

LA HISTORIA DE MÉXICO EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITO:

Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional

NATALIA VARGAS ESCOBAR

Resumen:

Este estudio analiza la versión estatal de nación mexicana asociada a diferentes proyectos de integración a la comunidad política. La indagación se llevó a cabo en tres libros de texto de historia nacional correspondientes a sexenios presidenciales diferentes. Estos textos son nuestra evidencia en cuanto son dispositivos elaborados y publicados por el Estado y distribuidos de manera gratuita y obligatoria a la población estudiantil de nivel primaria. El análisis de cada libro se elabora en relación con el marco ideológico e institucional del gobierno bajo el que se publicaron. Finalmente, el objetivo último es identificar las divergencias y convergencias en el registro de los tres textos para dar cuenta de la posibilidad de actualizar la idea de nación en el esfuerzo de justificar y otorgar vigencia a la acción política.

Abstract:

This study analyzes the official version of the Mexican nation, associated with various projects of integration into the political community. The research used three national history textbooks corresponding to different presidential terms. These texts are our evidence since they are prepared and published by the government and distributed as free and mandatory to elementary students. The analysis of each book is related to the ideological and institutional framework of the government in office when the book was published. The final objective of the study is to identify divergence and convergence in the three texts' register in order to explain the possibility of updating the idea of nation in an effort to justify and explain political action.

Palabras clave: libros de texto, historia de México, política, papel del Estado, análisis de contenido, México.

Keywords: textbooks, history of Mexico, politics, role of state, analysis of content, Mexico.

Natalia Vargas Escobar es Candidata a doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Camino al Ajusco núm. 20, colonia Pedregal de Santa Teresa, 10740, México, DF. CE: vnvargas@colmex.mx

Introducción

La historia nacional que se organiza y difunde en dispositivos¹ públicos y obligatorios como los libros de texto gratuitos constituye un indicativo importante para comprender no sólo los cambios en las ideas oficiales sobre la comunidad nacional, sino los giros en los proyectos de integración que están en la base de la legitimación y la justificación de la autoridad del orden social que se instituye a través de la acción estatal.

En este artículo presentamos el análisis de tres libros de texto gratuitos de historia de México.² Cada uno corresponde a reformas educativas que fueron parte del programa de gobierno de tres administraciones diferentes. Así planteado, este estudio pretende demostrar el vínculo entre los cambios en la sistematización de una historia nacional distintiva de cada libro de texto gratuito (en adelante LTG) y las transformaciones en los proyectos de unificación nacional que se le asocian.³

Para desarrollar nuestra demostración utilizamos la categoría nación. Cuando este concepto se reduce a una serie de asociaciones étnicas e históricas, resulta en una categoría orientada hacia el pasado y defensiva (Bond, MacCrone, Brown, 2003). Cuando se comprende como modelo de comunidad política, permite observar los términos sobre los que se redefine la integración, es decir, es una categoría orientada a explicar la vigencia y actualización de dichos términos; todo ello a partir de una asociación histórica con el Estado.

En este artículo proponemos que los modelos históricos de comunidad nacional se asocian a la acción estatal al menos de dos maneras: *a*) dan cuenta de la definición contenciosa de un orden colectivo en el que diferentes grupos sociales con vocación de poder pugnan por establecer una versión de sus condiciones pasadas, presentes y sus proyectos; y *b*) estos modelos, definidos a través de relaciones de poder, se objetivan y alcanzan su mayor éxito social en cuanto se imponen y difunden como proyecto estatal. Los mitos, las costumbres y las lenguas son los datos iniciales, pero no adquieren poder sino por la repetición, la difusión y, en definitiva, la construcción. Es por una construcción imaginaria, como la conciencia, que se crea la nación y luego es por una construcción práctica, como una entidad política, que se refuerza la nación y se sostiene (Delannoi, 1993:11)

Si bien el énfasis está en los dispositivos institucionales de enunciación y difusión de la nación, se reconoce que su apropiación, reproducción o ruptura trastoca la comprensión de comunidad que supone la idea

de nación en relación con el poder político.⁴ Una ideología oficial nunca revela de manera directa las identificaciones que constituyen al ser social (Hobsbawm, 1990).

Haciendo la salvedad anterior, en este artículo nos compete relacionar el proceso de formación y transformación de un centro político capaz de difundir una idea oficial de nación mexicana con los cambios en la historia nacional que se enseña a través de los LTG. Los desplazamientos en la idea de nación de los diferentes periodos en que fueron publicados los textos son nuestros datos para ubicar diferentes modelos de integración a la comunidad nacional asociados a condiciones políticas diferentes.

El proceso de formación del Estado y la construcción de nación son ejemplos de procesos de integración social a través de mecanismos políticos. Es posible distinguir algunas fases predominantes en la formación del Estado⁵ (Tilly, 1975), en primer lugar en una etapa de penetración, se establece el campo administrativo, se movilizan recursos y se coordinan esfuerzos colectivos para la construcción del orden público (desarrollo de infraestructura y acciones de emergencia y defensa). Esto daría paso a una fase de asignación, donde se establecen reglas, se estandarizan beneficios, oficios y recursos dentro de la comunidad política. Posteriormente hablaríamos de una etapa de identificación, donde lo central sería el desarrollo de medios y agencias para la socialización de los futuros ciudadanos (educación pública y símbolos institucionalizados). Finalmente podríamos referirnos a una fase de legitimación, tendiente a asegurar lealtad y confianza hacia la estructura de instituciones establecida.

Las dos últimas etapas –identificación y legitimación– corresponderían a la fase de construcción de nación que acompaña la formación del Estado moderno. El sistema político estatal –en el proceso de constituirse como el detentor legítimo de la fuerza– produce y es reproducido por un marco de representaciones que dan sentido al orden social e imprime legitimidad a la fuerza que detenta.

Esta lógica artificial de categorías y clasificaciones configura la idea de comunidad política que se teje en torno al poder de la estructura institucional estatal. La nación, más precisamente la versión oficial de nación, constituye el resultado por excelencia de la acción unificadora del Estado. Y esta forma de agencia es definitoria como mecanismo de instauración de divisiones, de jerarquías, de un orden temporal, uno espacial y otro moral, que interviene la forma social sobre la que se asienta el sistema político.

En este artículo estudiamos los LTG como mecanismos que, insertos en la estructura de la educación pública, facilitan observar y comprender las relaciones entre la organización, difusión o alteración de una versión oficial de la historia nacional, con los desplazamientos de estructuras y contextos políticos e ideológicos básicos para la operatividad y legitimidad del poder estatal.

Para desarrollar este objetivo nuestra propuesta metodológica corresponde al análisis de contenido de los LTG a partir de dos dimensiones de nuestra categoría central, una teórica y una histórica (ver el desarrollo metodológico en el segundo apartado de este documento); se trata de dos matrices para esclarecer e interpretar los contenidos en los textos a partir de la nación como concepto analítico. La aproximación *teórica* busca identificar nociones genéricas y fundamentales sobre la versión de nación que se registra en los textos –se pretende distinguir una idea de territorio, de pasado, presente y futuro de la nación así como representaciones sobre la virtud y la moralidad, también sus negativos–. Con la matriz *histórica* buscamos ubicar esas nociones generales en las condiciones particulares. Esto a partir de su asociación (coincidencias u oposiciones) con los idearios políticos centrales en la construcción de un orden político en México.

La pregunta que guía nuestro estudio es por la sistematización de rasgos, valores y representaciones que configuran una versión diferenciada de la historia nacional en los LTG y sus desplazamientos o permanencias en cuanto a las transformaciones de las condiciones y el pacto político. Con este fin nuestro artículo se organiza de la siguiente manera:

- 1) En primer lugar se pretende rastrear el momento histórico en que el Estado mexicano tuvo capacidad para promover un proyecto de nación y, a partir de este afianzamiento infraestructural, observar los cambios y reformas, especialmente en cuanto a los idearios sobre los que se justifica el poder político. Esta revisión abarca especialmente los contextos de los LTG seleccionados.
- 2) En el siguiente apartado presentamos la propuesta metodológica para el análisis de documentos históricos oficiales como los LTG; este ejercicio se fundamenta en la exploración de sus contenidos a partir de la *nación* como categoría analítica.
- 3) Finalmente, y a partir de los resultados del análisis documental, se identifican las alteraciones y permanencias en el registro de los libros. Con esta tipificación esperamos dar cuenta de la relación entre los idearios o

proyectos para justificar la integración de la población en torno a un centro político y las actualizaciones o inercias en la idea de nación que es impartida en los LTG.

Un Estado para enseñar la nación

Este apartado pretende ubicar el sentido histórico de los LTG seleccionados como nuestra unidad de análisis. El supuesto que guía este estudio es que para organizar y difundir una idea de historia nacional específica se requiere de una infraestructura en la que se instituyen dispositivos como los LTG. La idea de esta sección es rastrear el proceso de afianzamiento de este poder infraestructural con capacidad para coordinar, difundir y reformar instrumentos de enseñanza obligatorios y gratuitos.

La definición de un proyecto estatal de nación es un proceso particularmente claro en el caso de la educación. La trascendencia del poder político está vinculada con la institución escolar, en cuanto: “[...] la creación de la sociedad nacional va pareja con la afirmación de la educabilidad universal. Como todos los individuos son iguales ante la ley, el Estado tiene la obligación de convertirlos en ciudadanos, dotados de los medios culturales para ejercer activamente sus derechos cívicos” (Bourdieu, 1997:106). 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 con las aspiraciones del orden político (Vázquez, 1970:9).

El Estado mexicano valuó la educación como instrumento para la organización de la población heterogénea en un orden civil. La educación pública mexicana se inicia como idea con el liberalismo. Las leyes 21 y 23 de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su comienzo. La creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, la declaración de la enseñanza libre y la secularización de un conjunto de instituciones dedicadas al servicio educativo marca por primera vez la competencia del Estado respecto de la educación.

En 1867, Benito Juárez promulgó la ley orgánica de instrucción pública, con el propósito de remarcar la educación como función pública, establecer la instrucción primaria gratuita y obligatoria y excluir la enseñanza religiosa del plan de estudios. Para la concreción de esta ley, se formó una comisión encabezada por Gabino Barreda.

En el discurso de presentación de la comisión, Barreda afirmó que en la educación debería proponerse la formación del hombre con fundamento en la razón y en la ciencia. Su proyecto pretendió terminar la labor inconclusa de los primeros liberales, analizando la manera de consolidar una sociedad fundada en un conocimiento racional de las leyes que regían su evolución (Urías, 1996:157). La comprensión del orden fue, por tanto, la base de la educación, y el progreso su fin más importante.

Una de las características fundamentales del Porfiriato fue la paulatina centralización del poder y de los recursos económicos a costa de las autonomías locales. Consecuentemente, sus proyectos se orientaron hacia un sistema nacional unitario de educación pública, coincidente con un Estado fuerte, capaz de imponer normas a todo el país. Durante este periodo se propugnó por logros como la uniformidad en los planes de estudio y el laicismo. El ideal era la consecución de un sistema educativo unificado, que ya no dependiera de los ayuntamientos y que organizara instituciones aisladas en un conjunto integrado bajo la dirección del Estado.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz se consiguió integrar un sistema de instrucción oficial que abarcara desde el jardín de niños hasta la universidad. Sin embargo, esta organización se preocupó por una formación intelectualista, de carácter universal, sin atender a la educación popular en sus etapas rural, técnica y agrícola. Así, a pesar de los esfuerzos por extender más allá del Distrito Federal y sus territorios, lo establecido por el Ejecutivo –en cuanto a la instrucción primaria elemental, los libros de texto y su obligatoriedad, la preparación de maestros y la importancia de estandarizar la educación superior (Vázquez, 1999)– fue hasta las administraciones de la dinastía sonoreense (Obregón, De la Huerta y Calles) que se empezaron a observar muestras de unificación territorial en la educación primaria.

En cuanto a la organización del aparato administrativo, en este periodo se ubica el antecedente de la Secretaría de Educación Pública. En 1905 se fundó el primer órgano administrativo específico encargado de impartir educación básica y otros grados de enseñanza: la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Esta institución definió su ámbito jurisdiccional a nivel nacional y estuvo vigente por 12 años, cerrada por los designios constitucionales en 1917.⁶

A partir del triunfo de la Revolución, la preocupación central para los dirigentes políticos fue la constitución del Estado nacional en términos de

homogeneidad cultural y lingüística; había que reducir las diferencias internas de los mexicanos para crear una identidad nacional que contribuyera a lograr la unificación. Por este camino la educación debió representar un papel prioritario (Greaves, 2002:137).

El giro que supuso La Revolución Mexicana produjo un cuerpo de ideas que reformuló la ideología tradicional del liberalismo e incluyó, en un mismo orden nacional, ideologías locales, regionales y comunitarias. Implicó, por ejemplo, el cambio de la lógica indocampesina a la que se le atribuiría ahora una lógica nacional, incorporada a la del propio Estado revolucionario. Dejó de pensarse que el progreso y la modernidad manaban de las libres fuerzas del mercado y del respeto a los derechos del hombre. Los nuevos valores incluían el derecho del Estado a regular la libre acción de los extranjeros, dominio sobre los recursos subterráneos y subacuáticos, y vigilar el interés público, como la educación y las garantías de condiciones laborales para el trabajador.

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, bajo el gobierno de Álvaro Obregón pero concebida por José Vasconcelos, marcó un cambio de relaciones entre el Estado y la educación. Se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y se construyó una agencia que imprimiera coherencia al postulado constitucional a través de una acción de alcance federal coordinada por el Estado. Esta infraestructura permitiría difundir los principios revolucionarios en materia educativa: educación indígena para asimilar la población marginal; rural, para elevar el nivel de vida en el campo; y técnica, para mejorar el de las ciudades (Vázquez, 1970:157).

Vasconcelos concibió en la formación de un organismo social unificado –a través de la homogenización racial del mestizaje– la manera de dar sentido y trascendencia a la Revolución. A su vez, comprendía este movimiento como el punto culminante de las etapas de formación social, que marcaron el paso a la nación. Estas ideas significan un giro entre la relación Estado y sociedad. La concepción de una sociedad perfectamente homogenizada por medio del mestizaje no es ajena a la idea de un poder que, al identificarse orgánicamente con la sociedad mestiza, reviste atributos extraordinarios (Urías, 1996:199).

Los fundamentos del ideario vasconcelista: el establecimiento de un poder central fuerte y eficaz para la educación pública, la alfabetización y la infraestructura escolar difundida y a gran escala, la revaloración social

del maestro, la idea de una escuela activa con la función de resolver problemas del desarrollo nacional, la incorporación de comunidades aisladas y marginales a partir de la dignificación y liberación de una identidad mestiza divulgada por la escuela (Latapí, 1998), fueron remanentes en los ideales del oficialismo educativo durante muchas décadas.

En los preparativos del plan sexenal de 1934-1940, la comisión de Educación propuso reformar el artículo Tercero Constitucional, la redacción definitiva la realizó Narciso Bassols en 1933, con un concepto de educación socialista ambiguo. El presidente Cárdenas adoptó esta orientación, sin que se esclarecieran las implicaciones y contenidos de esta alineación (Latapí, 1998). Sin embargo, la escuela socialista supuso admiración entre algunas facciones del magisterio y una marcada discrepancia entre los grupos más conservadores.

Para subsanar esta fragmentación, desde 1942, se instauró un proyecto de conciliación nacional orientado a fortalecer la formación de las clases medias, la industrialización, la urbanización y la estabilidad en la sucesión del poder político. La reconciliación de facciones ideológicas favoreció la expansión del sistema educativo. Fue así como durante el gobierno de López Mateos (1958-1964) se llevó a cabo un ejercicio de planeación educativa en prospectiva: el Plan de Once Años⁷ (Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria), que además de la creación de nuevas escuelas y la preparación de maestros tuvo como objetivo la revisión de planes y programas de estudio (Villa Lever, 1988). El 12 de febrero de 1959, por decreto presidencial, se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (Conaliteg), con el objetivo de que el gobierno federal editara y distribuyera los libros de texto de manera gratuita a todos los educandos de la escuela primaria. El hecho hacía operativa la gratuidad de la educación estipulada en las Constituciones de 1857 y 1917 que no se había hecho efectiva en cuanto al acceso a los materiales educativos.

De esta manera, el Estado, además de contrarrestar la desigualdad en el acceso a la educación, asegura una mayor integración a través de un conducto obligatorio y gratuito para la difusión ideológica. Si bien desde el Porfiriato se habían distribuido gratuitamente libros de texto de nivel elemental —que el gobierno adquiría en las librerías para después repartirlos entre los educandos carentes de estos materiales— esto nunca se hizo de manera duradera y sistemática (Villa Lever, 1988).

La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos se crea como un órgano administrativo dependiente de la Secretaría de Educación Pública, con el objetivo central de hacer efectiva la gratuidad de la educación primaria. No obstante, con este fin se difunde, además, un sustento concreto de la idea de nación mexicana a través de la voluntad por consolidar una base cultural uniforme para los educandos mexicanos. Esto implica que a partir de su establecimiento los LTG hayan sido objeto de disputa entre diferentes grupos sociales con vocación de poder. Estado, Iglesia y sector privado han sido actores recurrentes en la pugna por fijar una versión del pasado de la nación coherente con sus aspiraciones y proyectos del futuro mexicano.

Entre 1970-1976, durante el sexenio de Luis Echeverría y como titular de la SEP Víctor Bravo Ahuja, se creó una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que buscaba una modernización en la enseñanza, apertura de la educación a todos los grupos sociales, a través de la promoción de un modelo flexible. Así orientado, el renovado sistema educativo nacional tenía tres directrices fundamentales:

- su actualización, que permitía a maestros y alumnos valerse de las técnicas e instrumentos avanzados para el aprendizaje;
- su apertura, reflejada en la capacidad de llegar a todos los grupos sociales y de popularizar los bienes educativos; y
- su flexibilidad, que facilitaba la movilidad horizontal y vertical de los educandos dentro de los diversos niveles y modalidades del sistema.

Además del afán modernizador de la reforma educativa, las iniciativas anteriores se vinculaban con el principio ideológico de los gobiernos revolucionarios: la justicia social, desde el modelo de conciliación de grupos y clases sociales bajo el arbitraje del Estado (Córdova, 1980), reflejado por ejemplo, en la apreciación por la educación extraescolar. Este conjunto de decisiones aseguran de manera más efectiva la incorporación de una mayor proporción de la población en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

En cuanto a los cambios en los planes de estudio, la reforma se planteaba lograr una educación integradora del alumno a su entorno social como agente de cambio responsable y auténtico. Los contenidos se orientan a hacer de él un elemento activo de su comunidad, de su estado y de su país,

eliminando el concepto tradicional de educando como receptor de cultura ya elaborada (Huerta, 1976:315).

Los programas para la educación primaria se orientaron hacia la comprensión de la realidad específica del alumno. Los datos y conocimientos se enmarcaban en el momento preciso del desarrollo de la sociedad en la que se encontraba el educando, con el fin de hacerlo partícipe de ella. En esta lógica, Los LTG tuvieron un carácter más formativo que informativo. Su elaboración –a diferencia del concurso a partir del que se seleccionaban los primeros LTG en 1959– fue por equipos de pedagogos y especialistas en cada área, y bajo la coordinación de directores de grado y materia. La coordinación general fue responsabilidad de la Comisión de Métodos y Planes de Estudio. La edición, publicación y distribución estuvo a cargo de la Conaliteg.

En general, la reforma educativa durante el gobierno de Echeverría es la manifestación del interés por enfrentar un nuevo contexto caracterizado por la movilización social, especialmente los episodios de 1968, por el deterioro de una ideología nacionalista tendiente a la unificación y la conciliación de clases.⁸ Un giro tendiente a la modernización pero aún dentro de una lógica desarrollista e industrialista.

En 1989 se preparó el Programa para la Modernización Educativa. Este documento ubica la función social de la educación asociada al cambio de relaciones del individuo consigo mismo, con la sociedad y con su entorno, encaminada a contribuir en la transformación del país para que la vida de los mexicanos fuera mejor y se cumplieran los propósitos nacionales de bienestar, identidad nacional, justicia, democracia y soberanía (Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994:7).

La formación de un ciudadano en permanente desarrollo a través de la instrucción de competencias fue el pilar de la transformación de la educación. En el documento del programa se plantea que la educación sería:

[...] la palanca de la transformación si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades, la capacidad de generar una estructura política liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico, la capacidad para fortalecer la solidaridad social e identidad nacional, la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural (Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994:15).

La modernización, no sólo como modelo sino como contenido programático de las iniciativas de transformación educativa, es evidente en los objetivos del programa. Entre ellos, vincular el aprendizaje a la producción –en todos los grados– y la promoción de la innovación científica y tecnológica, implican un nuevo pragmatismo: una educación al servicio de la transformación económica, que subraya la racionalización del empleo de recursos en todos los ámbitos (Vázquez, 1997).

Durante 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal fortaleció, además, la descentralización educativa a través de iniciativas de *reorganización* y *transferencia* de obligaciones y facultades hacia los estados de la república. Los programas estatales para la modernización, ideados en forma conjunta con autoridades de las entidades federativas, dan cuenta de ello (Arnaut, 1999).

El Acuerdo fue sin duda un proyecto modernizador, pero ya no de corte industrial, técnico y desarrollista⁹ como las reformas de 1959 y en 1974, sino de corte neoliberal. La educación se asoció con las condiciones económicas de apertura y globalización, insistiendo en un modelo que daba cuenta del encogimiento del Estado y el fortalecimiento de la autonomía de las entidades federativas.

A continuación definimos la aproximación epistemológica y el instrumento metodológico para estudiar los LTG.

Propuesta metodológica para identificar y analizar versiones diferenciadas de nación en documentos oficiales

Para busca la versión de nación que registran los textos escolares es importante hacer operativa nuestra categoría analítica. En este proceso son fundamentales tres nociones en la configuración del registro estatal de nación: *espacial* (territorio), *temporal* (pasado-presente-futuro) y *moral* (religión cívica). Estas nociones contienen los órdenes principales que constituyen la realidad civil a la que apunta la ideología nacional oficial.

La fijación de una *noción espacial estatalizada* funciona a partir de las formas modernas de vigilancia y control del Estado hacia su población que activan la homogenización y racionalización del espacio. La transformación del espacio en territorio es central para el discurso oficial de nación, se fundamenta en una conceptualización de la población que vive en un marco espacial único y compartido.

Una de las formas como se genera una identidad entre la población y el territorio/Estado se construye a través del dispositivo visual del mapa, que representa la partición espacial del mundo de naciones. Cada nación es soberana y limitada en su membresía. Así, el espacio se convierte en propiedad nacional, un patrimonio soberano que fusiona lugar, propiedad y herencia y cuya perpetuación es asegurada por el Estado (Alonzo, 1994:391).

En la fijación de una *noción temporal estatalizada*, la narración del pasado de la nación asegura su vigencia y perdurabilidad como estructura de referenciación y pertenencia social. Nación sin pasado es un término contradictorio, lo que justifica una nación ante las otras es su pasado (Hobsbawm, 2000:173).

La construcción de la historia nacional refleja la disposición que los nacionales imaginan como propia y, además, es el instructivo de los valores que se exaltan para la afiliación social en que se fundamenta la comunidad nacional. No hay indicador más importante del carácter de una sociedad que el tipo de historia que escribe o deja de escribir (Carr, 1961:57). No sólo son contundentes las representaciones de la idea de nación, sino también los aspectos que no se incluyen en las versiones particulares que se corroboran en diversos espacios.

La narrativa del pasado debe ser observada como una construcción particular de hechos sociales, personajes y actores históricos seleccionados como representativos del orden nacional que se imagina común para la ciudadanía. Esto supone que la construcción de la nación implique, al mismo tiempo, una rearticulación de su pasado. Esta trascendencia histórica común que se atribuye a la población de la nación involucra no sólo una producción de narrativas específicas que evocan una historia representativa de la nación, sino también supone una sustentación directa del orden social actual. En este sentido, las concepciones de tiempo y conciencia nacionales influyen en la idea que nos hacemos de orden político. El evento del pasado es sacado de su contexto histórico y transformado en un mito atemporal que legitima las metas políticas del presente (Lechner, 1986:69).

La fijación estatal de una *noción moral* implica la definición de un marco de virtudes, modelos e ideales del sujeto ciudadano, orienta comportamientos inscritos en el proceso de perpetuación del sistema estatal. Las imágenes del guerrero, del abogado, del orador y polemista, del periodista y escritor, del estadista y diplomático son las arquetípicas del hombre de la guerra, del de las leyes, del político y del escritor. Constituyen el primer paso en la construcción de la memoria que debía ser parte del imaginario

nacional, mismo al que habrían de integrarse, como elementos fundamentales, las imágenes y cultos de los héroes (Tovar, 1997:126).

El papel pedagógico de la nación tiene mucho que ver con la manera de presentar los hechos de la historia nacional. A través de modelos, el personaje, el héroe que mueve los niveles de filiación, construye opinión socialmente compartida.

Sobre estos tres órdenes surgen las siguientes preguntas que los refieren: ¿Cómo se construye la idea de territorio nacional? ¿Cómo se intercala la apelación a rasgos prepolíticos (previos a la institucionalización estatal) y cívicos en la definición de la cronología de la comunidad nacional? ¿Cómo se define la virtud cívica?, En contraste, ¿a qué otros tipos de filiación se construye la versión histórica oficial?

Estas cuestiones componen nuestra pregunta central de investigación. Recordemos que nuestro estudio busca identificar, en un primer momento y de manera sincrónica, la historia nacional que se organiza en cada uno de los textos escolares. En un segundo ejercicio buscamos la aproximación diacrónica a los desplazamientos y permanencias de las versiones históricas de los LTG.

El instrumento para analizar el modelo de comunidad nacional que registran los textos escolares gratuitos de historia de México se organizó como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1
Matriz teórica para el análisis de los LTG

Categoría	Dimensión	Aspecto
Construcción de nación/ Esquema genérico de la nación oficial	Noción espacial	Cómo se construye la noción de territorio, paso de espacio a territorio nacional
	Noción moral	Cómo se determina la virtud cívica
	Negativos de la nación	En contraste, a qué otros tipos de filiación se construye la versión histórica oficial. Tratamiento hacia los actores disidentes
	Comunidad trascendente versus comunidad civil	¿Cómo se intercala la apelación a rasgos prepolíticos y cívicos en la definición de la comunidad nacional?
	Sobrevaloración de personajes históricos	Exaltación de lo mítico
	Componente regional	Cómo se narra lo local en contraste con lo nacional

Un esfuerzo de profundización adicional acompaña esta primera herramienta de análisis teórico: la asociación de los diferentes componentes que exalta el texto en la propuesta de nación oficial, con los proyectos políticos centrales en la construcción del oficialismo ideológico del Estado mexicano. Siguiendo el supuesto central en este artículo, la nación oficial se teje en torno al poder político y, en esta medida, la manera como se narra en los textos oficiales corresponde o apela a un cierto ideario político, comúnmente en detrimento de otro.

Este esfuerzo por asociar la doctrina política con el tipo de nación que se narra en los textos, requiere también recordar que mucho del contenido valoral de los proyectos políticos de Estado se construye en contra o a favor de un acervo anterior, de matrices externas de legitimación (transnacionales).

Adicionalmente, el ejercicio teórico e histórico se encuadra en el marco institucional que corresponde a los preceptos de la reforma educativa, los lineamientos y los productores de los textos. Este contexto institucional concreta la posibilidad del libro como instrumento de instrucción pública.

**Resultados de investigación:
transformaciones y permanencias en la versión oficial
de nación y su relación con modelos diferenciados de integración**

Los libros de texto seleccionados como unidad de análisis fueron: *Mi libro de tercer año: historia y civismo* (1960), *Ciencias sociales. Cuarto grado* (1974) y *Mi libro de Historia de México* (1992). Fueron seleccionados porque cada uno corresponde a las reformas educativas de 1959, 1972 y 1992. Este criterio de selección tiene la intención de potenciar las diferencias en cuanto a las condiciones políticas que llevaron incluso hasta cambios reglamentarios y, en esta medida, hacia alteraciones en los contenidos de los libros de texto gratuitos.

El libro de texto de 1992, a diferencia de los dos anteriores, fue provisional; circuló únicamente por un año lectivo. Sin embargo es uno de los documentos clave para el desarrollo de nuestra hipótesis. La discrecionalidad de los procedimientos y los cambios en los contenidos son evidencia de la importancia del dispositivo LTG para procurar construir una base ideológica cuando el giro del modelo de integración nacional es tan pronunciado.¹⁰

CUADRO 2

Matriz histórica

Categoría	Dimensión	Aspecto	
Matrices de legitimación	Patriotismo criollo	Indigenismo histórico	Una nación mexicana que existía antes de la Conquista. Simplificación territorial que consiste en hacer de la Nueva España la continuación del imperio azteca. Justificación de la Independencia por la referencia a los orígenes indígenas. Negación retórica del carácter español de la nación mexicana
		Visión hispánica de la nación mexicana	Los indígenas representan la masa pasiva de la sociedad, los herederos de las tribus bárbaras. Visión positiva de la Conquista, tendiente a valorizar el componente español como parte importante de la identidad mexicana
	Positivismo		El indio como entidad legal fue considerado obstáculo al progreso. Después de la Independencia todas las instituciones destinadas a proteger exclusivamente al indio fueron gradualmente abolidas. De manera similar fueron destruidos sus privilegios legales
	Laicismo		Una sociedad secular libre de influencia clerical. La iglesia católica representaba el principal obstáculo al progreso y al desarrollo de una sociedad moderna, en tres áreas vitales: la acumulación de las propiedades, los privilegios legales y el control de la educación
Proyectos políticos centrales en la construcción del oficialismo	Liberalismo		Libertad y soberanía de la voluntad general, la educación, la reforma, el progreso. República federal democrática, gobernada por instituciones representativas; sociedad secular libre de influencia clerical
	Revolución		Nacionalización del mestizo, proteccionismo; la adopción de Zapata y su lema "Tierra y libertad" como icono de la Revolución; la satanización de Iturbide, Santa Anna y Porfirio Díaz; la expropiación petrolera y la formación de grandes industrias nacionalizadas; la fundación de grandes establecimientos educativos nacionales; el ejido comunal como nuevo eje del México rural; la redescubierta población indígena como baluarte de la nacionalidad mexicana, el sindicato como defensor del trabajador urbano; la expropiación de los recursos subterráneos como contrapeso del capital extranjero
	Desarrollismo		Desarrollo por sustitución de importaciones, modelo colaboracionista entre los trabajadores organizados y la burguesía estatal. Movilización social para obtener el apoyo de los grupos sociales al proyecto industrializador. Sistema de representación de intereses en estructuras corporativas.
	Modelo de transnacionalización y apertura económica		Fortalecimiento de las economías ligadas a los mercados internacionales. Fortalecimiento de los mecanismos de la democracia representativa (alternancia). Ruptura con el modelo proteccionista. Subordinación del mercado interno al sector exportador. Las necesidades transnacionales fijan objetivos que subordinan las estrategias nacionales de desarrollo. El desarrollo no respondió más a las prioridades estatales

En este último apartado presentamos la sistematización de los hallazgos de nuestro análisis. Lo que compete es una reflexión transversal de los casos analizados. Se estructura a partir de dos grandes rubros: las continuidades o convergencias en la versión de nación de los tres textos, y las rupturas o divergencias que se identificaron en dicho registro. A su vez, cada rubro en el ordenamiento de los hallazgos se construye a partir de las categorías, dimensiones y aspectos sobre los cuales se recolectaron y estudiaron los datos en las unidades de análisis.

Así establecida la organización de los resultados de los tres ejercicios empíricos que nos propusimos, es posible observar en qué medida y sobre qué rasgos el cambio de autoridad y, sobre todo, el giro frente al tipo de proyecto nacional que se difunde desde el gobierno, implican una actualización de los dispositivos institucionales de los que se echa mano para procurar unidad y justificar la acción política.

Convergencias

Los textos de las reformas

Uno de los aspectos que comparten los tres libros de texto analizados en esta investigación es que fueron resultado de tres reformas educativas. Esta característica, además de haber sido un factor determinante para delimitar la unidad de análisis, permite identificar una continuidad importante en los tres LTG: *el seguimiento de los cánones de la reforma educativa en la estructura y el contenido de los textos*.

A este nivel, los tres libros de texto confirman su estatus de mecanismos intencionados que registran una versión específica de nación. El de 1960 es el primero de historia nacional de la iniciativa de los Libros de Texto Gratuitos. Se hace efectivo el principio de educación gratuita y obligatoria cubierta por el Estado, estipulada en el artículo Tercero Constitucional. Las declaraciones oficiales –el decreto constitucional y los discursos del Secretario de Educación y el Director de la Comisión– insisten en un colectivo de ideas, propio de los gobiernos que emanaron de la Revolución Mexicana. De esta manera, el acento, sobre valores como libertad y justicia social se enmarcan en un modelo de conciliación de grupos sociales que fundamentan los programas políticos.

Los primeros libros editados se le entregaron al presidente López Mateos, el 12 de febrero de 1960. En su informe, Martín Luis Guzmán, primer director de la Conaliteg, diría:

Son los libros más humildes, pero a la vez más simbólicos que una nación adulta podría ofrecer gratuitamente a sus hijos. Son 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.

La estructura y los contenidos del libro de 1960 afirman estos preceptos, especialmente de dos maneras: *a)* a través de la presentación en retrospectiva de los temas, que inicia con el orden político actual, y los valores que lo fundamentan, se exalta el establecimiento político del Estado revolucionario como última etapa en la formación de la nación mexicana; y *b)* mediante la categoría *pueblo*, para definir a los nacionales, se iguala la población a nivel racial, pueblo mestizo, y a través de la conciliación de clases.

La lección titulada “Francisco I. Madero” registra el paso del Porfiriato a la Revolución, la comunidad nacional es definida de otra manera, ya no estrictamente como civil, ni apelando a caracteres sanguíneos propios de la comprensión esencial de comunidad, sino a través de la categoría pueblo:

En vista de los sufrimientos del pueblo, muchos buenos mexicanos hicieron oír su voz en defensa de los débiles y en demanda de derechos cívicos para todos. 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. Desde luego hubo elecciones libres. En ellas resultó elegido para la presidencia de la República el jefe de la Revolución. Por desgracia, el gobierno democrático de Madero duró solamente dos años, porque en febrero de 1913 una parte del ejército, la que era enemiga de las ideas y las libertades revolucionarias, se sublevó, tomó preso al presidente y vicepresidente y los asesinó.

¿Qué hizo el pueblo Mexicano al enterarse de la muerte del mártir de la democracia?

Al enterarse de la muerte del presidente Madero, el pueblo mexicano empuñó otra vez las armas. No quería que volviera la dictadura. La lucha encanada y sangrienta se prolongó, pero el pueblo volvió a triunfar.

La nueva Constitución, promulgada por don Venustiano Carranza, el 5 de febrero de 1917 es la base de la democracia Mexicana. Nuestra constitución

reconoce que el poder político reside, esencial y originalmente en el pueblo. El gobierno está formado por legítimos representantes del pueblo y gobierna para el pueblo mismo (*Mi libro de tercer año: de historia y civismo*, 1960:117).

El pueblo de la Revolución constituye un giro particular en la manera de definir a los nacionales. Una categoría que iguala a la población en dos niveles: el primero racial que, como se observó especialmente con la iniciativa de Vasconcelos, definía la población mestiza como proyecto de unificación nacional y asociaba el Estado con las masas homogenizadas. En un segundo nivel, la conciliación de clases sociales bajo la dirección del Estado subsanaba la desigualdad de la población a partir de la institucionalización de demandas que constituyeron el cuerpo ideológico y el fuerte vínculo entre Estado y pueblo de la Revolución.

El LTG de 1974 se inserta en la reforma educativa impulsada por el gobierno de Luis Echeverría. Como apuntamos anteriormente, ésta buscó promover iniciativas de apertura, popularización y flexibilización; los planes de estudio se orientaron hacia la comprensión de la realidad específica del alumno; y la modernización y la industrialización, potenciarían, a través de la integración del estudiante al medio específico, la transformación social.

En cuanto a la estructura lógica de este LTG, es evidente la iniciativa de relación contexto/alumno. A través del uso cotidiano en la narrativa –utilización de núcleos sociales micro en la explicación de hechos históricos y de actualidad– se introduce un rol activo en el educando. En la sección “La industria en Coatzacoalcos” es evidente el uso de este recurso narrativo para presentar la industria de derivación de productos del petróleo.

El sábado fui con mi papá a la fábrica donde trabaja. Está cerca del río y hay muchas fábricas juntas. Mi papá me dijo que se había elegido este lugar para construir el complejo porque hay mucha agua, petróleo y azufre cerca. El conjunto de fábricas se llama Complejo Industrial de Pajaritos. Ahí, por medio de la química, se transforma el petróleo en otros productos. Estos productos sirven a su vez para producir detergentes, explosivos, pinturas, fertilizantes, papel. Todo se vende en diversas partes del mundo (*Ciencias Sociales, cuarto grado*, 1974:133).

Este uso narrativo responde a la iniciativa que, desde la reforma, estipulaba la relación del alumno con su entorno específico. De esta manera, los

temas y hechos históricos se exponen en función de la realidad en que se encuentran los estudiantes y el conocimiento cumple un papel integrador del niño en su contexto.

Asimismo, esto explica la insistencia en los núcleos sociales pequeños como medios para abordar los grandes hechos de la historia y la actualidad mexicana, facilitando la comprensión del alumno pero, además, mostrándole las instancias desde las que puede ser dinámico, reforzando así su papel como actor. Observemos la presentación de los temas del LTG en el cuadro 3.

CUADRO 3
Relación Ciudad/Contenidos del LTG 1974

Mérida	Coatzacoalcos, un puerto marítimo	Ciudad de México
<ul style="list-style-type: none"> • Una capital de Estado • La educación • Los servicios • El problema del henequén en Yucatán • Los suelos de Yucatán • Los cultivos de Yucatán • ¿Por qué han disminuido las ventas del henequén? • la interdependencia • Las fuentes de trabajo • Soluciones para el desempleo: el turismo, la pesca 	<ul style="list-style-type: none"> • Las dunas • Los pantanos • El puerto • Coatzacoalcos, centro de comunicaciones • El problema de la vivienda en Coatzacoalcos • Las ciudades necesitan servicios • La industria en Coatzacoalcos 	<ul style="list-style-type: none"> • Una gran ciudad tiene problemas de tránsito • Nuestra capital crece con gente que llega del campo • ¿Cómo se abastecen de alimentos 9 millones de habitantes? • El trabajo en las fábricas • La lucha sindical

Especialmente la fórmula recursos-explotación-servicios-desarrollo-industria-ciudad, a través de la que se explica el poblamiento diferenciado del país y las condiciones particulares de cada región, resulta coincidente con la orientación estatal hacia el progreso material dirigido a través de la industrialización. Ésta se exalta como modelo que organiza no sólo la producción y el trabajo, sino la sociedad misma, incluso los entornos más próximos como la familia. La insistencia del texto en la industria como modelo social implica una renovada noción moral en la versión de nación que se constru-

ye; los valores que se le asocian –el trabajo, el progreso, el colaboracionismo, la organización– ciertamente hacen parte del cuerpo de valores revolucionarios, pero más aún, cobran especial vigencia en la iniciativa de hacer efectivos los términos constitucionales de la Revolución. En el apartado “Diversas producciones”:

Según los recursos naturales de cada lugar, los hombres trabajan produciendo diversos bienes: son campesinos, obreros, artesanos, petroleros, mineros, pescadores, ganaderos, pastores. En todas partes se necesitan personas que ofrezcan servicios; hacen falta maestros, médicos, chóferes (*Ciencias sociales, cuarto grado*, 1974:21).

En el apartado “La población no se distribuye uniformemente”:

Los estados de Morelos, México, Puebla y Guanajuato son los que tiene mayor número de habitantes. Pero lo más poblado es el área cercana al Distrito Federal, donde hay demasiada gente y empieza a ser difícil proporcionar agua en cantidades suficientes. Para que todo el mundo viva mejor, hace falta desarrollar las zonas del país que tienen buenos recursos naturales (*Ciencias sociales, cuarto grado*, 1974:21).

La distribución de los recursos naturales ordena el territorio, la explotación de dichos recursos estructura la conformación poblacional, la disposición de la población genera un cuadro de demandas por servicios, la prestación de servicios, aunada a la explotación efectiva de las zonas ricas en recursos naturales conduce al desarrollo.

El libro de texto de 1992 se publica en un contexto político de modernización de la base política y liberalización de la base económica del país. En términos ideológicos el cambio de modelo tiene importantes implicaciones: asume la ineficiencia del Estado en la interferencia con el mercado, las políticas son dirigidas específicamente a quienes están fuera de la economía de mercado sin contar con la estructura corporativista del partido. Esto marcó el inicio de la redefinición de las relaciones Estado-sociedad, ya no a través de grupos organizados (sindicatos, obreros, campesinos) sino a través de una nueva categoría: *ciudadanos*. La reforma educativa propendió principalmente por la formación del ciudadano como nuevo

sujeto de las políticas educativas, a través de la instrucción por competencias. Propuesta que refuerza la relación entre el régimen político democrático y las competencias dirigidas al rendimiento económico. Véase, por ejemplo, el resumen de la última lección “Los últimos años”:

Nuestros principales problemas son la pobreza, la ecología, la democracia política y la construcción de una economía fuerte que dé trabajo y comida a todos los mexicanos (*Mi libro de historia de México. Cuarto grado*, 1992:76).

La estructura de este LTG cambia radicalmente en comparación con los textos anteriores, inicia con la presentación de “México antiguo” y culmina con el apartado “Nuestras carencias”, esta manera de organizar los contenidos del LTG, a diferencia de la organización en retrospectiva, consigue el efecto de historia en transformación, fortalece la percepción de cambio y modernización social.

En el último apartado del manual “La historia y tú”, posterior al apartado “Nuestras carencias” se cita:

Resolver esos problemas es tarea de los mexicanos de hoy. Nuestra historia no está acabada. No se le puede poner, como en las películas, la palabra FIN. A ti te toca continuarla, como le tocó a tus padres y antepasados. Es la historia que te toca vivir y hacer, cambiar y mejorar. Es tu lugar en la historia de México (*Mi libro de historia de México. Cuarto grado*, 1992:79).

En cuanto a los contenidos, la coincidencia de los valores del liberalismo político y el modelo de apertura económica se exaltan en los diferentes periodos históricos que registra el texto. Prueba la correspondencia con el contexto ideológico/institucional desde el cual se publica el libro. Observemos en el cuadro 4 el esquema transversal de los tres textos en perspectiva comparada sobre esta dimensión.

La demostrada coherencia entre las condiciones políticas, y el registro de nación de los textos, constituye la primera de dos convergencias en el análisis transversal de los LTG. La segunda se relaciona con la observancia de la legalidad estatal como un valor común en la definición de la comunidad nacional. Exento de los desplazamientos en el proyecto político de las diferentes administraciones.

CUADRO 4
Resultados (A)

	LTG 1960	LTG 1974	LTG 1992
Reforma educativa	Programa educativo 1957 y Decreto de 1959: Unidad nacional, justicia social a través de la uniformidad en el acceso	Reforma educativa 1972: - Actualización de las técnicas - Popularización de los bienes educativos - Flexibilización de la educación Ley general de educación de 1973 - Descentralización administrativa - Distribución de la función social de la educación	Modernización educativa - Papel transformador de la educación - Conocimiento científico y tecnológico - Inserción al mundo moderno - Federalización educativa
Lieneamientos Conaliteg	Por convocatoria a concurso. <i>Conocimientos:</i> - Gobierno democrático - Organización federal - Ramas del poder público - Estabilización de la nación <i>Contenidos:</i> - Organización democrática - Virtudes cívicas - Hechos históricos	Equipos de pedagogos y especialistas en cada área, bajo la coordinación de directores de grado y materia - Planes de estudio y LTG por áreas (Ciencias sociales abarca historia, civismo y geografía) - Alumno como elemento activo de su comunidad - Comprensión de la realidad inmediata del educando	Por encargo a un grupo de historiadores - Planes de estudio por asignaturas - Conocimiento sistemático y sin fragmentaciones - Complejización de la comprensión social
ORDEN LÓGICO Disposición de contenidos	75 lecciones indiferenciadas, fue posible identificar: <i>Contenidos de civismo</i> - México en la actualidad - Símbolos patrios - Entorno social del alumno - Servicio a la patria <i>Contenidos históricos</i> - Periodo prehispánico - Conquista - Colonia - Revolución	5 unidades: La República Mexicana, Mérida, Guanajuato, Coatzacoalcos, Ciudad de México. <i>Esquema histórico:</i> - Periodo prehispánico - Conquista - Colonia - Independencia - República - Revolución - Reconstrucción y desarrollo <i>Organización del presente:</i> Industria ← servicios ← recursos ← ciudad	4 unidades: México antiguo, México colonial, el siglo XIX y el siglo XX <i>Esquema histórico:</i> - Periodo prehispánico - Conquista - Colonia - Independencia - República - Revolución - Reconstrucción - Progreso y crisis - Los últimos años

	LTG 1960	LTG 1974	LTG 1992
Linealidad cronológica	Uso retrospectivo en la presentación de los temas: Orden político actual ← hechos históricos	- Uso retrospectivo en la presentación de los temas: Orden político actual ← hechos históricos - Uso narrativo cotidiano en el registro del presente	- Pasado → presente, historia en transformación. Presentación ejecutiva de los temas (mapas, viñetas, resúmenes)
Intensidad en tratamiento de temas	Minucioso y extenso tratamiento hacia los grupos prehispánicos (19 lecciones), especialmente de los aztecas	Exaltación de la industria (técnicas y relevancia en el orden social)	La categoría de transformación, económica política y social

Comunidad nacional constitucional

De la dimensión *Tipología de comunidad*, en que se observaron los valores que definen el carácter y la membresía a la comunidad nacional en los tres textos, se encontró que el valor legalista, es decir la alineación a la institucionalidad, es la gran permanencia en las tres versiones de nación. En el texto de 1960, este valor se intercala con una comprensión trascendente y esencial de filiación a la nación, dedicada a la exaltación del pasado indígena como marcador de la unificación comunitaria. En la lección titulada “México, nación democrática”:

Marta y Carlos acaban de tener un hermanito. Ayer fueron con sus padres a inscribirlo en el registro civil. El registro civil fue creado en 1859 bajo el gobierno liberal de don Benito Juárez. El día que Marta y Carlos cumplan 21 años serán ciudadanos mexicanos. Desde ese día tendrán deberes especiales que cumplir, gozarán de todos los derechos que disfrutaban los demás ciudadanos. Uno de esos derechos es poder elegir por medio del voto a sus gobernantes. Cuando en una nación los ciudadanos tienen derecho a escoger a los hombres que han de gobernarla, se dice que esa nación es democrática (*Mi libro de tercer año: historia y civismo*, 1960:11).

En el LTG de 1974, la comunidad legal/institucional se suma al valor de la industrialización como modelo de vida en común, de sujeto y de orden territorial.

Aunque los mexicanos tengamos costumbres muy diversas, es más lo que nos une que lo que nos separa. Todos vivimos bajo las mismas leyes constitucionales, los niños de México aprenden las mismas cosas y usan los mismos libros, aunque vayan a escuelas de aspectos muy distintos, situadas en lugares muy alejados.

[...]

La escuela y el gobierno son instituciones. Las instituciones las forman grupos de personas que se organizan para cumplir una tarea dentro de la sociedad. La escuela y el gobierno son instituciones que nos unen. Por ellas México, a pesar de su aspecto variado, es uno solo (*Ciencias sociales, Cuarto grado*, 1974:21).

En el texto de 1992 el valor civilista de nación se articula de manera directa con el tipo de comunidad que supone el compromiso con el modelo económico neoliberal. La importancia de las instituciones como marcadores de membresía constituye el único aspecto de la definición de nación, en que coinciden los tres LTG, por tanto refiere a un uso estático ideológico del Estado.

Si se retoma la definición de Weber (2004) lo que fundamenta la significación de la nación es la supremacía o, por lo menos, la insustituibilidad de los valores, cuya conservación y desarrollo tienen lugar mediante la promoción de los rasgos distintivos de grupo. La legalidad institucional es un valor insustituible a lo largo de los sexenios revisados en esta investigación. Lo fue para el LTG de 1960, que correspondía a una narrativa de institucionalización de la Revolución; para el de 1974, que respondía al ideal de industrialización, urbanización y modernización de la Revolución, y continuó siendo un valor supremo en los libros de 1992, que se insertaban en programas correspondientes a la liberalización del modelo económico

Divergencias

Noción de territorio nacional

La idea de espacio de la nación que se encuentra en los tres textos marca una ruptura evidente entre dichos registros. Se consideró la noción territorial, a través de los contenidos, recursos gráficos y estructura lógica de los textos. En el LTG de 1974 la construcción de una idea de territorio

dedicada al rol de los recursos naturales y su explotación, la necesidad de servicios, el consecuente desarrollo industrial y la formación de ciudades fue central, no sólo porque implicaba un modelo de segmentación del territorio, sino porque junto con los demás elementos que configuraban la versión de nación, reforzaba la idea de que ésta se teje valoral y espacialmente en torno a la industria. Este modelo permitió que en este libro hubiera un registro local y regional del espacio, y no sólo centralista y abstracto como en los otros dos LTG.

En el texto de 1992, de manera similar al de 1960, el territorio no es un elemento central en la versión de nación que se dispone. En el segundo, esta noción, tendiente más hacia la valoración del paisaje, es secundaria. En el de 1992, las menciones al territorio también son residuales, sin embargo se marca un giro en la valoración de los recursos naturales como fuentes de explotación para el desarrollo –libro de 1974– hacia la ecología y conservación de recursos como renovada preocupación:

Mucha gente cree que nuestro país es rico. No lo es. México tiene pocas tierras buenas y poca agua. No debemos ensuciar nuestro cielo ni el aire que respiramos. No debemos envenenar nuestros ríos y mares y secar nuestras tierras fértiles con cemento y chapopote. Debemos cuidar lo que tenemos (*Mi libro de historia de México. Cuarto grado*, 1992:79).

La comunidad: del pueblo/ de la industrial/ de la liberalización económica
El éxito de la nación concebida como comunidad, radica en la labor persuasiva que permite que se le considere una forma de vinculación horizontal, difuminando el sustrato de poder político que la sustenta. La vinculación social característica de la formación nacional implica una definición de lo propio y de lo diferente. Y en este sentido, supone la definición de un marco de virtudes, modelos e ideales de sujeto/ciudadano. Los valores en torno a los que se teje la idea de comunidad nacional en los textos escolares demuestran un desplazamiento importante que se corresponde con los cambios del entorno institucional e ideológico en el que fueron publicados.

El LTG de 1960 reafirma una idea de comunidad de la Revolución a través del uso de la categoría *pueblo*. Ésta se acota en dos niveles: la igualdad racial, mestizaje, y la conciliación de clases sociales a través de las

reformas constitucionales que introdujo el modelo revolucionario, siempre dirigidas por el Estado.

En el texto de 1974, la industria como modelo social implica una renovada noción moral en la versión de nación que se construye. Como ya apuntamos, los valores asociados con este modelo –trabajo, progreso, colaboracionismo, organización– se corresponden con el periodo de modernización posrevolucionario; tienen mucho que ver con el ideario político del cardenismo, en el que la operatividad de los principios revolucionarios va ligada a la industria como solución y como vía para la revolución permanente.

El modelo de transformación económica, del esquema de industrialización dirigido por el Estado hacia el neoliberal, es fundamental en la versión de nación que registra el texto de 1992. Muchos de los contenidos se dirigen a reforzar la centralidad y validez del modelo de apertura económica en la historia de México. En la unidad “Los primeros gobiernos” se señala:

Los liberales trataron de limitar la participación del ejército en la política, y utilizar la riqueza de la Iglesia en beneficio del país. Querían modernizar la educación y promover la pequeña propiedad y el libre comercio (*Mi libro de historia de México. Cuarto grado*, 1992:47).

En la lección “Los últimos años” se escribe:

Se tomó la iniciativa de formar un gran bloque económico de América del Norte, formado por Canadá, Estados Unidos y México, comparable al gran bloque de la Comunidad Económica Europea. Esa apertura económica representa un cambio fundamental en el México del siglo XX. Se abandonó el modelo del crecimiento hacia adentro, protegido por altas barreras aduanales que fomentaban el contrabando y la ineficiencia. México empezó una época de acercamiento con Iberoamérica y apoyo la paz en Centroamérica. Se logró renegociar la deuda externa para disminuirla y se amplió el gasto del gobierno destinado a cuestiones sociales mediante el Programa Nacional de Solidaridad (*Mi libro de historia de México. Cuarto grado*, 1992:77).

La preponderancia de este modelo como valor de la versión de comunidad nacional en el texto de 1992 implicó de manera inédita, frente al registro

de los dos LTG anteriores, que la Revolución Mexicana como referente valoral fuera abordada en calidad de negativo del ideal de comunidad nacional. En el apartado “México actual” se señala:

En 1989 la Unión Soviética desapareció y quedaron en libertad las Repúblicas que la formaban y sus países aliados. Están cambiando el equilibrio y las relaciones entre los países del planeta. En México la economía comenzó a crecer. Disminuyó la deuda con otros países y los precios ya no aumentaron tanto. Se cambió el artículo 27 de la constitución para aumentar la producción en el campo. Se puso en marcha la reforma educativa y el Programa Nacional de Solidaridad (*Mi libro de historia de México. Cuarto grado, 1992:78*).

A continuación se presenta la última divergencia identificada entre los tres libros de texto, referida a los proyectos políticos, esquemas ideológicos y valores en contra de los cuales se construye el tipo de comunidad que exaltan.

En contra del conservadurismo/del Porfiriato/de la Revolución

La versión de nación que se imparte en los textos se afirma comúnmente en contra de otro tipo de filiación. Dicha comunidad se delimita desde ciertos caracteres que definen su unidad, en contra de la otredad. La representación propia de la nación proyecta una visibilidad selectiva, que ilumina y oscurece ciertos hechos, grupos, personajes, actores, temas y valores sociales, constituyendo una vinculación que se “imagina” común a toda la población.

El tipo de comunidad nacional que registran los textos implicó el uso de este ejercicio de construcción de negativos de nación; son acervos ideológicos y proyectos políticos anteriores que terminan por fortalecer la idea de nación que se exalta.

El texto de 1960, en cuanto afirma una comunidad que se teje en torno a los valores de justicia social, libertad y conciliación de clases aglutinada como el pueblo de la Revolución, ubica como negativo el periodo anterior a la Revolución. El Porfiriato funciona como justificación para el levantamiento revolucionario, pero específicamente es juzgado como la negación y traición al sentido y significado de la historia mexicana. Sin embargo, ambos periodos son etapas del mismo proyecto histórico; al menos en términos de desarrollo social y económico hacen parte del

mismo proceso que consiste, a partir de la Reforma, en un esfuerzo nacional tendiente a la consolidación y el desarrollo del sistema capitalista (Córdova, 1980:15).

La versión de nación que construye el texto de 1974 hace que la definición de un negativo sea un tanto más contradictoria. El modelo de industrialización como criterio de unificación nacional, dificultó la definición de un negativo inapelable: la identificación de la nación mexicana con los principios políticos del liberalismo se construye en contra de los pilares del conservadurismo decimonónico. Sin embargo, la coherencia con el segundo gran valor de la nación que proyecta el LTG, la industrialización, no cobra sentido en el cuerpo de valores liberales. Se genera una fractura entre el desarrollo económico dirigido por el Estado y los valores universalistas del liberalismo. En México, como se explicitó en el apartado sobre el desarrollo histórico de una plataforma política para la educación pública, la posibilidad del progreso económico tuvo como prerrequisito cronológico el fortalecimiento y la centralización del poder político a través de la instauración de un régimen marcadamente oligárquico. Así, la base para la industrialización que implicó el Porfiriato no se consigue a través del seguimiento institucional constitucional, sino desde la exclusión de gran parte de la población de la política económica de privilegios que se instauró.

El LTG de 1992 consigue de manera mucho más fluida la identificación de los negativos de su versión de nación, se construyen en contra de los grandes nodos que se exaltan como representativos de la nación: el liberalismo político y el modelo económico neoliberal. Los dos cuerpos valorales encajan perfectamente, y esta correspondencia se exalta de manera permanente en el LTG. Sin embargo, y de manera inédita en comparación con los textos anteriores, la distancia que se marca con el ideario de la Revolución se asocia con una noción fuerte de nación en proceso de transformación y modernización; donde varios de los ejes articuladores de la ideología revolucionaria no son vigentes ni cobran sentido en la estructura de liberalismo político y neoliberalismo económico que propone el texto como referencial de la versión de nación que construye.

Observemos en el cuadro 5 el esquema que sistematiza de manera transversal los registros de cada libro de texto gratuito en cuanto a estas dimensiones.

CUADRO 5
Resultados (B)

	LTG 1960	LTG 1974	LTG 1992
Orden espacial	Orientado a las particularidades estéticas del paisaje que definen el territorio nacional	- Concreción de la idea abstracta de territorio en regiones, ciudades y localidades - La fórmula: recursos → explotación → servicios → industria organiza y segmenta el territorio	Elemento secundario, vuelta a la noción abstracta de territorio nacional
Tipología de comunidad	Tres tipos de comunidad - Trascendente y esencial: ligada al territorio (todos los nacidos en México) y a la herencia prehispánica (preexistencia de México desde la etapas más tempranas del esquema histórico) - Civilista: El registro civil marca la membresía a la comunidad - Pueblo: Agente de la lucha armada y fuente del poder político legítimo	Dos tipos de comunidad - Republicana: el marco legal/institucional es el factor unificador de comunidad - La industria: el modelo industrial como forma de vida define la virtud cívica	Dos tipos correspondientes de comunidad: - Liberal: delimitada por los rasgos del liberalismo político - Modernizadora: definida por las implicaciones del modelo económico neoliberal (clase media reemplaza a la filiación obrera y sindical)
Exaltación de personajes	Sacerdote Miguel Hidalgo (gestor de la libertad) Francisco I. Madero (promotor de la Revolución)	Cárdenas como el realizador de las promesas de la Revolución	Exaltación de Calles (el maximato)
Negativos de nación	Porfiriato: dictadura, desigualdad social, débil acceso a servicios	Negativos contruidos en contra de los dos grandes valores Republicanismismo: - Conservadurismo decimonónico - Porfiriato Industrialización: - Gobiernos anteriores al Porfiriato	Negativos contruidos en contra de los dos grandes valores Liberalismo: - Conservadurismo decimonónico y Porfiriato Liberalismo económico: - Gobiernos revolucionarios: proteccionismo estatal, barreras a la inversión extranjera

Conclusiones

La propuesta de este artículo fue ilustrar las relaciones entre las versiones de nación que registran los LTG de historia de México y los cambios ideológicos e infraestructurales del orden político. En palabras de Weber (2004:40), la existencia del Estado es el factor decisivo en la promoción del senti-

miento de solidaridad que constituye la comunidad nacional, aun cuando la población no comparta la misma época heroica de su fundación o esté traspasada por antagonismos internos de clase.

La nación constituye una comunidad configurada a través de ciertas relaciones de poder en la que no todos participan de igual manera. En este artículo intentamos identificar las condiciones que hicieron imaginables ciertos tipos de comunidad y los dispositivos que sostienen y hacen posible la producción de lo nacional. A través del análisis de documentos históricos como los LTG es posible obtener pistas sobre la manera en que el Estado intenta dirigir la imaginación de lo nacional, la producción de sujetos nacionales (ciudadanos), la idea de un territorio compartido y la versión de su pasado.

A través de nuestro análisis se encuentra que el proceso de objetivación de lo que se imagina nacional se relaciona con la reubicación de la autoridad, de su sistema de ideas, y de sus proyectos económicos, políticos y sociales, a través de una reubicación del pasado, de la memoria oficial. La reubicación de la historia nacional es también una redefinición de lo que es deseable recordar y lo que no lo es (Achugar, 2002:76). El estudio de la construcción de la nación exige revisar la forma como los grupos sociales aprenden a contemplar a la sociedad a través de los ojos de sus gobernantes, debido a su educación y también a su lugar en el sistema (Alonzo, 1994).

En este artículo se presentó evidencia, a través del ejercicio analítico de los tres LTG, sobre la manera en que se activan procesos de actualización, vigencia y caducidad de la idea de nación oficial que se asocia a proyectos de integración diferenciados. Esto a través de la comprensión de los LTG insertos en la estructura administrativa que los potenció como mecanismos institucionales de difusión ideológica del Estado. Además, de manera comparada, fue posible observar las rupturas y continuidades entre los registros de nación que se imparten en los tres libros, a partir del cambio de administración, y el consecuente desplazamiento de las matrices de legitimación y los acervos de ideas que justifican la acción política de los gobiernos:

Cualquier evaluación de la educación pública mexicana exige considerar la rémora que representa el sexenealismo presidencialista. El empeño del ejecutivo en turno de darle sello propio a la política, ha impuesto la tradición

nefasta de cambiar las prácticas educativas cada seis años sin que medie un estudio de su pertinencia e impidiendo que los esfuerzos sean sostenidos. Desde los años sesenta, los anuncios de “reforma educativa” se repitieron, aunque sólo en tres momentos hubo cambios sustanciales: el plan de once años (1959-1964), la “reforma educativa” de 1970-1976 y la “*modernización educativa*” del periodo salinista (Vázquez, 1997:927).

Efectivamente, las alteraciones entre un orden de institucionalización de la Revolución hacia uno de urbanización e industrialización que echa mano de las ideas del cardenismo radical y finalmente hacia un orden político que tiende a la liberalización económica, a la transnacionalización del mercado interno, implicaron rupturas sustanciales en la manera de comprender, construir y difundir la idea de nación mexicana.¹¹

Notas

¹ Un dispositivo corresponde en este caso a un instrumento construido de manera intencionada para la consecución de un fin específico.

² Para un análisis detallado de los libros de texto referidos, ver Vargas Escobar, 2008. Agradezco a la doctora Corina Yturbe quien dirigió el trabajo de investigación sobre el que se basa este artículo.

³ De entrada este planteamiento implica una hipótesis sobre el comportamiento de los cambios en los contenidos de los LTG. Se supone que estas alteraciones se relacionan con la oscilación de la élite que está en el poder. Específicamente en cuanto a los cambios en sus ideas, aspiraciones y compromisos con otros grupos sociales, esto es, sobre su proyecto de integración nacional. Veremos cómo la categoría “nación” es importante para el desarrollo de esta hipótesis porque asocia los sistemas de representaciones, símbolos y valores, con las estructuras políticas e institucionales que los vuelven operativos porque justamente son estas estructuras las que sistematizan y difunden diferentes versiones sobre la comunidad política.

⁴ Bhabha (2000, 2002) propone la nación como una forma de vivir la localidad de la cultura, a través de una temporalidad específica. El énfasis en la temporalidad se orienta a cues-

tionar la linealidad del tiempo de la nación. El espacio del pueblo-nación no es sólo horizontal, su tiempo tampoco es homogéneo ni responde a una lógica causal centrada. La metáfora del pueblo-nación imaginado requiere otro tipo de interpretación que imprima autoridad narrativa a la memoria histórica vivida y subjetiva; que permita observar las intersecciones ambivalentes y cruzadas de tiempo y espacio de la experiencia “moderna” de la nación.

⁵ Es fundamental en este punto anotar algunas de las mayores diferencias entre la formación del Estado europeo y los Estados poscoloniales en Latinoamérica. Mientras muchos ideólogos del primero pudieron definir los límites de sus Estados, muchas de las élites del tercer mundo heredaron estructuras y límites predeterminados. Los creadores del Estado europeo confrontaron sociedades relativamente homogéneas que se ordenaron en términos de clases e intereses económicos; mientras que en Latinoamérica se encontraron con sociedades heterogéneas divididas en términos étnicos y religiosos. La estructura de clase emergente en las sociedades europeas facilitó el desarrollo del Estado y consolidó la posición de las élites estatales; contrariamente, en los países en vías de desarrollo éstas tenían que imprimir mayor es-

fuerzo sólo para mantenerse en el poder; usando las categorías de Mann, las élites estatales de estos países se fundamentaron principalmente en el poder despótico, por su inhabilidad de crear un aparato administrativo efectivo se obstaculizó el desarrollo de un poder infraestructural (Barkey y Parikh, 1991).

⁶ La Constitución de 1917 resolvía que la educación que impartiese el Estado tendría que desarrollar un individuo independiente, justo, con conciencia de solidaridad y amor a la patria. Esto a través de una escuela laica, tendiente al progreso sin fanatismos, prejuicios, ignorancia o servidumbre. La función de esta educación tendía al logro de un sistema de vida democrático, orientado a los problemas e intereses de la nación mexicana, y lo sería así por la inclusión del ciudadano y la familia en este proceso. Se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública, y se construyó una agencia coherente con estos ideales. Particularmente importante fue la orientación hacia la educación indígena y la asimilación de población marginal, la educación rural para elevar el nivel de vida en el campo, y la educación técnica para mejorar el de las ciudades.

⁷ Comenzando la década de los sesenta tomó fuerza la idea de educación como medio de preparación de la fuerza de trabajo, según un modelo limitado de industrialización. El Plan de Once Años fue el instrumento de política educativa orientado a extender la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza primaria como respuesta asociada al crecimiento industrial y económico alentado por la tendencia desarrollista (Torres Barreto, 2009).

⁸ Los libros de ciencias sociales en circulación durante el periodo 1973-1992 se orientaron hacia un regreso, al menos aparente, a las raíces populares del Estado Mexicano. Las condiciones en el sexenio de Luis Echeverría implicaron la necesidad de reajustar la visión ideológica transmitida desde el gobierno. Si seguimos el argumento de Torres Barreto (2009) se requería asociar, según el populismo revitalizado, la visión tercermundista, la innovación de la cultura y la apertura hacia sectores intelectuales que se desplazaban hacia la Izquierda.

⁹ El desarrollismo es una orientación estatal por el despliegue de potencialidades sociales. La inversión de recursos y esfuerzos se orienta a la consecución de este proyecto. En México implicó transformaciones sustanciales que acompañaron el desarrollo de una economía nacional y un mercado interno; algunas de estas manifestaciones son los procesos de urbanización y crecimiento poblacional, la ampliación de las clases medias y la organización corporativa de los grupos sociales.

¹⁰ La publicación de la serie manuales de historia para los grados cuarto, quinto y sexto de primaria generó una importante disputa que integró: debates parlamentarios, divisiones en el sindicato de maestros, pronunciamientos de la Iglesia, grupos de padres, organizaciones económicas, de historiadores e intelectuales. La polémica tuvo como nodo la percepción de que “las alteraciones a la historia nacional, por parte del gobierno, supusieron una revisión ideológica de los manuales” (*La Jornada*, 20 de agosto de 1992, citado en Gilbert, 1997). Los representantes del gobierno, los autores de los textos y quienes respaldaban la iniciativa, respondieron que “lejos de reescribir la historia para alinearla con las necesidades ideológicas del régimen, los nuevos textos reemplazaban la historia maniquea de héroes y villanos oficiales por una historia objetiva, fundamentada en la enseñanza moderna” (Aguilar Camín, 1992; Florescano, 1992, *El Nacional*, 14 de septiembre de 1994, citado en Gilbert, 1997). Los procedimientos para la elaboración y selección de los manuales también fueron discutidos en el marco de esta controversia. Las agencias e instituciones que solían estar a cargo de la producción de los textos (Conaliteg, SEP) se excluyeron del proceso. Los métodos formales de selección de autores de los textos se reemplazaron por la elección de Salinas y Zedillo de dos historiadores, Aguilar Camín y Florescano, de reconocida cercanía a la administración (Gilbert, 1997: 273). Entre los sectores opositores, muchos intelectuales mexicanos, quienes en general apoyaron los textos escolares del 75, conformaron un grupo de constante oposición en el debate por los manuales.

Asimismo, dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) lideró la fuerte oposición que se dispersó entre los maestros y culminó en el rechazo de los LTG como manuales para estructurar las clases. Otro sector, también dentro de la estructura oficial, que se opuso a los textos fue el Ejército. Basados en que los textos del 92 fueron los únicos en incluir los eventos del 2 de octubre en Tlatelolco, criticaron los manuales por atacar el prestigio de la institución y recordaron que los militares actuaron siempre bajo órdenes civiles. El tipo de disputa que se generó frente a los libros de texto que se publicaron en el sexenio salinista hizo evidente la fragmentación de la estructura oficial del Partido y la erosión del respaldo a las iniciativas del gobierno. “Salinas y Zedillo, encontraron que no era posible imponer su voluntad a la gran *Familia Revolucionaria*. Este episodio provee, por tanto, evidencias del proceso

de desintegración de la élite gobernante en México” (Gillbert, 1997:295).

¹¹ Estas transformaciones han sido relacionadas con proyectos diferenciados. Siguiendo el esquema sobre historia de la educación en México propuesto por Latapí (1998), nuestros LTG se clasificarían así: proyecto de unidad nacional (texto de 1959) y proyecto modernizador (los de 1974 y 1992). Sin embargo las divergencias entre los dos últimos manuales son incuestionables. Basados en esta demostración parecería que los textos dan cuenta de dos proyectos de nación diferenciados, que si bien se orientan a la modernización de estructuras sociales, son modelos de futuro muy diferentes: el desarrollismo y el neoliberalismo. Si seguimos la evidencia de los textos hablaríamos entonces de tres periodos: 1959 (Unidad nacional posterior a la controversia por la educación socialista) 1974 (Desarrollismo y regreso a los pilares populares de la revolución) 1992 (liberalización y apertura económica y política).

Referencias

- Achugar, Hugo (2002). “Ensayo sobre la nación a comienzos del siglo XXI”, en J. Martín-Barbero (coord.). *Imaginario de nación: Pensar en medio de la tormenta*, Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Alonzo, Ana María (1994). “The politics of space, time and substance: State formation, nationalism and ethnicity”, en *Annual Review of Anthropology*, vol. 23, pp. 379-405.
- Arnaut Salgado, Alberto (1999). “La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”, en M. C. Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 63-100.
- Bhabha, Homi K. (2000). “Narrando la nación”, en Á. Fernández Bravo Álvaro (comp.), *La invención de la nación*, Buenos Aires: Manantial.
- Bhabha, Homi K. (2002). “Diseminación: Tiempo, narrativa y los márgenes de la nación moderna”, en E. von Der Walde (coord.). *Miradas anglosajonas al debate sobre la nación*, Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Barkey, Karen y Parikh, Sunita (1991) “Comparative perspectives on the State”, *Annual Review of Sociology*, vol. 17, pp. 523-549.
- Bond, Ross; McCrone, David y Brown, Alice (2003), “National identity and economic development: reiteration, recapture, reinterpretation and repudiation”, *Nations and Nationalism*, vol. 9, núm. 3, pp. 371-391.
- Bourdieu, Pierre (1997). “Espíritus de Estado. Génesis del campo burocrático”, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.

- Carr, E. H (1961). *¿Qué es la historia?*, Barcelona: Seix Barral.
- Córdova, Arnaldo (1980). *La ideología de la Revolución Mexicana*, Ciudad de México: Instituto de investigaciones sociales-UNAM.
- Delannoi, Gil (1993). *Destin Común et destin communautaire. De l'utilité de distinguer et de définir nation et nationalisme*, Barcelona: Institut de Ciénces Polítiques i Socials.
- Gilbert, Dennis (1997). "Rewriting history: Salinas, Zedillo and the 1992 Textbooks Controversy", *Mexican Studies*, vol. 13, núm. 2, Berkeley: University of California Press
- Greaves Laine, Cecilia (2002). "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control de la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 205-221.
- Hobsbawm, Eric (1990). *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, Eric (2000). "Etnicidad y nacionalismo en Europa hoy", en Á. Fernández Bravo (comp.) *La invención de la nación*, Buenos Aires: Manantial.
- Huerta, Mauricio (1976). *Los libros de ciencias sociales y los programas de 1972 y 1978*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Latapí Sarre, Pablo (1998): "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. 1, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Biblioteca Mexicana, Serie Educación y Pedagogía), pp. 21-42.
- Lechner, Norbert (1986). "Especificando la política", en N. Lechner, *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Tilly, Charles (1975). *The formation of national states in Western Europe*, Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Torres Barreto, Arturo (2009). "Los libros de texto gratuito de historia de México", *Revista Multidisciplina*, núm. 2, pp. 25-48.
- Tovar Zambrano, Bernardo (1997). "Porque los muertos mandan: El imaginario patriótico de la historia colombiana", en C. M. Ortiz y B. Tovar Zambrano (eds.), *Pensar el pasado*, Bogotá: Archivo General de la Nación/Departamento de Historia-Universidad Nacional de Colombia.
- Urías Horcasitas, Beatriz (1996). *Historia de una negación: La idea de igualdad en el pensamiento político Mexicano del siglo XIX*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Vargas Escobar, Natalia (2008). *Dispositivos estatales de afirmación: la versión de nación que se registra en los libros de texto gratuitos de historia de México*, tesis de maestría, Ciudad de México: FLACSO-México.

- Vázquez, Josefina (1970). *Nacionalismo y educación*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Vázquez, Josefina (1997). “La modernización educativa (1988-1994)”, *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 4. pp. 927-954.
- Vázquez, Josefina (1999). “Un siglo de descentralización educativa”, en M.C. Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Villa Lever, Lorenza (1988). *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Weber, Max (2004). *Economía y sociedad*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes

- Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, *Diario Oficial* de la Federación, 19 de mayo de 1992.
- Ciencias sociales, cuarto grado*, Ciudad de México: Conaliteg-SEP, 1974.
- Mi libro de historia de México*, Ciudad de México: SEP, 1992.
- Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, Ciudad de México: Conaliteg-SEP, 1960.
- Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, Ciudad de México: Poder Ejecutivo Nacional.

Artículo recibido: 18 de noviembre de 2010

Dictaminado: 19 de enero de 2011

Segunda versión: 31 de enero de 2011

Aceptado: 31 de enero de 2011