resume los logros que en materia de libertades y derechos políticos se concretaron para el ciudadano a partir de la Constitución de 1917 y que garantizarían **“las libertades individuales de pensamiento, creencias, expresión y asociación; es decir, la Constitución protege los derechos de cada mexicano a manifestar sus ideas, a profesar la religión que le agrade, a formar asociaciones y a reunirse pacíficamente. También prohíbe la reelección y establece el voto directo e individual de cada ciudadano para lograr un sufragio efectivo. Nuestra Carta Magna reconoce la voluntad del pueblo mexicano de formar una república representativa, democrática y federal; señala, asimismo, que todos los hombres y mujeres mayores de 18 años de edad que tienen un modo honesto de vida, deben votar en las elecciones y pueden ser elegidos para ocupar cargos de representación popular”** (p. 173).  
(*Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

De manera paralela, es característico de este bloque de textos que en las lecciones la narrativa aluda de manera explícita a las dificultades que el país tuvo que enfrentar una vez concluidas las luchas armadas. Por ejemplo, se señala que en la Independencia:

indios y mestizos combatían con más valor y deseos de libertad que con buen armamento. Once años duró la guerra hasta que, en 1821, México fue por fin independiente. [...] El nacimiento de México como nación fue una tarea difícil. Nuestro país pasó una larga época de desorganización política, durante la cual ocurrieron numerosos levantamientos armados y rebeliones militares.<sup>666</sup>

Y sobre la Revolución se apunta que:

En 1917, la nueva Constitución parecía haber dado fin a las luchas revolucionarias. Pero los problemas que había originado la Revolución de 1910 eran profundos y no podían ser resueltos de la noche a la mañana, con la sola publicación de nuevas leyes. Había que enderezar muchas cosas que estaban mal: expropiar latifundios o grandes propiedades y repartir tierras a los que no la tenían. Había que señalar salarios mínimos para los trabajadores y crear muchos servicios, en especial escuelas para toda la población.<sup>667</sup>

Al respecto, resulta impostergable advertir que el relato muestra un contraste evidente con el discurso argumentado en los libros de la década de los sesenta, ya que al señalarse los logros, pero primordialmente las dificultades de las etapas históricas en cuestión, se problematiza y contextualiza dichas etapas, con la intención de que el alumno comprenda la complejidad histórica de dichos movimientos, pero sobre todo para que perciba

<sup>666</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, pp. 169-170.

<sup>667</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 208.

las dificultades encontradas para conformar una estructura de gobierno sólida, tanto en el ámbito legal como en el político. Por cierto, una perspectiva totalmente distinta a la que se mostraba en los anteriores textos a través de un discurso efusivo y exultante de los logros de dichas etapas.

Si bien en este bloque de textos la intención de los autores por contextualizar ampliamente los temas puede parecer una ventaja, en algunas lecciones se vuelve en contra de los textos o de las lecciones mismas, pues son tan amplias que se vuelven densas y poco entendibles, generando así un efecto contrario al objetivo propuesto, que es la comprensión de un tema en toda su complejidad. Esto es, algunas lecciones explican muchos temas a la vez, lo que en ocasiones genera confusión o cansancio en la lectura.

En tal sentido es que se ha decidido incluir en el análisis las dos lecciones siguientes, pues dan cuenta de la complejidad discursiva con la que se abordan los temas, el énfasis puesto y la gran cantidad de información que contienen y que ha de procesar el estudiante.

**Unidad IV. Coahuila de Zaragoza (pp. 114-161). 4. Tropiezos de una nueva nación (pp. 138-145)**

En esta lección se busca dar cuenta de los sucesos posteriores a la independencia, centrándose en la descripción de varias etapas históricas (república y reforma) hasta el gobierno de Díaz. Se destacan principalmente las dificultades que se tuvieron para el establecimiento de una normativa de gobierno y para constituir una nación independiente. Así, la narrativa señala que esta etapa **“es confusa y triste, pero se estaba formando la nación mexicana y el camino era difícil” (p. 145)**. A ello se refiere porque en la lección se detallan principalmente los conflictos internacionales con Estados Unidos y Francia que a diferencia de la forma en la que son interpretados en la generación de libros de los sesenta, en esta versión no se fomenta un disgusto y mucho menos se transmite un odio hacia estos países por lo sucedido ya que la narrativa apela a una serie de razones económicas, políticas y hasta sociales que contribuyen a que se tenga un mejor entendimiento de estos hechos. Respecto al establecimiento de una forma de gobierno y de leyes que guiaran a la nueva nación, el texto habla de errores e inexperiencia: **“como no se tenía experiencia en el gobierno, se cometían grandes errores” (p. 139.)** Así como de una división de los mexicanos debido a que no **“no todos querían la misma forma de gobierno” (p. 139)**. En ese sentido se alude a la inestabilidad social que permeaba aún en el pueblo como resultado de la guerra de independencia, de un país destrozado por la misma causa **“En realidad, el país estaba hecho pedazos. En las guerras de independencia habían muerto 600 000 hombres, es decir, la décima parte de la población; en los caminos había asaltantes, y nadie se atrevía a salir a comerciar; las minas, el campo y las fábricas estaban abandonadas; casi nadie pagaba impuestos y los gastos públicos aumentaban cada día” (p. 139)**, y esto permitiría que otros países ricos abusaran de la debilidad de la aprendiz nación.

Respecto de la elaboración y a la descripción de los principios de la Constitución de 1824, la narración otorga poca importancia a destacar que en ella se fundamenta la idea de libertad e independencia de la nación mexicana respecto de otros países, es decir, la soberanía nacional. Simplemente se indica: **“La Constitución de 1824**

**declaraba, entre otras cosas, que todos los mexicanos eran iguales” (p. 141)** y se da mayor peso a la explicación y descripción de una parte de la organización política que establecía a partir de la elección de un gobierno nacional la unión de todos los estados y su funcionamiento como un sistema federal. En el texto es explícita la afirmación de que gracias a su establecimiento el país no se fragmentó. La importancia que se da a la Constitución en la narrativa es relativa pues se reconoce que **“algunos mexicanos pensaron que funcionaba mal [...] y elaboraron otra, llamada, las Siete Leyes. [...] que establecía el gobierno republicano central, es decir, los estados dejaban de tener su propio gobierno y pasaban a ser departamentos, con un gobernador nombrado por el gobierno nacional” (p. 141)**. Es decir, el estudiante aprende que esta Constitución simplemente alude a la forma de gobierno y al establecimiento de la organización política de la nueva nación y no fomenta el aprendizaje de que esta Constitución establece para siempre la libertad e independencia de México, en breve, la idea de soberanía nacional. Tampoco se menciona que en ella se divide al supremo en tres poderes y erróneamente se señala que establecía la igualdad de los mexicanos, ya que esta Constitución no contempló de forma explícita los derechos ciudadanos. Por ello, el principio democrático de igualdad quedó restringido por la permanencia del fuero militar y eclesiástico.

El texto alude a la actividad de los partidos políticos, del pueblo y de otros grupos sociales que fueron emergiendo conforme se iba constituyendo la nación. También se destaca la importancia de la Constitución de 1857. Así se destaca claramente en el apartado sobre La Reforma la existencia de dos partidos políticos: el conservador y el liberal. Se señalan como partidos opuestos ya que **“no estaban de acuerdo en lo que la nación necesitaba” (p. 147)**. El estudiante puede entender que estos partidos eran contrarios pues la narrativa lo señala muy claro: **“Los conservadores pensaban que si la nación había perdido la mitad de su territorio y estaba en constante desorden se debía al gobierno republicano” (p. 147)**. **“Los liberales pensaban, por su parte, que el gobierno republicano era el único bueno, pero se daban cuenta de que necesitaban reformas y las hicieron” (p. 147)**. La narrativa explica que estas reformas darían origen a la Constitución de 1857, y reconoce su importancia al señalar: **“En ella había leyes que decían que todo mexicano podía estudiar y trabajar libremente y publicar lo que escribiera, es decir, se declaraba libertad de enseñanza, de imprenta y de trabajo. Esta Constitución devolvía a México un gobierno democrático, representativo y federal y suprimía el privilegio de que gozaban los miembros de la Iglesia” (p. 147)**. Es interesante la perspectiva que se da en esta generación de libros de texto respecto a los héroes o villanos pues en la narrativa se emplea un lenguaje en el que se utilizan juicios descriptivos —tanto de personalidad como de valoración de actividades vinculadas a su quehacer de gobierno— de forma más imparcial. Tal es el caso de Benito Juárez del que, en esta versión de libros, no aparece como el héroe que salva a la Patria sino, por el contrario, se ve como un luchador que buscaba fundar un gobierno de acuerdo con las leyes que había establecido la Constitución de 1857. Por ejemplo, Juárez lucharía por buscar la legalidad, y por la existencia de un gobierno elegido **“de acuerdo con las leyes mexicanas” (p. 151)**. Por el contrario, la valoración que se hace de Porfirio Díaz es negativa, señalándose que fue un dictador, pues quitaría el poder a los gobernadores, reprimiría las libertades individuales mandando encarcelar a periodistas y disparando **“sobre los huelguistas” (p. 161)**, además de no permitir críticas a su gobierno en los periódicos.

Los derechos individuales, políticos y sociales son señalados en la narrativa pero desde la perspectiva de carencia de ellos, ejemplo de ello es que hizo creer al pueblo que tendría al fin una forma de gobierno democrática. **“Díaz afirmó que creía que México había madurado y estaba preparado para tener elecciones libres. Mucha gente le creyó y se llenó de contento pensando que México tendría, por fin, un gobierno democrático, en el que se escuchara la voluntad del pueblo. Sin embargo, a pesar de sus declaraciones, don Porfirio decidió que todo debía seguir igual y no aceptó ningún cambio” (p. 161)**. La idea de democracia que se describe en la narrativa alude a la democracia real. Se reconoce en el texto la ausencia de derechos políticos ya que se alude al fraude electoral **“las elecciones**

**no se hacían en forma debida” (p. 161).** Es decir, durante los años que duró su gobierno de 1877 a 1910 hubo un avance sobre todo en el ámbito económico y ello es evidente en la narrativa, ya que se mencionan la inauguración de líneas férreas, construcción de puentes, introducción de inventos como el telégrafo y teléfono; el impulso a la agricultura, al comercio, a la minería y un evidente esfuerzo por la vida cultural, pero de ninguna manera hubo un avance social de los más desfavorecidos y tampoco se superaría la miseria en la que permanecía gran parte del pueblo debido a la existencia de los latifundios y de la profunda crisis e inexistencia de las garantías sociales: **“la mayor parte de la población terminó trabajando como peón de hacienda, mal pagado, sin libertad y teniendo que gastar sus pocas entradas en las tiendas de raya de los patrones, que vendían más caro” (pp. 156-157).** La narrativa expone que aunque se retrata un periodo que gozó de paz, es decir, un tiempo en el que el pueblo mexicano no experimentaría ninguna guerra, la realidad es que se reconoce que ésta se debió en buena medida a la represión y al uso de la fuerza de policías y soldados para mantener el orden en el país y con ello atraer capitales extranjeros. **“Díaz aprovechó el cansancio del pueblo mexicano causado por el desorden y la guerra y se propuso imponer la paz a cualquier costo. [...] mediante numerosos policías y soldados se mantuvo el orden” (p. 155).**

(*Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975.)

Una mención especial merece al final del siguiente relato la presidencia de Lázaro Cárdenas, a cuyo gobierno se le reconoce porque “representa un momento culminante del proceso revolucionario”.<sup>668</sup> Se trata en breve de la etapa donde se cristalizaron varios derechos sociales de los ciudadanos, como la extensión del sistema educativo, la defensa de los derechos obreros y el asilo a los perseguidos políticos de las dictaduras de otros países. La siguiente lección ejemplifica lo señalado:

**VIII. México hoy (pp. 164-186). 1. México es producto de su historia (pp. 166-175)**

Se trata de la última lección del texto compuesta por dos subapartados. Así, en 21 páginas y en una síntesis muy apretada se da cuenta de la historia de México desde sus culturas prehispánicas hasta los retos y problemas que tiene México como nación hacia el futuro. La primera parte da cuenta de los sucesos históricos más significativos como las culturas prehispánicas; la Nueva España; la Independencia; el Porfiriato; la Revolución Mexicana; la Constitución de 1917 y finaliza en los gobiernos posrevolucionarios. De manera breve se presenta una narrativa que agiliza la reflexión y el conocimiento sobre los sucesos históricos y el futuro que le corresponde desarrollar al país. En la primera parte del texto es de llamar la atención la forma en la que se señala que somos una nación resultado de una herencia y un destino compartidos. **“Los mexicanos de hoy —hombres, mujeres, niños, niñas— heredamos nuestro modo de ser y pensar de nuestros ancestros, los mexicanos de ayer” (p. 166).** Aunque en la narrativa se pone especial énfasis en concientizar al lector sobre la importancia de su participación activa para hacer un país mejor, no se señala con especificidad si se trata de participar en asuntos cívicos y sociales o si se alude simplemente al hecho de cumplir con sus obligaciones respetando y exigiendo leyes y normas. Así, simplemente se afirma que el origen de los logros se encuentra en la búsqueda común por **“vivir juntos y luchar por tener un México mejor” (p. 166).**

<sup>668</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 174.

Llama la atención la brevedad de los apartados en donde se relatan los sucesos históricos que marcaron el desarrollo del país. Así, en la Independencia destacan los nombres de los grandes dirigentes: Miguel Hidalgo, Ignacio Allende, Morelos y Guerrero, y se señalan dos fechas, la de inicio y la de término del movimiento armado. Se omite completamente la explicación de los conflictos que se tuvieron con otros países y en cambio se profundiza en la idea de unión de los mexicanos para conformar una nación mexicana. Es decir, el nacimiento de un país mejor organizado políticamente y en el que poco a poco surgirían los partidos políticos: **“Gradualmente se formaron dos partidos políticos que tenían ideales diferentes para México: por un lado los liberales pensaban que la forma más apropiada de gobierno era la república federal y que había que terminar con los privilegios de la Iglesia y del ejército; por otro lado los conservadores no estaban de acuerdo con el federalismo, querían evitar los cambios y trajeron a un monarca extranjero para que nos gobernara”** (p. 170). Así se identifica el conflicto entre liberales y conservadores y su oposición de ideales para cerrar la narrativa con la defensa por parte de Benito Juárez de la soberanía nacional y por lo tanto de un país que se consolidaba políticamente como una República. Aquí también es de observarse que el discurso no exalta a Juárez como héroe, simplemente se describe su papel en el conflicto. **“Sin embargo, el presidente Benito Juárez defendió tenazmente la soberanía nacional y así, en 1867, México se consolidó políticamente como una República”** (p. 170). La etapa del porfiriato es descrita como dictadura que duró más de 30 años y en la que se reprimiría toda protesta popular. **“Porfirio Díaz buscó impulsar el progreso de México [...] explotando la mano de obra de los campesinos y obreros por medio de injustas condiciones de trabajo. Al mismo tiempo, para mantener las cosas en calma, Díaz mandó reprimir cualquier protesta popular en su contra y encarceló o fusiló a quienes luchaban por una sociedad libre”** (p. 171).

Para cerrar este apartado se narran de manera rápida varios periodos presidenciales posteriores al movimiento revolucionario, y se señala que estos gobiernos harían **“efectivos los principios contenidos en la Constitución...”** (p. 174). La narrativa presenta al periodo presidencial de Lázaro Cárdenas como **“el momento culminante del proceso revolucionario”** (p. 174) y señala que esto se debe a que en dicho periodo se cristalizarían varios de derechos sociales para los ciudadanos apuntalando así el desarrollo nacional del país. Entre los derechos sociales se menciona la extensión del sistema educativo; la defensa de los derechos de los obreros; el asilo a perseguidos políticos de otros países; el reparto de tierras; la nacionalización de los ferrocarriles y la expropiación del petróleo. Así, México comenzaría su etapa de transformación pues ya no nos vemos como el resultado de un pasado mejor sino de cambios complejos que **“han influido y conformado el modo de ser de los actuales mexicanos”** (p. 174).

(Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.)

Interesa destacar que en el análisis realizado a los libros de Ciencias Sociales, se identificó una sola lección en la que el tema del marco legal y político en México se fundamenta sin explicaciones históricas y de manera clara, pero con una perspectiva excesivamente esquemática.

La lección inicia rescatando las ideas planteadas en la parte inicial de este apartado, en las que se orienta al estudiante a comprender y valorar la necesidad que tienen las sociedades de regularse a través de normas y de un gobierno para su buen funcionamiento, así como la importancia de conocerlas y de exigir su cumplimiento. Sin embargo, llama la atención que precisamente en este tema la narrativa se apege a una perspectiva ideológica más bien

restringida que entiende la democracia como un método y que considera mayormente la participación política convencional para el buen funcionamiento de la sociedad.

De esta manera, al definirse una idea de ciudadano apegada a lo legal —pues la narrativa señala que se ha de cumplir con los requisitos que establece la ley para votar y, por lo tanto, para ser ciudadano—, la lección cierra toda posibilidad para comentar de manera explícita que para el buen funcionamiento de una sociedad también se necesita de la participación social.

Por ello, el discurso adolece de una visión más compleja sobre el tema, simplificando y acotando su enfoque al señalar, por ejemplo, que “Votar en las elecciones es una de las obligaciones y derechos más importantes del ciudadano. Para ser ciudadano, los requisitos principales son: ser de nacionalidad mexicana y tener más de 18 años”.<sup>669</sup> Al respecto, se puede observar que los deberes de los ciudadanos se enmarcan, al menos en esta lección, de forma exclusiva en la ley.

La narrativa también muestra una idea de autoridad conceptualizada como aquella en la que se deposita la representación social para cumplir con ciertas funciones políticas y sociales. Por lo que se “invita” al alumno a que ejerza sus responsabilidades ciudadanas conociendo las leyes, acudiendo a votar, eligiendo de forma cuidadosa a sus gobernantes y exigiendo el cumplimiento de la ley. Así lo señala:

Para que el gobierno funcione bien, debe elegirse a personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber. [...] Cada partido político tiene su programa de gobierno y sus candidatos. Todos los ciudadanos deberían conocer bien estos programas para ser capaces de elegir al que más convenga.<sup>670</sup>

Si bien se desliza de manera incipiente la posibilidad de considerar la participación social como un factor que contribuye a la democracia, el discurso vuelve a restringirse al explicar que, para alcanzarla, sólo se necesita de la participación política convencional, eligiendo bien a los gobernantes a través de la práctica del voto. Hay, por tanto, una idea restringida sobre la democracia y la ciudadanía que transmite el mensaje de que cumplir con la ley y conocer su funcionamiento es suficiente. El siguiente ejemplo muestra lo señalado:

---

<sup>669</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 16.

<sup>670</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 1975, p. 17.

### **Unidad I. La República Mexicana y sus ciudades (pp. 4-35). La República Mexicana. (pp. 6-19)**

En esta lección aparece con mayor claridad y alejado de una concepción que enaltece el quehacer político y gubernamental el tema de la organización y estructura política mexicana. Así la lección orienta al estudiante a valorar la necesidad que tienen las sociedades de regularse a través de normas y leyes y de un gobierno, para su buen funcionamiento, aunque con una perspectiva restringida de la democracia que la define como método. **“Para que una sociedad funcione bien hacen falta normas o leyes y un gobierno. Las leyes supremas del país están en la Constitución, por eso debemos conocerlas y exigir su cumplimiento” (p. 16).**

La narrativa muestra una idea de autoridad conceptualizada como aquella en la que se deposita la representación social para cumplir con ciertas funciones políticas y sociales. Por ello se invita al estudiante a que ejerza su responsabilidad ciudadana conociendo las leyes; acudiendo a votar; eligiendo de forma cuidadosa a sus gobernantes y exigiendo el cumplimiento de la ley. **“Votar en las elecciones es una de las obligaciones y derechos más importantes del ciudadano. [...] Para que el gobierno funcione bien, debe elegirse a personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber” (pp. 16 y 17).** Al cumplir con todo ello se entiende que el ciudadano cumple bien su papel, pues se ciñe simplemente a participar en la sociedad votando. Hay por tanto una idea restringida sobre la democracia y la ciudadanía que transmite el mensaje de que cumplir con la ley y conocer su funcionamiento es suficiente.

En ese sentido se presentan dos contenidos muy específicos. El primero es un cuadro que abarca las páginas 14 y 15 del libro y que no contiene ninguna explicación, solo los nombres y la composición del sistema presidencial que rige nuestro país (tres poderes y una lista de 15 secretarías, tres departamentos y una procuraduría). Se muestra gráficamente la imagen de los edificios que albergan dichos poderes.

El segundo contenido es justamente la explicación sobre la conformación del gobierno, su definición y su importancia. Aquí es posible identificar dos temas con mucha claridad, el gobierno: definición y composición, y las elecciones. La definición de gobierno que se plantea se basa de inicio en el concepto de democracia mayormente asociado a su definición como sistema político o como método para elegir gobernantes. **“La Constitución dice que el gobierno de México es: a) Democrático, porque todos los ciudadanos pueden tomar parte en él, ser elegidos para gobernantes y votar para elegirlos. b) Representativo, porque el gobierno está formado por las personas que el pueblo elige para que lo represente. c) Federal, porque aunque cada estado tiene su propio gobierno, todos reconocen a un gobierno nacional, federal” (p. 16).**

Sobre su composición se señala en términos de división del sistema en tres poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) y de cada uno se explica su composición y atribuciones. **“El gobierno federal de México está dividido en tres poderes: el poder legislativo, el poder ejecutivo y el poder judicial. Los tres residen en el Distrito Federal. El poder legislativo lo constituye el Congreso de la Unión, que está formado por la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores, que representan a la población y a los estados. El Congreso hace o modifica las leyes del país, aprueba gastos públicos y vigila al ejecutivo. El poder ejecutivo es el encargado de hacer cumplir las tareas del gobierno, y queda en manos de un Presidente de la República. El Presidente solo no podría atender todos los problemas, por eso cuenta con la ayuda de los secretarios de estado. Cada seis años, el presidente es elegido por todos los ciudadanos y no puede ser reelegido. El poder judicial es el que imparte justicia a través de los tribunales y los jueces. La Suprema Corte de Justicia es su autoridad más importante” (p. 16).**

Por último cabe señalar que la explicación que se da sobre el significado y la importancia de las elecciones se centra en justificar las razones de para qué sirve votar sin ahondar en la importancia de hacerlo como parte de la responsabilidad ciudadana. **“Los ciudadanos mexicanos votan para elegir al Presidente de la República, a los miembros del poder legislativo, a los gobernadores de su propio estado y a los miembros del municipio, así como a los miembros del**

**poder legislativo de sus estados” (p. 16).** Más adelante en el discurso se señala un brevísimo argumento sobre lo importante que es conocer las plataformas y programas de los partidos políticos para **“elegir al que más convenga” (p. 17).** El discurso en este último aspecto es claro, al ciudadano le corresponde informarse y ser responsable de conocer los programas y plataformas que los candidatos o partidos políticos proponen, es decir, se transmite la idea de un sujeto que sea corresponsable con sus obligaciones como miembro de una sociedad. (*Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

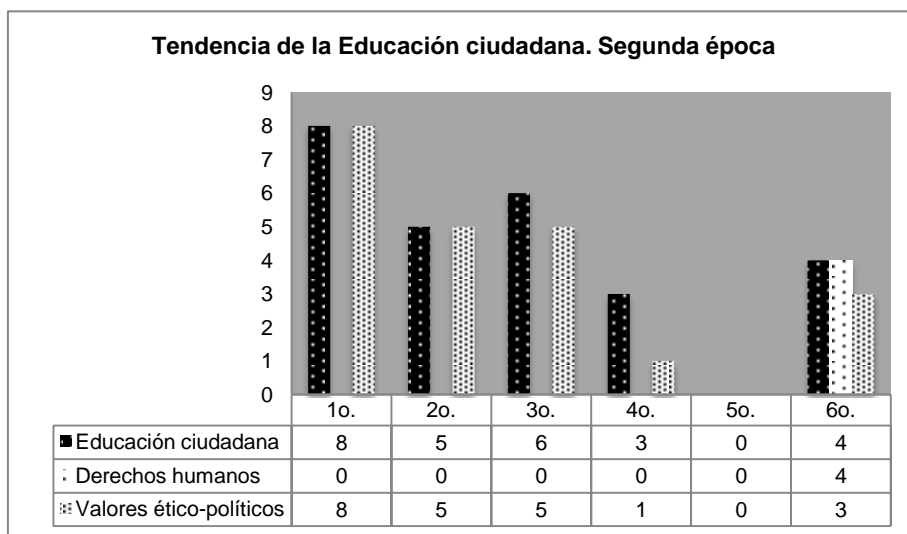
Para finalizar el análisis sobre la idea de democracia en los nuevos textos, es preciso señalar que se observa una fuerte tendencia a problematizarla y explicarla desde su complejidad histórica, social, política y económica, tanto al interior del país como desde el contexto de los países latinoamericanos, con la intención de que el niño comprenda la realidad de su entorno y se interese por conocer las normas de la comunidad, el funcionamiento de la sociedad y del gobierno, pero sobre todo para exigir y luchar por el cumplimiento cabal de los derechos de los ciudadanos, perspectiva que se expresa en más de una lección.

### **6.3.2.3 Educación ciudadana**

En cuanto a los datos que arrojó el análisis en esta categoría se identificaron 52 lecciones. De ellas, 26 abordan contenidos referidos al desarrollo de actitudes, hábitos y comportamientos en la escuela, la familia y la sociedad, así como el aprendizaje de normas de conducta. Además, 22 lecciones se dedican al desarrollo de valores ético-políticos, especialmente a la convivencia, la solidaridad y la participación. También destacan aquellas en las que se apela a la responsabilidad ciudadana de conocer, ejercer y practicar las normas sociales. Sólo en cuatro lecciones se identificaron temas vinculados con los derechos humanos, ya sea alguna definición o alguna lectura sobre los organismos internacionales. La gráfica 8 ilustra lo señalado.



Gráfica 8



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Ciencias Sociales, Primer grado, 1972; Ciencias Sociales, Segundo grado, 1975; Ciencias Sociales, Tercer grado, 1984; Ciencias Sociales, Cuarto grado, 1975; Ciencias Sociales, Quinto grado, 1977; Ciencias Sociales, Sexto grado, 1984.*

Una revisión general de los libros analizados permite observar que es en los primeros tres grados donde se presentan prácticamente la mitad de las lecciones, de las 52 mencionadas, que se vinculan con los temas de esta categoría. Es decir, en este bloque de textos la formación para la democracia y la ciudadanía se concentra entre el primer y tercer grado de la enseñanza básica, ya que sólo se identificaron 15 lecciones en los libros de cuarto a sexto grados sobre el tema.

Como se ha mencionado, la existencia de la democracia precisa de la formación y el desarrollo de las capacidades de los sujetos para que puedan ejercer sus derechos y practicar la ciudadanía. En este entendido, los libros de esta época mostraron una perspectiva interesante al respecto, ya que de manera enfática en más de una lección se busca formar a los ciudadanos para que sean conscientes de su realidad social y, en esa medida, participen en la definición colectiva sobre el futuro de su comunidad y de su país. Es por ello que la formación en virtudes cívicas y valores ético-políticos cobra relevancia para el campo de la educación, pues resulta ser el reflejo de lo que la función educativa hace para contribuir a la construcción de la democracia.

En ese sentido, resulta fundamental señalar que en el análisis realizado a los seis libros de Ciencias Sociales se pudo constatar que, si bien no se observó una explosión de actividades y ejercicios que de manera expresa

soliciten la realización de algún producto enfocado al reforzamiento de los temas, sí existe en cambio una orientación definida para la formación en virtudes cívicas y en valores ético-políticos. Esta orientación está marcada o diferenciada por el grado escolar al que van dirigidos los textos, siendo los de primero, segundo y, en menor medida, el de tercer grado, los que trabajan con elementos básicos para explicar los temas tales como preguntas guía, imágenes, breves y sencillas introducciones, pequeños textos o poemas. Y los textos que van del tercero<sup>671</sup> al sexto grados, que no presentan actividades o ejercicios por separado para el reforzamiento del aprendizaje, tienen en cambio una fuerte tendencia a la formación en conocimientos provenientes de distintas disciplinas (historia, geografía, economía, política, sociología, etcétera), a la problematización integral de los temas (características observadas en múltiples lecciones) y a la búsqueda de soluciones para la transformación. Todo ello se conjunta en las lecciones de forma integral para priorizar una formación para la democracia y la ciudadanía que desarrolla la conciencia histórica, el sentido de la responsabilidad ciudadana y la perspectiva de futuro. En este sentido, en los libros de tercero a sexto grados se observa una complejidad mayor en la narrativa de las lecciones y, en muchas de ellas, el discurso contribuye precisamente a generar la reflexión y la discusión de los temas abordados. Aquí algunos ejemplos que ilustran lo señalado:

**I. Comunidad, país, mundo (pp. 5-18). 1. Mi comunidad (pp. 5-8)**

Específicamente la lección busca orientar al alumno en el aprendizaje del concepto de comunidad y de los beneficios de vivir en una de ellas. Integra nociones conceptuales de las áreas de sociología y economía. Así se intenta que el estudiante realice un acercamiento conceptual desde lo micro a lo macro, por ello se le plantea la observación de su medio a través de preguntas respecto de su entorno y de aquellas cuestiones que forman parte de todo lo que lo vincula a una comunidad: el espacio físico exterior (lugar donde vive, el tipo de cielo, los pájaros, vehículos, tiendas, compañeros, etcétera), el espacio individual y social (quienes son los miembros de su familia, qué hacen, dónde trabajan, qué hacen otras familias). Se aprovecha el tema de la familia y de la conformación de comunidad para que el estudiante comprenda el concepto de dependencia: **“Una familia depende de muchas otras personas: ¿Con quién trabaja tu papá? ¿Quiénes fabrican los trastes o la ropa que usa tu familia?” (p. 6)**. Y específicamente se enfatiza este concepto desde el ámbito económico como una forma de realizar u otorgar bienes y servicios, así como de producción en la comunidad. **“En la comunidad hay personas que se dedican a producir bienes, construyen casas, cultivan plantas,**

<sup>671</sup> El libro de tercero y el de cuarto grado contienen explicaciones que van de lo simple a lo complejo combinadas con reflexiones de otros campos de estudio con los que se fortalece el conocimiento. Son los libros que claramente otorgan mayor peso a las explicaciones de los sucesos a través de los fenómenos sociales y culturales de los mismos.

**crian animales, confeccionan ropa, hacen juguetes, artesanías, coches” (p. 7).** También se explica el concepto de dinero como resultado del intercambio de bienes y servicios entre personas y entre comunidades. **“La gente recibe dinero a cambio de su trabajo. Con este dinero paga sus gastos” (p. 8).**

Por último, en la lección se encuentra un pequeño apartado sobre las Ciencias Sociales y en él se justifica la importancia que tiene la sociología o las ciencias sociales como materia para el estudio de la comunidad o bien del estudio de **“las relaciones que tiene la gente entre sí, es decir, estudian la vida en sociedad” (p. 8).** Aspecto que, se señala, será abordado durante el curso. Se hace énfasis pues en la importancia de la comunidad: **“Toda la gente forma parte de alguna sociedad, porque necesita de los demás para trabajar, intercambiar bienes y servicios, convivir. [...] Una familia es una pequeña sociedad. Una comunidad es una sociedad más grande. En este curso de Ciencias Sociales vamos a ver varias comunidades: hemos empezado por la tuya” (p. 8).**

*(Ciencias Sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

### **I. Comunidad, país, mundo (pp. 5-18). 3. Un pasado común (pp. 15-18)**

Esta sección se dedica principalmente a describir las formas en las que se ha llegado a conformar una comunidad. Así, se describe la forma en la que los antepasados lograron conformar sociedades y satisfacer sus necesidades. Un recorrido que abarca desde el hombre primitivo hasta nuestros días. Se enfatiza el carácter de la historia como un hecho que nos permite asomarnos a lo que sucedió en el pasado pero que nos sitúa para valorar el presente. Se maneja el concepto de convivencia y se da la pauta para comprender el concepto de ciudadanía como sujeto de obligaciones: **“Poco a poco la sociedad se fue organizando cada vez más. El trabajo se distribuyó entre muchas personas, y a cada una le correspondió cumplir una tarea específica dentro del grupo. Ésta fue una de las muchas ventajas que el hombre adquirió al vivir en sociedad. Pero esta convivencia también significaba una obligación para los seres humanos: ahora todos debían cumplir las leyes creadas por el grupo, para que hubiera orden y se pudiera vivir en paz” (p. 18).**

*(Ciencias Sociales, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

En los libros de primero y segundo grados, las lecciones en su mayoría están orientadas al aprendizaje de hábitos y de normas de conducta. Así, por medio de lecciones sencillas (las cuales contienen imágenes y afirmaciones o preguntas guía), se busca formar al lector para que comprenda su entorno, valore lo que aprende y reconozca la necesidad del trabajo y de la relación con los demás. El siguiente ejemplo da muestra de ello:

### **II. Unidad. Trabajamos para vivir. Necesitamos de los demás (pp. 27-28)**

Se trata de una lección que muestra más imágenes que texto y en las que se observa a varias personas interactuando y realizando determinadas actividades en conjunto. La lección transmite al lector el mensaje sobre la importancia de trabajar en equipo. Se trata de una lección que busca propiciar la apertura del ser humano en colectivo, la solidaridad y el compañerismo.

*(Ciencias Sociales, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 1979.)*

Por tales razones, en estos textos se identificó que los valores para la convivencia y la solidaridad son los más referidos. Es por eso que en las

lecciones se entiende que el aprendizaje de la convivencia tiene un vínculo fundamental con el aprendizaje de normas de conducta y de reglas que se han de cumplir, pues proporcionan seguridad y permiten el desarrollo de comportamientos y actitudes propicias para ello. Así, resultan de interés especial las lecciones que forman en el valor de la convivencia, ya que a través de las imágenes se busca formar para el aprendizaje de actitudes, hábitos y comportamientos en diversos ámbitos sociales como la escuela, la familia y la sociedad. Los siguientes tres ejemplos ilustran lo señalado:

**V. Convivimos con los demás. Las reglas sociales (pp. 46-47)**

A través de dos oraciones y dos preguntas se intenta llevar al lector a que comprenda la importancia que tiene el cumplimiento de cánones sociales o reglas para establecer una convivencia armoniosa. “**Toda la gente tiene que convivir con los demás. Para esto también necesitamos seguir ciertas normas. ¿Qué reglas se cumplen en esta fiesta? ¿Qué pasa cuando no cumplimos las reglas con los demás?**” (p. 47). Las preguntas que se leen en los globos de diálogo que tienen algunas personas en la ilustración están orientadas al comportamiento social que ha de observarse al asistir a algún festejo o evento familiar y social en las que se ejercitan principalmente la amabilidad y reglas de buena conducta, saludar; ceder el asiento a las personas mayores; dar las gracias; presentarse; preguntar por el estado de ánimo o de salud de las personas; ser buen anfitrión. La lección busca que el lector encuentre las razones y consecuencias de no cumplir con las reglas. (Ciencias Sociales, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 1979.)

**V. Convivimos con los demás. Convivimos. Las reglas del juego (p. 45)**

Se trata de una lección que por medio de una imagen muestra a varios chicos jugando y conviviendo en un espacio abierto. Así se busca que por medio de la pregunta: “**¿Qué pasa si no conocemos las reglas de un juego?**” (p. 45), el lector reflexione sobre su condición de participante, en este caso en un juego, y lo importante que resulta conocer y practicar las reglas para poder participar en él. (Ciencias Sociales, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 1979.)

**La convivencia con nuestros semejantes. (pp.45-51) Normas de conducta (pp. 46-47)**

La lección muestra seis ilustraciones con actividades cotidianas que realizan los alumnos en dos espacios: la escuela y la casa. Las tres ilustraciones de la página izquierda muestran a niños realizando varias actividades dentro del espacio escolar (llegar a la escuela; acomodar mesas y sillas; limpiar el salón, barrerlo, trapearlo; adornar el salón; poner flores); y fuera del espacio escolar en el patio (limpiar ventanas, barrer, sembrar, regar las plantas, podar). Aunque la intención de la lección es dar a conocer al lector las reglas que ha de cumplir en la escuela y propiciar que los alumnos convivan unos con otros, en realidad lo que las ilustraciones muestran son actividades que no del todo corresponden a las reglas de conducta que han de seguirse en una escuela para propiciar la convivencia entre alumnos como: respetar a los compañeros en sus opiniones, vestimenta, características físicas; en el cuidado de los espacios comunes, no tirar basura. Tampoco existe en las ilustraciones la figura de un profesor o profesora, a la que también se ha de incluir en los cuidados y reglas. La convivencia que muestran las imágenes adolece de representar el espacio de enseñanza-aprendizaje, donde profesor y alumno tienen un intercambio importante no sólo de conocimiento sino especialmente de convivencia y aprendizaje mutuo. Además se presentan las reglas

como aquello que ha sido establecido y es inamovible al preguntársele al lector:  
**“¿Qué reglas tienes que cumplir en tu escuela?” (p. 46)**

Por otra parte, en la página derecha el lector observa tres ilustraciones, todas tienen un reloj que marca distintas horas dependiendo de la actividad que se ilustra. Así, el lector observa y aprende que por la mañana corresponde realizar los hábitos de cuidado personal (peinarse, arreglarse, vestirse, ponerse los zapatos) para cumplir con su responsabilidad de ir a la escuela; posteriormente el recuadro marca en el reloj las 14 horas para indicar que es tiempo de ayudar a poner la mesa para comer y por último destaca la imagen de un niño dormido y con el reloj marcando las 21:30. La lección busca la reflexión del lector sobre la importancia de seguir las normas al hacerle una pregunta **“¿Qué reglas se siguen en tu casa?” “¿Por qué?” (p. 47)**  
(*Ciencias sociales, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

Aunque los libros de esta época presentan una formación para la democracia y la ciudadanía en dos niveles, es decir, con lecciones que se ubican en un nivel básico de complejidad y entendimiento, y otras más complejas, no dejan de incluirse apartados que precisan del desarrollo de las capacidades individuales para el ejercicio pleno de los derechos y las prácticas que definen a la ciudadanía, por ejemplo, la responsabilidad y la autonomía. Así, los textos de esta época también forman en el reconocimiento de la individualidad de los sujetos, a través del aprendizaje de conductas rutinarias y hábitos para el cuidado personal, principalmente se ubican las lecciones que se orientan al cuidado del cuerpo; los comportamientos que se aprenden y desarrollan en el grupo o comunidad de pertenencia, principalmente la escuela (convivencia con otros, responsabilidad en las tareas y el trabajo escolar, el respeto a los compañeros y profesores), y de los que se cultivan y realizan en el ámbito afectivo (vínculo con la familia). Así, hay varias lecciones dedicadas a la formación de hábitos con la intención de hacer sujetos autónomos, libres y responsables. A continuación se presenta una serie de ejemplos que ilustran lo señalado:

**La convivencia con nuestros semejantes. Cuidamos nuestra apariencia (pp. 50 y 51)** Esta lección permite transmitir al lector lo importante que es ser autónomo y responsable. Así, muestra cuatro fotografías, tres con niños realizando alguna actividad (bañándose, limpiándose los zapatos) y una de accesorios para la limpieza personal. Además de realizar la afirmación de que: **“Todos debemos estar limpios y arreglados” (p. 50)**, en la lección se hace una pregunta que lleva a la reflexión individual sobre la importancia que reviste para la autonomía individual y moral, realizar estas actividades, **“¿Sabes por qué?” (p. 51)**  
(*Ciencias Sociales, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

**Escuela y hogar. Los otros niños (pp. 14 y 15)**

Esta lección está compuesta por dos páginas en las que se presentan ilustraciones alusivas al hogar y a la escuela que buscan transmitir al lector un mensaje de

autonomía y responsabilidad. Así, las preguntas que guían la lección apuntan a la formación de hábitos y de responsabilidad conforme van creciendo los niños. La pregunta guía: ¿Qué cosas aprenden los niños pequeños?, articula las cuatro ilustraciones que en la página izquierda se enfocan en la importancia de aprender a vestirse solo o a caminar de pequeño, y las otras dos ilustraciones de la página derecha muestran la importancia de aprender a leer en la escuela y de estudiar y hacer tareas.

(*Ciencias Sociales, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

#### **Escuela y hogar. Las actividades escolares (pp. 16 y 17)**

La lección muestra a través de cinco imágenes las actividades que se han de realizar en la escuela. Se puede observar cinco fotografías de niños realizando diversas actividades (regando un árbol; escribiendo en el pupitre; realizando actividad en equipo; escribiendo en el mural) se muestra al lector la responsabilidad que tiene asistir a la escuela. La sexta fotografía muestra la formación que hacen los niños en el patio antes de entrar a los salones y el mensaje que transmite es el de seguir las indicaciones que se dan.

(*Ciencias Sociales, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

#### **Las cosas que aprendemos. Aprendemos unos de otros (pp. 54 y 55)**

La lección integrada de dos páginas y 6 fotografías muestra imágenes de niños con adultos realizando diversas actividades de aprendizaje (un niño junto a un pizarrón y una maestra escribiendo en él; una niña con una señora haciendo tortillas; un señor con un pequeño haciendo alguna actividad manual; unos niños realizando alguna compostura en un coche; y por último un chico volando un papalote).

(*Ciencias Sociales, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

Con relación a este tema, una de las lecciones que resulta significativa es la que explica el rol y las responsabilidades de los miembros de una familia. Se trata de una lección interesante, pues marca una diferencia notable con aquellas que abordaban la misma temática en los libros de los sesenta, donde el padre no participaba en las actividades del hogar. Si sólo nos atenemos a las cuatro afirmaciones que se explican en las imágenes, podemos ver la perspectiva tan diferente en la que los nuevos textos buscaron formar. A continuación se presenta la lección:

#### **Escuela y hogar (pp. 7-31). La familia (pp. 26-27)**

La lección se integra por cuatro imágenes en las que se encuentran los integrantes de una familia realizando diversas actividades dentro de la casa. Los integrantes son cuatro —papá, mamá, hijo, hija— y cada recuadro da cuenta de una actividad distinta que hacen los miembros de esta familia. Lo interesante es que en tres de los recuadros el papá participa de las actividades del hogar. El primer recuadro muestra a la mamá de pie peinando a su hija que se encuentra sentada en una silla y a su hermano mirando cómo la madre peina a la hija, en la frase se lee: **“La mamá ayuda a los niños” (p. 26)**. En el segundo recuadro se observa a la hija e hijo sentados frente a la mesa realizando tarea, y al papá junto a ellos ayudándolos y tomando un café, la frase señala: **“El papá ayuda a sus hijos” (p. 26)**. En el tercer recuadro se observa a todos los miembros de la familia haciendo alguna actividad de limpieza en la casa. El papá limpia ventanas, la mamá acomoda un cuadro, la hija acomoda libros y el niño pone los juguetes en una caja. La frase señala: **“Los niños ayudan a**

**sus papás” (p. 27).** El último recuadro presenta al papá y la mamá caminado juntos por la calle y cargados de bolsas de la compra en el mercado, la frase señala: **“Los papás se ayudan también” (p. 27).**  
(*Ciencias Sociales, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1975.*)

Por otra parte, existe un esfuerzo notable para comunicar a los alumnos que ser ciudadano implica coadyuvar al robustecimiento de la democracia, a través de hacer propios los principios y prácticas democráticas. Al respecto, el libro de cuarto y sexto grados, que agrupan las lecciones con mayor complejidad y contenido alusivo a la democracia y la ciudadanía, principalmente referidas al marco legal y la estructura política y de gobierno, plantean el conocimiento informado sobre dichas cuestiones, principalmente aquellas que tienen relación con el ejercicio del voto, señalando que:

Para que el gobierno funcione bien, debe elegirse a personas decentes y capaces, y vigilar que cumplan con su deber. [...] Cada partido político tiene su programa de gobierno y sus candidatos. Todos los ciudadanos deberían conocer bien estos programas para ser capaces de elegir al que más convenga.<sup>672</sup>

Aunque en general se percibe una orientación para la construcción y la formación de un sujeto cívicamente responsable, orientado a la justicia, participativo, que cumple con sus obligaciones y que es solidario con su entorno, algunos capítulos presentan una visión en la que la formación del ciudadano está apegada a la consecución exclusiva de las leyes, por lo que el sujeto también se forma para cumplir “obligadamente” con lo que la ley le señala qué debe hacer. Concretamente, en el libro de cuarto grado se indica: “Votar en las elecciones es una de las obligaciones y derechos más importantes del ciudadano.”<sup>673</sup>

Con respecto al tema de los derechos humanos, resulta singular que solamente en uno de los libros, que corresponde al último grado de la educación primaria, se identificaron cuatro lecciones que de manera indirecta abordan este tema. En tal sentido, en tres de estas lecciones se presenta el contexto histórico, político y social en el que nacen y se desarrollan las ideas de libertad y su consecuencia: el reconocimiento de derechos en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, y posteriormente, en una

<sup>672</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1974-1975, p. 17.*

<sup>673</sup> *Ciencias Sociales, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 1974-1975, p. 16.*

Constitución. Por otra parte, una sola lección aborda el tema de los organismos internacionales de cooperación y su importancia en el ámbito mundial.

Sobre la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, es preciso apuntar que la narrativa simplemente menciona que: “Es un documento parecido a la Declaración de Independencia de Estados Unidos, que empieza así: “Todos los hombres nacen libres y tienen los mismos derechos”.<sup>674</sup> No se proporcionan fechas, nombres, importancia de conocerla ni más datos, el relato sólo alude a que su elaboración estuvo en manos de la Asamblea Nacional, aclarándose que era un grupo de representantes de la aristocracia y del clero que también pedían reformas.

Si bien la alusión a esta Declaración es breve, cabe señalar, que la problematización que en las tres lecciones se propicia, permite que el estudiante tenga una visión sobre la importancia del reconocimiento de los derechos de las personas, pues se le motiva a que considere al menos dos principios esenciales de la democracia: la libertad y la justicia. La siguiente lección da muestra de lo señalado:

**I. El fin de los gobiernos absolutos (pp. 27-48). 2. La Revolución Francesa (pp. 32-39)**

En esta parte de la lección se da cuenta de las razones políticas, históricas y sociales que llevaron a Francia a consumar una de las revoluciones más importantes a favor de la lucha por la igualdad de derechos, la cual ha sido analizada en la sección correspondiente a los principios fundamentales. Ahora corresponde en esta sección analizar lo encontrado.

Uno de los aspectos que en materia de formación ciudadana se menciona en la lección es la alusión a la realización y publicación por parte de la Asamblea Nacional Francesa de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Aunque cabe señalar que la información que se muestra al estudiante es muy pobre, pues no se señala ni una fecha, ni mayores datos o explicación sobre su importancia, simplemente se aclara que esta declaración es importante porque: **“Es un documento parecido a la Declaración de Independencia de Estados Unidos, que empieza así: ‘Todos los hombres nacen libres y tienen los mismos derechos’” (p. 35).**

La problematización que se hace del tema permite que el lector tenga una perspectiva amplia sobre las causas, razones y visión de esta declaración a futuro, que se consagra en las constituciones de los países en las que se reconoce el gran peso que tuvo el movimiento ilustrado para que con la constitución se terminara con las injusticias y se reconociera la libertad de las personas.

Por último, se observa que el tema sobre los derechos humanos comenzaba a incluirse en los libros de texto. En este bloque es un tema que aún no estaba en auge como sí sucede con los libros de las dos generaciones que le preceden.

(*Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984.)

<sup>674</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 35.



En los libros de esta época el tema de los organismos internacionales se expone, aunque en una sola lección. Así, se hace una descripción de las funciones que lleva a cabo la Organización de las Naciones Unidas (ONU), enfatizándose especialmente que, de entre todas sus actividades, la más importante es la de evitar las guerras y conservar la paz entre los países, para “que la humanidad viva mejor [...] no haya discriminación racial ni en contra de las mujeres. Para lograr la convivencia pacífica entre los pueblos, para que los hombres se comprendan los unos a los otros”.<sup>675</sup>

Una característica que destaca en los libros de quinto y sexto grados es que se incluyen algunos textos literarios breves alusivos a la temática que se está desarrollando en las lecciones. Este dato resulta significativo, pues los textos en cuestión se convierten en una herramienta para el aprendizaje y la formación de los estudiantes, más allá de los contenidos obligados, pues contribuyen a contextualizar, o reafirmar el contenido temático de las lecciones. Al respecto, algunos de los autores de los textos que se incluyen son: Albert Camus, William Faulkner, Ernesto Sábato, Walt Whitman, Albert Einstein y Benito Juárez.

Sin duda, las autoridades educativas apostaron por que los libros de esta época constituyeran precisamente el mejor material didáctico para el aprendizaje de la lecto-escritura, pues en ellos se priorizan estos elementos como destrezas que, para adquirirlas, se requiere razonar su naturaleza, su problemática y sus implicaciones; tal es la enseñanza que promueven los textos de esta época. El siguiente ejemplo es muestra de lo señalado:

**VI. Guerra, sociedad y cultura (pp. 120-144). 1. La segunda guerra mundial (pp. 121-127)**

En este apartado se detallan los aspectos que permearon y provocaron los cambios mundiales vertiginosos surgidos de la segunda guerra mundial y es importante para nuestro análisis porque en el apartado se incluye apenas una hojita que detalla la creación, misión y funcionamiento de la ONU. Así se concientiza al lector de que crear la ONU fue necesario para **“salvar a la humanidad de la destrucción total. [Pues] Los problemas debían resolverse por medios pacíficos. [...] era necesario que una organización se ocupara de arreglar los problemas que surgían entre las naciones, porque muchas soluciones no habían satisfecho ni a los pueblos ni a los gobiernos”** (p. 127). Se describe su estructura y organización como un organismo internacional formado por los países del mundo. **“Hoy en día hay 154 países socios, [...] su sede, o lugar de reunión, es la ciudad de Nueva York. Tiene muchas dependencias que desempeñan diferentes trabajos”** (p. 127). Y está conformada por la Asamblea General que es **“un congreso mundial formado**

<sup>675</sup> *Ciencias Sociales, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 1984, p. 127.

por los representantes de los países miembros. En ella se discuten los problemas importantes y los países exponen sus quejas y sus opiniones. El Consejo de Seguridad se encarga de mantener la paz y la seguridad internacional, también vigila que los países no acumulen demasiados armamentos” (p. 127). Se explica la existencia de otros organismos dependientes de la ONU que se dedican específicamente a algunas funciones como: la educativa (UNESCO), la salud (OMS), la agricultura y la alimentación (FAO), entre otras. Principalmente se menciona su misión como un organismo que **“trata por todos los medios de mantener la paz y de que toda la humanidad viva mejor”** (p. 127). Se señala entre sus principales objetivos velar por que no haya discriminación racial ni en contra de las mujeres. Y se señala que es la responsable de la redacción de la declaración de los Derechos Humanos y de otras declaraciones para que se logre **“la convivencia pacífica entre los pueblos, [y] para que los hombres se comprendan los unos a los otros”** (p. 127).  
(*Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.*)

Por otra parte, respecto a los valores que con mayor frecuencia son referidos en estos textos, se encontró también que, al igual que el valor de la convivencia, se fomenta la responsabilidad social y la solidaridad con los países latinoamericanos; la cooperación en la comunidad, con la familia y con la Nación. Y hay un especial interés también en fomentar la autonomía, libertad y responsabilidad del individuo ante sí mismo y ante la sociedad.

Por ello, una de las tareas esenciales que en este conjunto de libros se le asigna a la formación para la democracia y la ciudadanía es la de promover un ciudadano más reflexivo, capaz de aprovechar las herramientas y los recursos que adquiere por medio de la educación para comprender su mundo y exigir sus derechos. En ese sentido, los elementos que estos materiales privilegian son la importancia de las Ciencias Sociales y la utilidad de los medios de comunicación. Estas son las finalidades que se pretendieron cubrir con la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de los libros elaborados con la reforma educativa de los años setenta.

Al respecto, en el esquema de análisis que se generó para vaciar las características formales de cada uno de los libros de texto que conforman el universo de esta investigación y que se reproduce a continuación, se detallan las finalidades que las autoridades, y de cierta manera los autores, buscaron cubrir con la elaboración de esta serie de libros.

**Esquema de análisis A. Características formales. Gen. 1973-1992 Ciencias Sociales Sexto Grado. Cuestiones a destacar del libro (pp. 1-3)**

El libro forma parte de la segunda época de libros de texto. Llama la atención que los créditos se encuentran en la parte final del libro y en ellos se aclara: “La Secretaría de Educación Pública agradece la aportación de los muchos maestros que hicieron posible esta obra y, en particular, la de las siguientes personas, quienes participaron

directamente en la elaboración de la 1ª edición, 1973: Josefina Zoraida Vázquez, Laura Barcia, Elizabeth Velázquez, Luis González, Rodolfo Stavenhagen, Víctor L. Urquidi y Francisco Estébanez. Coordinación técnica y pedagógica de la presente edición: Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos de la Dirección General de Planeación.

El texto se conforma por ocho unidades bien diferenciadas que describen hechos y sucesos que permiten comprender la historia universal y ubicar el surgimiento de ideas y movimientos sociales que permearon a los países en materia de política y organización de gobierno y que se extendieron al mundo. El texto parte del siglo XVIII y culmina acercando al lector a las problemáticas más contemporáneas de Latinoamérica y de México. En tal sentido y por ser del interés de este trabajo, ubicamos en el texto las temáticas en torno a la consolidación de la democracia en el siglo XVIII, con el establecimiento de leyes y constituciones, así como al surgimiento de la lucha y el respeto por los derechos del hombre. También en el último capítulo del texto se muestra un panorama histórico, político y social de la región Latinoamericana. Este relato combina la descripción de sucesos históricos importantes con los problemas más graves que persistían entonces en la región, como la pobreza del campo y de los grandes centros urbanos; la marginación económica y cultural; la emigración del campo a las ciudades; el crecimiento poblacional, hasta las dificultades para el ejercicio de la democracia en diversos países. Para finalizar se presenta un apartado de 20 hojas sobre la situación de México. En este apartado, a grandes rasgos, se habla de su historia, de su cultura, de los sucesos importantes que marcaron la vida del país, y de sus grandes desafíos como un país lleno de contrastes.

De inicio llama la atención un pequeño apartado con carácter introductorio en el que se explica la importancia de las ciencias sociales y la utilidad de los medios de comunicación para comprender el mundo de esa época. También este apartado contiene —apenas en una cuartilla— una explicación completamente intencionada sobre el contenido del texto y la finalidad que se busca con la enseñanza de las Ciencias Sociales. **“Cuando salgas de 6º año, si has trabajado bien con tus lecciones de Ciencias Sociales, entenderás lo que sucede en tu comunidad, en tu país y en otros países; conocerás y defenderás tus derechos y respetarás los de los demás; sabrás convivir con las personas que te rodean; habrás adquirido la manera de seguir aprendiendo siempre” (p. 6).** Para ello se sugiere como recurso didáctico la lectura y discusión del libro con profesores y compañeros, y se invita al lector para que envíe comentarios y sugerencias sobre el libro con la intención de mejorarlo. Así, se propone que el lector responda cuatro preguntas: **“¿Qué es lo que más te gustó del libro? ¿Qué es lo que te pareció más difícil? ¿Qué otras cosas te gustaría que tuviera? ¿Qué fue lo que menos te gustó?”**

**(p. 6)**

El texto finaliza con dos apartados, un vocabulario que abarca ocho páginas, y una hoja con la imagen y el título El escudo nacional del cual no se da explicación alguna. Además se incluyen 10 hojas en las que se muestran las fotografías de los gobernantes de México, iniciando con Guadalupe Victoria en el año de 1824 hasta 1984, con Miguel de la Madrid como presidente, hasta el momento de la edición del libro de texto analizado.

*(Ciencias Sociales, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 1984.)*

Finalmente, es propicio señalar que si bien los libros de texto de esta época simbolizan un cambio pedagógico y didáctico renovador, pues favorecen el aprendizaje no memorístico, a través de dar cuenta del desarrollo de los conceptos, en ocasiones su lectura resulta compleja por la densidad de material conceptual que contienen. Ello se refleja especialmente en los libros de quinto y sexto grados, los cuales muestran una perspectiva mayormente

histórica, mientras que los textos de cuarto, tercero y segundo grados ofrecen un balance entre las explicaciones sociales y culturales de los sucesos, de la familia y de la comunidad.

Aunado a ello, en los libros se observa nítidamente una disminución y en ocasiones ausencia de contenidos alusivos al patriotismo y a la exaltación del nacionalismo. Por ello, estos materiales representan también un quiebre con la enseñanza patriótica y con la transmisión de la idea de que la historia, para ser creíble, ha de ser enseñada con explicaciones bélicas sangrientas, mayormente contenida en los libros de la época precedente.



## **Capítulo 7. Tercera época de libros de texto gratuitos (1988-2000)**

Las transformaciones que se experimentaron en México hacia fines de la década de los ochenta y a lo largo de los noventa consolidaron un proyecto de nación acorde con los planteamientos que pugnaron por el establecimiento de una política de carácter modernizador y neoliberal. Los convulsos cambios sufridos en materia económica, política y tecnológica, tras el arribo de la globalización, definieron sustancialmente la vida y el rumbo de México e impactaron de manera notable las decisiones de gobierno en materia educativa.

En tal sentido, las dos gestiones de gobierno que afianzaron en el país el modelo de desarrollo modernizador iniciado en el sexenio de Miguel de la Madrid fueron la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y la de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), las cuales, de manera correspondiente, fueron el escenario de implantación y de consolidación de un proyecto político y económico que, en varios terrenos, pero especialmente en el educativo, trazó una ruta de transformación radical. Entre otras cosas, dicho proyecto daría origen a una nueva generación de libros de texto gratuitos. En la segunda parte de este apartado se detallan los rasgos generales de 10 de los libros que integraron la tercera época de materiales educativos y se describe el análisis realizado a sus contenidos en materia de ciudadanía, democracia y formación ciudadana.

El escenario en el que surgió esta tercera época se inscribiría en un periodo de transformaciones que, a nivel mundial, exigió la imposición de políticas que buscaban reformar de manera estructural diversos sectores del país, en consonancia con el ideal de administración política que daba cabida a la apertura económica, la globalización y la tecnocracia. Entre los sectores que serían reformados, el educativo fue sin duda en el que se impuso con mayor evidencia un proyecto de carácter modernizador, que tuvo su momento culminante durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari. En este sentido, las acciones que su gobierno pondría en marcha para modificar el modelo de desarrollo tuvieron una finalidad muy clara: desmarcarse del proyecto nacionalista de país y construir uno en torno a las exigencias del libre mercado y la tecnocracia.

Desde el discurso gubernamental, dicha perspectiva era parte de un cambio inevitable instado por las transformaciones que en el ámbito mundial demandaban de las naciones en vías de desarrollo competir y avanzar en su nueva realidad, es decir, en el mundo globalizado. En tal sentido, al afianzarse el programa económico de corte neoliberal como modelo de desarrollo para México, lo que preocupaba a los gestores de este cambio era el reconocimiento que se tendría en el extranjero, pues, desde su perspectiva, dicho modelo generaría una transformación positiva para el país, aun cuando los índices de pobreza y de inseguridad alcanzaban entonces cifras cada vez más elevadas.

Los inminentes efectos del nuevo modelo de desarrollo modernizador impactaron de manera inusitada todos los órdenes de la vida nacional, especialmente el de la política educativa que, tanto en temporalidad como en efectividad, sería redefinido por las acciones ejercidas durante el gobierno de Carlos Salinas, pues las políticas del gobierno posterior, es decir, el zedillista, mostraron un alto grado de continuidad. De ahí que la propuesta para el sector educativo significó la ejecución de un nuevo plan de reforma denominado Modernización Educativa que, si bien logró avances reales en materia de educación básica, fue también el instrumento con el que se introduciría e impulsaría una nueva forma de entender la educación: como una mercancía.

De manera particular, la reforma implicó un cambio radical en la orientación educativa y el sostenimiento de una línea de continuidad del proyecto modernizador por dos periodos de gobierno, cuyos fundamentos pueden sintetizarse en tres componentes que caracterizaron a la educación nacional por 12 años consecutivos: el exceso de modernidad, la exigencia de la calidad y una visión tecnocrática y pragmática del sistema educativo mexicano.

En tal sentido, la enseñanza primaria constituyó el espacio prioritario para la realización de una serie de ajustes con carácter estructural entre los que destacaron los relativos a los planes y programas de estudio, con el objetivo de promover una reforma integral de los contenidos de los materiales educativos, los cuales habían estado vigentes por 20 años consecutivos. Así, se propuso la renovación total de los programas de estudio y de los libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. Sin embargo, los nuevos materiales educativos, correspondientes a la tercera generación, experimentarían una

sustitución por etapas, de tal suerte que su remplazo total no se lograría sino hasta el año 2000, esto es, en la recta final de la gestión zedillista.

En suma, este apartado da cuenta de los hechos que configuraron un nuevo escenario de desarrollo para el país, dando con ello un giro radical y opuesto al proyecto económico y político que México había seguido durante los últimos cuarenta años. Especialmente, se muestra la enorme distancia que se impuso, en materia educativa, entre las gestiones del nacionalismo y las de la nueva ruta marcada por el proyecto modernizante y neoliberal.

## **7.1 Perfil político y educativo en el periodo 1988-2000**

### **7.1.1 El gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)**

Este gobierno mostró al mundo y, sobre todo, a los mexicanos, que el grupo político que había logrado permanecer por más de 60 años dirigiendo el país continuaría haciéndolo, pero con una nueva ruta de desarrollo: la modernizadora. La posibilidad que se abrió en este sexenio para culminar un proyecto de desarrollo que había comenzado a gestarse desde el gobierno de Miguel de la Madrid, evidenció la enorme capacidad del partido gobernante (PRI) para mantenerse a toda costa en el poder. La llegada de Carlos Salinas a la Presidencia de la República, el 1 de diciembre de 1988, no estuvo exenta de cuestionamientos, dado el controvertido proceso y la acusación de fraude que rodearon las elecciones de julio de ese año.

Aún cuando los resultados oficiales le otorgaban el triunfo a Salinas, las dudosas condiciones en las que se había dado el proceso electoral pusieron de manifiesto no sólo la indignación de la población mexicana ante tal situación, sino la evidente ausencia de instituciones que garantizaran la presencia ciudadana en las urnas, la falta de un sistema de partidos viable y competitivo, y en consecuencia, la inminente necesidad de una reforma política con capacidad para llevar a cabo procesos electorales creíbles. Probablemente, el beneficio que dejó la controvertida elección de 1988 fue la recomposición de las fuerzas políticas que se configuraron al interior de las Cámaras, pues a partir de entonces experimentaron una regionalización y fragmentación



territorial que se tradujo en el inicio del debilitamiento del presidencialismo mexicano.<sup>676</sup>

La primera acción política que Carlos Salinas realizó para demostrar que era un líder firme y decidido fue la captura del dirigente petrolero Joaquín Hernández “La Quina”, de quién se decía había financiado un escrito contra Salinas titulado *Un asesino en la presidencia*, en el que se aludía al homicidio accidental de una sirvienta cometido por el presidente a la edad de cuatro años. Con su encarcelamiento, Salinas evidenció el alcance de sus capacidades. El líder petrolero estaría tras las rejas todo el sexenio. Sin duda, el nuevo presidente gozaba también de otras habilidades y muy pronto se allegó de un grupo de talentosos tecnócratas, quienes ya contaban con experiencia en la gestión pública desde el sexenio anterior, en el área específica de la economía, con los que habilmente proyectó una renovación del modelo de desarrollo económico y político para el país.<sup>677</sup>

Así, la ferviente creencia del presidente Salinas y su grupo en el progreso económico como único factor potencial para el desarrollo del país, lo llevó a modificar la estrategia económica desarrollada por los gobiernos precedentes, la cual implicó el paso de una economía cerrada y cuidada, a una economía abierta al libre intercambio comercial y expuesta a las fuerzas del

---

<sup>676</sup> Aguilar, H., y Meyer, L., *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 2013, pp. 283-285. El presidencialismo mexicano, de acuerdo con Meyer, alude a un tipo de gobierno distinto al parlamentario y que para los mexicanos ha adquirido una connotación negativa. Se puede definir también como la fortaleza que tiene la figura del presidente por encima de los Poderes de la Unión, esto es, del Poder Legislativo y del Poder Judicial. Es, en suma, el poder en manos de una sola persona que se mide en términos de la cantidad extraordinaria de atribuciones que tiene, pues es “jefe de Estado y jefe de gobierno, comandante del ejército, conductor de la política exterior, la instancia que toma todas las decisiones básicas en materia de impuestos, presupuestos, crédito público, política agraria, laboral, educativa, minera, energética, de comunicaciones, de seguridad social y de culto religioso. El presidente es quien nombra a los representantes diplomáticos, a los altos mandos del ejército y la armada y a los directores de las empresas paraestatales. Hasta hace poco, también el presidente designaba al jefe de gobierno de la ciudad de México y a los miembros de los órganos judiciales”, Meyer, L., “El presidencialismo mexicano en busca del justo medio”, *Istor*, núm. 3, invierno 2000, México, CIDE, 2000, p. 51.

<sup>677</sup> El grupo de jóvenes tecnócratas, en su mayoría egresados de prestigiosas universidades del extranjero, al que Miguel de la Madrid les había abierto la puerta para entrar al gobierno, estuvo conformado por el propio Carlos Salinas de Gortari (egresado de la Universidad de Harvard), Pedro Aspe Armella (egresado del Massachusetts Institute of Technology), Manuel Camacho Solís (egresado de Princeton), Luis Donald Colosio (egresado de North-western University), Ernesto Zedillo (egresado de Yale) y Jaime José Serra Puche (egresado de Yale). Krauze, E., *La Presidencia Imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets, 2002, pp. 457-458.

mercado. Con este cambio se instituían en el país las políticas neoliberales que transformaron en gran medida el papel del Estado.

El año de 1988 fue crucial para los mexicanos, pues significó el inicio de un largo proceso de cambio y de una supuesta recuperación económica, que a todas luces exigía enormes esfuerzos a la sociedad para revertir en algo los colapsos financieros sufridos en los años precedentes, principalmente en la década de los ochenta. Ante la situación de incertidumbre, el gobierno salinista presentaba, en poco tiempo, una propuesta de planeación gubernamental que determinaba con precisión los espacios de oportunidad para garantizar en el país un modelo de desarrollo exitoso, desde su perspectiva. En tal sentido, los ejes rectores de la política pública contenidos en el llamado Programa Nacional de Desarrollo 1988-1994 (PND) se orientaron de manera singular en un novedoso y persuasivo discurso, que modificaba el rumbo de dos asuntos centrales: el modelo de crecimiento económico y la función del Estado. Ésta última redefinida bajo un pretendido adelgazamiento de sus atribuciones, que generaría sofisticados mecanismos de control. Así, los objetivos prioritarios en los que se orientó la política nacional del sexenio fueron:

I. La defensa de la soberanía y promoción de los intereses de México en el mundo; II. La ampliación de la vida democrática; III. La recuperación económica con estabilidad de precios; IV. El mejoramiento productivo del nivel de vida de la población.<sup>678</sup>

Dichos objetivos tuvieron como ruta de acción política lo que Salinas y su grupo denominaron “la modernización nacional”, que fue conceptualizada en el papel y en el discurso político de la siguiente manera:

La modernización de la estructura básica de la sociedad y de aquellas prácticas que la alimentan es una tarea en la que están inmersas la gran mayoría de las naciones del mundo. No es, por tanto, una estrategia exclusiva de las naciones en vías de desarrollo, ni es producto de una ideología política en particular. Naciones con desarrollos dispares e ideologías encontradas llevan a cabo en su propio contexto histórico y frente a las demás naciones, una amplia adaptación de sus estructuras económicas a las nuevas modalidades de integración y competencia internacionales. [...]

La estrategia de modernización es la iniciativa de nuestra generación para defender y proyectar nuestra identidad al futuro, y alcanzar nuestras metas nacionales, acordes con nuestra historia, las transformaciones que

---

<sup>678</sup> “Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994”, *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, miércoles 31 de mayo de 1989, p. 37, [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND\\_1989-1994\\_31may89.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf), consultado el 20 noviembre de 2017.

persigue la modernización serán, por ello, nacionalistas; serán populares, con el claro destino de elevar la calidad de vida de todos los mexicanos; y se llevarán a cabo a través de la acción concertada, la participación responsable de los ciudadanos, grupos, organizaciones, partidos y sectores y, por tanto democráticamente. [...]

Enfrentar el reto de la modernización es ajustarse al cambio para aprovechar con actitud abierta sus oportunidades, sin refugiarse en estrategias del pasado que ya no responden a la nueva realidad. A este reto la mayoría de los países responden con avances estructurales que les permitan participar provechosamente en el cada vez más competitivo y cambiante mundo de hoy.<sup>679</sup>

En términos generales y breves, la anhelada modernización de México implicó, en primer lugar —y prácticamente el único—, la adaptación de estructuras económicas a la competencia internacional, esto es, la búsqueda de nuevos polos de desarrollo financiero, nuevos espacios de generación de tecnología y de integración regional. En segundo lugar, la renovación de instituciones democráticas y la transformación de la cultura política.<sup>680</sup> Estas últimas acciones tuvieron un impulso muy poco eficiente a lo largo de la gestión.

Dentro de las acciones que el régimen salinista consideró llevar adelante para la recuperación económica del país se encontraron la renegociación de la deuda; la prórroga del Pacto de Solidaridad Económica, al cual se le cambiaría de nombre a Pacto de Estabilidad y Crecimiento Económico, cuya finalidad fue la reducción de la inflación que había alcanzado tasas de hasta 150 por ciento en 1987, y la realización de una política de apertura comercial sin precedentes, cuya finalidad fue la de contener y reducir los precios internos. Las altas tasas de interés que el gobierno tuvo que sostener para aminorar la posibilidad de devaluaciones y la fuga de capitales, orillaron a Salinas a buscar soluciones en el exterior que se tradujeron en la aplicación y la profundización de un esquema económico de intercambio de productos, principalmente con Estados Unidos de Norteamérica, para sacar a flote la economía del país.

---

<sup>679</sup> <sup>679</sup> “Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994”, *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, miércoles 31 de mayo de 1989, pp. 38-39, [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND\\_1989-1994\\_31may89.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf), consultado el 20 noviembre de 2017.

<sup>680</sup> <sup>680</sup> “Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994”, *Diario Oficial de la Federación*, Primera Sección, miércoles 31 de mayo de 1989, pp. 37-38, [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND\\_1989-1994\\_31may89.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf), consultado el 20 noviembre de 2017.

El programa neoliberal de privatización y apertura económica por el que había optado el régimen implicó la renovación íntegra de los esquemas populistas implementados en los gobiernos de Echeverría y de López Portillo, y la aplicación de reformas de gran calado en materia económica y social. Por ello, el primer programa de ajuste y de mayor trascendencia se produjo en materia de liberalización comercial, el cual echó sus primeras raíces en diciembre de 1992, con la firma del tratado comercial con Canadá y Estados Unidos. El llamado Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) fortaleció y profundizó las raíces de una política económica abierta para México. Cuando el Congreso norteamericano aprobó en 1993 y de manera definitiva dicho tratado comercial, se configuró un mercado de 360 millones de consumidores.<sup>681</sup> La puesta en marcha de este acuerdo se hizo prácticamente en la recta final del mandato salinista, es decir, en enero de 1994, lo que le representó al gobierno la mejor apuesta realizada hasta entonces. Entre dichas acciones se encontraba el compromiso de Estados Unidos, Canadá y México para reducir los aranceles y los controles cuantitativos, con la finalidad de que aumentara la compra y venta de bienes y servicios entre los tres países. Los cambios macroeconómicos y la nueva dinámica de los intercambios comerciales llevaron a que el país entrara en una fase de movilización de sectores que hasta entonces habían permanecido protegidos de la ingerencia extranjera. Así, las primeras acciones que se llevaron a cabo para concretar el tratado fue la expedición de leyes que permitían la entrada de capital foráneo a sectores que tradicionalmente habían estado reservados a inversionistas nacionales.

La privatización de empresas de carácter público fue otra de las reformas que complementó el esquema neoliberal salinista. Dicha reforma consistió en la venta o puesta en quiebra de las empresas públicas que perduraban aún y que habían sido, de manera estratégica, funcionales a los gobiernos populistas, pues dichos regímenes las habían creado, adquirido o expropiado para que fueran productivas, contribuyeran a reducir el déficit público y beneficiaran al consumidor. El objetivo que se buscaba con la privatización de dichas empresas y que se había venido realizando desde fines

---

<sup>681</sup> Márquez, G., y L. Meyer, "Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009", en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 458-462.

del mandato de Miguel de la Madrid, era la abdicación del Estado de la actividad económica, para con ello dar paso a la intervención productiva del capital privado. Esta cuestión llega a su máxima expresión con el proyecto salinista.

El instrumento político que Salinas y su grupo utilizó con la finalidad de negociar y contener toda movilización social, especialmente en los sectores obrero y campesino, para tener mayor legitimidad ante el planteamiento de cambio de rumbo económico y modernización del país, fue la reiteración de un pacto entre las corporaciones sindicales, el gobierno y los empresarios, con el que se logró bajar la inflación de un 15 por ciento en enero de 1988 a un 0.4 por ciento en agosto del mismo año, a pesar del ajuste tan drástico que habían sufrido, también en ese año, los salarios de los trabajadores. Este hecho refrendaba así el pacto histórico existente entre el gobierno revolucionario y la clase obrera.

En el caso de los campesinos, el gobierno puso en marcha una serie de estrategias para su atención. Una de las principales acciones fue, por su notabilidad y trascendencia, la puesta en marcha del Programa Nacional de Sodaliridad (Solidaridad o Pronasol). Dicho programa tuvo como objetivo la lucha contra la pobreza extrema, es decir, el combate a las necesidades urgentes en términos de alimentación, vivienda, educación y salud, principalmente de los grupos más desfavorecidos. Solidaridad nació como un programa especial de apoyo y atención a grupos populares urbanos, campesinos e indígenas de escasos recursos, con la finalidad de que superaran sus condiciones de carencia. Se pretendía que dichos sectores tuvieran una incorporación productiva a la vida económica del país y, en consecuencia, la superación de sus condiciones de pobreza. En el caso de los campesinos, el programa se orientó para hacerlos partícipes de la inversión y de los proyectos que impulsaba el gobierno para el desarrollo del campo, convirtiéndolos en socios financieros a través del otorgamiento de dinero en efectivo.

Solidaridad fue totalmente funcional a las reformas que planteaba el nuevo sistema y se constituyó en el programa por excelencia de la política social del régimen salinista, dada su amplia difusión en televisión y la gran

aceptación entre la población mexicana, pues fomentaba a diario la admiración por la imagen y por las buenas obras sociales del gobierno.

Otras acciones para el fortalecimiento del programa neoliberal en el sector agrario se dieron a través de reformas a la legislación, como la modificación al artículo 27 constitucional, concerniente al campo, y la emisión de una nueva ley que puso fin al reparto de tierras y a la intervención del Estado a través de los subsidios a este sector. Dicha ley eliminaba las restricciones para la venta de terrenos ejidales, inaugurándose así la apertura del campo a la inversión extranjera. También la liberalización del sector agrario al comercio exterior fue una estrategia que impuso algunos retos que buscaron equilibrarse con la puesta en marcha de Procampo, cuya finalidad se orientó a financiar a los agricultores, reducir los efectos de la apertura comercial y cambiar la producción agrícola hacia cultivos exportables. Sin embargo, se trató de un programa con muy pocos resultados y con escaso éxito.

Con Solidaridad y Procampo como estrategias de ajuste, Salinas controló las partes conflictivas del sector agrario, situación que contribuyó a obtener estabilidad social y política en el país, y en consecuencia, a fortalecer su proyecto de modernización. Sin duda, el programa Solidaridad fue clave para elevar la popularidad de la figura de Salinas, logrando —como señala Krauze— “el claro reconocimiento internacional a sus reformas; [...] Solidaridad entregaba electricidad, pavimento, escuela, trabajo y hasta títulos de propiedad a zonas campesinas pobres y marginales”.<sup>682</sup> Con todas estas acciones, el presidente reafirmaba su autoridad política en el país, pero sobre todo ganaba el apoyo de inversionistas y empresarios de México y de otras latitudes, que veían en él a un gran reformador y modelo a seguir.

La Iglesia y los empresarios fueron también protagonistas colectivos que participaron de la estrategia salinista de acercamiento y empleo de componendas para lograr, sin contratiempos, la ejecución del plan modernizador. En el caso de la Iglesia, la estrategia fue dotarla de personalidad jurídica mediante una reforma constitucional. En este sentido, la modificación al artículo 130 le otorgó autonomía para gobernarse en su régimen interno, pero sobre todo abrió la posibilidad de realizar manifestaciones de culto externo; es

---

<sup>682</sup> Krauze, E., *La Presidencia Imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets, 2002, p. 464.

decir, se le dió a este sector la posibilidad de participar en el espacio político, votando y opinando como mejor les pareciera. Con respecto a los empresarios, Salinas logró mantener al sector tranquilo con las reformas económicas que planteó, pues éstas revertían en gran medida los esquemas aplicados en los sexenios anteriores que habían optado por la ejecución de políticas populistas. Las afirmaciones en los discursos del presidente sobre el ingreso de México al primer mundo satisfacían por completo a este sector, que veía en el esquema modernizador y capitalista su mejor inversión.

Algunos intelectuales también se constituyeron en un sector relevante para el régimen salinista, debido a su influencia en la opinión pública. Salinas logró reunir y vincularse con un grupo importante, pero selecto, de intelectuales, con la intención de legitimar su gobierno después del controvertido proceso electoral de 1988. Incluso a algunos de ellos les dió la oportunidad de participar en el ámbito educativo, a través de la elaboración directa de algunos libros de texto gratuitos, los cuales al final tuvieron que ser retirados por la polémica que causó su elaboración. El secretismo con el que se les había otorgado tal privilegio a dos de los intelectuales del llamado grupo *Nexos*, ocasionó múltiples críticas y una profunda disputa sobre quiénes debían elaborarlos. Estos cuestionamientos impregnaron los periódicos de circulación nacional, pues Salinas había repetido “la vieja receta porfiriana (y más tarde echeverrista) de dar ‘maíz al gallo’ bajo la forma de viajes al extranjero (por cuenta del erario), contratos editoriales, acceso privilegiado a medios oficiales de comunicación y, desde luego, dinero constante y sonante”.<sup>683</sup>

Si bien los intelectuales expresaban opiniones de todo tipo sobre la política económica del régimen, la mayoría unificó un frente en contra del aplazamiento para llevar a cabo una verdadera reforma política. Dicha reforma implicaba, en palabras breves, la apertura y el reconocimiento de la democracia. Algo que Salinas se había negado a reconocer con el fraude electoral realizado en los comicios de 1988 que le otorgaron la Presidencia. Los argumentos sobre la relevancia de la educación para la democracia, en la formación responsable de los ciudadanos, eran continuamente desestimados por el presidente, pues le parecían poco convincentes y, además, la misma

---

<sup>683</sup> Krauze, E., *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets, 2002, p. 463.

estrategia del gobierno relegaba la reforma política a un segundo plano. La prácticamente nula escucha por parte de Salinas hacia las voces que se alzaban exhortando la realización de una reforma política, pero sobre todo los comicios fraudulentos y los agravios electorales que continuaron sucediendo en algunos estados del país, ocasionó que se pensara que la alternancia del poder era inalcanzable. Y aunque el Partido Revolucionario Institucional (PRI) tuvo que reconocer algunos triunfos de los partidos opositores,<sup>684</sup> en múltiples sentidos, la premisa de la alternancia resultaba cierta, pues no sería sino hasta 12 años después, es decir, en el año 2000, que se realizó el cambio de partido en el gobierno.

Sin duda, la reforma política implicaba el reto de cambios fundamentales que, a nivel de decisiones políticas, resultaban en una enorme pérdida de privilegios y de fuerza política para el partido en el poder, y se constituían en necesidades impostergables en términos de la separación y rompimiento entre el PRI y el gobierno; el fortalecimiento de los poderes legislativo y judicial; la independencia del entonces Instituto Federal Electoral (IFE), organismo encargado de organizar y realizar los procesos y comicios electorales a nivel nacional; la prohibición de las diversas formas de transferencia económica del gobierno al PRI, y el aumento de los ingresos de los estados y municipios, entre otras cuestiones.<sup>685</sup>

El reconocimiento por parte de Salinas del posicionamiento y triunfo de fuerzas políticas opositoras en el estado de Chihuahua, a la mitad de su sexenio, posibilitó que de manera natural se modificara el mapa político-electoral de México, pues en los comicios que se sucedían en los distintos estados de la República se comenzó a elegir a otros partidos, especialmente al

---

<sup>684</sup> Los partidos políticos que para entonces configuraron un escenario de partidos opositores, aunque aún débiles, es decir, sin posibilidades reales de ganar una posición de fuerza en el gobierno central fueron el Partido Acción Nacional (PAN), un partido de derecha, y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), un partido de izquierda. Es preciso recordar el relevante rol y las presiones que en este sexenio ejercería el principal partido de la izquierda, el PRD, después del escandaloso robo de la elección presidencial en 1988. Por ello, es necesario aclarar que la esperada reforma política no fue impulsada desde un principio por el gobierno salinista, pero conforme se sucedían elecciones en los estados con triunfos siempre atribuibles al partido afín al poder, es decir, el PRI, las múltiples presiones por parte de los integrantes de los partidos, es decir las protestas del PAN y del PRD, y el desacuerdo de la opinión pública nacional con los comicios fraudulentos, forzaron a Salinas, a mitad de su gobierno, a reconocer el triunfo de otros partidos, principalmente del PAN. Krauze, E., *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets, 2002, pp. 471-474.

<sup>685</sup> Krauze, E., *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets, 2002, p. 471.



Partido Acción Nacional (PAN). Lo relevante de este hecho es que dejaba en claro que una parte de la población no confiaba más en las presidencias del PRI y, al mismo tiempo, era conciente de la importancia de su participación política y ciudadana para el cambio a un sistema más democrático.

Quizá el mejor ejemplo de madurez y conciencia social que la población mexicana enfrentó en materia de democracia en las condiciones de un sexenio como el salinista, plagado de ataduras y controles económicos bajo un discurso de apertura y libertad, fue la irrupción de los grupos indígenas chiapanecos que aglutinados en el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) plantearon cambiar no sólo su realidad social, sino la del país entero. Y que un primero de enero de 1994 sorprendieron al mundo con el clamor de que un cambio de rumbo, no en los términos neoliberales que proponía el gobierno, sino en términos de resolver la carencia social y económica de gran parte de la población, era necesario y posible. Así comenzó a allanarse en el país un camino que había permanecido por 65 años aletargado y cooptado por un solo partido político, pues el movimiento zapatista se tornó en la representación simbólica del olvido social de amplios grupos de la sociedad mexicana y caló tan hondo en la población inconforme, que abrió la posibilidad de pensar en formas más democráticas de elección de un gobierno. Sin duda, el EZLN fue la expresión nítida del problema social más persistente en el país y en el mundo: la desigualdad.

En definitiva, el régimen salinista apostó por un proyecto de gobierno que en sus ejes rectores planteaba una pretendida modernización del sistema y de las políticas que terminaron generando sofisticados mecanismos de control, más no de modernización. Ejemplo de ello fue que la pobreza extrema, la desigualdad, la falta de empleo, el limitado acceso a la educación pública, la injusticia y, en general, el rezago social que pervivieron al lado de reformas que lanzaban al país hacia el mundo global. Aún con todo esto, el proyecto salinista logró imponer una nueva lógica de gestión pública que permaneció sin grandes modificaciones por seis años más y que, en términos formales, significó el germen de una tendencia tecnocrática que continúa perfilando el desarrollo de México.

### **7.1.1.1 Perfil educativo en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)**

La decisión de modernizar al país, a través de la apertura económica y de la inserción plena al proceso de globalización, obligaría a México a ser competitivo internacionalmente y generaría un impacto sin precedentes en el diseño e implementación de las políticas para el desarrollo de los sectores estratégicos de la vida nacional. Entre estos sectores, el educativo se vería obligado a modificar de manera significativa sus fines y se convertiría en un espacio de obligadas y constantes reformas.

A partir de que se impone en México una política de gestión con carácter tecnocrático y de libre mercado, que abre el sector económico a la competencia internacional y que hace entrar al país en una lógica proempresarial, cuyos resultados profundizarían aún más las asimetrías sociales, la educación modificará también sus contornos, adquiriendo un nuevo perfil asociado a los procesos de transformación de los medios de producción y se constituirá en el elemento central para la legitimación del proyecto salinista.

El deterioro en el que había entrado el sector educativo, como resultado de la crisis económica experimentada durante los seis años de la gestión precedente,<sup>686</sup> junto con los problemas de acceso a los servicios básicos de salud, de obtención de un empleo digno y bien remunerado, de precios justos por los productos de la canasta básica, así como el clamor para que en el país existiera una vida política más democrática y con mayores espacios para la participación política y ciudadana, configuraron un escenario de desconfianza en el gobierno. En este escenario, se anunció el nuevo proyecto de política pública para el sector educativo. Así, la educación básica quedaría inmersa en un nuevo marco, cuyas principales líneas de acción, en el ámbito nacional, se

---

<sup>686</sup> En este punto es necesario recordar la pérdida significativa del poder adquisitivo de los docentes; la cancelación de proyectos destinados a la atención educativa de zonas rurales, y de población indígena y migrante, y el recorte drástico de los servicios de atención educativa para la población adulta. Asimismo, es importante tener presente las repercusiones experimentadas en el sector por la crisis económica de 1982, que redujo el porcentaje del gasto nacional, es decir, del producto interno bruto (PIB) destinado a la educación. Los números señalan que en la gestión de Miguel de la Madrid el PIB se redujo de 3.9 a 2.6 por ciento entre 1982 y 1987, lo que en términos reales significó una reducción de 368.6 a 298.6 millones de pesos, esto quiere decir que el sector sufrió una disminución real de alrededor de 70 millones de pesos. Schmelkes, S., "La educación básica en el programa para la modernización educativa 1989-1994", en J. Cueli, *Valores y metas de la educación en México*, México, SEP/La Jornada, 1990, p. 23.

concentraron inicialmente en el Programa para la Modernización Educativa (PME) y, posteriormente, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con las cuales se lograría dar cauce a las nuevas características y funciones de la educación.

El PME fue la estrategia central del gobierno salinista para la transformación del sector educativo y del Estado mexicano. En la ceremonia de presentación de dicho programa, el presidente expresó sus ideas sobre la materia y aprovechó el espacio para justificar ante la población mexicana las bondades de entrar en un proceso de cambio social y político con características modernizantes. Para Salinas era importante que se entendiera que los tiempos estaban cambiando, ser moderno estaba de moda y, por ello, urgía a la población a participar en el proceso de modernización. Le interesaba que se comprendiera que la modernidad no era sólo una abstracción conceptual, sino una forma de experiencia vital que, incluso, cambiaba el mundo, y cuya carga simbólica implicaba captar su esencia para posicionar a México en el ámbito internacional. Por ello señaló:

Necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades a todos los mexicanos. [...] descifrar la modernidad y situarnos ante el proceso que conlleva [...] lo haremos para asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el mundo.<sup>687</sup>

Al respecto, es necesario recordar que el PME se dio a conocer en el año en el que el mundo se modificó, es decir, en el que surgió un nuevo orden mundial.<sup>688</sup> De ahí el interés de Salinas por incorporar al país en la nueva dinámica de desarrollo globalizador, de la que opinaba lo siguiente:

Los mexicanos no podemos resignarnos a recibir el nuevo siglo con el rezago de ayer, con la desilusión de los mexicanos que ahora nacen. [...] Ante el surgimiento de un nuevo esquema de relaciones internacionales, ninguna nación puede en la actualidad pretender permanecer aislada, y menos en el ámbito de los conocimientos y las sensibilidades. Ello significaría estar y permanecer al margen del rumbo de los acontecimientos y perder la capacidad de dar satisfacción a las

---

<sup>687</sup> Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994", México, 1989, p.iii y iv.

<sup>688</sup> El de 1989 es recordado como el año en el que el mundo modificó sus contornos. Baste recordar los acontecimientos del final de la Guerra Fría, la caída del muro de Berlín, entre otros sucesos, que fueron en gran medida el comienzo de un ímpetu democrático que permitió que los países comenzaran a dejar atrás los paradigmas totalitarios del pasado para construir un sistema internacional de desarrollo globalizado. Los países de América Latina también se impregnaron de esta ola democrática.

necesidades sociales. Cambiar es por ello el reclamo de los tiempos, la pauta es seguir en un contexto de inusitadas transformaciones.<sup>689</sup>

Otras razones utilizadas por el presidente para fortalecer la idea de transformación del sistema educativo, apuntaban claramente a la necesidad urgente para que éste se adaptara a las nuevas circunstancias, aludiendo también a su impostergable reforma como consecuencia del proceso modernizador. Así lo señaló en la presentación del PME:

Nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo mismo de la nación han generado. [...] Los próximos años nos imponen la tarea de realizar una profunda modificación de nuestro sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir, más moderno.<sup>690</sup>

La educación se convirtió también en el espacio que el presidente Salinas privilegió para legitimar su proyecto y quitarse la presión ejercida por parte de la población que demandaba una urgente reforma política. Argumentaba que “la modernización educativa significa una nueva relación del gobierno con la sociedad; una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo”.<sup>691</sup> Con este discurso, Salinas posicionaba a la educación como un factor determinante para lograr la democracia. Este hecho es relevante dado que la renovación del sistema educativo con fundamento en la convicción neoliberal transformaría en gran medida los contornos y finalidades de la educación, no en el sentido de ser un espacio de formación para la democracia, sino más bien en sintonía con los esquemas de producción y de exigencia que, en el ámbito internacional, la obligaban a cumplir con estándares de eficiencia y calidad.

Así se había definido el nuevo papel asignado a la educación en este sexenio, pues en el documento de planeación de política pública general, el PND 1989-1994, se señalaban los objetivos centrales de la política educativa, entre los cuales se resaltaba una reforma curricular, pero sobre todo se decretaba la necesidad de la calidad de la enseñanza. Por ello, el documento para el sector educativo, el PME, centraría sus argumentos y dedicaría muchas

---

<sup>689</sup> Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994”, México, SEP, 1989, p. xiii.

<sup>690</sup> Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994”, México, SEP, 1989, p. 5.

<sup>691</sup> Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994”, México, SEP, 1989, p. xii.

de sus hojas a justificar lo que consideraba debía ser el nuevo modelo de educación para el país. La prioridad sin duda era cambiar el sistema para que respondiera a la nueva mentalidad tecnocrática, una meta que se cumpliría, pero que a la vez generaría el recrudecimiento de las desigualdades sociales. Desde la postura del gobierno, la modernización del sector educativo implicaba un cambio profundo del sistema para cumplir con el reto principal de elevar la calidad, pues el contexto internacional y la misma revolución en los conocimientos imponía a las naciones llevar a cabo una reflexión y evaluación de sus sistemas educativos.<sup>692</sup> Salinas se expresaba sobre el tema de la siguiente forma:

Para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta. [...] Hoy, para México, emprender una profunda modernización educativa es inevitable; pero la modernización educativa es también indispensable para lograr los grandes objetivos nacionales.<sup>693</sup>

De manera sintética, el PME refería las características a partir de las cuales se construiría el nuevo modelo de educación y señalaba los cambios estructurales para el sistema educativo.<sup>694</sup> Así, la educación se convirtió en el espacio de privilegio discursivo y de acción política verdadera del presidente Salinas, pues a partir de ella y de la reforma al modelo económico se daría impulso al proyecto de reforma neoliberal. Salinas tenía muy claro que sin reforma económica no habría mejor educación y que sin mejor educación no habría reforma económica. En esta idea basó la gran mayoría de su discurso educativo, utilizándolo para convencer a la población de la imperiosa necesidad modernizadora. Para realizar los cambios en materia educativa, el programa consideraría la vinculación de cada uno de los elementos del sistema educativo desde tres perspectivas:

---

<sup>692</sup> Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994", México, SEP, 1989, p.iii y iv.

<sup>693</sup> Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994", México, SEP, 1989, p.iii.

<sup>694</sup> En el documento se planteaba que los principales cambios estructurales serían: la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales; la ampliación y diversificación en los servicios, así como complementarlos con modalidades no escolarizadas; la eficacia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa; integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, sin generar falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad; y reestructurar la organización del sistema en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos. Poder Ejecutivo Federal, "Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994", México, SEP, 1989, p.18.

*la democracia*, entendida en su sentido constitucional: régimen jurídico y sistema de vida;  
*la justicia* que orienta la acción hacia el propósito de que todos los mexicanos efectivamente disfruten de buenos servicios educativos y  
*el desarrollo* que compromete a los usuarios de diversos niveles educativos con la productividad para elevar los niveles de bienestar de todos mexicanos.<sup>695</sup>

En ese sentido, los cambios estructurales planteados en la modernización del sector redefinirían la función social de la educación y, aunque desde el discurso oficial se señalaba que el impulso de un nuevo desarrollo económico fortalecería los valores educativos constitucionales de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, lo cierto es que las acciones realizadas a la mitad del sexenio salinista implicaron cambios orientados a establecer un nuevo marco normativo para la educación que, entre otras cosas, reformaría el artículo tercero constitucional para permitir a los particulares ofrecer educación religiosa; es decir, en el país se podría ofertar educación privada no laica. Originalmente este artículo prohibía que las corporaciones religiosas impartieran educación en escuelas privadas, aspecto que se modificó con la reforma salinista. Conviene recordar que la relación Iglesia-Estado siempre estuvo en la esfera de preocupaciones del presidente; por ello, a lo largo de su sexenio, incluso desde el inicio de su campaña presidencial, promovió distintos debates al respecto, haciendo de éste un tema fundamental de su política modernizadora, pues para él: “El Estado moderno es aquel que [...] mantiene transparencia y moderniza sus relaciones con los partidos políticos, con los sindicatos, con los grupos empresariales, con la Iglesia”.<sup>696</sup>

Ya se ha señalado con anterioridad que el modelo de modernización educativa que Salinas buscaba implementar seguía los postulados de una política liberal, que a la sazón de los cambios económicos impulsados en el ámbito mundial cumpliría los objetivos y las metas de un programa novedoso, pero profundamente pragmático, que si bien en el discurso buscaba eliminar las desigualdades sociales en todo el país, enfatizaba la racionalización del

---

<sup>695</sup> Poder Ejecutivo Federal, “Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994”, México, SEP, 1989, p.19.

<sup>696</sup> Salinas de Gortari, C., “Discurso de toma de posesión como presidente de los Estados Unidos Mexicanos”, 1 diciembre de 1988, México, en H. Cámara de Diputados, *El Ejecutivo ante la LIV Legislatura*, México, 1991, p. 19, <http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/gortari/3/9100600.html>, consultado el 28 noviembre de 2017.

empleo de recursos en todos los sectores y asignaba a la educación un nuevo papel: el de estar al servicio de la transformación económica. Esta nueva visión educativa traería diversas transformaciones en el sector que no fueron ajenas a ciertos grupos sociales y, sobre todo, magisteriales, que vieron en la propuesta de la modernización, específicamente en la descentralización del sistema educativo, un factor de riesgo para su condición y, en cierto sentido, también para sus privilegios. Debido a esto, el proyecto modernizador tuvo que enfrentar en sus inicios el boicot de la lidereza del magisterio oficial, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y ante la imposibilidad del régimen de llevar a cabo la reforma educativa, Salinas apretó su estrategia, proponiendo cambios a nivel estructural, esto es, a nivel jurídico e institucional, y también al interior de la administración del sector, nombrando a un nuevo secretario de Educación Pública: el doctor Ernesto Zedillo Ponce de León.

La estrategia reformista que el régimen llevaría a acabo para la modificación y renovación de los aspectos económicos, sociales y administrativos que implicaba el proyecto modernizador para el país, se centraría también en el ajuste de dos elementos de transformación: el institucional y el jurídico. El primero estuvo enfocado en los aspectos político-administrativos, es decir, en las funciones de la administración pública y en la modificación, supresión y creación de secretarías de Estado y departamentos administrativos. Por su parte, el elemento jurídico se orientó a la modificación y adición de varios artículos normativos contenidos en la Constitución mexicana, y a la creación de distintas leyes relativas a los sectores que, desde la perspectiva gubernamental, requerían cambios de fondo, entre ellos, el educativo.

Por ello, la reforma que el régimen salinista emprendería en materia legislativa, relacionada con el sector educativo, inició con la firma en 1992 del ANMEB.<sup>697</sup> Este acuerdo se constituyó en un pacto entre la sociedad, el Estado y el SNTE respecto de la necesaria transformación del sistema y el

---

<sup>697</sup> Este acuerdo fue firmado por el presidente Carlos Salinas; el secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo; la secretaria general del SNTE, Elba Esther Gordillo, y los gobernadores de los 31 estados de la República Mexicana. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> consultado el 5 de diciembre de 2017.

reconocimiento de que la educación constituía el espacio crucial para el futuro de la nación. El objetivo central era promover el desarrollo integral del país a través de la federalización educativa, de tal manera que uno de sus principales puntos era transferir la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y normal a los gobiernos de los estados. Con esto, la SEP reducía sus funciones, quedándose a cargo sólo de la educación en el Distrito Federal, pero vigilando el cumplimiento de las leyes, la transferencia de recursos financieros y la revisión de materiales didácticos y programas de estudio en todo el país.

En el ANMEB también se reconocían algunas de las dificultades del sistema educativo como la centralización, el deterioro de las condiciones de gestión escolar, la ambigüedad en las atribuciones educativas de los diferentes niveles de gobierno, la ausencia de compromiso para educar a niños y jóvenes por parte de los actores centrales del proceso educativo, es decir, padres de familia, escuela y comunidad, entre otros.<sup>698</sup> Así, el Acuerdo fue el principal instrumento de la política educativa salinista que buscaría atender de manera inmediata, al menos en el papel, los retos de la cobertura, la descentralización y la calidad del sector educativo. Entre las rutas de operación que establecía para la transformación del sistema educativo se encontraban una externa, que incluía todos aquellos factores de carácter general relacionados con el desarrollo del país, crecimiento *per capita*, acceso a los servicios básicos de salud, agua, energía, vivienda, alimentación, etcétera, y que de una u otra forma tenían que ver con el impulso a la educación pública; y otra de carácter interno, es decir, en el ámbito educativo, que se orientaba a tres aspectos: la reorganización del sistema, el resarcimiento del prestigio social de la profesión magisterial y la reformulación de contenidos y materiales educativos.

En el rubro de la reorganización del sistema educativo, el ANMEB se centró en dos estrategias muy claras: la consolidación del federalismo y la promoción de una nueva participación social en la educación. La idea central, en términos del impulso al federalismo, era precisamente estimular la descentralización del sector con la finalidad de modificar el centralismo y burocratismo del sistema educativo. Con ello, los gobiernos de cada estado

---

<sup>698</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 6, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017



serían los encargados de conducir y operar el sistema de establecimientos educativos de educación básica y normal. Por su parte, el impulso a la participación social dentro de la actividad educativa que proponía el ANMEB, buscaba lograr una mayor intervención y comunicación entre los actores del proceso educativo, maestros, alumnos, padres de familia, directivos y las autoridades de los distintos niveles de gobierno. Implicaba también que la comunidad tuviera una vinculación más estrecha y estuviera atenta del funcionamiento de la escuela, de sus instalaciones, del material didáctico y del cumplimiento de los planes y programas de estudio. Además, justificaba que una participación más activa de la comunidad en la educación coadyuvaría a “reducir los índices de reprobación y deserción de niños de la propia comunidad, del barrio o del poblado”.<sup>699</sup>

Sobre la revaloración de la función magisterial, el ANMEB señalaba de inicio la relevancia que el maestro adquiriría en la transformación y la modernización educativa. De ahí que el gobierno lo definiera como “El protagonista de la transformación educativa de México”.<sup>700</sup> En tal sentido, al maestro, uno de los actores centrales del proceso educativo, se le situaba como el responsable de transmitir los conocimientos a los estudiantes, de despertar en ellos la curiosidad intelectual, y de constituirse en una figura ejemplar para la vida profesional. Se resaltaba, además, que sin su compromiso cualquier intento de reforma se vería frustrado.<sup>701</sup> El docente se constituía también en el principal beneficiario de la descentralización y de la nueva participación social en la escuela. Según el documento, los mecanismos a través de los cuales se pretendía recuperar el aprecio social por la tarea docente serían la formación del maestro, su actualización, su salario, su vivienda, el aprecio social por su trabajo y, sobre todo, la puesta en marcha de

---

<sup>699</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 9, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017

<sup>700</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 12, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

<sup>701</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 12, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017

un programa denominado Carrera Magisterial, dirigido a incentivar la profesionalización de los maestros, aunque también constituiría un nuevo mecanismo de control, mediante un estímulo económico otorgado con base en los méritos realizados por el profesorado. Dicho programa, de adscripción voluntaria, valoraba el desempeño profesional, la actualización, la antigüedad y la preparación académica de los docentes, con la pretensión de lograr una educación más eficiente y de mejor calidad. Aunque el programa perduró por más de 20 años, sus resultados no fueron del todo satisfactorios, pues desde su creación y posterior aplicación mostró problemas evidentes de corrupción, que lo debilitaron hasta ser suprimido en el año 2016.<sup>702</sup> Por si fuera poco, no contempló dotar a los docentes de estrategias de enseñanza novedosas que impactaran de manera real la calidad de la educación. A pesar de ello, con la firma del Acuerdo por parte del magisterio oficial, el gobierno, de manera estratégica, lograba canalizar algunas de sus demandas y sumaba un aliado importante para llevar adelante y sin más contratiempos la reforma educativa.

Con respecto a la renovación de contenidos y materiales educativos, el ANMEB mostraría una postura muy clara sobre la necesidad de reformarlos a través de un programa emergente de aplicación inmediata. En el documento se hacía referencia a las deficiencias de los planes y programas de estudio de la educación básica y a las exiguas modificaciones que éstos habían tenido a lo largo de casi 20 años de vigencia. En tal sentido, los criterios que normarían la reforma integral de la educación primaria se centraron en establecer un plan de estudios que aglutinara la lectura, la escritura y las matemáticas como habilidades básicas, las cuales, aprendidas de manera elemental, pero constante, permitirían continuar aprendiendo durante toda la vida y darían soporte racional a la reflexión.<sup>703</sup> Según el Acuerdo, existía una inquietud

---

<sup>702</sup> Entre los problemas más delicados de corrupción que tuvo el programa de Carrera Magisterial se encontraban el de medir el desempeño a través de grados, certificados y títulos, generando “una fiebre magisterial para la obtención de ‘papelitos’ y una hiperinflación de la oferta de estudios docentes en los que se otorgaban esos ‘papelitos’. Las universidades ‘patito’ hicieron su agosto”. Y también el problema que involucró a la lideresa del SNTE, quién “colocó como director del programa a uno de ‘sus protegidos’. [...] Los profesores ordinarios tenían que demostrar sus competencias y conocimientos pedagógicos para obtener la categoría E, en cambio, los líderes sindicales alcanzaban esa categoría de manera automática, sin presentar ningún documento ni hacer ninguna evaluación”. Guevara Niebla, G., “Carrera Magisterial y el nuevo programa de estímulos”, *Nexos*, México, 6 de julio de 2016.

<sup>703</sup> Otros de los fundamentos de la educación básica que el Acuerdo señalaba consistían en que el niño: adquiriera conocimiento suficiente del medio en el que habrá de desenvolverse

compartida entre el gobierno, los maestros, los padres de familia y la sociedad en general de que la mejora de la calidad, en el caso de la enseñanza primaria, no podía esperar a la aplicación de la reforma integral y, por ello, se hacía urgente la necesidad de aplicar el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos de manera inmediata para el periodo 1992-1993.<sup>704</sup> Dicho programa, coordinado por la SEP y puesto en marcha también por los gobiernos estatales, tenía como objetivo renovar por completo los programas de estudio y los libros de texto gratuitos para el ciclo escolar 1993-1994. Sin embargo, la urgencia de las autoridades por aplicar este programa y obtener resultados inmediatos en la atención de las problemáticas del sector educativo condujo a que las acciones realizadas no tuvieran el impacto deseado, aun más, el planteamiento de renovar los libros de texto difícilmente pudo ser cumplido de manera inmediata.

El conjunto de acciones propuestas en el ANMEB para la reforma de la educación primaria respondía a los intereses del entonces secretario de Educación, Ernesto Zedillo, quien al hacerse cargo de la SEP mostró una enorme preocupación por fortalecer la enseñanza de la historia patria, pues desde su perspectiva se había abandonado desde hacía dos décadas, afirmación que según la coordinadora académica de la segunda generación de libros de texto, Josefina Zoraida Vázquez, resultaba inexacta.

---

natural y socialmente; comprenda los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para participar de forma activa, creativa y constructiva en la sociedad moderna; conozca las características de la identidad nacional y de los derechos y obligaciones del individuo, así como de información básica o de primera mano acerca de la organización política y las instituciones del país; procure construirse un nivel cultural de acuerdo a la civilización y la historia nacional y se fomente una personalidad de acuerdo a los valores de la honradez, respeto, confianza y solidaridad, indispensables para la una convivencia pacífica, democrática y productiva. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 10, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

<sup>704</sup> El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos consideraba los siguientes objetivos: 1. Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral, abandonando el enfoque de la ligüística estructural vigente desde principios de los años setenta. 2. Reforzar el aprendizaje de las matemáticas, fomentando la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. 3. Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, geografía y civismo en sustitución del área de ciencias sociales. 4. Reforzar el aprendizaje de los contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno y acentuar una formación que inculque la protección del medio ambiente y los recursos naturales. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 11. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017

Por ello, además de la necesidad de fortalecer la lectura, la escritura y las matemáticas, en el ANMEB se insistía también en restablecer el estudio de la historia, la geografía y el civismo como asignaturas separadas, suprimiendo el área de ciencias sociales del plan de estudios de la enseñanza primaria, y estableciendo el regreso a la enseñanza por asignaturas. Al respecto, Josefina Zoraida señalaba que la asignatura de historia en realidad nunca se había eliminado del plan de estudios, por el contrario, había fungido como el eje articulador del área de ciencias sociales en los programas y en los libros de texto de la segunda generación.<sup>705</sup>

Otra de las acciones prioritarias para la aplicación del Programa Emergente fue la de impartir cursos de historia de México para, desde su perspectiva, “subsana el insuficiente conocimiento de la historia nacional de los alumnos”.<sup>706</sup> Con este fin se prepararían y distribuirían dos libros de Historia de México para el ciclo escolar 1992-1993, uno para cuarto grado y otro para quinto y sexto, los cuales sustituirían a los libros de ciencias sociales hasta entonces vigentes pues, se dijo, resultaban inadecuados para los propósitos que se buscaban. En el documento se expresaba, además, que en la redacción de estos libros se había logrado la colaboración de distinguidos historiadores del país y que junto con maestros y diseñadores trabajaban en una obra de alta calidad, científica, pedagógica y editorial. Se señalaba también que dicha iniciativa exigía la publicación y distribución de al menos seis millones de ejemplares.<sup>707</sup> Lo que las autoridades no contemplaron fue el enorme cuestionamiento que provocaría, tanto en el sector académico como en buena parte de la sociedad, la nueva edición de los libros de historia a cargo de un grupo de historiadores afín al régimen. Este tema será abordado con mayor detenimiento en el apartado sobre las diferentes versiones de los libros de texto.

---

<sup>705</sup> Vázquez, J. Z., “La modernización educativa (1988-1994)”, *Historia Mexicana*, vol. 46, núm. 4 (184), abril-junio de 1997, El Colegio de México, pp. 938.

<sup>706</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 11, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

<sup>707</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 11, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

No sobra recordar que el ANMEB fue el resultado de un pacto entre el nuevo secretario de Educación Pública y la lideresa del magisterio oficial, la profesora Elba Esther Gordillo, para lograr la reforma integral de la educación. Con esta acción el titular de la SEP lograba blindar su gestión y encauzar la meta de la descentralización administrativa del sector educativo, la cual buscaba transferir a las entidades federativas no sólo el control del presupuesto y del gasto educativo, sino también la responsabilidad de las relaciones laborales, es decir, que los conflictos magisteriales también tendrían que ser solventados en los propios estados, aunque el SNTE continuaría siendo el titular del contrato colectivo.

Otras iniciativas de carácter legislativo que el nuevo titular de la SEP consideró pertinente realizar, como modificaciones al proyecto de modernización de la educación para posibilitar de manera real su desarrollo, fueron las reformas al artículo tercero constitucional, en términos de la ampliación del derecho de la población a la educación, esto es, de convertir a la primaria y secundaria en ciclos educativos básicos y obligatorios; la sustitución de la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación, la cual se constituyó en el instrumento normativo por excelencia del federalismo educativo (descentralización), y otros cambios, como el permiso a los particulares para impartir educación religiosa y la inclusión de la participación de toda la sociedad en el proceso educativo.

Uno de los instrumentos clave que el régimen utilizó para avalar la reforma modernizadora en el sector fue precisamente la presentación de un cúmulo de iniciativas legales que, enviadas al Congreso y aprobadas de manera expedita en sólo dos años, transformaron la ruta de la educación de manera estructural y operativa. Con todo, la sociedad mexicana poco o nada expresó sobre las formas tan particulares a las que el régimen acudió para realizar dichas transformaciones.

El ANMEB fue el núcleo central de la estrategia política del régimen, cuyas disposiciones fueron, en su mayoría, contenidas en la nueva Ley General de Educación, y aunque establecía como meta principal la generación y la distribución equitativa de las oportunidades educativas, los cambios que se llevaron a cabo en el ámbito legislativo no se tradujeron en una mejora real del sistema, pues los profundos problemas educativos, como la inequidad en la

distribución de la educación, la falta de actualización de los docentes y la insatisfacción por la calidad educativa, continuaron vigentes. En cambio, lo que sí se logró fue establecer la mercantilización del sector educativo, con la introducción de novedosos programas de estímulos económicos.

Por último, vale la pena recordar que para Salinas la transformación educativa fue el eje de la modernización del país, pues en ella se conjuntaba toda la renovación política, económica y social del Estado. Para el presidente, la modernización educativa representaba el “momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo”.<sup>708</sup> Lamentablemente, los resultados no correspondieron a tan elevados anhelos, pues la educación en este sexenio no contribuyó a reducir la desigualdad social y económica de la población mexicana.

### **7.1.2 El gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000)**

Durante la gestión salinista, Ernesto Zedillo estuvo al frente de la SEP por casi dos años y renunció a su cargo para dirigir la campaña a la presidencia de la República del candidato priista, Luis Donaldo Colosio. En marzo de 1994, después del asesinato de Colosio, Zedillo fue nombrado de manera sorpresiva por el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del PRI como nuevo candidato. Por ello, su llegada a la Presidencia de México, el 1 de diciembre de 1994, significó la continuidad del proyecto modernizador para el país y la consolidación de muchas de las políticas de gobierno impulsadas en la administración salinista.

El proyecto político, económico y social de Zedillo sobre el rumbo que debía seguir la transformación del país fue expresado en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. En este documento se fortalecía ampliamente el proyecto reformista-liberal iniciado con Salinas, y sus énfasis discursivos se centraron en la soberanía nacional, el Estado de derecho, el desarrollo democrático, el desarrollo social y el crecimiento económico. En ese orden, el PND presentaba sus cinco objetivos fundamentales que fueron:

- I. Fortalecer el ejercicio pleno de la soberanía nacional, como valor supremo de nuestra nacionalidad y como responsabilidad primera del Estado Mexicano.

---

<sup>708</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992, p. 14, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

- II. Consolidar un régimen de convivencia social regido plenamente por el derecho, donde la ley sea aplicada a todos por igual y la justicia sea la vía para la solución de los conflictos.
- III. Construir un pleno desarrollo democrático con el que se identifiquen todos los mexicanos y sea base de certidumbre y confianza para una vida política pacífica y una intensa participación ciudadana.
- IV. Avanzar a un desarrollo social que propicie y extienda en todo el país, las oportunidades de superación individual y comunitaria, bajo los principios de equidad y justicia.
- V. Promover un crecimiento económico vigoroso, sostenido y sustentable en beneficio de los mexicanos.<sup>709</sup>

Aún cuando uno de los objetivos centrales del proyecto de nación del presidente Zedillo consideraba el crecimiento económico y a pesar de que él era considerado un “inteligente y austero economista”<sup>710</sup> egresado de Yale, su gobierno enfrentó la más grave crisis económica del país y una inestabilidad financiera sin precedentes. La bolsa de valores cayó drásticamente, las tasas de interés subieron y el valor del dólar estadounidense, que en 1993 se vendía a 3.1 pesos y en 1994 en 4 pesos, pasó en 1995 a tasarse en 7.60 pesos, debido a la constante fuga de capitales. Desde la perspectiva política y de la voz de varios políticos del país la crisis se manejó incorrectamente pues Zedillo había anunciado los planes de devaluación a algunos empresarios mexicanos y extranjeros en reuniones que se le organizaron días después de haber tomado el poder, provocando que los empresarios, principalmente los mexicanos, retiraran y cancelaran sus inversiones en México.

Como último presidente priista, Zedillo buscó mantener la ruta de cambio trazada para el país desde 1982 por los gobiernos precedentes, pero los efectos de la crisis económica, motivada por la devaluación de 1994, ralentizaron aún más la superación de las desigualdades sociales e incrementaron la pobreza de la población mexicana. La crisis repercutió en las expectativas del pueblo, haciendo que la gente se sintiera frustrada por los resultados tan decepcionantes, después de 12 años de anunciadas las transformaciones del sistema productivo y financiero. Ante dicha situación, el gobierno zedillista se apegó a una estrategia que, de manera obsesiva, impulsó una ortodoxia económica que fue descrita de la siguiente manera:

---

<sup>709</sup> Secretaría de Hacienda y Crédito Público, “Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000”, México, 1995, pp. X-XI.

<sup>710</sup> Krauze, E., *La Presidencia Imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets, 2005, pp. 458.

la economía se ajustó a un paradigma en el que es más importante el aparato financiero que el pueblo. La gente debe pagar el costo y mantener un modelo económico. El sufrimiento y las carencias colectivas se justifican como el precio que pagará esta generación para que otras gocen de la modernización económica.<sup>711</sup>

Por ello, gran parte de los esfuerzos realizados en materia económica por parte del gobierno zedillista se orientaron a restaurar la estropeada economía, logrando su recuperación parcial en prácticamente un año a través de préstamos, principalmente de Estados Unidos, pero manteniendo su relativo crecimiento a lo largo del sexenio.

De la misma forma que Carlos Salinas inició su mandato con una maniobra espectacular, enviando a la cárcel a un líder petrolero, Zedillo actuaría de la misma forma, pero con una gran diferencia, pues detendría a Raúl Salinas, “el hermano incómodo” del que había dejado la presidencia de México hacía unos cuantos meses. Con esta acción, Zedillo buscaba posicionarse como un hombre firme, pero sobre todo le interesaba demostrar, no sólo a la sociedad sino también al partido político del que era miembro, su capacidad para ejercer su mandato tomando distancia de un expresidente con una alta propensión al autoritarismo político y a la corrupción. A Raúl Salinas se le acusaba de autoría intelectual del homicidio de su excuñado, José Francisco Ruiz Massieu, y de enriquecimiento ilícito. Este hecho fue uno de los mayores escándalos políticos en la última década del siglo xx en México y constituyó un agravio para la clase política priista. En realidad, la forma de actuar de Zedillo se debió al enfrentamiento que sostuvo con el exmandatario a raíz de su elección como candidato a la Presidencia, pues él no había sido seleccionado por Salinas en primera línea, sino como un candidato emergente y sorpresivo, propuesto además por el CEN del PRI, lo que significó que Salinas tuviera serias y reiteradas discrepancias respecto de su sucesor.

La necesidad del presidente Zedillo de diferenciar su gobierno del precedente, pero reiterar, a la vez, su compromiso por continuar el proyecto económico neoliberal a través de la aplicación de las reformas, lo llevaron a

---

<sup>711</sup> Ortíz Pinchetti, J. A., “El estilo de gobernar en zig-zag”, *La Jornada*, México, 29 de agosto de 1999, p.30. Consultado el 5 de diciembre de 2017; cit. por, Noriega, M., (coord.), “México 1994-2000. Modelo económico y sistema educativo” en *Cultura Política y cultura educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México, UPN-PyV, 2005, p.31.



plantear de manera preminente y sólo de forma, un proceso de reforma del Estado que generaba resistencias incluso al interior de su partido.

La propuesta política zedillista consistía en impulsar un proyecto de reforma del Estado o reforma del poder, que en términos breves equivalía a mantener una Presidencia acotada a las facultades conferidas por ley y permitir que otros actores, principalmente de la oposición, llenaran los espacios de poder antes ocupados por el poder presidencial. Así, la reforma se ceñía a cuatro factores, un preferible equilibrio entre los Poderes de la Unión; el impulso a un nuevo federalismo; una reforma electoral definitiva, y la difusión de una nueva cultura política.<sup>712</sup> Desde el discurso político, dicha reforma implicaba también ejercer una sana distancia entre el partido político (PRI) y el gobierno, por lo que el presidente expresó públicamente y en varias ocasiones la necesidad de renovación de su partido.<sup>713</sup>

La reforma iniciaría con la firma del documento denominado Compromisos para el Acuerdo Político Nacional, suscrito por los diferentes partidos políticos con representación en el Congreso (PRI, PAN, PRD y PT), con el que se buscaba eliminar de raíz los conflictos electorales, asegurando una mayor transparencia de los comicios y una total imparcialidad del entonces Instituto Federal Electoral (IFE).<sup>714</sup> Por ello, la reforma electoral consistió en la modificación de 19 artículos de la Constitución con los que, entre otras cosas,

---

<sup>712</sup> Valentín, R., "El proyecto político de Ernesto Zedillo y su relación con el PRI", *El Cotidiano*, núm. 172, marzo-abril de 2012, México, UAM-A, pp. 52-54.

<sup>713</sup> Según Valentín Romeo, el impacto que la reforma política tendría en el PRI hizo necesario que éste tuviera que adecuarse al proyecto político de Zedillo, quien haría diversos planteamientos a sus compañeros de partido, principalmente para la renovación del mismo. Así, Zedillo señalaba en diversas ocasiones lo siguiente: "**En 1995:** impulsar la reforma del partido de donde tendría que surgir un nuevo PRI para una nueva democracia, la cual no necesariamente pasaría por la destrucción del mismo; sustentar la relación política PRI-Gobierno con apego a la ley y sin intervención del Presidente en los procesos internos y en las decisiones adoptadas por la militancia y la dirigencia nacional; asumirse como el primer eslabón de su convocatoria al resto de los partidos políticos para la construcción de consensos; y seguir trabajando para la Reforma del Estado a través de un nuevo ejercicio de poder. **En 1996:** corresponder a la Reforma del Estado con la honda transformación del Partido. **En 1997:** hacer del PRI un partido del futuro dejando de lado un populismo que sólo mira hacia atrás; practicar una nueva ética partidaria y apoyar a la Presidencia de la República en su compromiso frente a la democracia. **En 1998:** impulsar la renovación del partido reafirmando su ideario progresista y aprovechando su experiencia; asimismo, reconocer sus desventajas, debilidades y fallas. **En 1999:** ser un partido democrático y progresista, implicando esto utilizar la globalización y sus riesgos, desechando el populismo en lo social y el estatismo en lo económico; y mantener la distancia entre el PRI y el Gobierno. **En 2000:** seguir contribuyendo a la estabilidad y progreso del país, en el papel que le confirió la voluntad popular después de las elecciones del 2 de julio". Valentín, R., "El proyecto político de Ernesto Zedillo y su relación con el PRI", *El Cotidiano*, núm. 172, marzo-abril de 2012, México, UAM-A, pp. 56.

<sup>714</sup> Organismo encargado de realizar las elecciones a nivel nacional.

se otorgó la autonomía al IFE, excluyendo de su integración al Ejecutivo y dejando en manos de consejeros supuestamente ciudadanos el manejo de sus órganos de dirección. Esto significó, a grandes rasgos, que el nombramiento del consejero presidente de dicho Instituto se haría por parte de los integrantes de las dos Cámaras en el Congreso.

Sin embargo, desde la perspectiva de diversos analistas, el hecho de que Zedillo planteara una pretendida reforma del Estado respondió más bien a la negociación por parte del presidente con los partidos políticos de oposición, para conservar el proyecto económico neoliberal de transformación del Estado intacto y lograr su perdurabilidad en caso de que se transfiriera el poder presidencial. Esto es, la llegada de cierta clase de tecnócratas al gobierno debía continuar, provocando cambios en las relaciones de poder, pero forjando nuevas alianzas políticas en el gobierno, con la única convicción de mantener vivo a toda costa el proyecto neoliberal, vendiendo empresas paraestatales a la iniciativa privada y generando riqueza para los más favorecidos.

A pesar de ello, Zedillo es considerado el artífice de la apertura política mexicana debido a que en su gobierno se da la alternancia partidista, pues en julio de 1997 permitió la victoria de Cuauhtémoc Cárdenas<sup>715</sup> como jefe de gobierno del Distrito Federal y, en julio de 2000, el triunfo por primera vez de un candidato de oposición como presidente de la República.

Por otra parte, algunas situaciones que generaron inestabilidad política y social en la gestión zedillista y que se convirtieron en un parteaguas y símbolo de contrapeso social ante el poder fueron dos hechos muy particulares: la matanza de Acteal, en diciembre de 1997, donde fueron asesinados un gran número de niños, mujeres embarazadas y ancianos pertenecientes al grupo indígena tzotzil, y el movimiento armado del EZLN iniciado en enero de 1994, que reivindicaba la lucha por la democracia, la libertad y, sobre todo, el reconocimiento de los derechos de los grupos indígenas en México.

El gobierno de Ernesto Zedillo tuvo que dedicar grandes esfuerzos políticos y administrativos para intentar dar solución al conflicto armado en Chiapas. En este sentido, durante los primeros meses de gestión, se

---

<sup>715</sup> Al respecto, es necesario recordar que Zedillo contendió para la Presidencia de la República con otros dos candidatos: Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, del PRD y principal contendiente, y Diego Fernández de Ceballos, candidato por el PAN.

impulsaron las condiciones para iniciar un diálogo con el EZLN, creándose la Comisión para la Concordia y Pacificación (Cocopa),<sup>716</sup> cuyo encargo sería elaborar una propuesta de ley en materia indígena. Un mes después de la creación de la Cocopa daban inicio las pláticas entre el gobierno federal y el EZLN en el poblado de San Andrés Larrainzar, estableciéndose un “acuerdo mínimo” para no romper el diálogo. Después de un año de intensas negociaciones, el gobierno accedió a firmar, el 16 de febrero de 1996, los acuerdos sobre el derecho y la cultura indígena de San Andrés Larrainzar,<sup>717</sup> los cuales permitieron de manera relativa solucionar el conflicto, pues los indígenas chiapanecos tuvieron que vivir bajo una constante presencia militar. Diez meses más tarde, lo pactado sería desconocido públicamente por el gobierno, el cual presentaría una propuesta diferente, y lo acordado en San Andrés sería descalificado con una ofensiva mediática, en la que se acusaba al EZLN y a la Cocopa de querer crear un “Estado dentro del Estado Mexicano”.

En 1997, el trágico suceso de la matanza de Acteal por paramilitares provocó que el EZLN culpara al gobierno federal por el hecho, situación que negó la Secretaría de Gobernación y que impidió que el EZLN volviera al diálogo. Para 1998, Zedillo llamó al EZLN a un “diálogo abierto y sin condiciones” con la finalidad de darle solución real al conflicto en Chiapas y, en respuesta, el EZLN lanzó una consulta nacional en materia de derechos y cultura indígena en la que participaron cerca de tres millones de personas, aunque el diálogo continuaba cerrado. Entre tanto, las campañas para elegir nuevo presidente comenzaban y el candidato panista a la presidencia de la República, aprovechando la situación, ofrecía dar solución al conflicto en 15 minutos. Si bien es cierto que una de las primeras medidas que ordenó el nuevo presidente panista fue retirar al Ejército de la zona de conflicto y aprobar una reforma en materia indígena, hasta hoy no ha habido una solución real y,

---

<sup>716</sup> La Comisión para la Concordia y Pacificación (COCOPA) fue creada y conformada por legisladores de todos los grupos parlamentarios y representantes del gobierno estatal. Fungió como órgano mediador entre los representantes del gobierno y del EZLN.

<sup>717</sup> En los llamados Acuerdos de San Andrés se pactó que el Ejecutivo se comprometía a “reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución General, a ampliar su participación y representación política, a garantizar el acceso pleno a la justicia, a promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas”. Gómez, M., “Los Acuerdos de San Andrés Sakamch’en: entre la razón de Estado y la razón de Pueblo”, *El Cotidiano*, núm. 196, marzo-abril de 2016, México, UAM-A, p. 54, <http://www.redalyc.org/pdf/325/32544732005.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

por el contrario, las demandas del movimiento indígena han sido diluidas con el paso del tiempo.<sup>718</sup>

### **7.1.2.1 Perfil educativo en el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000)**

Sobre el perfil educativo de la gestión zedillista, cabe señalar que se caracterizó por una gran continuidad con el proyecto de transformación educativa iniciado con Salinas. Así, en el sector educativo las transformaciones se limitaron al cambio de titularidad de la SEP, es decir, de los secretarios de Educación, que en este caso fueron dos: Fausto Alzati y Miguel Limón Rojas. A éste último le correspondió elaborar el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 en el que se desarrollaron de manera escueta los principios que sustentaron las políticas a seguir en este sector, las cuales guardaron una estrecha concordancia con las planteadas por el modelo de desarrollo modernizador del gobierno precedente. Esta situación resultaba natural, pues Zedillo, a pesar de sus ganas de diferenciarse de su antecesor, había sido y continuaría siendo partidario del proyecto de modernización educativa.

En la presentación del plan estratégico es posible observar la coexistencia de ideas que hacen referencia a las concepciones construidas históricamente en la tradición fundacional del sistema educativo mexicano, combinadas con el nuevo discurso que subyace a las reformas educativas y que ha ido ganando terreno en la opinión pública. Al respecto se lee en la presentación del PND:

Las acciones de este Programa se inscriben en nuestra tradición educativa, comprometida con los anhelos de libertad y justicia [...]. El esfuerzo que ahora se emprende, se inspira en la mejores experiencias educativas del pasado reciente y se propone reafirmar los postulados que les dieron origen: El de la educación popular [...]. El de la educación como fundamento de la unidad nacional y la igualdad de oportunidades [...]. El de mejorar permanentemente la educación mediante la mayor preparación de los maestros [...] El de un compromiso singular con la población

---

<sup>718</sup> Martínez, J., “La historia y el tiempo dan la razón al EZLN”, *La Jornada*, 4 de noviembre de 2011, p. 31, <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/04/opinion/024a1pol>, consultado el 5 de diciembre de 2017. Levario M., “Chiapas: Una cronología”, *Nexos*, 1 enero de 1999, <https://www.nexos.com.mx/?p=9125>, consultado el 5 de diciembre de 2017. “Cronología del Conflicto”, <http://www.latinamericanstudies.org/ezln/cronologia.html>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

indígena y con la diversidad étnica y cultural del país [...]. Los principios de la libertad de cátedra y de investigación.<sup>719</sup>

Por ello, en el programa zedillista la educación se constituye en un factor estratégico del desarrollo que permite alcanzar niveles superiores de vida y acceder a las oportunidades que la ciencia, la tecnología y la cultura han abierto. Así, el discurso planteaba entre sus líneas las ideas del nuevo proyecto educativo que, como se sabe, enfatizaría la calidad de la educación, la participación ciudadana y la equidad, señalando lo siguiente:

La equidad hace referencia también a la calidad de la educación que se imparte. La desigualdad y heterogeneidad de condiciones sociales se reflejan en la educación y se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza y en sus resultados. Por eso, el Programa pretende lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestan en situaciones de mayor marginación.<sup>720</sup>

Convocamos a la sociedad para que, con proyectos que tengan como propósito la justicia y el mejoramiento de la Nación, se solidarice con la realización de este Programa, enriqueciéndolo con su imaginación y creatividad; juntos estaremos construyendo el porvenir de México.<sup>721</sup>

A pesar de tan altas expectativas, conviene advertir que en la gestión zedillista hubo poco avance en el ámbito educativo, aunque en el discurso, como siempre ha sucedido en la política mexicana, se reconocería un amplio desarrollo del mismo. Ejemplo de ello fue la federalización o descentralización educativa que si bien se vió ampliamente fortalecida, en realidad continuaba siendo insuficiente, al menos en el sector de la educación básica, pues el margen de acción de los estados era muy reducido y la SEP seguía teniendo el peso principal, incluso en materia de legislación. Por otra parte, el crecimiento en la cobertura educativa mostró puntos preocupantes pese a los esfuerzos que se dijo se realizaron en la gestión, pues el censo del año 2000 arrojó que de un total de 20 millones de niños y jóvenes de entre 6 y 14 años de edad, alrededor de un millón continuaba fuera de la escuela. De igual forma, el aumento en el financiamiento al sistema educativo experimentó un estancamiento para 1995, resultado de la crisis económica iniciada en 1994, y

---

<sup>719</sup> Secretaría de Educación Pública, "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", México, 1996, p. 10.

<sup>720</sup> Secretaría de Educación Pública, "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", México, 1996, p. 13.

<sup>721</sup> Secretaría de Educación Pública, "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", México, 1996, p. 15.

aunque hubo recuperación posterior, los niveles de 1994 no se alcanzaron al menos en lo que duró el sexenio.<sup>722</sup>

La disociación existente entre el discurso de los planes estratégicos que presentan los gobiernos, como hoja de ruta para aplicar sus políticas, y los hechos, ha sido una problemática constante de la planeación de las políticas en México y la gestión zedillista no fue la excepción. En este sentido se puede advertir que las ideas que subyacen en el discurso reformista del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en términos de la visión de lo indígena en la educación y de la atención a sus necesidades educativas, fueron un claro ejemplo de la distancia que existió entre lo planteado en el documento y lo que sucedería, en este caso, a la luz del conflicto con el EZLN. Al respecto, en el documento se mencionaba que:

El artículo 4º de la Constitución y la Ley General de Educación reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometen al Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños, y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico.<sup>723</sup> [...]

La incorporación plena de los indígenas al desarrollo nacional, en condiciones de justicia e igualdad, demanda de toda la población general del país una actitud conscientemente antirracista, que reconozca en la diversidad de los afluentes de la conformación histórica de la Nación y en la diversidad étnica y cultural de la vida mexicana contemporánea una de las razones esenciales de la riqueza y la vitalidad de nuestra identidad nacional.<sup>724</sup>

Se trata de una problemática que si bien involucra todos los niveles institucionales, incluso los de la vida cotidiana, social, política y educativa, es frecuente encontrar que en la concreción de las políticas que se presentan en los documentos oficiales, se tiende a visualizar a los indígenas más como objetos de ayuda que como sujetos que tienen culturas diversas y como interlocutores legítimos, con quienes se pueden construir proyectos. De ahí que los planteamientos del plan estratégico para la educación en la administración

---

<sup>722</sup> Martínez Rizo, F., "Las políticas educativas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, núm. 27, Madrid, OEI, p. 44.

<sup>723</sup> Secretaría de Educación Pública, "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", México, 1996, p. 75.

<sup>724</sup> Secretaría de Educación Pública, "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", México, 1996, p. 80.

de Zedillo guardaron también una gran distancia con las acciones realizadas en el nivel de cancha, es decir, en la realidad.

Por ello, de la misma forma que la gestión anterior, la de Zedillo no cumplió con sus expectativas principales. Al respecto, baste recordar los fallidos resultados en términos de crecimiento y cobertura, la gran dificultad para vincular los diferentes niveles del sistema a pesar de los cambios legislativos, y el incumplimiento en los consejos de participación social.

Un balance final del gobierno de Zedillo permite afirmar que, además de ser un gobierno de continuidad y consolidación del proyecto neoliberal, la crisis económica y el movimiento zapatista de Chiapas fueron, de manera correspondiente, el sino y el talón de Aquiles de dicha gestión.

## **7.2 Los libros de texto gratuitos (1988-2000)**

### **7.2.1 Las versiones de los libros de Historia y los planes y programas de estudio de 1993**

La reforma integral de la educación básica iniciada dentro del Programa para la Modernización Educativa (PME) y pactada posteriormente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) plantearía como una de sus tres líneas fundamentales la mejora de contenidos de los libros de texto, con la finalidad de alcanzar la calidad de la educación. Por consiguiente, la renovación total de los programas de estudio y de los libros gratuitos para el sector educativo fue la estrategia preeminente que se puso en marcha a partir de 1992. Dicha reforma significó el regreso de la enseñanza por asignaturas, abandonando la estructura por áreas que había funcionado desde los años setenta en la educación primaria mexicana.

Antes de presentar el contexto y las características de la reforma al plan y a los programas de estudio que dan origen a la tercera generación de libros de texto, es preciso aclarar que del conjunto de textos que se editaron en el periodo de la modernización educativa, los de Historia fueron elaborados en cuatro versiones. Es decir, que la versión definitiva de estos libros, correspondientes al ciclo escolar 1993-1994 que aquí se analiza, estuvo precedida por tres versiones: dos que se publicaron, pero que tuvieron una circulación restringida, y una que no llegó a editarse.

La primera versión fue elaborada en la administración de Manuel Bartlett, primer secretario de Educación Pública del gobierno salinista, quien dando seguimiento a la reforma curricular planteada en el PME aplicó de manera experimental una propuesta de nuevos planes para la educación básica que se denominó “prueba operativa”. Los libros de Historia editados bajo esta prueba fueron distribuidos en alrededor de 350 escuelas para el ciclo escolar 1991-1992, lo que implicó que los estudiantes trabajaran con dos tipos de materiales: los editados en la década de los setenta y los de la prueba operativa. Estos libros fueron objeto de fuertes críticas por su baja calidad y, al poco tiempo, el secretario Manuel Bartlett fue sustituido por Ernesto Zedillo, quién suspendió su uso.<sup>725</sup>

La segunda versión de estos materiales tuvo como marco el imperioso interés del secretario Zedillo por fortalecer la enseñanza de la historia nacional, que lo llevó a declarar el curso escolar 1992-1993 como el “Año para el estudio de la historia de México”, poniendo énfasis en la necesidad urgente de que los niños de los últimos tres años de la educación primaria cursaran un año de historia nacional, pues desde su perspectiva ésta se había descuidado en las dos décadas anteriores a su gestión. Con ello, el secretario daba el banderazo de salida para el inicio de la renovación total de los programas de estudio y de los libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994, la cual inició precisamente con los libros de Historia en 1992. Esta versión de libros fue elaborada por un grupo de autores afines al gobierno: el grupo Nexos y un conjunto de historiadores procedentes de diversas instituciones.<sup>726</sup>

Los nuevos materiales causarían una enorme polémica en la sociedad y en los medios de comunicación, especialmente en los periódicos, al grado de que la SEP tuvo que explicar, después de su hermetismo sobre el proceso de

---

<sup>725</sup> Torres, A., *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México, UNAM-Fes Acatlán, 2003, pp. 185-188.

<sup>726</sup> “El equipo fue conformado de la manera siguiente. Coordinación general: Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín; coordinación iconográfica: Aurelio de los Reyes (UNAM); Época prehispánica: Johanna Broda (UNAM); Linda Manzanilla (UNAM), Luz María Mohar (CIESAS), Concepción Obregón (ENAH); Época Colonial: Rodrigo Martínez Baracs (INAH), Clara García (INAH), Antonio Rubiales (UNAM), Solange Alberro (EL COLEGIO DE MÉXICO), Carlos Herrejón (EL COLEGIO DE MICHOACÁN), Gisela Von Wobeser (UNAM); Siglo XIX: Carlos Herrejón (EL COLEGIO DE MICHOACÁN), Álvaro Matute (UNAM), Jorge González Angulo (INAH); Siglo XX: Jean Meyer (CEMC), Javier Garcíadiego (EL COLEGIO DE MÉXICO), Héctor Aguilar Camín (INAH)”. Sánchez, C. A., *La polémica por la historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994*, tesis de licenciatura en Historia, México, ENAH, 1996, citado por Torres, A., *op. cit.*, 2003, p. 191.



elaboración de los libros de Historia, quién los había hecho, cómo se habían realizado y cuánto se había pagado por ellos.<sup>727</sup> Las críticas fueron tanto por la forma en que habían sido elaborados, como por su contenido, y la versión fue calificada como apologética del salinismo, generando también fuertes inconformidades por la manera en que se interpretaban algunos hechos históricos y la versión de la historia patria que finalmente transmitían.<sup>728</sup> Desde otras visiones, los libros eran impugnados por ser inadecuados, elaborados de manera urgente y “escritos en un español paupérrimo y demasiado sintéticos, aunque dotados de una atractiva selección de ilustraciones”.<sup>729</sup>

La discusión que se generó sobre ésta versión de libros fue tan amplia que llegó a terrenos no sólo ideológicos, de forma y de contenido, sino también políticos, generando una gran controversia sobre quiénes eran los responsables de su elaboración, o si los materiales elaborados debían permanecer, modificarse, sustituirse o desecharse. Algunos de los autores, como Héctor Aguilar Camín y Enrique Florescano se defendieron escribiendo artículos en la prensa que señalaban que los libros se hicieron con demasiada prisa, en tan sólo tres meses. Años después, Florescano reconocía que los materiales habían sido retirados por asuntos políticos que de manera colateral afectaron dichos textos, pues uno de ellos era el único libro de texto de Historia que incluía una mención sobre el 2 de octubre de 1968.<sup>730</sup> Por su parte, Olac Fuentes Molinar, subsecretario de Educación Básica y Normal en el gobierno de Zedillo, admitió que en 1992 no convenía incluir esos hechos en los

---

<sup>727</sup> Villa Lever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana, 1959-2009*, México, Conaliteg, 2009, p. 75.

<sup>728</sup> Un análisis amplio de la polémica sobre los libros de texto de Historia puede consultarse en: Amezcua Fierros Elvira, *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de Historia, 1992*, tesis de maestría en Sociología Política, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994. Sánchez Cervantes, A., *La polémica por la historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994*, tesis de licenciatura en Historia, México, ENAH, 1996. SEP, *Memoria analítica de los libros de texto de Historia de México, 1992-1993*, México, SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

<sup>729</sup> Mabire, B., *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, 2003, p. 133.

<sup>730</sup> “Libros de texto gratuitos, la historia mutilada”, *Proceso*, México, 8 de agosto de 2005, <http://www.proceso.com.mx/228544/libros-de-texto-gratuitos-la-historia-mutilada>, consultado el 7 de diciembre de 2017.

materiales escolares.<sup>731</sup> Finalmente, la SEP tomaría la determinación de retirar los millones de libros de texto que habían sido puestos en circulación.

La tercera versión de textos de historia se inscribió en el marco de un concurso público a nivel nacional. Sin embargo, la polémica que se generó entre la SEP, los miembros del jurado y los autores ganadores del concurso, impulsó la decisión de no publicar los libros ganadores. En el desacuerdo, la SEP argumentaba que los textos no cumplían con los requisitos para utilizarse como libros de texto; los jurados, que las propuestas vencedoras tenían errores subsanables, mientras que los autores exigían que los materiales fueran editados tal cual se habían presentado en el concurso. Después de un nuevo proceso de revisión, ajuste y edición de los textos, que tampoco cumplieron con los requisitos de la SEP, se abrió un proceso de discusión que involucró al subsecretario de Educación Básica, Olac Fuentes Molinar, quién compareció ante la Cámara de Diputados, justificando las razones de la reiterada negativa para editar los libros de texto. Aunque la polémica por la publicación de estos materiales volvió a causar descontento, la discusión y las críticas no fueron equiparables a las proporciones que alcanzaron los editados por el grupo Nexos en 1992. Finalmente, los materiales educativos de historia fueron elaborados por la SEP y presentados el 30 de agosto de 1993 en la inauguración del ciclo escolar 1993-1994.<sup>732</sup>

Los mayores saldos de las polémicas sobre los libros del periodo de la modernización educativa se contabilizan en términos de las deficiencias de los propios materiales, esto es, las carencias didácticas, de redacción, de diseño editorial, etcétera, que contenían y por las que fueron duramente cuestionados, pero sobre todo por las ausencias pedagógicas que generaron en el tiempo en que estuvieron a discusión. En tal sentido, las circunstancias que se vivieron en las escuelas y los retos que se enfrentaron en las aulas oscilaron entre la dificultad para el trabajo escolar con dos versiones distintas de los materiales de historia; el reto de los profesores para discernir sobre la información transmitida de manera ideológica a través de los libros, con la cual se

---

<sup>731</sup> “Libros de texto gratuitos, la historia mutilada”, *Proceso*, México, 8 de agosto de 2005, <http://www.proceso.com.mx/228544/libros-de-texto-gratuitos-la-historia-mutilada>, consultado el 7 de diciembre de 2017.

<sup>732</sup> Torres, A., *Los libros de texto gratuitos de Historia en la política educativa de México, 1959-1994*, México, UNAM-Fes Acatlán, 2003, pp. 215-224.

justificaba el proyecto salinista de la modernización; los errores de fechas y datos históricos que fueron identificados en los textos, y en gran medida, la común y la reiterada ausencia de los libros de texto en las aulas. Acerca de este último punto, algunos académicos reconocidos en el sector educativo mexicano declararon en una entrevista que “la ausencia de los textos de historia resulta una grave ‘omisión’, porque con ningún otro material didáctico podrá llevarse la conducción del curso escolar”.<sup>733</sup> Sin embargo, en las mismas declaraciones se confiaba en la capacidad y creatividad de los maestros para llevar a buen puerto el curso de historia en las condiciones tan adversas que se presentaban.<sup>734</sup>

### **7.2.2 El plan y los programas de estudio de 1993**

En septiembre de 1993 la SEP dio a conocer el nuevo plan de estudios de educación primaria después de un proceso de consulta que, iniciado en 1992 y organizado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec), se consolidó a través del ANMEB. Como se ha señalado en el apartado sobre la política educativa del gobierno salinista, las determinaciones que marcaban dicho acuerdo facultaban a la SEP para elaborar planes y programas de estudio para la escuela primaria a partir de las opiniones vertidas por los maestros, especialistas en educación, padres de familia y el sindicato de maestros en los procesos de consulta llevados a cabo.

Según la SEP, todo ello se había tomado en cuenta para orientar y contar con un plan de estudios que fortalecería los contenidos educativos básicos, como parte sustantiva de la formación pedagógica integral, la cual tenía como cometido principal asegurar que los niños desarrollaran las habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender de manera permanente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana; para que comprendieran los fenómenos naturales, especialmente los vinculados con la

---

<sup>733</sup> Aguirre, A., “La SEP y su miedo a la historia: diputado Martín del Campo. Protestan los maestros: ‘confusión’, el precio que pagarán los niños”, *Proceso*, núm. 877, México, 23 de agosto de 1993, p. 19.

<sup>734</sup> Aguirre A., “La SEP y su miedo a la historia: diputado Martín del Campo. Protestan los maestros: ‘confusión’, el precio que pagarán los niños”, *Proceso*, núm. 877, México, 23 de agosto de 1993, pp. 19-21.

preservación de la salud, la protección del medio ambiente y el cuidado de los recursos naturales; se formaran éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en su relación con los demás y como integrantes de la comunidad nacional, y desarrollaran actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.<sup>735</sup>

Aunque el objetivo central del nuevo plan y de los programas de estudio aludía a la asociación del aprendizaje permanente, la adquisición de conocimientos y el ejercicio de habilidades intelectuales y reflexivas como razones fundamentales del cambio, lo que en realidad se enfatizaba era el establecimiento de prioridades y la aplicación de criterios selectivos que orientaban la enseñanza a la adquisición de habilidades muy básicas, como la lectura, la escritura y el aprendizaje para contar números. Probablemente ello se debió a la preocupación manifestada por las mismas autoridades en el PND 1995-2000 sobre el gran esfuerzo y la eficaz lucha que harían contra el analfabetismo para que, desde su perspectiva, “sus niveles en el año 2000 no sean un freno al desarrollo nacional y no inhiban el progreso de las familias en general y de las comunidades”.<sup>736</sup>

En tal sentido los ajustes al plan y los programas de 1993-1994 se orientaron a cumplir con las siguientes condiciones:

1. Dar la más alta prioridad al dominio de la lectura, escritura y expresión oral, eliminándose en enfoque estructuralista apoyado en la lingüística y la gramática estructural.
2. Dedicar a las Matemáticas un cuarto del tiempo en los seis grados. El énfasis se pone en la formación de habilidades para plantear y resolver problemas y en el ejercicio del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Se suprime la lógica “de conjuntos”.
3. En ciencias naturales, a las que se dedican tres horas semanales a partir del tercer grado, relacionar los temas con la salud y la protección del medio ambiente.
4. Recuperar además el estudio sistemático de la historia, la geografía y la educación cívica a partir del cuarto grado.
5. Reservar un espacio importante para la educación artística, y también para la educación física, como medios para promover el crecimiento sano y fortalecer la integración comunitaria.<sup>737</sup>

---

<sup>735</sup> SEP, “Plan y programas de estudio de educación primaria 1993”, México, 1994, p. 13.

<sup>736</sup> Poder Ejecutivo Federal, “Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000”, México, SHCP, 1995, p. 87.

<sup>737</sup> Latapí, P., *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2204)*, México, FCE, 2004, pp. 256-257.

Por tanto, en el nuevo plan de estudios se consideraba organizar el aprendizaje por materias específicas. Así, sería suprimida el área de Ciencias Sociales del anterior plan de estudios para quedar estructurado por el enfoque de asignaturas de la siguiente manera:

Durante los dos primeros grados las nociones preparatorias más sencillas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura “Conocimiento del medio”. En el tercer grado, Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian en conjunto [...] En los grados cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico. [...] En Educación Cívica, los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos -en particular los de los niños-, a las responsabilidades cívicas y a los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política.”<sup>738</sup>

Aún cuando una de las modificaciones centrales del nuevo plan y de los programas de estudio había sido precisamente el fortalecimiento de la formación por líneas disciplinarias para evitar la fragmentación y las rupturas del conocimiento, dicho propósito se lograría parcialmente, pues la educación cívica fue incluida para su enseñanza en los libros de texto gratuitos integrados de primero y segundo grados; de Historia y Geografía de tercer grado, y de Historia para cuarto, quinto y sexto grados. De manera contradictoria, el nuevo plan contemplaba un programa de estudio por grado escolar para la educación cívica, pero no la edición de libros de texto gratuitos exclusivos para dicha asignatura.

En el documento, la SEP señalaba que en la distribución del uso del tiempo escolar del nuevo plan de estudios se priorizaba a las asignaturas de español y matemáticas, con lo que el tiempo de trabajo total alcanzaría las 800 horas anuales, que en comparación con las asignadas en el plan de estudios anterior representaba “un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que se alcanzaron como promedio en años anteriores”.<sup>739</sup> Por consiguiente, el calendario anual quedó establecido en 200 días laborales con jornadas de cuatro horas de actividad en clase, situación que para las autoridades equivalía a la mejora de la calidad de la educación básica.

---

<sup>738</sup> SEP, *Plan y programas de estudio de educación primaria 1993*, México, 1994, pp. 15-17.

<sup>739</sup> SEP, *Plan y programas de estudio de educación primaria 1993*, México, 1994, pp. 14-15.

Como resultado de estos ajustes, fueron renovados un total de 39 libros, de los cuales 14 se elaboraron a través de concursos públicos y el resto se realizaron con equipos contratados por la SEP.<sup>740</sup> Sobre los libros de texto que se editaron en esta serie, no hay que olvidar que el PND también había señalado la intención de modificarlos para que en ellos se rescatara la identidad de cada una de las regiones del país, por lo que en esta reforma fueron publicados 32 libros de historia y geografía para cada uno de los estados de la República, específicamente para el tercer grado de educación primaria. Además, también fueron editados para cada grado y asignatura los llamados *Libros del maestro*.

Con la edición de estos materiales, la SEP lograba tener el mayor control de los contenidos y su versión definitiva confirmaba la función de la educación como razón estratégica para la reforma económica. Sin embargo, en su enfoque pragmático, su visión sobre la educación cívica resultaría en una indefinición ideológica y, en consecuencia, una latente tensión entre tradición y modernización. Así, comenzaría a ser distribuida a partir de 1994 y por 15 años consecutivos en las escuelas públicas de todo el país, la tercera generación de libros de texto gratuitos.

### **7.3 Análisis de los libros de texto gratuitos de la tercera época 1993-2000: líneas generales y rasgos diferenciadores**

La pretensión por parte del gobierno de incorporar a los sectores económico y educativo a la ruta globalizadora había implicado, desde su concepción, una especie de “mancuerna” en la orientación política de dicha decisión. Es decir, el vínculo tan estrecho propiciado entre la educación y la modernización económica constituiría uno de los rasgos centrales en materia de gestión gubernamental que llevaron a cabo algunos países latinoamericanos, durante los años noventa, para posibilitar la implantación del proyecto neoliberal en la región. Este hecho respondió en gran medida a los esquemas señalados por organismos internacionales que buscaron “universalizar” los sistemas educativos, en la idea de un orden internacional conjunto. A ello se debieron también los cambios medulares en el sistema educativo en México que, entre

---

<sup>740</sup> Villa Lever, L., *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana, 1959-2009*, México, Conaliteg, 2009, p. 95.

otras cosas, propiciaron en estos años la gestación —en 1992— y la aparición definitiva —en 1994— de una nueva generación de libros de texto gratuitos: la tercera, también conocida como “los libros de la modernización”.

La política de integración de México a la economía internacional, implementada y consolidada a lo largo de la década de los noventa por los gobiernos salinista y zedillista, demandó del sector educativo constituirse en el espacio ideal de preparación para la competitividad y la globalización. En consecuencia, los materiales educativos que se editaron durante esta etapa serían elaborados bajo la premisa de responder a tales requerimientos. Así, los nuevos textos se renovaron y ofrecieron, en algunos de sus contenidos, una visión más actualizada que si bien buscaba modificar el modelo del nacionalismo tradicional, tampoco rompía abruptamente con dicho modelo. En tal sentido, es importante reafirmar que una característica destacable de los materiales que integran esta generación es que se debaten entre la tradición y la modernización.

La renovación de los libros, planteada desde los inicios de la gestión salinista con el PME y reajustada a partir del ANMEB, implicó que su realización fuera finalizada hasta el gobierno de Ernesto Zedillo. Sin duda, las polémicas que a lo largo del gobierno de Salinas se dieron en torno a la modificación de los materiales educativos, así como el hecho de que esta reforma volviera a introducir el esquema de enseñanza por asignaturas, propició que dicha renovación se hiciera de manera escalonada hasta el año 2000, cuando finalmente concluyó la sustitución de todos los materiales.

Por lo que se refiere a los libros de texto que aquí se analizan, es preciso señalar que pertenecen a la edición que a partir de 1993-1994 comenzó a circular en todas las escuelas del país y que continuaría reeditándose hasta el ciclo escolar 2008. Esto significó que los materiales permanecieron vigentes por más de una década, ya que fue hasta la presidencia de Felipe Calderón que se promovió una actualización de los materiales educativos.

La perspectiva gubernamental que otorgaba importancia central a la educación como herramienta básica para apoyar el despegue de México en la escena internacional se vio reflejada en los nuevos materiales educativos, tanto en su diseño y estructura formal como en algunos de sus contenidos. Es decir,

los nuevos textos, además de que tenían diseños llamativos en sus portadas, fueron elaborados con la intención de presentar novedades editoriales y elementos pedagógicos que ayudaran a comprender de forma adecuada sus explicaciones y lecturas.

Así, la tercera época se integró de nuevos materiales educativos cuya elaboración estuvo bajo la supervisión técnica y pedagógica de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, a cargo del maestro Olac Fuentes Molinar, y de algunos autores y equipos contratados por la misma Secretaría. Un dato relevante sobre la elaboración de los libros de texto es que el maestro Fuentes cuidaba especialmente que los libros no tuvieran errores, pues desde su visión, un error en un libro significaba en realidad millones de errores.

Es pertinente reiterar que estos materiales abordaban el estudio por asignaturas y, para la investigación que aquí se desarrolla, los libros analizados sumaron un total de 10 y correspondieron a los Libros Integrados de primero y segundo grados; el de Historia y Geografía (Distrito Federal) de tercer grado; los de Historia para cuarto, quinto y sexto grados; los de Geografía para cuarto, quinto y sexto grados, y por primera vez en esta generación de materiales educativos se publicaría un libro ilustrado, tipo historieta, llamado Conoce Nuestra Constitución, cuyos contenidos se orientaron específicamente al aprendizaje de la Constitución Mexicana, el cual también fue analizado.

Interesa ahora describir los elementos que de manera general se presentan en los libros de texto analizados. Es decir, se detalla a grandes rasgos las líneas generales identificadas en todos ellos y que definen de manera global a esta tercera generación, en términos de su diseño, estructura, narrativa, contenidos específicos, etcétera. En este sentido, en sus contenidos se pudieron identificar al menos seis rasgos que de manera general caracterizan a los nuevos libros de texto.

El primero tiene relación directa con la concepción de país y sociedad que se busca transmitir. Sin duda, se observa un discurso que impulsa la modernización del país y la apertura internacional, pero que simultáneamente quiere conservar y anclar el nacionalismo y la historia tradicionales. Por tanto, se percibe una disyuntiva o una lucha por conciliar la enseñanza del nacionalismo mexicano con contenidos más modernos que educan en la



diversidad y en la perspectiva globalizadora. Se trata, por lo tanto, de unos libros que pueden catalogarse como ambivalentes, pues pretenden educar en la modernidad, pero sin perder su tradición nacionalista.

Un segundo rasgo es el que tiene que ver con el modo en que están redactados los libros. Es decir, se observa un esfuerzo por explicar de forma clara y breve los acontecimientos que se relatan. Dicha simplificación en temas y contenidos responde al propósito de asegurar su aprendizaje de forma rápida y simple. Sin embargo, intentar que los estudiantes comprendan los temas a partir de exposiciones que acotan la realidad resulta insuficiente para comprender su complejidad. Esto apunta a la pretensión de favorecer una educación memorística, donde el contexto de los acontecimientos no se considera factor relevante para su comprensión, pues se presentan como hechos terminados o estáticos. Y ello marca una diferencia notable con los textos de la anterior generación, cuyo discurso reflejaba un conocimiento más complejo de la realidad.

Un tercer elemento que pudo identificarse apunta a la ausencia de una orientación ideológica plenamente definida. Si bien los libros de texto constituyen el medio por el cual el discurso escolar se fundamenta y legitima, en este bloque no se distingue una posición ideológica clara, como sí se observó en los libros de la década de los setenta. Aunque el futuro económico y global es un rasgo distintivo en el discurso de los libros de esta reforma, no se observa una cascada de temas y explicaciones que sustenten el proyecto reformista de la modernización.

Un cuarto rasgo está relacionado con los elementos didácticos que por primera vez se incluyen en los libros de texto gratuitos. Así, los textos de Historia de cuarto, quinto y sexto grados incluyen, además de lecturas complementarias en cada apartado, una línea del tiempo que sirve para representar e identificar fechas, épocas y hechos históricos relevantes, así como para relacionar diversos acontecimientos simultáneos en otros lugares del mundo. En el caso de los libros de primero, segundo y tercer grados, se incluyen algunas actividades que por lo general se presentan a través de preguntas guía con las que se busca reforzar el conocimiento adquirido. A pesar del esfuerzo por integrar actividades en los materiales que contribuyan a la profundización y retroalimentación de temas, se echa de menos —

especialmente en los libros de Historia— la inclusión de ejercicios de análisis y de trabajo conjunto con compañeros. Estos últimos elementos sí están presentes en los libros de Geografía de cuarto, quinto y sexto grados bajo el rubro de actividades vinculadas con temas científicos y en ocasiones con temas sociales.

El quinto rasgo encontrado revela la vuelta a la veneración de la patria en los materiales educativos. Dicho rasgo se ve materializado en las múltiples lecciones que describen a la bandera, el escudo y el himno nacionales. En tal sentido, la exaltación de los sentimientos de amor a la patria vuelve a ser parte sustantiva de los contenidos y de la iconografía de todos los libros de texto analizados. Sin duda, la necesidad de impregnar algunas de las lecciones con el discurso nacionalista para cimentar la identidad mexicana fue una preocupación reiterada del gobierno en turno, dada la apertura comercial y sus consecuencias para el país.

El sexto elemento de estos textos llama la atención, pues resulta notable que, a diferencia de la anterior generación, las explicaciones no se apoyen en otros campos de conocimiento para dar mayor complejidad a los argumentos y profundidad en el aprendizaje. Acaso, los mayores vínculos que se generan en este bloque de textos están dados en los libros de Geografía, en los que se hace uso de otros campos disciplinarios para dar contexto y elementos de análisis a las narraciones sobre la sociedad mexicana, o para referir los contenidos sobre el cuidado del medio ambiente.

El último rasgo identificado corresponde a los elementos en los que los libros forman para la democracia y la ciudadanía. A diferencia de la anterior generación, donde la cooperación, la solidaridad, la convivencia y la responsabilidad impregnaban las lecciones y los libros, en este bloque la formación para la democracia y la ciudadanía no se refleja ni en contenidos ni en actividades para la práctica de los valores. La formación ciudadana se resume en los valores del patriotismo, la identidad nacional y el *ethos* de los mexicanos, en términos de comunidad nacional plural y multicultural, a pesar de que en algunos materiales se aborda el tema de los derechos humanos.

Estos rasgos son los que se identificaron de manera general en los 10 libros analizados.

A continuación se plantean los elementos encontrados de manera específica en cada una de las categorías de referencia en esta investigación.

### **7.3.1 Libros de texto gratuitos 1993-2000: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana**

En cuanto a los elementos de renovación que se pudieron distinguir a la luz de las categorías planteadas para esta investigación sobre la ciudadanía, la democracia y la formación ciudadana, se encuentran al menos tres grandes tendencias.

La primera permite comprender que los libros de la modernización entienden a la ciudadanía principalmente en su definición liberal, es decir, en tanto posesión de derechos y cumplimiento de deberes, como pertenencia a una comunidad política específica, y como posibilidad de participación en el ejercicio del poder político. En tal sentido, se identifican contenidos que aluden de manera fundamental a los tres elementos que integran el modelo liberal de ciudadanía: la civil, la política y la social. Al mismo tiempo, se detecta una línea de contenidos muy clara sobre lo que en esta investigación se ha denominado “otros sentidos de la ciudadanía”, que hacen referencia a los contenidos sobre la ciudadanía global, la ciudadanía multicultural y el cuidado del medio ambiente. Si bien en los textos se alude a los elementos antes referidos, se observó que la mayoría de los apartados están orientados a la comprensión de la ciudadanía pasiva o privada, entendida como simple posesión de derechos, donde la participación ciudadana es el tema que menos se aborda o se aborda de manera acotada a la participación política en los comicios electorales.

De manera adicional, resulta paradójico que, aun cuando en los textos existe un vínculo entre ciudadanía y educación, en la mayoría de las lecciones no se promueven contenidos ni una narrativa que invite al ejercicio de la ciudadanía activa, entendida como la acción comunitaria y social del ciudadano para la intervención en el espacio público. Más aún, los materiales de esta reforma no anticipan de manera amplia esa posibilidad y, en cambio, priorizan contenidos y un discurso que favorece el mero conocimiento de instrumentos normativos y procedimentales, pues como se verá más adelante en el análisis por categorías, los textos incluyen contenidos que se orientan mayormente al

aprecio y valoración de la Constitución Política de México, entendida como una colección de derechos y obligaciones.

La segunda tendencia está centrada en señalar los énfasis encontrados que determinan la idea de democracia. En concreto, los materiales de esta serie, a diferencia de los anteriores, transmiten con fuerza la idea de la democracia entendida como un sistema político y de gobierno. Por ello, y de forma abrumadora, las lecciones en las que se aborda la comprensión de este concepto refieren, de manera casi exclusiva, contenidos relativos a la descripción del marco legal y político que fundamenta la organización política y de gobierno en México, con lo cual se transmite la idea de que la democracia sólo implica el establecimiento de leyes y su cumplimiento.

La tercera tendencia tiene relación directa con los elementos que se identifican en el rubro de la formación para la democracia y la ciudadanía. A este respecto, como se ha señalado con anterioridad, llama la atención que aunque se incluyen actividades y ejercicios de reforzamiento para ciertos temas, en ellos no se promueve ampliamente el desarrollo del juicio crítico y mucho menos la participación activa en la comunidad. Tampoco se promueve la discusión profunda de puntos de vista diferentes ni la organización de actividades en grupos. Es decir, aunque en algunos libros y lecciones se presentan actividades y ejercicios para la formación ciudadana, por lo general se agotan en el desarrollo y seguimiento de instrucciones, o la inculcación de valores, sin permitir la creatividad ni el desarrollo de la autonomía moral. Existe, por tanto, una carencia para formar a los estudiantes en la convivencia democrática y ciudadana, la cual requiere de un reconocimiento del otro a través de experiencias y de ejercicios que posibiliten un trabajo conjunto en proyectos al interior y, de ser posible, al exterior de la escuela. A lo sumo, los libros de texto de esta serie orientan a una formación memorística sobre el marco normativo y de gobierno de la nación mexicana.

Por último, estas tres tendencias permiten observar que aunque en los libros se identifica un vínculo entre ciudadanía, democracia y educación, éste se encuentra determinado esencialmente u opacado por una noción que restringe sus posibilidades al ámbito jurídico y legal. Por ello, existe en los textos una perspectiva dominante de sus contenidos que hace que la

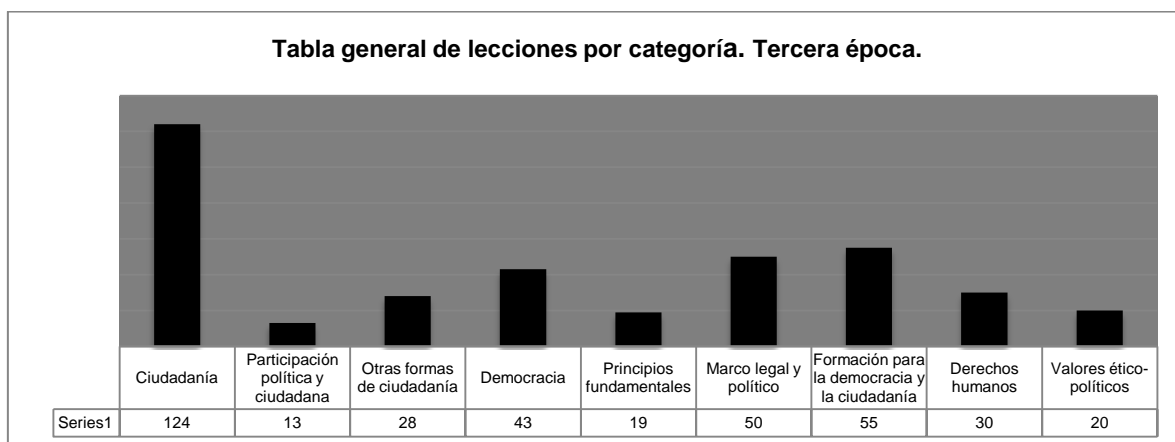
comprensión de la ciudadanía sea mayoritariamente en términos de su concepción pasiva o privada.

### **7.3.2 Libros de texto gratuitos: Análisis por categorías**

En esta parte se detallan los hallazgos más relevantes en términos del análisis por categorías en el que se basa esta investigación. Esto es, se describen los diferentes acentos, matices o énfasis que adquieren la ciudadanía en sus dimensiones constitutivas (civil, política, social y de los otros sentidos que ésta adquiere); la democracia y sus dimensiones constitutivas (definición ideal o real, principios fundamentales y comprensión del sistema democrático), y la formación ciudadana, en términos de la educación que promueve (derechos humanos, virtudes cívicas y valores ético-políticos).

En primer lugar, los libros de la modernización presentan cambios novedosos en su contenido. En una mirada general destacan, por estar presentes en todos los textos, los apartados que tienen que ver con el tema del conocimiento de las leyes. Prioritariamente se encuentran lecciones que abordan los temas de los derechos, la Constitución, la unidad nacional y, de manera especial, se observan contenidos que hacen referencia al nacionalismo. Además, se incluye en todos los textos al menos una lección sobre el cuidado del medio ambiente y el tema de los derechos fundamentales recibe un tratamiento especial, con una nueva perspectiva que para entonces comenzaba a invadir el discurso educativo mexicano: los derechos humanos. Por su parte, la visión sobre la identidad nacional y el *ethos* del mexicano comienza a mostrarse y a explicarse con el enfoque de la multiculturalidad, y no sólo con el enfoque de la mexicanidad. La gráfica 9 presenta el número total de lecciones por categoría.

Gráfica 9

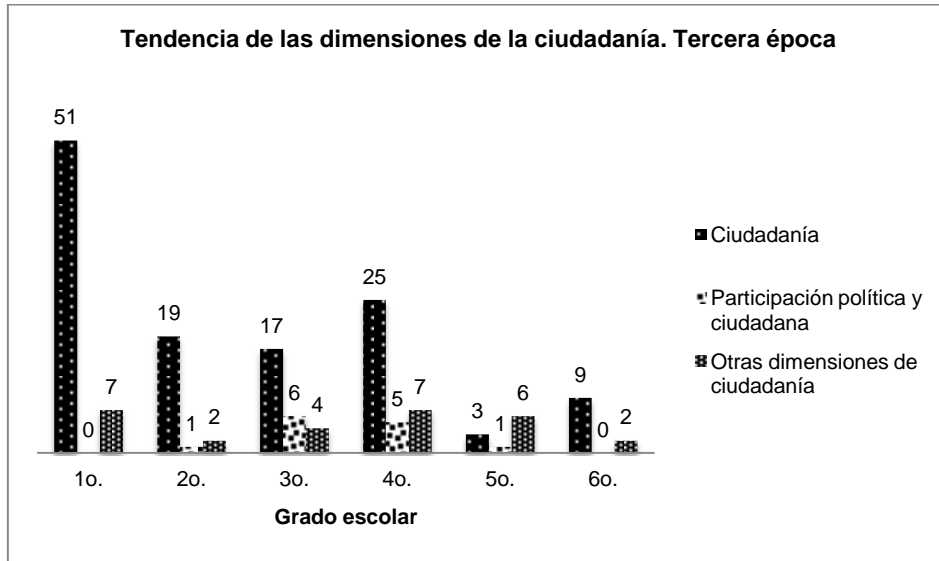


**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Libro Integrado, Primer grado*, 2002; *Libro Integrado, Segundo grado*, 2003; *Historia y Geografía, Tercer grado, Distrito Federal*, 2004; *Geografía, Cuarto grado*, 2005; *Historia, Cuarto grado*, 2005; *Geografía, Quinto grado*, 2007; *Historia, Quinto grado*, 2006; *Geografía, Sexto grado*, 2008; *Historia, Sexto grado*, 2007; *Conoce nuestra Constitución*, 2005.

### 7.3.2.1 Dimensiones constitutivas de la ciudadanía

En el análisis realizado a los 10 libros de texto que formaron parte de la tercera generación se pudieron identificar un total de 124 lecciones dedicadas al tema de la ciudadanía, la pertenencia a la nación, la identidad cultural, las tradiciones y costumbres, etcétera. De ellas, 28 lecciones hacen referencia a otras formas de ciudadanía, en específico a los contenidos sobre el cuidado del medio ambiente, la ciudadanía universal y la ciudadanía multicultural, que son temas que están presentes en todos los libros analizados. También se identificaron 13 lecciones que se vinculan al tema de la participación política y ciudadana, en las cuales se priorizan contenidos alusivos a la participación política convencional. Sobre este tema, cabe señalar que en los libros de primero y sexto grados no se identificaron contenidos al respecto. La gráfica 10 ilustra lo señalado.

Gráfica 10



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Libro Integrado, Primer grado, 2002; Libro Integrado, Segundo grado, 2003; Historia y Geografía, Tercer grado, Distrito Federal, 2004; Geografía, Cuarto grado, 2005; Historia, Cuarto grado, 2005; Geografía, Quinto grado, 2007; Historia, Quinto grado, 2006; Geografía, Sexto grado, 2008; Historia, Sexto grado, 2007; Conoce nuestra Constitución, 2005*

En los libros de esta generación, la noción de ciudadanía está fuertemente ligada a las ideas de pertenencia a la nación y de posesión de derechos. En tanto que el componente que alude a la participación orientada a la transformación social y como resultado de un proceso de reflexión y de elección consciente, no es un elemento que destaque dentro del cúmulo de contenidos que se presentan en los libros. Por ello, la definición de ciudadanía que se enseña en este bloque de materiales tiene un carácter restringido. Esto es, se presenta una definición que considera el tema de la participación desde una perspectiva que se acota al espacio de decisión individual y que alude de manera reiterada a la posibilidad de participar en los comicios electorales, sólo porque se cumple con la normatividad para ello.

Al respecto, se observó que en la mayoría de las lecciones se transmite una idea de ciudadanía que, en menor medida, desarrolla contenidos sobre la importancia de la participación del ciudadano en los asuntos públicos y, en cambio, es más enfática con la enseñanza de la estructura normativa y de organización política que existe en el país. Esto es, en los libros no se fomenta la necesidad de que el ciudadano participe de manera real en el espacio público, pues los contenidos se limitan a la enseñanza de elementos de carácter instrumental y pragmático, olvidando que la naturaleza política de la

ciudadanía ha de permitir la construcción de canales de participación para el bien común, más allá de la toma de decisiones políticas y de un estatus de pertenencia.

En consecuencia, a diferencia de los libros de los setenta, aquí no se promueve un discurso que suscite el interés del ciudadano por implicarse en la resolución de las dificultades que aquejan a su sociedad o a su comunidad más inmediata.

### **a) Concepción de ciudadanía**

Si bien en los libros de la anterior generación la concepción de ciudadanía claramente implicaba una responsabilidad más allá de la simple pertenencia a la nación y a la posesión de derechos, en esta tercera época la idea que se transmite sobre este concepto vuelve a la tradición, reafirmando el individualismo y excluyendo de los textos contenidos que se orientan a fortalecer la búsqueda del bien común. Por ello, los nuevos libros comunican el mensaje de que la pertenencia a la nación no es más que un instrumento, un trampolín para que cada persona consiga realizar su modelo particular de vida buena. Dicho enfoque cancela toda posibilidad para que la ciudadanía se entienda más apegada a su definición como espacio de participación activa y compromiso colectivo con la sociedad. En este sentido, la idea de ciudadano de esta reforma apela a un sujeto que necesariamente ha de integrarse a la modernidad y, en consecuencia, cumplir con dos condiciones que le impone el proceso económico-globalizador, el cual se resume en: la eficiencia y la utilidad. Por ello, los libros de texto transmiten una idea centrada en la dimensión económica de la ciudadanía, donde el ciudadano se define como un agente económico (trabajador) y donde la economía se visualiza como una actividad que si bien permite la acumulación de ganancia, sirve para la producción de bienes necesarios para la subsistencia digna de la comunidad política.

Como se sabe, la ciudadanía conlleva en su definición una serie de atributos que aluden a ciertas responsabilidades sociales de los sujetos para la convivencia entre personas. En el caso de esta nueva serie de libros, precisamente ese discurso de la ciudadanía que implica un componente de responsabilidad no se prioriza o incluso desaparece, y en su lugar adquiere



relevancia un discurso que si bien reitera la defensa razonable de los derechos del individuo y establece como objetivo la formación de un “buen ciudadano” o de un “ciudadano ideal”, no se brindan las herramientas para realizar dicho objetivo ni se fomentan lazos con la comunidad. En este escenario, la nación no es entendida como el espacio de compromiso y acuerdo entre personas diferentes que dialogan y conviven. Por el contrario, el concepto de nación que se prioriza reafirma la idea nacionalista de que el ciudadano se debe a su patria (el deber con la patria), pues en los textos la identidad que se otorga a los mexicanos atraviesa simplemente porque el ciudadano cumpla con ciertas tradiciones y costumbres. El siguiente ejemplo nos permite visualizar dicha idea:

**Unidad 8. México, una sola nación (pp. 168-169)**

La lección busca que el lector sea capaz de identificar algunas de las costumbres y tradiciones que se festejan en nuestro país. La narrativa divide en dos grandes rubros tales celebraciones, es decir, las fiestas tradicionales y las nacionales. Además, señala que **“Los mexicanos formamos una sola nación, rica en costumbres, paisajes o trabajos diversos. Los mexicanos tenemos costumbres y fiestas tradicionales que celebramos en todo el país, en los mismos días del año” (p. 168)**. Por medio de preguntas sobre las fiestas nacionales que se celebran en la localidad se solicita que describan la celebración del día de muertos, de las posadas, y de las fiestas de fin de año. Asimismo se les solicita anoten en su calendario las fiestas que celebran. En la página 169 se señala que: **“Hay celebraciones nacionales que festejamos para conmemorar hechos importantes de la historia de México. En las escuelas, los niños se reúnen junto con sus maestros, para celebrar estos días de fiesta nacional. Algunas veces invitan a los padres de familia, a un orador o a una banda de música” (p. 169)**. A través de preguntas sobre la forma en la que celebran en su localidad la Independencia de México y en la escuela la Revolución Mexicana, se les pide realizar un dibujo alusivo.

*(Libro integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003)*

Al respecto se ha de precisar que si bien el estatus de ciudadano comporta una dosis de identidad que se configura a través de las costumbres y tradiciones, las cuáles otorgan características, comportamientos y acentos particulares a la nación respecto de otras, no debería precisarse este hecho como razón casi única que posibilita el estatus de ciudadano mexicano, como lo hace la narrativa de los libros de esta serie.

Continuando con la descripción de las características que definen al ciudadano se encontró que el libro de primero y de segundo grados contienen varias lecciones en las que la ciudadanía es entendida en una definición más amplia y no sólo en su versión liberal. Es decir, las lecciones que abordan el

tema en dichos libros utilizan, por lo general, descripciones situacionales muy básicas dentro del espacio familiar y del entorno escolar, para enseñar que un componente básico de la ciudadanía es el cumplimiento de responsabilidades u obligaciones y no sólo la posesión de derechos.<sup>741</sup> Aún cuando en estos libros el énfasis está puesto en la enseñanza de la responsabilidad como elemento consustancial al ejercicio ciudadano, en algunos apartados, las formas coloquiales en las que se construye el discurso fomentan la confusión de conceptos, esto es, en la narrativa se integran frases, oraciones o ideas que se mezclan sin clarificarlas de manera adecuada, lo que da lugar a la confusión entre los términos, o bien, se refieren a comportamientos humanos. Además de ello, no se ofrecen elementos al lector para que le dé sentido a todo aquello que se le presenta como conocimiento, aun a pesar del carácter puramente prescriptivo del mismo. Así, podemos encontrar lecciones con una narrativa que posiciona en un mismo nivel un derecho, la formación de hábitos y los principios que guían las conductas humanas. Por ejemplo:

**Unidad 1. Los niños. Conoce tus derechos y tus deberes (pp. 18-19)**

Con un texto compuesto sólo por oraciones muy concretas combinadas con imágenes, la lección busca dar a conocer algunos de los derechos y deberes que se consideran vitales para el desarrollo individual. La narrativa señala el derecho a la vida, a la protección y el deber de cuidarse.

**“Tienes derecho a la vida” (p. 18).**

**“Tienes derecho a la protección.**

**Para que no tengas accidentes.**

**Para que no te enfermes.**

**Debes aprender a cuidarte” (p. 19).**

*(Libro integrado, Primer grado, SEP-Conaliteg, 2002)*

**Unidad 2. La familia y la casa. Conoce tus derechos y tus deberes (pp. 36-37)**

---

<sup>741</sup> Cabe recordar que el tema de los derechos y deberes es tan complejo que incluso dentro del Derecho mismo se reconoce como un tema polémico, en el que no hay un punto de acuerdo. Según Ruiz Rodríguez, para varios especialistas en el tema la discusión gira en torno a la existencia o no del factor de correlatividad o reciprocidad entre los conceptos “derecho” y “deber”. Esto es, que cuando se afirma que a cada derecho corresponde una obligación o deber, se asuma que esta afirmación tiene sentido en tanto se alude a una determinada relación, ya sea jurídica o moral. O que, por el contrario, se puede hablar de reciprocidad entre derechos y obligaciones siempre y cuando existan normas que establezcan deberes, las cuales exigen al sujeto la realización de conductas puede realizar o no. Es decir, este último argumento alude a que la razón del deber se explica de manera natural por el deber mismo. La conclusión que se comparte en análisis del autor está puesta en el reconocimiento de la necesidad que siempre ha existido por vincular los derechos y los deberes suponiendo siempre “su necesario deber jurídico”. Esto quiere decir que es imposible pensar hoy en día en los derechos sin suponer su necesario deber jurídico. Ruiz Rodríguez, “Derechos humanos y deberes”, EN-*Claves del pensamiento*, año V, núm.10, julio-diciembre de 2011, México, p. 102.

Con frases menos sintéticas que en el ejemplo anterior, la lección explica la importancia y el significado de los derechos. Así, señala algunos de los derechos que le dan protección al sujeto en tanto forma parte de un grupo social. Se menciona el derecho a vivir en una casa con familia, comida y seguridad; el derecho al amor y al respeto, y por último se señala el deber de respetar a otros y de escuchar sus opiniones y deseos. **“Tienes derecho a vivir en una casa, con familia, comida y seguridad” (p. 36).** También señala que: **“Tienes derecho al amor y al respeto. Los adultos y los niños que te rodean te ofrecen cariño y respeto cuando te llaman por tu nombre o cuando escuchan tu opinión” (p.37).** **“Debes aprender a ayudar en el aseo de la casas. Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar” (p. 36).**

*(Libro integrado, Primer grado, SEP-Conaliteg, 2002)*

También se identificaron algunas lecciones que explican el significado de deber o de cumplimiento de deberes, narrando situaciones y acciones concretas que por lo general tienen relación con el espacio escolar. Así, señalan que son deberes el cuidado del mobiliario y las paredes, evitar golpear a los compañeros, o “aprender todo lo que puedas”.<sup>742</sup> Al respecto, cabe señalar que el discurso, en su intento por explicar el tema de forma sencilla, asume que las conductas serán leídas y posteriormente repetidas sin reflexión alguna sobre las razones para realizar tales acciones. En este sentido, al igual que en las anteriores generaciones, en este bloque de textos es común encontrar que la enseñanza de los hábitos prácticos se busca realizar a partir de la transmisión de los saberes teóricos.

**Unidad 3. La escuela. Conoce tus deberes en la escuela (p. 67)**

En un párrafo muy corto, la lección explica las responsabilidades o deberes que se tienen que asumir dentro del entorno escolar. **“En la escuela debes cuidar las paredes y los muebles, evitar golpear a tus compañeros, pedir que te expliquen cuando no entiendes, aprender todo lo que puedas” (p. 67).**

*(Libro integrado, Primer grado, SEP-Conaliteg, 2002)*

Un tema que marca una diferencia notable en su tratamiento con respecto a los libros de los sesenta y los setenta es el relativo a la identidad nacional, que en esta generación de libros se explica en múltiples lecciones a través de diversos aspectos, entre ellos, uno fundamental: el mestizaje.

Al respecto se ha señalado ya que una de las formas en las que el ciudadano mexicano es conceptualizado y definido en los materiales escolares tiene relación directa con el tema y las explicaciones sobre la identidad y unidad nacionales. Es decir, en los libros hasta ahora analizados la noción de

---

<sup>742</sup> Chapela Mendoza, L., *Libro integrado, Primer grado*, México, SEP-Conaliteg, 2002, p. 67.

mestizaje ha sido utilizada y descrita como la característica esencial que otorga identidad y unión a los mexicanos. Por ello, en el discurso la pertenencia a la nación, como componente de la ciudadanía, fundamenta su origen o su razón de ser en la uniformidad racial y lingüística que resulta precisamente del mestizaje.

Dicha noción, más allá de señalar de nuevo las particularidades en las que las dos versiones anteriores de textos describen el mestizaje, ha sido transmitida en un sentido que de manera inequívoca sitúa su temporalidad como un evento que sucedió hace tiempo, es decir, una referencia de la historia que pertenece al pasado y cuyo fundamento alude simplemente a la mezcla racial. Interesa, por ello, trazar la nueva mirada con la que se presenta ahora este tema.

Los libros de la modernización presentan una noción de mestizaje con una perspectiva ambivalente, pues se alude a su carácter cultural y al genético, y al definirla así, se posibilita la comprensión de dicha noción desde una visión más abierta y plural, incluso deslizando un mensaje sobre el mestizaje como aquello que no debería sorprendernos, pues siempre se ha dado y, por tanto, ha de ser aceptado y reconocido; es decir, debería entenderse como algo normal. En consecuencia, los nuevos textos enfatizan que se trata de una característica que no es exclusiva de los mexicanos. El mestizaje es definido como un factor que propicia la diversidad y, por tanto, produce ventajas más que limitaciones. Así, los nuevos textos, al introducir una narrativa que apela a la noción de “mestizaje cultural”, dan un giro conceptual a la idea de mestizaje, que era entendido y explicado mayormente como “mezcla de razas” en los libros anteriores. Cabe señalar que la idea de la mezcla de razas ha permanecido por décadas en la memoria colectiva de los mexicanos, como resultado de la enseñanza contenida en los libros de los sesenta y setenta, la cual configuró una idea acotada y en ocasiones negativa sobre el mestizaje en México. Los siguientes ejemplos dan cuenta de ello:

**Lección 8. Política y sociedad (pp. 68-75)**

La lección presenta la conformación de la sociedad novohispana, describiendo las características de las autoridades del Virreinato, de la Iglesia y, en especial, de la conformación de la sociedad. Y aunque describe su división en grupos según el origen de las personas, es decir, a los españoles y la forma en la que establecieron sus redes familiares; a los indios y sus circunstancias, particularmente sus

enfermedades y lugares donde habitaban; los mestizos; los negros, y las castas, de forma general describe la manera en la que convivieron y se mezclaron para convertirse en el pueblo que somos ahora. **“La sociedad novohispana estaba dividida en grupos, según el origen de las personas. Los españoles eran una minoría, pero poseían tierras y casi todas las minas. Ocupaban los cargos importantes en el gobierno y en la iglesia. [...] Dominaban a los indígenas, los criollos (hijos de españoles o de criollos), los negros y las castas, que eran resultado de las diversas mezclas. La más abundante e importante era la de los mestizos, hijos de españoles e indígenas. Sobre todo a finales del siglo XVI, los indígenas sufrieron epidemias. [...] Al avanzar los novohispanos hacia el norte las tribus chichimecas de San Luis Potosí, [...] se mezclaron tanto entre ellas mismas y con los españoles y los indígenas del centro, que comenzaron a convertirse en ese pueblo mestizo que somos los mexicanos. Más tarde llegaron africanos y asiáticos que contribuyeron a la variedad física de los mexicanos. Ese mestizaje no ha terminado. A México sigue llegando gente de muchos países. El mestizaje existe en muchos otros países”.**

(Historia, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005)

### **Lección 21. Población (pp. 92-94)**

La lección da cuenta de los componentes de la identidad cultural en la población mexicana y describe los rasgos principales que la caracterizan. Para ello, presenta de inicio el fragmento de una lectura del libro *El guerrero del sur*, de Eugenio Aguirre, donde se describe el mestizaje a través de una historia sobre el origen de un nuevo grupo étnico. **“Para Gonzalo el nacimiento de su hija constituyó un fenómeno muy peculiar y de extraordinario significado. Consciente de que se trataba del producto de dos razas totalmente distintas, separadas por circunferencias cósmicas de muy diferentes trayectorias, le preocupaba su destino. Nacía, con Ix Mo, una nueva raza: la mestiza de América, con rasgos y características diferentes de las de sus padres, con colores y texturas distintas, con ideas nuevas y complicadas”** (p. 92). También hace referencia al concepto de pertenencia a la nación señalando que: **“Por el sólo hecho de habitar en un lugar, toda persona es parte importante del paisaje”** (p. 93).

Se utiliza el concepto de población como otro de los componentes que identifican a los mexicanos y se señalan sus características. **“La palabra población tiene distintos significados. [...] llamamos población al conjunto de personas que habitan un lugar. La población de un país comparte un territorio, historia, costumbres y tradiciones. [...] la población de un país se identifica entre sí y frente a otros seres humanos que viven en otros países, por sus actividades cotidianas, así como por la manera de preparar los alimentos y la forma de vestir, incluyendo el idioma, el arte y la ciencia”** (p. 93). Se observa el uso de una definición de nación en la que se resaltan las características culturales más que las de la mezcla racial. A ello se suma el idioma español como característica que marca una diferencia o semejanza con la población de otros países: **“la mayoría de los mexicanos habla el idioma español”** (p. 93). Se explica que se llama así porque **“vino de España, llegó a México con los conquistadores españoles”** (p. 93).

La narrativa también da importancia a las lenguas indígenas como componentes de la herencia cultural **“en nuestro país también se hablan varios idiomas indígenas, por ejemplo, el náhuatl, el maya, el mixteco, el otomí, el tzotzil, el tarahumara, el seri y el cora, entre otros”** (p. 93). Se reconoce que el español se enriqueció con las lenguas indígenas y pone algunos ejemplos.

También se señala como característica de la población mexicana su **“composición étnica”** (p. 94), la cual se describe conceptualmente como **“mestiza, resultado de la mezcla de europeos y americanos y de un tercer grupo étnico, el africano. De modo que étnicamente la población mexicana tiene tres raíces”** (p. 94). Y se define la diversidad cultural como **“la mezcla de los valores culturales españoles e indígenas [...] que influye en el modo de ser del mexicano actual y en todas sus costumbres y tradiciones. Esta riqueza es una de las características más importantes de la población de nuestro país”** (p. 94). Para finalizar la lección se

dan a conocer los estados que cuentan con mayor población indígena “**Oaxaca, Yucatán, Quintana Roo, Chiapas e Hidalgo**” (p. 94).  
(*Geografía, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

Como se ha señalado, en la revisión realizada se identificó que el tema de la identidad nacional encuentra otra perspectiva para su explicación. Es probable que el interés por desarrollar el tema desde otro punto de vista encuentre su razón de ser en la imagen que buscaba transmitirse sobre México, dada la dinámica de apertura internacional a la que ingresó el país en esos años. O que también haya sido resultado del interés que para entonces comenzaba a suscitar el tema de la multiculturalidad, como se verá más adelante en el rubro de otras dimensiones de la ciudadanía.

De cualquier manera, lo que interesa resaltar es que estos factores contribuyeron para que se introdujera en los libros un nuevo discurso y se utilizara el concepto de herencia cultural para explicar el mestizaje. Por ello, es posible afirmar que en la nueva versión de textos se actualiza el concepto de identidad nacional. Si bien este término había sido utilizado en algunas lecciones de los libros de los setenta, ahora se retoma y se utiliza con un énfasis distinto en la convicción de que se trata de un concepto con una connotación más amplia. Se justifica como un proceso permanente que no se agota en la mezcla racial o en el intercambio de productos; abarca otros elementos como las lenguas indígenas, la literatura, la pintura, la arquitectura, la religión, la música e incluso el gobierno, es decir, un conjunto de conocimientos heredados que continúan activos en el presente, pero sobre todo se actualizan. Los siguientes ejemplos dan muestra de lo expuesto:

**El México Virreinal. Lección 9. La herencia del Virreinato (pp. 76-83)**

Este apartado muestra la herencia del Virreinato en la arquitectura, lengua, religión y cultura, es decir, lo que se conserva en la actualidad de esa etapa, pero principalmente da muestra de los aspectos que de alguna manera sirvieron para dar unidad a la población mexicana. Se menciona que el Virreinato impuso a los señoríos mesoamericanos “**un gobierno, una economía, una lengua, una religión. La Nueva España unificó el territorio de lo que ahora es México, y esa unidad es parte de la herencia que el Virreinato nos dejó**” (p. 76). Resalta de la arquitectura que fue dirigida por criollos o españoles y que se considera novohispana, además de resaltar que estos edificios “**adquirieron un aspecto propio por los materiales con que se construyeron y, sobre todo, porque manos indígenas labraron sus piedras**” (p. 77). Algo que destaca es la afirmación sobre el español como símbolo de identidad nacional: “**El español, que durante el Virreinato se impuso sobre los cientos de lenguas que había en el actual territorio de México, es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad**” (p. 78). Sobre la religión católica se señala que: “**Los**

sacerdotes españoles, y después los novohispanos se opusieron a las religiones indígenas y difundieron el catolicismo. Hoy, la mayoría de los mexicanos son católicos, y esta religión es parte de nuestra herencia virreinal” (p. 79). Con respecto a la cultura, se hace alusión al establecimiento de las primeras universidades, a “La poetisa Sor Juana Inés de la Cruz [...] el poeta, historiador y astrónomo Carlos de Sigüenza y Góngora” (p. 80). Acerca de la sociedad y tradiciones, se vuelve a mencionar que durante el Virreinato “se formó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, africanos y las castas, de las cuales la más importante fue la de los mestizos. Estos grupos se han ido mezclando hasta formar nuestra sociedad mestiza” (p. 81). Se menciona que gran parte de la comida mexicana es resultado del Virreinato y de la combinación de “guisados nativos con ingredientes europeos” (p. 81). Respecto de la evangelización de indígenas, se señala que se utilizó el teatro misionero, del cual hoy en día siguen representando: “la pasión de Cristo, durante la Semana Santa, y el nacimiento de Cristo, en las pastorelas, en la Navidad” (p. 81). De la música mexicana se señala que fue una mezcla: “La música española, la indígena y la africana fueron la base a partir de la cual comenzó a formarse la música mexicana” (p. 81).

(Historia, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005)

#### Lección 4. La Reforma (pp. 42-53)

En el apartado titulado “La sociedad mexicana” se detallan los aspectos como costumbres, recreación y conformación de las poblaciones de ese tiempo. El relato detalla una vida tranquila donde la población vivía más en el campo que en la ciudad, estaba pendiente de las fiestas religiosas y de “la nuevas fiestas cívicas que celebraban a los héroes de la Independencia” (p. 50). Y se señala que “las nuevas condiciones de mayor igualdad y libertad habían empezado a provocar cambios en la sociedad mexicana. Las costumbres, modas, educación y aspiraciones de la gente empezaban a modernizarse. Sin embargo en ese tiempo sólo uno de cada diez mexicanos sabía leer y escribir” (p. 50). Es curioso que se plantee que las condiciones de igualdad mejoraron y que permitieron avance cuando, como se sabe, había mucha gente que vivía en el campo y sólo una pequeña parte era la que disfrutaba de “alguna compañía de circo norteamericana, o alguna de teatro y aún de ópera europea; el pueblo iba a las corridas de toros, los jaripeos y las peleas de gallos; pero había distracciones nuevas como los magos y los aeronautas” (p. 50). La educación toma una gran importancia en esta etapa y se considera “el instrumento más importante para afirmar el nacionalismo” y se sustituye el concepto de raza por el de herencia, para señalar la mezcla de culturas como fundamento de la sociedad mexicana “La herencia indígena y la española se afirmaron como los cimientos del pueblo mexicano” (p. 50). Se habla también de la creación de “una cultura nacional que glorificaba la patria, la familia, los paisajes, las costumbres de México; el heroísmo y, sobre todo, la libertad. Se veneraba a los héroes mexicanos y a los frailes misioneros. En 1854 se compuso el Himno Nacional, con letra de Francisco González Bocanegra y música de Jaime Nunó. Destacaron escritores como Luis G. Inclán, Guillermo Prieto, Manuel Payno e Ignacio Manuel Altamirano, que hicieron posible que los mexicanos fueran encontrando un estilo propio para expresarse” (p. 50).

(Historia, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2005)

Una característica que se observó en los libros de la modernización, especialmente en los que corresponden a tercero, cuarto y quinto grados, es que contienen una lección al final del libro que, por lo general, describe etapas más contemporáneas de la historia mexicana vinculadas con el tema de la identidad nacional, con las que se busca explicar precisamente las condiciones

de México como un país diverso que mira al futuro, pero en las que de manera irremediable se cae en el discurso del nacionalismo y el amor por la patria. Aunque se trata de lecciones que son más largas, contrariamente a como se presentan en los textos de los setenta, aquí desaparecen las exposiciones complejas para desarrollar los temas. Es decir, su narrativa es más sencilla. Al respecto, ha de señalarse que si bien en los libros de la anterior versión era una constante encontrar lecciones que se construían a partir de la complejidad y de las problemáticas de los temas, en este bloque de textos muy pocos apartados muestran argumentaciones más consolidadas para la comprensión de los tópicos. El siguiente ejemplo sirve para ilustrar lo expuesto:

**Última lección: Vista al futuro (pp. 178-183)**

En esta lección se describen, a través de datos estadísticos y breves explicaciones, algunos de los rasgos y las características principales de la población mexicana, como la salud, las comunicaciones, la economía, la educación, la diversidad poblacional y el territorio de México. Se trata de un apartado que muestra un pequeño recuento de los logros alcanzados en el país y, por fortuna, se reconocen algunos retos (lo que falta por hacer); es una especie de “estado del arte” que en su recuento no podía dejar de hacer referencia al nacionalismo y patriotismo. Por ello y de forma acelerada, menciona personajes de la historia considerados importantes (Hidalgo, Zapata), así como hechos relevantes (batalla del 5 de mayo; la derrota de las fuerzas francesas por el general Zaragoza), con la intención de hacer consciente al lector de que él es una pieza importante para hacer de este país algo mejor. Así se señala que: **“La historia reciente, que aparece como un mosaico de hechos, personajes, y lugares; está aún escribiéndose” (sin folio/p. 178)** La lección es interesante, pues relata los avances que ha tenido el país en diversas materias y da cuenta de los retos a los que se enfrenta México, explicándole al alumno las dificultades que se afrontan. Lástima que sea la última lección y que en sólo seis hojas y en brevísimos recuadros se aborden varias problemáticas que hoy siguen siendo temas pendientes en materia de derechos sociales. Además, no se refuerza ni profundiza en los temas y no se plantea ninguna actividad.

El primer tema que se muestra es la diversidad cultural. Se dan cifras sobre la cantidad de mexicanos que pertenecen a los pueblos indígenas señalando que: **“las condiciones de vida de los indígenas mexicanos son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Se ha trabajado intensamente para integrar la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún falta por hacer” (sin folio/p. 179).**

Otros de los temas que se tocan son la esperanza de vida y la cantidad total de mexicanos que somos. Sobre los derechos sociales (que no son mencionados como tales), la narrativa reconoce algo muy importante para lograr y mantener la calidad de vida de una población: la generación de riqueza a la par de su repartición equitativa. Así lo señala: **“El país necesita que su riqueza crezca más que su población. Pero tan importante como generar la riqueza es repartirla: asegurar a los mexicanos en edad de trabajar la oportunidad de recibir parte de esa riqueza, como retribución por su trabajo” (sin folio/p. 180).** Se abordan los adelantos en atención médica y se narran los años de creación del IMSS, de la Secretaría de Salud, del ISSSTE, así como la cantidad de centros para la atención médica de la población. Otro de los temas destacados es el educativo, del cual se señala la cantidad de alumnos atendidos para el ciclo escolar 2000-2001, y se señala que **“es el medio**



**más adecuado para que todos tengan oportunidades de alcanzar mejores niveles de vida y así construir una nación unida y fuerte” (sin folio/p. 180).**

Asimismo se hace referencia al petróleo, al descubrimiento de yacimientos, y es señalado como la fuente de riqueza más importante del país, pero también como una fuente de contaminación. A la par, se menciona el trabajo activo que México ha hecho en materia de diplomacia internacional para la cooperación entre países y prevenir la contaminación. También se señalan las iniciativas que se promovieron en las Naciones Unidas en materia de tratados para la Proscripción de las Armas Nucleares y la Carta de Deberes y Derechos Económicos de los Estados.

Se aborda el tema de las comunicaciones, tanto la construcción de la red carretera como los modernos medios satelitales. También se menciona a los arrieros que utilizan mulas para transportarse, siendo este hecho **“parte de los contrastes y diversidad que tiene nuestra patria” (sin folio/p. 182).**

Se alude de nuevo al tema de la diversidad cultural, poniendo énfasis en las razones que constituyen nuestra identidad cultural. **“En México vive gente diversa. Alguna pertenece a los grupos indígenas, y otra llegó de Europa, África, de Asia. Pero la mayoría de los mexicanos somos mestizos, es decir, somos hijos de gente de orígenes distintos (incluidas las mezclas entre las diferentes culturas indígenas). Este mestizaje nos hace diferentes a otros pueblos, nos da un carácter propio, una identidad. Otra de las razones de nuestra identidad es que vivimos en un mismo territorio. Otra más son que tenemos unas mismas leyes, un mismo gobierno, una misma cultura, enriquecida por sus diferencias regionales. Nuestra cultura es nuestra forma de vivir: nuestras ideas, costumbres, creencias, manera de ver las cosas; nuestro gusto por ciertos platillos, juegos y espectáculos; por cierta música; la diversidad de nuestras fiestas” (sin folio/p. 182).**

Se aborda la diversidad natural y la cantidad de plantas y animales que conforman el territorio nacional, y se aprovecha para señalar una fuerte preocupación por el cuidado del medio ambiente y las afectaciones hacia el mismo como la contaminación de ríos, lagos y océanos, así como la del aire.

En suma, la lección busca hacer consciente al alumno de la importancia de la unidad de la nación para superar los retos que aún enfrenta y finaliza con el siguiente mensaje: **“Como has visto en este libro, el camino para conseguir la unidad de nuestra nación ha sido largo y difícil. Aunque han sido repetidamente combatidos, algunos viejos problemas siguen afectándonos: las desigualdades sociales, la tenencia de la tierra, la deuda externa, la necesidad de participar con provecho en el comercio internacional y de llegar a una democracia completa. Las glorias y las hazañas de nuestros antepasados son parte de tu herencia. También las dificultades que ellos no pudieron resolver. México necesita que todos sus habitantes tengan educación, trabajo, alimentación, vivienda, atención médica, justicia, la oportunidad de participar en su gobierno. A ti te corresponde trabajar para que todo esto pueda lograrse. Para conseguirlo, tienes que conocer tu país, su presente y pasado. A partir de lo que somos, construiremos su futuro” (sin folio/p. 183).**

*(Historia, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005)*

## **b) Otras dimensiones de la ciudadanía**

Dentro de las novedades temáticas que presentan los libros de la modernización se encuentran las relacionadas con el rubro que en ésta investigación se ha denominado “otras dimensiones de la ciudadanía”, el cual integra temas esenciales de la nueva agenda internacional global y su relación con la ciudadanía. Tal es el caso de las propuestas sobre la ciudadanía responsable con el entorno (medio ambiente), la universal o global, y la

ciudadanía multicultural, que se traducen en contenidos que están presentes en varias de las lecciones de los textos analizados.

En concreto, los materiales escolares, al ser reformados por asignaturas, incluyeron por vez primera el establecimiento de una estructura y organización curricular hasta entonces no vista en los libros de texto gratuitos. La inclusión de contenidos provenientes de diversas áreas —denominados temas transversales—,<sup>743</sup> integrados de forma diacrónica y sincrónica dentro del currículo escolar, favoreció que en estos textos se incluyeran temas actuales y problemáticas cotidianas para su enseñanza en la educación básica. Ésta es, por tanto, una característica destacable de los materiales de esta generación.

En este sentido, los contenidos transversales que se identificaron en la revisión realizada hacen referencia a:

1) La ciudadanía multicultural, en términos del reconocimiento del valor de la diversidad, esto es, del derecho a la diferencia, a la diversidad de identidades y a la cultura propia de los grupos minoritarios.

2) La ciudadanía responsable con el entorno, que alude al cuidado y protección del medio ambiente.

3) La ciudadanía universal o global entendida como un estatus jurídico-político no restrictivo, incluyente y consustancial a todo ser humano, en especial a los grupos desfavorecidos o segregados.

Por ello, dentro de los contenidos novedosos de los textos de esta serie se encuentran: la migración, la no discriminación, la herencia y el mestizaje culturales, los derechos humanos, la diversidad cultural, el cuidado del medio ambiente y el patrimonio natural. Al respecto, se observó que si bien se incluyen estos temas, su inclusión es escasa y diferenciada. Es decir, que son contadas las lecciones que refieren a ellos, pues a lo sumo se identificaron una o dos por libro, además de que se encuentran distribuidos principalmente en todos los libros, a excepción de los libros de Historia de quinto y sexto grados. Acaso, la mayor cantidad de apartados se dedican a la diversidad cultural, la herencia y el mestizaje culturales, los derechos humanos y el cuidado del

---

<sup>743</sup> Al respecto, es preciso recordar que uno de los propósitos de la integración en el currículo de los contenidos transversales es que constituyen una herramienta para acercar el currículo a la vida cotidiana de los sujetos, con la intención de que dichos contenidos sean factores detonadores en el aprendizaje. Esto es, para que faciliten una mayor y mejor comprensión de las problemáticas sociales actuales.

medio ambiente. Cabe señalar que en el análisis que se presenta a continuación se dará cuenta de las particularidades y énfasis que presentan estos contenidos.

En tal sentido, el primer tema que será abordado se ocupa de los contenidos alusivos al cuidado del medio ambiente. Al respecto, es claro que en el ámbito mundial el siglo XXI traería nuevas problemáticas, las cuales demandaron la reflexión y posterior actuación de los diversos países en materia de pobreza, migración, desarrollo y medio ambiente, así como de las mejores formas para enfrentarlas y prevenirlas. Entre los tópicos que comenzarían a ganar terreno para ser incluidos en los llamados temas transversales del currículo escolar destacaría el de la protección al medio ambiente, que adquirió importancia en la época, dadas las reflexiones políticas, científicas, sociales y educativas que en el ámbito internacional planteaban las dificultades en torno al desarrollo y a la degradación de la naturaleza.

De manera particular, en este bloque se identificó que en prácticamente la mayoría de los libros revisados, a excepción de los de quinto y sexto grados de Historia, se incluyen lecciones sobre la ciudadanía responsable con el entorno. En este sentido, el discurso apela a la responsabilidad de todos respecto del medio ambiente, del equilibrio ecológico, de la conservación de la riqueza natural y del cuidado de los recursos naturales dentro del país. Incluso en el libro ilustrado (historieta), orientado al conocimiento normativo y procedimental de la Constitución Política de México, se encontró una frase alusiva al tema del medio ambiente que señala: “Todos somos responsables de la riqueza natural de nuestro país y del equilibrio ecológico”.<sup>744</sup>

En las lecciones se describen de manera prioritaria las problemáticas que enfrentan algunas regiones de México relacionadas con la falta de recursos naturales y las dificultades para obtenerlos. En otros apartados se concientiza al alumno para que valore la importancia que tiene la naturaleza y el entorno para el desarrollo de los seres humanos en general; también se enfatiza la participación ciudadana y social en el cuidado del medio ambiente. Ejemplos de lo expuesto son las siguientes lecciones:

---

<sup>744</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 13.

### **Unidad 6. Los seres vivos compartimos la Tierra (pp. 114-115)**

La lección busca concientizar al lector para que considere que no somos el único ser que existe en la Tierra, que convivimos con otras formas de vida y de que debemos cuidar y ser conscientes de nuestro entorno y del mundo. La idea que se vierte en la lección sobre la conciencia del mundo se relaciona con la intencionalidad de la reforma educativa en estos años; la idea de modernizar al sector para integrarse a la dinámica mundial, no sólo económica, sino educativa también. Así, con muy poco texto se señala a las plantas y a los animales como parte fundamental de nuestro planeta.

**“Las personas, las plantas y los animales vivimos en un mismo planeta, la Tierra.**

**Compartimos el suelo, el sol, el agua y el aire.**

**Nuestro planeta se enriquece con la vida de plantas y animales diversos.**

**¿Qué seres vivos te rodean? ” (p.114).**

Para finalizar, se solicita al alumno que dibuje a los seres vivos que le rodean. Valdría la pena iniciar la explicación de esta lección sobre el espacio que compartimos, señalando con claridad que el hombre no es el único ser que vive en la Tierra.

(*Libro Integrado, Primer grado, SEP-Conaliteg, 1993*)

### **Lección 35. El cuidado del ambiente (pp. 146-148)**

Aquí se busca crear conciencia en el estudiante sobre la necesidad de cuidar los recursos naturales del país e invitarlo a que participe, junto con su comunidad, en su cuidado. Inicia con la importancia del medio ambiente para el ser humano, posteriormente enfatiza las problemáticas que se generan si se descuida y finaliza con la invitación a participar, junto con la sociedad, en su cuidado. Al inicio se presenta una lectura introductoria del tema. En este caso, se trata de un poema del libro *Espejo de agua*, de Aurora Martínez, que lejos de propiciar un tratamiento formativo del tópico, lo infantiliza y aborda desde una perspectiva superficial. Cae en un tratamiento que llega a un sentimentalismo excesivo, el cual se aleja del carácter formativo del cuidado del medio ambiente e incurre en la exaltación de los sentimientos.

**“Un árbol caído,  
un hacha inmóvil.**

**El bosque**

**llorará esta noche**

**todo el rocío” (p.146)**

Se explica la importancia del aprovechamiento racional de los recursos naturales para la sobrevivencia del ser humano y como factor fundamental para las actividades económicas. **“Las materias primas, los productos elaborados y los servicios no existirían sin los recursos naturales. Por eso es tan importante que se aprovechen racionalmente, es decir, que se utilicen sin deteriorarlos ni agotarlos, y que sirvan a toda la población” (p. 146).** Además se advierte que aunque México es un país rico en recursos naturales, **“corren el peligro de acabarse o deteriorarse rápidamente si no se utilizan bien” (p. 146).** Como se señaló, la narrativa describe las problemáticas que se generan al no cuidar el medio ambiente, como la erosión del suelo por la tala de árboles y selvas. También se muestra la gran riqueza que tiene nuestro país en recursos naturales como los pesqueros, los minerales y el petróleo, señalando la importancia de sus beneficios económicos y, por consecuencia, del cuidado de los mismos, pues no son renovables. Además se describe la contaminación como una problemática asociada a las grandes concentraciones de población y de industrias, afirmándose el riesgo de las sustancias tóxicas que se arrojan a la atmósfera. También se señala la basura como otro problema de contaminación.

El último apartado que integra la lección muestra la importancia de la protección al ambiente, como una responsabilidad de todos: **“es la propia sociedad y cada una de las personas que la integran quienes deben desempeñar el papel más importante en la conservación y el cuidado del medio ambiente. Para ello es necesario trabajar en forma colectiva y organizada” (p. 148).** También señala lo

que el gobierno federal realiza en favor del medio ambiente: **“El gobierno mexicano ha emprendido distintas acciones para conservar los recursos naturales y disminuir los problemas de la contaminación”** (p. 148).

El último párrafo es una invitación abierta al lector para que participe en la comunidad y en el cuidado del medio ambiente: **“Muchas personas en nuestro país trabajan con el fin de evitar el deterioro del ambiente. En esta labor todos podemos cooperar. Para ello hay que estar informados sobre los problemas ecológicos que afectan al país y a nuestra comunidad, difundir nuestros conocimientos en el lugar donde vivimos y evitar el deterioro del medio que nos rodea. También podemos participar en las campañas de mejoramiento del ambiente que haya en nuestra comunidad”** (p.148).

(*Geografía, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

#### **Unidad 6. Debemos proteger la vida en nuestro planeta (pp. 116-117)**

La lección señala principalmente algunas de las acciones que se deben hacer para la protección y el cuidado del planeta. La forma discursiva que se emplea no provoca una reflexión sobre lo leído, por el contrario, aparece como un decálogo de aspectos y acciones a llevar a cabo para el cuidado y protección del planeta.

**“Debemos cuidar la limpieza del agua, el aire y el suelo.**

**Debemos plantar árboles para que la tierra se quede entre las raíces y no se la lleven ni el agua ni el viento.**

**Debemos usar sólo el agua que necesitamos.**

**Debemos cuidar la vida de las plantas y de los animales.**

**Debemos defender la vida de las selvas y los bosques.**

**Debemos recordar que los hombres, las plantas y los animales compartimos un mismo planeta”** (p.116).

(*Libro Integrado, Primer grado*, SEP-Conaliteg, 1993)

Cabe señalar también que en la revisión sobre este tema destacan otras lecciones que no plantean la cooperación ni la participación conjunta de la sociedad para atender el problema de la degradación ambiental, más bien presentan un discurso de autoelogio para los gobiernos por las acciones que realizan en torno a la protección del medio ambiente, como las campañas para la reducción del uso del automóvil, el establecimiento de áreas naturales protegidas o propuestas alternativas para el uso y cuidado del agua. Dichas lecciones equiparan en su discurso la responsabilidad social que tienen los gobiernos para proveer a los ciudadanos de un bienestar básico (servicios de salud, trabajo, educación, entre otros) con el cuidado de la ecología, argumentando que es deber del Estado. Así se señala: “Nuestro gobierno [...] elabora las leyes, cuida la ecología y fomenta la cultura”.<sup>745</sup> Al respecto no se desconoce la importancia de que los Estados propicien e impulsen este tipo de campañas; sin embargo, llama la atención que se enaltezcan las acciones del gobierno y, por otro lado, se equiparen los derechos sociales a la promoción

<sup>745</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 38.

del cuidado del medio ambiente, sin una explicación sobre ello. Éste es el ejemplo:

**Lección 4. Vegetación (pp. 22-25)**

La lección describe las características geográficas y medio ambientales del distrito federal. De manera enfática se señala la importancia de cuidar los espacios verdes y el medio ambiente, y las acciones que contribuyen a ello, como la reforestación y conservación de vegetación y fauna: **“Como la ciudad se ha extendido sobre zonas que originalmente eran bosques y áreas de cultivo, ha sido necesario plantar árboles en las aceras de las calles, parques y jardines, así como reforestar el terreno con vegetación que no es originaria del Distrito Federal” (p. 23).**

Cabe señalar que la narrativa no invita a la participación y cooperación de las personas en esta materia, se limita a señalar las acciones que los gobiernos han hecho al respecto, como el establecimiento de áreas naturales protegidas: **“Para contrarrestar los efectos de la contaminación y conservar la vegetación y la fauna, en el Distrito Federal se han establecido áreas naturales protegidas como El Tepeyac, Cerro de la Estrella, Fuentes Brotantes de Tlalpan, Parque Ecológico de Peña Pobre, Huayamilpas, Cumbres del Ajusco, Lomas de Padierna, Desierto de los Leones, Reserva Ecológica del Pedregal, Xochimilco e Insurgente Miguel Hidalgo, compartido con el Estado de México” (p. 24).**

*(Historia y geografía, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 2004)*

Por otra parte también se identificaron apartados que dan cuenta de las problemáticas que en el ámbito mundial afectan al medio ambiente y señalan las estrategias que se han seguido para su posible solución. De manera puntual se alude al establecimiento de acuerdos internacionales para llevar a cabo acciones en torno a la protección del medio ambiente, y se señalan dos acuerdos específicos sobre la materia: la Cumbre de la Tierra, organizada por la ONU, y la reunión de Basilea, en las que se discutieron propuestas para la solución conjunta de los problemas que afectan al mundo. En estos libros también se incluye al menos una lección que refiere uno de los acuerdos más importantes en esta materia entre gobiernos en el mundo, para la conservación no sólo de áreas naturales, sino también de sitios emblemáticos que para estos años se consideraron patrimonio de la humanidad por su valor histórico, cultural y natural. Los ejemplos que dan cuenta de lo señalado son los siguientes:

**Lección 21. Un continente limpio (pp. 122-126)**

Esta lección da cuenta de las problemáticas que a nivel global afectan al medio ambiente. Inicia con un diálogo entre Maricela y un ecólogo que busca crear conciencia sobre la importancia de proteger el medio natural:

**“—En los bosques ya no escucho el canto del cenizote y el aire huele a basura. ¿Qué pasa en nuestra gran casa verde? —preguntó Maricela.**

**—Los seres humanos somos capaces de crear y destruir: Hoy nuestra gran casa verde corre peligro; es tiempo de protegerla —contestó el ecólogo” (p. 122).**

Se señalan además los factores que producen desechos y contaminación, aludiendo a las actividades humanas, industriales, medios de transporte, fertilizantes y empaques de alimentos, entre otros. En cinco páginas se describe de manera más detallada las causas de la contaminación del agua, el aire y el suelo.

Se describe la contaminación y sus agentes principales: los desechos de fábricas, los derrames industriales y agrícolas, los desechos humanos, los gases nocivos, los fertilizantes, los automóviles, la lluvia ácida y la deforestación. De esta última se advierte que es uno de los mayores riesgos para el mundo y se define como **“la mayor amenaza para la flora y la fauna de los bosques. Cada vez se cortan más árboles de las zonas boscosas en el mundo, eso afecta tanto a las plantas y los animales como los niveles de oxígeno del aire”** (p. 125).

La lección cierra con el argumento de que la contaminación es un problema de **“todos los habitantes del mundo”** (p. 125). Se alude a las reuniones y discusiones para encontrar formas de combatir y frenar la contaminación, señalando algunos de los acuerdos internacionales a los que los países han llegado para proteger y salvaguardar el mundo. Así, se alude a la Comisión de Basilea y a la Cumbre de la Tierra organizada por la ONU como espacios para discutir, a nivel mundial, estos temas.

(*Geografía, Quinto grado*, SEP-Conaliteg, 2007)

#### **Lección 28. Nuestra ciudades, nuestros parques (pp. 162-167)**

La lección describe principalmente las razones que han tenido los gobiernos para conservar y proteger las áreas naturales, los paisajes y también las construcciones antiguas para convertirlas en zonas de patrimonio cultural, ya sea de la nación o de la humanidad. Se alude a la necesidad de promulgar decretos para que las zonas sean consideradas de **“valor natural o cultural”** (p. 163). Se señala que el organismo encargado de hacerlo es la UNESCO junto con los gobiernos de los distintos países en América. Así se mencionan las zonas patrimonio natural (parques nacionales y reservas de la biósfera) que se han protegido desde América del Norte hasta la Tierra del Fuego; también se da cuenta de los lugares con historia que han sido protegidos, destacando los que se encuentran en México, pero también se mencionan algunos del mundo.

(*Geografía, Quinto grado*, SEP-Conaliteg, 2007)

#### **Lección 21. Problemas del ambiente (pp. 105-109)**

La lección busca crear conciencia acerca del cuidado del medio ambiente. Inicia con una lectura alusiva a los problemas ambientales por las conductas de descuido de los humanos. Se detalla que los cambios en los ecosistemas provocados por el hombre han llevado a que se desequilibre el medio natural y, en consecuencia, exista deterioro del ambiente. Se mencionan los factores causantes de ese desequilibrio: contaminación del aire, agua y suelo. También se alude a la sobreexplotación de los recursos naturales como factor para alterar las condiciones climáticas. Se mencionan los programas de conservación y manejo de áreas protegidas como un factor importante para proteger los recursos. Asimismo, se plantea un apartado específico sobre el problema del agua, la contaminación del aire y los problemas del suelo, donde se detallan tanto los factores que los producen como algunas alternativas de cuidado y de reducción de la contaminación.

(*Geografía, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 2008)

En la revisión de los libros también se identificaron lecciones en las que se aborda la ciudadanía multicultural con contenidos que de manera preferente aluden a la migración. Aunque se trata de un concepto incluido en la versión

anterior de los libros de texto —una lección sobre migración interna que se enseña en tercer grado—, el tratamiento que ahora se le da al tema permite conocer y comprender con mayor profundidad dicho fenómeno. Al respecto, un elemento que llama la atención de los libros de Geografía que corresponden al cuarto, quinto y sexto grados, es que las explicaciones de todos los temas que los integran se construyen a partir de la complejización y problematización, señalando sus causas y con un énfasis especial en sus consecuencias sociales. Algo que no sucede en los demás textos que integran la generación.

De manera específica, las tres lecciones identificadas en el rubro de ciudadanía multicultural presentan el fenómeno de la migración, aclarando los conceptos de migración, emigración e inmigración; los tipos de migraciones (interna o regional, externa o internacional), y después enfatizan sus causas y consecuencias sociales. De manera especial interesa señalar que sólo en un apartado se define al inmigrante y a las personas que en México —de forma coloquial— se conocen como ilegales. Éste es uno de los temas que en ninguna de las anteriores versiones se había tratado de esta manera. Además, en una de las tres lecciones se explican —aunque no se evidencia así— las tres acepciones con las que normalmente se define a la multiculturalidad: existencia de múltiples culturas; una ideología de respeto hacia éstas, y un tema que tiene relación con la elaboración de políticas específicas para los inmigrantes. Al respecto, ha de considerarse que la intención con la que se plantea el tema en los textos de este bloque revela las dificultades que, en especial, enfrentaba México y continúa enfrentando con el fenómeno de la migración. Ello justifica que se busque concientizar al lector y transmitir el mensaje de que la migración es un fenómeno que acarrea distintos problemas. Es decir, se plantea como un problema con grandes consecuencias y se señala como un fenómeno que ha crecido debido a la falta de condiciones de vida digna y de garantía de los derechos sociales, como el trabajo, la salud, la vivienda, que experimenta día a día la población de escasos recursos. Adicionalmente, se observa un discurso orientado a prevenir o desalentar a la gente que está pensando en irse del país. En suma, se trata de lecciones que problematizan una realidad social mexicana sin eludir sus causas y consecuencias, y aunque no se alude a los migrantes por su nombre, sí es relevante que el alumno comprenda al menos el significado del fenómeno y,



sobre todo, que se dé luz sobre sus causas y consecuencias. Los siguientes ejemplos dan cuenta de lo señalado:

### **Lección 23. La migración y las ciudades (pp. 99-102)**

En una primera intención, se busca que el alumno comprenda el significado y la problemática del fenómeno de la migración. Para ello, se describe primero el concepto de migración y después se explican los de emigrante e inmigrante. La migración es definida como **“el cambio de lugar de residencia que realiza una persona o un grupo de personas, que abandonan un lugar para establecerse en otro”** (p. 99). Posteriormente, se conceptualiza o define al emigrante, reconociendo que se trata de aquella persona que **“se va del lugar donde ha vivido”** (p. 99). Para cerrar, describe el concepto de inmigrante, señalando: **“A las personas que llegan para quedarse en un población se les llama inmigrantes, porque han hecho una inmigración”** (p. 99). Posteriormente, se alude a la migración que existe de las zonas rurales a las zonas urbanas o ciudades, reiterando que **“Las personas abandonan las áreas rurales porque piensan que pueden solucionar sus problemas en las ciudades. El principal de estos problemas es la falta de trabajo. También existe otro tipo de migración, de las personas que abandonan su país para irse a buscar trabajo en otro”** (p. 100). La narrativa refiere la migración de mexicanos a Estados Unidos de América como un fenómeno común o como ejemplo de la movilidad de las zonas rurales a las urbanas. Aunque se dedican tres líneas a este último tema, se conceptualiza en su justa problematicidad.

Acerca de las problemáticas que enfrenta nuestro país con la migración al interior, es decir, del campo a la ciudad, se señala que este fenómeno **“ha provocado que las ciudades mexicanas crezcan de manera muy rápida”** (p. 100). La narrativa señala que esta situación provoca que la Ciudad de México sea la más poblada del mundo y tenga múltiples problemas como la falta de agua potable, de recolección de basura, la falta de drenaje, la invasión de tierras de cultivo en la periferia, así como el tránsito de vehículos, lo que acarrea además la contaminación del aire y el agua. En esta lección se observa también la integración del tema transversal sobre el cuidado del medio ambiente.

(*Geografía, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005*)

### **Lección 24. Los movimientos migratorios (pp. 140-145)**

La lección explica el fenómeno de la migración. Conceptualmente se define a la migración como **“el desplazamiento que realiza la gente de un lugar hacia otro con el fin de instalarse y vivir por un tiempo o definitivamente”** (p. 141). En la lección también se alude a la emigración: **“Se dice que las personas emigran cuando abandonan el lugar donde nacieron o en el que viven e inmigran cuando llegan a vivir a un nuevo sitio”**. Define los tipos de migración: **“las externas y las internas”** (p. 142); **“Las migraciones externas tienen lugar cuando las personas se desplazan de un continente a otro o de un país a otro”** (pp. 142-143); **“Las migraciones internas o regionales tienen lugar en el territorio de cada país. Generalmente son el resultado de las diferencias que existen entre el campo y la ciudad”** (p. 144). Se señalan las características y se aportan datos sobre las primeras migraciones en el continente del siglo XVI al XX; se dan a conocer los países que recibieron mayor cantidad de migrantes extranjeros. Aborda algunas de sus causas: **“son el resultado de las diferencias que existen entre el campo y la ciudad. [...] la ciudad se convierte en el destino de los habitantes del campo que van a buscar trabajo y mejor calidad de vida”** (p. 144). Y se señalan **“Las migraciones también son consecuencia de la atracción que ejercen ciertas regiones sobre los pobladores”** (p. 145). También se alude a **“Las guerras y los conflictos políticos”** (p. 142). (*Geografía, Quinto grado, SEP-Conaliteg, 2005*)

### **Lección 26. Movimientos migratorios (pp.129-132)**

En cuatro hojas y tres subtemas la lección busca explicar las razones e importancia en torno a la migración. Inicia con la concepción de movimiento migratorio definiéndolo como los **“traslados [...] de una gran cantidad de personas” (p. 129)**, los cuales han tenido diferentes propósitos. En el pasado **“conquistar otros pueblos; otras veces se hacen con la finalidad de encontrar mejores condiciones para vivir” (p. 129)**. Se definen la emigración, la inmigración y las migraciones internas y externas. Asimismo, se alude sin conceptualizarla a la multi e interculturalidad: **“Debido a estos movimientos, y a la mezcla de las poblaciones locales con los inmigrantes, se han ido formando las poblaciones actuales en el mundo” (p. 129)**. El apartado “Motivos de las migraciones” explica que éstos son variados: económicos, de bienestar; por conflictos bélicos; por catástrofes naturales o factores geográficos; por conflictos políticos y religiosos. En “América: un ejemplo de migraciones” se menciona que el continente americano es el mejor ejemplo de migraciones y se explica un poco de su historia: primeros habitantes de Asia a Alaska y de ahí hacia el sur del continente; la Conquista y colonización por parte de europeos; la colonización de Brasil y la de Estados Unidos de Norteamérica y Canadá; además de las migraciones de africanos como esclavos. Posteriormente, hay un apartado de “Migración y cultura” que es interesante para nuestro tema porque justamente se define al pueblo mestizo como los **“inmigrantes que se relacionan con la población del lugar al que llegan, pero conservan parte de su cultura” (p. 131)** y a los grupos étnicos como **“grupos de población con un origen y una cultura común” (p. 131)**. Se define a la población indígena como **“originaria o nativa del continente y descendiente de los pobladores que existían antes de la llegada de los inmigrantes” (p. 131)**. Explica la forma en que los diferentes continentes reciben inmigrantes que provienen de otros lados del mundo. Y, por primera vez, se conceptualiza al inmigrante: **“Los inmigrantes aportan conocimientos y fuerza de trabajo, a la vez que demandan productos y servicios. Sin embargo, no todos los países permiten su ingreso con la misma facilidad. Cada país determina a quiénes puede recibir y a quiénes no” (p. 132)**. Se define a quienes en México de forma coloquial se conoce como ilegales: **“A veces algunas personas entran sin permiso a un país y entonces se les considera ilegales” (p. 132)**.

(*Geografía, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 2008)

Otro de los contenidos que se distinguieron en este bloque de libros y que se integra en la ciudadanía multicultural es el referido a la diversidad de identidades. Al respecto, cabe precisar que aunque no se desconoce que la diversidad de identidades tiene un vínculo estrecho —más bien consustancial— con la identidad nacional, como parte constitutiva de la ciudadanía civil, interesa ahora dar cuenta de los temas que por primera vez se incluyen en los libros y que hacen referencia a la dimensión cultural de la ciudadanía y no a las características que nos identifican como mexicanos, en términos de exaltación de la conciencia del nacionalismo y del sentimentalismo patriótico. Por estas razones, es que se incluye de nuevo el tema de la identidad, pues se analiza desde otra de sus vertientes.

Si bien es cierto que en los textos de los sesenta y los setenta se aludía a la dimensión cultural de la identidad en términos del acceso a los bienes

culturales, tangibles e intangibles, que posee la sociedad mexicana, en los nuevos libros se aborda el tema en esa dimensión, pero se le adiciona una nueva perspectiva: la del derecho a la diferencia y el respeto a ella. En tal sentido, las lecciones que se identificaron en este rubro muestran siempre una proyección de México como un país diverso, al mencionar la variedad de lenguas, costumbres, grupos étnicos, formas de vida y tipos de comida, entre otros elementos, que sirven para ejemplificar y conceptualizar la pluralidad mexicana. Esta nueva mirada que enseña a observar, valorar y acentuar las múltiples formas culturales que conviven en el país, rompe con la perspectiva planteada en la primera y la segunda generación, en los que de forma tajante se encajonaba al país y a los mexicanos como resultado de un único proceso racial y cultural.

Por consiguiente, en los libros de este bloque está presente y se insiste en el valor de lo indígena para explicar la diversidad cultural mexicana y la región americana. Así, el tratamiento que se le da al tema enfatiza la necesidad, al menos discursiva, del rescate y aprecio de las formas culturales heredadas de los pueblos indígenas que han permanecido en la vida actual (la comida, la música, la danza y las lenguas, entre otras) y que conforman el mosaico de culturas existentes no sólo en México, sino también en América Latina. Algunas de las lecciones integran una narrativa que contribuye a fortalecer la idea de la diversidad de identidades y de culturas, aun cuando los contenidos no se refieren de manera directa al concepto de grupos minoritarios. Además, no todos los apartados identificados logran transmitir la idea de la diferencia y su reconocimiento, pues su narrativa oscila entre acotarse al concepto entendido como la simple variedad de formas culturales, o bien, la explicación con respecto al derecho que tienen los grupos minoritarios a la diferencia, a su identidad y a su cultura propia. Sin embargo, ha de reconocerse que esta serie de libros incluye lecciones que posibilitan una visión renovada sobre este tema. Algunas de ellas son las siguientes:

**Lección 25. Tradiciones y cultura (pp.107-109)**

La lección inicia con un fragmento del libro *Viaje en diario alrededor de un año*, de Margarita Robleda, que reseña una de las tradiciones más representativas del país y que presenta los elementos que conforman y dan significado al altar de muertos. Es interesante o quizá dramática la forma en la que cierra el fragmento, pues se compara la manera de conservar las tradiciones y costumbres entre la ciudad y los

pueblos. Así se dice en el texto: **“En las grandes ciudades, las costumbres se van perdiendo, pero en los pueblos pequeños, en el campo, el ‘día de muertos’ es una gran fiesta”** (p. 107). La lección pretende que el estudiante comprenda el significado de las costumbres y tradiciones, e identifique que ambos términos aluden a cuestiones distintas que son difíciles de separar. Se argumenta que en conjunto (costumbres y tradiciones) forman la cultura popular. **“Las personas que han vivido juntas en el mismo lugar por mucho tiempo tienen costumbres y tradiciones distintas a las de la gente de otras regiones”** (p. 107). Y se define una costumbre como **“emplear chile en las comidas, hacer piñatas o usar huaraches y se aprenden en la familia y en la comunidad [...] dependen del clima y del tipo de recursos naturales que haya en el lugar. Se transmiten de padres a hijos a lo largo del tiempo”** (p. 107). Por su parte, las tradiciones son definidas como **“Las creencias, las celebraciones y las fiestas propias de un lugar”** con una **“manera propia de llevarse a cabo. Pero nunca faltan la música o los danzantes, los guisos y los dulces”** (p. 107). Se apunta bien que **“Las costumbres y tradiciones están muy relacionadas y a veces es difícil separarlas. Muchas de ellas tienen su origen en los pueblos indígenas y otras fueron traídas por los españoles durante la Conquista”**. Otro concepto que se trabaja en la lección es el de cultura popular, definiéndola como **“El conjunto de costumbres y tradiciones de una población [...] resultado de la experiencia de muchas generaciones”** (p. 108). Se señala que **“En México existen distintas culturas populares, muy ricas y variadas”**(p. 108). La información finaliza conceptualizando la identidad mexicana como aquella que tiene en su base a las culturas populares que dan **“las características que distinguen a los mexicanos del resto del mundo”** (p. 108). Y esas características **“constituyen una de nuestras mayores riquezas”** (p. 108). (Geografía, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005)

### **Lección 36. México, un país diverso (pp. 149-151).**

Aquí se muestran varios conceptos que se asocian al tema de la identidad, la diversidad y la riqueza nacional. Lo primero que destaca es la explicación de México como un país diverso en cuestiones ambientales (paisaje y climas) y poblacionales (definiendo la existencia de una cultura popular por cada región), que tiene diversas problemáticas (contaminación ambiental, falta de espacios y áreas verdes, tránsito, escasez de vivienda y servicios). La lección cierra con el reconocimiento de las riquezas que tiene nuestra nación. Así, se inicia con un fragmento del libro de *Canek*, de Ermilo Abreu. El concepto de diversidad se explica señalando que desde el paisaje hasta las personas que conforman la población en México son **“distintos entre sí”** (p. 149). Define a la cultura popular como un rasgo que **“distingue a sus habitantes de los de otros lugares”** (p. 149). Y conceptualiza al **“conjunto de las tradiciones y costumbres que hay en el país”** como aquello que **“nos identifica como mexicanos”** (p. 149). También se aborda de nuevo la diferencia entre zona rural y urbana, apuntando al tipo de actividades que se realizan en cada una **“como la población mexicana es diversa sus actividades también lo son. En las zonas rurales la mayoría de las personas trabaja para producir los alimentos y las materias que necesitamos. En cambio, en las ciudades la gente se dedica a actividades industriales, al comercio y los servicios”** (p. 149). Posteriormente, alude a los problemas que tiene el país, destacando en primer lugar los ambientales, tanto de las zonas urbanas **“contaminación ambiental, falta de espacios y áreas verdes, tránsito, escasez de vivienda y servicios”**, como los de las zonas rurales. En este sentido, el discurso problematiza de forma acertada la existencia de la pobreza, aunque en la narrativa el problema se acota de manera exclusiva a las zonas rurales. Así se señala: **“En las zonas rurales los principales problemas son la pobreza de grandes grupos de personas y la falta de servicios como la electricidad, el agua potable y la atención a la salud”** (p. 151).

Para finalizar se explican las “riquezas” del país, principalmente las que corresponden a los recursos naturales, y se reconoce como riqueza a **“los habitantes del país y su cultura: los niños, los artesanos, los agricultores, los mineros, los científicos, los maestros, los obreros, los pintores, los comerciantes y todas las personas que viven en la República Mexicana”** (p.

**151).** La lección cierra con un mensaje que alude al esfuerzo que ha hecho el gobierno para que el país crezca en varios ámbitos **“la producción de alimentos, la industria, los servicios de salud y educación, la expansión de la red de carreteras y el comercio internacional”** (p. 151).

La lección tiene en principio una buena intención, pues parecería que busca aglutinar las diferentes formas de identidad cultural que tiene nuestro país; sin embargo, se desvía de su objetivo al señalar simplemente los problemas y las riquezas nacionales. Se transmite, pues, un mensaje tragicómico de lo que sucede. También repite algunos de los conceptos trabajados en lecciones anteriores. **“Somos un país que tiene diversidad y aunque tenemos muchos problemas también tenemos riquezas y se ha hecho mucho.”**

(*Geografía, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

### **Lección 23. América, mosaico étnico y cultural (pp. 134-139)**

Aquí se alude a la diversidad de grupos étnicos que integran América. Se busca que el lector comprenda la enorme diversidad y riqueza cultural de los grupos que integran la región en la que vive. La lección define el concepto de etnia o grupo étnico como **“grupos humanos que comparten rasgos culturales, como la lengua”** (p. 135). Afirma también que **“los europeos colonizadores y los africanos que fueron traídos como esclavos son la base de la riqueza cultural del continente. Cada grupo tenía su idioma, costumbres y religión, es decir, un estilo de vida propio”** (p. 135). Señala que los grupos étnicos americanos crearon una **“cultura, la mestiza”** (p. 136), que es la que predomina en América Latina. Y establece que **“En la región anglosajona [...] No hubo mestizaje”** (p. 136).

México es definido como **“uno de los países con mayor diversidad étnica; de cada 100 personas, 8 son indígenas. Tarahumaras, seris, yaquis, mayos, huicholes, totonacos, zapotecos, otomíes, nahuas y mayas son los grupos más numerosos”** (p. 137). Posteriormente, la lección aborda las formas de vida y tradiciones de algunos grupos indígenas de la región. También se menciona a los grupos irlandeses, ucranianos, alemanes, vietnamitas, españoles y árabes, que llegaron para **“enriquecer a América”**. Así se da cuenta de la diversidad de expresiones culturales en América como la elaboración de artesanía; la mezcla de ritos antiguos con los traídos por los europeos, como **“los chamulas de Chiapas, en México, que son un ejemplo”** (p. 138); la comida, como el mole poblano; la danza y la música, como el huapango. Y para cerrar la lección, la narrativa reitera que **“En América Latina el grupo étnico más numeroso es el mestizo”** (p. 138).

La narrativa apela a que se reconozca hoy en día a los grupos indígenas por su visión, conocimiento y concepción particular sobre el cuidado y uso de la naturaleza, pues **“aprovechan el valor medicinal de las plantas, utilizan instrumentos antiguos, como la coa y ponen en práctica técnicas que no agotan la tierra”** (p. 137). Asimismo, por su trabajo artesanal.

(*Geografía, Quinto grado*, SEP-Conaliteg, 2007)

### **c) Participación política y ciudadana**

El último tema que configura la idea de ciudadanía es el que corresponde a la participación política y ciudadana o social. En este sentido, los textos de este bloque conceden mayor énfasis a los contenidos sobre la primera y menor importancia a la participación ciudadana. Así, en la revisión realizada a los 10 libros que componen el universo de ésta investigación, se identificaron 13 lecciones que abordan el tema. De manera particular, interesa señalar que se trata de un tema que se enseña entre el segundo y quinto grados de educación básica, ya que en primero y sexto no se presentan lecciones al respecto.

En estos materiales no resulta fácil encontrar contenidos que propicien la reflexión sobre la relevancia que comporta la participación ciudadana en la comunidad. En tal sentido, el discurso restringe de manera excesiva los apartados sobre la relación entre los ciudadanos, acotando su vínculo a la participación exclusiva en el ámbito electoral.

Por ello, las 13 lecciones identificadas aluden de manera preponderante a la participación política convencional y a la comprensión del sistema de derechos y obligaciones que tienen los ciudadanos a partir de la interpretación de sucesos históricos relevantes. A ello hay que agregar que en las lecciones que abordan el tema, éste se toca de forma anexa, es decir, como complemento del tema central. Además, las lecciones que se identificaron en torno a la participación política convencional hacen referencia de manera preferente al ejercicio del voto, expresado de múltiples formas discursivas. Los siguientes ejemplos dan cuenta de ello:

elecciones libres y muy concurridas [...]  
Entre las obligaciones que se establecieron están la de [...] votar y ser elegido para cargos públicos [...]  
que se respetara el voto [...]  
elegir a nuestros gobernantes [...] <sup>746</sup>  
Los eligen los ciudadanos por votación [...]  
elección de gobernadores [...]  
Todos ellos son elegidos por votación popular. <sup>747</sup>

Algunas de las expresiones anteriores son utilizadas en las lecciones para darle legitimidad a las acciones de algunos personajes de la historia de México y en la narrativa son utilizadas, por lo general, como símbolos de carácter patriótico ante los sucesos que se describen. El siguiente ejemplo muestra lo expuesto:

**Lección 19. Los últimos años del Porfiriato. Inicio de la Revolución (pp. 104-109)** Esta lección alude a las causas que originaron el movimiento revolucionario. Así, se señala el aumento de los problemas en el país, destacando las inconformidades de la población y su oposición ante los sucesos que se vivieron al final de la dictadura porfirista. **“Mientras unas cuantas personas poseían recursos para vivir con lujo y comodidad, la mayoría no tenía lo suficiente para vivir bien. Esta diferencia se agravó cada vez más. La situación fue aún más difícil por las malas cosechas y el aumento en el precio de los alimentos, pues las familias de escasos recursos no los podían adquirir. [...] En la ciudad de México, como en otras partes del país, hubo protestas de campesinos, obreros**

<sup>746</sup> *Historia y geografía, Tercer grado, Distrito Federal*, México, SEP-Conaliteg, 2004, pp. 106, 113 y 154.

<sup>747</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, pp.44, 54 y 56.

y de otros grupos de la población por las injusticias que se cometían contra ellos. [...] Algunos periódicos informaban sobre las huelgas de los obreros textiles y los mineros en varios estados de la República” (p. 104). Se menciona también que la oposición al presidente Díaz formó partidos políticos, de los cuales simplemente se dice que se oponían a la Presidencia del oaxaqueño, principalmente **“el Partido Antirreeleccionista encabezado, entre otros, por Francisco I. Madero”** (p. 104). Se observa con este ejemplo la forma en la que la narrativa hace una mención a las protestas de ciertos grupos de la población, pero se centra en señalar que simplemente mostraban su descontento hacia el gobierno de Díaz. **“Las críticas dirigidas al gobierno de Porfirio Díaz fueron cada vez más frecuentes y sus reelecciones son consideradas como una dictadura”** (p. 104). **“Madero y sus partidarios pedían que se respetara el voto y que los presidentes no se reeligieran. [...] Madero llamó a la población a levantarse en armas el 20 de noviembre de 1910. Mucha gente de diversos lugares del país atendió el llamado. Así se inició la Revolución Mexicana. [...] Madero llegó triunfante a la Ciudad de México, donde fue recibido por cientos de partidarios”** (p. 106). **“Después de unas elecciones libres y muy concurridas, en noviembre de 1911, Madero asumió la presidencia”** (p. 107). Se describe el transcurrir de la vida en la capital mexicana durante la guerra revolucionaria y los combates que se sucedieron, las injusticias y el levantamiento armado, y sus consecuencias heridos y muertos. Asimismo se abordan las ganancias de la lucha, que se resumen en el ámbito de lo político y de los derechos sociales, entre ellas, el derecho a huelga, las manifestaciones, la formación de partidos políticos, el respeto al voto y a la no reelección, así como al reparto de tierras para campesinos.

Es singular que la narrativa, a la par de presentar hechos que reflejan una situación de inestabilidad en el país —carencias de la población y su consecuente lucha armada—, dedique una página a presentar **“las fiestas del primer centenario de la Independencia”** (p. 105), cuyo objetivo no es otro más que darle a conocer al lector, en términos de patriotismo y nacionalismo, los monumentos y edificios que se construyeron e inauguraron para tal ocasión, y que son un emblema que representa en el imaginario colectivo el heroísmo patriótico de la época. Así, el relato de las fiestas del primer centenario de la Independencia señala que la población **“presenció desfiles de tropas, de carros alegóricos y que se divertía en verbenas o fiestas populares”** (p. 105). **“Se inauguraron obras importantes como la Columna de la Independencia, el Hemiciclo a Juárez, el Manicomio General en la hacienda de la Castañeda en Mixcoac, la Escuela Normal de Maestros, el parque popular balbuena, Observatorio Astronómico de Nacional de Tacubaya y las bombas de agua de Nativitas y la Condesa”** (p. 105).

*(Historia y Geografía Tercer grado, Distrito Federal, SEP-Conaliteg, 2004)*

Como pudo observarse, en este ejemplo la descripción de las inequidades en las que vivía la población, la organización de huelgas, la formación de partidos políticos y la exigencia de aumento salarial, constituyen argumentos centrales que justifican la idea y el inicio de la lucha revolucionaria por los derechos políticos y sociales encabezada por Francisco I. Madero. Aunado a ello, se otorga un énfasis particular a la importancia del respeto al voto, bajo el principio de no reelección, para lograr, precisamente, la lucha por los derechos sociales. En este sentido, las frases elaboradas que se utilizan sobre el voto, el respeto al voto, las elecciones libres, etcétera, que anteriormente fueron señaladas, transmiten al lector la idea de que con el voto es suficiente para

conseguir o tener una mejor sociedad, y que se respeten los derechos sociales y políticos.

En tal sentido, el ejemplo antes expuesto sirve para mostrar la forma en la que el tema de la participación política es abordado y construido principalmente en los libros de la asignatura de Historia que conforman esta época de libros. Es decir, en el análisis se observó que, de manera general, los contenidos sobre la participación política se encuentran incorporados o insertados en la narrativa que alude a los sucesos históricos que determinaron el rumbo del país.

Por otra parte y respecto de la participación política no convencional, se detectaron al menos dos lecciones en las que sus contenidos refieren en el relato el derecho social a disentir ante el orden político establecido, pero sin profundizar conceptualmente en ello. Esto es, se alude a las manifestaciones que son reconocidas en una normatividad legal, como el derecho a huelga, y también a otras expresiones como los movimientos de protesta, y aunque se dan pistas sobre las causas que motivan dichas manifestaciones públicas, la narrativa no es clara en la explicación de sus razones, ni le da la importancia a tales reivindicaciones. Por el contrario, simplemente alude al carácter simbólico que representa la Ciudad de México como espacio de manifestación social, y define a los movimientos de protesta como una forma de manifestar desacuerdos. Incluso se observa que la narrativa toma distancia para no definir ni darle la importancia al hecho de la manifestación social, al enfatizar que se trata de grupos de habitantes que buscan expresar sus desacuerdos y solucionar sus problemas. En este caso, se observa un uso maniqueo de los conceptos que son relevantes para la comprensión de las formas de participación política no convencional, que considero son un espacio fértil para que los ciudadanos re-descubran que en estos espacios pueden ser sujetos activos de la política. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

**Lección 23. Territorio, población y actividades económicas de 1960 a 1990**

Aquí se encuentra un párrafo breve que describe al Distrito Federal como el centro político del país y espacio de manifestación social. **“Cómo recordarás, el Distrito Federal o Ciudad de México es la capital del país, sede de los poderes y del gobierno federal. Hasta aquí vienen habitantes de otros estados para realizar trámites en las oficinas de gobierno. También para manifestar sus desacuerdos y buscar soluciones a sus problemas económicos y políticos. A lo largo de estos años, se han originado diversos movimientos de protesta. Maestros,**



**médicos, estudiantes, telefonistas, obreros y campesinos se han manifestado en las calles de la ciudad” (p. 128).** La lección aborda de manera breve el tema de la participación política no convencional; sin embargo, no profundiza en sus razones. Sencillamente se proporciona la información de que la ciudad se enfrenta a las manifestaciones porque es la capital del país. Además, la lección está conformada por apartados de diversa índole que no dan continuidad a las ideas. Se tratan los temas de forma acotada y muy breve.

(*Historia y geografía, Tercer grado, Distrito Federal, SEP-Conaliteg, 2004*)

**La Revolución Mexicana. Lección 18. El movimiento constitucionalista (pp. 150-159)**

Además de otros temas, en la lección se abordan y explican los contenidos básicos de tres artículos que aluden a los derechos sociales en México: el 3, 27 y 123. Sobre el artículo 3, la lección se limita a mencionar que **“la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita. Además, deber ser laica, ajena a toda doctrina religiosa, para garantizar la libertad de cultos” (p. 155).** Del artículo 27 se señala que **“declara que las riquezas del suelo, subsuelo, aguas y mares de México son de la nación. Ésta puede ceder a particulares el derecho de propiedad de la tierra y de la explotación del subsuelo. Y puede expropiarlas cuando considere que es necesario” (p. 155).** Del artículo 123 se detallan los derechos que tienen los trabajadores: la duración de la jornada laboral o la prohibición de que las mujeres y niños realicen actividades no propias de su sexo y edad. Asimismo, se reconoce que los trabajadores tienen derecho a formar sindicatos concebidos como **“(asociaciones para defenderse)” (p. 155).** Y sobre el derecho a hacer huelga: **“(suspender las labores para presionar a los patrones cuando se presentan conflictos de trabajo)” (p. 155).** La lección es más informativa que formativa, pues aunque se abordan los temas, algunas de sus problemáticas no se profundizan, simplemente se presentan de manera breve y, si acaso se abordan con mayor amplitud, por lo general son temas con poca relevancia.

(*Historia, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005*)

Un aspecto que llama la atención del análisis realizado a este bloque de libros es que en sólo tres lecciones se incluyen contenidos alusivos a la organización y la participación ciudadana. Sin embargo, la simpleza explicativa que se hace de ello no fomenta un interés ni profundiza sobre la importancia de estos temas. De manera específica, una de las lecciones da cuenta de las formas de representación que los ciudadanos tienen en su entorno más próximo de habitación: la delegación, que es el órgano que representa al gobierno y administra los servicios y las obras públicas. Sin embargo, solamente se menciona el nombre de estos espacios, sin aludir a sus diferencias, y su función se reduce a una simple vía de comunicación con el gobierno. En la lección se señala: “el consejo ciudadano, los comités de manzana y las asociaciones de residentes [...] deben funcionar como enlace entre los habitantes y las autoridades”.<sup>748</sup> Si bien es relevante conocer la existencia de estos espacios, no se menciona de forma abierta ni acertada que

<sup>748</sup> *Historia y geografía, Tercer grado, Distrito Federal, México, SEP-Conaliteg, 2004, p. 136.*

se trata de espacios donde el ciudadano puede participar, y mucho menos se hace una explicación fundamentada sobre su significación política e importancia como espacios de expresión y acuerdo ciudadano. Ésta es la lección a la que se alude:

**Lección 24. Organización del Distrito Federal (pp. 134-137)**

Ésta tiene como objetivo principal dar a conocer la manera en la que está organizado el país, tanto en su gobierno como en su estructura administrativa. Además, describe la conformación del gobierno del Distrito Federal, pues es la capital del país y en el se encuentran los principales órganos de administración y gobierno de México.

Dentro de la organización del Distrito Federal llama la atención que, por primera vez, se mencione el tema de los espacios de participación ciudadana. Sin embargo, ésta es concebida como **“formas de representación”**, cuyo funcionamiento es de **“enlace entre los habitantes y las autoridades” (p. 136).**

La lección da cuenta de los distintos órganos que integran el gobierno y detalla sus funciones, pero no precisa la forma en la cual funciona el vínculo entre autoridades y ciudadanía; tampoco se menciona a qué instancias se puede recurrir si los órganos de gobierno no cumplen con la función para la cual fueron creados. Simplemente, la lección se limita a señalar que **“La gente que vive en cada delegación tiene formas de representación, como el consejo ciudadano, los comités de manzana y las asociaciones de residentes. Éstas deben funcionar como enlace entre los habitantes y las autoridades” (p. 136).**

*(Historia y geografía, Tercer grado, Distrito Federal, SEP-Conaliteg, 2004)*

Siguiendo con la afirmación de la simpleza conceptual y explicativa que se detectó en el bloque de libros analizados sobre el significado e importancia de la participación ciudadana, se advierte que en una segunda lección el tratamiento de la participación ciudadana es nulo, ya que simplemente se incluye al final una frase que apela a la organización y participación para la solución de los problemas sociales. Si bien la lección inicia enfatizando la responsabilidad que tiene el gobierno para generar y garantizar las condiciones de un mayor nivel de bienestar para las personas que habitan en México, mediante la explicación del concepto de desarrollo social, conforme avanza la narrativa dicho énfasis se dispersa y se cubre con explicaciones del ámbito económico, que conceptualizan a los ciudadanos como agentes económicos, en cuanto a trabajadores. Y aunque la forma en la que se presenta y problematiza la ausencia de bienestar social puede inducir al lector a que reflexione acerca de la realidad que experimenta el país, pues se desmenuzan y presentan los indicadores y datos estadísticos sobre empleo, esperanza de vida, alfabetismo y acceso a servicios de salud, la afirmación que se hace al final de la lección para que el ciudadano se involucre en la responsabilidad social, que implica conseguir mejores niveles de desarrollo, responde, en mi

opinión, a un reclamo más que a una intención de concientizar al lector para que participe y se haga cargo de su responsabilidad social. En síntesis, la lección se vuelve más informativa que formativa. Un dato adicional sobre este apartado: una gráfica que llama la atención es la que da cuenta del nivel de alfabetismo de los países en América Latina, que ubica a México en el 5º lugar con un nivel de 90 por ciento, dato equivocado.

**Lección 25. Bienestar social (pp. 146-150)**

La lección inicia con una pregunta para explicar conceptualmente lo que se entiende por bienestar social. En tal sentido, la narrativa alude a los derechos sociales (sin señalar dicho concepto) que tienen que ser cubiertos en la mayoría de la población para que un país alcance buenos niveles de bienestar. **“¿Qué necesita una familia para vivir? La familia necesita una casa, buena alimentación y asistencia médica. Los adultos tienen derecho a trabajar y obtener un salario y los niños y jóvenes en edad escolar deben recibir los beneficios de la educación. Si en un país la mayoría de las familias gozan de todo esto, se dice que ese país ha alcanzado un buen nivel de bienestar social”** (p. 147). También se afirma que es función del gobierno conseguir los niveles de bienestar en un país, pero acota la afirmación al señalar que se trata de algo que no es fácil de conseguir. **“Una de las funciones de los gobiernos es contribuir a mejorar el nivel de bienestar social de la población; sin embargo, esto no es algo fácil de lograr”** (p. 147). Posteriormente, se hace un despliegue de elementos gráficos y argumentativos vinculados con el campo disciplinar de la economía para señalar que es a través de ciertos indicadores como se conoce el nivel de desarrollo de un país. **“¿Cómo se conoce este nivel en un país? A través de diversos indicadores que pueden ser el número de personas que tienen empleo y reciben un salario, la esperanza de vida, la calidad de la alimentación, el nivel de escolaridad, la calidad de la vivienda y de los servicios públicos”** (p. 147). Se incluye, además, la definición de una población económicamente activa y se dan datos estadísticos que refuerzan los argumentos para obtener niveles altos de bienestar social. **“Las personas que realizan una actividad a cambio de la que reciben un salario constituyen la población económicamente activa. Si un país tiene un porcentaje elevado de trabajadores activos, se dice que su bienestar social es alto”** (p. 148). **“La posibilidad de que los habitantes de un país sepan leer y escribir es otro indicador de los niveles de bienestar social”** (p. 149). Para cerrar, la lección apela a la participación social del ciudadano a través de la elaboración de propuestas de solución para los problemas y carencias sociales. **“Los niveles de bienestar social no sólo dependen de la acción de los gobiernos, también es necesario que la población se organice para proponer soluciones a sus problemas y carencias, así como para participar en las acciones que se lleven a cabo”** (p. 150).

(*Geografía, Quinto grado*, SEP-Conaliteg, 2007)

Si bien en los ejemplos anteriores se alude al tema de la participación ciudadana y este hecho es en sí relevante, cabe precisar un par de cuestiones más que se observaron sobre los textos analizados. La primera es que, por lo general, el discurso de la participación ciudadana proyecta una idea de ciudadano más bien pasivo, al que sólo se le proporciona información. Esto es, se le educa a través de la transmisión de saberes teóricos para que conozca, si

acaso, los nombres de los posibles espacios de participación social. Y segunda, que el discurso en la gran mayoría de las lecciones no invita a que el ciudadano se interese por participar de manera activa en el espacio público, más bien se le orienta para que canalice sus dudas y quejas por las vías establecidas de representación.

La tercera lección, por su parte, transmite un mensaje un poco más claro y directo respecto de las implicaciones de la participación ciudadana. Destaca la importancia de la convivencia, el diálogo, la participación y la organización para la resolución de problemas dentro de la comunidad. En tal sentido, presenta una serie de elementos que tienen relación con aquellos factores determinantes para la existencia de la democracia, que sirven para explicar que la participación ciudadana en la comunidad comporta un ejercicio responsable y solidario. Éste es el ejemplo:

**Unidad 4. Derechos y deberes en la localidad (pp. 74-75)**

Aquí se abordan varios aspectos de la democracia y la ciudadanía, la participación ciudadana activa y organizada en la comunidad; la toma de decisiones, el conocimiento respecto a los derechos y obligaciones, e incluso se propone como una actividad de la lección la organización de una asamblea. En cuanto a la formación para la democracia y la ciudadanía, la lección aborda la importancia de la convivencia, la responsabilidad y el diálogo para encontrar soluciones colectivas. Así, la narrativa se orienta a destacar la importancia de la convivencia y la organización entre los habitantes de una localidad para la resolución de problemáticas. **“Para que los habitantes de una localidad convivan, es necesario que se conozcan, dialoguen y se organicen para resolver problemas comunes” (p. 74).**

Otro de los aspectos abordados es la invitación para que el lector conozca y ejerza sus derechos y cumpla con sus obligaciones, señalando un par de ejemplos. **“También deben conocer y ejercer sus derechos, así como cumplir sus obligaciones. Por ejemplo, las personas tienen el derecho de elegir a sus gobernantes y de utilizar los servicios públicos. También pueden exigir que las autoridades las respeten” (p. 74).**

Se señala la importancia de la participación ciudadana en la comunidad, **“Por otro lado, las personas deben cuidar estos servicios, opinar y participar en actividades comunitarias para el mejoramiento de la localidad” (p. 75).** Y se pone de ejemplo la organización de las comunidades indígenas: **“Muchas de las comunidades indígenas de nuestro país toman sus decisiones en grupo, otras comunidades lo hacen por medio de sus representantes” (p. 74).**

Por último, en la lección se propone una actividad: **“Organiza con tus compañeros una asamblea y dialoguen acerca de los derechos y responsabilidades que tienen los niños en su localidad. Planteen sus necesidades y propongan soluciones colectivas” (p. 75).**

*(Libro integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003)*

Para finalizar, resulta claro que los libros de esta generación no promueven una idea de ciudadanía que siembre hábitos prácticos ligados al interés por participar de manera activa en la comunidad. Al respecto, se ha insistido en

que los textos de esta serie priorizan un conocimiento de la ciudadanía mayormente vinculado con su dimensión civil, política convencional y económica, dejando en segundo lugar las explicaciones sobre su condición y relevancia social y participativa. Aun con ello se observa que existe una gran distancia entre los materiales de esta serie con los de las anteriores generaciones, ya que uno de los aspectos destacables es que incluyen contenidos que aluden a las otras dimensiones de la ciudadanía, lo que permite abrir la perspectiva sobre la ciudadanía y sus posibilidades. En ello estriba el valor de esta generación de libros de texto.

### **7.3.2.2 Dimensiones constitutivas de la Democracia**

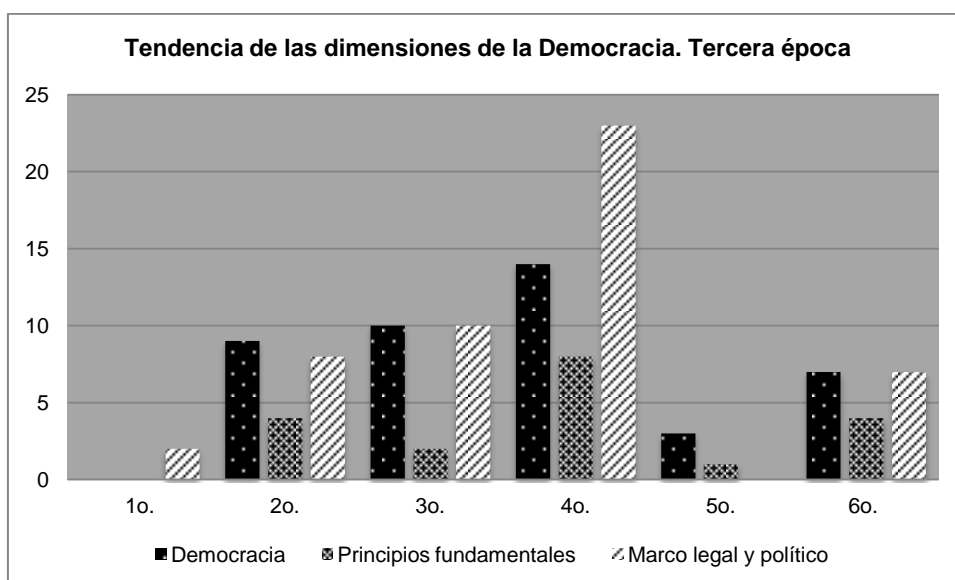
En la revisión realizada a los 10 libros que formaron parte de la tercera serie se pudo identificar que la democracia y sus elementos constitutivos son un tema que se aborda de manera recurrente. Por ello, la democracia es, después de la ciudadanía, la categoría a la que mayor cantidad de lecciones se le dedican. Sin embargo, el tratamiento que se le da al tema recae, por lo general, en la enseñanza de la conformación y los componentes del sistema político y de gobierno en México. Esto es, los libros transmiten lo que está contenido en la ley para el simple conocimiento del lector. Se trata de formar en el conocimiento de la democracia y su carácter procedimental, más no ideal.

Por ello, la democracia, entendida como la condición o el acuerdo negociado para construir un conjunto de regulaciones que favorezcan la convivencia entre personas con distintos intereses, no es una definición que se pueda encontrar en el discurso de los libros de texto analizados. Dicho de otra manera, los libros de la tercera época educan desde una perspectiva que promueve el conocimiento memorístico y repetitivo de las leyes y derechos contenidos en la Constitución Política y en otros ordenamientos legales del país. Si bien es cierto que uno de los libros analizados profundiza en el contexto, surgimiento y definición de la democracia, en general, los contenidos sobre este tema se limitan a explicar el sistema legal y la organización política de México.

En la revisión se observó que en 112 lecciones se aborda el tema de la democracia: 50 de ellas explican la conformación del marco legal, principalmente el referido a la Constitución y la estructura política y de gobierno

en México; 53 lecciones dan cuenta de la noción de democracia de manera adjetiva, y 19 se aproximan al tema de sus principios fundamentales, en las que la igualdad, la libertad y la justicia sirven para explicar y contextualizar las acciones de personajes o para acentuar los distintos momentos de la historia de México como la búsqueda o la ausencia de una mejor forma de gobierno. Por tanto, la democracia y sus componentes constituyen una temática que si bien está presente en los libros de texto a partir del segundo y hasta el sexto grado de educación básica, pues en el primer grado no se identificaron lecciones sobre este tema, la condición en la que se define y enseña no contribuye a configurar un *ethos* democrático en el ciudadano, necesario para la convivencia en sociedad. La gráfica 11 muestra dicha tendencia.

Gráfica 11



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Libro Integrado, Primer grado*, 2002; *Libro Integrado, Segundo grado*, 2003; *Historia y Geografía, Tercer grado, Distrito Federal*, 2004; *Geografía, Cuarto grado*, 2005; *Historia, Cuarto grado*, 2005; *Geografía, Quinto grado*, 2007; *Historia, Quinto grado*, 2006; *Geografía, Sexto grado*, 2008; *Historia, Sexto grado*, 2007; *Conoce nuestra Constitución*, 2005.

### a) Concepción de democracia

De manera general, la democracia que se transmite en los libros de la modernización está inexorablemente ligada a su definición formal. Así, la perspectiva que prevalece parece conjuntar el ideal democrático con el constitucional. Es decir, los derechos fundamentales constituyen una dimensión sustantiva de la democracia y, en este sentido, son abordados de manera

reiterada en los libros. Por tanto, para explicar el funcionamiento de la democracia, particularmente en México, se siguen las teorías que se ocupan del modelo democrático constitucional.

Por ello, un factor común encontrado en los textos es que algunas de las lecciones combinan elementos democráticos, normalmente referidos a la autonomía y la participación política de los ciudadanos, con la descripción rígida de los derechos y las obligaciones contenidos en las normas, principalmente de la Constitución.

Además, al igual que en las dos etapas anteriores, la Independencia, la Reforma y la Revolución son los periodos de la historia mexicana que con mayor frecuencia se utilizan para transmitir ideas e imágenes relacionadas con el establecimiento de una forma de gobierno democrática y sus principios fundamentales. De manera específica se observó que en la descripción de algunos de los gobiernos posteriores a la Revolución también se presentan elementos en los que se conceptualiza o caracteriza el sistema democrático.

Acerca de la Independencia es posible señalar que se presenta como la etapa en la que se lucha por la libertad, en la que se proponen cambios en la forma de vida y de gobierno del país, cuyos resultados se plantean siempre en positivo para el avance de la democracia, debido a la elaboración y establecimiento de leyes. Sin embargo, el tratamiento que se le da al tema — especialmente a las acciones de los personajes—, con una perspectiva que alienta el heroísmo patriótico (sacrificio por todos), propicia que en el imaginario de los alumnos perduren más las explicaciones heroicas y patrióticas de los próceres, que la comprensión de las razones para la lucha democrática. Esto es, la forma en que se construye el discurso a partir del enaltecimiento de sentimientos de patriotismo y heroísmo induce al lector a fijarse más en las actitudes y comportamientos de los personajes, que a preguntarse sobre las razones y causas para la búsqueda, en este caso, de la Independencia.

Por ello, afirmaciones tales como: “Era un pueblo que quería un gobierno justo, en el que pudiera participar”,<sup>749</sup> “que los habitantes de la Nueva España participaran en su gobierno”,<sup>750</sup> “que se limitara el poder del rey y que hubiera

---

<sup>749</sup> *Historia, Sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2007, p. 10.

<sup>750</sup> *Historia, Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 103.

mayores libertades”<sup>751</sup>; “en América muchas personas se animaron a pensar que podía haber otras formas de gobierno”,<sup>752</sup> se pierden en el discurso patriótico y resultan poco efectivas para la comprensión del proceso con el que se alcanzaría la soberanía del país y se iniciaría la configuración de una forma de gobierno un poco más justa e igualitaria. En cambio, destacan las lecciones en las que, de manera reiterada, se involucran frases y un discurso sobre los sucesos heroicos que acompañaron el proceso de Independencia. Las siguientes son un buen ejemplo de lo expresado:

**Unidad 1. La Independencia de México (pp. 24-25)**

La lección relata principalmente el significado y la importancia de la Independencia. Muestra las razones, los nombres, las fechas, los años de duración y, por lo tanto, la importancia de celebrar este hecho histórico. Inicia con la descripción de las razones y posteriormente explica las fases, nombres y fechas importantes del proceso de Independencia. Con respecto a las razones, la narrativa señala la inconformidad de las personas nacidas en el país y la búsqueda de la libertad y de una patria independiente. Así, se indica que **“Un país independiente es aquel que es gobernado por quienes han nacido en su territorio. Sus habitantes eligen a las autoridades y hacen las leyes. [...] hace casi 200 años, México no era un país independiente”** (p. 24). Se pone énfasis en que antes México **“se llamaba Nueva España, porque los reyes de España ponían a las autoridades y mandaban sobre sus pobladores”** (p. 24).

Se alude también al descontento que esta situación generaba entre los **“nacidos en esta tierra”**, pues **“querían ser libres y tener una patria independiente”** (p. 24).

En cuanto a la descripción de los sucesos, se destaca la participación de **“Un grupo de personas valerosas decidió luchar por la libertad de México”**. Don Miguel Hidalgo se describe como el jefe del grupo y el cura que la gente del pueblo quería: **“Su jefe era Don Miguel Hidalgo, cura del pueblo de Dolores, a quien la gente respetaba y quería”** (p. 25). Se describe que la madrugada del 16 de septiembre se dió inicio a una guerra que duró 11 años y que culminó con el triunfo de los mexicanos: **“La madrugada del 16 de septiembre de 1810, Don Miguel Hidalgo reunió al pueblo y lo invitó a pelear por la independencia de México. [...] Al final, aquellos mexicanos triunfaron y formaron un país libre: nuestra patria”** (p. 25). Y por ello, desde entonces, este hecho es motivo de celebración: **“Por eso, en todas las ciudades y pueblos hay una gran fiesta el 15 y el 16 de septiembre. Celebramos nuestra independencia”** (p. 25).

(*Libro Integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003*)

**La Independencia. Lección 11. Los primeros insurgentes (pp. 92-99)**

A lo largo de ésta lección se detallan los lugares y los acontecimientos que se suscitaron alrededor del movimiento de independencia hasta los fusilamientos de Hidalgo, Allende, Aldama y Jiménez. Se muestra un discurso lleno de ideales, voluntad de cambio y patriotismo, así como la lucha contra los españoles y el gobierno establecido.

La primera parte describe los hechos y los movimientos estratégicos de los insurgentes para avanzar hacia la capital y lograr la Independencia: **“En Atotonilco, Hidalgo tomó como bandera un estandarte con la Virgen de Guadalupe. Los insurgentes entraron sin resistencia a San Miguel el Grande (hoy San Miguel Allende), Celaya y Salamanca. Después llegaron a Guanajuato y exigieron a las**

<sup>751</sup> *Historia y Geografía, Tercer grado, Distrito Federal, México, SEP-Conaliteg, 2004, p. 74.*

<sup>752</sup> *Historia, Cuarto grado, México, SEP-Conaliteg, 2005, pp. 87 y 88.*



**autoridades que se rindieran” (p. 92).** Posteriormente se relatan hechos violentos (como la toma de la alhóndiga y otros lugares donde habían estallado revueltas) y derrotas que se tuvieron al tratar de llegar a la capital: **“La tropa tomó el edificio, mató a sus ocupantes y saqueó la ciudad, sin que Hidalgo ni Allende pudieran evitarlo. [...] Hidalgo avanzó hacia la Ciudad de México. En las cercanías de la capital, en el Monte de las Cruces, venció al ejército realista. Tras ese triunfo, Allende propuso que fueran sobre la capital, pero Hidalgo se negó. [...] El caso es que prefirió regresar a Valladolid; [...] Con unos dos mil soldados, Hidalgo y Allende marcharon al norte para comprar armas en la frontera. [...] fueron traicionados y apresados, junto con Aldama y José Mariano Jiménez. En la ciudad de Chihuahua se les condenó a muerte. Hidalgo fue fusilado el 30 de julio de 1811. Su cabeza, y las de Allende, Aldama y Jiménez, fueron puestas en jaulas de hierro, en las esquinas de la alhóndiga, en Guanajuato, como advertencia a la población” (pp. 93-94).**

Los héroes a los que se engrandece en el discurso del periodo independentista, dada su participación protagónica, son Miguel Hidalgo, José María Morelos y Félix María Calleja, y en un segundo plano destacan Allende, Aldama, Josefa Ortiz de Domínguez y Manuela Medina (la capitana de Morelos). También son mencionados Juan José Martínez *el Pípila* y Narciso Mendoza *el Niño Artillero*.

En el discurso patriótico se destaca sobre Morelos su capacidad de organización, su valor y su genialidad para la milicia, tanto que se le llamó *Rayo del Sur* y *Siervo de la Nación*. **“Morelos levantó un ejército no muy numeroso pero bien organizado, que fue sumando triunfos” (p. 94). “Era valeroso y tenía enorme capacidad de organización. Por su genio militar fue llamado Rayo del Sur. En 1814 el Congreso de Anáhuac, que se reunió en Chilpancingo, quiso otorgarle el tratamiento de *Alteza*, pero Morelos lo rechazó y adoptó el de *Siervo de la Nación*” (p. 96).**

En el apartado de “La campaña de Morelos”, la narrativa da cuenta del esfuerzo por establecer las primeras leyes mexicanas resultado de un Congreso, cuya estrategia fue aglutinar al movimiento insurgente para contar con un gobierno. Así fue redactada la Constitución de Apatzingán que nunca entró en vigor y de la cual no se mencionan sus preceptos. Morelos también es fusilado. **“Morelos decidió que hacía falta un gobierno que unificara el movimiento insurgente y organizó un congreso que redactó la Constitución de Apatzingán, que fue el primer conjunto de leyes mexicanas. Nunca entró en vigor, porque los insurgentes comenzaron a sufrir una derrota tras otra. Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al Congreso camino a Tehuacán. Fue fusilado en San Cristóbal, Ecatepec, en el ahora Estado de México, el 22 de diciembre de 1815” (pp. 94 y 96).**

(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

#### **La Independencia. Lección 10. El grito de dolores (pp. 84-91)**

En ocho hojas y cuatro apartados se da cuenta del significado y los sucesos de la Independencia con una fuerte carga de exaltación por el sentimiento de “ser mexicano” o “de pertenecer a cierta comunidad.” Se describe la forma en la que se ha celebrado históricamente en nuestro país la Independencia. Así, se señalan de manera puntual todas las características que enmarcan el ritual que año con año se lleva a cabo para dicha celebración. Por lo extenso de la explicación sólo se incluyen algunas partes: **“La noche del 15 de septiembre celebramos el inicio de nuestro movimiento de independencia. En cualquier lugar donde haya mexicanos, esa noche es de fiesta. El centro del festejo, en cada poblado, es casi siempre la plaza principal, adornada con banderas y con focos de colores. Hay un gentío enorme que se divierte, y también hay antojitos, música y cohetes.**

**En el momento culminante, alguna autoridad aparece ante la multitud. Recuerda a los héroes que hicieron de México una nación independiente y soberana (que se gobierna por ella misma), lanza vivas en su honor, hace ondear la Bandera Nacional, y una cascada de fuegos de artificio cubre los cielos de México.**

En la capital del país, en el balcón central del Palacio Nacional, como parte de la ceremonia el presidente de la República toca una gran campana. Es la misma que Hidalgo, el *Padre de la Patria*, hizo repicar en Dolores, Guanajuato, donde él era párroco, la madrugada del 16 de septiembre de 1810. Así reunió a la gente, para animarla a que se rebelara contra las autoridades del Virreinato. **Ese fue el comienzo de la Independencia, el *Grito de Dolores***” (p. 85).

Se explica la forma en la que se fue gestando la Independencia de México y se narran los hechos en dos apartados, “La conspiración de Querétaro” y “El grito de Dolores”. En este último, según se detalla, se plantea la búsqueda de ciertos ideales para el pueblo, principalmente el de un gobierno justo: **“Los hombres y mujeres que siguieron a Hidalgo no eran un ejército; eran un pueblo que quería un gobierno justo. No tenían armas suficientes, pero tomaron palos, hondas, machetes e instrumentos de labranza. Hidalgo comenzó su marcha con seiscientos hombres, que pronto fueron casi ochenta mil. Lo seguían indios, mestizos, criollos y algunos españoles; militares, sacerdotes, peones y mineros iban mezclados, persiguiendo un mismo ideal de justicia”** (p. 90).

La descripción empleada al inicio de la lección, sobre la manera en cómo se festeja este día, deja en el lector una imagen tan simple de la Independencia que poco se propicia la reflexión sobre lo sustancial (la igualdad, la libertad y la justicia) que se buscaba con dicho movimiento.

(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

De igual forma, se identificaron una gran variedad de lecciones que abordan el tema de la democracia en el periodo que transcurre entre la Independencia y la Revolución. En dichas lecciones se alude, por lo general, a los esfuerzos que se hicieron para ir configurando un país más soberano y una forma de gobierno cada vez más democrática. Sin embargo, el modo en el que se describen dichas etapas —casi siempre señalando la superación de guerras e invasiones por parte de potencias extranjeras y el énfasis puesto en términos de nacionalismo patriótico— hace que invariablemente la interpretación de la democracia se haga según los sucesos y las actitudes que se desea exaltar o disimular de los personajes y acontecimientos. Éstos son los ejemplos:

**De la Independencia a la Reforma. Lección 15. La Intervención y el Segundo Imperio (pp. 126-133)**

Aunque se trata de una lección corta en la que se señalan principalmente dos hechos históricos importantes (la Intervención y el Segundo Imperio), el escrito muestra gran énfasis y dedicación a las cuestiones que, para entonces, darían unidad a los mexicanos; es decir, se le enseña al lector que ésta fue la etapa del *boom* del nacionalismo y de la afirmación de los cimientos del pueblo mexicano, a partir de la cultura indígena y la española.

Las ideas que sobre la democracia comienzan a vertirse en la narrativa remiten a su principio fundacional y de primer orden: la soberanía popular, y se destaca a un personaje central: Benito Juárez.

Sobre la defensa de la soberanía por parte de los mexicanos, se expresa en el texto de la siguiente manera: **“Los franceses atacaron con fuerza, pero tres veces los mexicanos resistieron la carga y finalmente triunfaron. ‘Las armas nacionales se han cubierto de gloria’, informó por telégrafo Zaragoza al ministro de Guerra del presidente Juárez”** (p. 127). Cabe señalar que Juárez destaca como el héroe que lucha por la soberanía nacional: **“Juárez luchó por la soberanía nacional, por sostener el gobierno electo de acuerdo con las leyes mexicanas. Sin dinero y**

con pocas armas, viajando de un lugar a otro [...] mantuvo una larga lucha contra la intervención extranjera” (p. 128). Y los mexicanos también tienen su lugar en la lucha: **“La mayoría de los mexicanos respaldaron a Juárez y defendieron la soberanía de su país”** (p. 128).

En la lección se menciona que a partir de la Independencia comenzaría un proceso de avance en el país. **“En los primeros años después de la independencia, la gente siguió viviendo más o menos como en el Virreinato. Terminó el aislamiento en que las autoridades españolas habían tenido a sus dominios y empezaron a llegar comerciantes y mineros extranjeros; con eso, comenzaron a cambiar las costumbres, las modas y los gustos. Algunos viajeros recorrieron el país y dejaron en sus escritos y en sus pinturas testimonio de cómo era entonces nuestra patria”** (pp. 128 y 131).

A mitad de la lección resalta una lectura titulada “La fuerza del derecho”, en ella se relata la biografía de Benito Juárez en la que destaca, entre otras cuestiones, su lucha incansable ante las adversidades a las que se le puso a prueba como presidente, subrayándose ciertos rasgos de ejemplaridad: **“El carácter de Juárez y de sus colaboradores fue puesto a prueba muchas veces. [...] El apego a las leyes mexicanas y a los principios de la Reforma, su serenidad, su firmeza, lo hacen ejemplar”** (p. 130).

La lección cierra con la lectura “Respeto al derecho”, que contiene parte del Manifiesto a la Nación expedido por Juárez en 1867 y en el que se señala como deber de los mexicanos la defensa de la patria; además, contiene derechos y deberes del gobierno y de los mexicanos.

El concepto de patria está definido como el lugar donde ejerce sus derechos y su libertad el mexicano. **“Fue con la segura confianza de que el pueblo mexicano lucharía sin cesar contra la invasión extranjera, en defensa de sus derechos y de su libertad. [...] En nombre de la patria agradecida, tributo el más alto reconocimiento a los buenos mexicanos que la han defendido, y a sus dignos caudillos. El triunfo de la patria, ha sido el objeto de sus nobles aspiraciones, será siempre su mayor título de gloria y el mejor premio de sus heroicos esfuerzos”** (p. 132).

Acerca de los deberes del gobierno se dice: **“Ha cumplido el gobierno el primero de sus deberes, no contrayendo ningún compromiso en el exterior ni en el interior que pudiera perjudicar en nada la independencia y soberanía de la República, la integridad de su territorio o el respeto debido a la Constitución y a sus leyes”** (pp. 132 y 133). **“Su deber ha sido, y es, pesar las exigencias de la justicia con todas las consideraciones de la benignidad. [...] conciliando la indulgencia, con el deber de que se apliquen las leyes, en lo que sea indispensable para afianzar la paz y el porvenir de la nación”** (p. 133).

En relación con los derechos de los habitantes de la República se anota: **“Que el pueblo y el gobierno respeten los derechos de todos. Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”** (p. 133).

*(Historia, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005)*

#### **Lección 4. La Reforma (pp. 42-53)**

En esta lección se da cuenta, principalmente, del personaje que fue Santa Anna, el cual es caracterizado como **“vanidoso, juerguista, inconstante; pero al mismo tiempo era astuto, capaz de organizar ejércitos con poco dinero y valiente en el combate”** (p. 44.) El alumno aprende que Santa Anna: **“Nunca fue un buen gobernante, pero sabía dominar la situación y hacerse querer de la gente”**. Además se señala que su gobierno se convirtió en **“una dictadura; el presidente suprimió los derechos y las libertades individuales e impuso su voluntad personal: Vendió a los Estados Unidos el territorio de La Mesilla cobró impuestos sobre coches, ventanas y perros, se dedicó a asistir a bailes y peleas de gallos y finalmente hizo que lo llamaran Alteza Serenísima”** (p. 44).

*(Historia, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2007)*

#### Lección 4. La Reforma (pp. 42-53)

La lección inicia mencionado que **“A mediados del siglo XIX existían en México dos partidos políticos: el conservador y el liberal”** (p. 42) y en los siguientes párrafos se detallan las características y la conformación de ambos partidos, así como algunos argumentos sobre su proyecto político. Aunque el relato permite ubicar las diferencias entre conservadores y liberales, maneja una visión de “buenos y malos”, es decir, aquellos que querían un cambio verdadero y los que buscaban continuar con sus privilegios. **“Entre los conservadores había muchos que poseían tierras o formaban parte del ejército o de la iglesia. Pensaban que el país había perdido la mitad de su territorio y vivía en desorden porque no tenía un gobierno fuerte. Les parecía que el gobierno republicano podía ser bueno para otros países, pero no para México. Algunos consideraban que México debía ser una monarquía, y que hacía falta traer un rey de Europa. Vivían con los ojos puestos en el antiguo orden español y creían que no hacían falta las elecciones populares. Los liberales por lo común eran profesionistas, de recursos más bien modestos. Estaban convencidos de que el gobierno republicano era el más adecuado y pensaban que hacían falta reformas. Proponían que, como sucedía en los países más adelantados, la iglesia se mantuviera fuera de los asuntos del gobierno. Que la educación, el registro de los nacimientos, bodas y muertes, los hospitales y cementerios ya no estuvieran en manos de la iglesia, sino que pasaran al gobierno. También pensaban que hacía falta vender las propiedades de la iglesia, que eran muchísimas para poner esos bienes en manos de gente que los hiciera producir más. Querían apartarse de la tradición española, proclamaban que cada quien practicara la religión que quisiera y tenían como modelo de organización política el sistema federal de los Estados Unidos. Estaban convencidos de que la industria y el comercio eran los pilares de la riqueza del país, y que los ciudadanos debían trabajar libremente, sin que el gobierno participara de manera directa en las actividades económicas”** (p. 42).

En tal sentido, la lección da cuenta principalmente de la lucha entre conservadores y liberales durante la segunda mitad del siglo XIX. Se describen las características e ideas de cada uno de los grupos. Se afirma que los conservadores no buscaban un cambio real, pues consideraban que **“no hacían falta elecciones populares”** (p. 42). Por el contrario, los liberales querían realizar reformas y sostener un gobierno republicano. Se describe a Santa Anna como dictador y se enfatiza la convocatoria para elaborar una Constitución. Consta de seis apartados. En “Los liberales en el poder”, se mencionan las bases que se establecieron para dar estructura y organización al gobierno. En tal sentido, se alude a tres leyes que, aunque elaboradas por distintos personajes, permitirían conjuntar los elementos para dar orientación a lo que posteriormente sería la Constitución de 1857, que reorganizaba y daba un giro al país bajo un concepto de ciudadanía como posesión de derechos. Así, en la Ley Juárez se menciona que: **“suprimía los privilegios del clero y del ejército, y declaraba a todos los ciudadanos iguales ante la ley”**; la Ley Lerdo **“obligaba a las corporaciones civiles y eclesiásticas a vender las casas y terrenos que no estuvieran ocupando a quienes los arrendaban, para que esos bienes produjeran mayores riquezas, en beneficio de más personas”**, mientras que la Ley Iglesias **“regulaba el cobro de los derechos parroquiales”** (p. 45).

Desde el inicio, la figura de Benito Juárez se hace presente en una pintura que destaca por estar justo en el centro de la primera página de la lección. La siguiente hoja es una lectura titulada “La fuerza del derecho”, donde se relata parte de su biografía; la lectura es de página completa y en ella se describe a Juárez como héroe y como ejemplo a seguir: **“fue puesto a prueba muchas veces. La Guerra de Reforma, la intervención francesa y una sucesión de revueltas de los conservadores obligaron a Juárez a luchar y a viajar constantemente por el país, para mantener en pie el gobierno constitucional. El apego de Juárez a las leyes mexicanas y a los principios de la Reforma, su serenidad, su firmeza, lo hacen ejemplar”** (p. 43). En un recuadro más pequeño en esa misma hoja se encuentra una lectura titulada “Respeto al derecho”, que da cuenta de un extracto del Manifiesto a la Nación dirigido a todos los mexicanos y en donde se alude a la importancia de respetar los derechos civiles de todos a través de las leyes: **“obtener**

**y consolidar los beneficios de la paz”, así como “la protección de las leyes y de las autoridades para los derechos de los habitantes de la república. Que el pueblo y el gobierno respeten los derechos de todos. Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”. (p.43)**

El discurso señala la Intervención Francesa como una oportunidad que los conservadores utilizaron para derrocar al gobierno de los liberales, pero sobre todo como uno de los momentos que Juárez tuvo que enfrentar y que le dieron más fuerza para reconocerlo como héroe. Así, se cuentan algunos detalles de la batalla y se señala la fecha 5 de mayo como el momento en que se **“atacó la ciudad de Puebla”**, pero de inmediato el discurso convierte la batalla en un logro para los mexicanos **“tres veces los mexicanos resistieron al ataque y finalmente vencieron a los invasores” (p. 48)**. Posteriormente, en el apartado sobre “El imperio de Maximiliano”, se reafirma la figura de Juárez como un luchador **“por la soberanía nacional, por sostener un gobierno electo de acuerdo con las leyes mexicanas” (p. 49)**.

La lección continúa presentado los hechos históricos a partir de la figura de Juárez. En tal sentido, se presenta una lectura titulada “Libertad de cultos”, en la cual se transcriben los primeros cuatro artículos de la Ley sobre Libertad de Cultos promulgada por Benito Juárez, en la que se establece la separación o independencia entre el Estado y las creencias y prácticas religiosas. El lector puede advertir que la lectura alude a la libertad religiosa como un derecho natural del hombre, que se forma de manera voluntaria y libre, tanto para pertenecer a una iglesia o sociedad religiosa como para regirse por sí mismo en cuanto a las condiciones, creencias y prácticas de culto. Se enfatiza que la autoridad de dichas sociedades **“será pura y absolutamente espiritual, sin coacción alguna de otra clase” (p. 51)**.

La lección cierra con una lectura a doble página titulada “Juárez cuenta cómo llegó a la escuela”, en donde relata en primera persona cómo fue su vida de pequeño, su paso por las labores del campo, los esfuerzos que hizo para llegar a estudiar a la ciudad de Oaxaca y cumplir con su deseo de **“procurarme mi educación” (p. 53)**.

Con esta lectura como cierre de la lección, se evidencia cómo la construcción del discurso a partir de personajes influye en el planteamiento de los sucesos históricos que, por lo general, se hace en blanco y negro o entre buenos y villanos. Por ello, al final se enfatiza la figura de héroe en Juárez, reconociéndose su capacidad para salir adelante por medio de la educación. En un recuadro más pequeño titulado “Pensamiento de Juárez” se puede leer lo que para él significaba el hombre (p. 53). Resulta interesante la forma en la que en los libros se orienta el discurso para transmitir ideales, actitudes y formas de comportamiento específicas en el lector, en este caso, el reconocimiento de una figura como Benito Juárez.

*(Historia, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2007)*

Por su parte, la Revolución constituye el parteaguas temático por excelencia que los libros de texto utilizan para transmitir el mensaje de que con dicho movimiento se establece finalmente la democracia en México. Y aunque esta afirmación lleva un poco de verdad, es preferible tomar distancia y señalar que no hay nada más lejano de la realidad, pues si bien con la Revolución se da un impulso importante para establecer una estructura de organización política y de gobierno más sólida en el país, a través de un documento constitucional que establecía la separación de poderes y su representación federal, así como el reconocimiento formal a los procesos democráticos (celebración de elecciones libres, existencia de partidos políticos, entre otros),

en las lecciones se concede a la Revolución el cumplimiento de promesas que aún en nuestros días no se han podido cumplir.

Por ello, más que explicar en lo que consiste y lo que significa la democracia, los libros describen un conjunto de características que, inspiradas en un movimiento político y social, convencen al alumno sobre las bondades libertadoras y redentoras de la Revolución. Por tanto, se exalta al movimiento revolucionario y a los principios de la democracia para compensar discursivamente la tan desigual realidad que para entonces existía en el país.

En consecuencia, los apartados que abordan esta temática describen algunos componentes fundamentales de la democracia y aunque sus explicaciones suelen ser acertadas, se echa de menos una narrativa que deje de encasillar a la Revolución como la etapa en la que se establecería un sistema de gobierno ampliamente democrático en el país, pues, como se sabe, no será sino hasta más tarde, con la Constitución de 1917, que se otorgaría el reconocimiento a una gran variedad de derechos fundamentales, aun a pesar de que no ofrecía del todo los mecanismos idóneos para garantizar los derechos de las personas.

Aunado a ello, se identificó también que en las lecciones dedicadas a describir los acontecimientos revolucionarios se hace referencia, en mayor medida, a la lucha contra el mal gobierno y a la falta de libertad para elegir gobernantes, y en menor medida, se dedican a explicar el significado y los principios básicos para entender en qué consiste la democracia. Incluso, en todo el bloque de libros analizados el término democracia es mencionado sólo en dos ocasiones, y las lecciones que abordan el tema no suelen proporcionar de manera clara y sencilla una definición sobre su significado. De la misma forma que en la generación anterior, es hasta el libro de sexto año que por primera vez se utiliza la palabra *democracia*.

Así, la forma en la que se construye el discurso no presenta de manera estructurada el significado de la democracia, el cual, por lo general, se entiende en su versión restringida o formal, en tanto constituye un método para elegir gobernantes. Si bien las explicaciones sobre dicho método son argumentos para delimitar su significado, no hay afirmaciones contundentes que señalen que el pueblo no sólo es el objeto del gobierno, sino el sujeto que gobierna. Por el contrario, se describe dicho concepto de una forma tan particular que hace

que su definición se perciba como “una oportunidad” o “un simple derecho” que se le da al pueblo para “participar en la política”,<sup>753</sup> el cual se agota en el ejercicio del voto. O peor aún, el discurso orilla a que se considere exclusivamente como un procedimiento, “una necesidad de renovar el gobierno”.<sup>754</sup>

Por otra parte, es muy claro que la narrativa histórica sobre los inicios de la Revolución describe los hechos sin matices, es decir, divide a los personajes o actores de la historia mexicana en la medida de su comportamiento; por ello, siempre hay personajes buenos y malos. Tal es el caso, por ejemplo, de aquellos que se encuentran ligados a la democracia y a los que se les asigna un papel: Madero, el bueno, y Porfirio Díaz, el villano. No se incluyen en los textos otros elementos de valor que constituyan un contrapeso en la narración y que den cuenta de las verdaderas causas del movimiento. Dicho de otra manera, las lecciones no aluden a la injusticia social como un factor central y detonante del movimiento revolucionario, por el contrario, se privilegian los factores políticos y de personalidad de los actores, en este caso de Madero, para aludir al estallido de la Revolución, y de Díaz, para señalar sus desaciertos. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

**Unidad 3. El inicio de la Revolución Mexicana (pp. 58-59)**

Aquí se tratan dos temas, el primero relacionado con la explicación sobre el significado de la democracia, y el segundo, la descripción histórica de las razones por las que se inició la Revolución. Sobre la democracia, la narrativa apunta tres aspectos básicos: 1) se alude a su definición como sistema político de elección de gobernantes, **“Los habitantes de un país tienen el derecho a elegir a sus gobernantes” (p. 58)**; 2) se hace referencia al voto, **“Las personas expresan su opinión mediante el voto” (p. 58)**; y 3) se menciona la fórmula decisoria de la mayoría, **“Todos tenemos la obligación de respetar la decisión de la mayoría” (p. 58)**.

Posteriormente, se hace alusión a los acontecimientos históricos que detonaron el inicio de la Revolución, poniendo énfasis en el discurso de que el respeto al voto y a la libre elección son hechos que desde esa época se han establecido en el país, aunque en la realidad no se cumplan del todo. **“En 1910 los mexicanos no elegían con libertad a sus gobernantes. Una sola persona, Don Porfirio Díaz, había sido presidente de México durante 30 años. La mayoría de la gente quería un cambio de gobierno y exigía respeto a su opinión” (p. 58)**. **“Madero y sus compañeros nos enseñaron que el voto debe ser respetado y que los gobernantes deben obedecer las leyes” (p. 59)**.

Por último, cabe señalar que la imagen que se transmite con respecto a Madero, es de un hombre valiente y justo. **“El 20 de noviembre, Don Francisco I. Madero pidió a los mexicanos luchar contra el mal gobierno. Mucha gente lo siguió, porque era un hombre justo y valeroso, digno de confianza” (p. 59)**.

<sup>753</sup> *Historia, Sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2007, p. 66.

<sup>754</sup> *Historia, Sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2007, p. 66.

### **Lección 6. La Revolución Mexicana (pp. 66-77)**

Aquí se da a conocer la lucha revolucionaria y, para ello, se describen los sucesos más relevantes en 12 hojas y 6 subtemas. Ésta es la lección en donde se trabaja con mayor claridad el tema de la democracia. Así, desde el inicio se explican las causas y las problemáticas que orillaron a la búsqueda de una nueva forma de gobierno. Para ello, el discurso refiere las equivocaciones y los errores que Porfirio Díaz, entonces presidente de México, cometió al ejercer su gobierno. Se señala que duró 31 años y que limitó la participación del pueblo en la toma de decisiones, pues encabezaba a **“un pequeño grupo de personas” (p. 66)** que eran los que tenían el poder; por estas causas **“el pueblo no tuvo oportunidad de opinar sobre sus problemas ni de elegir a sus gobernantes” (p. 66)**.

En este libro, y a diferencia del texto de cuarto grado, desaparece la mención de que Díaz **“acaparó el poder” (p.143 del libro de cuarto)**. Por el contrario, el relato señala que **“Díaz afirmó que México se encontraba maduro para la democracia” (p. 66)**. Aún más, el relato alude a cierta incapacidad de Díaz para contener a un grupo de jóvenes que buscaba participar en la vida política del país. El discurso jamás reconoce que el presidente Porfirio nunca permitió la participación de nuevas generaciones en materia de gobierno, justificando que **“no podían hacerlo porque todos los puestos estaban ya ocupados por hombres mucho más viejos que ellos” (pp. 66)**.

Se describe también el inicio y el ascenso de Madero en la escena política. Se le sitúa como el personaje principal que contribuye a la realización del movimiento armado, gracias a que **“creía en la democracia y en la necesidad de renovar el gobierno de acuerdo con las leyes” (p. 66)**. Madero es un personaje histórico que aparece siempre como un hombre bueno, pues **“sabía que muchos mexicanos vivían en la pobreza y estaba hondamente preocupado por los problemas nacionales” (p. 66)**; **“denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente. Se declaró él mismo presidente provisional, hasta que se realizaran nuevas elecciones; prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas; pidió que se defendiera el sufragio (voto) efectivo y la no reelección de los presidentes. También hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el 20 de noviembre de 1910 y arrojara del poder al dictador” (p. 67)**.

En el apartado sobre el “Comienzo de la Revolución” se relatan varios enfrentamientos y batallas, y dos hechos cobran relevancia: caen los primeros mártires de la Revolución (**Aguiles y Máximo Serdán; p. 67**) y la renuncia a la Presidencia y posterior muerte de Díaz en Francia. En el apartado sobre “El gobierno de Madero” cobra relevancia la mención de que se **“convocó a elecciones” (p. 68)**, cuyo resultado es la elección de Madero como presidente. En general, la imagen que se proyecta de Madero es muy positiva, ya que aparece como un hombre preocupado por las clases bajas, consciente de que muchos mexicanos vivían en condiciones de extrema pobreza y que abandona las comodidades de la clase alta para ser seguido y enfrentar la dictadura. Se le describe también como un hombre que cree en el juego democrático y en la aplicación efectiva de las leyes para generar cambios; sin embargo, las expectativas que despertó no culminaron en grandes transformaciones de la época y tuvo que enfrentar también su caída y posterior asesinato. Termina siendo un héroe.

(Historia, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2007)

### **Lección 5. La consolidación del Estado mexicano (pp. 54-65)**

En siete hojas, cuatro apartados y tres lecturas se busca narrar la forma en la que el Estado se consolida dadas las transformaciones económicas que se impulsaron en dicha etapa. Así se enfatiza en el texto que gracias a Benito Juárez y, **“[...] al respeto que su gobierno tuvo por la Constitución y por las leyes se consolidó el Estado mexicano y disminuyó el desorden político, y México comenzó a ser una república vigilante de sus leyes” (p.54)** A lo largo de la lección y revisando



los títulos de los apartados la lección da mayor énfasis al desarrollo próspero que tuvo el país bajo el mando del general Porfirio Díaz en las diversas áreas (económica, social, cultural, y educativa) imponiendo la paz y manteniendo el orden mediante la policía y el ejército sin cuestionar el comportamiento político del régimen que utilizaría “[...] **mano dura [...]**” (p. 56) persiguiendo “[...] **lo mismo a los bandoleros que todo intento de oposición**” (p.56) En general la narrativa del texto considera a Díaz como un presidente que a pesar de haberse reelegido varias veces “[...] **funcionó porque el país anhelaba la paz y la prosperidad, y porque el gobierno de Díaz logró un impresionante impulso económico**” (p.61) En el libro de cuarto se señala que fue “**El dictador (que) no facilitó la sucesión**” (p.140) y eso desaparece en este libro de sexto.

Haciendo un balance se puede señalar que es poco lo que se dice respecto de la dictadura porfirista y su narrativa sitúa al país y a la época en la esfera de las transformaciones para que el gobierno simplemente funcionara mejor, argumento bastante discutible dada la utilización de la policía y del ejército para mantener el orden. La lección termina con el texto “Promesas”, que es parte de una entrevista que le realizó el periodista James Creelman y en la que argumenta los motivos por los que no puede abandonar la Presidencia. Es significativo que en ella mencione temas que tenía muy claros, como con el que inicia la lectura: “**Es un error suponer que el futuro de la democracia en México ha sido puesto en peligro por la prolongada permanencia en el poder de un solo presidente —dijo el gobernante en voz baja**” (p. 64). Posteriormente el tema de justificar la mano dura: “**Empezamos castigando el robo con pena de muerte y apresurando la ejecución de los culpables. Ordenamos que dondequiera que los cables telegráficos fueran cortados y el jefe de distrito no lograra capturar al criminal, él debería sufrir el castigo; y en el caso de que el corte ocurriera en una plantación, el propietario, por no haber tomado las medidas preventivas, debería ser colgado en el poste del telégrafo más cercano. No olvide usted que éstas eran órdenes militares. Éramos duros. Algunas veces, hasta la crueldad. Pero era necesario para la vida y el progreso de la nación. Si hubo crueldad, los resultados la han justificado con creces**” (p. 65).

El cierre de la entrevista es la forma en la que el periodista percibe a su entrevistado: “**Así es Porfirio Díaz: [...] sencillo, conciso y lleno de la dignidad de su fuerza consciente**” (p. 65).

La narrativa reconoce que aunque en esta etapa México tuvo un crecimiento económico “**el desarrollo favoreció a unos cuantos mexicanos y extranjeros que tenían dinero y podían obtener permisos para explotar los recursos del país. Con esto la desigualdad entre los muy ricos, los cuales eran muy pocos, y los muy pobres, que eran muchísimos, se fue haciendo cada vez más profunda**” (p. 57). Sin embargo, es tan abrumadora la información sobre el desarrollo en varios ámbitos que no se cae en cuenta en este pequeño párrafo, que es central para entender que el progreso no fue generalizado.

(*Historia, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 2007)

#### **La consolidación del Estado Mexicano. Lección 16. El Porfiriato (pp. 134-141)**

La lección narra la forma en la que México se convierte en una República y se enseña que es la época en la que el Estado se consolida, principalmente por las transformaciones económicas que se impulsaron. Así, se enfatiza que gracias a Benito Juárez y “**al respeto que su gobierno tuvo por la Constitución y por las leyes se consolidó el Estado mexicano y disminuyó el desorden político**” (p. 135). Con todo ello, es menester señalar que la lección destaca y valora más el desarrollo próspero que tuvo el país bajo el mando del general Porfirio Díaz en diversas áreas (económica, social, cultural y educativa), imponiendo la paz y manteniendo el orden mediante la policía y el ejército, sin cuestionar el comportamiento político del régimen, que en alcanzar los ideales democráticos. El texto considera a Díaz simplemente como “**El dictador [pues] no facilitó la sucesión**” (p. 140). Es poco, pero contundente, lo que se afirma respecto a la dictadura porfirista, pues sitúa al país y la época en la esfera de las transformaciones para que “**el gobierno funcionara mejor**” (p. 136). Dicho argumento es bastante discutible, dada la utilización de la policía y del ejército para mantener el orden.

La lección termina con el texto “Promesas”, que es parte de una entrevista que le realizó el periodista norteamericano James Creelman a Porfirio Díaz. Es una lectura interesante en el sentido de que en ella Díaz argumenta varios de los motivos por los que no podía abandonar la Presidencia y, en estricto sentido, la utiliza para justificar su largo gobierno y a la vez anuncia su deseo de abandonar el poder. La forma en la que inicia la lectura es singular, pues se transcribe lo que Díaz dijo en voz baja: **“Es un error suponer que el futuro de la democracia en México ha sido puesto en peligro por la prolongada permanencia en el poder de un solo presidente”** (p. 140), pues Díaz apuntaba que el pueblo no estaba preparado para **“ejercer los principios del gobierno democrático”** (p. 141). La idea porfiriana de democracia apuntaba a una concepción cerrada o limitada en la que se veía en el pueblo a un simple elector de gobernantes: **“He esperado pacientemente porque llegue el día en que el pueblo esté preparado para escoger y cambiar a sus gobernantes, sin peligro de revoluciones armadas, sin lesionar el crédito nacional y sin interferir con el progreso del país”** (p. 141). También hace referencia al uso de los castigos y de la fuerza pública como necesarios para alcanzar el progreso de la nación: **“Empezamos castigando el robo con pena de muerte y apresurando la ejecución de los culpables. Ordenamos que dondequiera que los cables telegráficos fueran cortados y el jefe de distrito no lograra capturar al criminal, él debería sufrir el castigo; y en el caso de que el corte ocurriera en una plantación, el propietario, por no haber tomado las medidas preventivas, debería ser colgado en el poste del telégrafo más cercano. Éramos duros. Algunas veces, hasta la crueldad. Pero era necesario para la vida y el progreso de la nación”** (p. 141). La entrevista cierra señalando: **“Así es Porfirio Díaz: sencillo, conciso y lleno de la dignidad de su fuerza consciente”** (p. 141).  
(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

Hasta aquí se ha argumentado que el tema sobre el establecimiento de una forma de gobierno en México se presenta en los libros de texto a partir de tres momentos históricos muy claros: Independencia, Reforma y Revolución. Al respecto, interesa destacar que si bien a lo largo de estos periodos el discurso muestra la manera en la que en México se establece y consolida el sistema de gobierno, la mención específica de las formas o tipos de gobierno que se van constituyendo es escasa o incluso nula, y cuando se llegan a nombrar, la explicación sobre su significado suele hacerse más en términos de su estructura y organización político-administrativa, que en torno a su definición y descripción como ideal de gobierno. Tal es el caso del primer gobierno independiente consolidado bajo el esquema de una república, del que no llega a explicarse de manera clara y contundente en lo que consistía, sino más bien se describe la forma en la que se organizaba el gobierno desde entonces y hasta nuestros días. Los siguientes ejemplos ilustran lo señalado:

**Lección 13. Los primeros años de independencia (pp. 110-117)**  
**“Además, unos mexicanos querían la república y otros la monarquía. Unos, que reinara un príncipe español, y otros que el monarca fuera Iturbide. [...] Cuando Iturbide dejó el trono, un segundo congreso redactó una constitución [...] el país quedó organizado como una república federal, y adoptó el nombre**

de Estados Unidos Mexicanos. México sigue siendo una república federal. Cada estado tiene su constitución, gobernador, congreso y poder judicial para atender sus asuntos. Pero todos obedecen a una constitución y un gobierno federales en los asuntos que los afectan en conjunto. El gobierno federal lo forman el presidente de la República a cargo del poder ejecutivo, el Congreso de la Unión, que elabora leyes (poder legislativo), y la Suprema Corte de Justicia de la Nación, a la cabeza del poder judicial” (pp. 111-112).  
(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

**Lección 14. La ciudad de México durante la Independencia (pp.74-77)**

“La primera forma de gobierno que se adoptó para el nuevo país fue la de un imperio. Agustín de Iturbide fue coronado emperador. Una de sus primeras acciones fue la organización de un congreso, donde se reunieron personas que representaban a todas las provincias del país. Ese congreso debía elaborar la Constitución que regiría a México, pero fue disuelto antes de haber logrado su propósito” (p. 77).

(*Historia y geografía, Tercer grado, Distrito Federal*, SEP-Conaliteg, 2004)

**Lección 15. La creación del Distrito Federal. La Ciudad de México como capital federal (pp. 78-81)**

“Después de la disolución del Congreso continuó la lucha entre diferentes grupos de mexicanos, debido a que no estaban de acuerdo en la manera de gobernar el país. Unos querían como forma de gobierno la república federal, otros la república central y otros más apoyaban el imperio. Como consecuencia de este conflicto, Iturbide se vio obligado a renunciar al trono” (p. 78).

(*Historia y geografía, Tercer grado, Distrito Federal*, SEP-Conaliteg, 2004)

**De la Independencia a la Reforma. Lección 13. Los primeros años de independencia (pp.110-117)**

Esta lección forma parte de las tres lecciones en las que se describen los acontecimientos posteriores a la Independencia y da cuenta de los sucesos del México Independiente. Describe los acontecimientos que rodearon las decisiones en torno a la forma de gobierno; las primeras elecciones; los primeros presidentes; el papel de Santa Anna y la guerra con Francia y Estados Unidos. Es preciso señalar que la separación del territorio, la guerra con los franceses y con Estados Unidos son descritos como problemas que tuvieron consecuencias desastrosas. La lección cierra señalando que a pesar de la pérdida de territorio, **“la guerra hizo que los mexicanos sintieran como nunca antes la necesidad de estar unidos”**. Respecto de la adopción de la forma de gobierno, se parte de la instauración de la Carta Magna de 1824 con la que **“el país quedó organizado como una república federal, y adoptó el nombre de Estados Unidos Mexicanos”** (p. 112). De las primeras elecciones simplemente se refiere que **“El Congreso convocó a elecciones, las primeras del México Independiente”** (p.112). Se nombra como primer presidente de México a Guadalupe Victoria. A partir de ahí se relatan los hechos que hicieron que varios personajes llegaran a ser presidentes, entre ellos Guerrero, Bustamante, Santa Anna y Gómez Farías, hasta la promulgación en 1836 de la nueva Constitución que estableció el gobierno republicano. En 1836 (resultado de la lucha con los conservadores) se promulga una nueva Constitución, las Siete Leyes, que establecía **“el gobierno republicano central. Los estados pasaron a ser departamentos, con un gobernador nombrado por el gobierno central”** (p. 114). Se señala que el Castillo de Chapultepec fue **“el último bastión de la resistencia a la invasión norteamericana”**; una lectura sobre “Chapultepec”, escrita por Guillermo Prieto, da cuenta de una visión **“romántica de la batalla en el bosque”**, donde Santa Anna se muestra como un ser **“entero y valiente, queriendo atenderlo todo, dando ejemplo de valor temerario y alentando a los soldados”**. En realidad queda poco clara la integración de la lectura, sólo se entiende con el recuadro que está a su lado izquierdo y que contiene dos retratos de los niños

héroes. Y es justamente en este recuadro donde se alude a la batalla de Chapultepec y al papel que los cadetes realizaron. Así se señala: **“Nosotros veneramos la memoria de esa defensa en la figura de estos Niños Héroes: Juan de la Barrera, Juan Escutia, Francisco Márquez, Agustín Melgar, Fernando Montes de Oca y Vicente Suárez”**. Esta lección contiene un recuadro verde de actividad donde se solicita al niño que investigue sobre lo sucedido en la entidad en la que vive durante la guerra con Estados Unidos, y se reafirma, por medio de preguntas, el nacionalismo en términos de héroes que defendieron al país: **“¿Qué personajes se distinguieron en la defensa del país?”**.  
(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

Por tanto, son contadas las lecciones en las que el discurso explica, de manera puntual y en términos conceptuales, el significado e implicaciones de las diversas formas en las que se fue institucionalizando el poder político en México. Al respecto, en dos de ellas se identificó la inclusión de un recuadro que explica, de manera breve, en qué consisten las monarquías y la república como formas de gobierno. Sin duda, el mensaje implícito es dar a conocer al lector en qué consistió la república como forma de gobierno, la cual implicaba elección de representantes, establecimiento y obediencia de leyes, así como limitaciones. Sin embargo, el recuadro puede pasar desapercibido a los ojos del lector dada la cantidad de imágenes que se integran en las lecciones, las cuales ilustran la revuelta revolucionaria de 1789 o el rostro de una heroína (Josefa Ortíz de Domínguez) o Hidalgo con una vestimenta que llama la atención.

**La Independencia. Lección 10. El grito de dolores (pp. 84-91)**

En un recuadro pequeño de la página 88 se explica en qué consisten las monarquías (absoluta y constitucional) y la república como formas de gobierno. **“En una monarquía absoluta, como la francesa o la española del siglo XVIII, los reyes no tenían que obedecer ninguna ley. Hacían siempre su voluntad. En una monarquía constitucional, como la inglesa del siglo XVIII, o las que existen actualmente en Europa, los reyes siguen las leyes que son preparadas y aprobadas por los representantes que el pueblo elige. En las monarquías, los soberanos reinan durante toda su vida y al morir dejan el trono al mayor de sus hijos. En una república, los ciudadanos eligen representantes, para que ellos establezcan leyes que todos deben obedecer. En una república los cargos no se heredan; las autoridades gobiernan sólo por el tiempo que establezcan las leyes.”**

(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

## **b) Principios fundamentales de la democracia**

Acerca de los principios fundamentales en los que se sustenta la democracia, es posible señalar que en las lecciones donde se identificaron estos contenidos se hace un uso intenso de ellos y sirven, en algunas lecciones, para justificar

de manera más detallada el inicio del proceso de institucionalización del gobierno y del establecimiento de leyes; en otras, se utilizan para dar mayor realce a la narrativa patriótica. Se ha señalado que estos principios “sirven” a la narrativa de los textos, ya que se les utiliza para justificar todo tipo de acciones realizadas, ya sea por personajes patrióticos o en la descripción de etapas históricas relevantes, donde el bienestar del pueblo es siempre el centro de atención. Esto es, la búsqueda de la libertad, la igualdad y la justicia se utiliza muchas veces como la razón que determina los sucesos y las acciones históricas. Dichos principios sirven exclusivamente para magnificar la descripción de los hechos patrióticos, pues de ellos no se encontró una definición.

Se trata de la tercera categoría a la que se le dedican menor cantidad de lecciones, 19 en total. Por lo general, en aquellas en que se describe el movimiento de Independencia, los conceptos de libertad, igualdad y justicia que otorgan especificidad a la democracia se asocian a las causas que dieron origen a la lucha armada, cuyos resultados permitirían el surgimiento de la nación. Es decir, en las diversas lecciones se reiteran los argumentos de la falta de libertad, las injusticias cometidas a los indios y gente de color, la lucha del pueblo por la justicia, así como el reclamo de algunos derechos, para orientar el discurso y aludir especialmente a otros conceptos interdependientes y complementarios, tales como la soberanía, la no discriminación y la proscripción de la esclavitud. El siguiente ejemplo da muestra de lo señalado:

**La Independencia. Lección 11. Los primeros insurgentes (pp. 92-99)**

Al margen de la narración, en la lección se presentan un par de recuadros amarillos con textos que contienen algunos de los ideales independentistas y que corresponden a los pensamientos de Miguel Hidalgo y José María Morelos, en los que se aborda la temática de la esclavitud y de pertenencia a una nación. Así, en los recuadros amarillos se pueden leer fragmentos del pensamiento de Morelos bajo el título “**Sentimientos de la Nación**” (p. 96) y en otro recuadro se leen los dos primeros puntos del documento de Miguel Hidalgo que aborda el tema de la esclavitud (p. 94). Respecto del texto “**Contra la esclavitud**”, según se indica, fue un documento promulgado en Guadalajara en 1810, el cual planteaba la abolición de la esclavitud mientras que en Estados Unidos fue suprimida hasta 1863 (p. 94). La inferencia que puede hacer el lector es que Hidalgo se adelantó en plantear un documento que condenara y exigiera el cese de la esclavitud. Los primeros dos puntos del documento señalan: “**1º. Que todos los dueños de esclavos deberán darles la libertad, dentro del término de diez días, so pena de muerte. 2º. Que cese para lo sucesivo la contribución de tributos, respecto de las castas que los pagaban, y toda exacción (exigencia de impuestos) que a los indios se les haga**” (p. 94).

Con relación al texto sobre el pensamiento de Morelos, cabe destacar que justamente se trata del documento que presenta en el Congreso, al cual había convocado y del que surgió la Constitución de Apatzingan. Aborda varias temáticas relacionadas con la idea de democracia, sin mencionar el concepto como tal. Así, se menciona **la libertad** e independencia del gobierno español, el concepto de **soberanía**, la **proscripción de la esclavitud** y la obligatoriedad de seguir las leyes que emanen del Congreso, el **reclamo de derechos**, así como la mejora de las condiciones de indigencia y la moderación de la opulencia. Así, este recuadro reproduce algunos fragmentos del escrito *Sentimientos de la Nación* que precisamente contienen los principios democráticos de igualdad, libertad y justicia. Así se señala:

**“Que la América es libre e independiente de España y de toda la nación, gobierno o monarquía.**

**La soberanía (el derecho a mandar) procede directamente del pueblo, que sólo quiere depositarla en sus representantes dividiendo los poderes de ella en Legislativo, Ejecutivo y Judiciario.**

**Que como la buena ley es superior a todo hombre, las que dicte nuestro Congreso deben ser tales que obliguen a la constancia y patriotismo, moderen la opulencia y la indigencia (pobreza), y de tal suerte se aumente el jornal del pobre, que mejore sus costumbres, aleje la ignorancia, la rapiña y el hurto.**

**Que la esclavitud se proscriba para siempre, y lo mismo la distinción de castas, quedando todos iguales, y sólo distinguirá a un americano de otro el vicio y la virtud.**

**Que se solemnice el día 16 de septiembre todos los años, como el día en que se levantó la voz de la independencia y nuestra santa libertad comenzó, pues en ese día se abrieron los labios de la nación para reclamar sus derechos y empuñó la escapada para ser oída, recordando siempre el mérito del gran héroe, el señor don Miguel Hidalgo y Costilla, y su compañero, don Ignacio Allende” (p. 96).**

La lección cierra con un par de lecturas **“La voz de Hidalgo” (p. 98)** que contiene parte de la proclama del cura Hidalgo a la nación americana en 1810 y en la que principalmente invita a los criollos a desertar de las tropas europeas para **“quitar el mando y el poder de las manos de los europeos” (p. 98)**, para liberarlos de estar **“bajo la servidumbre de un gobierno arbitrario y tirano” (p. 98)**. Concibe al movimiento como una causa justa y llama a los criollos **“hijos de la patria”** y les dice que **“ha llegado el día de la gloria y de la felicidad de esta América. ¡Levántense, almas nobles de los americanos!, del profundo abatimiento en que han estado sepultados, y desplieguen todos los resortes de su energía y de su valor, haciendo ver a todas las naciones las admirables cualidades que los adornan y la cultura de que son capaces” (p. 98)**, Este documento invita a ser parte del movimiento para lograr una estabilidad de la vida pública de la comunidad: **“Si tienen sentimientos de humanidad, si les horroriza el ver derramar la sangre de sus hermanos; si desean la quietud pública, la seguridad de sus personas, familias y haciendas, la prosperidad de este país; si desean que estos movimientos no degeneren en una revolución que procuramos evitar los americanos exponiéndonos en esta confusión a que venga un extranjero a dominarnos; en fin si quieren ser felices, deserten de las tropas de los europeos y vengán a unirse con nosotros” (p. 98).**

La segunda lectura, **“Metralla del enemigo”**, con la que finaliza la lección da cuenta de manera ingeniosa de un episodio que se suscitó en Cuautla y que describe el escenario de guerra y caída de disparos, bombas y detonaciones al lado de cantos por parte de los soldados y de pago por cada granada, balas de cañón o de fusil presentadas.

Como en la mayoría de las lecciones de este libro, se incluye un mapa que da cuenta de las campañas insurgentes y sus respectivas victorias o derrotas. Sin embargo, y a pesar de lo bien elaborado del mapa, el estudiante carece de una explicación breve para comprender lo señalado; aún más, el mapa agrega acontecimientos principalmente de tratados, planes o hechos relevantes que se detallaron en lecciones anteriores o que se relatan en lecciones posteriores. En el mapa se anexa

un recuadro que pareciera tener la intención de destacar aspectos importantes de la información geográfica que se presenta a los niños.  
(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

Asimismo, se identificaron otros apartados donde se hace uso del concepto de democracia de forma velada. Es decir, en las lecciones que describen el periodo de la Reforma, se hace uso de los principios de la democracia para aludir siempre a las condiciones de mejora social. Los siguientes ejemplos dan cuenta de ello:

**De la Independencia a la Reforma. Lección 15. La Intervención y el Segundo Imperio (pp. 126-133)**

Aquí se señala la relevancia de los textos que estudiaban la forma de ser de los mexicanos: **“Se rescataron y publicaron obras importantísimas, como la Historia General de las cosas de la Nueva España, de Fray Bernardino de Sahagún. En 1849, Lucas Alamán publicó la primera gran historia de México” (p. 131).** También se destaca la importancia de la educación como **“el instrumento más importante para afirmar el nacionalismo” (p. 131).** Se menciona, además, la búsqueda de igualdad y libertad. **“La mayor parte de los mexicanos vivían en el campo, en poblados pequeños. En ese tiempo sólo uno de cada diez mexicanos sabía leer y escribir. Había muchas fiestas religiosas y unas pocas fiestas cívicas, que celebraban a los héroes de la Independencia. La vida seguía un ritmo tranquilo. Sin embargo, las revueltas militares (‘la bola’, las llamaba la gente), las guerras, los bandoleros y las epidemias alteraban a veces la paz. Poco a poco, las nuevas condiciones de mayor igualdad y libertad empezaron a provocar cambios” (p. 131).**

(*Historia, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2005)

**Lección 4. La Reforma (pp. 42-53)**

En el apartado titulado *La sociedad mexicana*, se detallan los aspectos como costumbres, recreación y conformación de las poblaciones de ese tiempo. El relato describe una vida tranquila, donde la población vivía más en el campo que en la ciudad, pendiente de las fiestas religiosas y de **“las nuevas fiestas cívicas que celebraban a los héroes de la Independencia” (p. 50).** Y se señala que **“las nuevas condiciones de mayor igualdad y libertad habían empezado a provocar cambios en la sociedad mexicana. Las costumbres, modas, educación y aspiraciones de la gente empezaban a modernizarse. Sin embargo en ese tiempo sólo uno de cada diez mexicanos sabía leer y escribir” (p. 50).**

Es curioso que se plantee que las condiciones de igualdad mejoraron y que permitieron un avance cuando, como se sabe, había mucha gente que vivía en el campo y sólo una pequeña parte era la que disfrutaba de **“[alguna compañía de circo norteamericana, o alguna de teatro y aún de ópera europea; el pueblo iba a las corridas de toros, los jaripeos y las peleas de gallos; pero había distracciones nuevas como los magos y los aeronautas” (p. 50).** La educación se vuelve a partir de esta etapa **“el instrumento más importante para afirmar el nacionalismo” (p. 50)** y se alude a la mezcla de razas como el fundamento de la sociedad mexicana: **“La herencia indígena y la española se afirmaron como los cimientos del pueblo mexicano” (p. 50).**

Se habla también de la creación de **“una cultura nacional que glorificaba la patria, la familia, los paisajes, las costumbres de México; el heroísmo y, sobre todo, la libertad. Se veneraba a los héroes mexicas y a los frailes misioneros. En 1854 se compuso el Himno Nacional, con letra de Francisco González Bocanegra y música de Jaime Nunó. Destacaron escritores como Luis G. Inclán, Guillermo**

**Prieto, Manuel Payno e Ignacio Manuel Altamirano, que hicieron posible que los mexicanos fueran encontrando un estilo propio para expresarse” (p. 50).**  
(*Historia, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 2007)

Por otra parte, cuando se describe el movimiento revolucionario y sus consecuencias, por lo general se abordan los principios democráticos de libertad, igualdad y justicia, para enfatizar el establecimiento de normas y el reconocimiento de derechos. Las siguientes lecciones son ejemplo de lo señalado:

#### **Lección 6. La Revolución Mexicana (pp. 66-77)**

Se describe el inicio y el ascenso de Madero en la escena política. Se le sitúa como el personaje principal que contribuye a la realización del movimiento armado revolucionario, gracias a que **“creía en la democracia y en la necesidad de renovar el gobierno de acuerdo con las leyes” (p. 66)**. A Madero se le atribuye el carácter de personaje histórico bueno, pues **“sabía que muchos mexicanos vivían en la pobreza y estaba hondamente preocupado por los problemas nacionales” (p. 66)**; **“denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente. Se declaró él mismo presidente provisional, hasta que se realizaran nuevas elecciones; prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas; pidió que se defendiera el sufragio (voto) efectivo y la no reelección de los presidentes. También hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el 20 de noviembre de 1910 y arrojara del poder al dictador” (p. 67)**.

En este sentido, en el último apartado de la lección “La Constitución de 1917”, el relato da cuenta de los compromisos y acuerdos a los que se llegó con los sectores populares a través del Congreso Constituyente, llegándose a reconocer también **“los derechos sociales, como el de huelga y de organización de los trabajadores, el derecho a la educación y el derecho de la nación a regular la propiedad privada de acuerdo con el interés de la comunidad” (p. 74)**. En esencia en el discurso parecería que se mantiene el espíritu liberal de la Constitución de 1857, recogiendo las demandas sociales de campesinos y trabajadores convirtiéndolas en leyes máximas del Estado surgidas de la Revolución. Sin embargo, cabe señalar que una mirada más atenta o aguda en lo que respecta a los derechos y libertades individuales o a la protección y estímulo de la propiedad privada, permite intuir una apertura a los intereses de las capas medias y altas de la sociedad. En esta etapa, la narrativa otorga a los grupos sociales mayor fuerza como sujetos activos de los procesos históricos. Así se habla de los zapatistas, villistas, carrancistas, ejército constitucionalista, pelones, convencionistas, revolucionarios, habitantes, soldados, jefes, etcétera.

También se incluyen cinco lecturas (una de dos hojas y las demás más pequeñas): “Revolucionario en el exilio”, que habla sobre la vida de Ricardo Flores Magón. “Madero gobernante”, escrita por Vasconcelos, donde lo describe como un hombre que **“Sin incitar al indio contra el blanco, inició la tarea de despertar a la raza vencida; sin proclamarse de derecha o de izquierda, estuvo siempre atento al mayor bien de los humildes, sin preocuparse por la hostilidad de los explotadores” (p. 68)**. También lo describe como estadista, pues **“vió más allá de lo económico” (p. 68)**, aludiendo al impulso que le dió a la educación pública, de tal suerte que Vasconcelos termina este escrito señalando: **“Su empeño de difundir la enseñanza respondía al deseo de cimentar la democracia” (p.68)**. “Símbolo del agrarismo”, que describe la vida de Emiliano Zapata, convirtiéndolo en un símbolo de las promesas más importantes de la Revolución: la entrega de la tierra a los campesinos. Cabe señalar que se trata de una promesa y no de una restitución inmediata. Así, Zapata es valorado como otro de los caudillos de la Revolución que luchó por devolver la tierra a los campesinos que la trabajaban.



Para finalizar se presenta una lectura a dos páginas titulada **“De la toma de Zacatecas”** (pp. 76 y 77). Se trata de un corrido que cuenta la toma de Zacatecas, en el cual se reivindica la imagen de un caudillo y héroe derrotado, a un Villa combatiente y con arrojo.

La Revolución Mexicana es vista como un movimiento democrático y popular, donde los que pertenecían a bandos contrarios, que luchaban por objetivos sociales opuestos, terminan estando en el mismo nivel y apostando por el triunfo de la Constitución de 1917, que es la que tiene sus efectos en la sociedad actual.

(*Historia, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 2007)

#### **Unidad 8. Los derechos de los mexicanos (p. 166)**

La lección destaca dos aspectos relativos al marco normativo de los mexicanos. Primero señala que la Constitución de 1917 es la que establece los derechos de los mexicanos. **“En México, la Constitución Mexicana establece derechos que nos corresponden a todos los mexicanos”** (p. 166). Después aborda el derecho a la libertad: **“libertad para pensar; la libertad para expresar lo que pensamos; libertad para viajar por cualquier lugar del territorio, sin que nadie nos detenga; y libertad para reunirnos con quienes nosotros elijamos, para comunicarles nuestros pensamientos, sentimientos, conocimientos o propuestas”** (p. 166).

La lección es bien intencionada, pero está mal estructurada, pues sólo da información básica sobre el tema. Aunque se señala atinadamente que la Constitución establece los derechos de los mexicanos, no se especifica su definición como ley fundamental y de mayor jerarquía que establece los derechos y las obligaciones de los ciudadanos. Esto es lo primero que debe aprender un estudiante. Además, únicamente se señala uno de los principales derechos ciudadanos: la libertad.

(*Libro Integrado, Segundo grado*, SEP-Conaliteg, 2003)

### **c) Marco legal y político**

Otro elemento que configura la idea de democracia en los libros de la modernización es el referido al marco legal y organizativo del país. A este rubro se le dedican, por lo menos, 50 lecciones, que se reparten entre los libros de primero a sexto grados y en un pequeño libro —ya referido en la categoría de ciudadanía—, editado como historieta y dedicado exclusivamente a la descripción de los aspectos que conforman el marco legal y la estructura política del país contenidos en la Constitución. Acerca de este libro importa destacar que sus contenidos conforman un bloque específico de conocimientos sobre lo que el Estado considera que debe conocer el ciudadano respecto del gobierno, las leyes, la estructura política que lo integra y los derechos y deberes que le corresponden llevar a cabo.

Así, la intención con la que se planteó la producción del texto *Conoce nuestra Constitución* responde al “propósito de que los alumnos y maestros de educación primaria dispongan de un material atractivo y claro para aprender, enseñar y comprender los principios de la ley fundamental de los

mexicanos”.<sup>755</sup> La razón que las autoridades de la SEP tuvieron para elaborar dicho material se justifica en la necesidad de contar con un “material de trabajo escolar que, sin deformar el significado de la Constitución y sus artículos fundamentales, ofreciera explicaciones sencillas y precisas sobre nuestra ley principal”.<sup>756</sup> Las temáticas que aborda el texto se corresponden de manera amplia con las contenidas en el documento normativo constitucional. El objetivo central para su elaboración consiste en

difundir la idea de que la Constitución es más que un libro, en el que se define nuestra forma de gobierno y organización política, y se establecen derechos y deberes de los mexicanos. Es necesario que los niños y adultos se den cuenta de que en la Constitución se expresan los valores que los mexicanos apreciamos y los que queremos ver reflejados en las relaciones entre personas y en la vida social: la justicia, la libertad, la democracia y el respeto a los derechos de todos.<sup>757</sup>

Por último, se aclara que el libro está dirigido al cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria.

De manera primordial, las lecciones que se incluyen en esta categoría enfatizan tres aspectos: el reconocimiento de los derechos y deberes plasmados en la Constitución, la descripción sobre la conformación de la estructura normativa y política del país, y la importancia de la Constitución de 1917. A diferencia de los textos de los setenta donde el marco legal y político se definía en buena parte por la descripción de las funciones de los órganos y actores de gobierno, en los libros de la modernización el marco legal y político constituye la columna vertebral para comprender no sólo las funciones del gobierno y sus actores, sino principalmente para proveer al lector de una visión de conjunto sobre el sistema normativo del país, en donde la Constitución es el centro articulador del mismo. Sin embargo, la visión que impregna las lecciones tanto de los libros de Historia como del libro-historieta no siempre presenta matices, por el contrario, sus argumentaciones orientan al alumno para seguir los mandatos contenidos en la Carta Magna sin mayor explicación de las razones para ello.

---

<sup>755</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 7

<sup>756</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, pp. 7 y 8.

<sup>757</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 8.

En tal sentido, se prioriza una perspectiva legalista del conocimiento normativo, la cual carece de una orientación pedagógica que permita articular el conocimiento del que se habla. Por ello, las afirmaciones como “Porque lo dice la Constitución”,<sup>758</sup> “¡Ah!, por eso en México gobierna la ley”,<sup>759</sup> “Sólo si conocemos la Constitución podemos luchar para que México sea cada vez mejor”,<sup>760</sup> encasillan el discurso y lo reducen a la realización de acciones rutinarias e irreflexivas respecto de las normas. En ese sentido, las lecciones que describen el marco normativo no suelen proporcionar al estudiante herramientas pedagógicas —como ejercicios de análisis, clarificación y ejemplificación— que le permitan reflexionar sobre dichos temas, más bien, la información que se ofrece está hecha para conocer y platicar, como se señala en la introducción del libro *Conoce nuestra Constitución*.

**Conoce nuestra Constitución. Introducción (p.11)**

**“-Hay algo muy importante que debes leer: la Constitución mexicana.**

**-¿Ustedes ya la leyeron?**

**-Sí, te la vamos a platicar”**

(*Conoce nuestra Constitución*, SEP-Conaliteg, 2005)

Por otra parte, se observó que la clarificación de conceptos que en los libros de los setenta eran pieza clave para profundizar en las problemáticas, generar reflexiones e introducir nociones complejas de la realidad, en este bloque de textos no constituyen una herramienta básica para las explicaciones. Por el contrario, el discurso elimina la enseñanza de nociones complejas y en contadas ocasiones recurre al uso de otros conceptos —que aunque no se explican por sí mismos, se utilizan para aclarar y simplificar situaciones históricas— para abordar los temas vinculados con el marco normativo, como es el caso de la no discriminación, que sirve para explicar la relevancia que tiene el reconocimiento de los derechos individuales y del principio de igualdad ante la ley. Ejemplo de ello es la siguiente afirmación: “Las autoridades no deben preferir a alguien por ser moreno o güero, hombre o mujer, rico o pobre”.<sup>761</sup>

<sup>758</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p.12.

<sup>759</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 47.

<sup>760</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 60.

<sup>761</sup> *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-Conaliteg, 2005, p. 21.

Sobre las lecciones que abordan la conformación de la estructura normativa y política del país cabe señalar que los pasos para configurar el marco normativo y la organización política de México se reseñan en los libros de este bloque, al igual que en el apartado anterior sobre los principios fundamentales de la democracia, a partir de tres sucesos históricos: la Independencia, la Reforma y la Revolución.

Así, cuando se aborda el tema de la Independencia se alude a la importancia de dicha etapa histórica, pues en ella se sientan las bases para el establecimiento de las leyes que constituirán a la nación. Se destaca el principio democrático de igualdad, de no discriminación, y la necesidad del reconocimiento de los derechos que, plasmados en la Constitución —en este caso la de 1824—, vuelven a ser reseñados como el resultado de los conflictos entre grupos —al igual que en los libros de los sesenta. Al respecto, se detectó que la estructura discursiva suele recurrir de manera cíclica a giros narrativos específicos —un conflicto, una tragedia o guerras—, con los que se busca cautivar al lector, pues por lo general las historias tienen un resultado positivo o un final feliz. Ejemplo de ello es la siguiente lección:

**Lección 15. La creación del Distrito Federal. La Ciudad de México como capital federal (pp. 78-81)**

Describe la organización política de la República y del Distrito Federal, así como los acontecimientos que llevaron a establecer una determinada forma de gobierno para el país. También se detalla la vida de las personas que habitaban el Distrito Federal durante los primeros años de Independencia, como el trabajo, las diversiones y el comercio. Respecto de la organización política que se asumiría entonces, se señala que existió una lucha entre diversos grupos de mexicanos en la que se discutía la mejor forma de gobierno para el país: **“continuó la lucha entre diferentes grupos de mexicanos. [...] que no estaban de acuerdo en la manera de gobernar el país” (p. 78)**. Aunque no lo señala abiertamente, es posible advertir la existencia de una cierta diversidad de pensamiento sobre la mejor forma de gobierno que debía adoptarse: **“Unos querían como forma de gobierno la república federal, otros la república central y otros más apoyaban el imperio” (p. 78)**. La narrativa admite que este hecho se vivió como conflicto, pero también como un acontecimiento que generó un buen resultado, pues a partir de ello se convocaría a la organización de un Congreso Constituyente que promulgaría **“en 1824 la primera Constitución Política del México independiente” (p. 78)**. El texto señala que en esta Constitución **“se estableció como forma de gobierno la República, representativa, popular y federal, donde los estados se reunieron libremente para formar una federación” (p. 78)**.

La organización del gobierno en tres poderes también se describe: **“El gobierno de la República se organizó en tres poderes: Legislativo (congreso), Ejecutivo (presidente) y Judicial (jueces). La República se dividió en 19 estados y cuatro territorios” (p. 78)**. Destaca el hecho de que: **“La Ciudad de México fue declarada capital del país porque se acordó que ahí residirían los tres poderes federales” (p. 79)**.

Las dos páginas siguientes dedican su espacio a la descripción de algunas escenas de vida cotidiana de las personas en esta época, al relato de algunas características físicas y datos curiosos del D.F. (su forma, su tamaño, su conformación y vinculación con otras poblaciones). Es muy interesante la narrativa sobre los indígenas, pues se señala que las poblaciones que conformaban al D.F. eran pequeñas, pero **“los indígenas seguían siendo el grupo más numeroso. Vivían en casas de adobe, cañas, y tejamanil: se dedicaban a la agricultura, la ganadería y la pesca, además de otros oficios; y se trasladaban a la ciudad a pie, a caballo o en canoas para vender sus productos”** (p. 81).

Se señala como parte de la organización política que el gobierno del D.F. **“quedó a cargo del presidente de la República, quien nombraba a un gobernador. La Ciudad de México y las poblaciones que pertenecían al Distrito Federal eran administradas por sus ayuntamientos”** (p. 80).

*(Historia y geografía, Tercer grado, Distrito Federal, SEP-Conaliteg, 2004)*

Acerca de la importancia que se le otorga a la Constitución de 1917, cabe señalar que se describe como el ícono por excelencia del cual emana toda posibilidad de progreso y cambio futuro. En tal sentido, al afirmarse que dicho documento establece un orden legal y social en el país, que permite la convivencia en paz y la libertad, se define a la Constitución desde un punto de vista estrictamente jurídico y procedimental. Además, las explicaciones que se hacen en los textos a partir de generalizaciones no permiten que se profundice en los temas y se aclaren los conceptos. El siguiente ejemplo da cuenta de lo señalado:

#### **Unidad 4. La Constitución Mexicana (p. 100)**

Es una lección corta que se compone de un párrafo en el que se señala que las normas para vivir en comunidad se encuentran contenidas en la Constitución, que es el marco legal que regula a todos los mexicanos. En tal sentido, la narrativa inicia mostrando una comparación entre la existencia de normas en la familia y la de otras normas que rigen a los mexicanos. **“Tú ya sabes que en la familia y en la escuela existen normas que nos permiten convivir en paz y libertad. Los mexicanos tenemos también otras normas, que deben ser respetadas en todo el país. Son nuestras leyes y están escritas en la Constitución”** (p. 100).

Sobre la Constitución se explica que **“señala cuáles son los derechos, las libertades y las obligaciones que tenemos los mexicanos”** (p. 100).

*(Libro integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003)*

Respecto de los contenidos concretos que se le asignan a la Constitución, se reitera en varias lecciones la referencia a los derechos y las obligaciones que tienen los mexicanos, los cuáles son constitutivos de este documento normativo, sin que ello signifique necesariamente la aclaración de que, en ocasiones, éstos no se cumplen en la realidad. Por eso se considera que el discurso hace un manejo maniqueo de estos temas, pues se habla de lo que interesa que conozca el alumno sin mayor profundidad ni posibilidad de

cuestionamiento. En tal sentido, el ejemplo que a continuación se describe da cuenta de la conceptualización sobre la Constitución.

**Conoce nuestra Constitución (pp. 12 y 13) Artículos 27, 28 y 39**

En esta parte se abordan dos temas: el mexicano y la soberanía, con un planteamiento discursivo que exalta la pertenencia a la nación, con el argumento de que somos libres en tanto seres que habitamos un espacio territorial y por la manera en que queremos que nos gobiernen. **“En la Constitución se establece que los mexicanos somos libres y que podemos decidir cómo nos queremos gobernar, así como nuestra independencia respecto a otros países. Por eso decimos que la soberanía reside en el pueblo” (p. 13).** En el segundo párrafo se describe la Constitución desde una óptica benevolente y de exaltación. **“Algo que hay que aprender es que en nuestra Constitución se dice cuáles son los derechos que tenemos los mexicanos. Permite que las personas tengamos propiedades para satisfacer nuestras necesidades, y usarlas en beneficio propio y de los demás” (p. 13).**

*(Conoce nuestra Constitución, SEP-Conaliteg, 2005)*

Por su parte, en el libro-historieta se incluye una lección específica sobre la Constitución de 1917 en la que se enfatiza que las causas de la lucha revolucionaria fueron reconocidas como derechos sociales. En tal sentido, se justifica la importancia de la confección de la Constitución de 1917 en las causas revolucionarias. Esto es, el resultado de la lucha revolucionaria se concreta en el reconocimiento de los derechos sociales que se abordan en la Carta Magna y aunque se detallan sus características, el discurso se acota al conocimiento técnico-legal de las mismas y se vuelve a transmitir el mensaje, como en los textos de los sesenta, de que con la Revolución llega la democracia al país. Además, la información adicional que se proporciona con tres personajes que intervienen en toda la historieta (una niña que es la guía y dos niños con los que platica sobre los temas expuestos), para darle dinamismo a la lectura y ayudar a comprender mejor el lenguaje jurídico, resulta estar orientada en más de una ocasión a la exaltación de los sentimientos de patriotismo y nacionalismo, y no al desarrollo de habilidades de juicio crítico, ni tampoco a la discusión de los temas o de la expresión de puntos de vista diversos. El siguiente ejemplo ilustra lo señalado:

**Conoce nuestra Constitución (pp. 29-35)**

**Artículos 4º, 27 y 113. Derechos sociales.** El mensaje que se transmite se limita a señalar que los derechos sociales son el resultado de la Revolución y **“señalan las obligaciones del Estado frente a la sociedad, sobre todo con los grupos de personas que necesitan protección adicional: los campesinos, los trabajadores, los pueblos indígenas, la familia y los niños” (p. 29).** **“Nuestra**

**actual Constitución, promulgada el 5 de febrero de 1917, recogió las causas por las que se había luchado durante la Revolución**". El discurso no es claro al señalar cuáles son los derechos sociales a los que se tiene acceso en México. Simplemente se van describiendo los artículos en los que se reconocen dichos derechos.

**Artículos 3º. y 31. Derecho a la educación.** El mensaje que se transmite es vago y poco claro; se queda simplemente a nivel de discurso e incluso se confunde la obligatoriedad con gratuidad. **"En su artículo 3º, la Constitución establece que todos tenemos derecho a recibir educación. Es obligatorio terminar la primaria y la secundaria. Cualquiera puede lograrlo porque, en las escuelas del Estado, la educación es gratuita y además es laica para respetar la libertad de creencias religiosas"** (p. 30). Se concibe la escuela sólo como un espacio de aprendizaje de conocimiento. **"En la escuela deben enseñarnos los descubrimientos de la ciencia, las bases de una convivencia democrática y la apreciación de los recursos con que cuenta nuestra nación: humanos, naturales y materiales"** (p. 30).

**Artículos 3º y 123. Derecho a la educación.** En esta página se alude al significado de los derechos sociales. Son definidos simplemente como convivencia entre individuos. **"Así como los derechos humanos nos muestran que cualquier individuo es importante, los derechos sociales nos recuerdan que vivimos con otros individuos"**. Y aunque se menciona a la educación como un derecho, el mensaje evidente está totalmente vinculado con la exaltación del nacionalismo y del patriotismo: **"Gracias a la educación, amamos más nuestra Patria y apreciamos a las personas y a las naciones del mundo"** (p. 31). También se plantea la prohibición de que los menores de 14 años trabajen: **"Los niños tienen derecho a estudiar, a jugar y desarrollarse sanos, por eso la Constitución, en el artículo 123, prohíbe que los menos de 14 años trabajen"** (p. 31).

**Artículo 123. Derecho al trabajo.** El concepto que se transmite con respecto a los derechos laborales alude simplemente a la necesidad de contar con un espacio digno. **"El artículo 123 de la Constitución garantiza que los trabajadores gocen de condiciones justas. Por ejemplo, ordena que no trabajen en lugares sucios ni inseguros; que todos reciban salario suficiente para los gastos de la familia, pago de vacaciones y aguinaldo"**. No se hace referencia a la promoción y creación de empleos por parte del Estado. Sólo se orienta a dar cuenta de lo establecido en la ley, es decir, la jornada de ocho horas y el día de descanso. Sí se menciona el derecho a formar sindicatos y a realizar huelgas: **"La Constitución otorga a los trabajadores el derecho a formar sindicatos y a realizar huelgas para defender intereses"** (p. 33).

**Artículo 4º. Y 123.** Esta página señala la importancia de velar por los derechos de los niños. El párrafo que introduce el tema señala **"En cumplimiento de la Constitución, el Estado ha creado instituciones para dar la atención necesaria a la familia y, en especial, a los niños"** (p. 34). La información es básica y la única institución a la que se alude en la página, por medio de los globos de diálogo, es a la familia.

**Página 35 Artículo 4º y 123.** Se describe el derecho a la salud. El mensaje que se transmite es de ayuda, protección y beneficio que el Estado da a las personas. **"Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La seguridad social sirve para dar atención médica a los enfermos y ayuda económica a las personas que no pueden trabajar porque sufrieron accidentes o porque son ancianos. [...] Además de los hospitales y guarderías existen instituciones de seguridad social que apoyan a los trabajadores para que tengan una vivienda digna"** (p. 35). Cabe señalar que no hay matices en los textos, pues en este caso se sabe que hay personas en situación de vulnerabilidad y que no tienen acceso a una atención médica.

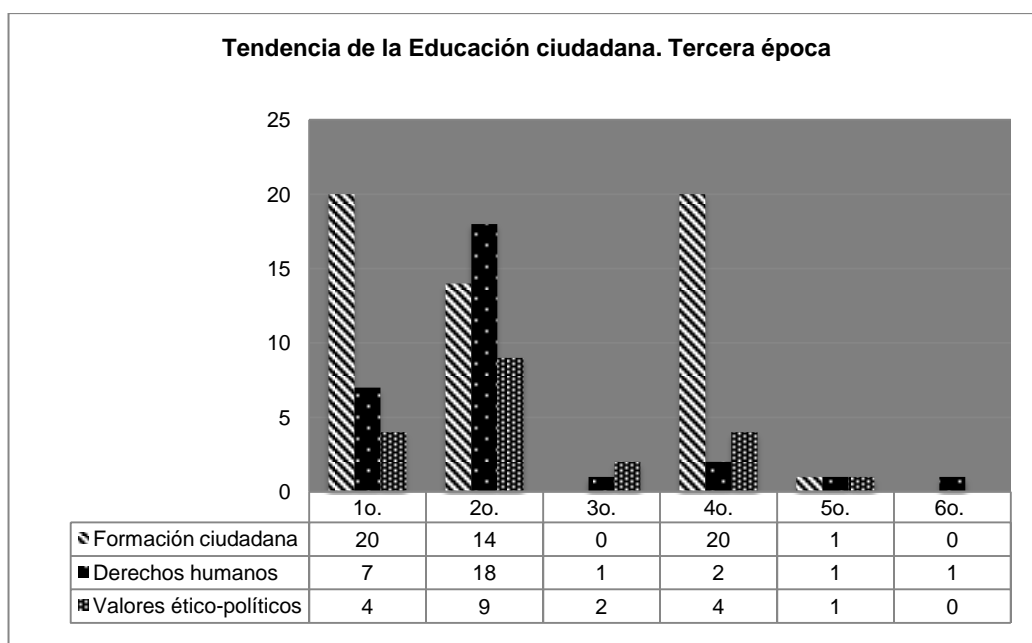
*(Conoce nuestra Constitución, SEP-Conaliteg, 2005)*

Por último, interesa señalar que si bien la enseñanza de la democracia involucra el conocimiento teórico del concepto, de sus fundamentos constitutivos y de la estructura organizativa y procedimental del sistema político y de gobierno existente en México, el tratamiento que se hace en los libros de este bloque, a través de la enseñanza de rituales, normas, reglas y deberes, los convierte en doctrina y en información que simplemente se transmite y que no posibilita el desarrollo de aprendizajes significativos.

### 7.3.2.3 Educación ciudadana

En la revisión realizada se identificaron, en esta categoría, 105 lecciones, de las cuales 30 abordan contenidos referidos a los derechos humanos y al cuidado de sí mismo, 20 están dedicadas al desarrollo de valores ético-políticos, y 55 aluden e incluyen actividades vinculadas con la enseñanza de la democracia y la ciudadanía. La gráfica 12 ilustra lo señalado.

Gráfica 12



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP) - Libros de Texto Gratuitos. *Libro Integrado, Primer grado, 2002; Libro Integrado, Segundo grado, 2003; Historia y Geografía, Tercer grado, Distrito Federal, 2004; Geografía, Cuarto grado, 2005; Historia, Cuarto grado, 2005; Geografía, Quinto grado, 2007; Historia, Quinto grado, 2006; Geografía, Sexto grado, 2008; Historia, Sexto grado, 2007; Conoce nuestra Constitución, 2005.*

De manera general, el bloque de libros analizados presenta en los primeros dos grados educativos alrededor de 72 lecciones de las 105



mencionadas en el párrafo anterior. Esto significa que es en los primeros dos grados de la enseñanza básica donde se concentra la formación para la democracia y la ciudadanía, ya que fue en estos dos textos donde se identificaron más de la mitad de los contenidos y de las actividades alusivas a los derechos humanos, a los derechos de los niños y las niñas, al cuidado de sí mismo y, en una menor medida, a la enseñanza de valores ético-políticos.

Por lo tanto, es en estos dos libros donde la formación para la democracia y la ciudadanía se configura con mayor claridad, dedicando lecciones y actividades orientadas a tres espacios principalmente: la escuela, la familia y la localidad (en ese orden). Mientras que los libros correspondientes al tercero, cuarto, quinto y sexto grados de las materias de Historia y de Geografía no mostraron lecciones en las que se fomente de manera amplia la formación para la democracia y la ciudadanía. De manera particular, sólo se identificaron dos lecciones, una en el libro de tercer grado y la otra en el de quinto, donde se menciona el tema de los derechos.

Una característica que distingue a los libros de la modernización, con respecto a los de los años sesenta y setenta, es la clara inclusión, en algunos de ellos, de contenidos que contribuyen a pensar en escenarios morales nuevos, como los derechos humanos y algunas de sus problemáticas, por ejemplo, la discriminación, la inmigración y la multiculturalidad. Es en este sentido que resulta valioso que se hayan considerado lecciones que abordan temáticas de vanguardia, aunque, como veremos más adelante en el análisis fino, su tratamiento se limite a un saber informativo y normativo, que acota la formación para la democracia y la ciudadanía a la simple instrucción de saberes teóricos, a la inculcación de valores que no consideran la discusión razonada ni la promoción de la autonomía moral, y al casi nulo fomento de decisiones colectivas.

Antes de referir los alcances y las limitaciones encontrados sobre este punto, es preciso aludir de manera breve a las razones por las que los derechos humanos adquirieron importancia en México y, con ello, comprender los fines de su inclusión en la renovación de los planes y programas educativos, y en los libros de texto gratuitos de estos años.

Concretamente, la enseñanza de los derechos humanos en México se incorporó de manera oficial al currículo de la educación básica a partir de la

reforma educativa planteada por el proyecto gubernamental de la modernización educativa. Dicha reforma integró de manera novedosa contenidos de aprendizaje sobre los derechos y las obligaciones de los niños, que en los nuevos libros son definidos como aquellos que pertenecen “a los niños y niñas”<sup>762</sup> y que están presentes en las ediciones a partir de 1993.

Siguiendo a Ramírez, es posible señalar que si bien es cierto que desde los años ochenta en México el tema de los derechos humanos adquirió fuerza y legitimidad, no será sino hasta la llegada e implementación de los planteamientos globalizadores y neoliberales en los años noventa cuando el tema reciba un fuerte impulso y una mayor presencia en la educación formal. Desde su perspectiva, la inclusión de los derechos humanos en la educación mexicana fue resultado de una serie de esfuerzos, actores y prácticas alternativas que, surgidas desde el espacio de la educación formal, no formal e informal, identificaron la necesidad de fortalecer, desde los sistemas educativos, la democracia y los procesos democráticos en las sociedades de América Latina. Dicho proceso iría acompañado también “de una serie de iniciativas que permiten legitimar el concepto de educación en derechos humanos como una práctica ciudadana”,<sup>763</sup> respaldada tanto por las instituciones a las que daría origen como por la normatividad que se establecería sobre la misma.<sup>764</sup>

A todo ello habría que agregar la existencia de otras razones, quizá de mayor peso, para que en el ámbito mundial los gobiernos se dieran cuenta de la problemática y se hicieran cargo de ella. Es decir, otra de las razones, en el caso de México, para incorporar en los programas y materiales educativos los principios y contenidos sobre los derechos humanos está relacionada con los

---

<sup>762</sup> Concretamente, en el libro de segundo grado se incluye al inicio de cada una de las lecciones un recuadro pequeño que resalta del texto y que contiene una frase alusiva a la temática que se trata o bien que resume alguno de los derechos de los niños. Como por ejemplo: “Los niños y las niñas tienen derecho a platicar y convivir con sus padres, aunque éstos no vivan juntos”, *Libro Integrado, Segundo grado*, México, SEP-Conaliteg, p. 27; “Los niños y niñas tienen derecho a conocer los avances de la ciencia”, *Libro Integrado, Segundo grado*, México, SEP-Conaliteg p. 38; “Los niños y las niñas pueden aprender a cuidar el agua”, *Libro Integrado, Segundo grado*, México, SEP-Conaliteg, p. 96; “Todos debemos cuidar la vida de plantas y animales”, *Libro Integrado, Segundo grado*, México, SEP-Conaliteg, p. 103.

<sup>763</sup> Ramírez, G., “Avances y retos de la educación en derecho humanos en el siglo XXI. De América Latina a México”, en *Educación en Derechos Humanos*, México, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos/Comisión Europea, p. 179.

<sup>764</sup> Ramírez, G., “Avances y retos de la educación en derecho humanos en el siglo XXI. De América Latina a México”, en *Educación en Derechos Humanos*, México, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos/Comisión Europea, pp. 179 y 180.

compromisos adquiridos por el gobierno salinista para ratificar las decisiones de los organismos internacionales, en este caso de la ONU, y establecer mecanismos legales y de política pública para la protección de los derechos de la infancia. Por eso se incorporaron en los libros de texto lecciones alusivas a los principios contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño. Desde la perspectiva gubernamental salinista, dicha estrategia daba cumplimiento cabal a la petición internacional de establecer políticas y mecanismos que aseguraran los derechos humanos en el país.

Más allá de reflexionar sobre las razones consideradas para introducir el tema de los derechos humanos en los materiales educativos, hay que tomar en cuenta que el hecho es valioso en sí, ya que se le da, al menos en el papel, un nuevo enfoque a la enseñanza de la educación cívica en México.

Sobre los acentos que adquiere la educación en derechos humanos en esta serie de libros de texto es preciso señalar que si bien las anteriores generaciones mostraron el fomento de una educación que resaltaba la importancia de la técnica, entendida como la razón para la superación personal y, por lo tanto, social, en este bloque de textos —aunque dicho enfoque no desaparece— se adicionan contenidos sobre los derechos humanos con la intención de contribuir a la configuración de una perspectiva en la que se valorara y visibilizara la importancia de construir un Estado más democrático y social de derecho. Ése era el propósito que la reforma educativa de estos años buscó cumplir con la inclusión de dichos contenidos en los libros de texto. Sin embargo, el objetivo de incorporar una enseñanza en derechos humanos y en valores ético-políticos que potenciara una formación para la autonomía y la construcción democrática, y para el desarrollo de capacidades de deliberación y crítica, estaba muy lejos de las pretensiones del gobierno. Una vez expuesto lo anterior, interesa ahora explicar los alcances y las limitaciones encontrados en la revisión de los textos sobre la formación para la democracia y la ciudadanía.

Respecto de la trascendencia que tuvo el tema de los derechos humanos, se pudo observar que, en definitiva, éste constituyó un aspecto novedoso, más no relevante, en la nueva estructura modernizadora de la educación en México, dado el tratamiento tan superficial e insuficiente que se le dio en los materiales educativos de la época, a pesar de la importancia que la

Ley General de Educación le otorgaba al tema. En efecto, en los libros de la modernización se identificó la ausencia de este tópico, pues únicamente 30 lecciones, de 105, tienen como tema central los derechos humanos y, especialmente, los referidos a los niños y las niñas. De manera adicional, en la revisión realizada se pudo observar que no en todos los grados escolares se incluyen lecciones sobre el tema, siendo el texto de segundo el que mayor número de lecciones presenta (18 en total), y los que corresponden a tercero, cuarto, quinto y sexto grado, oscilan entre una o dos lecciones como máximo, mientras que el libro de primero ofrece siete lecciones sobre el tema.

En ese sentido, los de primero y segundo grados presentan, a diferencia de las anteriores generaciones de libros, una fuerte carga de contenidos alusivos a los derechos de los niños y las niñas. En cuanto al de primer grado, es posible señalar que en las siete lecciones en las que se aborda dicho tema existe una fuerte tendencia a mencionar los derechos que se han de desarrollar exclusivamente dentro del espacio familiar y escolar.

En la revisión, no sólo del libro de primer grado, sino también en el de segundo y en aquellos que presentan contenidos sobre los derechos humanos (tercero, cuarto y quinto grados), se observó que existen algunas limitaciones en el tratamiento del tema, pues si bien la brevedad de las lecciones posibilita que el aprendizaje sobre los derechos y deberes se encauce en mensajes muy puntuales, su desventaja radica en que su enseñanza se restringe a ser del tipo receptivo/transmisivo, donde lo que se aprende no encuentra espacio para la comparación ni oportunidad para la reflexión. Es decir, la presentación tan esquemática y discursiva que se hace sobre los derechos de los niños y las niñas, y los derechos humanos en los libros señalados —particularmente en el de primer grado—, no posibilita la inclusión de actividades de enseñanza donde se ejerciten de manera práctica los conocimientos adquiridos. Además, no hay una orientación definida de los derechos y las obligaciones, pues se carece de objetivos específicos y de definiciones conceptuales concretas que contribuyan a su clarificación. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

**Unidad 2. Conoce tus derechos y tus deberes (pp. 36-37)**

La lección señala algunos de los derechos sociales que le dan protección al sujeto en tanto forma parte de un grupo social. Señala el derecho a vivir en una casa con familia, comida y seguridad; el derecho al amor y al respeto, y por último se señala el

deber de respetar a otros y de escuchar sus opiniones y deseos. **“Tienes derecho al amor y al respeto. Los adultos y los niños que te rodean te ofrecen cariño y respeto cuando te llaman por tu nombre”** (p. 37); **“Debes aprender a ayudar en el aseo de la casas. Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar”** (p. 36).  
(*Libro Integrado, Primer grado, SEP-Conaliteg, 2002*)

**Unidad 3. La escuela. Conoce tus deberes en la escuela (p. 67)**

En un párrafo muy corto, la lección explica las responsabilidades que se tienen que asumir dentro del entorno escolar. **“En la escuela debes cuidar las paredes y los muebles, evitar golpear a tus compañeros, pedir que te expliquen cuando no entiendes, aprender todo lo que puedas”** (p. 67).  
(*Libro Integrado, Primer grado, SEP-Conaliteg, 2002*)

De manera particular, el libro de segundo presenta lecciones sencillas enfocadas a la formación para la democracia y la ciudadanía, principalmente dentro del espacio escolar y de la localidad. Lo característico de este texto es la estructura de las lecciones y el tipo de actividades que promueven, pues son las que se repiten, de manera generalizada, en cada uno de los libros de esta serie. Así, la mayoría de las lecciones del libro de segundo inician con un pequeño recuadro que salta a la vista y que contiene la mención a alguno de los derechos humanos que se reconocen a los niños y las niñas en el ordenamiento jurídico que, para esos años, establecía en México los principios fundamentales sobre el interés superior del niño, es decir, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989. En las lecciones analizadas dicho recuadro cumple una doble función: sintetizar en breves palabras alguno de los principios fundamentales de la Convención y definir la temática que será abordada a lo largo del apartado. Sin embargo, la forma tan breve y en ocasiones la manera tan coloquial de transmitir el mensaje, lo reducen en realidad a la función de elemento orientador sobre la temática que se desarrollará.

Los contenidos y las actividades que se priorizan en las 18 lecciones de segundo grado están orientados al desarrollo de la participación del sujeto en el espacio escolar y familiar, y en menor medida a las acciones en su localidad. Además, entre las actividades que se promueven para el ejercicio de la formación para la democracia y la ciudadanía destacan las que solicitan definir, establecer y dar seguimiento a las reglas en el salón de clases, en el espacio familiar y en la comunidad.

Por su parte, sólo se identificaron dos lecciones en las que claramente la negociación y la toma de acuerdos se señalan en la narrativa como actividades que facilitan la convivencia, el juego y el trabajo en grupo, aunque su nivel de ejecución se limita al espacio escolar. De manera especial, se pone énfasis en la elaboración y propuesta de posibles soluciones y acciones respecto de las medidas de seguridad que deben seguir los estudiantes dentro de la escuela. Y aunque los contenidos anteriormente descritos orientan, al menos en el discurso, a la participación conjunta del sujeto en su comunidad más inmediata, la escolar, se observa una aproximación ausente de claridad y sistematicidad en torno a los derechos, pues lo único que se destaca en los libros es su carácter prescriptivo, en cuyas motivaciones se favorecen exclusivamente los comportamientos de carácter preconventional o convencional. Los siguientes ejemplos ilustran lo señalado:

**Unidad 1. El reglamento del salón de clases y escribe el reglamento de tu grupo (pp. 16-17)**

La lección plantea la importancia de establecer reglas de convivencia a partir de las necesidades que los mismos alumnos observan que hacen falta en su salón de clases, o bien, desde sus deseos como grupo. Por ello, se les solicita que las escriban en el pizarrón y que hagan el ejercicio de escuchar las opiniones de todos para que, a través del diálogo, se pongan de acuerdo con las reglas que se establecerán para una mejor convivencia del grupo, es decir, el reglamento que habrán de cumplir todos.

**“Piensen en las actividades que realizan diariamente en la escuela, en las necesidades que tienen en el salón o en lo que desean como grupo. Propongan algunas reglas que faciliten la convivencia, el juego y el trabajo en grupo. Escribanlas en el pizarrón, escuchen las opiniones de todos y dialoguen. Cambien las reglas hasta que estén de acuerdo con cada una de ellas. Cuando todos estén de acuerdo, escriban e ilustren las reglas en un papel grande. Cuélguenlo en una de las paredes del aula, para que todos lo vean. Al conjunto de reglas que ustedes hagan, se le llama reglamento” (p. 16).**

En la siguiente página, a través de una actividad sencilla, se solicita a los chicos que escriban en una columna los derechos y en otra los deberes.

*(Libro integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003)*

**Unidad 1. Lección ¿Qué podemos hacer en equipo? (pp. 12 y 13)**

Se presenta un recuadro, en la parte superior izquierda, en el que se alude al derecho que tienen los niños a aprender, a jugar y a convivir en la escuela. **“Todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender a jugar y a convivir en la escuela” (p. 12).**

A través de la pregunta **“¿Qué pueden hacer en equipo tú y tus compañeros?” (p. 12)** se plantea que los niños y las niñas realicen actividades conjuntas, como elaborar un teatro con títeres de calcetín. Así, se invita a los niños a que tengan una convivencia armónica. **“Escribe tus propuestas y compártelas con las niñas y los niños de tu grupo, para que te ayuden a realizar algunas de ellas. Reúnanse en equipos. Elaboren, con materiales usados, un teatro y títeres de calcetín. Inviten a sus compañeros a ver una función de títeres” (p. 12).**

Después se solicita que sean los niños los que observen las instalaciones y las necesidades de su salón de clases. **“Observa tu salón de clases y piensa, ¿cómo son sus muros, puertas, techos, ventanas o instalaciones eléctricas? ¿Qué materiales tiene? ¿Qué le hace falta? En grupos de cinco, escojan una actividad para mejorar las instalaciones o los materiales del salón y realícela en equipo. Escribe en esta página lo que hicieron. ¿Qué actividades realizaron los otros equipos?” (p. 13).**

*(Libro Integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003)*

Con respecto al tipo de actividades que se incluyen, no sólo en el caso del libro de segundo grado, sino de manera generalizada en todos los textos analizados, se observó que los ejercicios y las estrategias que se promueven para el desarrollo de capacidades y habilidades en términos de la formación para la democracia y la ciudadanía son escasos y muy básicos, ya que sólo permiten la recopilación de información, dejando fuera la parte analítica y crítica. En tal sentido, la resolución de cuestionarios, la entrevista, la lectura, los comentarios de textos o la copia de frases en el cuaderno son recurrentes en los libros, mientras que las actividades para la investigación son escasas. De manera particular se observó que, aún en el caso de las actividades que se proponen en los libros bajo el rubro de “investigación” o “realiza la siguiente investigación”, éstas suelen basarse en la resolución de cuestionarios y ejercicios simples que sólo promueven el desarrollo de habilidades de redacción.

Por otra parte, las lecciones analizadas en esta categoría arrojaron carencias explicativas sobre las concepciones concretas y los fundamentos teóricos básicos que dan sustento a los derechos humanos y a la discusión de sus problemáticas. Además, las lecciones se orientan mayoritariamente al conocimiento de los principios y no de los propósitos de los derechos humanos y de los derechos y las obligaciones de los niños y las niñas, lo que dificulta la comprensión de contenidos básicos para despertar un verdadero interés por los asuntos públicos y por los problemas sociales. Por ello, en los textos de este bloque la formación para la democracia y la ciudadanía consiste en decirle a los niños y niñas el camino que se ha de seguir; en señalarles cuáles son los valores y conductas que hay que aprender y realizar, dificultándose así las prácticas para la deliberación y el razonamiento crítico. No existe, por lo tanto, una formación que potencialice un aprendizaje de la ciudadanía activa y democrática, pues en los textos se trabaja solamente de forma general y de

manera escasa los contenidos sobre derechos humanos y valores ético-políticos.

De manera particular, en el libro de Historia de tercer año se identificó una lección, la última de todo el libro, dedicada a abordar el tema de los derechos y deberes de las personas. Sin embargo, se trata de una lección más bien informativa, esquemática y prescriptiva, antes que profunda y clarificadora. A pesar de que en ella se conceptualiza y contextualiza el tema de los derechos de los niños y las niñas en cinco párrafos, el discurso resalta, en primer lugar, el derecho a estar protegidos por las leyes, proporcionando al lector un aprendizaje normativo y el desarrollo de actitudes de carácter meramente preconventional y convencional. Por otra parte, se identificó que la forma en la que se diseñan y estructuran los contenidos y las actividades en la lección —y éste es un tema que, por lo general, se presenta en la mayoría de las lecciones analizadas en los libros de esta serie— deja fuera el ejercicio de la crítica y la autocrítica como elementos básicos de la formación para la democracia y la ciudadanía, pues tiene como único objetivo la adquisición o modificación de conductas, las cuales, a su vez, constituyen la única medida de verdad que sirve precisamente para controlar y predecir los resultados en el aprendizaje. El siguiente ejemplo ilustra lo señalado:

**Lección 28. Derechos y deberes (pp. 154-157)**

La lección está dedicada a describir y contextualizar los derechos y las obligaciones que tienen las personas en México. De inicio, se sitúa el tema en México vinculándolo con la normatividad constitucional y con el nacionalismo, señalando las razones por las que se es mexicano, la importancia del reconocimiento del estatuto de la ciudadanía en los documentos legales, y afirmando la relevancia de los símbolos patrios. **“Todos los que nacimos en México somos mexicanos. Compartimos una historia común, tradiciones, costumbres e idioma. El Himno, la Bandera, y el Escudo son los símbolos que representan a nuestro país. La República Mexicana se rige por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En la Constitución se establecen los derechos y deberes que tenemos todos los mexicanos. Por ejemplo, el derecho a ser protegidos por las leyes, elegir a nuestros gobernantes, recibir educación, escoger un oficio o profesión, estar informados, expresar nuestras ideas y decidir nuestras creencias” (p. 154).**

También señala que el lector tiene derechos y contextualiza de manera muy breve las razones de ello, señalando el instrumento legal en el que son reconocidos no sólo en México, sino en el mundo. Apunta también que estos derechos deben ser reconocidos no sólo de manera legal, sino en el espacio más inmediato: la familia y la escuela. **“Tú también tienes derechos. Desde 1990, nuestro país se comprometió a cumplir con la Declaración de los Derechos del Niño, acordada por la Organización de las Naciones Unidas. Es un documento que establece que todos los niños y niñas del mundo deben ser cuidados para que crezcan y**



**se desarrollen sanamente. Estos derechos deben ser respetados por todos los adultos, sean familiares, maestros o autoridades” (p. 155).**

Posteriormente, se mencionan algunos de los derechos contenidos en la Declaración sin profundizar en ellos. **“Asimismo, tienes derecho a tener un nombre y una nacionalidad, a la educación, a una alimentación sana y a gozar de salud, a no ser explotado ni maltratado física o mentalmente. Tienes derecho a ser respetado, a expresarte libremente, a jugar a divertirte. Los niños y niñas indígenas además tienen derecho a usar su lengua materna y a conservar sus tradiciones y costumbres” (p. 155).**

La narrativa ofrece una descripción de las obligaciones que tienen los ciudadanos en México, con un discurso que uniforma y ordena los comportamientos de los sujetos, apelando al respeto irrestricto de la legalidad, del ejercicio político y del desarrollo de valores que, en este caso, se orientan al cuidado de los objetos materiales antes que al de las personas. **“Son obligaciones o deberes de los ciudadanos mexicanos respetar las leyes, pagar impuestos, participar en las elecciones, respetar las propiedades de otras personas, cuidar el ambiente y que los niños reciban educación. Tú también tienes obligaciones como cumplir con las tareas y ayudar en los quehaceres de tu casa, llegar a tiempo a la escuela, estudiar, conservar en buen estado el edificio y mobiliario de la escuela y respetar a tus maestros y compañeros” (p. 156).**

Por último, se enfatiza la importancia de la responsabilidad del ciudadano en el cuidado y conservación de la ciudad, aprovechando la narrativa para enviar el mensaje sobre el cuidado del agua. **“Todos los que vivimos en la ciudad tenemos la obligación de mantenerla limpia, de cuidar el patrimonio cultural y natural, y de no desperdiciar el agua. Así tendremos una ciudad digna y sana” (p. 156).**

El discurso en esta última parte —y en toda la lección— transmite mensajes de carácter prescriptivo sobre las obligaciones que se han de cumplir, primero, en el espacio social y de la comunidad, y segundo, en el individual, en vinculación con la familia y la escuela. De manera general, se impulsa el desarrollo de actitudes y habilidades que se sitúan en el nivel preconventional y se equipara la responsabilidad individual de colaborar en casa con la responsabilidad de mantener en buen estado el edificio y mobiliario de la escuela. Esto es, en la narrativa se mezclan distintos niveles de necesidades educativas.

*(Historia y Geografía, Distrito Federal, Tercer grado, SEP-Conaliteg, 2004)*

No se ha hablado sobre las actividades respecto de la dimensión política de la ciudadanía, la cual resulta ser una de las condiciones necesarias para delinear una formación para la democracia y la ciudadanía responsable. En tal sentido, como se señaló en el espacio sobre los elementos de la democracia, por lo general los contenidos alusivos al tema no contribuyen a formar ni a conformar en los estudiantes un modo de ser democrático, ya que la formación política es prácticamente nula en los libros de texto de esta época, y en el caso de las lecciones donde se incluyen contenidos que se vinculan con el tema, la formación política se ve reducida al seguimiento de ordenamientos legales, al ejercicio del voto y al aprendizaje de reglas y conductas al interior del espacio escolar y familiar.

Por ello, resulta valioso advertir algunas de las dificultades que enfrenta la formación para la democracia y la ciudadanía a la luz de algunos de los libros de texto de esta época. Al haberse incluido en los de primero y segundo grados

contenidos sobre, los derechos de los niños y las niñas, de manera tan abrumadora, se observa una estrategia de enseñanza que resulta paradójica, ya que, por un lado, en los libros se promueven ciertos conocimientos que tienen la intención de empoderar a los estudiantes para la defensa de sus derechos, y por el otro, se les limita en el entorno inmediato, el aula, a una enseñanza más instructiva que inspirativa o reflexiva, la cual rompe de lleno con el desarrollo y promoción de una autonomía moral de los sujetos. Ejemplo de lo señalado es la siguiente lección:

**Unidad 2. Las personas y las necesidades.**

La lección destaca en un recuadro la siguiente frase: **“Las niñas y los niños tienen derecho a ser escuchados cuando plantean sus necesidades”**. El discurso describe la importancia del aprendizaje como seres vivos así como la adquisición de otras habilidades, como el pensamiento, el amor, la plática y el juego. Se señalan las necesidades que tenemos de varias cosas, entre ellas, los maestros y los libros. Para finalizar, se explica la importancia de la familia para el cuidado y la satisfacción de necesidades. **“Las personas somos seres vivos. Podemos movernos, pensar, aprender, querer, platicar y jugar. También tenemos necesidad de alimento, casa, ropa, amigos, maestros, libros y juguetes. En familia podemos aprender a cuidarnos, a satisfacer nuestras necesidades y a conocer las de quienes nos rodean”** (p. 32).

En la página siguiente hay un recuadro grande para que el lector escriba sus necesidades. Destaca un rectángulo que señala: **“Los niños y las niñas tienen que explicar a los demás lo que necesitan”** (p. 33).

(*Libro Integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003*)

En consecuencia, resulta central advertir que una educación para la democracia y la ciudadanía requiere de la modificación de la relación educativa en el aula y no sólo la integración de contenidos novedosos o que estén de moda. Además, se requiere que el docente genere una enseñanza basada en experiencias formativas que acompañen a los estudiantes en el aprendizaje de los derechos humanos y de los valores ético-políticos, a través del ejercicio de su autonomía moral y no sólo del conocimiento de dichos temas desde un marco declarativo. También se requiere que en las escuelas se destinen espacios aúlicos específicos para la realización de actividades que permitan la adquisición de habilidades de conocimiento y razonamiento, así como lingüísticas y comunicativas. De igual manera, se necesita impulsar el desarrollo de actividades que propicien, de manera frecuente y no de vez en cuando, la planeación y el intercambio de ideas con ejercicios que impliquen el trabajo conjunto, como las asambleas, los foros, los coloquios y los encuentros, e incluso la realización de simulacros electorales, donde se promueva la

experiencia, el intercambio y el desempeño en algún cargo de representación para la construcción democrática. También la escuela ha de estar abierta al impulso de actividades que susciten el consenso y el disenso, es decir, la discusión, la crítica y la autocrítica.

Por consiguiente, los libros de la modernización carecen de herramientas pedagógicas que posibiliten el desarrollo de habilidades y la clarificación de valores y juicio crítico, la discusión de posiciones divergentes, la comprensión crítica de textos, la elaboración de tareas significativas, el desarrollo de habilidades sociales y la autorregulación para la formación de la personalidad moral. Además, en los textos por lo general se eluden los contenidos sobre los problemas sociales que enfrenta el país, por lo que resulta ficticia la formación para la democracia y la ciudadanía que promueven.

A diferencia de las anteriores generaciones de libros donde se encontraban algunos contenidos que se orientaban a formar a los estudiantes en la reflexión sobre los problemas sociales colectivos y su solución, en estos textos se echa de menos una propuesta pedagógica realmente formativa en la adquisición de hábitos para el desarrollo colectivo y la participación democrática reflexionada, ya que no se promueven disposiciones para actuar de acuerdo con los derechos en las relaciones sociales y no existe, por tanto, una formación para la convivencia. El siguiente ejemplo muestra el tipo de formación —puramente discursiva— sobre los derechos humanos:

**Derechos humanos fundamentales (p. 19)**

La lección aborda el artículo 1º constitucional sobre los derechos humanos. El conocimiento que se transmite sobre estos derechos es muy básico y orientado sólo a mencionarlos para su integración como valores públicos; no se fomenta una reflexión, ni un conocimiento ni una crítica sobre su ejercicio práctico, es decir, no se plantea un reconocimiento sobre su uso. Se explica que la Constitución nos da garantías para **“defender los derechos fundamentales que le corresponden a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la propiedad, a la seguridad jurídica; así como otras que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir el número de hijos, entre otros”**. Iconografía: La escena se desarrolla en un parque con unos niños y una señora que van caminando. Entre un niño y una niña se entabla una conversación a través de preguntas en los globos de diálogo: **“¿También protegen a los extranjeros que viven en México”**, y la respuesta es: **“Sí por ejemplo, los niños extranjeros pueden ir a las escuelas mexicanas”**, y entra un tercer niño a la conversación afirmando: **“Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente.”**

*(Conoce nuestra Constitución, SEP-Conaliteg, 2005)*

Por otra parte, en los libros de tercero, cuarto, quinto y sexto grados de Historia por lo general tampoco se observan orientaciones didácticas para la

enseñanza de la democracia y la ciudadanía, pues las actividades que se priorizan suelen estar orientadas al desarrollo de habilidades de lectura como resumir, copiar, ordenar, llenar cuestionarios y relacionar información, y no se fomentan actividades que contribuyan al desarrollo de valores como la fraternidad, la libertad, la justicia y la igualdad, fundamentales para la formación en derechos humanos y en ciudadanía. Los siguientes ejemplos ilustran lo señalado:

**Lección 14. Las Leyes de Reforma (p. 121)**

**ALGUNAS DE ESTAS PROPUESTAS**

**fueron planteadas por los liberales y otras por los conservadores. Cópialas en tu cuaderno y anota en cada una de ellas a qué partido corresponde.**

- 1. La religión católica es la garantía para que exista unidad social.**
- 2. Todos los mexicanos deben ser iguales ante la ley.**
- 3. Se necesita un gobierno centralizado para lograr el progreso del país.**
- 4. Debe haber libertad para que cada quien practique la religión que quiera.**
- 5. La república federal es la forma de organización que más conviene a México.**

*(Historia, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005)*

**Lección 3. Los toltecas y los mexicas (p. 32)**

**EN EL ORDEN CORRECTO**

**copia en tu cuaderno lo siguientes enunciados:**

- 1. Los mexicas llegan al valle de México.**
- 2. Esplendor de la cultura olmeca.**
- 3. Destrucción del señorío mexica.**
- 4. Expansión del señorío mexica.**

**¿Coincides con tus compañeros?**

**¿Qué opina tu maestro (a) de tu ordenamiento?**

**Traten de llegar a un acuerdo.**

*(Historia, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2005)*

Para finalizar, interesa señalar que en los nuevos libros de texto la formación para la democracia y la ciudadanía no transmite una clarificación acertada sobre los derechos y deberes que se plantean en las lecciones, ya que en muchas de ellas se llegan a transmitir concepciones y motivaciones que se estancan en el nivel preconventional, generando actitudes de lealtad a las personas, es decir, de obligación y obediencia a los padres, la esperanza de algún premio o el temor al castigo, o de aquellas que se encuentran en el nivel convencional, las cuales fomentan la motivación del deber a reglamentos y leyes o del apego a ciertos roles. Así, por ejemplo, existen lecciones en las que es común encontrar frases como “Tú también tienes obligaciones como cumplir

con las tareas y ayudar en los quehaceres de tu casa”.<sup>765</sup> Y otras en las que se proponen actividades que solicitan la elaboración y el deber a reglamentos: “Inventa un reglamento en el que distribuyas entre todos el trabajo. [...] Escribe en tu cuaderno los nombres de tus familiares y las tareas que les tocaron. Usa tu mejor letra y adorna la página con dibujos”.<sup>766</sup> Aunado a todo ello, la mayoría de las actividades que se fomentan en las lecciones para formar en derechos humanos y en valores ético-políticos están descontextualizadas o fuera del alcance espacio-temporal para su realización. Los siguientes ejemplos complementan lo señalado:

**Unidad 2. La colaboración (p. 36)**

Destaca la importancia de la colaboración en las tareas familiares o en trabajo colectivo. Se parte del concepto de la colaboración como ayuda y participación en diversas actividades. **“Colaborar quiere decir ayudar; es decir, participar para satisfacer las necesidades familiares o realizar un trabajo colectivo. Por ejemplo, antes de comer todos pueden participar: uno va por las tortillas, otro pone la mesa y otro prepara el agua de limón” (p. 36).**

Sin embargo, el objetivo de la lección sobre enseñar la importancia que tiene la colaboración se relativiza al cerrar el mensaje con lo siguiente: **“Cuando hay colaboración, el trabajo se distribuye para que salga mejor y nadie se canse” (p. 36).**

Este apartado concluye con una actividad en la que se solicita a los niños formar un equipo para realizar un teatro guiñol y, para ello, se les pide que cada uno contribuya con diversos insumos para montar la obra de títeres. **“Forma un equipo para hacer un pequeño teatro guiñol. Uno consigue la caja, otro la recorta, otro la pinta, o la cubre con papel, y todos presentan una obra de títeres con los muñecos de los recortables R4 y R5” (p. 36).**

*(Libro Integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003)*

**Unidad 2. La colaboración en tu casa (p. 37)**

Aquí invita a la cooperación y al diálogo entre las personas que conviven en una casa. La narrativa muestra la importancia de pensar en las necesidades de los que comparten y viven bajo un mismo techo. A través de preguntas se orienta al alumno a que reflexione sobre aquellas tareas que son necesarias para que en su casa las cosas funcionen mejor, o que tengan un mejor aspecto; tengan comida; estudio y juego. **“Piensa en las necesidades y en las de cada una de las personas que viven en tu casa. ¿Qué tareas son necesarias para lograr que la casa esté limpia, haya comida en la mesa, todos tengan ropa y tiempo de descanso, estudio y juego? ¿Cómo puede colaborar cada miembro en tu familia?” (p. 37)**

Sin embargo, se solicita, para reafirmar el aprendizaje, la elaboración de un reglamento que distribuya el trabajo en casa. **“Inventa un reglamento en el que distribuyas entre todos el trabajo” (p. 37).**

*(Libro Integrado, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2003)*

<sup>765</sup> *Historia y Geografía, Tercer grado, Distrito Federal México, SEP-Conaliteg, 2004, p. 156.*

<sup>766</sup> *Libro Integrado, Segundo grado, México, SEP-Conaliteg, 2003, p. 37.*

Aunque la reforma salinista buscaría imprimir en los textos una visión más moderna sobre México, los conflictos y las críticas generadas a raíz de la propuesta de 1992 impidieron que estos materiales fueran en su totalidad concebidos y renovados bajo la perspectiva modernizadora. Solamente los libros de primero y segundo grados, llamados Libros Integrados, rompen en lo formal con el esquema de los materiales de la anterior generación. Concretamente, las imágenes, el contenido, la estructura, las actividades y, en general, el diseño instruccional de las lecciones que se incluyen en estos dos textos (aún con sus grandes deficiencias), dan muestra del cambio que se esperaba inundaría las páginas de todos y cada uno de los libros que conformarían este bloque. Sin embargo, la visión tecnocrática de la enseñanza propuesta en la reforma educativa de los noventa, que entre otras cuestiones tuvo como énfasis “enseñar a leer leyendo, a hablar hablando y a escribir escribiendo”, logró imponerse a toda costa en los libros de texto de estos años y, en el caso de algunos de ellos, sólo fueron la copia resumida de su antecesor. A pesar de que, como se ha señalado, la sustitución de los libros se haría hasta el año 2000, los materiales no reflejaron en sí la perspectiva novedosa y de calidad educativa que buscaba el proyecto de la modernización. Dicho de otra manera, los textos no tuvieron una correspondencia acorde con los vertiginosos cambios que se experimentaron con la llegada de la globalización.

Por ello, llama la atención que los de tercero, cuarto, quinto y sexto grados tengan una propuesta temática y discursiva bastante cercana a la vertida en la generación de los setenta, solamente que con una gran diferencia: los guiños discursivos a la teoría de la dependencia y del desarrollo, a la democracia como proyecto colectivo de vida, a los logros de la lucha sindical, a las manifestaciones sociales y a una visión latinoamericanista desaparecen por completo en esta nueva versión de textos y se sustituyen por una propuesta de vuelta al nacionalismo. Si bien no con la misma intensidad, si con la misma finalidad: la unidad nacional. Entre los cambios relevantes que se observaron en estos textos están la parcialización del conocimiento por asignaturas y las líneas del tiempo que se incluyeron, las cuales fueron importantes, aunque no tuvieron el impacto esperado.

En suma, aunque la modernización educativa buscó constituirse desde el discurso gubernamental en una iniciativa de carácter democrático, lo cierto es que sus estrategias no lograron concretar un enfoque consistente de formación ciudadana. Esto es, si bien la ruta de renovación de los planes y programas de estudio y de los materiales educativos implicó el restablecimiento del Civismo para la enseñanza básica, este hecho no resultó suficiente para promover una formación basada en la dimensión ética y en la formación moral y física. Por el contrario, la educación cívica que fue promovida incorporaba una enseñanza en derechos humanos con un enfoque formalista y abstracto que priorizaba lo normativo por encima de la formación valoral. En síntesis, los libros de texto y sus contenidos se ceñían, esta vez, a una dimensión mayormente normativa.

## Capítulo 8. Cuarta época de libros de texto gratuitos (2000-2012)

Aunque la cuarta época de libros de texto gratuitos inicia formalmente con la edición de 2009 y se completa la serie hasta 2010, lo cierto es que desde febrero de 2008 la Secretaría a cargo de la educación en México había presentado un proyecto de innovación para los libros de texto que tendría una fuerte influencia en el planteamiento de la educación ciudadana.<sup>767</sup>

La transformación educativa con la que se planteó la nueva modificación a los libros de texto fue, por primera vez, impulsada desde un partido de oposición, el Partido Acción Nacional (PAN).<sup>768</sup> Ciertamente, la llegada del nuevo siglo en México había implicado no sólo el cambio en términos temporales, sino la posibilidad de apertura a un proceso de cambio para el país con un nuevo régimen de gobierno. Así, el ascenso y permanencia de este partido político en la presidencia de México por dos periodos consecutivos generaba diversas expectativas sobre los posibles cambios y soluciones de muchos de los problemas que aquejaban a la sociedad mexicana.

En tal sentido, los gobiernos conocidos como “del cambio” o “de la alternancia partidista” a cargo de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) concentraron, inicialmente, la ilusión de toda la sociedad mexicana por una transición a la democracia que 12 años después

---

<sup>767</sup> El siguiente texto corresponde a las palabras que la secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, leyó al presidir un encuentro con banqueros. En ellas se advierten algunas de las líneas de política educativa que se priorizarían a lo largo del sexenio.

“Y, como parte de esta construcción de ciudadanía que, como decía muy acertadamente el Secretario de Hacienda, es darle poder al ciudadano, es darle una libertad que no ha tenido hasta ahora, particularmente los ciudadanos más pobres y más vulnerables. Por vez primera en la historia de la educación en México, estamos impulsando la educación económica y financiera en miles de aulas en el país. [...] Así que esta mañana, no me resta más que reconocer a Banamex, a todos aquellos que le han dicho: “sí” a esta educación económica y financiera, que es una apuesta por la libertad, que es una apuesta por la equidad, que es una apuesta por la justicia, que es la socialización de la economía, de las finanzas, que le devuelve poder a los ciudadanos, que les da la posibilidad de ejercer su libertad de tomar decisiones de mejor manera, y que es obligado es una agenda de prosperidad, pero también para cerrar brechas de desigualdad de nuestro país.” En SEP, “Palabras de la secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, al presidir el segundo encuentro de educación financiera ‘Acciones de Peso’, de Banamex, acto realizado en el Hotel Nikko de la Ciudad de México”, México, Comunicación Social, 22 de septiembre de 2008. Versión estenográfica.

<sup>768</sup> El PAN, fundado en enero de 1939 y de ideología política de derecha, llegaba a ocupar la presidencia de México como un partido de importancia en la transformación del sistema político mexicano, después de seis décadas de haber estado en la oposición. A lo largo del sexenio de Vicente Fox, este partido estuvo en el Ejecutivo federal y también en nueve gobiernos estatales, con candidatos propios y uno con coalición. Estuvo también al frente de varias alcaldías, tuvo un número importante de senadores y de diputados, pero sin ser mayoría en el Congreso.



enfrentaría la frustración y el desengaño, pues la mera alternancia no había garantizado un cambio de régimen político ni de proyecto económico. Por el contrario, muy pronto se confirmaba que las viejas estructuras políticas seguían afianzando sus raíces y que el proyecto económico, que tenía como rasgo esencial la continuidad, acentuaba su carácter hacia una visión gerencialista y de adelgazamiento mayor del Estado. El recrudecimiento de la crisis social y el entorno de violencia con las que finalizó la tan anhelada alternancia partidista evidenciaban las inconsistencias y los fracasos de la nueva visión de gobierno.

En el ámbito educativo tampoco se dieron grandes avances, pues a pesar de que las directrices panistas de reforma educativa se centraron en promover una educación ciudadana, con equidad, calidad y pertinencia, así como federalismo, entre otras propuestas, los efectos de dichas orientaciones no tuvieron resultados sustantivos para mejorar la educación, máxime cuando, en el caso de los materiales educativos, su renovación se concretó hasta la mitad del segundo gobierno panista.

## **8.1 Perfil político y educativo en el periodo 2000-2012**

### **8.1.1 El gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006)**

En el año 2000 México experimentó la alternancia en su gobierno, la cual había sido impensable en años anteriores. Después de siete décadas ininterrumpidas en las que había conservado la Presidencia de la República el partido amparado en el proyecto de nación emanado de la Revolución Mexicana (PRI), los resultados de las elecciones que se llevaron a cabo en julio de ese año le otorgaban la victoria a un candidato de oposición, es decir, al militante del PAN y presidenciable de la Alianza por el Cambio,<sup>769</sup> Vicente Fox Quesada.

La llegada a la presidencia de un candidato que provenía de un partido diferente al que había ejercido el poder de manera hegemónica desde 1929, quien se había pronunciado por la transición democrática comprometiéndose a dejar atrás al PRI y sus prácticas, autoritarias y corruptas, abrió un espacio de esperanza e incertidumbre sobre las propuestas de acción y vías de salida a

---

<sup>769</sup> Se trata de la coalición entre el PAN y el Partido Verde Ecologista de México (PVEM) para las elecciones presidenciales de julio del 2000.

los profundos problemas sociales y económicos que aún experimentaba México.

Sin embargo, Vicente Fox tuvo una visión de gobierno singular que había expresado desde sus propuestas y discursos de campaña, definiéndose como una alternativa al priísmo en el ejercicio gubernamental. Al respecto, Márquez y Meyer señalan que un elemento que contribuyó para el triunfo de Fox fue precisamente que utilizó “con éxito un discurso simple y atractivo: si se sacaba al PRI de Los Pinos, la solución del grueso de los problemas nacionales —la mediocridad del crecimiento económico, la corrupción, la ineficiencia del aparato burocrático, la desigualdad, la persistencia de la rebelión de Chiapas— se daría por añadidura”.<sup>770</sup> Con este discurso, el candidato sumaba el apoyo de la gente del pueblo<sup>771</sup> y de varios sectores del país, entre ellos el empresarial, pero sobre todo se aseguraba el de diversos grupos, ya fuera de conservadores, de priístas o de izquierda, entre otros. En síntesis, aprovechaba y hacía uso del llamado “voto útil”.<sup>772</sup>

No hay duda de que el gobierno foxista fue diferente, pero lo fue en términos de su actitud desparpajada, de su discurso y perspectiva gerencialista que empleó para el ejercicio del gobierno, y no por las acciones tomadas para llevar a buen término un proyecto de nación y hacer frente a la enorme responsabilidad de asumir la presidencia de un país, pues al final la tan anhelada transición quedó en promesas.

El grupo foxista que llegó al poder de forma pacífica estuvo compuesto por algunas personas cuyo perfil era de corte empresarial, empezando por el propio Fox, lo que “acarreo una visión de gobierno de corte gerencial”,<sup>773</sup>

---

<sup>770</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 475-476.

<sup>771</sup> Desde la campaña y a lo largo de su gestión, Fox se caracterizó por mantener una actitud personal y de gobierno de desenfado, que incluso rosaba en la osadía. Al respecto, es conocido a voces que desde su campaña electoral como candidato del PAN alardeaba que sacaría al PRI de Los Pinos “a patadas”. Incluso era común que en sus mítines pateara objetos con algún logotipo del tricolor (PRI) y los asistentes se lo festejaban. Sobre los priístas corruptos, Fox los señalaba y amenazaba con aplastarlos como “tepocatas y víboras prietas” con sus botas vaqueras. Martínez, M. A., “PAN: los 12 años de transición perdida”, *Sin Embargo. Portal de noticias*, 3 de marzo de 2014, p. 7, disponible en: <http://www.sinembargo.mx/03-03-2014/917048>, consultado el 7 de diciembre de 2017.

<sup>772</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 476.

<sup>773</sup> Reveles, F., “Introducción”, en F., Reveles, *El gobierno panista de Vicente Fox. La frustración del cambio*, México, UNAM, 2008, p.10.

dotando de un rasgo particular las formas de ejecución e iniciativas del nuevo gobierno, entre ellas, por supuesto, las educativas.

Así, en el documento de política y acción estratégica, Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND), se indicaban los distintos objetivos y las estrategias que seguiría el gobierno de Fox. En este documento se abordaban temas relativos a la consolidación de la democracia, la igualdad social, la educación, el crecimiento económico, la rendición de cuentas y la descentralización. Fox sintetizaba su percepción de país, pero sobre todo establecía las propuestas y condiciones para el ejercicio de su gobierno, que se basó —como se ha señalado— en una perspectiva que combinaba la economía y la teoría de la organización, y que los teóricos de la administración pública han denominado “nueva gerencia pública”.<sup>774</sup> Esta particular forma de gobernar y de entender al Estado, que en México se había desarrollado con una tendencia al abandono de los principios revolucionarios en los últimos

---

<sup>774</sup> En México uno de los teóricos más conocidos que ha reflexionado sobre este tema es Omar Guerrero, quien señala el papel relevante de la administración pública en la organización, estructura y funcionamiento del gobierno. Para este autor, la administración pública es la representante del Estado ante la sociedad, es el ala ejecutiva del gobierno y de ahí su importancia para reflexionar su nuevo papel desde un enfoque que no la simplifique y la reduzca a ser explicada desde lo económico o desde lo político. Guerrero señala que uno de los problemas actuales es que, con la globalización, la gerencia pública se presenta distanciada plenamente de la política y se aproxima e incluso depende de la economía. A grandes rasgos, la nueva gerencia pública surge como una respuesta a la crisis fiscal y propone que el Estado reduzca su tamaño, es decir, disminuya su crecimiento para ser eficiente y eficaz en términos económicos. En breve: que no genere gastos. Así, esta perspectiva aboga por la privatización, la desregulación del mercado, la automatización de la producción y distribución de los servicios, y promueve el intercambio y la cooperación internacionales. Los teóricos de este campo señalan que la nueva gerencia pública tiene en el ámbito de la política de fiscalización y de la administración de personal sus focos de atención, y hace indiferente al ciudadano y al consumidor. Esta nueva perspectiva se interesa por el tamaño del Estado, el costo que representa y la eficacia con la que aplica sus acciones. Intenta justificar que un gobierno eficiente es el que menos gastos genera y está más reducido. A este nuevo paradigma de la administración pública se le conoce también como “la tecnología de la implantación de las tres E”: economía, eficiencia y eficacia, y busca en esos términos resolver los problemas de la sociedad ante la crisis fiscal que enfrenta el Estado. Guerrero argumenta que la nueva gerencia pública es un paradigma de la economía neoclásica y de la opción pública. Ello evidencia que lo que la gerencia pública privilegia es el libre mercado y la racionalidad de la elección pública, cuya base es la racionalidad del individuo, y éste el centro de atención y objetivo último de la acción del Estado. En síntesis, lo que propone es la desviación de los servicios de la administración pública hacia el mercado y ver al ciudadano como un simple cliente que consume; la prestación de los servicios públicos se cambian a agencias financiadas por el consumidor; la administración de personal se da en términos de un contrato a partir de una evaluación de resultados y sueldos bajo incentivos, y las acciones de gobierno deben estar justificadas con razones y basadas en la competencia del mercado para hacerlas eficientes y eficaces. Guerrero, O., *La gerencia pública en la globalización*, México, Porrúa-UAEM, 2003, pp. 19-26.

gobiernos,<sup>775</sup> se liberaba ahora de las ataduras y se encaminaba hacia una verdadera economía de mercado que desde la propuesta foxista tenía

como principios de acción y de visión a la rectoría del Estado y la subsidiariedad en la economía como complemento de la iniciativa privada [...] criticando al asistencialismo y la intervención del Estado, a ésta la acepta sólo para impulsar algunos programas sociales, pero la función del Estado debe ser de guardián y garante de las condiciones del mercado.<sup>776</sup>

En este sentido, aunque los planteamientos contenidos en el PND 2001-2006 asumían y reconocían los problemas económicos y sociales que preocupaban a la sociedad mexicana, sus lineamientos en términos de política social, como uno de los ejes fundamentales de su proyecto, subrayaban el papel restringido que tendría el Estado en términos de constituirse como un promotor y director, más no como interventor. Así, el PND proponía como prioridades:

fortalecer un desarrollo social y humano con énfasis en educación de vanguardia y en un sistema integral de salud; lograr un desarrollo económico dinámico, con calidad, incluyente y sustentable, que promueva competitividad nacional y transformarnos en una sociedad que crezca con orden y respeto, con gobernabilidad democrática y seguridad pública.<sup>777</sup>

De ahí que las contradicciones e inconsistencias que el nuevo gobierno establecía en sus documentos rectores de política pública y el ejercicio de gobierno por gerencia fuera un rasgo particular que distinguió al gobierno foxista. Al respecto, Sánchez apunta que si bien el PAN se ha distinguido por ser un partido de derecha, manifiesta en sus documentos de política pública contradicciones acerca de la percepción y atención de demandas de la sociedad mexicana. Y concluye: “Es importante subrayar esto, porque en esta

---

<sup>775</sup> Al respecto, baste recordar el proceso de transformación que ha tenido la política económica en México: desde los años de la posrevolución, con un sentido incluyente asistencialista; pasando en los años cuarenta por la adopción de un proyecto de Estado benefactor, en términos de utilizar la economía para el desarrollo social y para el bienestar de la población, con un sentido articulador e interventor del Estado; hasta a los años ochenta con el gobierno de Miguel de la Madrid, donde se abandona la política social para dar paso a una política de rectoría del Estado, que se va acentuando con los gobiernos de Salinas y Zedillo hacia una lógica de regulación y privilegio del mercado.

<sup>776</sup> Valverde, K., “El Partido Acción Nacional y la política social. Análisis comparativo de las plataformas electorales federales 1994-2000,” en F. Reveles, *Partido Acción Nacional: los signos de la institucionalización*, México, UNAM-Gernika, 2002, cit. por Sánchez, M. A., “El PAN con Fox en la presidencia de la República: gobierno gerencial vs. política”, *Espacios Públicos*, vol. 11, núm. 22, agosto 2008, p. 88.

<sup>777</sup> Presidencia de la República, “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, México, 2001, p. 35.

contradicción radica la inconsistencia superior de querer gobernar por gerencia, cuando lo que se requiere es la administración del conflicto: la política”.<sup>778</sup>

En consecuencia, la nueva gestión foxista pondría en práctica medidas que privilegiaban lo organizacional y lo operacional por encima de los esfuerzos sustantivos que debían hacerse desde el gobierno para lograr un bienestar social para todos. Lo anterior debido a que el presidente y su grupo en el poder entendían que lo importante era contrarrestar las deficiencias del mercado y lo demás era asunto de la iniciativa privada o del individuo. Es decir, la gran identificación de Fox con la perspectiva gerencialista de gobierno orientó sus decisiones y estrategias para llevar a cabo mejoras sólo en los procedimientos administrativos que se venden de forma publicitaria, como innovaciones gubernamentales de gran éxito, pero cuya lógica se mide en términos de lo gerencial y empresarial, y no desde lo público, general o social. Aunado a ello, esta perspectiva de ejercicio gubernamental tendía a dejar fuera de su órbita, es decir, del ejercicio del gobierno, la tan necesaria negociación política para realizar cambios o reformas de fondo.<sup>779</sup>

Aunado a ello, Vicente Fox se encontró de inicio con un escenario político que comprometía su capacidad para llevar a cabo las acciones delineadas en su proyecto gubernamental. Pues a pesar de que el PRI había perdido la silla presidencial, seguía ocupando gran parte de las gubernaturas de los estados, además de que constituía una fracción importante en el Congreso de la Unión, por lo que el nuevo partido en el poder no tenía la mayoría en las distintas instancias de decisión política. En palabras de Reveles:

es evidente que el foxismo enfrentó un contexto adverso para poder realizar sus objetivos. El caso más notorio fue el de la relación con el Poder Legislativo, en el cual el Presidente no tuvo la mayoría a su favor [...]. También se advirtió como una desventaja la fuerte presencia del priísmo en la burocracia gubernamental [...]. Por si fuera poco, el nuevo gobierno se topó con el viejo corporativismo priísta en las empresas estatales esenciales y en las ramas más importantes de la economía.<sup>780</sup>

---

<sup>778</sup> Sánchez, M. A., “El PAN con Fox en la presidencia de la República: gobierno gerencial vs. política”, *Espacios Públicos*, vol. 11, núm. 22, agosto 2008, p. 88.

<sup>779</sup> Sánchez, M. A., “El PAN con Fox en la presidencia de la República: gobierno gerencial vs. política”, *Espacios Públicos*, vol. 11, núm. 22, agosto 2008, pp.88-90.

<sup>780</sup> Reveles, F., “Introducción”, en F. Reveles, *El gobierno panista de Vicente Fox. La frustración del cambio*, México, UNAM, 2008, p. 11.

Además, distintas organizaciones y sindicatos, entre ellos el SNTE —uno de los más poderosos del país—, que intervenían en distintas negociaciones políticas, habían mantenido una relación estrecha con el PRI y ello dificultaba aún más la gestión, pues la administración del conflicto por medio de la política no fue prioridad ni estrategia en el sexenio. Por otra parte, el proceso de federalización que había comenzado desde el gobierno de Ernesto Zedillo se reafirmó durante la gestión foxista, otorgando mayor presencia y capacidades a las autoridades estatales (muchas de las cuales, como se ha dicho, no eran panistas), por medio de una mayor autonomía respecto del Poder Ejecutivo, al que habían estado mayormente sujetas en las gestiones del PRI.

Aunado a ello, la falta de coordinación y de trabajo conjunto entre el grupo foxista y el resto del partido que lo había llevado al poder (PAN), también resultaba una situación compleja a sortear, pues a decir de Reveles: “En la acción legislativa fue donde se notó la falta de trabajo en equipo entre gobierno y partido. Al principio de la primera mitad del sexenio, el presidente mandaba iniciativas que ni siquiera habían sido cabildeadas previamente con su partido”.<sup>781</sup>

Ante este escenario, el nuevo gobierno se vería obligado a trabajar en conjunto con el resto del PAN, a negociar con todos los actores y a buscar aliados, sobre todo entre las filas de priístas, para poder poner en marcha sus proyectos. Así el proceso de negociación constituyó una tarea compleja, dada la falta de acuerdos entre los distintos actores, que le costó al gobierno de Fox el poder llevar a cabo algunas de sus iniciativas, como la reforma fiscal.<sup>782</sup> Aun con todo ello, resulta importante mencionar algunos de los principales proyectos que se materializaron en el sexenio en materia económica, social y política, aunque, cabe señalar, no todos obtuvieron los resultados esperados.

Con respecto a la economía, las acciones del gobierno federal se enfocaron en mantener el modelo de mercado que se había desarrollado en el país desde las gestiones precedentes. En este punto, hay que señalar que si

---

<sup>781</sup> Reveles, F., “Introducción”, F. Reveles, *El gobierno panista de Vicente Fox. La frustración del cambio*, México, UNAM, 2008, p. 14.

<sup>782</sup> De acuerdo con Márquez y Meyer, en 2001 Fox envió al Congreso una iniciativa en esta materia cuyo aspecto central era la eliminación de la exención del impuesto hacendario (IVA) a medicinas y alimentos; sin embargo, la oposición tanto del PRD como del PRI hicieron inviable la propuesta. Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 496.

bien México se encontraba en una etapa de crecimiento entrado el año 2000, éste no fue homogéneo en las distintas regiones del país. La liberalización económica, que se había fortalecido con la firma del TLCAN en el gobierno de Carlos Salinas, fue aprovechada en mayor medida por los estados que se encontraban al norte y centro de la República Mexicana y por aquellos cuyas actividades económicas se enfocaban en sectores exportadores, pues todos se encontraban mejor vinculados con los principales mercados extranjeros. Al respecto, Márquez y Meyer señalan que “los efectos de arrastre derivados de la liberalización comercial fueron aprovechados por los estados o regiones que tenían una mejor posición geográfica respecto a los mercados externos, una planta productiva ligada a sectores exportadores o ambas cosas”.<sup>783</sup> De ahí que las entidades del sur quedaran en importante desventaja respecto de las primeras. Ante esto, el gobierno llevó a cabo distintos programas para impulsar el desarrollo de las zonas en desventaja y contribuir con ello a disminuir la desigualdad económica que existía en el país, tal es el caso del Plan Puebla-Panamá<sup>784</sup> y del Programa Marcha hacia el Sur. Ambos programas, a pesar del impulso que recibieron, no tuvieron el impacto deseado y aún hoy en día persisten las brechas económicas entre las distintas regiones de la República, siendo las del sur del país las que mayores rezagos presentan.

Por otra parte, Fox buscó impulsar la inversión privada, tanto nacional como extranjera, en el sector energético y petrolero, los cuales eran objeto propiamente de inversión pública. Esto con la finalidad de impulsar su desarrollo y crear mayor cantidad de empleos. Tal política, que ya había sido emprendida con anterioridad por los gobiernos priístas, encontró resistencias por parte de la oposición. Sin embargo, pudo llevarse adelante, de tal forma que “el capital privado fue admitido en la generación de electricidad, que luego sería vendida a la Comisión Federal de Electricidad (CFE) y en los llamados ‘contratos de servicios múltiples’ para la extracción de gas al norte del país”.<sup>785</sup> Sin embargo, en los límites del fin del sexenio, las dos empresas públicas más

---

<sup>783</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 477.

<sup>784</sup> Cabe señalar que este Plan fue objeto de numerosas críticas dado el señalamiento del intervencionismo de Estados Unidos.

<sup>785</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p.496.

importantes en el campo energético de México comenzaron a tener severas presiones para que dejaran de serlo.

El llevar adelante una política económica a favor del mercado y el que Fox coincidiera con las posiciones adoptadas por Estados Unidos<sup>786</sup> hizo que la economía mexicana, en los primeros años del foxismo, no sufriera variaciones importantes. De ahí que pudo sortearse medianamente la crisis de 2001 provocada por la recesión en la que entró la economía estadounidense, país al que México destinaba y destina gran parte de sus exportaciones, pues al final de la gestión “el promedio sexenal de crecimiento bruto resultaría de apenas un modestísimo 1.4%”.<sup>787</sup>

En términos de política exterior, lo que caracterizó al gobierno de Fox fue una relación diferenciada y de confrontación con los países de la región. Esto es, con los países de corte conservador como Colombia y Chile llevó una relación cordial. Con Estados Unidos buscó establecer vínculos estratégicos en dos aspectos: política comercial y política migratoria; sin embargo, los diferendos diplomáticos que se tuvieron con este país en más de una ocasión terminaron debilitando la posición de México en la región. Ello se debió principalmente a la inexperiencia del presidente en estos temas y a los desatinos y al desparpajo con el que asumía su condición. Al respecto, la mala fama que se hizo de México en términos de política exterior fue en gran medida por las declaraciones de Fox y del canciller Castañeda que en más de una ocasión terminaron en conflictos con naciones de izquierda, como Cuba<sup>788</sup> o Venezuela, pero también con Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

En materia social, la gestión de Vicente Fox daría continuidad al programa propuesto por el PRI en el sexenio anterior, destinado a atender a la

---

<sup>786</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p.495.

<sup>787</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p.495.

<sup>788</sup> Al respecto, Cuba fue el mejor ejemplo de los desatinos de Fox, pues en 2002, cuando sostuvo una reunión con la disidencia cubana, fue profundamente criticado por la oposición en el Congreso mexicano. Y en ese mismo año, en el marco de la Conferencia para la Financiación al Desarrollo de la ONU, a celebrarse en México y donde asistiría el presidente George W. Bush de los Estados Unidos, el presidente cubano Fidel Castro, antes de su llegada a México, haría pública una conversación telefónica privada en la que Fox le solicitaba que limitara su estancia en el país para que no incomodara al presidente Bush, diciéndole la tristemente célebre frase: “comes y te vas”.



población en condiciones de desigualdad,<sup>789</sup> creando el Programa de Desarrollo Humano llamado ahora Oportunidades, que sustituía a su antecesor. Este programa se creó con el propósito de contribuir a la reducción de la pobreza que aquejaba a la población mexicana. Con este fin, sus acciones consistieron en el otorgamiento de apoyos, en forma de becas y monetarios, además de la prestación de servicios de salud, educación y alimentación para las familias en condiciones de pobreza. Sin embargo, las metas de Oportunidades sólo atendieron una parte de la población.

Considerando los problemas de discriminación y desigualdad entre los distintos géneros, y buscando salvaguardar los derechos de las mujeres para promover y fortalecer su participación en las distintas áreas de la vida social, se impulsó en este sexenio la creación del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), con el objetivo de “promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país”.<sup>790</sup> En este marco, Inmujeres llevó a cabo distintos programas, como Fortalecimiento a Mujeres Líderes y Sensibilización de Hombres Líderes, en el que se capacitó a las personas con liderazgo en cuestiones de género, impulsando así la convivencia armónica entre mujeres y hombres; además, realizó labores de investigación por medio de la elaboración de diversos estudios y encuestas.

Además, se aprobó la Ley General de Salud, a través de la que se creó el Seguro Popular de Salud, como alternativa para la atención de todos aquellos mexicanos que no contaban con seguridad social por parte de las otras instituciones públicas encargadas de ofrecer dichos servicios, principalmente el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Sin embargo, el programa no obtuvo los resultados deseados pues, de acuerdo con la Auditoría Superior de la Federación, órgano encargado de fiscalizar el

---

<sup>789</sup> El programa Progres a se había enfocado a la atención de la población en condiciones vulnerables en términos de salud, vivienda y educación.

<sup>790</sup> Secretaría de Gobernación, “Ley del Instituto Nacional de Mujeres”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 12 de enero de 2001, p. , disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121334/Ley\\_del\\_Instituto\\_Nacional\\_de\\_las\\_Mujeres\\_04-06-2015.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121334/Ley_del_Instituto_Nacional_de_las_Mujeres_04-06-2015.pdf) consultado el 2 de diciembre de 2017.

uso de recursos públicos, “no cumplió [...] con sus metas de afiliación, porque no consideró en sus proyecciones el incremento poblacional”,<sup>791</sup> además de que no se le destinaron los recursos suficientes para llevar a cabo sus acciones.

En lo relativo a la rendición de cuentas, en 2001 Fox había ordenado abrir los archivos de la “guerra sucia”,<sup>792</sup> hecho que posibilitó juzgar a diversos personajes políticos de las antiguas gestiones presidenciales del PRI. En este marco, se creó la Fiscalía Especial para Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (Femospp) que llegó a recibir más de un centenar de denuncias. Sin embargo, “el empeño por confrontar a fondo el pasado pronto perdió fuerza, pues el nuevo gobierno, ante fracasos como el de su reforma fiscal, optó por no distanciarse más del PRI sino, por el contrario, invitarle, en palabras de Fox, a ‘cogobernar el cambio’”.<sup>793</sup> Así, la Femospp fue disuelta en 2006, logrando sólo algunas órdenes de aprehensión en contra de personajes que habían tenido una participación secundaria, pero no se juzgó a los verdaderos autores, entre los que se llegó a ubicar al ex presidente Echeverría, quién había sido acusado de genocidio, dejando así la obtención de justicia como una tarea pendiente.

No obstante el fracaso de la Femospp, se logró poner al alcance de la ciudadanía la información relativa al gobierno y sus distintas dependencias, lo que en sexenios anteriores no había sucedido, por medio de la aprobación de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información, y con ello, la constitución del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI) en 2002. Este instituto, hasta la fecha, recibe una gran cantidad de solicitudes de información. De acuerdo con Márquez y Meyer, esta acción “significó un paso mayor para hacer real el concepto de ciudadanía, pues el ocultamiento

---

<sup>791</sup> Méndez, E., “Seguro Popular, otro fracaso de Vicente Fox”, *La Jornada*, México, 3 de abril de 2017, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/04/03/index.php?section=politica&article=003n1pol>, consultado el 5 de diciembre de 2017.

<sup>792</sup> Siguiendo a Márquez y Meyer, la guerra sucia es un periodo que va desde fines de la década de los sesentas a inicios de los ochenta, caracterizado por las acciones de represión militar ejercidas por el Estado en contra de los movimientos de oposición. Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 498.

<sup>793</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 498.

sistemático de la información gubernamental había sido una de las herramientas básicas en el ejercicio del antiguo autoritarismo”.<sup>794</sup>

Como ha podido observarse, en el gobierno de Vicente Fox se emprendieron acciones importantes, como la creación del IFAI o del Inmujeres, las cuales constituían propuestas innovadoras; sin embargo, otros programas significaron una continuidad de los emprendidos por los gobiernos priístas. Además, el desarrollo de estrechas relaciones entre el “gobierno de la alternancia” y las filas priístas, y con ello la conservación de algunas formas de hacer del antiguo régimen, así como los asuntos familiares del presidente, pues se señalaba la fuerte influencia que ejercía su esposa Martha Sahagún, provocaron el desencanto de lo que pintaba ser, al inicio del sexenio, un verdadero cambio democrático, con todo lo que eso implicaba. De acuerdo con Bolívar, “pese a la alternancia política, durante el gobierno de Vicente Fox se seguía viviendo con casi las mismas instituciones y similares modos de hacer las cosas como en la era priísta, a pesar de que el poder se había dispersado”.<sup>795</sup> Esto provocó que en las elecciones siguientes, para el periodo 2006-2012, el PAN perdiera gran parte del apoyo que en el 2000 le había valido la Presidencia de la República. De tal suerte que en la contienda electoral surgió con gran fuerza un candidato de la izquierda que gozaba de un amplio apoyo social: el jefe de gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador. A pesar de ello, el PAN conservaría por un sexenio más el Poder Ejecutivo, quedando en manos de su candidato Felipe Calderón Hinojosa.

#### **8.1.1.1 Perfil educativo en el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006)**

La educación tuvo en el discurso de Fox un papel determinante. Desde su campaña había señalado que la educación era sustantiva para el desarrollo del país, destacando dos aspectos clave: su papel en el crecimiento económico, por medio de la formación de capital humano, y en el desarrollo de la democracia, a través del impulso de la enseñanza de valores y de la formación

---

<sup>794</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en: *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 498-499

<sup>795</sup> Bolívar, R., “México 2000-2006: La incumplida reforma del estado”, en F. Reveles, *El gobierno panista de Vicente Fox. La frustración del cambio*, México, UNAM, 2008, p. 277.

ciudadana. Al respecto, Mendoza señala: “En unos momentos Fox puso el énfasis en la educación por su contribución al crecimiento económico del país, desde la perspectiva de la formación de ‘capital humano’; en otros resaltó su contribución a la formación de ciudadanos y personas libres, por medio de la formación en valores deseables para la convivencia social”.<sup>796</sup> Estos aspectos fueron el marco en el que se inscribieron una serie de acciones de gobierno para el sector educativo.

Como en otras áreas, la llegada de Fox a la presidencia también provocó expectativas importantes de cambio en materia educativa, pues indicó que durante su gestión se buscaría transformar al sistema educativo mexicano, realizando una verdadera “revolución educativa”. Aunque algunas de las expectativas de cambio generaron incertidumbre, como la posibilidad de permitir la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, la cual después fue descartada por el propio presidente, reiterando el principio de laicidad que ostenta la educación pública mexicana;<sup>797</sup> otras eran alentadoras pues, entre otras cosas, se había prometido incrementar los recursos destinados a este sector.

Desde el PND se había enunciado la importancia otorgada a la educación dentro de todo el proyecto de la gestión foxista. En este sentido, en el documento se lee que

la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República. No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida, si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia.<sup>798</sup>

Las líneas de acción que seguiría el nuevo gobierno partieron de la identificación de las insuficiencias de la educación mexicana en todos sus tipos: básica, media superior y superior. Entre ellas, se mencionaba la existencia de

---

<sup>796</sup> Mendoza, J., “Vicente Fox y la educación”, *Este País*, núm. 114, septiembre de 2000, p. 2.

<sup>797</sup> Siguiendo a Loyo, Fox había señalado en campaña que se mantendría la laicidad de la educación; sin embargo, indicó que se buscaría superar interpretaciones extremas de laicidad. Después del revuelo que provocó la publicación de una carta suya dirigida a la jerarquía católica, donde hablaba de llevar a cabo reformas constitucionales y fiscales que beneficiarían a las corporaciones religiosas, se vio en la necesidad de refrendar su compromiso de mantener la educación pública laica. Loyo, A., “El sello de la alternancia en la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, julio-septiembre de 2006, p. 1085.

<sup>798</sup> Presidencia de la República, “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, México, 2001, p. 34, disponible en: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>, consultado el 28 de diciembre de 2017.

desigualdades en el acceso y la permanencia en el sistema educativo; las tasas de deserción —que eran de 37 por ciento en primaria y 35 en secundaria—<sup>799</sup> y de reprobación; la falta de calidad y pertinencia de la educación; la ausencia de actualización de los planes y programas de estudios para que brindaran a los estudiantes los conocimientos necesarios y desarrollaran en ellos las habilidades para desempeñarse eficazmente en el mundo actual, y la burocratización y centralización de la estructura de la SEP.<sup>800</sup>

Ante tal panorama, el PND enunciaba tres grandes objetivos estratégicos a seguir durante el sexenio:

- Avanzar hacia la equidad de la educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.<sup>801</sup>

En breve, los objetivos estratégicos establecían que el sistema educativo nacional incrementaría su cobertura, elevaría la calidad de los resultados y mejoraría sustancialmente su gestión.<sup>802</sup> En esta línea, algunas de las propuestas de Fox eran aumentar los recursos destinados a la educación, para que a finales del sexenio se contara con aproximadamente 8 o 9 por ciento del PIB; incrementar la escolaridad promedio de los mexicanos a por lo menos 10 años; la creación de un Sistema Nacional de Becas para apoyar a todos los estudiantes que no contaran con los recursos necesarios para continuar sus estudios; avanzar en la calidad de la educación mexicana, de tal suerte que se equiparara o superara a la de otros países que cuentan con niveles óptimos de calidad; mejorar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos; promover la participación de los padres de familia y de la sociedad en general en la educación; modificar los libros de texto para que dejaran de ser una mera acumulación de fichas de información y constituyeran relatos interesantes para

---

<sup>799</sup> Mendoza, J., “Vicente Fox y la educación”, *Este País*, núm. 114, septiembre de 2000, p. 5.

<sup>800</sup> Mendoza, J., “Vicente Fox y la educación”, *Este País*, núm. 114, septiembre de 2000, pp. 4-5.

<sup>801</sup> SEP, “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, México, 2001, p. 76.

<sup>802</sup> SEP, “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, México, 2001, p. 76.

los estudiantes; promover la enseñanza de valores; descentralizar la educación, y crear una nueva relación con el magisterio, entre otras.<sup>803</sup>

Sin embargo, algunas de las propuestas presentaron dificultades para llevarse a cabo. Un ejemplo de ello fue el gasto educativo como porcentaje del PIB que no llegó a 8 por ciento prometido al finalizar el sexenio. Así, en el 2000, el gasto educativo nacional como porcentaje del PIB se ubicó en 6.43 por ciento, siendo el gasto público de 5.03, y al finalizar el sexenio se ubicó en 6.49 por ciento, siendo el gasto público de 5.06; aunque cabe decir que durante la gestión de Fox existieron algunas variaciones, siendo 2002, por ejemplo, uno de los años en los que el gasto destinado a la educación pudo acercarse más al objetivo propuesto, ubicándose en 7.02 por ciento, de esta cifra, el gasto público fue de 5.50 por ciento.<sup>804</sup>

Por otra parte, acerca de la propuesta de aumentar a por lo menos 10 años la escolaridad de los mexicanos, es importante decir que en este sexenio se realizó una nueva reforma constitucional al artículo tercero, en la que se incluía el nivel preescolar en el ciclo de educación obligatoria. Esto impondría retos importantes al sistema educativo nacional, pues con ello se debía ampliar la cobertura de este nivel, la cual aún era precaria en comparación con los demás niveles de la educación básica. En datos concretos, cabe señalar que la tasa de cobertura bruta en preescolar pasó de 50.5 por ciento a inicios del sexenio, a 66.9 por ciento al finalizarla gestión,<sup>805</sup> por lo que aún quedaban pendientes muchos esfuerzos por realizar en esta materia.

Una de las acciones que adquirió mayor relevancia en este gobierno fue la promoción y formalización, por medio de un decreto, de la reestructuración de la SEP. Al respecto, Loyo señala que “aunque esta reestructuración haya despertado ciertas reticencias y oposiciones en la propia dependencia —lo que

---

<sup>803</sup> Mendoza, J., “Vicente Fox y la educación”, *Este País*, núm. 114, septiembre de 2000, pp. 5-6.

<sup>804</sup> INEE, “Gasto nacional en educación total y como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) (1990-2010)”, disponible en: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03/2010\\_AR03\\_\\_a-vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03/2010_AR03__a-vinculo.pdf), consultado el 30 diciembre de 2017.

<sup>805</sup> Ordorika, I. y R. Rodríguez, *Cobertura y estructura del sistema educativo mexicano: problemática y propuestas*, México, IIE-IIS-UNAM, 2013, p. 199, disponible en: [http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP\\_07.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf), consultado el 20 de diciembre de 2017.

influyó para aplazar ciertos cambios que se habían propuesto inicialmente— su establecimiento no enfrentó impedimentos mayores”.<sup>806</sup>

Otra de las acciones de importancia que emprendió el gobierno de Vicente Fox en materia educativa fue la creación, en agosto de 2002, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que tiene por objetivo evaluar la calidad y el desempeño de la educación básica y media superior del país. Si bien este instituto y la evaluación del sistema educativo en general ha propiciado diversas controversias, entre ellas por “su rango de competencia, su personalidad jurídica, composición y forma de nombramiento de su director y cuerpos directivos y técnicos así como el grado de autonomía del que debe gozar”,<sup>807</sup> también ha producido información sustantiva acerca del estado de la educación en México.

Además, cabe mencionar algunos otros programas que se realizaron en el sexenio foxista, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que, centrándose en la gestión escolar, fue creado con el objetivo de “Contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa”.<sup>808</sup> Este programa, que hoy en día continúa vigente, fue puesto en marcha por el gobierno de Fox con la intención de mejorar la calidad de la educación, dando prioridad a aquellas escuelas de educación básica que se ubicaban en zonas marginadas y que atendían a la población en condiciones de vulnerabilidad. Así, se otorgaron apoyos financieros y académicos a las escuelas para desarrollar un programa de trabajo que atendiera las necesidades de la comunidad escolar, mejorara su infraestructura, lograra acrecentar los aprendizajes de los estudiantes y mejorara la práctica docente, la participación social y la rendición de cuentas. Al respecto, el Programa Nacional Educativo 2001-2006 establecía como finalidad de la política de transformación de la gestión escolar y del PEC lo siguiente:

---

<sup>806</sup> Loyo, A., “El sello de la alternancia en la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, julio-septiembre de 2006, p. 1071.

<sup>807</sup> Loyo, A., “El sello de la alternancia en la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, julio-septiembre de 2006, p. 1072.

<sup>808</sup> SEP, “Programas Escuelas de Calidad”, México, 2015, disponible en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-escuelas-de-calidad>, consultado el 5 de enero de 2018.

Se promoverá la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica, como el vehículo más adecuado para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

[...]

Promover la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas básicas para asegurar que el personal docente y directivo de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos, establezca relaciones de colaboración entre sí y con el entorno social de la escuela, y se comprometa con el mejoramiento continuo de la calidad y la equidad de la educación.<sup>809</sup>

Sobre el funcionamiento de este programa, cabe señalar que suscitó controversia en el ámbito académico, pues además de que el PEC se había establecido desde gobiernos anteriores como un programa compensatorio,<sup>810</sup> en concordancia con los lineamientos de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a partir de ahora daba un giro en su orientación, para dedicarse en realidad a construir un nuevo modelo de gestión escolar, cuyo enfoque estratégico buscaba transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que se incorporaran al programa, en términos de inversión en infraestructura para las escuelas y en formación de capital humano. Al PEC se le criticó por ser una política verticalista, creada sólo por las autoridades sin tomar en cuenta a los involucrados en el proceso, y también porque no presentaba una adaptación en sus niveles, pues lo mismo que se aplicaba para preescolar o secundaria se hacía para la educación primaria. En síntesis, el PEC ha constituido, desde su implementación formal en el sexenio foxista, una reforma a la gestión institucional, orientada a conseguir productos en términos gerencialistas, tal como se lee en el propio PNE:

Reformar el funcionamiento del sistema educativo con el fin de asegurar la eficacia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, su evaluación continua, la eficiencia y transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y la escuela.<sup>811</sup>

---

<sup>809</sup> SEP, "Plan Nacional de Educación 2001-2006", México, 2001, p. 139.

<sup>810</sup> Al respecto, el "Programa Nacional Educativo 2001-2006" señalaba: "Se promoverán los programas compensatorios en la educación básica, con una orientación tal que permita atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y con ello igualar las oportunidades educativas y garantizar su derecho a la educación", SEP, "Plan Nacional de Educación 2001-2006", México, 2001, p. 130.

<sup>811</sup> SEP, "Plan Nacional de Educación 2001-2006", México, 2001, p. 129.



La gestión foxista se distinguió por proponer una serie de programas ambiciosos, llamados innovadores, para la atención de la educación mexicana, pero que por diversos motivos funcionaron medianamente o de plano constituyeron un fracaso. Tal es el caso del programa Enciclomedia, que pese a la polémica que suscitó fue considerado el proyecto más importante para apoyar la actividad de los docentes, fomentar el aprendizaje y hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula. El programa se aplicó en las escuelas públicas para los años de quinto y sexto de primaria y consistió en la instalación de un pizarrón electrónico interactivo en las aulas, en el que se digitalizaron los libros de texto gratuitos y se ponían a disposición diversos recursos como enciclopedias, imágenes y audios, entre otros. Cabe señalar que al tratarse de un programa dirigido, entre otras cosas, al fortalecimiento de los contenidos educativos, tocó de lleno a la estrategia foxista en materia de libros de texto gratuitos. En tal sentido, sobre su propuesta, implementación y resultados se profundizará en el apartado que más adelante se presenta sobre los libros de texto de este periodo.

Para finalizar, interesa señalar que, al igual que en otros sectores, los programas derivados de los objetivos y las propuestas del sexenio de Fox presentaron aspectos de continuidad con los emprendidos por el antiguo régimen, pero también tuvieron algunas diferencias. Aunado a ello, la política educativa tuvo que ser negociada con distintos actores, entre ellos el sindicato del magisterio (SNTE),<sup>812</sup> en un escenario político complejo, lo cual imprimió un rasgo característico a la gestión foxista, por cierto, un rasgo no del todo favorable para el desarrollo de todas sus propuestas. En este sentido, si bien existieron algunos logros, éstos no fueron del todo significativos para las expectativas que se tenían al inicio del sexenio, lo que contribuyó a que la sociedad pusiera en tela de juicio la posibilidad de un verdadero cambio, en todos sus aspectos, proveniente de la alternancia.

---

<sup>812</sup> El SNTE había sido un sindicato muy cercano al PRI en las gestiones anteriores, al llegar Fox a la presidencia, entró en una situación de incertidumbre, pues se veía enfrentado a negociar con otros actores; sin embargo, la dirigencia del sindicato se allegó al partido en el poder.

### 8.1.2 El gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012)

Las elecciones de 2006 fueron las más competidas en la historia del país. Los resultados electorales le dieron la victoria al panista Felipe Calderón,<sup>813</sup> sobre el candidato de la izquierda, Andrés Manuel López Obrador (AMLO), por una diferencia mínima, 35.89 por ciento de los votos fueron para Calderón y 35.33 para AMLO.

Empero, el camino a las elecciones estuvo lleno de irregularidades, lo que provocó que el presidente electo careciera de legitimidad. Cabe recordar en este punto que el jefe de gobierno del Distrito Federal, ahora Ciudad de México, que contaba con un amplio apoyo social para encaminarse a su postulación como candidato presidencial, fue desaforado en 2005.<sup>814</sup> Se le acusaba de violar un amparo para detener una obra que consistía en la expropiación de un terreno en la zona de Santa Fe, que comunicaría una avenida con un hospital. Con esta acción se aseguraba que AMLO no podría ser postulado como candidato para las elecciones presidenciales, pues “el marco legal mexicano impedía que un partido pudiera registrar como candidato a un individuo bajo juicio, independientemente del motivo, y AMLO ya lo estaba, por tanto automáticamente quedaba fuera de la carrera presidencial”.<sup>815</sup> Sin embargo, se llevaron a cabo intensas movilizaciones en contra del desafuero de AMLO, que convocaron a una gran cantidad de ciudadanos. Ante tal presión, Fox detuvo las acciones “legales” contra él diciendo que “en los códigos no había castigo para el tipo de delito por el cual se le quería enjuiciar”.<sup>816</sup> Así, Andrés Manuel pudo contender en las elecciones de 2006.<sup>817</sup>

Cuando los resultados electorales le otorgaron la victoria a Calderón y el segundo lugar al candidato de la izquierda, AMLO alegó que había existido

---

<sup>813</sup> Felipe Calderón al contrario que Fox, era panista de cepa, es decir, su padre Luis Calderón Vega había sido fundador y cronista del PAN. Calderón tenía entonces raíces profundas como miembro de una familia con prestigio, tradición y reconocida ampliamente por los miembros de su partido, pero carecía de un triunfo incuestionable, como si había logrado Fox en el 2000.

<sup>814</sup> El inicio del proceso de desafuero fue aprobado por legisladores del PRI y del PAN.

<sup>815</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 506

<sup>816</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en: *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 506.

<sup>817</sup> Posterior a este proceso de desafuero, el candidato de la izquierda, AMLO, tuvo que enfrentar una campaña de descrédito lanzada por el candidato del PAN, Felipe Calderón, en la que se tildó al ex jefe de Gobierno de la capital mexicana de ser “un peligro para México” y en la que se le asemejaba al presidente de Venezuela.

fraude electoral, exigiendo que se realizara un nuevo conteo de los votos,<sup>818</sup> mecanismo que nunca no fue aprobado. Por ello, no pudo comprobarse el fraude, “pero como lo mostrarían más adelante las actas de escrutinio, los errores de cómputo superaron la diferencia entre el ganador oficial y quien quedó en segundo lugar y, por lo tanto, sin el recuento demandado no pudo haber certeza sobre el ganador”.<sup>819</sup> Así, AMLO comenzó un movimiento amplio que después constituiría un partido político, el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena).

A pesar de todo, las autoridades encargadas del proceso electoral, el Instituto Federal Electoral (IFE) y el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF), respaldaron la victoria del PAN. Con ello daba inicio la segunda oportunidad para el partido de la derecha de gobernar al país, pero en un ambiente de gran polarización e inconformidad, no sólo entre partidos, sino en toda la sociedad.

En este contexto, el presidente electo, Felipe Calderón, llegaría debilitado al poder tras el legado negativo que le había dejado su antecesor Fox y “con la marca indeleble de la legitimidad deficitaria ocasionada por un proceso electoral defectuoso, oscurecido por la sombra del fraude”.<sup>820</sup> De ello daba cuenta la ríspida toma de protesta en el Congreso de la Unión, que se convirtió en un enfrentamiento entre panistas y perredistas por asirse de la tribuna legislativa para permitir al candidato ganador recibir la banda presidencial. Se trató de un acto lleno de tirones que duró escasos cinco minutos.

Ante esto, Calderón buscó obtener mayor legitimidad emprendiendo acciones estratégicas en materia de seguridad, que a la postre traerían efectos bastante adversos para la sociedad mexicana. Desde los inicios de la administración buscó el apoyo de Estados Unidos en materia de seguridad y combate al narcotráfico y al crimen organizado. A los pocos días de haber

---

<sup>818</sup> El resultado de las elecciones de 2006 no fue aceptado ni por la izquierda ni por gran parte de la población, quienes exigieron, con manifestaciones multitudinarias en el zócalo de la Ciudad de México, un recuento de los votos bajo el grito “¡voto por voto y casilla por casilla!”. Sin embargo, las autoridades electorales desestimaron cualquier posibilidad para un recuento de los resultados y darían carpetazo a tales exigencias.

<sup>819</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 507

<sup>820</sup> Arias, A., *Felipe Calderón: debilidades y fortalezas de un gobierno*, México, Gernika, 2012, p. 10.

tomado posesión, 11 para ser exactos, echó a andar la “guerra contra el crimen organizado”, mejor conocida como la “guerra contra el narco”.<sup>821</sup> Como parte de esta acción, el gobierno federal dio a los militares la tarea de combatir a los cárteles dedicados al tráfico de drogas. Sin embargo, la guerra contra el narco, lejos de fortalecer la seguridad de la sociedad, disparó la violencia en el país, provocando un aumento considerable de muertos y desaparecidos:

[2007 fue el año con menos homicidios [...], con 8,867 (una tasa de 8.2 por cada 100,000 habitantes). Sin embargo, la ofensiva militar provocó un aumento en los asesinatos. Para 2009 los homicidios se duplicaron. Y en 2011 se llegó a la cúspide de la violencia, con 27,213 casos (24 por cada 100,000 habitantes). [...]. Paralelamente, la cifra de desaparecidos no ha dejado de aumentar. Oficialmente aumentó a un ritmo de 1,000 nuevos desaparecidos cada año.<sup>822</sup>

El aumento de la violencia a lo largo y ancho del país caló hondo en la población y comenzaron a surgir movimientos ciudadanos y civiles que exigían mayor seguridad. Uno de esos movimientos se generó en 2011 y se le conoce como el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD), el cual protestó en contra del crimen organizado y de las estrategias emprendidas a lo largo del gobierno de Calderón para combatirlo. Este movimiento, que tiene a la cabeza al poeta Javier Sicilia, cuyo hijo fue asesinado en manos del crimen organizado, ha logrado entablar el diálogo con el gobierno, impulsar iniciativas para la protección de los derechos de las víctimas y, en suma, posicionarse como un referente importante en la defensa de las víctimas por la violencia generada en la guerra contra el narco.

Por otra parte, entre 2008 y 2009 hubo una importante crisis económica mundial que afectó de forma considerable el crecimiento económico de México y el empleo. Curiosamente, ambos indicadores económicos habían sido pieza clave en las promesas de campaña de Felipe Calderón, pues en los anuncios publicitarios se le nombraba “el presidente del empleo”. Al respecto, Márquez y Meyer argumentan, en un balance a la mitad del sexenio, que “las políticas de combate a la crisis fueron poco efectivas y fracasaron en contrarrestar los efectos adversos de la situación económica. Una vez más el nivel de vida de millones de mexicanos disminuyó y, según los reportes de mediados de 2009,

---

<sup>821</sup> Basta recordar que el narcotráfico era un tema importante en las agendas entre Estados Unidos y México.

<sup>822</sup> “Año 11 de la Guerra contra el narco”, *El país*, 2016, disponible en: <https://elpais.com/especiales/2016/guerra-narcotrafico-mexico/> consultado el 8 de enero de 2018.

la pobreza aumentó”.<sup>823</sup> En su VI Informe de Gobierno, Calderón indicó que logró sortear los efectos de la crisis y estabilizar la economía del país al finalizar su gobierno, y señaló que la atención a la población en condiciones de pobreza se dio por medio del programa Oportunidades, creado en la gestión de Fox. Sin embargo, la realidad mostraba otra situación, pues no cumplió la meta de generar un millón de empleos por cada año de su gobierno, ya que sólo se crearon alrededor de 2 170 995 empleos<sup>824</sup> durante todo el sexenio.

Aunado a ello, el gobierno calderonista decretó la extinción de Luz y Fuerza del Centro en 2009, empresa pública que se encargaba de proveer electricidad a la zona centro del país, argumentando ineficiencia operativa y financiera. Esta acción trajo consigo que miles de trabajadores se quedaran sin empleo, lo que provocó múltiples marchas y plantones en la Ciudad de México.

En otros aspectos, Calderón continuó impulsando los programas creados en las gestiones anteriores, como Oportunidades para la atención a las familias en situación de pobreza o el Seguro Popular, ambos del sexenio foxista, sin mayores novedades.

En un balance sobre la administración de Calderón, es posible señalar que al haber centrado su proyecto gubernamental en una guerra contra el narco, que incrementó la violencia de forma importante; en el que en términos económicos no se cumplió con la meta propuesta desde la campaña presidencial acerca de la creación de numerosos empleos; la falta de creación de proyectos o propuestas en otras áreas, así como la continuidad de algunas formas de hacer de antaño, aumentó la desilusión social acerca del cambio que se esperaba con la alternancia política. De tal suerte que, en las siguientes elecciones, para el periodo 2012-2018, el PRI regresaría de nuevo al Ejecutivo, después de 12 años de haber dejado la silla presidencial en manos de la oposición.

---

<sup>823</sup> Márquez, G. y L. Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 509.

<sup>824</sup> Román, J., “Se crearon más de 2 millones de empleos en el sexenio: Calderón”, *La Jornada*, 8 de noviembre de 2012, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/08/politica/007n1pol>, consultado el 10 de enero de 2018.

### **8.1.2.1 Perfil educativo en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012)**

El impulso a la educación no fue una tarea prioritaria en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, como sí lo fueron la seguridad y la economía. Esto se ve reflejado tanto en los documentos que definieron las acciones a seguir en estas materias, por ejemplo en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE), que es bastante corto y esquemático, como en las propias acciones que se llevaron a cabo durante el sexenio.

En este sentido, el documento programático retoma el discurso del sexenio anterior sobre la contribución de la educación al desarrollo del país y propone como objetivos a seguir los siguientes:

1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.<sup>825</sup>

En este marco, entre las propuestas que contenía el PSE se encontraba aumentar los puntajes de los estudiantes en pruebas estandarizadas, principalmente las vinculadas con el Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).<sup>826</sup> De ahí que las autoridades educativas pusieran como meta que, para el año 2012, la calificación en PISA, que era de 392 hasta ese momento, de acuerdo con los resultados de 2003,

---

<sup>825</sup> SEP, "Programa Sectorial de Educación 2007-2012", México, 2007, p. 14.

<sup>826</sup> Cabe señalar que en México este programa se puso en marcha desde el año 2000, que fue cuando se aplicó por primera vez y cuyo énfasis estuvo puesto en la lectura.

aumentara a 435.<sup>827</sup> Sin embargo, los resultados de la aplicación en 2009 reflejaron que si bien se pudo avanzar en la meta, ésta no sería alcanzada. De tal suerte, los resultados obtenidos rondaron entre los 425 en lectura, 416 en ciencias y 419 en matemáticas.<sup>828</sup> Otra de las pruebas tomadas en cuenta para la medición de la calidad educativa fue la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se aplicaba en el ámbito nacional.<sup>829</sup> Sin embargo, su aplicación y resultados fueron vinculados de forma importante con la entrega de estímulos específicos al desempeño docente y a las escuelas, lo que provocó distintas controversias, pues buena parte de los maestros se enfocaban en la resolución de la prueba más allá de preocuparse propiamente por el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, especialistas en educación señalaron:

El gran problema es que ahora la mayor parte de las escuelas y de los profesores no están preocupados por el aprendizaje y el conocimiento de los alumnos, están más bien centrados en tratar de aprender a resolver la prueba de referencia y a poner en práctica todo tipo de estrategias que les permita acercarse lo más posible a los mejores puntajes en la prueba.<sup>830</sup>

Si bien es cierto que el PSE 2007-2012 contenía las líneas estratégicas y de acción que el gobierno impulsaría en el sector educativo, desde su presentación, a un año de la toma de posesión de Calderón como presidente, suscitó dudas en algunos sectores de la comunidad de investigación educativa, quienes se preguntaban si el documento de 64 páginas era el definitivo. Incluso hubo quienes lo tacharon de “ser un documento improvisado, con falta de estructuración y coherencia en sus propuestas”.<sup>831</sup> Al respecto, un grupo de académicos señalaron:

---

<sup>827</sup> SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2007, p. 15.

<sup>828</sup> Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), “Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa”, *Comunicado Nueva Época*, núm. 1, p. 10, disponible en: <http://inide.iberomex.mx/las-cuentas-de-la-administracion-de-felipe-calderon-en-materia-educativa/>, consultado el 13 de enero de 2018.

<sup>829</sup> ENLACE se aplicó a nivel nacional durante ocho años consecutivos, es decir, hasta 2015, cuando el INEE decidió suprimirla y establecer el Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (Planea).

<sup>830</sup> OCE, “Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa”, *Comunicado Nueva Época*, núm. 1, México, 2012, p. 10, disponible en: <http://inide.iberomex.mx/las-cuentas-de-la-administracion-de-felipe-calderon-en-materia-educativa/> consultado el 12 de enero de 2018.

<sup>831</sup> OCE, “El Programa Sectorial de Educación 2007-2012: continuidad sin novedades”, *Este País*, núm. 203, México, febrero de 2008, p. 42.

lo más notable del programa sectorial de este periodo fue la falta de un diagnóstico mínimo que justificara las acciones que se plantearon y la carencia de una visión integral del sistema educativo del que se desprendieran lineamientos claros y consistentes de hacia dónde habría que orientar los cambios que requería la política sectorial.<sup>832</sup>

A pesar de las críticas, las autoridades continuaron con su agenda para el sector educativo, dando cauce a muchos de los programas que ya venían desarrollándose desde la gestión precedente, pero también emprendiendo acciones que no forzosamente se desprendían de los lineamientos programáticos, sino que respondían a situaciones emergentes que, por lo general, involucraban decisiones vinculadas más a lo político que a lo educativo, pero que sin duda marcaron el desarrollo de la educación para este periodo. Entre esas acciones se pueden destacar tres: la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), y la reforma al artículo tercero constitucional que declaraba al bachillerato obligatorio.

Con respecto a la Alianza por la Calidad de la Educación, es preciso señalar que se trató de un acuerdo firmado en 2008 entre el gobierno de Calderón, por medio de la entonces secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, y la dirigente del SNTE, Elba Esther Gordillo. Este acuerdo tenía por objetivo “la transformación del modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsen una mayor calidad y equidad de la educación en el país”.<sup>833</sup> Y estuvo centrado en 10 procesos prioritarios que son los siguientes:

- Modernización de los centros escolares: Con programas para la infraestructura y el equipamiento tecnológico, la participación social en la mejora de los centros escolares, así como el impulso de programas como Escuela Segura y Escuelas de Tiempo Completo.
- Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas: Por medio de mecanismos para el ingreso y la promoción docente (como los concursos de oposición), la capacitación docente dirigida hacia la calidad (tomando en cuenta también los resultados de la prueba ENLACE), y la reforma al Programa Carrera Magisterial para que se tomaran en cuenta aspectos relativos al aprovechamiento escolar, los cursos de actualización y

---

<sup>832</sup> OCE, “Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa”, Comunicado Nueva Época, núm. 1, México, 2012, p. 2, disponible en: <http://inide.iberomex.mx/las-cuentas-de-la-administracion-de-felipe-calderon-en-materia-educativa/> consultado el 12 de enero de 2018.

<sup>833</sup> Amador, J., “La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y la profesionalización de los maestros”, Documentos de trabajo Núm. 74, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Cámara de Diputados, LX Legislatura, México, 2009, p. 1.



el desempeño docente para el otorgamiento de incentivos, además de la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente.

- Bienestar y desarrollo integral de los alumnos: A través del desarrollo de una cultura de salud y el fortalecimiento de programas como el de desayunos escolares u Oportunidades, y el desarrollo de programas para la detección de adicciones y sobrepeso.
- Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo: Con una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades.
- Evaluación: Que se realizaría a todos los actores del proceso educativo de forma periódica, para ello se establecerían estándares de desempeño por nivel de aprendizaje, gestión del centro escolar, por docentes y estudiantes, la infraestructura y el equipamiento, y los medios e insumos didácticos.<sup>834</sup>

La firma de este acuerdo provocaría el rechazo de algunos docentes y la suspicacia de sectores académicos acerca de una decisión que a todas luces resultaba más política que beneficiosa para el sector educativo, pues se hizo evidente la existencia de una relación bastante estrecha entre el gobierno y la dirigencia del SNTE. Este hecho cedía al sindicato buena parte de las responsabilidades y facultades para la conducción de la educación básica, pues prácticamente el Acuerdo se convirtió en el programa estratégico rector de la política educativa por los cuatro años restantes.

La relación entre el SNTE y el gobierno, que ya se había reflejado desde comienzos del sexenio calderonista con el nombramiento del yerno de Elba Esther, Fernando González, como subsecretario de Educación Básica, no tuvo una influencia positiva en el desarrollo de la educación, por el contrario, las acciones tomadas tuvieron una orientación personalista en términos de la obtención de beneficios propios, situación que generó, además, el descontento entre los docentes y en la sociedad en general. Si bien existe razón en el enojo colectivo que se dio a partir de entonces respecto de la evidente colusión entre el SNTE y el gobierno, es preciso señalar primero que dicha situación era un secreto a voces por todos conocido y, segundo, la importancia que para los candidatos a la presidencia de la República tenía estar cerca de la lideresa magisterial, pues ella, siendo la dirigente del sindicato más grande de México, podía orientar los votos a favor o en contra de uno u otro candidato. De ahí su relevancia. En este sentido, en el siguiente sexenio la dirigente sería arrestada por haber desviado millones de fondos del sindicato para su uso personal.

---

<sup>834</sup> Gobierno Federal, *Alianza por la Calidad de la Educación*, 24 pp.

Por su parte, la RIEB, que había sido impulsada desde la gestión de Fox en 2004 y que se centró en promover un modelo educativo basado en competencias y en realizar la articulación de los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), llegaría a su fin en 2011 con el establecimiento de un Decreto de Articulación de la Educación Básica. Esta reforma había sido objeto de distintos cuestionamientos pues, entre otras cosas, “se criticó, por ejemplo, la improvisación de la reforma curricular centrada en el modelo educativo basado en competencias, la saturación de contenidos, la intención de articular artificialmente los tres niveles de la educación básica”.<sup>835</sup>

Ya para finalizar el sexenio, en 2012, se estableció la obligatoriedad del bachillerato, reformándose así los artículos 3 y 31 constitucionales. Sin embargo, esta acción impuso retos importantes al sistema educativo nacional, pues al igual que al hacerse el preescolar obligatorio con Fox, resultaba necesario destinar mayores recursos al sector educativo y ampliar la cobertura de la educación media superior, que para el periodo 2011-2012 era de 69.3 por ciento y para 2012-2013 aumentó a 71.3 por ciento.<sup>836</sup>

La gestión calderonista, en términos educativos, dejó mucho que desear. Desde sus inicios no se distinguió por el impulso al sector ni por considerar como prioridad la mejora del sistema educativo. Si bien hubieron algunos avances o logros, acaso fueron en términos cuantitativos, tales como el incremento de la cobertura, sobre todo en el nivel preescolar, y el aumento de las puntuaciones en las pruebas estandarizadas PISA. La Alianza por la Calidad de la Educación se convirtió en el instrumento adecuado de la SEP y del SNTE para imponer y controlar la educación en el ámbito nacional, sin importar los intereses de los actores centrales del proceso educativo; esto es, maestros, alumnos, padres de familia, entre otros. Además, este acuerdo sirvió para implementar un esquema de evaluación universal de docentes y directivos en

---

<sup>835</sup> OCE, “Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa”, *Comunicado Nueva Época*, núm. 1, México, 2012, p. 17, consultado en: <http://inide.iberomexico.mx/las-cuentas-de-la-administracion-de-felipe-calderon-en-materia-educativa/>, consultado el 15 de enero de 2018.

<sup>836</sup> Ordorika, I. y R. Rodríguez, “Cobertura y estructura del sistema educativo mexicano: problemática y propuestas”, México, IIE-IIS-UNAM, 2013, p. 199, disponible en: [http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP\\_07.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf) \_consultado el 15 de enero de 2018.

servicio de educación básica, que hoy en día tiene a muchos profesores y directivos sin empleo.

Aunado a ello, el hecho de que a lo largo de seis años fueran sustituidos los responsables de la SEP en tres ocasiones y que además ninguno de ellos<sup>837</sup> estuviera vinculado con el sector educativo, ni contara con el conocimiento experto en la materia, habla de la falta de interés por la educación a lo largo de este sexenio. En suma, en esta gestión existieron pocos efectos cualitativos que contribuyeran sustantivamente al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de la educación en todos sus aspectos, dejando aún muchas tareas pendientes por resolver en el sistema educativo nacional.

Los 12 años de gobierno panista en México representaron para muchos una oportunidad perdida y una transición inconclusa que sólo quedó en promesas. En efecto, si bien la alternancia partidista trajo consigo una mayor pluralidad en los distintos espacios de decisión política, esto no significó terminar con algunas prácticas de antaño y, mucho menos, dejar atrás al PRI o anularlo por completo, comprometiendo así la posibilidad de constituirse en un paso importante para la transición democrática, pues no hubo tal. En palabras de Bolívar: “un partido sustituye en el poder a otro, pero esto no significa necesariamente que cambie la estructura general e institucional del Estado, ni que éste se reforme. [...] En la democracia la alternancia no significa por sí misma transición ni consolidación democrática”.<sup>838</sup> En este sentido, las gestiones panistas cargaron con las inercias de antaño, la falta de acuerdos entre los diversos actores y las distintas relaciones entre los partidos políticos y otros grupos, como los sindicatos, que influyeron en las negociaciones políticas para obtener beneficios o, en este caso, hasta la presidencia de México.

Así, diversos analistas políticos y académicos refieren, sobre las gestiones panistas, que estos 12 años fueron una oportunidad perdida para la consolidación de la democracia mexicana, tal como lo señalaron Meyer y

---

<sup>837</sup> Josefina Vázquez Mota, quien había sido secretaria de Desarrollo Social en la gestión de Fox, fue relevada en abril de 2009; Alonso Lujambio, quien se retiró por cuestiones de salud en marzo del 2012, y José Angel Cordova, que había sido secretario de Salud, sustituyó a Lujambio por ocho meses; fueron los funcionarios que en esta gestión estuvieron al frente de la SEP.

<sup>838</sup> Bolívar, R., “México 2000-2006: La incumplida reforma del Estado”, en F. Reveles, *El gobierno panista de Vicente Fox. La frustración del cambio*, México, UNAM, 2008, p. 276.

Huchim en una entrevista a un portal de noticias, a dos años del regreso del PRI a la presidencia con Enrique Peña Nieto. Al respecto Meyer apunta:

No se perdieron 12 años. Se perdió más. Se perdió la primera y única oportunidad de un cambio político genuino que echara raíces y la vuelta al PRI es el mejor indicador. En México vuelve a gobernar un partido antidemocrático que nunca cambió. La sociedad cambió algo y es la única cosa positiva; pero no fue por la voluntad y la acción del pan. Así que se perdió algo que históricamente era muy valioso; algo que históricamente no sé cuándo lo volvamos a tener. [...] Representaron no un peligro hipotético para México, sino uno real. Los panistas son el peligro encarnado. Echaron abajo la transición y le entregaron el país al PRI. Cuando se hablaba de López Obrador como un peligro era algo era hipotético, el peligro estaba en la imaginación. En el caso del PAN, el peligro es que devolvieron al pri al poder, devolvieron el peligro real a México, el PRI. [...] Se perdió la oportunidad de generar toda un transición, sobre todo en lo que tiene que ver con la lucha contra la desigualdad, la corrupción que no cambió ni ha cambiado con Enrique Peña Nieto. Ésa es la tragedia nacional, el hecho de que la corrupción sigue presente en los estratos públicos y privados, incluso la sociedad es partícipe de esa corrupción. Es claro que se perdió la oportunidad que se esperaba con la ética política que el pan tenía en la oposición. Es la principal pérdida de esta transición, la oportunidad de hacer una verdadera transición y no que fuera sólo una alternativa.<sup>839</sup>

Por su parte, Huchim apunta:

En la oportunidad perdida la responsabilidad debe repartirse en la ineficacia del PAN para gobernar y la falta de capacidad de la izquierda para no capitalizar las fallas panistas en la administración pública, como sí hizo el PRI, [...] Regresó [el PRI] fundamentalmente por los malos resultados que dieron las dos administraciones panistas y por la ineptitud que dieron ambos gobiernos en contra de lo que el PRI siempre expresó en el sentido de que ellos sí sabían gobernar. [...] La astucia del PRI para conservarse en el poder local y las fallas graves del periodo panista agravado particularmente por la irracional guerra contra el narcotráfico.<sup>840</sup>

En tal sentido y haciendo un balance de las gestiones panistas, es importante destacar que sí existieron algunos avances y proyectos innovadores en las distintas áreas de la vida social, y una estabilidad relativamente positiva en términos económicos. Sin embargo, en términos de desarrollo social, los resultados de los programas implementados no fueron necesariamente sustantivos para estar a la altura de las expectativas de la sociedad.

El sector educativo no fue la excepción. Algunos proyectos resultaron ser una continuación de los emprendidos por gestiones anteriores y a pesar de

---

<sup>839</sup> Martínez, M. A., "PAN: los 12 años de transición perdida", *Sin Embargo MX*, México, 3 de marzo de 2014, pp. 4-6, disponible en: <http://www.sinembargo.mx/03-03-2014/917048>, consultado el 16 de enero de 2018.

<sup>840</sup> Martínez, M. A., "PAN: los 12 años de transición perdida", *Sin Embargo MX*, México, 3 de marzo de 2014, p. 6, disponible en: <http://www.sinembargo.mx/03-03-2014/917048>, consultado el 16 de enero de 2018.

que se promovieron proyectos nuevos, muchos de ellos no tuvieron los resultados esperados, como Enciclomedia que, entre otras cosas, debió su falla a la falta de una fuerte planeación educativa que contemplara todas sus implicaciones. Además, se afianzó la posición de la dirigencia del SNTE en la conducción de la educación básica, cuestión que repercutió de manera negativa en este nivel educativo. Asimismo, hicieron falta mayores esfuerzos para transformar positivamente el sistema educativo nacional en su conjunto.

Sin duda, el ejercicio reflexivo de ubicar las acciones de los distintos gobiernos permite tener un panorama amplio de lo que hace falta por hacer, delinear nuevas acciones y reorientar el rumbo para construir el país que se quiere.

## **8.2 Los libros de texto gratuitos de la cuarta época 2008-2012**

### **8.2.1 La Reforma Integral de la Educación Básica y los planes y programas de estudio 2009 y 2011**

En el mes de agosto de 2011, a un año y tres meses antes de que concluyera el segundo de los gobiernos panistas, las autoridades educativas emitieron el Acuerdo 592 con el que se establecía la articulación de la educación básica; esto es, la integración de los niveles preescolar, primaria y secundaria, en un plan de estudios único. Ello constituía el anuncio oficial de la concreción de la reforma curricular “integral”,<sup>841</sup> que había iniciado desde 1993 y que implicó la modificación de los enfoques pedagógicos, las asignaturas y los contenidos de la educación básica. En tal sentido, en el Acuerdo la RIEB se definió como:

una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.”<sup>842</sup>

En este documento se estipulaba que con la firma de dicho Acuerdo culminaba el proyecto de articulación curricular que se había impulsado desde otros instrumentos de orientación de la política educativa, tales como el ANMEB firmado en 1992 y que dio origen a la reforma de la modernización educativa en

---

<sup>841</sup> Esta reforma suponía la articulación de los tres niveles educativos que integran la educación básica obligatoria de 12 años: preescolar, primaria y secundaria.

<sup>842</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 6.

1993; el Compromiso Social por la Calidad de la Educación suscrito en 2002, y la Alianza por la Calidad de la Educación del 2008, junto con las reformas curriculares de preescolar en 2004 y de secundaria en 2006.<sup>843</sup> Según las autoridades educativas, los tres instrumentos fueron valorados en sus procesos, compromisos y resultados, de tal forma que constituyeron antecedentes importantes de la nueva propuesta de reforma.<sup>844</sup>

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, cuya finalidad era “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”,<sup>845</sup> se planteaban las siguientes estrategias:

- 1.1 Realizar una Reforma Integral de la Educación Básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI.
- 1.2 Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- 1.3 Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.<sup>846</sup>

En tal sentido, el objetivo estratégico de la nueva reforma educativa (RIEB) consistía en:

ofrecer una, educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, para formar personas con alto sentido de responsabilidad social que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.<sup>847</sup>

En consecuencia, el Acuerdo 592 oficializaba el establecimiento de un plan de estudios único que integraba los niveles educativos desde primero de preescolar hasta el tercero de secundaria. Establecía como sus principales

---

<sup>843</sup> Al respecto, es necesario tener claro que la educación básica en México, entre 2004 y 2011, experimentó una reforma curricular que se realizó en diferentes momentos: en 2004, en preescolar; en 2006, en secundaria, y en 2009 y 2011 en primaria. Con el establecimiento del Decreto de Articulación de la Educación Básica en 2011 finalizaba el proceso de reforma curricular. Cabe señalar que en primaria, la reforma curricular se implementó de forma gradual, con fases de prueba del nuevo currículo y con fases de generalización de los materiales educativos a la totalidad de las escuelas del país. Ruiz, G., “La Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente”, *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado (Reipof)*, vol. 15, núm. 1, 2012, p. 52, disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf), consultado el 17 de enero de 2018.

<sup>844</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, pp. 4-6.

<sup>845</sup> SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2007, p. 11.

<sup>846</sup> SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2007, pp. 23-24.

<sup>847</sup> SEP, “Modulo 1. Elementos básicos”, *Reforma Integral de la Educación Básica 2009*, México.

líneas de acción: la necesidad de asegurar, dado los acelerados cambios experimentados en los últimos años en la sociedad, que los planes y programas de estudio estuvieran dirigidos al desarrollo de competencias; involucrar activamente a los docentes frente a grupo, y mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos en todos sus grados, niveles y modalidades.<sup>848</sup>

Si bien la reforma que las autoridades educativas planteaban tenía una finalidad concreta, objetivos y líneas de acción definidos, se encontraba orientada, en gran medida, por dos acciones. La primera, realizada en la gestión precedente de Fox y que correspondió a la creación del INEE, en 2002, cuya misión central es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. Y la segunda, los resultados de las evaluaciones externas que a partir de 2006 se realizaron desde la SEP con la prueba ENLACE y las que el INEE había aplicado, las cuales mostraron niveles de logro educativo por debajo de lo esperado, así como grandes brechas entre las distintas modalidades, principalmente la que correspondía a la población indígena que mostró rezagos importantes.<sup>849</sup>

Es por tanto que la RIEB, a diferencia de las otras reformas planteadas, tenía un fuerte componente que la determinaba en términos de la presión que ejercían los resultados de las evaluaciones para subsanar las deficiencias del logro educativo y mejorar así el sistema en su conjunto. De ahí que, en la base de la reforma curricular, dichos resultados fueron factores determinantes que orientaron sus objetivos, metas, estrategias y líneas de acción.

Dentro de sus componentes, la reforma establecía con fuerza la modificación de formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos, para cumplir con los objetivos curriculares, pero sobre todo con los orientados al logro de los aprendizajes. Esto, además de traducirse en nuevas exigencias para los docentes, entre las que destacaban la

---

<sup>848</sup> Poder Ejecutivo-SEP, "Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica", *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 2.

<sup>849</sup> Ruiz, G., "La Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente", *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado (Reipof)*, vol. 15, núm. 1, 2012, p. 52, disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf), consultado el 17 de enero de 2018.

planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes, tocaba de lleno la elaboración de los materiales para la reforma, es decir, los programas, las guías y los libros de texto, entre otros.

Como toda reforma educativa que buscaba mejorar la calidad de la educación, la RIEB orientó fuertemente sus objetivos, metas y acciones al rol del docente, pero también tuvo implicaciones en términos de la modificación o actualización de los contenidos de los libros de texto gratuitos, los programas de estudio y las asignaturas. Ya desde el PSE 2007-2012 se había señalado como líneas de acción para los libros de texto la necesidad de “estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los contenidos de los libros de texto”,<sup>850</sup> así como “experimentar e interactuar con los contenidos educativos incorporados a las tecnologías de la información y la comunicación”.<sup>851</sup>

Antes de continuar con la descripción del alcance y nuevas exigencias que la RIEB impondría en materia de libros de texto gratuitos, resulta necesario hacer un parentésis, tal como se había advertido, para abordar, de manera breve, las repercusiones que tuvo el programa Enciclomedia. Las razones que se tienen para incluir la discusión sobre este punto estriban en que se trató de un programa dirigido expresamente al fortalecimiento de los contenidos de los libros de texto; porque fue el proyecto más relevante de la gestión foxista para apoyar la actividad docente, fomentar el aprendizaje y llevar al salón de clase las tecnologías de la información, y porque este programa estuvo vigente en el gobierno de Calderón.

Ciertamente, el programa Enciclomedia continuó operando al menos dos años después de iniciado el gobierno de Felipe Calderón, debido a la firma de contratos multianuales que habían comprometido recursos y extendido su vigencia hasta la siguiente gestión. Este programa, concebido<sup>852</sup> y anunciado

---

<sup>850</sup> SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2007, p. 23.

<sup>851</sup> SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2007, p. 23.

<sup>852</sup> “Enciclomedia es una herramienta pedagógica desarrollada por científicos e investigadores mexicanos, que relaciona los contenidos de los libros de texto gratuito con el programa oficial de estudios y diversos recursos tecnológicos, como audio y video, a través de enlaces hipertexto que conducen al estudiante y al maestro a un ambiente atractivo, colaborativo y organizado por temas y conceptos que sirven de referencia a recursos pedagógicos relacionados con el currículo de educación básica”. SEP, *Programa Enciclomedia. Documento base*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004, p. 5. Según el semanario *Proceso*, el creador de Enciclomedia, el doctor Felipe Bracho Carpizo, en entrevista expresa, mostró su decepción al saber que la Cámara de Diputados no había autorizado los recursos



con gran entusiasmo y enorme publicidad por el gobierno foxista, consistió en relacionar los contenidos de los libros con el programa oficial de estudios y con diversos recursos tecnológicos utilizados en el aula escolar, por medio del uso de un pizarrón electrónico. Según el documento base de Enciclomedia ésta fue definida como:

una estrategia didáctica que se fundamenta en los libros de texto gratuito y que, a partir de su edición digital, los enlaza a la biblioteca de aula, a fotografías, mapas, visitas virtuales, videos, películas, audios, interactivos, animaciones y otros recursos tecnológicos, propiciando un trabajo conjunto y mayor interacción a favor del aprendizaje, entre maestros y alumnos, favoreciendo además competencias del pensamiento y la observación.<sup>853</sup>

Además, en el documento se aclara que el programa tuvo como objetivo principal:

Contribuir a la mejora de la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación primaria del país e impactar en el proceso educativo y de aprendizaje por medio de la experimentación y la interacción de los contenidos educativos incorporados al Programa Enciclomedia, convirtiéndolo en una herramienta de apoyo a la labor docente que estimula nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los temas y contenidos de los Libros de Texto.<sup>854</sup>

Sin embargo, los deficientes resultados del programa; las complicaciones iniciales que tuvo, tanto de presupuesto como de viabilidad para su implementación; las anomalías que la Auditoría Superior de la Federación documentó respecto de las deficiencias de su funcionamiento; la distribución de su presupuesto; las irregularidades en la entrega y el manejo de equipos, así como la ausencia de indicadores de evaluación, hicieron que las autoridades educativas en 2008 anunciaran la transición a un nuevo instrumento denominado Programa de Habilidades Digitales para Todos (HDT). Dicha transición, que ya se contemplaba en el PSE 2007-2012,<sup>855</sup> también se

---

solicitados para iniciar el proyecto. Ante ello, señaló: “Esto tiene que seguir porque, entre otras cosas, ya tenemos un compromiso con 22 mil aulas, que no son pocas, y tenemos que darles servicio. De otra manera, sería una irresponsabilidad”. Bracho, [se señala en la nota] cuenta que hace un año y medio, le presentó el proyecto a Lorenzo Gómez Morín-Fuentes, subsecretario de Educación Básica y Normal de la SEP, quién lo mostró al titular de la dependencia, Reyes Tamez Guerra. Estos dos funcionarios fueron a ver al presidente Fox. ‘Yo no estuve en esa ocasión, pero me contaron que al presidente le gustó muchísimo. Dijo que lo quería poner en el mayor número de escuelas posible’”. “Enciclomedia: proyectote frustrado”, *Proceso*, núm. 1466, México, 5 diciembre de 2004, disponible en: [http://hemeroteca.proceso.com.mx/?page\\_id=193650](http://hemeroteca.proceso.com.mx/?page_id=193650) consultado el 17 enero de 2018.

<sup>853</sup> SEP, *Programa Enciclomedia. Documento base*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004, p. 9.

<sup>854</sup> SEP, *Libro Blanco Programa “Enciclomedia” 2006-2012*, México, SEP, 2006, p.12

<sup>855</sup> El tercer objetivo del programa sectorial de educación señalaba, “Impulsar el desarrollo y

propuso contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través del uso de las TIC en las aulas escolares. Así, el nuevo programa iniciaba una fase experimental en 200 escuelas secundarias denominada Proyecto Aula Telemática, que eran salones de uso exclusivo o salones de clase con computadoras.<sup>856</sup> Al respecto, el Observatorio Ciudadano de la Educación argumentó que “la experiencia con Enciclomedia no fue suficiente para mostrar que equipar aulas con dispositivos tecnológicos garantiza una mejora del aprendizaje, sobre todo si no se acompaña de otros elementos”.<sup>857</sup>

Ciertamente, las mismas autoridades de la SEP reconocían en el Libro Blanco las tremendas fallas que había tenido el programa Enciclomedia tanto en su justificación como en su implementación. Al respecto señalaron:

Concebida como una herramienta didáctica que relaciona los contenidos de los libros de texto gratuitos con el programa oficial de estudios y diversos recursos tecnológicos, desde su inicio, se generaron expectativas erróneas sobre cómo Enciclomedia mejoraría la calidad educativa y elevaría el nivel de logro de los aprendizajes en los estudiantes. Aunado a esto, se debe reconocer que la implementación del Programa resultó más compleja de lo esperado, de forma que se tuvieron que superar obstáculos en la logística, administración y operación del mismo.<sup>858</sup>

De igual forma se admitía que el programa no había tenido el impacto deseado en el aprendizaje, pues no existieron diferencias sustantivas en los resultados de los estudiantes que contaron con la herramienta y los que no dispusieron de ella. Sobre este punto, en una nota periodística que aludía al fracaso de Enciclomedia se señaló lo siguiente:

---

utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”. Entre sus líneas de acción destacaba: “Definir un nuevo modelo de uso de esas tecnologías como apoyo a la educación que incluya contenidos, infraestructura, capacitación y herramientas de administración, mediante estudios piloto en diferentes entidades federativas, que midan sus efectos sobre la calidad de la educación. Este modelo tendrá un enfoque para primaria (de 1º a 4º grado), telesecundaria y la actualización de Enciclomedia en 5º y 6º, tanto para alumnos como para docentes”; “Experimentar la presentación de contenidos educativos incorporados a las tecnologías de la información y la comunicación que estimulen nuevas prácticas pedagógicas en el aula”; “Revisar y desarrollar modelos pedagógicos para el uso de esas tecnologías en educación”; “Realizar el programa de transformación de Enciclomedia”. SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2007, p. 39.

<sup>856</sup> OCE, “Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa”, *Comunicado Nueva Época*, núm.1, 2012, p. 11, disponible en: <http://inide.iberomex.mx/las-cuentas-de-la-administracion-de-felipe-calderon-en-materia-educativa/> consultado el 17 febrero de 2018.

<sup>857</sup> OCE, “Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa”, *Comunicado Nueva Época*, núm.1, 2012, p. 11, disponible en: <http://inide.iberomex.mx/las-cuentas-de-la-administracion-de-felipe-calderon-en-materia-educativa/> consultado el 17 febrero de 2018.

<sup>858</sup> SEP, *Libro Blanco Programa “Enciclomedia” 2006-2012*, SEP, 2006, p. 277.

los niños de sexto de primaria que no utilizaron esa tecnología tuvieron un mejor conocimiento al lograr 1.48 puntos sobre 1.23 de quienes sí tuvieron esa herramienta, mientras que en la aplicación de los contenidos aprendidos, los primeros obtuvieron 2.15 puntos contra 2.11 de quienes sí tuvieron esa herramienta Y los de quinto año sin Enciclomedia fueron mejor evaluados con 2 puntos sobre 1.83 de sus compañeros con dicho equipo.<sup>859</sup>

En síntesis, al tratarse de un programa que implicaba el manejo de los contenidos de los libros de texto gratuitos, es posible afirmar que en la gestión de Fox la polémica en torno a estos materiales no se debió a las modificaciones respecto de sus contenidos, sino a la herramienta complementaria para hacer uso de ellos en el aula: Enciclomedia.

Con respecto a la reforma integral (RIEB), es importante señalar que ésta no fue drástica, pues algunos de sus componentes ya estaban presentes desde 1993, pero lo que sí causó controversia en diversos sectores académicos fue el enfoque pedagógico por competencias que resultó novedoso<sup>860</sup> y, sobre todo, cuestionable. También hubo sobresaltos por la temporalidad en la que se lanzaba la RIEB, prácticamente al finalizar el sexenio. De ahí que un grupo de académicos, en un documento dirigido a las autoridades educativas, demandó la suspensión de la reforma, fundamentando sus razones con argumentos sólidos sobre las graves implicaciones para el sector educativo de seguir adelante con ésta tal como se había planteado. Al respecto, sus críticas más severas se detallan en los puntos 4, 5 y 9, donde señalaban:

4. El diseño curricular “por competencias” está sujeto todavía a un intenso debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos para los que no parece haber ninguna previsión. La interpretación del concepto de competencias ha sido distinta entre las áreas y a menudo se ha reducido a indicaciones orientadas hacia la obtención de calificaciones. Aunque el enfoque pretende reforzar aspectos formativos, ha colocado a los maestros ante la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos.

5. La decisión política de disponer una reforma curricular en plazos perentorios desata un proceso que promete desmembrar, antes que articular, a la educación básica. [...]

9. Ninguna reforma curricular puede mejorar la práctica pedagógica y sus resultados si enfrenta obstáculos derivados de la operación del sistema escolar.

---

<sup>859</sup> Avilés, K., “Fracaso educativo y tecnológico del programa Enciclomedia”, *La Jornada*, México, 5 de diciembre de 2006, p. 29.

<sup>860</sup> Ruiz, G., “La Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente”, *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado (Reipof)*, vol. 15, núm. 1, 2012, p. 53, disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf), consultado el 17 de enero de 2018.

Varios factores son particularmente preocupantes. En lugar de emprender la transformación necesaria en las estructuras de mando y las normas reglamentadas y usuales de operación técnico-administrativo, el actual régimen ha consolidado la injerencia sindical en estos aspectos claves. En otro orden, se apuesta a los efectos positivos de sistemas de evaluación externa, sin considerar que los exámenes están influyendo en la práctica cotidiana de maneras que contravienen los enfoques pedagógicos propuestos y conducen a la larga a aprendizajes deficientes. La incidencia de éstos y otros factores en las condiciones escolares cotidianas constituyen un obstáculo a los esfuerzos individuales y colegiados de los docentes para cambiar sus modos de trabajo.<sup>861</sup>

A pesar de las críticas y de la fuerte presión de diversos sectores de la sociedad para que fueran reconsiderados algunos puntos clave de la RIEB, las autoridades continuaron adelante con su estrategia de reforma de la educación básica.

Con respecto al plan y los programas de estudio resulta necesario advertir que en 2009, con la RIEB, se renovaba el plan de estudios de primaria que había estado vigente desde 1993. Así, a partir de la propuesta de un nuevo modelo pedagógico basado en el desarrollo de competencias, cuya intención, desde el discurso de las autoridades, era la de responder a las necesidades de progreso de México en el siglo XXI, se propusieron cambios curriculares para integrar y articular los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La intención de buscar la articulación curricular se debía, según la propuesta oficial, a que en el nivel básico hubiera “consistencia entre los conocimientos específicos, las habilidades, las actitudes y valores, esto es, del desarrollo de competencias, a fin de sentar las bases para enfrentar las necesidades de la sociedad futura.”<sup>862</sup>

En este sentido, la nueva reforma impulsada por la SEP, además de introducir el enfoque por competencias, apelaba a que se incluyera una mirada amplia del currículo para que no se entendiera sólo en términos de desarrollo curricular, sino que se visualizara en un sentido amplio. Al respecto se aseguraba:

La articulación de la educación básica debe entenderse desde una perspectiva que supere la concepción que reduce el desarrollo curricular sólo a la revisión, actualización y articulación de los planes y programas. Se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y

---

<sup>861</sup> Véase “No a la reforma curricular improvisada”, en: *Educación 2001*, núm. 163, (diciembre 2008).

<sup>862</sup> SEP, *Plan de Estudios. Educación básica. Primaria*, México, 2009, p. 36.

factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.<sup>863</sup>

La manera en la que la nueva reforma orientó la integración de los enfoques y contenidos de las asignaturas de los tres niveles educativos y, en consecuencia, de los tres currículos (preescolar, primaria y secundaria) fue por medio de cuatro campos formativos. Estos campos eran: “Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y Comprensión del mundo natural y social, y Desarrollo personal y para la convivencia”.<sup>864</sup> En cada uno de estos campos se incluían las diversas asignaturas y se definían sus finalidades y articulación por cada nivel.

Desde los documentos oficiales se reconocía que el plan de estudios tenía una orientación

hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, y que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.<sup>865</sup>

Al respecto, cabe señalar que en estos términos la nueva reforma que se planteó en el plan de estudios de 2009 introducía con fuerza la necesidad de incluir en el currículo una educación basada en los valores. Sin embargo, el documento carecía de elementos sustantivos para llevar adelante la reforma tal cual se planteaba. Entre ellos, no se determinaba directriz alguna acerca del tipo de evaluación para los estudiantes. Se trató, en síntesis, de un documento incompleto que marcó una línea de cambio en el modelo pedagógico y en la articulación curricular, determinantes para la educación básica de México, pero que carecía de elementos centrales como el evaluativo para llevar adelante una reforma tal cual se pretendía. Aunado a ello, en el documento no se observaba una línea definida en términos de una orientación clara del proyecto educativo para la nación. Se introducían los valores, las competencias y los campos formativos, pero no se fundamentaban con precisión las razones ni se

---

<sup>863</sup> SEP, *Plan de Estudios. Educación básica. Primaria*, México, 2009, p. 37.

<sup>864</sup> SEP, *Plan de Estudios. Educación básica. Primaria*, México, 2009, p. 46.

<sup>865</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 7.

consideraban las consecuencias de un cambio de tales dimensiones. Así, algunos académicos del sector educativo comentaron:

Desde 1993 y mediante reformas constitucionales fragmentarias se ha establecido una educación básica obligatoria de doce grados: tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. Elaborar una reforma curricular integral de esos tres niveles requiere mayor fundamentación y deliberación para determinar los propósitos, niveles y modalidades de una nueva educación básica que mejor convenga al país.

La iniciativa curricular propone reformar el programa de primaria vigente desde 1993 para articularlo a los programas existentes de preescolar y secundaria, una plataforma frágil por su desarrollo reciente. El programa de preescolar, vinculado al de primaria de 1993, empezó a aplicarse en 2004. El programa de secundaria fue resuelto en el marco del propio nivel y se inició para el primer grado en 2006. En el presente año escolar se completaría la puesta en práctica de estas dos reformas, por lo tanto sus resultados no se conocen. Ambos han sido objeto de críticas fundadas. Por las deficiencias tanto al interior como entre los tres niveles, la articulación propuesta corre el riesgo de agravar en lugar de corregir problemas existentes.<sup>866</sup>

Por su parte, con la firma del Acuerdo 592 se presentó el plan de estudios 2011 para la educación básica, que contiene prácticamente las mismas directrices educativas de la RIEB y del plan de estudios de 2009, solamente que al de 2011 se le adicionan algunas cuestiones para fortalecerlo y para aclarar algunos de los procedimientos que se llevaron a cabo en 2009. Por ejemplo, se le agregan los *principios pedagógicos* que sustentan el plan de estudios, que si bien aparecían de forma vaga en el plan de 2009, en el de 2011 se destacan en 12 puntos o componentes centrales.<sup>867</sup> Además, se aclaran los procedimientos que se llevaron a cabo para la elaboración del currículo y de los libros de texto gratuitos. También se definen con mayor claridad los conceptos de competencias, de logro de estándares curriculares y de aprendizajes esperados, y se define con claridad en qué consiste la articulación curricular en cada uno de los cuatro campos formativos, señalando específicamente la finalidad, asignaturas y retos por nivel educativo. Asimismo,

---

<sup>866</sup> Véase “No a la reforma curricular improvisada”, *Educación 2001*, núm. 163, diciembre de 2008.

<sup>867</sup> Los principios pedagógicos son: 1) Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. 2) Planificar la potenciar el aprendizaje. 3) Generar ambientes de aprendizaje. 4) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. 5) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados. 6) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. 7) Evaluar para aprender. 8) Favorecer la inclusión para atender la diversidad. 9) Incorporar temas de relevancia social. 10) Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela. 11) Reorientar el liderazgo. 12) La tutoría y la asesoría académica a la escuela. SEP, *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, 2011, pp. 26-37.

se incluye el marco curricular para la educación indígena, sus parámetros y los modelos de gestión particulares para cada contexto. En síntesis, se amplía y fortalece la propuesta de la RIEB en 2011.

Un elemento destacable de la RIEB en el plan de estudios de 2011 es que advertía sobre el impulso de una evaluación que “sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana”.<sup>868</sup> Se trataba, en breve, del establecimiento de una nueva forma de entender la evaluación en términos formativos, a través de prácticas que proporcionarán al docente evidencias suficientes sobre el aprendizaje de los alumnos. Utilizando una serie de estrategias e instrumentos de evaluación, que permitieran al maestro identificar sus logros y también sus dificultades, de tal forma que pudiera plantear propuestas para la mejora de su desempeño. Al mismo tiempo, la nueva propuesta de evaluación formativa pretende que el trabajo docente se retroalimente y sirva como medio de comunicación con otros actores, principalmente los padres de familia, sobre las expectativas formativas de la educación primaria.<sup>869</sup> Además, la reforma pone en el centro de la atención al estudiante y sus procesos de aprendizaje; plantea que la planificación didáctica debe ser una herramienta elemental para potenciar el aprendizaje de los alumnos; advierte la necesidad de generar ambientes propicios para aprender; destaca el impulso al trabajo colaborativo para construir el conocimiento; enfatiza la importancia de desarrollar competencias, lograr estándares curriculares y aprendizajes esperados,<sup>870</sup> y la utilización de

---

<sup>868</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 7.

<sup>869</sup> Ruiz, G., “La Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente”, *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado (Reipof)*, vol. 15, núm. 1, 2012, p. 54, disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf), consultado el 20 de febrero de 2018. Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 8-10.

<sup>870</sup> Desde los documentos oficiales se definieron estos tres elementos, señalando que una competencia se define como “la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, [...] Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto, con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. Los aprendizajes esperados son indicadores de

materiales educativos diversos, además del libro de texto, para favorecer el aprendizaje, es decir, uso de la biblioteca escolar, la biblioteca de aula, materiales audiovisuales, recursos informáticos, etcétera.

El plan de estudios de 2011 también retomaba lo señalado en el de 2009 sobre la integración e impulso de competencias para la vida, las cuales debían desarrollarse en los tres niveles de la educación básica. Éstas eran entendidas como algo “más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada”.<sup>871</sup> Las competencias que integraban el plan fueron: “Competencias para el aprendizaje permanente; para el manejo de la información; para el manejo de situaciones; para la convivencia; y para la vida en sociedad”.<sup>872</sup> El plan 2011 también retomó el perfil de egreso del estudiante planteado desde 2009, el cual incluía 10 aspectos entre los que se encontraba el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática.<sup>873</sup>

---

logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y evaluación en el aula”. Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 8.

<sup>871</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 11.

<sup>872</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 11.

<sup>873</sup> Los rasgos deseables que la nueva reforma planteaba fueron: “a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés. b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes. d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos. e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley. f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística. g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. h) Promueve y asume el cuidado de la salud y el ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable. i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento. j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente”. Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 12.



Siguiendo a Fortoul, en términos curriculares la propuesta del nuevo plan de estudios se componía de un enfoque sociocultural y cognitivo que se sustentaba en la epistemología. En esos términos se trataba de una propuesta que se centra en el docente y que le exige una actividad compleja, pues plantea prácticas áulicas en las que entran en juego distintos niveles de saberes con cuestionamientos que, se pretende, deberían desestabilizar los conocimientos previos de los estudiantes. Por ello, los métodos didácticos que se sugieren en los planes y programas plantean relaciones entre docente, estudiantes y saberes que se caracterizan por la actividad cognitiva y un vínculo afectivo positivo, dentro de un entorno social de aprendizaje sustentando en la confianza, la expresión de conocimientos previos, logros, dudas y el cuestionamiento.<sup>874</sup>

Con respecto a las razones para introducir el nuevo enfoque curricular de la RIEB, en un documento de la UNESCO se destaca que dicha decisión se debió

entre otros, a diferentes eventos internacionales, los cuales permitieron contextualizar la construcción de la RIEB. Uno de ellos corresponde a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en ella se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona, niño, joven o adulto.<sup>875</sup>

En tal sentido, la intención del nuevo enfoque curricular se orientaba a promover que la escuela se constituyera en un espacio de desarrollo integral y no sólo de adquisición de conocimiento. Al respecto, cabe recordar que una de las finalidades que se estableció con el PSE 2007-2012 y que debía cumplir la RIEB fue el ofrecimiento de otorgar una educación integral que considerara “la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”.<sup>876</sup> En tal sentido, las líneas de acción que se determinaron para el logro de este objetivo estuvieron enfocadas a

la articulación en la formación ciudadana de los temas emergentes tales como derechos humanos, medio ambiente, interculturalidad, equidad de género, cuidado individual y colectivo de la salud y la seguridad, así como el aprecio y

---

<sup>874</sup> Fortoul, B., “La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros”, *Perfiles educativos*, vol. 36, núm. 143, México, IISUE-UNAM, 2014, p. 2.

<sup>875</sup> UNESCO, “Informe sobre la Reforma Integral de Educación Básica en México”, México, 2011, p. 25.

<sup>876</sup> SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2006, p. 43.

desarrollo del patrimonio cultural y natural, y la rendición de cuentas, entre otros.<sup>877</sup>

Al respecto, desde el plan de estudios de 2009 se había estipulado la necesidad de renovar la educación cívica en los siguientes términos,

incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: la renovación de los contenidos de aprendizaje, y nuevas estrategias didácticas, el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o español, y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica por Formación Cívica y Ética, y la innovación de la gestión educativa.<sup>878</sup>

De ahí que cobraran relevancia y se editaran nuevos libros de texto gratuitos para la asignatura de Formación Cívica y Ética. Y que incluso en 2008 se hiciera una prueba piloto en cinco mil escuelas, con libros que serían la base de los que se distribuyeron de primero a sexto grado en 2009 en las escuelas de todo el país.<sup>879</sup> Esta asignatura se incluyó en el campo formativo de “Desarrollo personal y para la convivencia”. Por ello, la finalidad que asume este campo formativo, en los documentos oficiales, está orientada a que

los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social.<sup>880</sup>

En estos términos, la RIEB integraba en este campo y con la misma perspectiva formativa, el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad. Además, establecía como primer objetivo de la asignatura de formación cívica y ética, en primaria y secundaria, el de continuar el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales que se iniciaron en preescolar. Además, acentuaba que esta materia en educación básica estaba encaminada a que los estudiantes adquieran competencias cívicas y éticas, que les permitan tomar decisiones,

---

<sup>877</sup> SEP, “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, México, 2006, p. 43.

<sup>878</sup> SEP, *Plan de estudios 2009. Educación básica primaria*, México, 2009, pp. 36-37.

<sup>879</sup> Corona, S., *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*, México, Siglo XXI, 2015, p. 81; UNESCO, *Informe sobre la reforma integral de educación básica en México*, México, 2011, p. 25.

<sup>880</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 17.

elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos.<sup>881</sup> En este sentido, se señala además que

Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven.<sup>882</sup>

Así, el acento en términos de la formación cívica y ética que impulsó la reforma de 2009 para la educación mexicana se inclinó a una perspectiva formativa más orientada al desarrollo de la identidad de la persona que a una formación democrática y ciudadana. Sobre este punto se profundizará más adelante en el apartado correspondiente al análisis de los contenidos de los libros de esta época.

### **8.2.2 Polémica en torno a la RIEB y a los libros de texto gratuitos**

La polémica que enfrentaron los libros de texto gratuitos se debió en gran medida a la reforma implementada en el nivel básico en el gobierno calderonista, pero definida en algunas de sus disposiciones educativas desde sexenios anteriores, incluido el de Vicente Fox. Cabe recordar que los documentos programáticos del sexenio calderonista, principalmente la Alianza por la Calidad de la Educación, aludían a la imperiosa necesidad de mejorar la calidad a través de la reforma del enfoque, asignaturas y contenidos de la educación básica.<sup>883</sup> Así, la Subsecretaría de Educación Básica anunció el diseño de una nueva propuesta curricular para la educación primaria 2008-

---

<sup>881</sup> Poder Ejecutivo-SEP, "Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica", *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 18.

<sup>882</sup> Poder Ejecutivo-SEP, "Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica", *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 18.

<sup>883</sup> Cabe recordar que uno de los principales procesos prioritarios que marcó la Alianza por la Calidad de la Educación fue precisamente la constitución de una profunda reforma curricular al sistema educativo que "asegurara, a los estudiantes mexicanos, una formación integral basada en valores y una educación de calidad cuya orientación principal estuviera enfocada al desarrollo de competencias y habilidades". En estos términos la Alianza contempló 10 acciones divididas en 5 ejes y en 10 procesos cada una. El eje 4 aludía principalmente a la reforma de la primaria, pero debido a su objetivo de integralidad demandaba una mirada en el eje 2, referido a la profesionalización de los docentes, y en el 3, sobre el desarrollo y bienestar de los alumnos. En el documento de la UNESCO se detalla, además, que los principales acuerdos de la educación básica; Enseñanza del idioma inglés desde preescolar; Promoción de la interculturalidad". En el mismo documento se detalla que a partir de 2008 se implementa la etapa de prueba de la aplicación de la reforma curricular de primaria. UNESCO, "Informe sobre la Reforma Integral de Educación Básica en México", México, 2011, p. 20.

2009, que tendría una generalización por etapas para permitir realizar ajustes al plan y programas de estudio, a los materiales educativos, y a las estrategias de actualización de los docentes.<sup>884</sup>

Las autoridades educativas afirmaban que los nuevos libros de texto fueron elaborados, revisados y mejorados de forma continua, y en su evaluación participaron docentes frente a grupo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones nacionales tales como la UNAM, la UAM, la UPN, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, así como instituciones internacionales, como el Ministerio de Educación de Cuba, entre otras.<sup>885</sup> Además, señalaron que la revisión se llevó a cabo por medio de reuniones nacionales, regionales y estatales, y algunos foros en el ámbito nacional, teniendo diversos resultados y propuestas de mejora para ser implementadas en los materiales.<sup>886</sup> De igual manera, explicaron que se actualizaron los criterios y las normas editoriales para la elaboración de los libros y se llevó a cabo una constante socialización con los equipos interdisciplinarios encargados de elaborarlos.<sup>887</sup>

Sin embargo, las críticas por la implementación de la reforma y por las implicaciones que ésta había tenido en la edición, contenidos y puesta en

---

<sup>884</sup> SEP, *Plan de Estudios. Educación básica. Primaria*, México, 2009, p. 10. Una primera etapa de prueba de los planes de estudio implicó “una fase de experimentación de los materiales educativos de 1º, 2º, 5º y 6º grados en 4868 escuelas durante el ciclo escolar 2008-2009. En el ciclo escolar 2009-2010 se llevó a cabo la fase experimental con los materiales educativos de 2º, 3º, 4º, y 5º grados y se generalizaron los materiales de 1º y 6º grados; para el ciclo escolar 2010-2011 se realizó la fase experimental de los materiales de 3º y 4º grados y se generalizaron los de 2º y 5º grados. Para el ciclo escolar 2011-2012 se consolidó la totalidad de los materiales generalizados en las aulas”. Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 6.

<sup>885</sup> Al respecto, en el informe de la UNESCO sobre la implementación de la RIEB en México se detalla que la evaluación de los materiales educativos, es decir, de los libros de texto gratuitos y de los planes y programas de estudio 2006 y 2009, se realizó por las instituciones de la siguiente manera: “evaluación de los materiales de ciencias y matemáticas (2009) por la UNAM; evaluación de los materiales de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de Formación Cívica y Ética, Español, Historia, Geografía, Educación Artística y Educación Física (2009), y opiniones de los Consejos Consultivos Interinstitucionales en torno a los planes y materiales por asignaturas (Español, Formación Cívica y Ética, Artes, Educación Física, Ciencias, Matemáticas y Lengua Extranjera) en sus versiones del 2009”. UNESCO, “Informe sobre la Reforma Integral de Educación Básica en México”, México, 2011, p. 11.

<sup>886</sup> Para conocer de manera general los rubros en los que se implementaron mejoras a los materiales educativos puede revisarse en UNESCO, “Informe sobre la Reforma Integral de Educación Básica en México”, México, 2011, 189 pp.; Y el documento Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, pp. 4-6.

<sup>887</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 6.

circulación de los nuevos textos fueron severas y muy nutridas. Máxime cuando días después de iniciado el ciclo escolar se publicaba en la prensa el anuncio de los nuevos programas de estudio para la educación básica. Al respecto, en el periódico *La Jornada* se afirmaba: “Dos semanas después de iniciado el ciclo escolar, cuando ya estaban repartidos 27 millones de libros de la reforma de primaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó ayer en el Diario Oficial de la Federación los nuevos programas de estudio”.<sup>888</sup> La discusión fue tan intensa que incluso hubo quienes tacharon los libros de “ilegales”.<sup>889</sup>

Aun cuando el secretario de Educación había recibido la advertencia de los especialistas, encargados de su elaboración, “para no entregar el paquete de 10 libros a 7 millones de niños de primero y sexto grados de primaria por tener ‘graves retrocesos y errores’, el funcionario señala que es ‘una necesidad imperiosa’ contar con libros al inicio del curso, y los que se entregarán ‘son perfectibles’”.<sup>890</sup> De ahí que las autoridades, en voz del subsecretario de Educación Básica, Fernando González, negara los errores, pues sostuvo que “los libros de texto gratuito para educación básica no tienen errores, [...] rechazó que estas modificaciones sean fallas, aunque dijo que la SEP está dispuesta a rectificar”.<sup>891</sup> Al respecto, un grupo de académicos especialistas en educación señaló:

La elaboración de los materiales para la reforma (programas, guías, libros y medios) requiere una coordinación general de equipos interdisciplinarios con la

---

<sup>888</sup> Avilés, K., “Publican en el Diario Oficial nuevos programas de estudio para primaria”, *La Jornada*, México, 8 de septiembre de 2009, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/08/index.php?section=sociedad&article=041n2soc> consultado el 2 de marzo de 2018.

<sup>889</sup> Sobre esto, la periodista Karina Avilés apuntó: “Dichos planes debieron aparecer en el DOF antes de ser distribuidos los libros de texto, pero para justificar esa violación legal se incluyó un artículo transitorio en el cual se señala que la SEP entregó antes del comienzo del año escolar los materiales ‘para implementar los nuevos programas de primero y sexto grados’. [...] La Ley General de Educación, en su artículo 48, apunta que “los planes y programas que la secretaría determine en cumplimiento del presente artículo, así como sus modificaciones deberán publicarse en el DOF y en el órgano informativo oficial de cada entidad federativa”. Sin embargo, la SEP, que encabeza Alonso Lujambio, violentó esa norma, así como la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos”. Avilés, K., “Publican en el Diario Oficial nuevos programas de estudio para primaria”, *La Jornada*, México, 8 de septiembre de 2009, p. 31, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/08/index.php?section=sociedad&article=041n2soc>, consultado el 2 de marzo de 2018,

<sup>890</sup> Martínez, N., “La SEP deja historia y matemáticas a medias”, *El Universal*, México, 24 de agosto de 2009, disponible en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/170846.html>, consultado el 2 de marzo de 2018.

<sup>891</sup> Jiménez S., y J. Arvizu, “Niegan errores: ‘el proceso irá mejorando’”, *El Universal*, México, 25 de agosto de 2009, disponible en: <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/170864.html>, consultado el 2 de marzo de 2018.

capacidad y el tiempo de vigilar la articulación del proyecto dentro de cada ciclo y a lo largo de los tres niveles. El proyecto actual se realiza, en cambio, bajo presión y de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas, sin que la SEP asuma la responsabilidad de garantizar su calidad y consistencia.

[...]

La elaboración de libros de texto oficiales para primaria ha contribuido de manera fundamental al cumplimiento del mandato constitucional de garantizar una educación primaria gratuita y universal a todos los niños y niñas de México. Si bien es necesario enriquecer los materiales educativos con nuevos y variados recursos didácticos, culturales y tecnológicos, sigue siendo indispensable proveer un conjunto de libros oficiales para primaria, que proyecte un alto nivel cualitativo, provea un marco nacional común e integre la dimensión intercultural para todos. Sólo la SEP puede garantizar que este material básico sea elaborado por los mejores equipos interdisciplinarios nacionales, con base en los resultados de investigación y los avances actuales de las ciencias correspondientes.<sup>892</sup>

Por su parte, otros especialistas destacaron la importancia de revisarlos con urgencia y subsanar los errores, pese al alto costo monetario que las autoridades adujeron para no revisarlos y sustituirlos. Al respecto, Gil Antón señaló:

si la SEP ha reconocido que se trata de libros que son perfectibles, es decir, ‘mejorables’, entonces es urgente una revisión, [...] sería más barato en términos del interés nacional que se hiciera un mejor programa y en consecuencia mejores libros de texto, que pensar en ahorrar dinero y considerar irremediables los errores.<sup>893</sup>

Ciertamente, las críticas a la reforma fueron fundadas, pero sobre todo la duda sobre quiénes habían elaborado y evaluado los materiales educativos, pues se daría a conocer, por las mismas autoridades de la SEP, que habían solicitado a la Universidad de Nueva York “una evaluación del Plan y los programas de estudio y los libros de texto correspondientes a las asignaturas de Ciencias y Matemáticas de la educación primaria y secundaria, para lograr su congruencia”,<sup>894</sup> y una evaluación sobre el impacto de la reforma curricular a la UNESCO y al Consejo Australiano para la Investigación Educativa.<sup>895</sup> Estas

---

<sup>892</sup> DIE-Cinvestav, “No a la reforma curricular improvisada”, *Educación 2001*, núm. 163, diciembre de 2008.

<sup>893</sup> Poy, L., “Expertos del Cinvestav y UAM llaman a Lujambio a que dé marcha atrás”, *La Jornada*, México, 26 de agosto de 2009, p. 31, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/26/index.php?section=politica&article=007n4pol> consultado el 3 marzo de 2018.

<sup>894</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 5.

<sup>895</sup> Poder Ejecutivo-SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 19 de agosto de 2011, p. 5.

dos acciones llevadas a cabo por parte de la SEP pusieron en tela de juicio la elaboración de los libros editados para esta cuarta época.

En tal sentido, como ha ocurrido con otras actualizaciones a los contenidos de los textos gratuitos, las principales críticas se orientaron a los libros de Historia, de Ciencias Naturales y, en esta ocasión, también a los de Matemáticas. Con respecto a la polémica sobre los libros de Historia, éstos fueron objeto de discusión por la eliminación del estudio de la Conquista de México y la Independencia. Este hecho abriría una discusión pública en los medios de comunicación en la que se involucraron desde académicos hasta la Iglesia católica. Al respecto, Silvia Ruiz señala:

la discusión pública que incluyó la participación de la Iglesia Católica, que en voz del director del Archivo Histórico del Arzobispado, Gustavo Watson Marrón, solicitó una corrección a los libros de texto, puesto que los padres de la patria Miguel Hidalgo y Costilla, y José María Morelos y Pavón, no murieron excomulgados.<sup>896</sup>

Por su parte, académicos especialistas en educación aludían que los libros de texto eran el resultado de una reforma improvisada y sin coherencia interna, y que, además, al recortarse los contenidos los estudiantes saldrían de la primaria con una visión limitada de la historia de México, pues el problema en realidad era “¿Dónde van a ver historia moderna y contemporánea de México, hasta secundaria? [...] Los niños de primaria tienen que salir con una visión básica de la historia completa, entre otras razones porque no todos van a secundaria”.<sup>897</sup> Al respecto, en entrevista expresa Olac Fuentes señaló:

Ésta es la consecuencia de haber “entregado” a un grupo político —el de Elba Esther Gordillo— la educación, ya que la RIEB, encabezada por el subsecretario de Educación Básica, Fernando González Sánchez, yerno de la maestra, es una reforma “caótica” y estos títulos son el resultado de un proceso “improvisado y sin coherencia interna”.<sup>898</sup>

De igual forma, advertían la necesidad de contar con una cultura básica y con una concepción de la historia “en la que podamos comprender el mundo

---

<sup>896</sup> Ruiz, S., “Con texto o sin él”, en *Revista de Educación y Cultura, AZ*, núm. 30, México, febrero, de 2010, p. 9.

<sup>897</sup> Avilés, K., “Quita SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros gratuitos”, *La Jornada*, México, 24 de agosto de 2009.

<sup>898</sup> Avilés, K., “Quita SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros gratuitos”, *La Jornada*, México, 24 de agosto de 2009.

a partir de los orígenes de nuestros pueblos”.<sup>899</sup> Sobre este punto, Hugo González Casanova expresó:

No sólo es importante el conocimiento erudito, sino una cultura básica que permita ser ciudadanos, para ir por el mundo después. Si no tenemos claro cuáles son nuestros fundamentos es muy difícil que posteriormente lo logremos. [...] [en los libros] es evidente una concepción de la historia absolutamente tradicionalista, fundada en fechas y en nombres, lo cual se había tratado de superar. Y además, la narración, como fundamento didáctico de la enseñanza de la historia, ya no existe. Estos libros, sintetizó, constituyen una muestra más de las limitaciones de quienes gestionan la educación.<sup>900</sup>

En cambio, desde las autoridades, la directora general de Materiales Educativos defendía el hecho de que los libros de texto habían sido elaborados por equipos multidisciplinarios que estaban conformados “por especialistas en asignaturas específicas, son maestros ante grupo, pedagogos y especialistas por parte de la SEP”.<sup>901</sup> Pese a las críticas, los textos no fueron retirados<sup>902</sup> y algunos de ellos continúan usándose en las aulas escolares. Aunque cabe señalar que los materiales más polémicos fueron, como ya se ha dicho, modificados después de iniciado el ciclo escolar 2012-2013, pues se les detectaron 117 errores ortográficos<sup>903</sup> y la omisión de ciertos temas.

---

<sup>899</sup> Avilés, K., “Quita SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros gratuitos”, *La Jornada*, México, 24 de agosto de 2009.

<sup>900</sup> Avilés, K., “Quita SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros gratuitos”, *La Jornada*, México, 24 de agosto de 2009.

<sup>901</sup> Bernáldez, E., “Una mirada desde la Dirección General de Materiales Educativos”, en *Revista de Educación y Cultura*, AZ, núm. 30, México, febrero de 2010, p. 25.

<sup>902</sup> Sobre esto, en una entrevista, el subsecretario de educación básica, Fernando González, yerno de Elba Esther Gordillo, expresó que “no se suspenderán o retirarán los nuevos libros de texto gratuitos, ya que es una medida ‘verdaderamente extrema’ y dichos títulos, según afirmó, ‘definitivamente’ no contienen errores. Enfatizó que los volúmenes fueron sujetos a evaluaciones nacionales e internacionales y cuentan con un amplio consenso y revisión de una gran cantidad de especialistas, por lo que son un ‘producto valioso’. Así aseguró, los padres de familia ‘deben estar tranquilos de que nosotros hicimos el trabajo que correspondía, acompañados con las mejores personas e instituciones’”. Avilés, K., “‘Definitivamente’ los libros no se retirarán, advierte González Sánchez”, *La Jornada*, México, 26 de agosto de 2009, p. 31, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/26/index.php?section=politica&article=005n2pol>, consultado el 3 de marzo de 2018

<sup>903</sup> Ya en 2013 y con un nuevo presidente, Enrique Peña Nieto, las autoridades de la SEP, antes del inicio del ciclo escolar en agosto de ese año, reconocieron la existencia de errores en los libros de texto y culparon de ello a la administración de Felipe Calderón. Al respecto, en una nota periodística se señala: “No hay nada que hacer y así se entregarán”, afirmó el secretario de Educación, pues los 225 millones de ejemplares ya se habían mandado a imprimir cuando ellos llegaron a la Secretaría, informó hoy el periódico *Reforma*. ‘Tienen 117 faltas de ortografía, lo cual es imperdonable, pero no nos correspondió a nosotros el error, cuando nosotros llegamos ya estaban en proceso de impresión y no había forma de parar el proceso de impresión de esos libros’, afirmó”. Redacción, “SEP detecta 117 faltas de ortografía en libros de texto”, *Animal Político*, México, 18 de julio de 2013, disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2013/07/chuayffet-culpa-a-administracion-panista-de-errores->



Si bien desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 los gobiernos panistas se plantearon retos centrales para el impulso y la mejora de la educación, y sin dejar de reconocer los esfuerzos realizados en la materia por estos gobiernos, el balance final fue calificado de insuficiente, dado el poco impacto que tuvieron las estrategias realizadas para lograr un cambio significativo en el sistema.

Ciertamente, a pesar de que las líneas rectoras del cambio educativo propuesto por los gobiernos panistas, principalmente en el sexenio de Fox, tomaban en cuenta la ausencia de equidad y justicia, la única finalidad que recibió mayor atención por parte de las autoridades fue la de elevar la calidad del sistema educativo a través del impulso de iniciativas innovadoras orientadas a las nuevas TIC y el desarrollo, aplicación y medición de pruebas estandarizadas, que si bien implicaron la modificación de los contenidos de los libros de texto, su resultado no fue satisfactorio.

El papel destacado que los libros de texto gratuitos habían tenido en la materialización de las reformas educativas en los gobiernos anteriores a los del “cambio” se vió profundamente mermado, no sólo en la gestión calderonista, sino a lo largo de los 12 años de gobierno del PAN por cuatro razones. La primera, debido al poco interés mostrado por parte de ambos gobiernos en los problemas del sistema educativo mexicano; la segunda, porque los libros no fueron el foco de atención primordial o mejor dicho no recibieron la atención y el cuidado requerido para su modificación en la nueva propuesta educativa de la REIB; tercera, porque los materiales fueron reformados y actualizados en su totalidad hasta prácticamente el final del segundo mandato panista, y cuarta, porque su orientación y contenido careció de una propuesta precisa, bien articulada y coherente con un proyecto definido de nación.

---

en-libros-de-texto-de-primaria/, consultado el 4 de mayo de 2018. Las notas periodísticas al respecto son nutridas. Véase: “Precaución, libros con errores en México”, *el país*, 10 de agosto de 2013, disponible en: [https://elpais.com/sociedad/2013/08/20/actualidad/1376960529\\_089011.html](https://elpais.com/sociedad/2013/08/20/actualidad/1376960529_089011.html), consultado el 4 de mayo de 2018; “La SEP repara 117 errores ortográficos de sus libros de texto en un pdf; Español, la materia con más gazapos”, *Sin embargo*, México, 23 de septiembre de 2013, disponible en: <http://www.sinembargo.mx/23-09-2013/763512>, consultado el 4 de mayo de 2018; Agencia de noticias EFE, “Polémica por errores ortográficos en los libros de la SEP reabre el debate de la crisis educativa”, SDP NOTICIAS, México, 5 de agosto de 2013, disponible en: <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2013/08/05/polemica-por-errores-ortograficos-en-libros-de-la-sep-reabre-el-debate-de-la-crisis-educativa>, consultado el 1 de marzo de 2018.

Ya se ha señalado que los libros que integraron la cuarta generación tuvieron una sustitución escalonada. Si bien había venido sucediendo el mismo procedimiento para su renovación en épocas precedentes, es preciso apuntar que estos libros se terminaron de remplazar en el año 2010,<sup>904</sup> lo que significó que prácticamente al finalizar la travesía de gobierno alternativo se diera cauce real, y a todo vapor, a la materialización de un proyecto reformador para la educación básica que, pese a su visión fragmentaria e inmedatista, al contrario de lo que las mismas autoridades habían planteado en su discurso, se impuso para fomentar el desarrollo hacia el siglo XXI.

### **8.3 Análisis de los libros de texto gratuitos de la cuarta época 2008-2012: líneas generales y rasgos diferenciadores**

Toda vez que se ha descrito el entorno político y educativo en el que se propuso una cuarta reforma a la educación y con ello una nueva modificación a los libros de texto gratuitos en México, se expondrán a continuación los rasgos que caracterizaron la idea de democracia, ciudadanía y formación ciudadana en los materiales educativos editados para esta época.

Los llamados “libros del cambio”, es decir, los que conformaron la cuarta época de textos gratuitos, se editaron desde 2009 y continúan vigentes hoy en día con diversas correcciones ortográficas y algunos con modificaciones en sus portadas y rectificación de sus contenidos. Estos materiales son resultado de la aplicación de la RIEB en primaria. Su enfoque curricular y formativo se sitúa en el terreno de la transformación pedagógica con un encuadre por competencias,<sup>905</sup> ya que sus contenidos y estructura mantienen una orientación distinta con respecto a los materiales de enseñanza de las épocas precedentes.

Así, la cuarta época de libros de texto se integró por materiales cuya elaboración y contenido se realizó de forma arriesgada. Es decir, según la SEP,

---

<sup>904</sup> UNESCO, “Informe sobre la Reforma Integral de Educación Básica en México”, México, 2011, pp. 15-21.

<sup>905</sup> Al respecto, en la presentación de cada uno de los materiales que se editaron con la RIEB, se señala que el nuevo enfoque en el que se estructuran los libros de texto pone énfasis en “la participación de los alumnos para el desarrollo de las competencias básicas para la vida y para el trabajo. Este enfoque incorpora como apoyo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), materiales y equipamientos audiovisuales e informáticos que, junto con las bibliotecas de aula y escolares, enriquecen el conocimiento en las escuelas mexicanas”. *Historia, Quinto Grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p.3.

se elaboraron por autores<sup>906</sup> bajo la supervisión técnica y pedagógica de la Dirección de Desarrollo e Innovación de Materiales Educativos de dicha dependencia. Una vez elaborados y revisados fueron puestos a consulta, es decir, a revisión y evaluación de instituciones tales como la UNAM, la UAM, el UPN, los Consejos Consultivos Interinstitucionales y con especialistas en los temas.<sup>907</sup> Además, se revisaron en reuniones regionales y jornadas estatales, todas organizadas por la SEP, para identificar deficiencias y desafíos de los materiales.<sup>908</sup>

Ya se ha señalado la polémica que causó la elaboración de estos materiales. Sin embargo, interesa señalar que desde entonces los Consejos Consultivos Interinstitucionales y los especialistas en los temas señalaron los problemas estructurales, conceptuales y didácticos que presentaban los textos. Si bien la intención de las autoridades al poner los libros a consulta y revisión fue positiva, su resultado fue totalmente contrario, es decir, negativo, pues se editaron un conjunto de libros con características indeterminadas y con ausencia de concordancia con el proyecto curricular y formativo que se había propuesto: el de las competencias para la vida y el trabajo.<sup>909</sup>

---

<sup>906</sup> En ninguno de los documentos programáticos públicos de la SEP se señala con claridad la forma en la que los libros fueron elaborados. Es decir, no se sabe si éstos se hicieron por concurso, por asignación directa o por equipos contratados por la misma SEP, como había venido sucediendo con las ediciones de las anteriores épocas.

<sup>907</sup> Es importante señalar que los participantes en estas revisiones y evaluaciones no tuvieron una selección específica, fueron profesores adscritos a las instituciones universitarias, cuya selección dependió del azar o de la decisión de una persona.

<sup>908</sup> Para conocer de manera puntual las etapas y el recorrido de la implementación de los materiales educativos de la RIEB y sobre los resultados de las evaluaciones y los desafíos de los materiales, puede revisarse: UNESCO, "Informe sobre la Reforma Integral de Educación Básica en México", México, 2011.

<sup>909</sup> Al respecto, en el plan 2011 se señalaba como finalidad del enfoque formativo por competencias lo siguiente: "el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; el dominio del inglés, como segunda lengua, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva". SEP, "Presentación", *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, 3a. edición electrónica, 2014, pp. 9-10, disponible en:

Resulta pertinente señalar que los materiales editados se construyeron con la pretensión de abordar los enfoques principales de cada asignatura y para efectos de la investigación que aquí se presenta, los libros que se analizaron sumaron 22 y correspondieron a las asignaturas de Formación Cívica y Ética, de la que se analizaron los libros de la prueba operativa editados en 2008 de primero a sexto grados y los correspondientes a la RIEB de los mismos grados editados en 2012; Exploración de la Naturaleza y la Sociedad para primero y segundo grados; Distrito Federal. La Entidad donde Vivo para tercer grado; Historia para cuarto, quinto y sexto grados; Geografía para cuarto, quinto y sexto grados, y el libro ilustrado, tipo historieta, Nuestra Constitución (se volvió a editar sin modificaciones).

La perspectiva ideológica en la que se diseñaron los libros de esta época privilegió una visión fragmentaria del aprendizaje, debido al insuficiente desarrollo de los contenidos y de la información presentada en ellos. Los distintos énfasis con los que se describen en los textos los procesos sociales tales como el arribo del siglo XXI, el desarrollo de las TIC, la diversidad, o bien, la inclusión o la ausencia en los materiales de la perspectiva de género, la interculturalidad, la discapacidad, así como el impulso a una educación en términos financieros y del consumidor, conformaron una perspectiva ecléctica de los materiales educativos.

Por consiguiente, los libros del cambio han permanecido sin grandes modificaciones por casi nueve años consecutivos en las aulas escolares y se espera que para el ciclo escolar que está por iniciar, en agosto de 2018, se haga una sustitución de los mismos como resultado de una nueva reforma educativa, hasta ahora, la más polémica de todas.

De acuerdo con el análisis realizado se pudieron identificar al menos seis características que, de manera general, dan cuenta de los rasgos que conforman y distinguen a los libros de la cuarta generación de las versiones anteriores.

La primera hace referencia al cambio en las portadas, las cuales pasaron de estar ilustradas con obras pictóricas de grandes maestros mexicanos como José María Velasco, José Clemente Orozco, Juan O'Gorman,

entre otros, a incluir imágenes caricaturescas de personas (niños, adultos, abuelos) realizando diversas actividades. Probablemente, los ilustradores del nuevo proyecto ofrecieron esta alternativa de portadas con la finalidad de motivar a los estudiantes y generar interés por los libros. Para las autoridades encargadas de su elaboración se trataba de una novedosa propuesta editorial y gráfica “basada en las tendencias más recientes de diseño e infografía para libros de texto. [...] Con ello se atiende a la necesidad de proporcionar una edición acorde con los nuevos enfoques pedagógicos y a la vez se proporciona a los estudiantes una rica cultura plástica a lo largo de toda la primaria”.<sup>910</sup>

La segunda característica que se pudo identificar es que los nuevos libros no responden a un proyecto uniforme de educación nacional. Es decir, aunque se reconoce su especificidad, no reflejan un sólo proyecto de educación y, por tanto, de nación, como había sucedido con las anteriores versiones de textos. Al parecer, esta nueva propuesta perdió la brújula y declinó de su función de transmisora y orientadora de un proyecto educativo definido y estructurado. Aún más, en el análisis realizado, los libros de Historia y Geografía de algunos grados, y todos los de Formación Cívica y Ética, muestran una propuesta confusa de educación por competencias; no siguen los programas en su totalidad, y no hay claridad sobre el enfoque formativo que se busca en dichas asignaturas. En todo caso, los libros de Geografía y el de quinto grado de Historia son los textos que muestran mayor coherencia en sus contenidos y actividades, y reflejan con mayor nitidez un proyecto educativo de nación, pero acorde con los postulados de los grandes bloques económicos.

En tal sentido, no se observa una línea uniforme ni definida que oriente el proyecto educativo para la nación, debido a la gran variedad de perspectivas y a la escasa profundidad con la que se abordan los contenidos. A lo sumo, se presentan diversas visiones de educación y de país, apenas delineadas con las que se busca formar a la niñez mexicana.

La tercera característica identificada está vinculada con la estructura didáctica de los materiales. Esta versión de libros de texto tiene una nueva forma de estructurar el conocimiento; por lo general, para abordar los temas se divide en cinco bloques, que a su vez se integran por secciones. Se trata de

---

<sup>910</sup> Bernáldez, E., “Una mirada desde la Dirección General de Materiales Educativos”, en *Revista de Educación y Cultura, AZ*, núm. 30, México, febrero de 2010, p. 25.

una estructura prácticamente idéntica para todos los materiales de la nueva época y que a diferencia de las anteriores versiones, donde la estructura didáctica y de organización variaba dependiendo de la asignatura, aquí proporciona unidad en la forma de organizar el conocimiento de las asignaturas.

En el caso de los libros de Historia, están estructurados por bloques que a su vez se integran por secciones que cumplen tres funciones: “Panorama del periodo”, cuya finalidad es introducir el tema o los temas que se estudiarán en cada bloque; “Temas para comprender el periodo”, que muestra acontecimientos y procesos históricos que sitúan el periodo que se va a estudiar, y “Temas para reflexionar”, que son elementos que contribuyen a comprender la vida cotidiana, la salud, la sociedad, la tecnología y los valores de cada época. Además, existen otros apartados adicionales en cada bloque cuya finalidad está orientada a enriquecer el estudio de la historia. Estos apartados son: “Lo que conozco”, que se encuentra al inicio de cada bloque, cuya función es de repaso de los conocimientos previos; “¿Cuándo y dónde pasó?”, que propone localizar los acontecimientos estudiados en líneas del tiempo y mapas; “Para observadores”, que solicita la interpretación de imágenes con contenido histórico; “Para detectives”, que son un conjunto de pistas y actividades que permiten trabajar los temas que se aglutinan en la sección de “Temas para reflexionar”; “Comprendo y aplico”, cuyas actividades buscan ejercitar los conocimientos adquiridos en cada bloque; “Autoevaluación”, que contribuye a reflexionar sobre lo que se ha aprendido, e “Integro lo aprendido y evaluación”, que son ejercicios al final de cada bloque que resumen e integran lo que se aprendió. Por último, en cada bloque existen, por lo general, cuatro componentes cuya finalidad es complementar el estudio de la historia, éstos son: “La infancia en...”, que proporciona información acerca de la vida cotidiana de los niños y las niñas en la época de estudio; “Se dijo entonces...”, que son citas textuales de documentos de la época que se analiza; “Un dato interesante”, que es información curiosa relacionada con los temas, y “Consulta en...”, que son recomendaciones de otras fuentes de información, como periódicos, revistas e internet. También muestra sugerencias de consulta de recursos informáticos ubicados en la plataforma digital Explora.

Los libros de Geografía también contienen cinco bloques que a su vez se integran por tres secciones: “Comencemos”, la cual tiene como finalidad que el estudiante identifique qué tanto sabe sobre el contenido de la lección y darle a conocer el aprendizaje que adquirirá (más bien los temas que se van a abordar); “Aprendamos más”, cuya intención es que el estudiante desarrolle los temas de la lección con el propósito de que construya nuevos conocimientos, enriquezca los que ha obtenido y desarrolle nuevas habilidades y actitudes, y “Aplicamos lo aprendido”, con la que se busca que el estudiante ponga en práctica lo que aprendió. Al finalizar cada bloque se evalúa el aprendizaje mediante tres apartados: “Lo que aprendí” es una actividad integradora de los contenidos de las lecciones de un bloque; “Mis logros y Autoevaluación” son dos ejercicios a través de los cuáles se busca que el alumno valore su aprendizaje y reflexione sobre su utilidad, así como evaluar los aspectos que necesita mejorar, y “Tu proyecto” contiene una actividad para identificar y analizar algunas problemáticas en el espacio local. Al igual que el libro de Historia, los textos de Geografía contienen otros componentes que complementan el estudio de la asignatura como: “Un dato interesante”, que proporciona información importante o curiosa acerca del tema que se estudia, y “Consulta en...”, que son sugerencias para buscar información complementaria en distintas fuentes documentales, como internet o la biblioteca escolar.

Por último, los de Formación Cívica y Ética en sus dos versiones comparten con los materiales anteriormente descritos la organización didáctica de cinco bloques o unidades que se dividen, en este caso, en seis secciones: “Dialoguemos” es un espacio destinado a introducir los temas y las ideas centrales de la lección, y dependiendo del grado escolar del que se trate las imágenes con las que se ilustran van cambiando; por ejemplo, para el primer año escolar las imágenes corresponden al México antiguo con la intención de fomentar en el estudiante el interés por la identidad y el patrimonio nacionales. Por su parte, la sección “Caja de herramientas” contiene información para que los estudiantes analicen, consulten y reflexionen sobre los temas que se abordan en la unidad o bloque. “Cómo hacer cosas con palabras” presenta estrategias para que el alumno haga uso de la palabra de forma efectiva, a través de recomendaciones o consejos para expresarse bien, para aprender a pedir las cosas, a conocer bien lo que se le pide y para que reflexione sobre las

razones que expresan otras personas; cabe señalar que esta sección se presenta con mayor frecuencia en los libros de primero y segundo grados. “Técnicas y procedimientos formativos” muestra un abanico de técnicas para desarrollar competencias cívicas y éticas a través del trabajo del diálogo, la toma de decisiones, la comprensión crítica, el juicio ético, la participación y el manejo de técnicas como la asamblea y el periódico escolar. “Autoevaluación” busca que los niños se evalúen a sí mismos. Cabe señalar que estos libros, a diferencia de las otras dos asignaturas, contienen un apartado al finalizar cada unidad o bloque denominado “Sugerencias didácticas”, que son actividades que se le sugieren al docente con la intención de ayudar a los alumnos a identificar los conceptos a través de nuevas experiencias y de la reflexión sobre las temáticas abordadas. En el caso de primero y segundo años, los materiales cuentan con un cuaderno de trabajo por cada grado escolar que contiene actividades y juegos orientados al aprendizaje del cuidado personal, la convivencia con compañeros, la responsabilidad en la toma de decisiones, el cuidado del medio ambiente, la salud y bienestar, entre otros.

Una cuarta característica con la que también cuentan estos materiales que bien podría haber estado en la anterior, pero que por la relevancia que adquirió en esta reforma resulta preferible dedicarle un espacio particular, es la referida a la introducción de las TIC como medio de aprendizaje y de vinculación directa del estudiante con el texto. Es decir, a diferencia de las tres versiones anteriores de libros de texto, los de ésta época tuvieron una función, aunque complementaria, muy específica: la de vincular los conceptos fundamentales de las lecciones con un ambiente novedoso de aprendizaje dentro y fuera del aula. Esto es, las autoridades buscaron optimizar estos materiales a través del uso de un sistema de *e-learning* para favorecer el aprendizaje y ello constituye una diferencia central con respecto a los textos precedentes.

Así, la nueva estrategia de aprendizaje por competencias basada en las TIC, a través de la plataforma educativa Enciclomedia y posteriormente en otras, estuvo orientada a facilitar la construcción del conocimiento del estudiante y a complementar la información contenida en los libros de texto. El uso en el aula de dicha plataforma, que como ha sido señalado se implementó en las escuelas de educación básica en el ciclo escolar 2003-2004, junto con las referencias dentro de los textos para la consulta de páginas específicas en



internet —a partir de la edición de 2010— constituyeron dos novedades didácticas que se introdujeron inicialmente en los libros de quinto y sexto grados de esta generación y que en años posteriores fue ampliada a otros grados educativos.

Una quinta característica corresponde a la atomización de temas que se mencionan y se abordan en los textos. Si bien en el mismo plan de estudios de 2009 se contemplaba el desarrollo de manera transversal de temas tales como “la igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética y educación para la paz”,<sup>911</sup> en su tratamiento conceptual se advierten tensiones en términos teóricos y prácticos, lo cual lleva a malgastar la coyuntura para abordar los temas desde sus consideraciones éticas, políticas y sociales.

Al respecto, en varios libros y lecciones se presenta un alto porcentaje de temas emergentes vinculados con la ciudadanía y la democracia, que si bien no estaban presentes o no se destacaban con tanta claridad en las anteriores épocas, ahora son retomados de manera insuficiente. Algunos de estos temas son: la reforma política; la alternancia en el poder; las protestas sociales y políticas; la amnistía; la rebelión armada; las guerrillas rurales; las elecciones competidas y cuestionadas; el movimiento estudiantil de 1968; el EZLN; el asesinato de Colosio y Ruiz Massieu; las matanzas de Aguas Blancas y Acteal; la migración; la discriminación, vista como el maltrato a mujeres y niños, el rechazo a adultos mayores y a las personas con capacidades diferentes; la violencia y el crimen; la prevención de riesgos y la importancia de los simulacros; las tribus urbanas; las culturas mixtas; la calidad de vida, y la diversidad y equidad. Si bien la mayoría de estos temas se incluyen por la correlación directa que tienen con los sucesos y procesos contextuales de México, lo relevante es precisamente que hayan sido incluidos en los libros a partir de esta reforma, pero lo lamentable es la falta de claridad y profundización en sus explicaciones y definiciones.

Una sexta característica que pudo observarse en la mayoría de los materiales y que complementa la perspectiva ideológica ecléctica que ya se ha

---

<sup>911</sup> SEP, *Plan de estudios 2009, Educación Básica. Primaria*, México, SEP, 2009, p. 45.

mencionado, es que en ellos se percibe una orientación bien definida a la incorporación de temáticas que aluden a la globalización, la tecnología y el futuro económico compartido con las grandes potencias mundiales. De este modo, es posible observar una gran cantidad de contenidos alusivos a las implicaciones económicas y a los retos locales, en un contexto de mundialización del comercio y de la vida en general. En estos libros también se identificaron explicaciones que delinear una concepción eurocentrista que deja de lado lo local y privilegia una mirada occidentalizada y neoliberalizada del mundo y del país.

La séptima característica que distingue a este bloque de textos se relaciona con la ausencia de un discurso nacionalista y patriótico. Aunque existen lecciones donde se alude a la patria, a los héroes, a la bandera y al himno nacionales, lo distintivo es que no muestran un contenido reiterativo en estos temas ni ocupan un espacio especial o protagónico. En concreto y a diferencia de los otros materiales, especialmente de la época de los sesenta, en estos libros no hay una exaltación por la patria, por el contrario, se echa de menos un discurso que cimente la identidad nacional.

### **8.3.1 Libros de texto gratuitos 2008-2012: tendencias y rasgos generales sobre ciudadanía, democracia y educación ciudadana**

En esta parte se describen las tendencias que se identificaron en los libros de texto de la cuarta época frente a los temas de análisis establecidos para esta investigación. En este sentido, los libros de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética en sus dos versiones, mostraron tres tendencias principales en las que se sustenta la idea de democracia, ciudadanía y formación ciudadana.

La primera se refiere a los rasgos encontrados respecto de la ciudadanía. En los textos no se observa una orientación definida sobre el ciudadano que se busca formar. En todo caso, existe un conjunto de libros con distintos énfasis y niveles de abordaje sobre la ciudadanía. Esto es, algunos textos rompen con la propuesta de informar y prescribir a los estudiantes la conducta correcta, y plantean una ciudadanía en términos de la comprensión de las situaciones contextuales e incluso orientan a una reflexión sobre las posibles formas de conducirse frente a las problemáticas del entorno. Otros, en cambio, muestran claramente la adhesión a una ciudadanía que se restringe al

ámbito legal, donde lo que interesa es que el alumno comprenda su condición en tanto que pertenece a una nación, cumple con la ley y entiende que su condición de ciudadano se restringe al ejercicio del voto. Otros más enfatizan una condición ciudadana que está determinada por el interés de las TIC o incluso hay textos con una visión de la ciudadanía apegada a lo económico. En suma, en los nuevos materiales se observa una atomización de ideas y orientaciones sobre este tema que resulta difícil definir, pero, en todo caso, se puede decir que hay una idea difusa sobre la ciudadanía.

En este sentido, un aspecto que llama la atención es la insistencia de las autoridades para reintroducir la educación cívica y ética al currículo escolar y al mismo tiempo descuidar su orientación. Al respecto, un dato que nos puede dar luz para comprender sus motivaciones es que debe considerarse precisamente el significado que tuvo la reincorporación, después de 25 años de ausencia, de la asignatura al currículo de la educación básica con la edición de nuevos libros de texto, la cual tuvo en su planteamiento oficial un objetivo muy claro: “formar mejores ciudadanos”,<sup>912</sup> aun cuando esto no se cumpliera a cabalidad.

En declaraciones a la prensa por parte de la encargada del sector educativo, Josefina Vázquez Mota, se afirmaban las razones para restablecer el estudio del civismo y la ética en la educación básica, pues aseguraba que con ello se favorecía que “los niños y jóvenes aprendan a conducirse con honestidad y apego a la legalidad”;<sup>913</sup> “queremos alumnos con sentido de justicia y solidaridad. Estoy segura que esos libros les enseñarán también a ser más tolerantes”.<sup>914</sup> En las declaraciones oficiales se mencionaba la disposición de una asignatura con un “carácter renovado” respecto de la educación cívica que se había propuesto en los libros de los años sesenta y setenta, es decir, una asignatura considerada fundamental dentro del currículo escolar que no adoctrinaría a los estudiantes en el nacionalismo y el amor a la patria, sino en el ejercicio ciudadano de la solidaridad, la honestidad, la justicia, la legalidad y

---

<sup>912</sup> “Educación cívica y ética, una luz en el camino”, *El informador MX*, Guadalajara, 2 de mayo de 2008, p. 1, disponible en: <http://www.informador.com.mx/impresión/9594>, consultado el 21 de mayo de 2017.

<sup>913</sup> “Regresan libros de civismo y ética a educación básica”, *El siglo de Torreón*, 25 de febrero de 2008, p. 1, disponible en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/333937.regresan-libros-de-civismo-y-etica-a-educacion-basica.html>, consultado el 10 de marzo de 2018.

<sup>914</sup> “Regresan libros de civismo y ética a educación básica”, *El siglo de Torreón*, 25 de febrero de 2008, p. 1, disponible en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/333937.regresan-libros-de-civismo-y-etica-a-educacion-basica.html>, consultado el 10 de marzo de 2018.

la tolerancia. Sin embargo, no se pondría cuidado en definir una orientación uniforme en este sentido, en todos y cada uno de los libros que integraron la cuarta época.

Ciertamente, en el análisis se observó que los nuevos materiales educativos para la formación cívica y ética incluyeron más bien contenidos de tendencia liberal, que desde la época precedente ya se perfilaban orientados al desarrollo de una ciudadanía individualista, cuyo énfasis en el aspecto personal de la participación y la cooperación en sociedad muestran una orientación equívoca que difícilmente encuentra una vinculación con la colectividad. Esto es, la participación y la cooperación entendidas como el complemento del buen ejercicio de la ciudadanía encuentran su fundamento en el bien colectivo y, por ello, resulta sorprendente que en los libros de texto se reduzca la ciudadanía y su ejercicio a la simple suma de individuos.

La segunda tendencia está definida por el tema de la democracia, que en el caso de los libros que conformaron el universo de la investigación no mostró cambios importantes en su tratamiento respecto de las otras épocas. En tal sentido, el planteamiento sobre su significado continuó vinculándose mayormente con su connotación legal, en tanto ejercicio del voto y respeto a la ley. Es decir, se percibe en los nuevos textos un retroceso en la conceptualización sobre la democracia, pues aun habiendo experimentado la alternancia de gobierno, con todas las ventajas y desventajas que ello implicó, se continúa conceptualizándola en su definición restringida como un método de elección. Es verdad que los libros contienen temas que abiertamente señalan los aspectos críticos y las problemáticas que experimenta la sociedad mexicana en temas democráticos y de gobernabilidad, como la falta de compromiso del Estado para cumplir con su sociedad, y otros contenidos que tocan de lleno la importancia de la democracia y de la participación ciudadana. Sin embargo, estos temas sólo se mencionan en uno de los libros y en una lección en la que no se profundiza respecto de sus orígenes y consecuencias. Es, por tanto, que la noción de democracia que permea la cuarta generación está asociada a su connotación restringida.

La última tendencia alude a los elementos en los cuales los libros educan para la democracia y la ciudadanía. Al respecto, es preciso señalar que si bien en los textos se incluyen actividades que involucran el trabajo conjunto

de los estudiantes, se observa una carencia de actividades que contribuyan a vincular lo escolar y lo comunitario. Además, lo que se observó mayormente en las lecciones sobre el tema es una indefinición en los conceptos que se transmiten y en las finalidades que se busca con las actividades que se proponen. Por lo general, las actividades de los libros de Historia son muy parecidas a las de los textos de la época precedente, en donde sólo se solicita la resolución de preguntas y se advierte una forma segmentada o reductiva de los contenidos. Lo que sí se define muy bien es la necesidad de que se generen, en mayor medida, productos individuales, y en menor, colectivos, que constituyan evidencias y logros del aprendizaje en las materias, aunque dicho aprendizaje se dé de manera equívoca.

Finalmente, es preciso señalar que a pesar de que los nuevos textos reflejan, tanto en sus explicaciones como en contenidos, un mayor apego a la realidad de los procesos histórico-sociales que ha experimentado el país en los últimos años, se observó también la ausencia de inclusión de temas críticos que competen a esta investigación. Esto es, a lo largo de las reformas y las épocas en las que han sido modificados los materiales, ha existido una permanente resistencia para incluir temas críticos que aborden con profundidad y claridad la observancia de los derechos sociales, como el de acceso a la educación, a la salud y al trabajo, y otros complementarios, como la desigualdad, la falta de justicia social y la corrupción. Todos ellos temas consustanciales a la exigencia y al ejercicio de una buena democracia y ciudadanía.

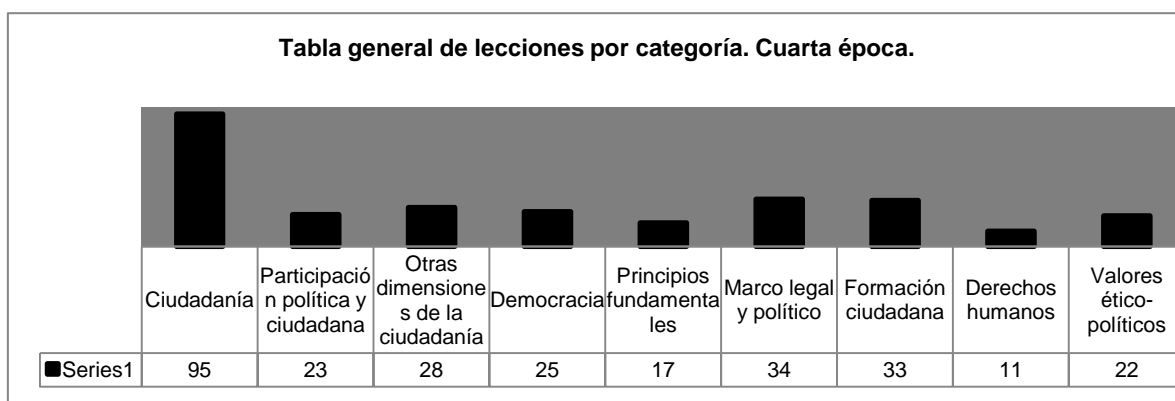
### **8.3.2 Libros de texto gratuitos: Análisis por categorías**

A continuación se detallan algunos de los hallazgos y datos más relevantes encontrados en los libros de texto de la cuarta época a la luz de la concepción de ciudadanía, democracia y educación ciudadana que inculcan y promueven estos materiales. Cabe señalar que también se hace una descripción analítica de los énfasis encontrados en cada una de ellas.

De manera global y conforme a los datos encontrados después del análisis a 22 libros que formaron parte de la cuarta época de materiales educativos, es posible señalar que el tema de la ciudadanía, la democracia y la educación ciudadana se aborda en 288 lecciones. De éstas, 146 aluden de

manera particular al tema de la ciudadanía, de la participación política y ciudadana, y de otras dimensiones de la ciudadanía. Por otra parte, en el análisis se identificaron 76 lecciones vinculadas con la democracia y sus dimensiones constitutivas, esto es, que refieren los principios fundamentales de igualdad, libertad y justicia, así como al marco normativo y de organización política de México. Sobre las que abordaron el tema de la educación o formación ciudadana se contabilizaron un total de 66 lecciones. La gráfica 13 da cuenta de lo señalado.

Gráfica 13



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP)-Libros de Texto Gratuitos. *Formación Cívica y Ética*, Primer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Primer grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Segundo grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Segundo grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Tercer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Distrito Federal. La entidad donde vivo*, Tercer grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Cuarto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Cuarto grado, 2012; *Historia*, Cuarto grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Quinto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Quinto grado, 2012; *Historia*, Quinto grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Sexto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Sexto grado, 2012; *Historia*, Sexto grado, 2012.

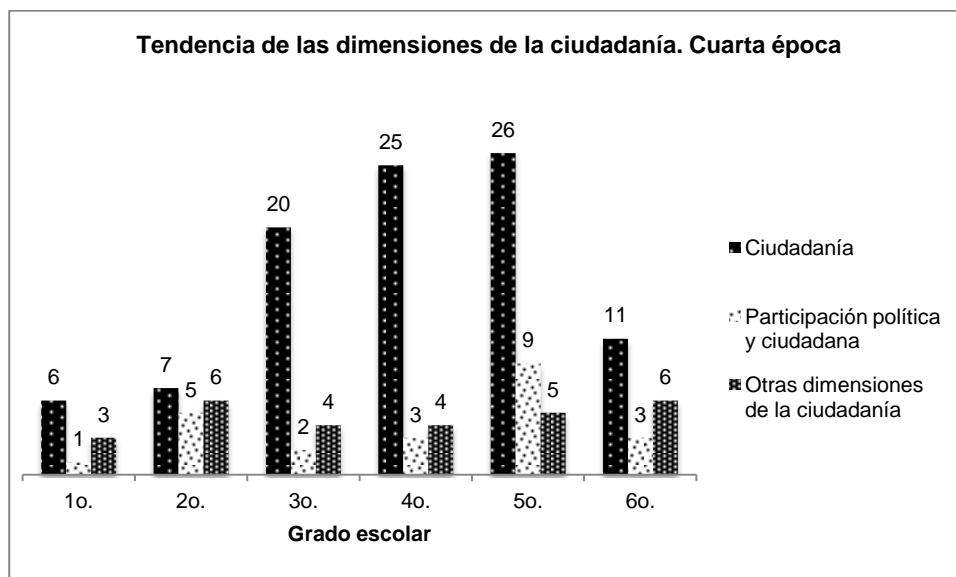
### 8.3.2.1 Dimensiones constitutivas de la Ciudadanía

El análisis realizado a los libros de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, y Distrito Federal. La Entidad donde Vivo, arrojó que en 95 lecciones se aborda dicha temática, siendo ésta la categoría a la que mayor número de apartados se le dedican. De manera concreta, en 95 lecciones la ciudadanía se asocia invariablemente a cuatro condiciones: 1) a la pertenencia a la nación y a un territorio como espacio físico de desarrollo; 2) al cumplimiento de la ley; 3) a la obtención de la mayoría de edad y en consecuencia al derecho a votar; y 4) a la ciudadanía en términos económicos y del mercado.

Aunque existen contenidos que describen la conformación de una diversidad cultural, por lo general se identificaron lecciones que carecen de un

tratamiento adecuado del tema, ya que no suelen explicar o hacer referencias sobre la diversidad ya sea cultural, individual o social que existe en el país. Así, excluyen referencias a lo indígena, a su lugar de habitación en zonas rurales y mucho menos se abordan los contextos de pobreza donde habitan. Aunado a ello, la narrativa que se utiliza uniforma el lenguaje, pues se mencionan cuestiones comunes para todos los mexicanos, sin que se considere la diversidad lingüística que existe en el país. Sobre el tema de otras dimensiones de la ciudadanía, la mayoría de las lecciones hacen referencia al tema del cuidado del medio ambiente y, en menor medida, se abordan temas tales como la multiculturalidad o la ciudadanía cosmopolita. Al respecto, llamó la atención que los libros de Geografía presentaron el mayor número de apartados sobre el tema, 16 en total. Por otra parte, se detectó que si bien el tema de la participación política y ciudadana es el que menos se aborda, hay en comparación con los datos de las épocas precedentes un aumento significativo en la inclusión de lecciones sobre el tema, siendo los libros de Formación Cívica y Ética los que mayor número de apartados presentaron, y los de Geografía los que tuvieron menos lecciones al respecto: sólo dos. La gráfica 14 ilustra lo señalado.

Gráfica 14



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP)-Libros de Texto Gratuitos. *Formación Cívica y Ética*, Primer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Primer grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Segundo grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Segundo grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Tercer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Distrito Federal. La entidad donde vivo*, Tercer grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Cuarto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Cuarto grado, 2012; *Historia*, Cuarto grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Quinto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Quinto grado, 2012; *Historia*, Quinto grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Sexto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Sexto grado, 2012; *Historia*, Sexto grado, 2012.

### a) Concepción de ciudadanía

En un acercamiento minucioso a los libros de este nuevo bloque es posible percatarse de que la ciudadanía se plantea desde una perspectiva reduccionista a lo legal, asociada al cumplimiento de la normatividad y del ejercicio individual. Por ello, se define de manera exclusiva como una membresía que se circunscribe al ámbito formal e institucional de pertenencia a la nación, y no como una condición que exige la realización de prácticas diversas que contribuyen al fortalecimiento y construcción de un espacio social con múltiples expresiones ciudadanas: individuales y colectivas. Los siguientes ejemplos dan cuenta de lo anterior:

#### **Unidad 1. Me conozco y me cuido (pp. 8-19)**

La lección aborda dos aspectos. El primero relacionado con la pertenencia a una nación y a los rasgos comunes que se comparten en ella, es decir, a la identidad como mexicano. **“Tu eres una niña o un niño mexicano y eres grande porque formas parte de una gran nación” (p. 8)**. La narrativa contempla a los extranjeros como parte de la grandeza de la nación siempre que respeten **“nuestras leyes” (p. 8)**. Aquí la ciudadanía se asocia simplemente a la perspectiva jurídica de pertenencia al país. **“El pueblo, o sociedad a que perteneces tiene rasgos comunes, como su historia y sus leyes. Tú eres igual a todos, de acuerdo con la ley” (p. 8)**. Los materiales se enfocan al conocimiento de los datos personales contenidos en documentos oficiales, como el acta de nacimiento, la cartilla de vacunación y la boleta escolar. La pequeña explicación que se da en cada uno de estos elementos que integran la ciudadanía es representativa del enfoque legalista que se transmite en la lección. Así, por ejemplo, del acta de nacimiento se señala: **“Tu primer documento de identidad y de ciudadanía es tu acta de nacimiento” (p. 14)**. Respecto de la boleta escolar se dice: **“Tu boleta escolar acredita que estás ejerciendo tu derecho a la educación. [...] Estos papeles son importantes porque te ayudan a establecer tu identidad y a que ejerzas tus derechos” (p. 15)**.

El segundo aspecto que se trabaja está enfocado principalmente en la reflexión, conocimiento y cuidado de la individualidad. Para ello, la narrativa refiere varios aspectos: el de cuidado personal (salud física y prevención de riesgos) y otro que se vincula con el espacio social (amor, cuidado, respeto tanto de la familia como en el espacio escolar).

Para finalizar, se envía un mensaje de “apapacho” al lector, en el que su tratamiento está más cercano a un mensaje de autoayuda que de explicación sobre el significado del ejercicio de la ciudadanía. En tal sentido, se señala: **“Recuerda: no estás solo. Tienes a tu familia, a tus maestros y a tus compañeros de escuela; a tus compatriotas y a las instituciones que velan por tu bienestar. Todo esto te ayudará a sentirte seguro, con ánimo para emprender tus estudios y tus proyectos, para alcanzar las metas que te propongas” (p. 11)**.

*(Formación Cívica y Ética, Primer grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

#### **Unidad 4. Los pilares del gobierno democrático (pp. 52-65)**

Esta lección, dedicada más bien a la descripción del marco legal y político que integra la estructura de gobierno en México, incluye entre sus lecturas varios textos



entre los que se encuentra uno referido a la “Ciudadanía y nacionalidad”, sin autor, que explica el significado de ciudadano, de nacionalidad y de participación, desde una concepción acotada del término y desde un enfoque técnico, asociado al marco legal desde la perspectiva del derecho. Así, se dice que **“son ciudadanos de la República los varones y las mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además los siguientes requisitos: I. Haber cumplido 18 años, y II. Tener un modo honesto de vivir” (p. 61)**. El texto también define la noción de nacionalidad, pero de forma confusa y poco clara: **“La nacionalidad es un estado que toma su origen del nacimiento en territorio nacional, de la nacionalidad mexicana del padre o de la madre, o de un acto que expresa la voluntad de adquirir la nacionalidad mexicana. También nace del matrimonio con mujer o varón mexicanos” (p. 61)**. Se habla del concepto de soberanía y de participación con una narrativa un tanto ambigua y confusa al intentarse definir ambos términos a partir de una idea. **“Como integrante o miembro de la unidad política llamada ‘pueblo’, que es donde reside esencial y originalmente la soberanía, según lo dispone el artículo 39 de la Constitución Política, el ciudadano debe participar directa o indirectamente en la estructura del poder estatal y en la realización del orden jurídico de la nación” (p. 61)**.  
(*Formación Cívica y Ética, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2008*)

Un dato relevante es que a diferencia de las anteriores épocas de libros de texto, donde la asignatura que por lo general aglutinaba el mayor número de lecciones con contenidos relativos a la idea de ciudadano era la de Historia, en este nuevo bloque se presenta un cambio importante, ya que dichos contenidos se pueden identificar también en los textos de Formación Cívica y Ética y, de manera especial y quizá hasta sorprendente, en los de Geografía.

Acerca de los acentos conceptuales sobre la ciudadanía, el análisis de las lecciones mostró que existe en los libros de Formación Cívica y Ética una idea difusa y en ocasiones poco coherente sobre la ciudadanía, en tanto condición teórica y práctica que fortalece la convivencia y genera un mejor espacio social. Esta cuestión no resulta ser así para el caso de los textos de Geografía, dado el enfoque tan particular que se imprime en los contenidos de esta asignatura.

Ciertamente, es significativo lo anterior, pues para conocer el carácter ideológico y la perspectiva que propone esta época de libros sobre la ciudadanía, es preciso adentrarse en el análisis de los textos de Geografía, pues es en ellos donde se visualizan con mayor claridad los contenidos sobre la concepción de ciudadano. Así, los hallazgos encontrados para esta categoría muestran que existe una idea más acabada sobre el ciudadano que se busca formar, ya que en varios de los temas que se abordan en los textos se delinea de manera reiterada una concepción de ciudadano en términos económicos, el *civitas economicus*, o bien, el ciudadano del mercado.

Precisamente, algunas de las razones que el nuevo gobierno panista tuvo para llevar a cabo la renovación y elaboración de nuevos libros de texto fue que, tras una revisión de los materiales educativos, se detectó la ausencia de contenidos de tipo económico y financiero. En tal sentido, el anuncio por parte de las autoridades educativas de la vuelta a las aulas de la educación ciudadana tuvo un vínculo muy particular en su planteamiento, pues se le asoció en reiteradas ocasiones con la enseñanza de una *educación financiera*, cuyos objetivos se orientaron a que “millones de niños en México aprendan el valor del ahorro, que gasten e inviertan mejor”.<sup>915</sup>

Ciertamente, la ciudadanía que el nuevo bloque de libros propicia está fuerte y sigilosamente sustentada en el vínculo entre sujeto y entorno económico y financiero. Esta idea, que permea varias de las lecciones, ha sido impulsada desde el campo disciplinar de la nueva gerencia pública, la cual propone que para el desarrollo futuro de los países se ha de vislumbrar al ciudadano como cliente. En la narrativa existe la tendencia a encontrar el concepto económico de ciudadano, el cual apela al desarrollo de su condición frente al contexto mundial inmediato. Aunado a ello, en los libros de Geografía se observan contenidos escasamente explicados o erróneos, y también se observa la inclusión de conceptos que no se explican. En tal sentido, en el análisis realizado pudieron identificarse varias lecciones donde se abordan y se propone el aprendizaje de conceptos vinculados con aspectos económicos y financieros, como la importancia de las cadenas productivas, de bienes y mercancías; las sociedades de consumo; la necesidad del comercio internacional; los retos locales en el contexto mundial; los países pobres y los países ricos; la diversidad económica de México; ¿cuánto ganan y en qué lo gastan?, entre otros. Un ejemplo de esta idea es la que se señala en Geografía de sexto grado:

**Bloque V. La calidad de vida (pp. 149-158)**

La lección tiene como objetivo abordar la calidad de vida en diferentes países y en el medio local; los factores que contribuyen para que ésta sea un elemento que propicie el desarrollo, y la importancia de generar condiciones ecológicas y medio ambientales favorables para el buen desarrollo de las personas y la población.

<sup>915</sup> “Dotará la SEP a primarias de textos gratuitos de civismo y ética”, *La Jornada*, México, 26 de febrero de 2008, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2008/02/26/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>, consultado el 9 marzo de 2018.

La narrativa es clara al plantear que el bienestar de una población no sólo depende de los factores económicos, sino que incluye elementos **“culturales, políticos, educativos, el avance de la ciencia y la tecnología, entre otros”** (p. 150). Sin embargo, la narrativa se orienta a transmitir un mensaje que otorga mayor peso al factor económico y, sobre todo, a la idea del papel que el ciudadano ha de cumplir para tener una mejor calidad de vida. Al respecto, la narrativa señala: **“Recientes estudios económicos y sociales demostraron que la verdadera riqueza de las naciones descansa en sus habitantes, de modo que una nación podrá acumular más riqueza si sus habitantes son capaces de desarrollar su potencial, ser productivos y aportar su creatividad”** (p. 150).

Se aclara lo que se mide para que un país tenga calidad de vida; entre los factores se menciona el educativo y el medio ambiental: **“Una buena calidad de vida también depende de las condiciones ecológicas de un lugar y del esfuerzo de sus habitantes por mantener un equilibrio entre lo natural y lo social”** (p. 153).

(*Geografía, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 2012)

Estos temas, que de manera abrumadora se incluyen en los textos de Geografía, presentan en contadas ocasiones una posición crítica sobre lo que se está transmitiendo o relatando. Más bien ofrecen de forma reiterada una mirada neoliberal de dichos temas, pasando por alto la realidad contextual del lector. En tal sentido, un balance de los textos analizados permite señalar que en su mayoría presentan una perspectiva orientada al conocimiento de aspectos económicos y financieros, cuyo parámetro comparativo, por lo general, hace referencia a los países de primer mundo. A ello hay que agregar que las actividades, los ejercicios y los ejemplos que se proponen para introducir, desarrollar o reafirmar el conocimiento están referidos en su mayoría a situaciones que se llevan a cabo en países desarrollados. Un ejemplo es el libro de Geografía de sexto año, que incluye la siguiente historia que, además de contener prejuicios en su redacción, se desarrolla en un centro comercial en España.

#### **Bloque IV. Sociedades de consumo (pp. 137-141)**

La lección tiene como finalidad explicar los conceptos de consumo de productos y consumo responsable a través de una historia que se desarrolla en un centro comercial español. Además de que el texto que introduce la lección contiene varias afirmaciones con una importante carga de prejuicios, el lugar donde se desarrolla la acción descontextualiza al lector.

**“¡Hola Sebastián!**

**Ayer fui con mi madre al Corte Inglés, en Madrid, y había una gran barata. Ella es muy observadora y al ver el comportamiento de la muchedumbre, me dijo: ‘¡No se mide la gente!’**, porque se llevaba los productos sólo porque estaban en oferta. Ni duran y van a terminar tirando todo y generando contaminación.

**Y me acordé de ti, que me preguntaste, ‘¿para qué compras eso si te va a hacer daño?’ Por eso escribo, para decirte que me puse a pensar en las golosinas y sodas que compro todos los días, que además me engordan, y en tantas envolturas de dulces y botellas desechables que tiro.**

**Ahora voy a comer unas ricas uvas que tomé del viñedo de mi tío, ¡a tu salud!**

**Jimena” (p. 13).**  
(*Geografía, Sexto grado*, SEP-Conaliteg, 2012)

Por lo tanto en este bloque de libros se prioriza un discurso que alude a lo global pero que descuida e incluso se impone a lo local. Es decir, en las lecciones el contexto se impone sobre lo sustantivo, priorizando explicaciones sobre los fenómenos a nivel macro que desbordan lo específico y, en consecuencia, el contenido pierde sentido, favoreciendo una perspectiva abstracta y global que no tiene vinculación alguna con lo que sucede a nivel micro, en comunidades rurales, donde los intercambios económicos y financieros a nivel internacional se ven desdibujados. En tal sentido, lecciones elementales para comprender la ciudadanía desde temas transversales ven opacada su finalidad por la narrativa neoliberal y globalizante de los textos. Ejemplo de ello es la que se incluye en el libro de Geografía de sexto año sobre la diversidad cultural, en la que se explican los conceptos de minorías culturales y grupos étnicos a partir de un discurso que argumenta con base en países europeos y en el que sólo se dedican dos renglones a México. Además, se destinan seis páginas a este apartado, en comparación con aquellos que abordan los temas financieros y económicos, que llegan a ocupar alrededor de 40 páginas. El siguiente ejemplo da cuenta esto:

**Bloque III. Minorías culturales (pp. 101-105)**

La lección se centra en describir y aclarar los conceptos de minoría cultural y grupo étnico. Es significativo que pongan ejemplos de grupos culturales del mundo y sólo una fotografía de un indígena perteneciente a un grupo huichol.

**“Como ocurre en España, existen diversos grupos sociales minoritarios localizados en distintos países alrededor del mundo. Las formas de vida y las manifestaciones culturales aportan riqueza a la diversidad cultural del espacio geográfico. Dentro de cada uno de estos grupos existen muchas variaciones que favorecen la riqueza cultural del mundo, por ejemplo, sólo en México existen 62 grupos étnicos indígenas que hablan una lengua propia; no obstante, en comparación con la población total del país, representan menos de 8% por lo que son considerados minorías culturales, al igual que algunos grupos de origen extranjero, como los menonitas, los judíos, los negros y los asiáticos” (p. 101).**

(*Geografía, Sexto año*, SEP-Conaliteg, 2012)

Por otra parte, es posible apreciar que en estos textos la ciudadanía deja de explicarse mayormente desde el mestizaje, tal como sucedía en los libros de las anteriores generaciones. Si bien ahora se reconocen algunas lecciones en las que se aborda el tema o cuestiones vinculadas con él, como las tradiciones

y las costumbres, los mitos y las leyendas, y el intercambio cultural entre México y España, en general son pocas las que dan cuenta de ello.

En tal sentido, el tratamiento conceptual que se le da a la ciudadanía, en tanto su definición de pertenencia a la nación, evidencia dos contradicciones bien identificadas. La primera, como se ha dicho, se refiere a una fuerte reducción de contenidos sobre la incidencia de las profundas raíces indígenas que conforman la identidad mexicana. Y segunda, los nuevos textos utilizan con mayor fuerza el concepto de diversidad antes que el de mestizaje para explicar la variedad de formas, costumbres y tradiciones que existen en México. Es decir, aunque se utiliza un novedoso enfoque de la ciudadanía para dar cuenta de la complejidad y variedad de factores que integran la identidad mexicana, las lecciones que se dedican a proporcionar conocimiento sobre el tema son escasas y carecen de explicaciones amplias y razonadas. Así, por ejemplo, en algunos apartados se observó que la identidad se utiliza como concepto que explica la diversidad entre personas, pero se le otorga mayor peso a las explicaciones sobre la categoría de edad y sexo, que a las raíces indígenas u otras formas de riqueza cultural que nos constituyen como mexicanos.

De este modo, se observa una narrativa que homogeniza; los textos uniforman en un lenguaje general, pues las lecciones se dirigen a un solo público: el de clase media, que vive en las ciudades y que habla español. Se excluye así a los alumnos de otras poblaciones, rurales o indígenas, que por lo general habitan en contextos de pobreza, tienen distintas costumbres, espacios de convivencia geográfica y una diversidad lingüística amplia.

Por lo tanto, la ciudadanía, entendida desde la perspectiva de la diversidad cultural, es un tema que aunque en el discurso y en el currículo oficial de esta época se planteó como un tema fundamental, en los libros se deja al margen, al priorizarse múltiples elementos que destacan por su planteamiento moderno, liberal y de vanguardia. Estos rasgos deben formar parte de la identidad del ciudadano mexicano, el cual, desde esta perspectiva, ha de buscar formar parte del mundo globalizado, con la finalidad de no quedarse fuera de la vanguardia. Ejemplo de ello es la siguiente lección:

### **Unidad 3. Todos necesitamos de todos (pp. 32-43)**

Esta unidad se enfoca a dos aspectos: aprender la importancia de vivir en sociedad, y respetar y apreciar la diversidad. Con relación al primer aspecto, la lección entremezcla explicaciones sobre la forma de organización de una sociedad y el rol de sus integrantes, a través del planteamiento de la idea de dependencia. **“Dependemos de los campesinos para tener alimentos frescos y sanos: de los molineros y panaderos, para comer tortillas y pan recién hechos, y de los comerciantes que venden verdura, fruta, carne y leche [...] Dependemos de los ingenieros, arquitectos, técnicos y albañiles que hacen posible tener caminos, agua, electricidad, escuelas, clínicas, viviendas y medios de comunicación [...] Carpinteros, herreros, carniceros, plomeros, electricistas, choferes o taxistas; fabricantes y reparadores de máquinas o zapateros; bomberos, policías o soldados; escritores, músicos, artesanos o periodistas, hombres y mujeres de los más variados oficios y profesionales que trabajan para que la vida de todos sea mejor” (pp. 32-33)**

Acerca del aprecio y respeto por la diversidad, la lección es un poco más clara y directa. Aludiendo a la pertenencia a la nación, se describe que aunque somos diferentes y tenemos diversas costumbres, tradiciones y formas de vestir, todos al final somos mexicanos. **“Formamos una nación diversa, poblada por niños y niñas, jóvenes, hombres y mujeres, adultos y ancianos, diferentes entre sí, pero todos y todas mexicanos” (p. 34).** Se aboga por el aprecio y respeto a lo diverso: **“Somos ricos en oficios, tradiciones y costumbres. Siempre tenemos algún motivo para festejar, vestir nuestros trajes típicos, bailar nuestros bailes, cantar nuestras canciones, tocar nuestros instrumentos musicales y preparar nuestra comida que, por su variedad, es de las más ricas del mundo (p. 34).**

*(Formación cívica y ética, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

### **b) Otras dimensiones de la ciudadanía**

Una de las categorías que destaca en los libros de la cuarta generación es precisamente la que se vincula con los temas emergentes de la ciudadanía. Si bien el tratamiento que se le da a estos temas es por lo general tangencial, pues no se profundiza en ellos, sería injusto desconocer su existencia. En tal sentido, el hecho de que exista una mención o se presenten nociones sobre las problemáticas actuales que enfrenta la ciudadanía en los ámbitos global y local, en este caso en México, permite desde el análisis suponer que existe un interés genuino por incluir y transmitir contenidos que reflejen con mayor fidelidad la realidad social del país, para provocar una mirada más crítica en los sujetos.

Sin embargo, la perspectiva que priva en las lecciones sobre el cuidado del medio ambiente, la ciudadanía cosmopolita y la multicultural, está orientada en su mayoría a la concientización de la ciudadanía en términos de la pertenencia a la humanidad y el cuidado del medio ambiente, descuidando el tema de la ciudadanía multicultural o cosmopolita, cuyo conocimiento es central para comprender, por ejemplo, la naturaleza de las actuales condiciones de migración y su situación en el ámbito global, o de las minorías nacionales y de

los grupos desfavorecidos en México. Es decir, si bien la inclusión de contenidos relativos a estos temas es de importancia para el fortalecimiento de la ciudadanía, el tratamiento globalizador con el que se incluyen, el énfasis puesto casi de manera exclusiva en los temas sobre el cuidado del medio ambiente, y la exclusión de la mención sobre el valor del ejercicio ciudadano en torno a la diversidad cultural, sesga la mirada que en el ámbito local deberían tener dichos contenidos para fortalecer la ciudadanía. Así, el análisis mostró que en 28 lecciones de 15 libros analizados se abordan las temáticas antes mencionadas, las cuales se aglutinan de manera preponderante en la asignatura de Geografía y dentro de la temática de la ciudadanía responsable con el entorno, a la que estos textos asocian como tema novedoso la prevención de desastres y de la salud.

Por ello, destacan en su mayoría lecciones alusivas a los problemas ambientales de México, que centran la atención en la contaminación del aire, del agua y del suelo, así como en la deforestación y sus consecuencias, resaltando la importancia de tomar conciencia de ello. Así, de manera reiterada la narrativa enfoca la atención del lector en la realización de acciones que coadyuven al cuidado y la conservación del medio ambiente. Ejemplo de ello son las siguientes lecciones:

**Bloque V. Lección 2. Los problemas ambientales de México (pp. 159-166)**

La lección busca dar cuenta de los problemas de contaminación de aire, agua y suelo que se experimentan en México y busca crear conciencia sobre la temática.

**“Desde hace algunos años la sociedad y los gobiernos comenzaron a tomar conciencia de los graves efectos de los problemas ambientales, por lo que han iniciado acciones para contrarrestarlos y heredar un mejor futuro para la niñez. [...] Tu también puedes llevar a cabo acciones para ayudar a conservar el ambiente” (p. 164).**

*(Geografía, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2012)*

**Unidad 3. Todos necesitamos de todos (pp. 32-43)**

Aquí se dedican dos párrafos a señalar la importancia del cuidado del medio ambiente, poniendo énfasis en la necesidad de que el lector se haga responsable de dicho cuidado. **“Es nuestra responsabilidad conservar los ecosistemas de los que formamos parte y de los que dependemos para satisfacer nuestras necesidades básicas” (p. 34). “Así como cuidamos el medio ambiente, es importante tratar y ser tratados con aprecio y respeto” (p. 35).**

*(Formación Cívica y Ética, Segundo grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

Como puede observarse, la narrativa de este bloque de textos motiva al alumno y busca crear conciencia en él para que lleve a cabo acciones por su cuenta en favor del cuidado y conservación del medio ambiente, no siendo así

para otros temas de mayor relevancia y sustancia que coadyuvan al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia en México. Aunado a ello, no en todos los temas se apunta con tanta claridad como se hace con el del medio ambiente. Así, son escasos los contenidos cuya narrativa involucra al lector para la toma de acciones futuras.

Otros temas cuya relevancia es mayor para lograr mejores condiciones de ciudadanía, que en las cuatro épocas de libros han sido poco considerados como fundamentales para el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía, son los que aluden a la ciudadanía multicultural, en tanto reconocimiento de grupos diferenciales, desfavorecidos, inmigrantes y minorías étnicas y culturales. Si bien en algunas páginas es posible encontrar ciertos contenidos alusivos a dichas temáticas, su integración de ninguna manera resulta ser abrumadora ni transversal a todos los textos; por el contrario, se observa un déficit de estos contenidos en el análisis realizado, ya que sólo en nueve lecciones de 288 se alude a estos temas.

Además, el tratamiento que se da a los contenidos en dichas lecciones generaliza los conceptos antes que explicar las razones fundadas de su existencia. Cabe señalar que la enseñanza de estos temas se concentra en los libros de Geografía de los grados escolares de cuarto y sexto años, y en el de Formación Cívica y Ética de cuarto, quinto y sexto años. Ejemplo de ello es la lección que se incluye en cuarto grado, donde se aborda el tema de la migración, en la cual se prioriza un aprendizaje más memorístico que razonado sobre la realidad que experimentan las personas que se van a otro país. Así, se definen los conceptos de migrante y emigrante, migración interna y externa, sin profundizar en las razones y posibles soluciones a estos fenómenos. El siguiente ejemplo da cuenta de lo señalado:

**Bloque III. Lección 3. Ni de aquí ni de allá (pp. 100-105)**

Aquí se aborda el tema de la migración, ciñéndose sólo a definir, de manera general, el significado de migrante, emigrante y de migración interna y externa de la población. La narrativa define al migrante como aquel que cambia de residencia porque busca mejores condiciones de vida, salud, trabajo y educación. Aunque el discurso que se utiliza en la lección explica en una frase las razones sociales, económicas y culturales que originan la migración de mexicanos hacia Estados Unidos, señalando que **“Los principales motivos por los que la población de una entidad migra son los económicos y la inseguridad provocada por los riesgos naturales y la violencia” (p. 103)**, la narrativa termina transmitiendo la idea de que la migración es un suceso natural de la población, que se fundamenta en una cuestión de gusto más que de carencia. Así lo dice: **“Algunas personas cambian**



de residencia una o más veces a lo largo de su vida, generalmente lo hacen para mejorar su situación económica, tener mejores servicios educativos y de salud, o más espacios recreativos y culturales. [...] A este cambio de residencia se le llama migración y puede ser temporal o definitiva.

Por otra parte, a la persona que deja el lugar donde vive para irse a vivir a otro se le llama emigrante, y cuando se establece en otro lugar se le conoce como inmigrante. Cuando estos cambios de residencia o movimientos migratorios tienen como destino otra localidad, municipio o entidad dentro de un mismo país se le llama migración interna. Pero si los migrantes cruzan las fronteras del país, entonces se presenta una migración externa” (p. 102).

(*Geografía, Cuarto grado*, SEP-Conaliteg, 2012)

Otro de los temas que ya ha sido mencionado y que resulta de interés fundamental para profundizar en los libros de texto, es el que alude a las minorías étnicas y culturales. La revisión realizada a este bloque arrojó que dicho tema se aborda principalmente en los libros de cuarto, quinto y sexto grados en las asignaturas de Geografía y Formación Cívica y Ética, pero se le dedican escasas lecciones. En general, la forma en que se aborda la diversidad no visualiza la importancia del reconocimiento de las diferencias de los mexicanos, ni de los derechos ciudadanos para los grupos indígenas que existen en el país. Tampoco se transmite un mensaje en el que se valore su riqueza cultural (lengua, costumbres, vestimenta, etcétera), pues además de no presentar un tratamiento adecuado del tema, la narrativa muestra un discurso contradictorio. Por un lado, proporciona datos generales sobre el número total de grupos indígenas que existen en México, el nombre de los más representativos, la lengua que hablan, la vestimenta típica de algunos de estos grupos, así como una larga reflexión sobre el tema de la discriminación, la intolerancia y los estereotipos. Por otro lado, se argumenta sobre la importancia de que los mexicanos aprendan el español y lo dominen, pues como el mismo texto señala, se trata de una lengua “aprendida por los mexicanos, quienes la transformamos en una lengua para la igualdad y la democracia. [...] Verás que, dominando esta lengua, los mexicanos sentamos una base firme para nuestra igualdad, nuestra comunicación y para poder trabajar conjuntamente”.<sup>916</sup>

Además, la estructura de las lecciones, al utilizar argumentos retóricos que primero dan cuenta de la problemática a la que se alude y posteriormente ofrecen soluciones, no contribuye a generar una reflexión crítica y profunda sobre este punto ni a razonar alternativas de solución diferentes a las que se plantean, como el diálogo y la negociación. Concretamente, en el libro de

<sup>916</sup> *Formación Cívica y Ética, Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2008, p.39.

quinto grado de Formación Cívica y Ética, en tres lecciones distintas que tratan sobre el tema de la discriminación, la solución que se da es la de recordar o hacer valer que la igualdad está protegida por la Constitución. A continuación se muestran los ejemplos:

**Unidad 3. Niñas y niños que trabajan por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del ambiente (pp. 36-43)**

La lección da cuenta de las ventajas de vivir en sociedad y de la importancia que tiene el rechazo a la discriminación y a la intolerancia. La narrativa describe, aunque de manera acotada y muy directiva, conceptos tales como discriminación, equidad, justicia, igualdad. Además, se intercalan conceptos como diversidad y riqueza cultural de manera transversal, aunque poco clara.

**“Aunque existan personas de diferente sexo, edad, religión y capacidades, para vivir en paz necesitamos establecer, basándonos en el artículo 1 de nuestra Constitución Política, que todos somos iguales. [...] Una manera para solucionar problemas de discriminación, rechazo e intolerancia es recordar que las mujeres y los hombres mexicanos tenemos derechos ante la ley” (pp. 38-39).**

*(Formación Cívica y Ética, Quinto Grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

**Bloque 4. Vida y gobierno democráticos (pp. 78-99)**

Se busca dar cuenta de los aspectos e implicaciones de la democracia a partir del conocimiento sobre la Constitución Política. Se describe conceptualmente la democracia. En la sección “Para aprender más”, se aborda el tema de la discriminación de manera transversal, pero acotada, pues sólo se ofrecen soluciones sobre la forma de prevenirla. En ese sentido, se desaprovecha la oportunidad para que el estudiante razone sobre otras posibles soluciones.

**“Prevenir la discriminación**

**¿Cómo puedes evitar la discriminación? No es difícil. Para empezar, respetándote, queriéndote y cuidándote a ti mismo. Conoce y defiende tus derechos para que nadie abuse de ti ni te discrimine, pero también reconoce los derechos que tienen los demás y defiéndelos para que nadie los maltrate.**

**En vez de despreciar y rechazar a las personas, conócelas. Cuando lo hagas, acabarás queriéndolas, porque te alegran con sus distintas formas de ser, pensar y vivir” (p. 90).**

*(Formación Cívica y Ética, Quinto Grado, SEP-Conaliteg, 2013)*

**Unidad 2. Niñas y niños que aprenden a ser libres, autónomos y justos (pp. 22-35)**

En la sección “Caja de Herramientas” se incluyen breves textos sobre diversos temas, entre ellos la discriminación, el cual se relata de manera muy breve y directiva, y cuya solución es recurrir a la Constitución Política. Cabe señalar que en este breve texto se observa un trato más reflexionado sobre la temática.

**“¿Qué pasa cuando las personas son discriminadas? ¡Imagínate que te pongan un apodo horrible, que se burlen de ti, o que te dejen fuera de los juegos, o de la misma escuela! [...] ¡No se vale!**

**La Constitución Política dice que ninguna persona debe ser discriminada. Además, la discriminación produce desigualdad e injusticia: unos privilegiados y otros no, unos gozan de sus derechos y otros no. Por eso, la discriminación condena a muchas personas y grupos a vivir en la pobreza” (p. 28).**

*(Formación cívica y ética, Quinto grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

Así, se pueden encontrar en los libros frases como las anteriores, que ofrecen soluciones hipotéticas que no consideran otras salidas a los diversos temas planteados, en este caso al de la discriminación, o que enfatizan que la ley es la única medida para lograr una convivencia sana entre personas distintas.

Ya se ha señalado que los libros de este periodo desestiman e incluso omiten el reconocimiento de las diferencias de los mexicanos. Aun cuando existen lecciones en este bloque de libros que definen a México como un país diverso y plural, “plurilingüe y multicultural desde su origen”,<sup>917</sup> en algunas de las lecciones los símbolos patrios se utilizan como el único argumento que da identidad a los mexicanos. De este modo, frases como la siguiente constituyen la razón fundada de lo mexicano: “para que los mexicanos nos reconozcamos como el fruto de una historia y unos valores compartidos. Los símbolos patrios nos sirven para recordar esa historia y esos valores”.<sup>918</sup> Si bien tiene cierta verdad la afirmación anterior, la diversidad de los grupos indígenas que existen en el país no se reconoce como un argumento determinante para explicar la conformación de la mexicanidad. Sin duda, este tema debería ser reconocido como motivo suficiente para incluir en los textos lecciones donde se aborde con claridad y profundidad la riqueza cultural y los desafíos que enfrentan los grupos y las minorías culturales en el país.

### **c) Participación política y ciudadana**

Con respecto a las lecciones que hacen referencia al tema de la participación política y ciudadana, es posible señalar que éste se presenta en 23 lecciones de 288. Aunque los datos revelan, como ya se ha señalado, que al menos en cantidad resultó ser un tema de relevancia para ser incluido en los textos, la conceptualización sobre su significado evidencia confusión, ya que de manera reiterada la participación se asemeja a la resolución de conflictos, antes que a un tema que favorece el fortalecimiento de la democracia.

Así lo evidencian varias lecciones en las que la participación es entendida en términos de solución de problemáticas en el ámbito de las relaciones humanas, las cuales se implican en el espacio personal e individual

---

<sup>917</sup> *Formación Cívica y Ética, Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2008, p. 37.

<sup>918</sup> *Formación Cívica y Ética, Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2008, p. 37.

del ciudadano, y que poco o nada tienen que ver con el compromiso y la toma de decisiones en el ámbito público para el ejercicio del poder político. Es decir, en la mayoría de las lecciones que abordan el tema se invita al lector a que lleve a cabo un ejercicio de introspección que se acota al ámbito de la realización personal y, en el menor de los casos, se asocia a un interés legítimo en la colectividad, desde una perspectiva en la que se reitera la condición de pertenencia a la nación, el cumplimiento cabal de las leyes (como elemento central del actuar ciudadano a través del voto), y la exaltación de la patria. El siguiente ejemplo ilustra lo señalado:

**Unidad 5. Acontecimientos naturales y sociales que demandan la participación ciudadana (pp. 66-79)**

La lección busca que se identifiquen las causas de algunos conflictos sociales y situaciones de violencia. Se manejen y resuelvan conflictos.

**“Ahora que estás llegando a la adolescencia, uno de los desafíos más importantes es vivir en armonía con los otros, esto es, establecer una sana convivencia con quienes te rodean. Esto, sin duda, te puede parecer complicado o casi imposible en algunas ocasiones, pero no lo es tanto, si tomas en cuenta la necesidad que tenemos de comunicarnos de manera efectiva, [...] así como la necesidad de participar y cooperar para realizar un proyecto común, por ejemplo, mantener limpia la escuela, realizar una obra de teatro o un periódico mural. Convivir y compartir lo nuestro, aunque esto sea difícil en algún momento, constituye el medio para crear relaciones humanas”** (p. 66).

**“Los niños y las niñas son el futuro de la nación. [...] Votar te sirve para participar y expresar tu opinión”** (p. 66).

(*Formación Cívica y Ética, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2008*)

Aunque las escasas lecciones que abordan el tema de la participación ciudadana integran, por lo general, lecturas sobre problemáticas sociales como la discapacidad, los conflictos laborales y el trabajo infantil, donde la participación es un factor fundamental para enfrentarlas, el respeto a la ley constituye el argumento reiterado de la narrativa para orientar el actuar del ciudadano. Tal es el caso de la lección identificada en el libro de Historia de quinto grado, en la que se aborda el tema de las mujeres y el derecho al voto. Esta lección se encamina a reconocer la importancia de otorgar a las mujeres el derecho a votar; sin embargo, la narrativa aclara que el voto es un ejercicio del derecho ciudadano de elegir a los gobernantes. Y se advierte que para otorgarlo se reformuló

el artículo 115 constitucional en 1943 y las mujeres adquirieron el derecho a votar y ser candidatas en las elecciones municipales. En 1953 se extendió ese derecho a las elecciones federales. Desde entonces la participación política de

las mujeres ha tenido valiosas repercusiones en la vida productiva y social del país.<sup>919</sup>

Además, suele haber confusión o contradicción entre sus argumentos, pues las explicaciones constituyen construcciones de carácter retórico que buscan ser elementos vinculantes sobre la temática de la participación ciudadana, que en ocasiones son el lado opuesto a lo que teóricamente se busca sea el ejercicio ciudadano. Aunado a ello, llama la atención que el cierre de las lecciones incluya invariablemente alguna mención al nacionalismo mexicano, a sus héroes y a sus símbolos. Así lo muestra el siguiente ejemplo que integra varios textos, entre ellos uno sobre la participación y la colaboración en la industria, cuyo cierre incluye una cita de uno de los héroes patrios, así como la transcripción del himno nacional. El siguiente ejemplo ilustra lo señalado:

**Unidad 5. Participación ciudadana y convivencia pacífica (pp. 66-80)**  
La lección se compone de cuatro páginas de explicación. Contiene materiales de apoyo orientados a una amplia variedad de temas: la participación ciudadana, la discapacidad, el trabajo y los conflictos laborales, el trabajo y la niñez, la transparencia y la rendición de cuentas. Acerca de la participación ciudadana, se incluyen dos lecturas cuya autoría corresponde a la organización civil México Unido contra la Delincuencia, A.C. La primera, “Formas de participación ciudadana”, argumenta que esta participación ha de fomentarse como un espacio **“para enfrentar los problemas que nos aquejan y colaborar en el mejoramiento de la vida de nuestra comunidad” (p. 70)**. Y que esto sólo es posible a través del trabajo con organizaciones de la sociedad civil. Una segunda lectura, “Función de las autoridades para el bienestar colectivo y la garantía de los derechos”, ofrece una argumentación en favor de la obligatoriedad que tienen las autoridades en materia de protección de los derechos de las personas y se reitera la responsabilidad que como personas tenemos para cuidar de nuestra comunidad.  
El tema de las personas con capacidades diferentes se aborda en una sola lectura, “Mano con mano”, escrita por el sistema nacional DIF. En ella se argumenta a favor de las personas con capacidades diferentes, enfatizando que son **“iguales a ti en dignidad, valen lo mismo que tú y cualquier otra persona, pero necesitan apoyo extra de la sociedad, de su familia, de sus maestros, de sus compañeros de escuela para salir adelante. Gracias a ese impulso, la mayoría de ellos logra ser autosuficiente” (p. 71)**.  
El tema del trabajo se aborda a través de cuatro lecturas. Las tres primeras escritas por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y la cuarta sin autor. La primera lectura, “¿Qué es el trabajo?”, define la actividad y sus beneficios, así como los derechos establecidos en la Constitución para su protección, concretamente se señalan los artículos 5 y 123 que aluden al respeto para la libertad y dignidad del trabajador, la condiciones de trabajo y la igualdad entre empleados. La segunda lectura, “¿Qué es un conflicto laboral y cómo se resuelve?”, dota de los elementos para conocer qué tipo de incumplimientos pueden suscitarse en una relación entre trabajadores y empleador, y se menciona que una huelga llega a su fin cuando se llega a un acuerdo de ambas partes o bien por la intervención de las autoridades. La última lectura, “Los niños y el trabajo”, da cuenta de la explotación infantil de tipo

<sup>919</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p. 143.

laboral que existe en el país, de la misma forma se señala la prohibición laboral en niños menores de 18 años edad establecida en la Constitución y en la ley federal del trabajo para que los menores no trabajen. Otra lectura, “La industria: participación y colaboración”, sin autor, es la que aborda el tema de la industria como un espacio extra donde la participación y colaboración son determinantes.

Para finalizar, se plantean cuatro textos breves sobre la transparencia y la rendición de cuentas, cuyos autores varían: el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación; el Instituto Federal de Acceso a la Información; Fundación Ahora, A.C., y Transparencia Mexicana. Llama la atención que se incluyan lecturas elaboradas por las mismas instituciones en las que supuestamente se presenta un balance sobre su actividad. Por ejemplo, el breve texto sobre “La transparencia y el acceso a la información gubernamental” señala: **“El gobierno en México ha llevado a cabo acciones para ser como un aparador de cristal transparente con el objeto de que los ciudadanos puedan conocer qué hace, cómo lo hace, para qué lo hace y cuánto gasta en lo que hace”** (p. 74). O bien en el texto “Todos rendimos cuentas” se dice: **“Cada año el presidente de la República rinde cuentas a todos los mexicanos. Nos explica las actividades que realizó durante el año y cuánto costó hacerlas. Así, cumple con la obligación de todo gobernante de informar a la sociedad sobre la forma en que está haciendo su trabajo. Todos los mexicanos aportamos una cantidad de dinero para cubrir los gastos del país, los impuestos. Los ciudadanos tenemos el derecho y el gobierno la obligación de informarnos de qué manera los utiliza”** (p. 75).

La lección busca orientar la narrativa en torno al tema de la participación ciudadana y política, pero en realidad elabora una mezcla variada de temas como la paz, el manejo y resolución de conflictos, las organizaciones no gubernamentales, la responsabilidad, la convivencia y el sentido de justicia. Acerca de la paz, se argumenta que es una condición social básica en la que las personas aseguran su bienestar y su desarrollo, y se define como el **“compromiso asumido por todos los miembros de una sociedad para resolver conflictos por métodos democráticos, procurando justicia y combatiendo la desigualdad económica y social”** (p. 66). Al respecto, cabe preguntarse si la paz combate la desigualdad económica y social, y cómo es que lo hace. Si leemos con atención, se observa que no tiene una lógica argumentativa; se trata simplemente de construcciones retóricas que buscan ser elementos vinculantes sobre la temática de la participación ciudadana.

Posteriormente, se alude a la importancia de aprender a manejar y resolver los conflictos para la construcción de la ciudadanía y la vida diaria. Sin embargo, la narrativa es contradictoria en su planteamiento, pues de forma inicial posiciona al lector para el aprendizaje sobre la resolución de conflictos y en su siguiente párrafo se contradice al señalar que será tarea de **“las autoridades competentes, quienes, con base en las leyes y mediante las instituciones apropiadas, deberán darles solución”** (p. 67).

Respecto de la forma en la que se puede participar de forma ciudadana, el discurso propone que sea a través de la organización y acciones colectivas. En tal sentido, se define a las ONG como aquellas que **“sin depender del ayuntamiento, del gobierno estatal o federal, realizan acciones en beneficio de su comunidad. Se les llaman asociaciones civiles, o bien, organizaciones no gubernamentales, u organizaciones de la sociedad civil, las cuales son expresión tanto de la democracia, como de la solidaridad”** (p. 67).

La lección argumenta a favor del apoyo hacia las organizaciones de la sociedad civil, por encima de la responsabilidad y de la acción gubernamental, para construir oportunidades de superación individual y comunitaria que mejore la vida de los grupos desfavorecidos. Se alude a la ciudadanía activa y comprometida como la tarea fundamental de las organizaciones de la sociedad civil. La responsabilidad individual del ciudadano queda un poco desdibujada por el papel tan preponderante que se le otorga en la narrativa a las ONG.

Para finalizar, la narrativa alude al tema del cumplimiento de acuerdos, la paz y la importancia del valor de la justicia. **“Si respetas a las personas y sus derechos, ofreciéndoles trato igualitario y solidario, estarás actuando conforme al valor democrático de la justicia. Si actúas siempre con honestidad, solidaridad,**

**tolerancia, y cumpliendo tu palabra, contribuyes a crear mejores condiciones de convivencia y de vida para todos.**

**Procura que tus actos sean justos y recuerda siempre la verdad que encierran las palabras del Benemérito de las Américas, don Benito Juárez:**

**‘Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz’” (p. 69).**

Las actividades que se proponen para reafirmar el conocimiento son un fichero de instituciones y la explicación sobre lo que significa participar en la escuela; la autoevaluación y las sugerencias didácticas, y por último, se integra una página con transcripción de las primeras cuatro estrofas del himno nacional mexicano.

(*Formación Cívica y Ética, Cuarto grado, SEP-Conaliteg, 2008*)

En esta cuarta época de textos, la participación ciudadana, por lo general, se aborda en términos de participación política convencional y sólo en contadas ocasiones se alude a la no convencional y a la participación ciudadana. En ese sentido, las lecciones en las que se explica el tema refieren de manera habitual los conceptos de democracia y participación como elementos vinculantes a partir de los cuales se describe el sistema democrático como procedimiento y no como posibilidad de cambio. El siguiente ejemplo da muestra de ello:

**Unidad 4. Los pilares del gobierno democrático (pp. 52-65)**

Con respecto a la noción de participación ciudadana, ésta es entendida por los autores sólo en su vertiente de participación política, de la que se argumenta lo siguiente: **“En la democracia la ciudadanía participa en la elección de sus gobernantes, mientras los gobernantes escuchan y atienden a los ciudadanos a través de los representantes populares: los senadores, los diputados locales y federales” (p. 52).**

(*Formación Cívica y Ética, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2008*)

Aunado a ello, en las lecciones no se problematiza lo suficiente la realidad nacional para comprender la importancia de participar. Además, el discurso es prescriptivo y no promueve la reflexión crítica. También se percibe la existencia de definiciones distintas para un mismo término, lo que complica su comprensión. En este sentido, en los textos no está claramente definida la noción de participación ciudadana; esto es, los autores no hacen diferenciación alguna entre las explicaciones que aluden a la participación convencional y a la no convencional. Aún más, la densidad y complejidad de las lecciones, por tratar de abarcar lo más amplio posible cada uno de los temas, ocasiona que se mezclen conceptos o que se confundan las explicaciones. Esto sucede con la correspondiente a las formas de participación ciudadana que existen, pues los contenidos resultan ser limitados para enseñar su complejidad social o histórica. Aunado a ello, llama la atención que en varios textos la narrativa se

orienta por un uso persuasivo y manipulador del lenguaje, tal como sucede con la explicación de las formas de participación ciudadana y los actores políticos que garantizan los derechos, en este caso las organizaciones sindicales. En suma, de manera general, las lecciones que abordan el tema del ejercicio ciudadano son reducidas al conocimiento de las leyes y al cumplimiento de las obligaciones. Sin embargo, ser socialmente responsable debería significar mucho más que sólo conocer la ley y cumplirla. Ejemplo de lo anterior es la siguiente lección:

**Unidad 4. Los pilares del gobierno democrático (pp. 52-65)**

Hace alusión a la existencia de otras formas de organización política, a las que denomina **“formas de participación ciudadana”** (p. 55); entre ellas se menciona a los movimientos sociales, las organizaciones sindicales, indígenas y campesinas. Según el texto, se trata de formas **“fundamentalmente independientes, con objetivos propios claramente establecidos. Su finalidad es la de participar para solicitar, demandar, o bien, exigir, la solución de problemas, el acceso a ciertos bienes, la ejecución de ciertas medidas benéficas para la población”** (p. 55). En este rubro, el discurso también incluye a las organizaciones de la sociedad civil, a las que define como **“grupos de ciudadanos que se han organizado con algún fin al margen de las instituciones del Estado”** (p. 55).

**“La democracia en México, permite que distintas organizaciones y asociaciones puedan ser muy diferentes entre sí y tener o no puntos de coincidencia”** (p. 55).

Los autores optan por un discurso con afirmaciones alejadas de la realidad con la intención de transmitir un mensaje apegado a la visión oficial, más que a una visión crítica. **“Es significativo ver que en una sociedad democrática se abren las posibilidades de participar de manera organizada y libre en la vida política, en la elección de los gobernantes, en los cambios sociales y económicos, en el cuidado de la transparencia gubernamental y, sobre todo, en la incorporación de cada vez más ciudadanos y ciudadanas en la vida comunitaria”** (p. 55).

La lección cierra con un mensaje sobre lo que debe ser la participación activa (ejercicio ciudadano), reduciéndola al conocimiento de la Constitución, del marco jurídico y del cumplimiento con las obligaciones que la ley marca. **“Estas responsabilidades sociales frente a los otros son sin duda las que nos hacen ciudadanos plenos. Cuando te pregunten por qué debes participar, sabrás que participas porque eres socialmente responsable, ante ti y los otros, y lo haces como vía para fortalecer la democracia, para respetar y hacer respetar el estado de derecho”** (p. 55).

*(Formación Cívica y Ética, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

Finalmente, interesa señalar que aun cuando en el conjunto de libros de texto la ciudadanía que se promueve esta definida por la atomización de perspectivas, las cuales varían por asignatura y por grado, y en ocasiones hasta por lección, existe una fuerte influencia del entorno globalizante y apegado al mercado que busca definirla. Así, podría afirmarse que los libros de esta cuarta época mantienen una tensión respecto de la comprensión de la



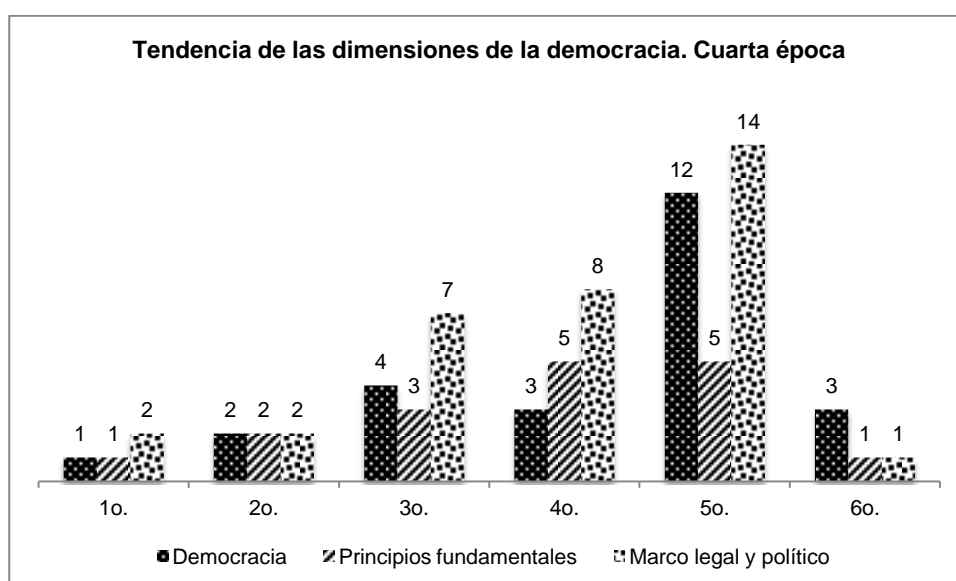
condición de ciudadanía, pues se debaten en torno a múltiples perspectivas, siendo la del ciudadano económico la que priva con mayor fuerza.

### 8.3.2.2 Dimensiones constitutivas de la democracia

La democracia se aborda de manera constante en los libros que conforman esta época y, junto con las otras categorías definidas para analizarla, ocupa el segundo lugar en cantidad de lecciones dedicadas a dicho tema. Así, la revisión realizada a los 15 libros que conformaron este bloque mostró que, por asignaturas, los libros de Historia concentran la mayor cantidad de referencias al tema, con un total de 40 lecciones; por su parte, los libros de Formación Cívica y Ética suman 32 lecciones; mientras que los de Geografía sólo se aborda en 4 lecciones. Sin embargo, se trata de un tema que se enseña desde el primero hasta el sexto grado de la educación primaria.

Ahora bien, de los tres contenidos básicos que se definieron para integrar la categoría de la democracia, el referido a la enseñanza de la estructura y organización legal y política en México es al que se le dedica la mayor cantidad de lecciones, 34 en total; por su parte, el que alude a su definición conceptual suma 25 lecciones, y por último, 17 lecciones abordan sus principios fundamentales. En síntesis, en este bloque de nuevos textos se hace referencia al tema de la democracia en 76 lecciones. La gráfica 15 ilustra lo señalado.

Gráfica 15



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP)-Libros de Texto Gratuitos. *Formación Cívica y Ética*, Primer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Primer grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Segundo grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Segundo grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Tercer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Distrito Federal. La entidad donde vivo*, Tercer grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Cuarto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Cuarto grado, 2012; *Historia*, Cuarto grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Quinto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Quinto grado, 2012; *Historia*, Quinto grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Sexto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Sexto grado, 2012; *Historia*, Sexto grado, 2012.

Si se comparan estos datos con el número de lecciones dedicadas a la democracia en la primera y segunda épocas de libros de texto, se puede afirmar que los mostrados ahora resultan tener un aumento significativo. Sin embargo, si se comparan con los datos de la tercera época, los de ahora resultan ser menores. Lo que llama la atención sobre esta categoría es que aunque en el número de lecciones se observa variabilidad entre una época y otra, el énfasis puesto en términos de la enseñanza sobre el marco legal y político de México se conserva. Es decir, de manera general la orientación en esta categoría continúa priorizando la enseñanza sobre la organización y estructura política y legal de México.

#### **a) Concepción y principios fundamentales de la democracia**

En cuanto a la democracia y su definición conceptual, desde una visión de conjunto, los libros que integraron esta época no mostraron grandes cambios con respecto a las épocas precedentes, pues las lecciones definen la democracia en tanto mecanismo de elección de gobernantes. Esto es, priva una concepción de democracia en su definición más técnica, más procedimental, que se vincula al cumplimiento de la mayoría de edad y al ejercicio político del voto.

Solamente en dos lecciones se pudieron identificar argumentaciones que, de manera adyacente al texto principal, refieren la importancia de la pluralidad democrática, la reforma política y la transición democrática. Es el caso del libro de quinto grado de Historia, en el que se aprecia un tratamiento distinto y a la vez contradictorio sobre dicho concepto. En este libro se identificó, en el último bloque, una lección integrada por 15 páginas en la que se abordan las características principales que configuraron el sistema de gobierno mexicano en los últimos años, es decir, en la finalización del siglo xx y la entrada del siglo xxi. Se trata de una lección que describe principalmente el contexto político, de gobierno, institucional y electoral de seis periodos

gubernamentales y que incluye el tema de la participación ciudadana de manera transversal. La importancia de esta lección radica en que el texto refiere y reconstruye con un discurso persuasivo y manipulador el “camino a la democracia”.<sup>920</sup> Así son descritos los sucesos políticos y electorales que dieron cabida, a partir de 1977 y hasta el año 2000, a la alternancia en el poder. En tal sentido, la narrativa enfatiza que la llamada “transición democrática” fue uno de los aspectos políticos más significativos de la historia moderna de México, pues constituyó un parteaguas en la vida política del país. En este sentido, el texto señala:

el cambio más importante fue el fin del sistema dominado por un solo partido. Este cambio fue gradual y se produjo con la participación de todos los mexicanos. En la actualidad distintos partidos pueden aspirar a encabezar el gobierno federal, los de los estados y los de los municipios, y los ciudadanos ejercen el derecho de expresar sus opiniones libremente.<sup>921</sup>

También en el texto se define a la democracia como el mecanismo que “permite que los partidos políticos de oposición participen con mayor libertad en los procesos electorales”.<sup>922</sup> Con dicha afirmación se envía el mensaje de que sólo por contar con distintas opciones de partidos políticos la democracia está favoreciendo la alternancia en el poder.

Por otra parte, al señalarse que una amplia participación de la ciudadanía garantiza el mejor dispositivo para el fortalecimiento del cambio democrático, se pone énfasis discursivo en la responsabilidad exclusiva del voto como el mejor espacio de ejercicio ciudadano, dejando de lado la transmisión de argumentos relevantes sobre el papel del ciudadano en el fortalecimiento de la democracia, sobre el interés real en los asuntos públicos de la comunidad, o bien, respecto de los mecanismos que permiten la participación ciudadana fuera de los partidos políticos o de la administración pública. Éstas son las ideas que la lección no transmite acerca de la democracia.

Por ello, aunque se hace hincapié en los conceptos de reforma electoral, democracia y participación ciudadana, en tanto componentes centrales para la construcción de la vida democrática, la idea que se presenta sobre la

---

<sup>920</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p. 172.

<sup>921</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p. 164.

<sup>922</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p. 172.

democracia se constriñe a definirla como un mecanismo de elección de gobernantes. Así también lo expresa el texto:

Esto hizo posible que cada vez más ciudadanos participaran en los procesos políticos nacionales [...] La participación ciudadana impulsó cambios que hicieron de México un país más democrático. Poco a poco la oposición ganó apoyo en distintas regiones del país hasta convertirse en una alternativa de gobierno al partido oficial (Partido Revolucionario Institucional, PRI).<sup>923</sup>

Una página más adelante la narrativa alude a otro momento de la historia política de México que sirve para reiterar la importancia de la reforma electoral y la alternancia en el poder, a partir de la existencia de los diferentes partidos políticos como componentes centrales de la democracia, y llama la atención que por primera vez en los libros de texto se exprese de manera clara y acertada que la participación ciudadana no se limita a los procesos electorales, sino que involucra otros espacios de la realidad social. Así se detalla:

Además de su importancia para la vida política del país, la participación ciudadana abarca otros aspectos de la vida social, como la defensa de los derechos humanos, los derechos del niño y la mujer, el cuidado del ambiente y la lucha contra la inseguridad.<sup>924</sup>

Aun más, la narrativa se aventura de inicio a transmitir la idea de democracia apegada a su definición ideal, de forma de vida y de interés por la comunidad, pero acto seguido plantea lo contrario; es decir, proporciona una definición que prescribe el actuar ciudadano en tanto cumplimiento cabal del ejercicio del voto, del pago de impuestos, del apego a la ley y de la exigencia de derechos. En este sentido el libro apunta:

Democracia no significa solamente participar en las elecciones, también implica la preocupación y la participación permanente de los ciudadanos en los asuntos cotidianos de la comunidad. Sólo el respeto a la ley nos llevará a ser un país desarrollado. Aprender a ser ciudadanos, pagar impuestos, votar y, al mismo tiempo, exigir nuestros derechos puede convertir a México en un país de gran desarrollo.<sup>925</sup>

En síntesis, la democracia que se prioriza en los textos está asociada a su connotación de método de elección.

## **b) Marco legal y político**

---

<sup>923</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p. 172.

<sup>924</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p. 174.

<sup>925</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p. 164.

Acerca de los contenidos sobre el marco legal y político que da estructura al gobierno en México, ya se ha señalado que los libros de esta época no mostraron una variación significativa con relación a las anteriores versiones. Por lo general, los contenidos de aprendizaje que se transmiten oscilan entre la enseñanza de la composición del sistema de gobierno en su conjunto, el tipo de gobierno que se ejerce en México, y la descripción de las finalidades de algunos de sus componentes. Todo ello rodeado por argumentos que encuentran soporte en la definición de democracia y sus principios fundamentales, la defensa de los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente y la exaltación del nacionalismo y los héroes patrios, argumentos con los que la narrativa busca transmitir la idea del buen funcionamiento de la democracia en México, dadas las buenas prácticas políticas de sus gobernantes, como se afirma en el ejemplo anterior.

De manera adicional, se identificó que al menos en un par de libros se incluyen, en el rubro del marco legal y político, explicaciones que buscan clarificar el significado de la democracia. Esta situación marca una diferencia con los materiales anteriores, que exclusivamente describen los componentes de la estructura de gobierno en México. Si bien éste es un punto positivo de la cuarta época de libros de texto, el mensaje que se transmite sobre el significado de la democracia, aun en aquellas lecciones donde su narrativa utiliza argumentos más académicos y críticos, termina invariablemente señalando que la democracia está hecha sólo de elecciones y que basta con que los ciudadanos voten y cumplan con el marco legal y político establecido para que ésta exista. La siguiente lección ilustra de manera amplia lo señalado:<sup>926</sup>

**Unidad 4. Los pilares del gobierno democrático (pp. 82-65)**

La lección se integra de cuatro páginas en las que se busca explicar tres temas: la organización y estructura política de México, la democracia como sistema, y la participación ciudadana. También se alude a temas adyacentes como la importancia de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y el marco jurídico, principalmente la Constitución de México.

---

<sup>926</sup> La lección que en este caso sirve de ejemplo es amplia y descriptiva, debido a que se considera que de esta manera se puede tener una visión más completa sobre el contenido y la forma de organización de las lecciones. Cabe señalar que se redujo la mención de algunos de los textos complementarios que incluye en su versión original, por considerarse desvinculados de la temática.

Aborda varios temas que de manera general siguen un hilo conductor asociado a la comprensión y el aprecio por la democracia. Sin embargo, se observa que en algunos párrafos se mezclan temas e ideas que no tienen relación con el argumento central, lo que provoca una falta de claridad.

La lección inicia con la explicación sobre la forma de gobierno en la que se encuentra organizado el Estado mexicano, definiendo al país como una **“república democrática cuya característica fundamental es la presencia de la Constitución Política, [...] la cual es el conjunto de leyes básicas que norman y regulan los diversos aspectos de la vida política de México”** (p. 52). Es preciso señalar que la explicación anterior es rebuscada y poco clara, ya que al intentar explicar la forma en la que se organiza el Estado mexicano se señala la “presencia” de la Constitución como característica fundamental, no se sabe si del Estado mexicano o de la república democrática. Además, se anexan pequeños complementos que distraen de la idea central. Para dar cuenta de ello transcribi el texto completo: **“El Estado mexicano está organizado como república democrática cuya característica fundamental es la presencia de la Constitución Política, aprobada en 1917 por el pueblo, la cual es el conjunto de leyes básicas que norman y regulan los diversos aspectos de la vida política de México”** (p. 52).

Por otra parte, la narrativa pone especial énfasis en señalar que una de las funciones importantes del gobierno es la de **“tomar decisiones para organizar la convivencia, garantizar las reglas y normas de conducta que la Constitución Política y sus leyes determinan”** (p. 52). Con el texto anterior se puede observar la forma en la que la narrativa, en reiteradas ocasiones, alude a las normas y leyes como elementos que han de conformar la identidad del mexicano en tanto sus derechos se establecen como privados y garantizados por las leyes.

La lección también aborda la noción de democracia, haciendo hincapié en su concepción acotada de método, señalando que en ella los ciudadanos eligen gobernantes a través del voto: **“La democracia es un sistema en que los ciudadanos eligen a los gobernantes mediante voto libre, universal y secreto”** (p. 52).

El discurso insiste en presentar de manera reiterada la explicación sobre la definición y los elementos que caracterizan al sistema de gobierno en México, como si con repetirlo varias veces, como lema, se cumpliera en la realidad lo que se explica en el papel. Tal parece que lo que interesa a los autores es enviar mensajes para que sean reproducidos sin ningún tipo de crítica al respecto. Así, la lección define a México de la siguiente manera:

**“México se define como república soberana, democrática, representativa y federal.**

**a. Es república, porque los gobernantes son elegidos por el pueblo.**

**b. Es soberana, porque somos un país independiente que toma sus propias decisiones y establece relaciones de respeto recíproco con otras naciones, además de que nuestro sistema político es producto de la decisión exclusiva de todos los mexicanos.**

**c. Es democrática, porque sus representantes federales, estatales y municipales, son elegidos por la mayoría a través del voto de los ciudadanos.**

**d. Es representativa, porque tiene un sistema de representación popular a través del Congreso de la Unión.**

**e. Es federal, porque está compuesta por estados libres y soberanos unidos en la Federación”** (p. 52).

La narrativa señala que los poderes en los que se establece la organización política y se deposita el ejercicio del poder son: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. De cada uno de ellos se explican sus funciones y características. Para explicar la forma en la que se organiza nuestro país políticamente, se recurre a los términos: federalismo, sistema electoral, sistema de partidos políticos y otras formas de organización política. Respecto del federalismo se dice que es **“una de las formas en que se garantiza la división del poder, en este caso, entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados del país. El gobierno no se concentra en una sola**

**autoridad o persona, ni en un solo nivel de gobierno; eso fortalece el régimen democrático” (p. 54).**

**Del sistema electoral se señala que es “un conjunto de reglas y procedimientos que permiten que la voluntad de los ciudadanos, expresada a través del voto, se transforme en la formación de órganos de gobierno o de representación política” (p. 54). Se alude también a la noción de sistema de partidos políticos, explicando que son “agrupaciones de ciudadanos que tienen ideas y propuestas en común, y que promueven una cultura política de la participación dirigida a concebir la vida democrática más plena” (p. 54). “Los partidos políticos son un instrumento de los ciudadanos para organizarse políticamente, cuentan con un proyecto o programa político, económico, social y cultural, que debe estar preparado para reunir o englobar todas las medidas y acciones dirigidas a responder a las necesidades y requerimientos de la población. Tienen una composición plural y diversa, pero su objetivo común y primordial es buscar el bienestar de la Nación, no satisfacer intereses particulares. En este sentido, todos los ciudadanos, pertenezcan o no a un partido, pueden y deben opinar, ya que es en una buena medida a través de las propuestas que hacen los partidos representados en las cámaras como se conforman o modifican nuestras leyes” (pp.54-55).**

Sobre las actividades que se sugieren se encuentra la elaboración de un periódico mural. Otra actividad es la relativa a la toma de decisiones de la que simplemente se explica en lo que consiste; se cierra con la autoevaluación y las sugerencias didácticas.

*(Formación Cívica y Ética, Sexto grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

Otra de las lecciones orientadas a plantear la estructura de gobierno y el significado de la democracia es la que se encuentra en el libro de quinto grado de Formación Cívica y Ética, que hace referencia a la concepción de “procedimiento democrático” para explicar en lo que consiste la democracia. Se trata de una lección amplia, pero que en este caso presenta mayor congruencia en su estructura discursiva, ya que puede ser identificado con claridad un hilo conductor que guía todo el desarrollo de la lección, situación que, ya se ha expresado, no es común en esta época de libros de texto, pues la lecciones, por lo general, saltan de un tema a otro, son repetitivas y contradictorias en sus argumentos.

Así, la lección apuesta discursivamente por una definición que de nuevo reduce la democracia a una suma de procedimientos. Por ello, la perspectiva que se transmite sobre este concepto es de carácter reduccionista, pues se plantea sólo desde una esfera procedimental, donde las normas deben seguirse y los acuerdos respetarse. Es decir, el discurso presenta argumentos lineales en los que no existe la posibilidad de oposición. Se transmite, por lo

tanto, la idea de que la democracia significa no salirse de los límites establecidos y acordados. El siguiente ejemplo da cuenta de lo anterior:<sup>927</sup>

**Unidad 4. Vida y gobierno democráticos (pp. 52-65)**

La lección está integrada por cuatro páginas de explicación sobre la comprensión de la democracia, la utilidad de las normas y los procedimientos democráticos, así como la descripción de los elementos que conforman el marco legal, político y de estructura del sistema de gobierno.

Parte de señalar el significado de norma y de procedimientos democráticos. Se dice en el texto que las normas **“son estándares o patrones que guían nuestra conducta y deben seguirse”** (p. 52). Sobre los procedimientos democráticos, se señala que **“implican la toma de decisiones según los intereses de las mayorías. Consideran las opiniones y propuestas de las minorías. Toman en cuenta todas las posturas. Entre ellos están el diálogo, la votación, el consenso y el disenso”** (p. 52). Un elemento que se suma a la definición de procedimiento democrático y norma es el del acuerdo del cual se señala que **“son compromisos entre personas o entre grupos, y deben respetarse”** (p. 52).

Siguiendo con la explicación de lo que significa la democracia, la narrativa alude a la noción de democracia representativa, señalando: **“La democracia es un sistema de gobierno en que todos los miembros de la comunidad pueden, por igual, participar en las decisiones públicas a través de sus representantes políticos”** (p. 52). Además, se enfatiza que **“La característica fundamental que distingue a una sociedad democrática es la garantía de las libertades y los derechos básicos del ciudadano.”** (p.52) Apuntándose en el siguiente párrafo las garantías de: **“[...] libertad de pensamiento, de opinión, de expresión, de información y de tránsito (artículos 6, 9, 11 constitucionales) con la finalidad de que los ciudadanos convivan pacíficamente, tengan el derecho a elegir, entre opciones políticas, la de su preferencia, y sin ninguna presión.”** (p.52 y 53)

(Formación Cívica y Ética, Quinto grado, SEP-CONALITEG, 2008)

En la lección también se plantea lo que significa “ser democrático”. Los autores del texto mezclan los significados de democracia ideal —el gobierno del pueblo— y real —expresarse y participar por medio del voto— para fortalecer el argumento que reitera la idea de la democracia como método de elección de gobernantes, reduciendo la participación de la ciudadanía al ejercicio único del voto y el apego a las leyes. Aunque se menciona que el diálogo, el debate y la construcción de acuerdos se valoran en la democracia, la argumentación carece de elementos que puedan sustentar dicha idea, ya que no se hace mención de las herramientas que tiene el ciudadano a su alcance o a aquellas que puede generar para ejercer su ciudadanía. Simplemente se presentan argumentos tipo *slogan* o frase cuya función es contribuir a transmitir ideas que se aprecian bien en el papel, pero que están alejadas de la realidad que se vive en el país, ya que poco o nada tienen que

---

<sup>927</sup> Dado que la lección a la que se alude es bastante amplia, se ha decidido fraccionarla para facilitar su comprensión y análisis.



ver con lo que sucede en los hechos. El siguiente recuadro ejemplifica lo señalado:

**Unidad 4. Vida y gobierno democráticos (pp. 52-65)**

La lección vuelve a insistir en la noción de democracia señalando que **“La democracia es el gobierno del pueblo. Ser democrático consiste en expresarse y participar por medio del voto”** (p. 53). **“Las mujeres y los hombres que tengan más de 18 años y que legalmente puedan votar, son los que, por mayoría, deciden quién es el presidente. De esta manera, se comprenden y se valoran el interés y la participación de los ciudadanos en asuntos públicos para el buen funcionamiento de la democracia”** (p. 54). **“Gracias al voto podemos comprender que el poder de la democracia proviene de la ciudadanía. De esta manera, valoramos el diálogo, el debate, la construcción de acuerdos y la participación”** (p. 55).

En la narrativa se argumenta el apego que se debe tener a las leyes, pues representan **“acuerdos para la convivencia y se basan en principios reconocidos por todos”** (p. 53).

*(Formación Cívica y Ética, Quinto grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

Con respecto al marco de organización política y estructura de gobierno en México, que ya se ha señalado con anterioridad, llama la atención el distinto énfasis que adquiere incluso en cada una de las lecciones en las que se aborda. Tal es el caso del siguiente ejemplo que dedica dos páginas a describir la composición y las tareas que tiene cada uno de los órganos de gobierno. Así, explica las funciones de los Poderes de la Unión, las de los actores de gobierno y las de los políticos que integran el sistema. A lo largo del análisis se observó que no existe una variación significativa en este rubro respecto de las anteriores versiones de libros, pues en general se mantiene el mismo discurso explicativo de las funciones y definiciones de los órganos principales que dan estructura al gobierno. En lo que sí varía es en los mensajes y las frases que utiliza para validar el actuar del gobierno y para señalar las bondades de vivir en un régimen democrático. Así, llama la atención que las afirmaciones aludan a la buena valoración que los ciudadanos deben tener respecto de los actores de gobierno. Esto es, el discurso en los libros de texto prescribe la valoración y la percepción que ha de tener el lector sobre el gobierno. Seguramente los autores conocían los resultados de las encuestas a la baja sobre lo que, en general, piensa el ciudadano sobre los actores y órganos gubernamentales mexicanos. La siguiente afirmación ilustra lo mencionado:

**Unidad 4. Vida y gobierno democráticos (pp. 52-65)**

**“Tanto el presidente, los senadores y los diputados, como todos aquellos que tienen representación y autoridad, actúan en nuestro beneficio. Debemos apreciar positivamente los actos de las autoridades encaminados al bienestar colectivo y a garantizar los derechos” (p. 53).**

*(Formación Cívica y Ética, Quinto grado, SEP-Conaliteg, 2008)*

Como se señaló, otra de las argumentaciones que llama la atención por el uso discursivo que se le da en el texto para valorar positivamente a la democracia es la que contrasta al régimen democrático con la dictadura y la monarquía, en tanto regímenes de gobierno. Esto es, el discurso es prescriptivo al señalar que se debe valorar el sistema de gobierno que se tiene en México, a pesar de que sea un sistema corrupto, dado que existen en otros países gobiernos en los que no se toman en cuenta las voces ni la decisión de la mayoría. Así, se señala:

Es una ventaja vivir en una república y bajo un régimen democrático donde se escuchan las voces de todos y, en función de la ley, manda la mayoría. Hay países donde los pueblos viven sometidos a la opinión y al deseo de una sola persona, como es el caso de las monarquías y las dictaduras.<sup>928</sup>

Por lo general, las lecciones de esta época están plagadas de afirmaciones que no encuentran una justificación o explicación razonada; simplemente se integran de frases a veces coherentes y a veces contradictorias. En este sentido, llama la atención que al abordar el tema de los órganos de gobierno, no se profundice en explicaciones sobre la importancia de su función social y política, y más bien se destaque como misión de éstos, y en específico de la Cámara de Diputados, que “la más importante, es la de determinar el presupuesto que se asignará para el gasto público del país”.<sup>929</sup>

Es importante señalar que a pesar de que la lección está enfocada también a la comprensión del gobierno democrático, no hay mención alguna sobre los derechos políticos. De este modo, en la mayoría de los apartados alusivos al tema se prioriza el conocimiento procedimental y funcional de los órganos de gobierno. Así, la lección que sirve ahora de ejemplo cierra con la descripción de la cantidad de diputados que son elegidos, o bien, señala la cantidad de comisiones que tiene la Cámara de Diputados y su composición.

<sup>928</sup> *Formación Cívica y Ética, Quinto grado, México, SEP-Conaliteg, 2008, p. 54.*

<sup>929</sup> *Formación Cívica y Ética, Quinto grado, México, SEP-Conaliteg, 2008, p. 54.*

Por último, es preciso indicar que en el bloque de libros de este periodo es notable la ausencia de un discurso nacionalista, como sucedía en las anteriores generaciones de textos. Es decir, los nuevos libros no ofrecen un discurso nacionalista de exaltación a los héroes de la historia de México, ni de los símbolos patrios. Por lo general, cuando se aborda la democracia y la estructura organizativa del gobierno, se ofrece un discurso, a través de lecturas complementarias, sobre el nacionalismo, los símbolos patrios y los héroes que si bien ocupan un lugar secundario en las lecciones, el énfasis discursivo que utilizan a veces matiza y otras enaltece los símbolos y el amor por la patria. En tal sentido, en esta lección destaca el siguiente material de apoyo:

#### **Unidad 4. Vida y gobierno democráticos (pp. 52-65)**

El material de apoyo está compuesto por textos con temáticas variadas: días históricos, símbolos patrios, prevención de la discriminación, la educación cívica y medias de seguridad.

El texto, “El 5 de mayo”, sin autor, describe los hechos sucedidos en la batalla contra los franceses. Con un lenguaje lleno de afirmaciones de contenido patriótico, la breve lectura transmite la sensación de orgullo por la victoria obtenida **“los mexicanos, principalmente indios zacapoaxtlas, obtuvimos la victoria sobre el ejército imperial de los franceses, considerado entonces el más poderoso del mundo. [...] Fue un episodio [donde] las armas nacionales se cubrieron de gloria. Con orgullo, los mexicanos hacemos una conmemoración cívica ese día”** (p. 56). Para cerrar, la narrativa reafirma en el alumno el sentimiento patriótico de satisfacción y veneración por estos hechos: **“Recuerda, entonces, cada 5 de mayo, que eres parte de ese pueblo soberano que por su amor a la libertad resistió y triunfó contra pretensiones imperiales de dominio”** (p. 56).

El texto “Los símbolos patrios”, autoría de la Secretaría de Gobernación, hace una descripción de lo que representan estos símbolos para todos los mexicanos con afirmaciones de contenido patriótico. **“El Escudo, la Bandera y el Himno Nacional son los Símbolos Patrios de México. Son la expresión auténtica de nuestro origen; ellos nos dan el sentido de identidad y pertenencia a nuestra nación. Representan el espíritu que unió y fortaleció a los mexicanos en su lucha por la independencia, soberanía, democracia y justicia social”** (p. 57).

Un segundo texto “El origen del águila”, cuenta el mito de la fundación de México-Tenochtitlán. Se trata de un texto contenido en la *Crónica Mexicáyotl* cuya autoría es de Fernando de Alvarado Tezozómoc, nieto de Moctezuma Xocoyotzin. Un tercer texto “Saludo a la Bandera”, autoría de la Secretaría de Gobernación, compuesto por cuatro apartados (“Saludo presidencial”; “La Bandera también saluda”; “Uso del Escudo Nacional”; “Izamiento de la Bandera Nacional”) y con una narrativa muy directa —casi militarizada—, señala la obligatoriedad y las formas correctas de hacer el saludo a la bandera y de todos los elementos que toman parte en una ceremonia cívica. Del saludo —que corresponde a hacer a todas las personas que presencian el acto cívico— señala que **“Es obligatorio el saludo a la Bandera. En ceremonias cívicas u oficiales en que esté presente la Bandera Nacional deben rendírsele honores, que cuando menos consistirán en el saludo civil simultáneo de todos los presentes. El saludo se hace en posición de firmes, colocando la mano derecha extendida sobre el pecho, la palma hacia abajo, a la altura del corazón. Los hombres deberán traer la cabeza descubierta”** (p. 57). Del *saludo*

*presidencial* se señala que **“El presidente, como jefe supremo de las fuerzas armadas, la saluda militarmente”** (p. 58).

La lectura “La Bandera también saluda” estipula los casos en los que la bandera saluda, mediante una leve inclinación. El apartado “Uso del Escudo Nacional” explica cuáles son los usos oficiales en los que se puede utilizar el escudo. Por último, el apartado “Izamiento de la Bandera Nacional” determina los espacios y objetos que debe llevar la bandera nacional y también señala la frecuencia y los sitios en los que se debe izar.

El siguiente texto, “La Rotonda de las Personas Ilustres”, autoría de la Secretaría de Gobernación, da una descripción física del sitio, su creación y su finalidad. **“Es un lugar de homenaje patrio, donde se encuentran sepultados los restos de los hombres y mujeres que dieron lo mejor de sí mismos por nuestra patria y por los mexicanos con sus acciones heroicas y sus virtudes cívicas, o porque con su obra destacada contribuyeron a la construcción de nuestro país en la ciencia, la política, la cultura y las artes”** (p. 58).

El texto “La educación cívica”, de Jaime Torres Bodet, es una reflexión sobre lo que debería ser un ciudadano. **“El ciudadano del porvenir habrá de corresponder a un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso, exento de complejos de inferioridad que tanto daño han causado a los mexicanos; enemigo, por definición, de toda mentira, [...] Un tipo de ciudadano que quiera a su patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre los males y flaquezas que aún la agobian, y que sea digno de comprender esas flaquezas y aquellos males, [...] Un tipo de ciudadano veraz en todo; veraz con sus semejantes y veraz consigo mismo; [...] Un ser que no abdique de sus derechos por timidez o por negligencia, por que no los ejerza abusivamente y que, sobre todo, jamás olvide que la garantía interna de esos derechos radica en el cumplimiento de los deberes, porque, sin el cumplimiento de los deberes, cualquier derecho resultaría un privilegio exclusivo y excepcional. Un ser que ame la vida y que la enaltezca. En fin, un tipo de ciudadano capaz de juzgarse así propio antes que a los otros y que sepa que, por encima de la libertad que se obtiene como un legado, el destino de los pueblos coloca siempre la libertad superior: la que se merece”** (p. 60).

Sobre las actividades, se plantea la realización de un periódico escolar y actividades para desarrollar el juicio ético, en el que se le pide al lector reflexionar sobre el actuar correctamente o no, lo justo y lo injusto, y plantea un dilema moral al alumno para conocer su argumentación y reflexión. Autoevaluación y sugerencias didácticas.  
(*Formación Cívica y Ética, Quinto grado*, SEP-Conaliteg, 2008)

Finalmente, interesa destacar que los nuevos libros, al abordar el tema de la democracia en su definición y su enfoque, jamás aluden a la condición de imperfección de la misma, por el contrario, se observa un discurso que en reiteradas ocasiones refiere la condición de ventaja o beneplácito por el tipo de gobierno que se ejerce en México, a pesar de que está construido sobre la base de la simulación. Al respecto, es necesario señalar que una condición que tendrían que cumplir los libros de texto, respecto de los contenidos de aprendizaje que buscan transmitir, está relacionada con los aspectos formales de los temas sobre los que se quiere enseñar. Es decir, ha de procurarse que los temas se planteen de manera amplia, considerando sus ventajas y

señalando sus debilidades, cuestión que se considera sólo en una de las épocas analizadas. De esta manera, se transmitiría a los estudiantes conocimientos más adecuados, matizados, precisos y sencillos sobre las temáticas que los involucran como ciudadanos.

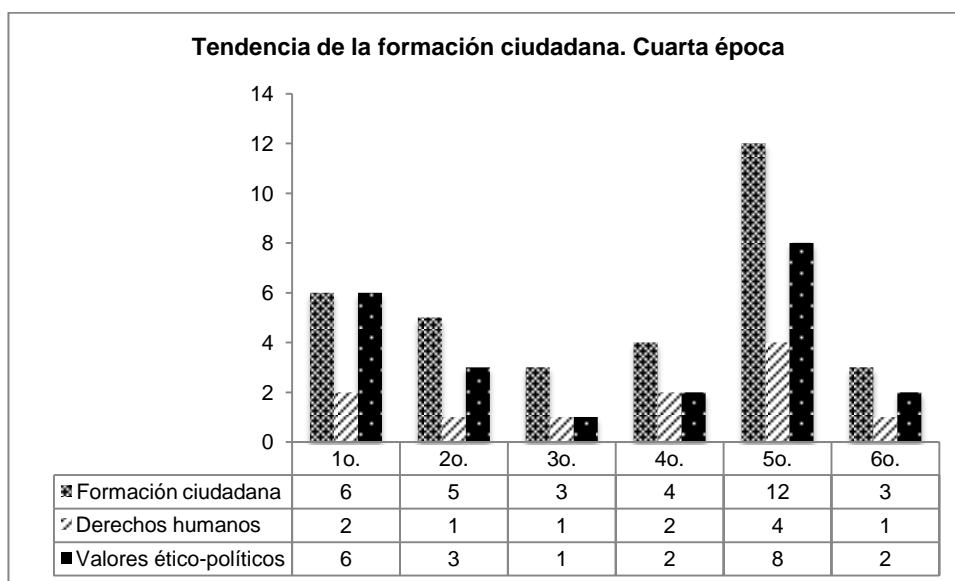
### **8.3.2.3 Educación ciudadana**

El análisis realizado a 288 lecciones muestra que existe un notable decremento de los contenidos de aprendizaje relacionados con la educación para la democracia y la ciudadanía. Aunado a ello, en estos nuevos materiales se detectaron una serie de problemáticas asociadas a la estructura interna de las lecciones, así como algunas indefiniciones o errores vinculados con el uso de conceptos sobre la formación ciudadana.

En cuanto a la cantidad de lecciones dedicadas al tema, se observa que esta categoría registra menor número de lecciones que las de democracia y ciudadanía. En comparación con las épocas precedentes, se ubica sólo por arriba del número de lecciones contabilizadas en los materiales de la segunda época. Es decir, mientras que el tema en la primera época registró 87 lecciones, en la segunda época 52 lecciones, y en la tercera 105, en esta cuarta época el tema es referido y abordado en 66 lecciones.

De éstas, 22 refieren contenidos vinculados con la formación en valores ético-políticos tales como la solidaridad (con un énfasis en las situaciones de desastre), la cooperación, la honestidad y la convivencia, entre otros. De forma adicional destacan aquellas que abordan la formación de comportamientos, hábitos y actitudes, especialmente en los dos primeros grados de educación primaria. Por otra parte, se ubicaron 33 lecciones que analizan el tema de manera directa o indirecta, siendo el quinto grado el que mayor cantidad de lecciones registra (12), y el sexto y tercer grados los que tienen menos. Por último, se identificaron 11 lecciones referidas a los derechos humanos, donde se sitúan una diversidad de temas. Entre éstos se encuentran: la discapacidad, el derecho al amor y cuidado de la familia, y el del respeto a la diferencia. Además, se alude a las garantías individuales y sociales como elementos clave de los derechos humanos. Y en un par de lecciones se aborda el tema de las instituciones que a nivel nacional e internacional garantizan y velan por el cumplimiento de los derechos humanos. La gráfica 16 ilustra lo señalado.

Gráfica 16



**Fuente:** Secretaría de Educación Pública (SEP)-Libros de Texto Gratuitos. *Formación Cívica y Ética*, Primer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Primer grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Segundo grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, Segundo grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Tercer grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Distrito Federal. La entidad donde vivo*, Tercer grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Cuarto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Cuarto grado, 2012; *Historia*, Cuarto grado, 2013; *Formación Cívica y Ética*, Quinto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Quinto grado, 2012; *Historia*, Quinto grado, 2012; *Formación Cívica y Ética*, Sexto grado, 2008 y edición RIEB 2012; *Geografía*, Sexto grado, 2012; *Historia*, Sexto grado, 2012.

Una vez vistos los datos, llama la atención que sean pocas las lecciones dedicadas a esta categoría aun cuando desde el discurso oficial se pretendió dar un impulso importante a la educación ciudadana, editando libros de texto específicos para el fortalecimiento de la educación cívica y ética, y a través de la integración de temas transversales en el currículo vinculados con la formación para la democracia y la ciudadanía. Al respecto, es preciso apuntar que los nuevos textos de Formación Cívica y Ética, tanto los de la prueba operativa (2008-2010) como los de la RIEB (2011-2012), se integraron a lo sumo por cinco bloques, que contenían una sola y densa lección. Ello explica el decremento en el número de lecciones dedicadas al tema en ésta cuarta época de libros. Y específicamente, en el caso de los materiales de dicha asignatura modificados y editados a la luz de la RIEB, se observó sólo el cambio en las imágenes e ilustraciones, y modificaciones menores de estructura; es decir, el cambio de lugar de una lección y, a lo sumo, matices en la redacción de una línea o dos, por ello la cantidad de lecciones no aumentó.

Acerca de las características y los hallazgos que presentaron los nuevos materiales, es posible señalar que en este bloque de libros la formación ciudadana está anclada sobre todo en Formación Cívica y Ética, aunque también se identificó su enseñanza en otros libros como los de Historia (dos ejercicios) y Geografía (un par de lecciones). En estos últimos libros se incluye una forma novedosa de realizar actividades bajo el título de “Proyecto”. Sin duda, aquí se introduce una propuesta interesante de trabajo transversal; sin embargo, en el conjunto de libros analizados se observó que este tipo de actividades sólo se desarrolla en la asignatura de Geografía y en tres grados escolares: cuarto, quinto y sexto.

La forma en la que se integra en los libros la actividad de trabajo por proyecto suele ser al finalizar el libro y, por lo general, se enfoca a un tema o problemática particular. Aunado a ello, los contenidos transversales que integra suelen estar vinculados en mayor grado con Formación Cívica y Ética y Geografía, y en menor grado con Historia. La finalidad de este tipo de actividad es, además de la integración de conocimientos y habilidades como la investigación y la organización en equipo, concientizar al estudiante sobre las posibilidades de incidencia y del ejercicio de su ciudadanía civil y social.

En tal sentido, este tipo de actividad plantea, por medio de situaciones hipotéticas vinculadas con la formación ciudadana, escenarios para que los estudiantes visualicen las posibles formas de participación y acción ciudadana, y en consecuencia, encuentren alternativas de solución. Si bien este planteamiento permite que los alumnos conozcan las posibilidades que tienen para actuar en el espacio público, en las lecciones sólo se plantean como escenario hipotético, pues de llevarse a la práctica este tipo de aprendizaje por proyecto, enfrentaría situaciones contextuales que impedirían su realización. Por ello, los textos analizados que incluyen esta actividad se limitan más bien a la enseñanza de los pasos a seguir para realizar un proyecto de investigación, pues las herramientas que proporciona se limitan al espacio escolar y a la presentación de los resultados a través de un periódico mural o de la realización de folletos. El siguiente ejemplo da muestra de lo anterior:

**Proyecto: Rescatemos nuestro río (pp. 174-178)**

La lección presenta un problema ambiental que de manera específica se desarrolla en el espacio geográfico de México, pero que también ocurre en varios lugares del mundo. A través de una lectura que presenta las generalidades de un río, se llega a la discusión central sobre su contaminación. A partir de ahí el texto proporciona al lector los pasos a seguir y las actividades a desarrollar para realizar el proyecto. Para finalizar, la narrativa señala: **“Con base en el trabajo hecho por los estudiantes, un grupo de ciudadanos decidieron formar una asociación que emprendió acciones importantes. Primero se informaron sobre las acciones que han resultado más efectivas para combatir la contaminación de ríos, revisaron libros, revistas e internet; también acudieron a las oficinas de Semarnat y Conagua del municipio para pedir asesoría y apoyo respecto a las medidas de rescate del río y pusieron manos a la obra. Decidieron trabajar los fines de semana en la limpieza de la ribera del río, organizar un centro de acopio de basura para separar los residuos sólidos que pueden ser reciclados como vidrio, plástico, papel y metal, y construir un compostero para la basura orgánica, así como un vivero donde se utilizará la composta. Los estudiantes organizaron en la escuela una campaña de sensibilización por medio de periódicos murales y pláticas informativas para que niños y adultos evitaran tirar basura en las márgenes del río”** (p. 178).

Más abajo la lección presenta un recuadro en el que se indica:

**“Tu proyecto. Socialicen su producto**

**A partir de los resultados de la investigación sobre el problema ambiental de su localidad, organicense en equipos para elaborar un plan de rescate, si es posible involucren a la escuela, a sus familias y al resto de la comunidad. Cada equipo presentará los pasos a seguir para la solución del problema.**

**Presenten a la comunidad escolar sus posibles soluciones, mediante periódicos murales o folletos, y de ser posible difúndanlo entre la población de su barrio o colonia para que la información pueda ayudar a crear conciencia y a emprender acciones”** (p. 178).

*(Formación Cívica y ética, Quinto grado, SEP-Conaliteg, 2011)*

En el caso específico del libro de cuarto grado de Geografía, la actividad que se propone como proyecto está orientada a la problemática de la inmigración; el libro de quinto grado, también de Geografía, plantea el desarrollo de un proyecto ambiental, y el libro de sexto grado de la misma materia, propone el desarrollo de un proyecto sobre un problema o situación local del interés para el grupo, pero que debe vincularse con el ambiente, las condiciones sociales y económicas de la comunidad, o bien, con las diversas manifestaciones culturales.<sup>930</sup> Como puede observarse, las actividades que se proponen están inducidas en su temática a espacios reducidos o internos, y sólo en uno de los libros se propone un tema vinculado con una problemática

<sup>930</sup> A diferencia de la forma en la que se plantea el desarrollo de los proyectos en los textos de cuarto y quinto, en este caso se trata de que los estudiantes planeen y desarrollen ellos mismos el proyecto, cubriendo cuatro etapas: Diagnóstico, Sistematización, Análisis y discusión, Reporte escrito y comunicación de resultados. *Formación, Cívica y Ética, sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2011, p. 173.



más amplia que involucra las condiciones sociales, políticas y humanas de las personas en términos cosmopolitas.

Como se ha señalado, si bien se trata de una propuesta interesante de formación ciudadana, ésta se ve limitada al enfrentarse a un contexto social adverso como el que prevalece en México. Por ejemplo, la inseguridad que existe en el norte del país o bien la imposibilidad de que los estudiantes de las grandes ciudades, como la Ciudad de México, salgan a la calle a realizar planes de rescate urbano.

Uno de los elementos que destaca en los libros de Formación Cívica y Ética es cómo se abordan los valores éticos y políticos. En este sentido, el valor referido con mayor frecuencia en los textos resulta ser la solidaridad. Y ello adquiere una gran significación, pues en la narrativa se define al mexicano en términos de los comportamientos éticos extraordinarios a los que recurre ante las situaciones de desastre, como los temblores. Al respecto se señala:

La solidaridad, responsabilidad y compromiso social de los mexicanos se ha manifestado en diversas situaciones. Los ciudadanos se han organizado de manera desinteresada para ofrecer ayuda a quien lo necesita. Lo hemos visto o vivido en las catástrofes como inundaciones, terremotos y sequías.<sup>931</sup>

Por otra parte, los desafíos que se identificaron en los libros de Formación Cívica y Ética, en términos de la conceptualización sobre la formación ciudadana, están en el orden del uso del lenguaje y la redacción. Así, lo que predomina en las lecciones es el uso de un lenguaje abstracto y complejo que es difícil de comprender y que en ocasiones resulta aburrido.

Aunado a ello, la aproximación a los conceptos es poco efectiva, ya que los textos suelen ser excesivos. Esto es, al integrarse las lecciones por infinidad de conceptos y argumentos sobre el tema, sus explicaciones suelen ser extensas y densas, lo que ocasiona que los conceptos terminen por no ser definidos ni explicados. Existe, en este sentido, poca claridad o exceso de conceptos en las lecciones.

También se identificó la ausencia del enfoque intercultural que se pretendió imprimir en los libros de esta época. Dicha situación impide motivar la curiosidad y el interés de los estudiantes por conocerse a ellos mismos, por sentirse parte de una comunidad y de un país. De igual forma, se identifica una

---

<sup>931</sup> *Historia, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2012, p.182

falta de concordancia entre los propósitos de las lecciones y el desarrollo de los temas observados. Además se observó que las actividades didácticas que se incluyen a través de preguntas o conclusiones suelen ser inducidas o contienen interpretaciones que no son del todo correctas.

Haciendo un balance general de esta cuarta época de libros es posible señalar la existencia evidente de contenidos orientados al fortalecimiento de la formación ciudadana. Sin embargo, dichos contenidos suelen estar mediados por la falta de claridad y por un marcado énfasis en la dotación de información y transmisión de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para el ejercicio exclusivo de la ciudadanía política, dejando fuera la formación y el ejercicio de la ciudadanía civil y social. Esto es, aunque existe en los libros una fuerte tendencia a propiciar el aprendizaje de contenidos sobre la formación ciudadana, ésta suele estar determinada por dos condiciones: o es confusa, imprecisa e inadecuada al nivel de desarrollo cognitivo y moral del alumno, o está orientada al fortalecimiento y desarrollo de habilidades exclusivas de la democracia electoral.

De ahí que los nuevos libros ofrezcan una formación ciudadana que educa de forma preponderante en el conocimiento de los procedimientos electorales y las disposiciones legales y judiciales que ha de acatar el ciudadano en México. Aunque se proponen actividades y temas que contribuyen al desarrollo de habilidades para el ejercicio democrático, tales como el diálogo, el trabajo en equipo y la responsabilidad en la toma de decisiones, los ejercicios propuestos sólo preparan para la reproducción de las prácticas electorales y no fomentan el desarrollo del pensamiento crítico ni el análisis de la problemática social.

Ciertamente, aunque el diálogo es referido en los libros como una habilidad altamente valorada para la toma de decisiones y la resolución de conflictos, en los libros sólo se identificaron tres lecciones dedicadas fomentar el desarrollo del lenguaje. Dichas lecciones se encuentran en los textos correspondientes al cuarto, quinto y sexto grados, y en ellas se proponen ejercicios tales como escribir una carta para “Alabar a un amigo”,<sup>932</sup> aprender a

---

<sup>932</sup> *Formación Cívica y Ética, Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2008, pp. 16 y 17.

“Aconsejar al amigo”,<sup>933</sup> o bien, aprender a “Ser valiente para hablar, y honesto para decir la verdad”.<sup>934</sup>

Al respecto, es pertinente apuntar que en todos los libros de Formación Cívica y Ética se alude al diálogo de manera reiterada como si fuera la única habilidad que interesara potenciar en los estudiantes. En tal sentido, la forma en la que se estructuran las lecciones inicia precisamente con un apartado específico titulado “Dialoguemos”, el cual cumple una doble función: introduce y presenta la temática a abordarse y desarrolla los temas de estudio. Sin embargo, plantear el diálogo con apartados como los que contienen los libros pierde sentido, pues en realidad se usa el diálogo como táctica retórica, ya que en las lecciones no se proporcionan los elementos para lograrlo y ejercitarlo. Así, puede afirmarse que existe un desfase o una nula correspondencia entre los propósitos que se plantean y la forma en la que se desarrollan y se explican los temas, ya que es común encontrar menciones a conceptos en términos de los elementos que los constituyen, pero que no han sido definidos o explicados con anterioridad.

Por ello, los nuevos textos están desprovistos de actividades que permitan el debate y la reflexión sobre los conceptos abordados. Aunado a ello, no se proporcionan las herramientas básicas para que los ciudadanos se conviertan en actores democráticos y participen de la vida pública y colectiva en su comunidad, ejerciendo el diálogo, el trabajo conjunto y la toma de decisiones responsables. El siguiente ejemplo ilustra lo señalado:

**Bloque 4. Vida y gobierno democráticos (pp. 78-99) Platiquemos (pp. 80-85)**  
En la lección se alude al diálogo como un elemento fundamental para la toma de decisiones en la vida en sociedad. Sin embargo, el argumento es contradictorio al equipararse el diálogo al voto. Así, la narrativa señala: **“Si todos nos ponemos de acuerdo, podemos tomar decisiones y hacer cosas en conjunto para el bien de la colectividad. [...] Para expresar la decisión de cada uno, se emplea la votación. En nuestra democracia, cada voto tiene el mismo peso”** (p. 81).  
(*Formación Cívica y Ética, Quinto grado*, SEP-Conaliteg, 2011)

En tal sentido, se puede afirmar que los libros de esta época ofrecen una formación ciudadana a medias; es decir, proporcionan un conocimiento informativo sobre las normas, el cumplimiento de los deberes y el acatamiento

<sup>933</sup> *Formación Cívica y Ética, Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2011, pp. 18 y 19.

<sup>934</sup> *Formación Cívica y Ética, Sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 2008, pp. 18 y 19.

de las leyes, antes que propiciar un conocimiento formativo e integral, que fortalezca la aplicación de valores, la formación crítica y, sobre todo, la participación activa en la comunidad. En todo caso, la formación ciudadana que permea los nuevos libros se limita a la realización de simulacros y de actividades que fortalecen y reproducen prácticas de ciudadanía política ya conocidas. Ejemplo de lo anterior es el siguiente:

**Bloque V. México al final del siglo xx y los albores del siglo xxi (pp. 172-187)**  
**La reforma política, la democracia y la alternancia en el poder (pp. 172-174)**  
En el capítulo que forma parte de este bloque se detalla parte de la historia moderna de México, el periodo que abarca de 1977 al año 2000, en el que se realizan varios de los procesos que culminan con la reforma política y la alternancia en el poder. En este capítulo se incluye una sección llamada “Comprendo y Aplico”, en la que se sugieren algunos ejercicios que se relacionan con la democracia. En ellos se propone a los estudiantes que se organicen en grupos con la finalidad de **“planear unas elecciones en las que elegirán al partido que los representará en el grupo. [...] Cada partido organizará una campaña previa a las elecciones, diseñará su logotipo y una frase que lo distinga de los demás, [...] También te sugerimos elaborar credenciales de elector, plantillas de los candidatos, urnas en las que depositarían sus votos, así como definir el día en que se llevarán a cabo las elecciones”** (p. 172).  
(*Historia, Quinto grado*, SEP-Conaliteg, 2012)

Aunque la formación ciudadana es una temática que se muestra de manera alternada en los libros que integran el nuevo bloque de la asignatura de Formación Cívica y Ética, es decir, que no se incluye en todos y cada uno de los textos, no pudieron identificarse elementos que rompan con la tradición de lo que ha sido la enseñanza y la práctica de la formación ciudadana. Existe un conjunto de temas y afirmaciones que, a lo sumo, conforman una mezcla confusa de conceptos y orientaciones sobre este punto, y que irremediablemente se restringen a plantear contenidos de aprendizaje y actividades orientadas sólo a la construcción y el fortalecimiento de los procesos democráticos y de la vida política, tal como sucede con las anteriores versiones de materiales educativos.

Aun cuando en este bloque existen textos con un estilo más académico en la descripción de algunos de sus contenidos de aprendizaje, el cual incluso busca situarse como contrapeso del discurso retórico que suele distinguir a los libros de otras épocas, los ejemplos señalados son una muestra de que en esta cuarta época de libros es común encontrar un discurso contradictorio y desprovisto de orientación clara. Esto significa que los textos elaborados expresamente para cumplir con la reforma planteada por el llamado “gobierno

del cambio”, se distinguieron en realidad por su ambigüedad y su discurso ecléctico y prescriptivo, el cual pierde dirección y carece de una intención clara para orientar los temas de la ciudadanía y la democracia.

En suma, los nuevos materiales promueven una democracia sólo de electores, una formación ciudadana de receptores y una ciudadanía legal y financiera. En tal sentido, es urgente que las nuevas versiones de libros de texto transiten de una formación ciudadana que promueve sólo el conocimiento y las habilidades de los procesos electorales, a una que inspire e impulse procesos formativos para una verdadera democracia ciudadana de acción colectiva.

## Conclusiones

En esta investigación se ha destacado el papel que tiene la educación ciudadana como condición política, civil y social, que posibilita el fortalecimiento de la democracia y de la vida democrática. Se ha argumentado sobre la importancia que ha adquirido la tarea de formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la sociedad de la que forman parte, con el propósito de lograr un cambio profundo en la cultura política de la población. También se ha sostenido la necesidad de educar en el ejercicio activo de la ciudadanía para participar críticamente en la deliberación de los asuntos públicos, pues educar en la moral conlleva una responsabilidad social de primer orden.

Los hallazgos encontrados en el análisis de contenido que se vinculan con la hipótesis de la investigación demuestran que las políticas educativas orientadas a robustecer la educación ciudadana, a través de los libros de texto gratuitos, transmiten una visión limitada y ambigua de la democracia y de la ciudadanía. En tal sentido, es posible afirmar que el énfasis puesto en la transmisión de un conocimiento legitimado por el Estado, pero limitado al entendimiento exclusivo de la democracia y la ciudadanía, en términos de su connotación legal, está vinculado al déficit de educación ciudadana en México.

Aun cuando en el país ha habido esfuerzos, tanto al interior del sistema educativo como desde instituciones externas, para diversificar y robustecer los canales formativos que promuevan el interés y el ejercicio de la educación ciudadana, dichos empeños no han sido suficientes para transmitir la idea de que la ciudadanía es una condición que supera el simple estatus legal y territorial. Ello se debe a que tradicionalmente en México la educación ha estado anclada a la idea, a veces sólidamente fundada y a veces meramente intuitiva, del impulso a una formación cívica para el nacionalismo y la unidad de todos los mexicanos. Si bien a partir de la década de los noventa el arribo de la perspectiva educativa en clave de ciudadanía promovió el impulso a una educación ciudadana basada en la formación del pensamiento crítico, del desarrollo y de la práctica de los valores de la democracia, principalmente el de la participación ciudadana, y una educación que mira al mundo con una perspectiva más plural y abierta, existe aún un déficit para su cabal cumplimiento. Esto es, a lo largo de la investigación ha sido señalado y

demostrado que aun cuando se busca formar en el reconocimiento individual que comporta el estatus de ciudadanía, en la responsabilidad moral que ello conlleva para la vida democrática y en la ineludible visión intercultural que se ha de favorecer sobre dicha condición, existen aun grandes carencias formativas al respecto.

En tal sentido, a partir del análisis realizado a los libros de texto y guiándonos por las tres categorías de análisis centrales propuestas para el desarrollo de esta investigación (ciudadanía, democracia y educación ciudadana) es posible señalar que los hallazgos encontrados en cada una de la épocas tuvieron énfasis y orientaciones específicas que interesa ahora recapitular.

### **Primera época (1960-1972)**

Los textos de la primera época mostraron una noción restringida de la ciudadanía que se vincula a lo normativo y territorial. La ciudadanía que se expresa en estos libros es en términos de la relación legal que adquiere un individuo por haber nacido en un país determinado y por el cumplimiento de ciertos requisitos legales para obtenerla.

Sobre la democracia que se transmite en los textos, es posible apuntar que está relacionada con el carácter procedimental de la misma. Es decir, el tratamiento que se da al tema recae en la enseñanza sobre la forma en que se encuentra estructurado el gobierno democrático, promoviendo, en un nivel muy básico, el conocimiento sobre su base normativa, sus instituciones y sus procedimientos. Por otra parte, se observó la ausencia de formación en valores políticos y sociales, así como la práctica de éstos, pues las acciones y las opiniones políticas no son consideradas. En suma, se echa de menos una formación y motivación del carácter práctico, que se asuma de manera libre y que eduque para la vida en democracia.

Los libros de texto de esta época fomentan el desarrollo de valores éticos e impulsan la práctica de buenos sentimientos y el desarrollo de cualidades como la nobleza, la caridad y la compasión. En tal sentido, forman para la generosidad, y proponen contenidos en los que el ciudadano ha de abrirse afectivamente, compartir penas y sufrimientos.

Se propone un ejercicio ciudadano de carácter pasivo, es decir, el conocimiento que se promueve es contemplativo, pues se invita al estudiante a conocer su patria, lo que implica pasivamente amarla a través del comportamiento respetuoso a los símbolos patrios. En estos términos, se puede afirmar que los textos forman al ciudadano en el aprendizaje mecánico y memorístico de frases, comportamientos y actitudes para la unidad de la nación. De ninguna manera promueven el aprendizaje crítico y responsable.

Sin duda, la formación ciudadana que subyace en el fondo del proyecto lopezmateísta de los libros de texto gratuitos bien podría enmarcarse en la propuesta republicana de la democracia, que se sustenta en el objetivo de formar ciudadanos virtuosos, es decir, activos y responsables. Sin embargo, la materialización de estas ideas, compartidas principalmente por Torres Bodet al presidente López Mateos, no previó que para fortalecer una nación y para hacer comunidad se necesitaba promover la implicación pública desde la educación. Esto es, era indispensable el impulso de la formación ciudadana para la cooperación social de todos, en términos del intercambio participativo y deliberativo, y no sólo de la información y el conocimiento. Todas estas finalidades que en los textos se restringen y se anulan.

Por ello, la visión en la que los libros de texto de esta época educan para la democracia y la ciudadanía esta puesta en tres ejes: la preparación para el trabajo, el amor a la Patria y la formación pasiva de comportamientos sociales y ciudadanos. Desde los libros se concibe la idea de que un buen ciudadano es un buen trabajador, amante de su patria y actor pasivo de su realidad y condición.

Los libros de la patria tuvieron una orientación ideológica nacionalista que, cimentada en el discurso patriótico, se propuso impulsar, pero sobre todo concretar la ilusión de la unidad y la reconciliación entre la población mexicana. Esa visión era entonces acertada, pues después de que le fuera suprimido a la educación su carácter socialista, interesaba sobre manera impulsar un proyecto de unificación de la nación más allá de los formalismos, inculcando la unidad de los mexicanos en la tolerancia y la conciliación.

En suma, aun cuando la intención de elaborar los libros de texto gratuitos en esta época había sido no sólo uniformar la enseñanza, sino garantizar la igualdad de oportunidades, y aunque estos materiales se habían



concebido como un pertinaz intento por consolidar el proyecto de unidad nacional —que desde 1944 entendía a la educación como potencializadora del desarrollo de todas las capacidades del ser humano y formadora de ciudadanos para una nación fuerte y democrática—, en la práctica los textos se decantaron por educar en una misma y limitada visión ideológica sobre la construcción de la nación.

### **Segunda época (1972-1992)**

La visión ideológica con la que se diseñaron estos materiales tuvo un sello tan particular que incluso los tildaron de “comunistas”, “marxistas” o “tercermundistas”, debido al énfasis con el que se describen algunos procesos sociales de carácter geopolítico, tales como la dependencia económica y técnica; la revolución cubana, china y soviética; las alusiones a contextos desiguales e injustos entre los países en el mundo, o bien, sobre la importancia de entender mejor el contexto contemporáneo.

En este sentido, los materiales educativos que conformaron la segunda época imprimieron, en términos de los contenidos sobre democracia y ciudadanía, una perspectiva novedosa respecto de la función del ciudadano, convocándolo a ser un miembro activo de la sociedad, que participa de forma crítica, objetiva y consciente, no sólo en su comunidad, sino también en el mundo exterior a través del ejercicio de la solidaridad internacional.

Si bien el concepto de ciudadanía se explica en algunas lecciones ligado a los aspectos de legalidad y pertenencia a la nación, por lo general el discurso no suele enfatizar de manera reiterada argumentos y frases hechas sobre la transformación de los individuos en ciudadanos por el hecho de pertenecer a una nación, tal y como lo argumentaban los textos de la anterior versión, que priorizaban una ciudadanía en términos de un dogmatismo nacionalista y patriótico. Por el contrario, el mensaje que se transmite en esta segunda época es una invitación abierta, permanente y no doctrinal, sobre la condición de ciudadanía en términos de que el ciudadano sea —y no sólo se sienta— participe en la mejora de su país.

Los libros de esta época ofrecen una mirada distinta sobre la democracia. Ésta se aborda desde una perspectiva amplia del concepto, a diferencia de lo que se presentaba en los libros de los sesenta. Así, los

materiales educativos de la reforma de Echeverría analizan y explican la historia, el significado, los principios e incluso los riesgos de la democracia de manera directa y explícita. Dicho de otra manera, en ellos se describe la democracia en su concepción ideal y en su concepción de método, señalando sus principios y ventajas, pero también sus deformaciones. Hay, pues, una idea y una definición sobre el significado de la democracia y de sus implicaciones más clara y completa. La orientación con la que los nuevos textos presentan este tema se centra en la importancia de contar con leyes adecuadas y justas.

No obstante, se apela a considerar que la democracia no equivale a la elección irreflexiva de los gobernantes, por el contrario, señala la importancia de la reflexión consciente a este respecto y, sobre todo, recurre a la exigencia para que se actúe con responsabilidad. Este argumento resulta especialmente significativo, pues sitúa la discusión sobre la democracia en términos de la necesidad de estar informados y de comprender que el conocimiento no es suficiente para contar con una democracia sólida, pues se necesita que los ciudadanos, además de conocer las leyes y los procedimientos, estén atentos para exigir su cumplimiento.

Los factores en los cuales forman para la democracia y la ciudadanía los textos de esta segunda época se pueden resumir en que priorizan la práctica de valores que fortalecen en los individuos una participación informada, en tanto son parte de una comunidad, de la sociedad, de su país y del mundo. Por ello, se prioriza altamente el esfuerzo individual para mejorar la sociedad y modificar su condición de desventaja. Un elemento que llamó la atención de manera especial es que estos libros, aunque carecen de actividades y ejercicios explícitos, tanto de reforzamiento del aprendizaje como del desarrollo del juicio crítico, en la narrativa y el diseño de instrucciones de algunas de sus lecciones, el discurso mismo posibilita la formación para la participación activa en la comunidad. De tal suerte que la formación ciudadana se desarrolla en ocasiones sin necesidad de contar con una actividad o un ejercicio específico.

Si bien los textos de esta época simbolizan un cambio pedagógico y didáctico renovador, pues favorecen el aprendizaje no memorístico, a través de dar cuenta del desarrollo de los conceptos, en ocasiones su lectura resulta compleja por la densidad de material conceptual que contienen. También se

observa que, de manera general, los valores de convivencia y solidaridad permean estos materiales.

En suma, los libros de texto de esta época lograron conjuntar una visión de la educación distinta a la que hasta entonces se había dibujado. Los nuevos materiales demostraron que educar en la pluralidad ideológica por medio de un modelo educativo integrador, que permitía avanzar en el conocimiento a través de la libertad y la concientización del individuo sobre su responsabilidad con la sociedad y su mundo era totalmente posible.

### **Tercera época (1993-2000)**

Los libros de la modernización entienden a la ciudadanía principalmente en su definición liberal y en tres sentidos: en tanto posesión de derechos y cumplimiento de deberes; como pertenencia a una comunidad política específica, y como posibilidad de participación en el ejercicio del poder político. En estos libros se detecta una línea de contenidos muy clara sobre lo que en esta investigación se ha denominado “otras dimensiones de la ciudadanía”, que hacen referencia a los contenidos sobre la ciudadanía global, multicultural y el cuidado del medio ambiente.

Si bien en los textos se alude a los elementos antes referidos, se observó que la mayoría de los apartados están orientados a la comprensión de la ciudadanía pasiva o privada, entendida como la simple posesión de derechos, donde la participación ciudadana es el tema que menos se aborda o se aborda de manera acotada a la participación política en los comicios electorales. Más aún, los materiales de esta época priorizan contenidos y un discurso que favorece el mero conocimiento de instrumentos normativos y procedimentales, pues los textos incluyen contenidos que se orientan mayormente al aprecio y valoración de la Constitución Política de México, entendida como una colección de derechos y obligaciones.

Los materiales de esta serie, a diferencia de los anteriores, transmiten con fuerza la idea de la democracia entendida como un sistema político y de gobierno. Por ello, y de forma abrumadora, las lecciones en las que se aborda la comprensión de este concepto refieren, de manera casi exclusiva, contenidos relativos a la descripción del marco legal y político que fundamenta

la organización política y de gobierno en México, con lo cual se transmite la idea de que la democracia sólo implica el establecimiento de leyes y su cumplimiento.

En el rubro de la formación para la democracia y la ciudadanía llama la atención que a pesar de que se incluyen actividades y ejercicios de reforzamiento para ciertos temas, en ellos no se promueve de manera amplia el desarrollo del juicio crítico y mucho menos la participación activa en la comunidad. Aunque en algunos libros y lecciones se presentan actividades y ejercicios para la formación ciudadana, por lo general se agotan en el desarrollo y seguimiento de instrucciones, o la inculcación de valores, sin permitir la creatividad ni el desarrollo de la autonomía moral.

Existe, a pesar de la fuerte inclusión de contenidos sobre los derechos humanos, la ciudadanía global, multicultural y del cuidado del medio ambiente, una carencia para formar a los estudiantes en la convivencia democrática y ciudadana, la cual requiere de un reconocimiento del otro a través de experiencias y de ejercicios que posibiliten un trabajo conjunto en proyectos al interior y, de ser posible, al exterior de la escuela. A lo sumo, los libros de texto de esta serie orientan a una formación memorística sobre el marco normativo y de gobierno de la nación mexicana.

Aunque en los libros se identifica un vínculo entre ciudadanía, democracia y educación, éste se encuentra determinado esencialmente —u opacado— por una noción que restringe sus posibilidades al ámbito jurídico y legal. Por ello, existe en los textos una perspectiva dominante de sus contenidos que hace que la comprensión de la ciudadanía sea mayoritariamente en términos de su concepción pasiva o privada.

Otro rasgo interesante de los textos de esta tercera época es que muestran la ausencia de una orientación ideológica plenamente definida. Esto quiere decir que si bien los libros constituyen el medio por el cual el discurso escolar se fundamenta y legitima, en este bloque no se distingue una posición ideológica clara, como sí se observó en los libros de la década de los setenta. Aunque el futuro económico y global es un rasgo distintivo en el discurso de los libros de esta reforma, no se observa una cascada de temas y explicaciones que sustenten el proyecto reformista de la modernización. Y pese a que dicho proyecto buscó ser presentado, desde el discurso gubernamental, como una

iniciativa de carácter democrático, lo cierto es que sus estrategias no lograron concretar un enfoque consistente de formación ciudadana. Esto significa que si bien la ruta de renovación de los planes, los programas de estudio y los materiales educativos implicó el restablecimiento del civismo para la enseñanza básica, ello no resultó suficiente para promover una formación basada en la dimensión ética y en la formación moral y física. Por el contrario, la educación cívica que fue promovida incorporaba una enseñanza en derechos humanos con un enfoque formalista y abstracto, que priorizaba lo normativo por encima de la formación valoral. En síntesis, los libros de texto y sus contenidos se ceñían, esta vez, a una dimensión mayormente normativa.

#### **Cuarta época (2008-2012)**

En esta época, la última que se aborda en este estudio, no se observa una orientación definida sobre el ciudadano que se busca formar. En todo caso, existe un conjunto de libros con distintos énfasis y niveles de abordaje sobre la ciudadanía. Esto es, algunos textos rompen con la propuesta de informar y prescribir a los estudiantes la conducta correcta, y plantean una ciudadanía en términos de la comprensión de las situaciones contextuales e incluso orientan a una reflexión sobre las posibles formas de conducirse frente a las problemáticas del entorno.

Otros, en cambio, muestran claramente la adhesión a una ciudadanía que se restringe al ámbito legal, donde lo que interesa es que el alumno comprenda su condición en tanto que pertenece a una nación, cumple con la ley y entiende que ser ciudadano se restringe al ejercicio del voto. Otros más enfatizan una condición ciudadana que está determinada por el interés de las TIC o incluso hay textos con una visión de la ciudadanía apegada a lo económico. En suma, en los nuevos materiales se observa una atomización de ideas y orientaciones sobre este tema que resulta difícil definir, pero que, en todo caso, permiten afirmar que existe una idea difusa acerca de la ciudadanía.

Sobre la concepción de democracia, se observó que no mostró cambios importantes en su tratamiento con respecto a otras épocas, a excepción de la segunda. En tal sentido, el planteamiento sobre su significado continuó vinculándose mayormente con su connotación legal, en tanto ejercicio del voto

y respeto a la ley. Es decir, se percibe en los nuevos textos un retroceso en la conceptualización sobre la democracia, pues aun habiendo experimentado la alternancia de gobierno, con todas las ventajas y desventajas que ello implicó, se continuó conceptualizándola en su definición restringida como un método de elección. Es verdad que los libros contienen temas que abiertamente señalan los aspectos críticos y las problemáticas que experimenta la sociedad mexicana en temas democráticos y de gobernabilidad, como la falta de compromiso del Estado para cumplir con su sociedad, y otros contenidos que tocan de lleno la importancia de la democracia y de la participación ciudadana. Sin embargo, estos temas sólo se mencionan en uno de los libros y en una lección en la que no se profundiza sobre sus orígenes y consecuencias. Es, por tanto, que la noción de democracia que permea la cuarta generación está asociada a su connotación restringida.

En estos textos se aprecia una notable incapacidad para vincular, a través de los contenidos, lo escolar y lo comunitario. También presentan indefiniciones en los conceptos que se transmiten y en las finalidades que se busca con las actividades que se proponen. Finalmente, y a pesar de que los nuevos libros reflejan, tanto en sus explicaciones como en contenidos, un mayor apego a la realidad y a los procesos histórico-sociales del país en los últimos años, se observó la ausencia de temas críticos como los que se abordan en esta investigación acerca de la democracia y la educación para la ciudadanía.

En suma, aunque existen rasgos específicos que explican la posición ideológica y política de cada época de libros de texto, una visión panorámica de los hallazgos encontrados demuestra que en las primeras dos generaciones se observa una línea conceptual claramente orientada hacia la formación cívica, a través de los contenidos que exaltan los sentimientos de amor y respeto hacia la patria, con la clara intención de construir un país de unidad nacional y lograr así una identidad común entre los mexicanos. Si bien los libros de la segunda época contienen rasgos que en ninguna de las otras épocas se observaron, desde nuestra perspectiva el énfasis de estos libros está puesto en la consolidación del nacionalismo.

En las siguientes dos épocas se observó una mayor diversidad de contenidos de aprendizaje sobre la educación ciudadana, mostrando una línea

conceptual no limitada al abordaje exclusivo de la formación cívica, sino vinculada mayormente con aspectos como la pertenencia a un mundo global; la protección del medio ambiente; la importancia de los derechos humanos; la conciencia de la participación política y ciudadana, y el reconocimiento de grupos diferenciales, entre otros temas. Por lo tanto, en estos materiales se observó que si bien la educación cívica permanece latente en los libros de texto, hay un giro renovador que va cediendo terreno a la educación ciudadana. En tal sentido, en los materiales de estas dos épocas coexiste una línea formativa de la educación cívica y una de la educación ciudadana que entra en tensión y que en ocasiones se dispersa, presentando una diversidad de enfoques ideológicos y políticos.

El papel que desempeña el libro de texto gratuito en la enseñanza de la democracia, la ciudadanía y la educación ciudadana en México es central, pues como se ha señalado en esta investigación, en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos comprometidos con la democracia y la ciudadanía, los libros de texto son eslabones fundamentales para transmitir ideas, conocimientos, perspectivas y posibles prácticas educativas que contribuyan a fortalecer una mirada amplia sobre el significado de la política y del papel de ciudadanos que ha de ser asumido en el proyecto político de nación en México.

Como ha quedado escrito en las páginas que integran esta investigación, es claro que los resultados de los esfuerzos educativos del Estado para proveer a los futuros ciudadanos de los elementos para la comprensión y el ejercicio de los principios democráticos y morales que conlleva la educación ciudadana, quedaron muy por debajo de los objetivos que se plantearon en la retórica de planes, leyes y política educativa.

En tal sentido, hoy en día, uno de los desafíos más visibles para la democracia y la educación ciudadana en México consiste en superar la vieja dicotomía entre discurso y realidad política, y con ello articular de una manera efectiva el discurso político-normativo del Estado y la práctica de una cultura y participación ciudadana que potencie no sólo los valores de la democracia, sino que también forme a los individuos en el aprendizaje de la civilidad y la moralidad para lograr optar por los buenos fines sociales.

## Fuentes bibliográficas y documentales

### Documentos y publicaciones oficiales

#### *Libros de texto*

#### Primera época

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de primer año*, México, SEP-CONALITEG, 1960.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de segundo año*, México, SEP-CONALITEG, 1962.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, México, SEP-CONALITEG, 1970.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de tercer año: Geografía*, México, SEP-CONALITEG, 1960.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, México, SEP-CONALITEG, 1961.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de cuarto año: Geografía*, México, SEP-CONALITEG, 1968.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de quinto año: Historia y Civismo*, México, SEP-CONALITEG, 1972.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de quinto año: Geografía*, México, SEP-CONALITEG, 1971.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de sexto año: Historia y Civismo*, México, SEP-CONALITEG, 1966.

Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de sexto año: Geografía*, México, SEP-CONALITEG, 1972.

#### Segunda época

Secretaría de Educación Pública, *Ciencias Sociales. Primer grado*, México, SEP-CONALITEG, 1972.



Secretaría de Educación Pública, *Ciencias Sociales. Segundo grado*, México, SEP-CONALITEG, 1975.

Secretaría de Educación Pública, *Ciencias Sociales. Tercer grado*, México, SEP-CONALITEG, 1984.

Secretaría de Educación Pública, *Ciencias Sociales. Cuarto grado*, México, SEP-CONALITEG, 1975.

Secretaría de Educación Pública, *Ciencias Sociales. Quinto grado*, México, SEP-CONALITEG, 1977.

Secretaría de Educación Pública, *Ciencias Sociales. Sexto grado*, México, SEP-CONALITEG, 1984.

#### Tercera época

Secretaría de Educación Pública, *Libro integrado. Primer grado*, México, SEP-CONALITEG, 2002.

Secretaría de Educación Pública, *Libro Integrado. Segundo grado*, México, SEP-CONALITEG, 2003.

Secretaría de Educación Pública, *Historia y Geografía. Tercer grado*, SEP-CONALITEG, 2004.

Secretaría de Educación Pública, *Geografía. Cuarto grado*, SEP-CONALITEG, 2005.

Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2005.

Secretaría de Educación Pública, *Geografía. Quinto grado*, SEP-CONALITEG, 2007.

Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2006.

Secretaría de Educación Pública, *Geografía. Sexto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2008.

Secretaría de Educación Pública, *Historia. Sexto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2007.

Secretaría de Educación Pública, *Conoce nuestra Constitución*, México, SEP-CONALITEG, 2005.

## Cuarta época

- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Primer grado*, México, SEP-CONALITEG, 2008.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Primer grado*, 4ª ed., México, SEP-CONALITEG, 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. Primer grado*, México, SEP-CONALITEG, 2012.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Segundo grado*, México, SEP-CONALITEG, 2008.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Segundo grado*, 4ª ed., México, SEP-CONALITEG, 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. Segundo grado*, México, SEP-CONALITEG, 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Tercer grado*, México, SEP-CONALITEG, 2008.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Tercer grado*, 3ª ed., México, SEP-CONALITEG, 2012.
- Secretaría de Educación Pública, *Distrito Federal. La entidad donde vivo. Tercer grado*, México, SEP-CONALITEG, 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Cuarto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2008.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Cuarto grado*, 4ª ed., México, SEP-CONALITEG, 2014.
- Secretaría de Educación Pública, *Geografía. Cuarto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2012.
- Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Quinto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2008.
- Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Quinto grado*, 3ª ed., México, SEP-CONALITEG, 2013.
- Secretaría de Educación Pública, *Geografía. Quinto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2012.

Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2012.

Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Sexto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2008.

Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Sexto grado*, 3ª ed., México, SEP-CONALITEG, 2012.

Secretaría de Educación Pública, *Geografía. Sexto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2012.

Secretaría de Educación Pública, *Historia. Sexto grado*, México, SEP-CONALITEG, 2012.

### *Leyes y acuerdos*

“Memoria sobre Educación Pública” por Jovellanos (1801), en *Historia de la Educación en España*. Tomo I. *Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, 2ª ed., Madrid, MEC, 1985, pp. 222-318.

“Constitución Política de la Monarquía Española”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 60-104.

“Sentimientos de la Nación o 23 puntos dados por Morelos para la Constitución”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 29-31.

“Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana” (Apatzingán 22 de octubre de 1814), en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 32-58.

“Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp.125-144.

“Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (Decreto 4 de octubre de 1824)”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp.167-195.

“Bases Orgánicas de la República Mexicana” (12 de junio de 1843, publicadas el día 14), en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 405-436.

- “Bases para la administración de la República hasta la promulgación de la Constitución”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 482-484.
- “Proyecto de Constitución. Dictamen de la Comisión”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 525-554.
- “Proyecto de Constitución”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 554-573.
- “Constitución Política de la República Mexicana, sobre la indestructible base de su legítima independencia, proclamada el 16 de septiembre de 1810 y consumada el 27 de septiembre de 1821” (Constitución de 1857), en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 606-629.
- “Estatuto Provisional del Imperio Mexicano”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 670-680.
- Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México, 2 de Diciembre de 1867. Disponible en: <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-472483e40bb4884af388/ley\\_02121867.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-472483e40bb4884af388/ley_02121867.pdf)> Consultado el 16 de agosto de 2017.
- “Mensaje del Primer Jefe ante el Constituyente 1916”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 745-764.
- “Proyecto de Constitución presentado por el Primer Jefe”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 764-803.
- “Reformas a la Constitución de 1917”, en Tena Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-2017*, 25ª ed., México, Porrúa, 2017, pp. 881-931.
- Ley Orgánica de Educación Pública en *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, tomo CXXXV, núm. 1, México, 2 de noviembre de 1942.
- Decreto que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, en *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, tomo CCXXXII, núm. 36, México, 13 de febrero de 1959.

Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo No. 20*, México, SEP, 5 de octubre de 1978.

Secretaría de Gobernación, Ley del Instituto Nacional de Mujeres, en *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México, 12 de enero de 2001. Disponible en:

<[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121334/Ley\\_del\\_Instituto\\_Nacional\\_de\\_las\\_Mujeres\\_04-06-2015.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/121334/Ley_del_Instituto_Nacional_de_las_Mujeres_04-06-2015.pdf)> Consultado el 2 de diciembre de 2017.

Poder Ejecutivo-Secretaría de Educación Pública, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, en *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, Tomo DCXCV, núm. 15, México, 19 de agosto de 2011.

#### *Planes nacionales y programas sectoriales*

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*, México, SEP, 1979.

Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, Primera Sección, México, 31 de mayo de 1989. Disponible en:

<[www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND\\_1989-1994\\_31may89.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf)> Consultado el 20 noviembre de 2017.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, México, SEP, 1989.

Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), 1995.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Poder Ejecutivo Federal, México, 1996.

Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, 2001. Disponible en:

<<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>> Consultado el 28 de diciembre de 2017.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2007.

*Documentos de la Secretaría de Educación Pública*

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Educación para todos*, México, SEP, 1979.

“Política educativa, objetivos y programas del sector en el periodo 1978-1982” en Secretaría de Educación Pública (SEP), *Memoria 1976-1982*, vol. I, México, SEP, 1982.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*, México, SEP, 1987.

“Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, México, 18 de mayo de 1992. Disponible en: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>> Consultado el 5 de diciembre de 2017.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Plan y programas de estudio de educación primaria 1993*, México, SEP, 1994.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Programa Enciclomedia. Documento base*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Libro Blanco Programa “Enciclomedia” 2006-2012*, México, SEP, 2006.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Modulo 1. Elementos básicos. Reforma Integral de la Educación Básica 2009*, México, SEP, 2009.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*, México, SEP, 2009.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP, 3ª ed. electrónica, 2014. Disponible en: <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)> Consultado el 2 de marzo de 2018.

Secretaría de Educación Pública (SEP), “Programas Escuelas de Calidad”, México, 2015. Disponible en: <[https://www.gob.mx/sep/acciones-y-](https://www.gob.mx/sep/acciones-y)

programas/programas-escuelas-de-calidad> Consultado el 5 de enero de 2018.

Gobierno Federal-Secretaría de Educación Pública (SEP), *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, s/a.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Memoria analítica de los Libros de Texto de Historia de México, 1992-1993*, México, SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, s/a.

#### *Otros documentos*

“Todo Mexicano debe cuando menos saber leer y escribir”, (24 de febrero de 1965), en *Los presidentes de México ante la Nación: Informes, manifiestos y documentos, 1821-1966*, Tomo V. Manifiestos y Documentos 1811-1966, México, XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966.

Díaz Gustavo, *Cuarto Informe de Gobierno*, México, 1968. Disponible en: <<http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/ordaz/4/680429.html>> Consultado el 22 de octubre de 2017.

López Portillo José, “Sexto Informe de Gobierno”, en *El Ejecutivo ante el Congreso, 1976-1982*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1982. Disponible en: <<http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/portillo/index.html>> Consultado el 19 de septiembre de 2017.

De La Madrid Miguel, *Segundo Informe de Gobierno, 1984*, México, Presidencia de la República, 1984. Disponible en: <<http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/hurtado/index.html>> Consultado el 1 de octubre de 2017.

Soto Enrique (Coord.), *Los Presidentes de México ante la Nación 1821-1984*, 2ª ed., vol. III, México, LII Legislatura de la Cámara de Diputados/Quetzal, 1985.

Jiménez Estela, Ulloa Berta y Joel Hernández, *Planes en la Nación Mexicana*, México, Senado de la República, vol. 9, 1987.

Presidencia de la República. *Las razones y las obras: Gobierno de Miguel de la Madrid: Crónica del sexenio 1982-1988*, México, FCE, 1988.

Salinas Carlos, “Discurso de toma de posesión como Presidente de los Estados Unidos Mexicanos”, (1 diciembre de 1988), en H. Cámara de Diputados, *El Ejecutivo ante la LIV Legislatura*, México, 1991. Disponible en: <<http://lanic.utexas.edu/larrp/pm/sample2/mexican/gortari/3/9100600.html>> Consultado el 28 noviembre de 2017.

CONALITEG, “Programa de producción de la CONALITEG”, México, CONALITEG, 2016. Disponible en: <<https://www.gob.mx/conaliteg/es/acciones-y-programas/programa-de-produccion>> Consultado el 6 de abril de 2017.

CONALITEG, “Acciones y programas. Preguntas frecuentes”, México, CONALITEG, 2017. Disponible en: <<https://www.gob.mx/conaliteg/es/acciones-y-programas/preguntas-frecuentes-91283>> Consultado 4 de abril de 2017.

Senado de la República, *Discursos Presidenciales de Toma de Posesión*, s/a. Disponible en: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2720/4.pdf>> Consultado el 27 de octubre de 2017.

## **Bibliografía**

Aboites Hugo, “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 53, México, 2012, pp. 361-389.

Aboites Luis, “El último tramo, 1929-2000”, en VV. AA., *Nueva Historia Mínima de México*, México, El Colegio de México, 2004, pp. 262-302.

Aguilar Camín Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena, 1989.

Aguilar Roberto, “Los libros de Matemáticas y los programas de 1972 y 1978”, en González Pedrero Enrique (Coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP, CONALITEG, 1982, pp. 225-244.

Aguirre Susana, “Educación cívica y educación ciudadana en México (1812-1920)”, en Castro Inés, *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*, México, CESU-UNAM, 2002, pp. 285-337.



- Akiwowo Akinsola, "Libros de texto y material pedagógico para África", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, vol. 31, núm. 1, París, 1979, pp. 11-23.
- Almond Gabriel y Sidney Verba, *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*, New Jersey, Princeton University Press, 1963.
- Alonso Jorge, "La educación en la emergencia de la sociedad civil", en Latapí Pablo (Coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE-CONACULTA, Tomo I, 1998, pp.150-174.
- Altbach Philip, "Problemas esenciales del libro escolar en el tercer mundo", en *Perspectivas*, vol. XIII, núm. 3, París, UNESCO, 1983, pp. 331-342.
- Altbach Philip, "The unchanging variable: Textbooks in comparative perspective", en Altbach Philip, Kelly Gail, Petrie Hugh y Lois Weis (Eds.), *Textbooks in American Society Politics, Policy and Pedagogy*, New York, State University of New York Press, 1991, pp. 237-254.
- Altbach Philip, Kelly Gail, Petrie Hugh y Lois Weis (Eds.), *Textbooks in American Society Politics, Policy and Pedagogy*, New York, State University of New York Press, 1991.
- Álvarez Barret Luis, "Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato, 1901-1911", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 83-115.
- Álvarez Lilian, *Mexicanidad y libro de texto gratuito*, México, UNAM-DGP, 1992.
- Amador Juan, "La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y la profesionalización de los maestros", Documentos de trabajo núm. 74, México, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Cámara de Diputados, LX Legislatura, 2009, pp. 1-36.
- Amezcuca Elvira, *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de Historia, 1992*, Tesis de Maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1994.
- Anzures Tonatiuh, "El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, México, 2011, pp. 363-388.

- Apple Michael, "El libro de texto y la política cultural", en *Revista de Educación*, núm. 301, 1993, pp. 109-126.
- Apple Michael, "The Culture and the Commerce of the Textbook", en Apple Michael y Linda Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the textbook*, New York, Routledge, 1991, pp. 22-40.
- Apple Michael, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- Apple Michael y James Beane (Comps.), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997.
- Apple Michael y Linda Christian-Smith, "The Politics of the textbook", en *The Politics of the textbook*, New York, Routledge, 1991, 1-21.
- Arendt Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 2005.
- Arias Alan, *Felipe Calderón: debilidades y fortalezas de un gobierno*, México, Gernika, 2012.
- Aristóteles, *Política*, Libro III, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- Aristóteles, *Política*, Libro VII, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- Aristóteles, *Política*, Libro VIII, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- Arriola, Silvia, "Políticas sobre el libro de texto en algunos países de América Latina", en *AZ Revista de Educación y Cultura*, núm. 18, febrero 2009, pp. 38-40.
- Arzoz Juan Luis, "El libro de texto en México", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 663-679.
- Astiz Ma. Fernanda., "Reflexiones sobre la educación para la ciudadanía en la República Argentina. Una perspectiva Comparada", en *REICE*, vol. 5, núm. 4, 2007, pp. 32-50.
- Ávila Raúl, "Los libros de texto gratuitos y mi integración personal", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 385-400.
- Backhoff Eduardo y Luis Ángel Contreras, "El papel de los libros de texto en la evaluación de la calidad de la educación básica en México", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP- CONALITEG, 2011, pp. 547-566.

- Barba Bonifacio, "Las (im)posibilidades de la educación ciudadana en México", en *REICE*, vol. 5, núm. 4, 2007, pp. 51-69.
- Barragán José, "Los diputados novohispanos en las Cortes de Cádiz", Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, pp. 65-106. Disponible en: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3525/5.pdf>> Consultado el 30 octubre de 2017.
- Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011.
- Barriga Rebeca, "Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: niños-maestro-libros", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP- CONALITEG, 2011, pp. 329-363.
- Barriga Rebeca, "Claroscuros de los libros de texto gratuitos a medio siglo de su aparición", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, México, 2011, pp. 353-362.
- Basáñez Miguel, *La lucha por la hegemonía en México 1968-1980*, México, Siglo XXI, 1985.
- Berelson Bernard, *Content analysis in communications research*, New York, The Free Press, 1952.
- Berger Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu, 1978.
- Bernáldez Edith, "Una mirada desde la Dirección General de Materiales Educativos", en *AZ Revista de Educación y Cultura*, núm. 30, México, febrero 2010, pp. 24-25.
- Bertussi Guadalupe, *Los derechos humanos en el discurso pedagógico: análisis de los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana*, Tesis de doctorado, FCPyS, UNAM, México, 1999.
- Bini Giorgio, "Contra el libro de texto", en Bini Giorgio, *et al.*, *Los libros de texto en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1977, pp. 19-50.
- Blanco Emilio, "La desigualdad de oportunidades de lectura. Un análisis de la distribución de libros y lecturas entre los alumnos mexicanos, a 50 años de los primeros libros de texto gratuitos", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre*

- paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 575-605.
- Blanco José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 2013.
- Bobbio Norberto, *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*, México, FCE, 2012.
- Bobbio Norberto, *Teoría General de la Política*, Madrid, Trotta, 2003.
- Bobbio Norberto, *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*, México, FCE, 2001.
- Bobbio Norberto, *Sociedad y Estado en la filosofía moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*, México, FCE, 1986.
- Bobbio Norberto, *El futuro de la democracia*, Barcelona, Plaza y Janés, 1985.
- Bobbio Norberto, Matteucci Nicola y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI, 1991.
- Bokser Judit, *et. al.*, *Democracia y formación ciudadana*, México, IEDF, 2002.
- Bolaños Raúl, "Orígenes de la educación pública en México", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 11-40.
- Bolívar Rosendo, "México 2000-2006: La incumplida reforma del estado" en Reveles Francisco (Coord.), *El gobierno panista de Vicente Fox. La frustración del cambio*, México, UNAM, 2008, pp. 273-295.
- Bourdieu Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.
- Bovero Michelangelo, *Una gramática de la democracia: contra el gobierno de los peores*, Madrid, Trotta, 2002.
- Bravo Ahuja Víctor y José Carranza, *La obra educativa*, México, SEP, 1976.
- Caballero Arquímedes y Salvador Medrano, "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 360-402.
- Callison Daniel, "Textbook", *School Library Media Activities Monthly*, vol. 19, no. 8, 2003, pp. 31-40.
- Camps Victoria, *Introducción a la filosofía política*, Barcelona, Crítica, 2001.

- Candela Antonia, "Las estrategias de la SEP para elaborar libros de texto", en *¿Hacia dónde va la Educación Pública?*, Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional, Tomo I, México, Fundación SNTE para la cultura del Maestro, septiembre-diciembre, 1993.
- Carrasco Alma, "La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp.307-328.
- Carvajal Enna, "La evolución de los materiales didácticos de la Telesecundaria: del telemaestro a la diversificación de los recursos en el aula", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 645-660.
- Casanova Hugo, *Planeación universitaria en México. La administración pública y la UNAM 1970-1976*, México, UNAM-CESU, 1995.
- Castrejón Jaime y Carlos Romero, *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*, México, SEP, núm. 162, 1974.
- CERLALC, *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*, Bogotá, CERLALC, 2005.
- Choppin Alain, "El libro de texto", en *Sexto Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Conferencias Magistrales, México, COMIE, 2003.
- Choppin Alain, "Pasado y presente de los manuales escolares", en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, Vol. XIII, Núm. 29-30, 2001, pp. 209-229.
- Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, *35 Años de Historia*, México, Grupo editorial Siquisiri, 1994.
- Coraggio José y Rosa Ma. Torres, *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, Madrid, Miño y Dávila, 1999.
- Cordera Rolando y Carlos Tello, *México: la disputa por la nación. Perspectivas y opciones del desarrollo*, México, Siglo XXI, 1981.
- Córdova Arnaldo, "El populismo en la educación nacional (1920-1940)", en Lechuga Graciela (Comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM-Xochimilco, 1984, pp. 83-95.
- Corona Sarah, *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*, México, Siglo XXI, 2015.

- Corona Sarah y Carmen de la Peza, "La educación ciudadana a través de los libros de texto", en *Sinéctica*, núm. 16, 2000, pp. 16-30.
- Cortina Adela, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- Crossley Michael y Myra Murby, "Textbook Provision and the Quality of the School Curriculum in Developing Countries: Issues and Policy Options", en *Comparative Education*, vol. 3, no. 2, Taylor & Francis, Ltd., JSTOR, 1994, pp. 99-114. Disponible en: <[http://www.jstor.org/stable/3099059?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/3099059?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)> Consultado el 23 de marzo de 2018.
- Dahl Robert, *La democracia. Una guía para los ciudadanos*, Madrid, Taurus, 1999.
- De Alba Alicia, Viesca Martha, Alcántara Angélica, Esteban Norma y Margarita Gutiérrez, *El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*, México, CESU/Coordinación de Humanidades, UNAM, 1993.
- De La Peña, "La crisis de los ochentas y sus consecuencias sociales", en Saldívar Américo, López Pedro y Ma. Luisa Hernández (Comps.), *Estructura económica y social de México*, México, Quinto Sol, 1988.
- De Puelles Manuel, "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento", en *Historia de la educación*, vol. 19, 2000, pp. 5-11.
- De Puelles Manuel, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980.
- Denver David y Gordon Hands, "Does studying politics make a difference?. The political knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students", en *British Journal of Political Science*, vol. 20, no. 2, Cambridge University Press, 1990, pp. 263-279.
- Dewey John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2001.
- Didriksson Axel, *La planeación de la educación en México*, México, UAS, 1987.
- DIE-CINVESTAV, "No a la reforma curricular improvisada", *Educación 2001*, núm. 163, diciembre 2008.
- Doug White, "After the divided curriculum", en *The Victorian Teacher*, no. 7, marzo, 1983.

- Englund Tomás, “La educación como un derecho ciudadano, un concepto en transición: Suecia en relación con otras democracias occidentales y la filosofía política”, en *Educación Cívica. Revista de Estudios del Currículum*, vol. 3, núm. 1, 2000, pp. 7-31.
- Escolano Agustín, “El manual escolar y la cultura profesional de los docentes”, en *Tendencias Pedagógicas*, vol. 14, 2009, pp. 169-180.
- Escolano Agustín, “El libro escolar como espacio de memoria”, en Ossensbach, Gabriela y Miguel Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, pp. 35-46.
- Favela María, “La patria, raíces de México en los libros de texto”, en *Revista Digital Cenidiap*, núm. 13, México, 2009. Disponible en: <<http://discursovisual.net/dvweb13/agora/agomaria.htm>> Consultado el 25 de octubre de 2017.
- Feinberg Walter y Carlos Torres, “Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire”, en *Cuestiones pedagógicas*, núm. 23, 2014, pp. 29-42.
- Fell Claude, José Vasconcelos. *Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989.
- Fierbeck Katherine, “Redefining responsibilities: The politics of the Citizenship in the United Kingdom”, en *Canadian Journal of Political Science*, vol. 24, issue 3, 1991, pp. 575-593.
- Fierro Ma. Cecilia, “Cívica y Ética: ¿Asignatura elusiva o eludida?”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 469-498.
- Fortoul Bertha, “La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros”, en *Perfiles educativos*, vol. 36, núm. 143, México, 2014, pp. 46-55.
- Fuentes Olac, “Educación: territorio devastado”, en *Revista Cero en Conducta*, año 3, núm. 13/14, México, 1988, pp. 53-59.
- Fuentes Olac, “Educación pública y sociedad”, en González Casanova Pablo y Enrique Florescano (Coords.), *México hoy*, México, Siglo XXI, 1979, pp. 230-265.
- Fukuyama Francis, *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*, USA, Free Press Paperback, 1996.

- Galván Luz Elena, "Una lectura de imágenes de héroes de la independencia en libros de texto de ayer a hoy", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 403-431.
- Garretón Manuel, "Revisando las transiciones democráticas en América Latina", en *Nueva Sociedad*, núm. 148, Caracas, 1997, pp. 20-29.
- Gentili Pablo (Coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Giddens Anthony, *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*, Madrid, Cátedra, 1998.
- Gómez Magdalena, "Los Acuerdos de San Andrés Sakamch'en: entre la razón de Estado y la razón de Pueblo", en *El Cotidiano*, núm. 196, México, UAM-Azcapotzalco, 2016, pp. 53-64. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/325/32544732005.pdf>> Consultado el 5 de diciembre de 2017.
- Gómez Navas Leonardo, "La Revolución Mexicana y la educación popular", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 116-156.
- Gonzalbo Pilar, "De textos y mamotretos", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 33-52.
- González Pedrero Enrique (Coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-CONALITEG, 1982.
- González Pedrero Enrique, "Presentación", en *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-CONALITEG, 1982, pp. 3-6.
- Greaves Cecilia, "Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 233-251.
- Greaves Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2008.



- Greaves Cecilia, "Un nuevo sesgo 1958-1964", en San Román Ángel y Carmen Christlieb, (Coords.), *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, México, INEA, Tomo 3, ca.1994, pp. 545-575.
- Guerra Ma. Teresa y Dulce López, "Las actividades incluidas en el libro de texto para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de primaria: análisis de objetivos, procedimientos y potencial para promover el aprendizaje", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, México, 2011, pp. 441-470.
- Guerrero Omar, *La gerencia pública en la globalización*, México, Porrúa-UAEM, 2003.
- Guevara Gilberto, *Democracia y educación*, México, IFE, 2001.
- Gutiérrez José, "Ley de Instrucción Pública de Maximiliano", en Galeana Patricia, et al., *La legislación del Segundo Imperio*, México, Secretaria de Cultura, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2016, pp. 141-172.
- Guttman Amy, *La educación democrática: una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Hansen Roger, *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI, 1976.
- Heater Derek, *Ciudadanía. Una breve historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.
- Hernández Daniel, Flores Javier y Laura Echavarría, "Sin pecado concebido: sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, México, 2011, pp. 471-488.
- Hernández Juan, *La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito: durante el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)*, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1995.
- Hernández Juan, *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*, México, Biblioteca de Nicolaitas Notables/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986.
- Hernández Rodríguez Rogelio, "La política. Los desafíos al proyecto de Nación", en Hernández Rodríguez Rogelio (Coord.) *Adolfo López Mateos: Una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México, 2015, pp. 221-271.

- Heyneman Stephen, Farrell Joseph y Manuel Sepulveda-Stuardo, *Textbooks and achievement in developing countries: what we know*, Washington, D.C., The World Bank Staff Working Paper (SWP) 298, 1978.
- Holsti Ole, *Content analysis for the social sciences and humanities*, Reading MA, Addison-Wesley, 1969.
- Horcasitas Ricardo, "El maximato: el partido del hombre fuerte, 1929-1934", en *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, núm. 9, 1983, pp. 251-279.
- Informe Latinobarómetro, 2013*, Santiago de Chile, Corporación Latinobarómetro, Noviembre, 2013.
- Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México*, México, IFE/COLMEX, México, 2014.
- Informe Pobreza y Derechos sociales de niños, niñas y adolescentes en México, 2010-2012*, México, CONEVAL, 2012.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), "Gasto nacional en educación total y como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) (1990-2010)." México, INEE, s/a. Disponible en: <[http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03/2010\\_AR03\\_\\_a-vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AR/AR03/2010_AR03__a-vinculo.pdf)> Consultado el 30 diciembre de 2017.
- Isunza Ernesto y Alberto Olvera (Coords.), *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*, México, Miguel Ángel Porrúa/CIESAS/Universidad Veracruzana, 2006.
- Jacott Liliana y Antonio Maldonado, "La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social", en *RIEJS*, vol. 2, núm. 1, 2012, pp. 5-13.
- Johnsen Egil, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- Kalman Judith, "Los libros de texto gratuitos en los tiempos de las tecnologías de la información y la comunicación", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 609-626.

- Kant Immanuel, *Sobre Pedagogía*, traducción y nota preliminar de Oscar Caeiro, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 2008.
- Krauze Enrique, *La Presidencia Imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets, 2002.
- Krippendorff Klaus, *Content analysis. An introduction to its methodology*, Beverly Hills, Sage Publications, 1980.
- Kymlicka Will y Wayne Norman, “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *Ágora*, núm. 7, 1997, pp. 5-42.
- Labastida Julio, “El régimen de Echeverría: perspectivas de cambio en la estrategia de desarrollo y en la estructura de poder”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 34, núm. 3/4, México, 1972, pp. 881-907.
- Latapí Pablo, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE, 2004.
- Latapí Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 3, México, 1992, pp. 13-44.
- Latapí Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen, 1987.
- Latapí Pablo, “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)” en *Comercio Exterior*, diciembre, 1975, pp. 1323-1333.
- Lazarín Federico, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, México, 1996, pp. 166-180.
- Leonard Stephen, “Pure Futility and Waste: Academic Political Science and Civic Education”, en *PS: Political Science & Politics*, vol. 32, no. 4, 1999, pp. 749-754.
- Limón Miguel Agustín, “Del pasado al futuro de los libros de texto gratuitos”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 681-694.
- Lipset Seymour, *El hombre político: las bases sociales de la política*, Madrid, Tecnos, 1977.

- Llinás Edgar, *Revolución, educación y mexicanidad: la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, UNAM, 1978.
- Loeza Soledad, "La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 199-219.
- Loeza Soledad, "México 1968: los orígenes de la transición", en *Foro Internacional*, vol. 30.1, núm. 117, 1989, pp. 66-92.
- Loeza Soledad, "La educación nacional entre 1940 y 1970", en Lechuga Graciela (Comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM-Xochimilco, 1984, pp. 97-111.
- Locke John, "Del comienzo de las sociedades políticas", *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, Gernika, 2012.
- Loyo Aurora, "Caminos entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 121-146.
- Loyo Aurora, "El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, México, 2006, pp. 1065-1092.
- Loyo Engracia, "El Sembrador y Plan Sexenal. La formación de los nuevos campesinos (1929-1938)", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 95-117.
- Loyo Engracia, "La urgencia de nuevos caminos 1964-1970", en San Román Ángel y Carmen Christlieb (Coords.), *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, México, INEA, Tomo 3, ca.1994, pp. 577-607.
- Luhmann Niklas, "La cultura como concepto histórico" en *Teoría de los sistemas sociales II* (Artículos), UIA, México, 1997.
- Luzuriaga Lorenzo, *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1997.

- Mabire Bernardo, *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Internacionales, 2003.
- Madero Francisco I., *La Sucesión Presidencial en 1910*, Coahuila, 1908. Disponible en: <<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080010550/1080010550.PDF>> Consultado el 15 de abril de 2018.
- Márquez Graciela y Lorenzo Meyer, “Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985-2009”, en *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 449-511.
- Marshall Thomas y Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Losada, 2005.
- Martínez Rizo Felipe, *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*, México, INEE, 2005.
- Martínez Rizo Felipe, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades, núm. 27, Madrid, OEI, 2001, pp. 35-56.
- Martínez Jaume, “Los libros de texto como práctica discursiva”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, vol. 1, núm. 1, enero, 2008, pp. 62-73
- Martínez Jaume, “¿De qué hablamos cuando hablamos de libros de texto?”, en *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2007, pp. 429-436.
- Martínez Moctezuma Lucía, “Los héroes olvidados: agua y bosques en los libros de texto 1882-1959”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 501-525.
- Martínez Moctezuma Lucía, “Los libros de texto en el tiempo”, en *Diccionario de Historia de la educación en México*, México, CD, CONACYT/CIESAS/DGSCA-UNAM, 2002. Disponible en: <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_29.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm)> Consultado el 27 de octubre de 2017.

- Martínez Mario, "Las Polémicas sobre los Libros de Texto Gratuitos", en González Pedrero Enrique (Coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-CONALITEG, 1982, pp. 25-29.
- Matute Álvaro, "La política educativa de José Vasconcelos", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 166-182.
- McLaren Peter, *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 1984.
- Mejía Zúñiga Raúl, "La escuela que surge de la revolución", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 183-233.
- Mendoza Javier, "Vicente Fox y la educación", en *Este País*, núm. 114, septiembre, 2000.
- Mendoza Ma. Guadalupe, "Los libros de texto de historia, 1992-1994", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 433-449.
- Mendoza Ma. Guadalupe, *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México, (1934-1959)*, México, El Colegio Mexiquense, 2009.
- Menéndez Rosalía, "Libros de texto de instrucción cívica y moral a finales del siglo XIX en México", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, COMIE/Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, 29-31 de octubre de 1997.
- Meneses Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, vol. I, 2ª ed., México, CEE-UIA, 1998.
- Meneses Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, vol. II, México, CEE-UIA, 1986.
- Meneses Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, vol. III, México, CEE-UIA, 1988.
- Meneses Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, vol. IV, México, CEE-UIA, 1991.
- Meneses Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, vol. V, México, CEE-UIA, 1997.

- Merino Mauricio, "Los libros de Ciencias Sociales y los programas de 1972 y 1978", en González Pedrero Enrique (Coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-CONALITEG, 1982, pp. 315-327.
- Meyer Lorenzo, "El presidencialismo mexicano en busca del justo medio", en *Istor*, núm. 3, México, CIDE, 2000, pp. 41-57.
- Meza Antonio, "Los libros de texto", en Latapí Pablo (Coord.), *Un siglo de educación en México II*, México, FCE-CONACULTA, 1998, pp. 46-58.
- Montesquieu Charles, "Sobre las leyes que forman la libertad política en su relación con la Constitución", Libro XI, en *El espíritu de las leyes*, Madrid, Istmo, 2002.
- Mora José María Luis, *Obras Sueltas*, París, Librería de Rosa, 1837.
- Moreno Salvador, "El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 41-82.
- Musteață Sergiu, "How to analyse textbooks. An essay on research approaches and possible consequences of research", en *Colloquium politicum*, anul II, nr. 1 (3), 2011, pp. 69-80. Disponible en: <<https://colloquium.uvt.ro/vizualizare.php?id=4>> Consultado el 12 de marzo de 2018.
- Nie Norman, Junn Jane y Kenneth Stehlik-Barry, *Education and democratic citizenship in America*, USA, The University of Chicago Press, 1984.
- Niemi Richard y Jane Junn, *Civic Education: What makes students learn*, New Heaven, Yale University Press, 1998.
- Noddings Nel, "What have we learned?", en *Educating citizens for global awareness*, New York, Teachers College Press, 2005, pp. 122-135.
- Noriega Margarita, "México 1994-2000. Modelo económico y sistema educativo: políticas e imaginarios", en Noriega Margarita (Coord.), *Cultura Política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*, México, UPN/Plaza y Valdés, 2005, pp. 17-32.
- Nussbaum Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*, Madrid, Katz Editores, 2010.
- O'Donnell Guillermo, Iazzetta Osvaldo y Jorge Vargas (Comps.), *Democracia, Desarrollo humano y Ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*, Rosario, PNUD/Homo Sapiens, 2003.

- Observatorio Ciudadano de la Educación, “El Programa Sectorial de Educación 2007-2012: continuidad sin novedades”, en *Este País*, núm. 203, México, Febrero, 2008, pp. 38-42.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, “Las cuentas de la administración de Felipe Calderón en materia educativa”, Comunicado “Nueva época”, núm. 1, México, 2012. Disponible en: <<http://inide.ibero.mx/las-cuentas-de-la-administracion-de-felipe-calderon-en-materia-educativa/>> Consultado el 13 de enero de 2018.
- Ordorika Imanol y Roberto Rodríguez, “Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas”, en Narro José, Martuscelli Jaime y Eduardo Bárzana (Coords.). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, México, UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, 2012, pp. 197-222. Disponible en: <[http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP\\_07.pdf](http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_07.pdf)> Consultado el 20 de diciembre de 2017.
- Ornelas Carlos, “La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana”, en Lechuga Graciela (Comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM-Xochimilco, 1984, pp. 33-63.
- Ossenbach Gabriela y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*, Madrid, UNED, 2000.
- Ovejero Félix, “Republicanismo: el lugar de la virtud”, en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 33, 2005, pp. 99-125.
- Pacheco Lourdes, Navarro María y Laura Cayeros, “Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, México, 2011, pp. 525-544.
- Palemón Francisco, “Los libros de texto gratuitos en náhuatl. Experiencias de un maestro bilingüe”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 273-284.
- Parsons Talcott, “The school class as a social system: some of its functions in American Society”, en Halsey A. H., Floud Jean y Arnold Anderson,



- Education, economy and society*, Glencoe, The Free Press/Collier-Macmillan, 1961, pp. 434-455.
- Patiño Patricio, “Los libros del Área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960”, en González Pedrero Enrique (Coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-CONALITEG, 1982, pp. 125-137.
- Pellicer Olga, *México y la Revolución Cubana*, México, El Colegio de México, 1972.
- Pérez Germán y Rosa Mirón, “López Portillo: un sexenio de auge y crisis”, en VV. AA., *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III, México, Ediciones El Caballito, 1986, pp. 189-267
- Pérez Rocha Manuel, *Educación y desarrollo. La ideología del estado mexicano*, México, Editorial Línea/UAGro/UAZ, 1983.
- Pingel Falk, *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, 2<sup>nd</sup> edition, Paris/Braunschweig, UNESCO-Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010.
- Platón, “El político o de la realeza”, en *Platón*, vol. III Madrid, Gredos, 2011, pp. 121-203.
- Platón, “La República o de la Justicia”, en *Platón*, vol. III, Madrid, Gredos, 2011, pp. 9-340.
- Polibio, *Historias*, vol. II, Libro VI, Madrid, Gredos, 2007.
- Puig Josep Ma. y Miquel Martínez, *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989.
- Putnam Robert, “Bowling Alone: America’s declining social capital”, en *Journal of democracy*, vol. 6, no. 1, 1995, pp. 65-78.
- Quintanilla Susana, “Los niños opinan de los libros de texto de ciencias naturales”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 527-544.
- Raby David, “La educación socialista”, en Lechuga Graciela (Comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM-Xochimilco, 1984, pp. 65-81.
- Ramírez Gloria, “Avances y retos de la educación en Derechos Humanos en el siglo XXI. De América Latina a México,” en *Educación en Derechos*

- Humanos*, México, SRE: Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos/México-Comisión Europea, 2006, pp. 179-206.
- Ramírez Tulio, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, en *Docencia Universitaria*, vol. III, núm. 1, SADPRO-Universidad Central de Venezuela, 2002, pp. 101-124.
- Rangel Alfonso, “La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 147-155.
- Rawls John, *La justicia como equidad. Una reformulación*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, 21ª ed., 1992.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Edición del Tricentenario, 2017. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=9NbSsL7>> Consultado el 5 de diciembre de 2017.
- Reveles Francisco, “Introducción”, en *El gobierno panista de Vicente Fox. La frustración del cambio*, México, UNAM, 2008, pp. 9-16.
- Riekenberg Michael (Comp.), *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza/FLACSO/Georg Eckert Institute, 1991.
- Rivas Axel, *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Natura-Instituto Natura, 2015.
- Rivera Miguel, *Crisis y reorganización del capitalismo mexicano 1960-1985*, México, Era, 1992.
- Robles Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 2009.
- Rojano Teresa, “Recursos multimedia y el libro de texto gratuito: entre las herramientas universales y los desarrollos *ad-hoc*”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 627-643.
- Rousseau Jean-Jacques, *Contrato Social*, Madrid, Boreal, 1999.
- Rubio José, *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007.

- Rubio José, *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*, Madrid, Trotta, 2000.
- Ruiz Guadalupe, “La reforma integral de educación básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria del Profesorado REIPOF*, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 51-60. Disponible en: <[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335398629.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf)> Consultado el 17 de enero de 2018.
- Ruiz Silvia, “Con texto o sin él”, en *AZ Revista de Educación y Cultura*, núm. 30, México, febrero 2010, pp. 8-11.
- Ruiz Virgilio, “Derechos humanos y deberes”, en *EN-Claves del pensamiento*, año V, núm. 10, México, 2011, pp. 89-103.
- Salcedo Roberto, “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en González Pedrero Enrique (Coord.), *Los libros de texto gratuitos*, México, SEP-CONALITEG, 1982, pp. 31-46.
- Saldívar Américo, *Ideología y política del estado mexicano (1970-1976)*, México, Siglo XXI, 1985.
- Salmerón Ana María, *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao, Descleé de Brouwer, 2000.
- Salmerón Ana María, “Vínculos y enlaces entre educación y democracia. La filosofía social de John Dewey como filosofía educativa”, en Salmerón Ana María (Ed.) *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México, FFyL-UNAM/Juan Pablos Editor, 2011.
- Sánchez Alberto, *La polémica por la Historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994*, Tesis de licenciatura en Historia, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México, 1996.
- Sánchez Andrés, “El uso de los libros de texto de matemáticas como insumo para el desarrollo de las pruebas EXCALE”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 567-573.
- Sánchez Carrión Juan, “Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual”, en *Revista Internacional de Sociología*, núm. 1, Madrid, 1985, pp. 89-118.

- Sánchez Miguel, "El PAN con Fox en la presidencia de la República: gobierno gerencial vs. política", en *Espacios Públicos*, vol. 11, núm. 22, 2008, pp. 80-96.
- Sartori Giovanni, *Elementos de Teoría Política*, Madrid, Alianza, 1999.
- Schmelkes Sylvia, "La educación básica en el programa para la Modernización Educativa 1989-1994", en Cueli José (Coord.), *Valores y metas de la educación en México*, México, SEP/La Jornada, 1990, pp. 23-33.
- Sears David y Nicholas Valentino, "Politics matters: Political events as catalysts for preadult socialization", en *The American Political Science Review*, vol. 91, no. 1, 1997, pp. 45-65.
- Selander Staffan, "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa", en *Revista de Educación*, núm. 293, España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 1990, pp. 345-354.
- Sierra Justo, *La educación nacional. Artículos, Actuaciones y Documentos*. Obras completas del maestro Justo Sierra (Edición ordenada y anotada por Agustín Yáñez), México, UNAM, 1948.
- Sotelo Inclán Jesús, "La educación socialista", en Solana Fernando, Cardiel Raúl y Raúl Bolaños (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 234-326.
- Spicker Paul, Álvarez Sonia y David Gordon (Eds.), *Pobreza: Un glosario internacional*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2009. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/t.pdf>  
Consultado el 1 de octubre de 2017.
- Strate John, Parrish Charles, Elder Charles y Coit Ford, "Life span civic development and voting participation", en *The American Political Science Review*, vol. 83, 1989, pp. 443-464.
- Tanck Dorothy, "El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México-SEP/Conaliteg, 2011, pp. 53-64.
- Tanck Dorothy, *La educación ilustrada 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984.

- Tapia Erika, *Socialización política y educación cívica en los niños*, México, Instituto Mora/Instituto Electoral de Querétaro, 2003.
- Tello Carlos, *La política económica en México, 1970-1976*, México, Siglo XXI, 1983.
- Tocqueville Alexis de, *La democracia en América*, Tomos I-II, Madrid, Alianza, 2002.
- Torney-Purta Judith y Jo-Ann Amadeo, *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*, Washington, D.C., OEA, 2004.
- Torney-Purta Judith, "Comparative perspectives on political socialization and civic education", en *Comparative Education Review*, vol. 44, no. 1, 2000, pp. 88-95.
- Torney-Purta Judith, "Dimensions of adolescents' reasoning about political and historical issues: Ontological switches, developmental processes, and situated learning", en Voss J. y M., Carretera (Eds.) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1994, pp. 103-121.
- Torney-Purta Judith y John Schwille, "Civic values learned in school: Policy and practice in industrialized countries", en *Comparative Education Review*, vol. 30, no. 1, 1986, pp. 30-49.
- Torres Arturo, *Los libros de texto gratuitos de Historia en la Política Educativa de México 1959-1994*, México, FES-Acatlán, 2013.
- Torres Bodet Jaime, "Discursos. 1941-1964. Planes educativos, programas de estudio y textos escolares", en *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, CONACULTA-Cien de México, 2005, pp. 351-359.
- Torres Bodet Jaime, "Discursos. 1941-1964. Revisión de las enseñanzas primaria, secundaria y normal" en *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, CONACULTA-Cien de México, 2005, pp. 424-432.
- Torres Bodet Jaime, "El Plan de Once Años", en *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, CONACULTA-Cien de México, 2005, pp. 249-260.

- Torres Bodet Jaime, "Los libros de texto gratuitos", en *Textos sobre educación*. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, CONACULTA-Cien de México, 2005, pp. 261-266.
- Torres Bodet Jaime, *Años contra el tiempo. Memorias*, México, Porrúa, 1969.
- Torres Septién Valentina, "Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana", en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 179-198.
- Torres Yury y Raúl Moreno, "El Texto escolar, evolución e influencias", en *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 53-75.
- Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*, 2ª ed., México, FCE, 2000.
- Tovar y de Teresa Rafael, "La política cultural de Adolfo López Mateos", en Rosas Moisés (Ed.), *Adolfo López Mateos: La cultura como política de Estado*, Toluca, UAMex-Grupo Azabache, 2010, pp. 229-254.
- Tucídides, *El discurso fúnebre de Pericles*, Madrid, Sequitur, 2007.
- Tuirán Rodolfo y Susana Quintanilla, *90 años de educación en México*, México, FCE, 2012.
- UNESCO, *Informe sobre la reforma integral de educación básica en México*, México, 2011.
- UNESCO, *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, París, UNESCO, 2005.
- UNESCO, *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, Paris, UNESCO, Declaración de la 44 reunión de la Conferencia Internacional de Educación ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª Reunión, Noviembre, 1995.
- Valadés Diego, *Derecho de la educación*, México, McGraw Hill/UNAM, 1997.
- Valentín Romeo, "El proyecto político de Ernesto Zedillo y su relación con el PRI", en *El Cotidiano*, núm. 172, México, 2012, pp. 52-59.
- Vargas Natalia, "La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, México, 2011, pp. 489-523.

- Vaughan Mary Kay, *Ideological change in Mexican education policy, programs and texts, 1920-1940*, Chicago, University of Illinois, 1981.
- Vázquez Josefina, “La modernización educativa (1988-1994)”, en *Historia Mexicana*, vol. 46, núm. 4, México, 1997, pp. 927-952.
- Vázquez Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.
- Vázquez Verónica, “El intento redentor de José Vasconcelos”, en Lechuga Graciela (Comp.), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM-Xochimilco, 1984, pp. 19-32.
- Velez Eduardo, Schiefelbein Ernesto y Jorge Valenzuela, *Factors affecting achievement in primary education: A review of the Literature for Latin America and the Caribbean*, Human resources development and operations policy working papers (no. HROWP 2), Washington, D.C., World Bank, April 1993.
- Vergara Jorge, “Democracia y participación en Jean Jacques Rousseau”, en *Revista de Filosofía*, vol. 68, 2012, pp. 29-52.
- Villa Lever Lorenza, “Reformas educativas y libros de texto gratuitos”, en Barriga Rebeca (Ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colegio de México/SEP-CONALITEG, 2011, pp. 159-178.
- Villa Lever Lorenza, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambio y permanencias en la educación mexicana*, México, SEP-CONALITEG, 2009.
- Villa Lever Lorenza, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, México, Universidad de Guadalajara, 1988.
- Villoro Luis, “La reforma política y las perspectivas de democracia”, en González Casanova Pablo y Enrique Florescano (Coords.), *México hoy*, 7ª ed., México, Siglo XXI, 1983, pp. 348-362.
- Weiss Eduardo, “Hermeneútica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica”, en *Revista Paideia de la UPN*, año 1, núm. 1, México, 2005, pp. 7-15.
- Weiss Eduardo, “Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales 1930-1980”, en *Revista del Consejo Técnico de la Educación*, vol. VIII, núm. 42, 4ª Época, México, 1982, pp. 321-341.

- Weiss Eduardo, *La hermeneútica crítica. Una proposición metodológica para las ciencias sociales*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1981.
- Weiss Eduardo, *Hermeneútica-dialéctica. Una aproximación metodológica para las Ciencias Sociales*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN, 1979.
- Whitehead Lawrence, *La política económica del sexenio de Echeverría: ¿Qué salió mal y por qué?*, Pittsburg, Asociación de Estudios Latinoamericanos, 1979.
- Woldenberg José y Mario Huacuja, “El sexenio de Luis Echeverría”, en VV. AA., *Evolución del Estado Mexicano*. Tomo III. Consolidación 1940-1983, México, Ediciones El Caballito, 1986.
- Yuren Teresa, *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*, México, UAEM-Juan Pablos, 2013.
- Zárate Adolfo, “Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú”, en *Discurso & sociedad*, vol. 5, núm. 2, 2011, pp. 333-375.
- Zepeda Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, México, FCE, CONACULTA, 2012.
- Zermeño Sergio, *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil de 1968*, México, Nueva Imagen, 1980.

## Hemerografía

- “Año 11 de la Guerra contra el narco”, en *El país*, 2016. Disponible en: <https://elpais.com/especiales/2016/guerra-narcotrafico-mexico/>  
Consultado el 8 de enero de 2018.
- “Arremeten contra los textos de educación. Violarán el derecho al trabajo y uniformarán el pensamiento”, en *Excélsior*, México, 11 de febrero de 1960, p. 4A.
- “Castigo a los que saboteen los textos gratuitos”, en *Excélsior*, México, 17 de febrero de 1960, pp. 1A y 10A.



“Cronología del Conflicto”, Disponible en:  
<<http://www.latinamericanstudies.org/eZln/cronologia.htm>> Consultado el  
5 de diciembre de 2017.

Desplegado dirigido al Presidente de la República y al Secretario de Educación Pública, firmado por el licenciado Ramón Sánchez Medal presidente de la UNPF, en *Excélsior*, México, 26 de febrero de 1960, p. 11A.

Desplegado dirigido al Presidente de la República, firmado por el profesor Salvador Hermoso Nájera, en *Excélsior*, México, 22 de marzo de 1960, p. 12A.

“Educación cívica y ética, una luz en el camino”, en *El informador MX*, Guadalajara, México, 2 de mayo de 2008. Disponible en:  
<<http://www.informador.com.mx/impresión/9594>> Consultado el 21 de mayo de 2017

“Enciclomedia: proyectote frustrado”, en *Proceso*, núm. 1466, México, 5 de diciembre de 2004. Disponible en:  
<[http://hemeroteca.proceso.com.mx/?page\\_id=193650](http://hemeroteca.proceso.com.mx/?page_id=193650)> Consultado el 17 enero de 2018.

“La SEP repara 117 errores ortográficos de sus libros de texto en un PDF; Español, la materia con más gazapos”, en *Sin embargo*, México, 23 de septiembre de 2013, Disponible en: <<http://www.sinembargo.mx/23-09-2013/763512>> Consultado el 1 de marzo de 2018.

“Libros de texto gratuitos, la historia mutilada”, en *Proceso*, México, 8 de agosto de 2005. Disponible en: <<http://www.proceso.com.mx/228544/libros-de-texto-gratuitos-la-historia-mutilada>> Consultado el 7 de diciembre de 2017.

“Polémica por errores ortográficos en los libros de la SEP reabre el debate de la crisis educativa”, en *SDP NOTICIAS*, México, 5 de agosto de 2013. Disponible en:  
<<https://www.sdpnoticias.com/nacional/2013/08/05/polemica-por-errores-ortograficos-en-libros-de-la-sep-reabre-el-debate-de-la-crisis-educativa>>  
Consultado el 1 de marzo de 2018.

“Regresan libros de civismo y ética a educación básica.”, en *El siglo de Torreón*, México, 25 de febrero de 2008. Disponible en:  
<<http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/333937.regresan-libros-de>

civismo-y-etica-a-educacion-basica.html> Consultado el 10 de marzo de 2018.

“SEP detecta 117 faltas de ortografía en libros de texto”, en *Animal Político*, México, 18 de julio de 2013. Disponible en: <<https://www.animalpolitico.com/2013/07/chuayffet-culpa-a-administracion-panista-de-errores-en-libros-de-texto-de-primaria/>> Consultado el 2 de marzo de 2018.

Ackerman John, “Seis semanas de gracia”, en *Proceso*, núm. 1957, México, 4 de mayo 2014.

Aguilar Camín Héctor, “Notas sobre nacionalismo e identidad nacional”, en *Nexos*, México, 1 de julio de 1993. Disponible en: <<https://www.nexos.com.mx/?p=6803>> Consultado el 1 de marzo de 2018.

Aguirre Alberto, “La SEP y su miedo a la historia: diputado Martín del Campo. Protestan los maestros: ‘confusión’, el precio que pagarán los niños”, en *Proceso*, núm. 877, México, 21 de agosto de 1993.

Amador Judith, “Adolfo López Mateos, ¿El mejor Presidente?,” en *Proceso*, núm. 2157, 12 de enero de 2016. Disponible en: <<http://www.proceso.com.mx/426027/adolfo-lopez-mateos-el-mejor-presidente>> Consultado el 14 de octubre de 2017.

Avilés Karina, “ ‘Definitivamente’ los libros no se retirarán, advierte González Sánchez”, en *La Jornada*, México, 26 de agosto de 2009. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2009/08/26/index.php?section=politica&article=005n2pol>> Consultado el 3 de marzo de 2018.

Avilés Karina, “Publican en el Diario Oficial nuevos programas de estudio para primaria”, en *La Jornada*, México, 8 de septiembre de 2009. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2009/09/08/index.php?section=sociedad&article=041n2soc>> Consultado el 2 de marzo de 2018.

Avilés Karina, “Fracaso educativo y tecnológico del Programa Enciclomedia”, en *La Jornada*, México, 12 de mayo de 2006. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2006/12/05/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>> Consultado el 20 de diciembre de 2017.

- Avilés Karina, “Quita SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros gratuitos”, en *La Jornada*, México, 24 de agosto de 2009.
- Florescano Enrique, “El nacionalismo cultural”, en *La Jornada*, 26 de agosto de 2004 Disponible en: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jNkuTkipU8MJ:www.jornada.unam.mx/2004/08/26/imagenacional.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>> Consultado el 18 de octubre de 2017.
- Fuentes Molinar Olac, “Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis”, en *La Jornada*, México, 6 enero de 1989.
- Guevara Gilberto, “Carrera Magisterial y el nuevo programa de estímulos”, en *Nexos*, México, 6 de julio de 2016.
- Guevara Gilberto, Educación moral y ciudadanía, en *Nexos*, México, 1 de agosto de 1997.
- Gutiérrez-Samperio César, “El Movimiento Médico en México (1964-1965). ¿Qué pasa medio siglo después?”, en *Gaceta Médica de México*, núm. 152, México, Academia Nacional de Medicina de México, 2016.
- Jiménez Sergio y Juan Arvizu, “Niegan errores: ‘el proceso irá mejorando’”, en *El Universal*, México, 25 de agosto de 2009. Disponible en: <<http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/170864.html>> Consultado el 2 de marzo de 2018.
- Latapí Pablo, “Apreciación de la reforma educativa”, en *Excelsior*, México, 24 de mayo de 1975.
- Levario Marco, “Chiapas: Una cronología”, en *Nexos*, México, 1 de enero de 1999. Disponible en: <<https://www.nexos.com.mx/?p=9125>> Consultado el 5 de diciembre de 2017
- Martínez Jaime, “La historia y el tiempo dan la razón al EZLN”, en *La Jornada*, México, 4 de noviembre de 2011. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2011/11/04/opinion/024a1pol>> Consultado el 5 de diciembre de 2017.
- Martínez Marco, “PAN: los 12 años de transición perdida”, en *Sin Embargo*, México, 3 marzo de 2014. Disponible en: <<http://www.sinembargo.mx/03-03-2014/917048>> Consultado el 7 de diciembre de 2017.

- Martínez Nurit, “La SEP deja historia y matemáticas a medias”, en *El Universal*, México, 24 de agosto de 2009. Disponible en: <<http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion/170846.html>> Consultado el 2 de marzo de 2018.
- Méndez Enrique, “Seguro Popular, otro fracaso de Vicente Fox”, en *La Jornada*, México, 3 de abril de 2007. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2007/04/03/index.php?section=politica&article=003n1pol>> Consultado el 5 de diciembre de 2017.
- Poy Laura, “Expertos del CINVESTAV y UAM llaman a Lujambio a que dé marcha atrás”, en *La Jornada*, México, 26 de agosto de 2009. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2009/08/26/index.php?section=politica&article=007n4pol>> Consultado el 3 marzo de 2018.
- Román José, “Se crearon más de 2 millones de empleos en el sexenio: Calderón”, en *La Jornada*, México, 8 de noviembre de 2012. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2012/11/08/politica/007n1pol>> Consultado el 10 de enero de 2018.
- Sánchez Luis, “1964, el año en el que la cultura lució”, en *Excélsior*, 22 de septiembre de 2014. Disponible en: <<http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2014/09/22/982932>> Consultado el 20 de octubre de 2017.
- Seco Raquel, “Precaución, libros con errores en México”, en *El país*, 19 de agosto de 2013. Disponible en: <[https://elpais.com/sociedad/2013/08/20/actualidad/1376960529\\_089011.html](https://elpais.com/sociedad/2013/08/20/actualidad/1376960529_089011.html)> Consultado el 1 de marzo de 2018.
- Velasco Elizabeth, “Dotará la SEP a primarias de textos gratuitos de civismo y ética”, en *La Jornada*, México, 26 de febrero de 2008. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2008/02/26/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>> Consultado el 9 marzo de 2018.