



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Programa

Maestría en Enseñanza de la Historia

**Historia social y enseñanza de la historia en la educación
secundaria en México: La Independencia en los libros de texto,
2000-2014**

Tesis

Para obtener el título de **Maestra en Enseñanza de la Historia**

Autora

Dolly Rocío Castellanos Rueda

Asesor

Doctor en Historia Marco Antonio Landavazo Arias

Morelia, Michoacán agosto de 2016

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.



Índice

	Página
Agradecimientos	6
Resumen	8
Índice de gráficas	10
Introducción	12
Sobre los conceptos	15
Trabajos relacionados	21
Sobre la metodología	29
El capitulado	32
Capítulo 1: Historiografía y Educación	35
1. Revisión historiográfica de la Independencia	35
El giro historiográfico hacia la historia social	39
2. La academia y las aulas de clase, necesaria relación	62
Algunas consideraciones teóricas	67
Capítulo 2: Libro de texto y el relato escolar sobre la Independencia de México antes de la Reforma 2006	76
1. Los libros de texto en contexto	76
Aspectos relevantes sobre los libros de texto en México	83
2. La reforma educativa en Secundaria	86
3. Análisis de los libros de texto	96
3.1 Características generales de los	

Libros de texto publicados entre el año 2000 y 2006	96
3.2 Una mirada por el discurso escolar de la Independencia de México	99
3.2.1 Orientación didáctica de los libros de texto	111
3.2.2 Las imágenes sobre la Independencia en los Libros de Texto	120
4. Revisión de los libros de texto: la Independencia de México, unidad 3.	
4.1 Arteaga Tiscareño, Antonio, Historia 2, Serie 2000, Editorial Santillana	128
4.2 Ángeles, Alba, Historia de México, Ángeles Editores	134
4.3 Mac Gregor Gárate, Josefina, et al, Historia de México 3, FCE	140
4.4 Sierra Campuzano, Claudia, <i>Historia de México 3, Un enfoque analítico</i> , Editorial Esfinge	147
4.5 Villegas Moreno, Gloria, Historia 3, Historia de México, Editorial Nuevo México	153
4.6 Rico Galindo, Margarita, et al, <i>Básicos, Historia de México 3</i> , Editorial Santillana	160
Capítulo 3: La enseñanza de la Independencia de México después de la Reforma	168
1. Balance General: los nuevos libros de texto 2008-2014	171
1.1 Los cambios más relevantes en los libros de texto después de la RES	178
1.2 Consideraciones generales sobre la Independencia en los Libros de texto	185
1.3 Orientación didáctica de los libros de texto	190

1.4 Las imágenes sobre la Independencia de México en los libros de texto	202
2. Análisis de los libros de texto. Estudio de casos	210
2.1 Arma la Historia, Secundaria Primero, Segundo y Tercer Grado, SEP, 2010	210
2.2 Vive la Historia de México 1, Basado en competencias, Progreso Editorial, 2011	222
2.3 Historia de México 2, tercer grado. Editorial Santillana Horizontes, 2011	231
2.4 Historia de México 1, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012	241
2.5 Historia de México 1, Enfoque por competencias, Santillana Bachillerato, 2014	247
Conclusiones	257
Lista de Referencias	266
Anexo documental	285

Agradecimientos

¡Gracias! Sea este momento para realizar un alto y traer a la memoria a todas aquellas personas que de alguna forma han contribuido para presentar ante el lector este trabajo de investigación. No se pueden resumir tantos sentimientos en este pequeño espacio, sería injusto enlistarlos en una cadena de nombres, pero cada uno de mis seres queridos, mis compañeros y profesores saben que les debo mucho, quedo en deuda ante tantas sonrisas entregadas. Quisiera expresar al lector que no es menos importante este espacio, si algo aprendí hace unos años es a reconocer lo valioso de luchar, persistir, sobrevivir y amar, sin esto no me puedo concebir, pues así como a Colombia y Venezuela debo mi vida, a México le debo mi formación, la realización de sueños cumplidos y la fortuna de pisar tantos espacios llenos de lecturas, cultura y cafés.

Reconozco que no tengo el talento para describir lo que este trabajo le debe a mi familia, son ellos el aire y el impulso que demandó tantos días de trabajo, desde el mismo instante en que nos lanzamos a la aventura de nuestro viaje por México; a Boris Caballero, mi lector preferido, mi compañero de vida, debo la ilusión de alcanzar juntos una meta en común; a Inti Camilo, el Sol que ilumina mis días, todo mi corazón. A los dos mi más profundo reconocimiento por tanto amor, complicidad, por los días de alegría y entusiasmo con que llenaron las jornadas requeridas para presentar este texto, a ellos dedico estas páginas que siguen.

A medida que el tiempo pasa acumulamos deudas, compromisos y verdades, entonces, sería injusto dejar de expresar todo el agradecimiento que debo a personas como Marco Antonio Landavazo, por haberme secundado en la travesía por los libros de texto, su guía y consideraciones académicas configuraron el avance certero de estas letras. Enorme gratitud contraí con Napoleón Guzmán Ávila, no sólo por habernos entregado sus consejos y recomendaciones como grupo de maestría, sino porque su acompañamiento, lectura y conversaciones redimensionaron mi paso por el Instituto de Investigaciones, por tanto, considero insuficientes estas cortas líneas ante tanta solidaridad y atención, en nombre de mi familia, ¡mil gracias!

De igual modo, no creo que este escrito hubiera sido posible sin el gran corazón de quienes son la guía para tantos estudiantes, a Guadalupe, Fabián, Dení, Juana y Ángel mi gratitud,

retumban en mi cabeza tantas recomendaciones, impulsos, apoyo, aliento y compromiso para llegar a este punto, dejar al lector la transformación de unas cuantas apreciaciones mezcladas de historia y educación. Por supuesto, al Instituto de Investigaciones Históricas por habernos aceptado, sin su apertura a otros escenarios geográficos no sería posible la incursión de estudiantes provenientes de otras latitudes; a Miguel Ángel Urrego, quien en calidad de primer coordinador nos recibió en 2014 y ahora hace parte de la mesa que cierra este ciclo.

Al lector debo confesar que este trabajo de investigación contó con la calidez y cariño de personas como María Elena Álvarez, una mujer que ha demostrado la tenacidad del compromiso por salir adelante, sin ella mis días en Morelia no hubieran estado llenos de conversas, pero sobre todo, de amistad y total fraternidad. Ojalá quien se acerque al presente trabajo encuentre que este esfuerzo y días de dedicación son el resultado de un conjunto de circunstancias movilizadas por el acompañamiento de grandes seres humanos: personas como Ernesto Guillén y Lucía Arriaga por habernos aceptado en su casa y brindado su mesa para compartir sonrisas y delicias, ignorando esas restricciones que imponen las fronteras; a Carlos Andrés Plazas, Leonardo Meléndez, Citlally Martínez, Rosy García y Julián Almonacid, muchas gracias.

Por último, contarle al lector que tiene en sus manos el fruto del trabajo de dos años, trazados por clases, lecturas y visitas a bibliotecas tanto de Morelia como de Ciudad de México, esfuerzo respaldado por CONACYT mediante el programa de becas ofrecidas a latinoamericanos sin distinciones; es un programa que, sin duda alguna, permite la consolidación de México como uno de los mejores destinos académicos. Al proyecto PROFOCIE HUMANIDADES, por haber impulsado y apoyado la búsqueda y consulta de repositorios documentales distantes de nuestra casa de estudios.

Resumen

Esta tesis es un análisis del relato escolar sobre la Independencia de México ofrecido por los libros de texto a nivel secundaria. Los ejes del análisis son: las influencias de los nuevos desarrollos historiográficos en el relato escolar, en especial, la historia social y el impacto de las últimas reformas educativas (2006, 2009) en la orientación de los contenidos de los libros de Historia de secundaria. Así mismo, esta investigación se desarrolla mediante estudios de casos de algunos libros de texto que son analizados para conocer desde los contenidos de este material didáctico central en el proceso de enseñanza-aprendizaje el tratamiento del tema de la Independencia.

De este modo, se aborda primero la importancia que tiene la renovación historiográfica sobre la Independencia, aceptando que la clave podría estar en establecer un balance entre los avances historiográficos y la historia enseñada. Luego en un segundo bloque que comprende los capítulos dos y tres se presenta la revisión de algunos textos de historia publicados tanto en editoriales privadas como públicas, correspondientes a la unidad temática titulada: Independencia de México de los programas de estudio, en una comparación entre un grupo de libros surgidos desde el 2000 hasta antes de la reforma de 2006, y otro grupo de libros de textos posteriores a la reforma. Este trabajo de investigación deja en evidencia no sólo el impacto de la reforma en los planes y programas de estudio manifiestos en los libros de texto, sino también, y quizás lo más importante, las modificaciones sufridas en el relato escolar sobre la Independencia de México durante estos dos momentos históricos en el sistema educativo mexicano.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, Independencia de México, historiografía, libros de texto, secundaria.

Abstract

This thesis is an analysis of school story on the Independence of Mexico offered by textbooks to secondary level. The axes of the analysis are: the influences of the new historiographical developments in the school story, especially social history and the impact of recent educational reforms (2006, 2009) in the orientation of the contents of history books high school. Furthermore, this research is conducted through case studies of some textbooks are analysed to learn from the contents of this central teaching material in the teaching-learning process dealing with the issue of independence.

Thus, it first addresses the importance of historiographical renewal of Independence, accepting that the key could be to establish a balance between the historiographical advances and taught history. Then in a second block comprising the second and third chapters review some history textbooks published both private publishers and public, corresponding to the thematic unit titled presents: Independence of Mexico of the curriculum, in a comparison between a group of books that emerged from 2000 before the 2006 reform, and another group of books of post-reform texts. This research shows clearly not only the impact of reform plans and programs manifestos study in textbooks, but also, and perhaps most importantly, the changes suffered in the school story on the Independence of Mexico during these two historical moments in the Mexican education system.

Índice de Gráficas

Nombre	página
Cuadro Reforma Educativa Secundaria. Etapa de implementación Mapa curricular, 2005.	92
Mapa curricular RIES	93
Libros de texto revisados antes de la RIES. Grupo 1.	98
Contenido Unidad 3, Independencia de México. Plan y Programas de Estudio.	99
Estructura de unidad temática a modo de ejemplo.	105
Mapa. Básicos Historia de México, Editorial Santillana, 2006.	114
Total de imágenes por grupos de interés. Grupo 1. Libros de Texto antes de la Reforma.	124
Imágenes Historia 2, Serie 2000, Santillana.	134
Imágenes libro de texto Ángeles Editores, Historia de México.	140
Imágenes Historia 3, Fondo de Cultura Económica, 2001.	147
Imágenes Historia de México, Un enfoque analítico, 2001.	153
Imágenes Historia 3, Editorial Nuevo México 2001.	159
Imágenes Básicos, Historia 3, Editorial Santillana, 2006.	167
Libros de texto publicados después de las RIES.	169
Programa de estudio de la asignatura de Historia para secundaria, 2006	170

Estructura de bloques temáticos, SEP, 2008.	173
Total de imágenes por grupos de interés ubicadas en el apartado temático de la Independencia de México, 2008-2014.	209
Imágenes de Arma la Historia, SEP, 2010.	221
Imágenes Vive la Historia de México, Progreso Editorial, 2011.	230
Imágenes Historia de México II, Editorial Santillana, 2011.	240
Imágenes Historia de México 1, Editorial Anglopublishing, serie Slím, 2012.	247
Imágenes Historia de México, Editorial Santillana Bachillerato, 2014.	256
Cuadro comparativo de libros de texto de Historia aprobados por la SEP para el último año de secundaria durante los años 1999-2006.	285
Cuadro comparativo de libros de texto de Historia aprobados por la SEP para el último año de secundaria durante los años 2007-2014.	289

Introducción

El período de la Independencia de la América española ha sido uno de los más estudiados desde la disciplina histórica, por un buen tiempo bajo una perspectiva que buscaba encontrar en el pasado grandes hazañas guerreras que sirvieran como acopio argumentativo a la construcción de figuras heroicas nacionales para contribuir a fundamentar el gran mito fundacional de la nación y el origen de su existencia republicana. Este esfuerzo en distintos periodos y especialidades buscaban dar cuenta de varias dimensiones en la conformación de lo nacional, entre ellas, y quizás una de las más importantes, la educación y transformación de los niños en ciudadanos plenamente identificados con la nación. Sin embargo, aun a pesar que desde mediados de siglo XX esta perspectiva nacionalista fue transformada historiográficamente en América Latina, con una historia más permeada por los problemas planteados desde las ciencias sociales y la educación, los contenidos escolares referidos al proceso independentista siguieron impartándose a la vieja usanza de la Historia Patria, con una narración donde figuran de manera destacada individuos que aparecen como prometeicos iluminados por su misión de fundadores.

De la misma manera los acontecimientos y las batallas continuaron ocupando el centro del relato, mientras que las posibilidades para la transmisión de un conocimiento del periodo, vinculado a la historiografía y a los desarrollos de la disciplina sobre el tema, que explique los hechos como el resultado de procesos colectivos que transcurren en el tiempo atravesados por intereses en conflicto que están, a su vez, condicionados por un mundo relacional que integra aspectos económicos, culturales, sociales y políticos, siguen a la espera de ser aceptados. La caracterización de los libros de texto producidos a finales del siglo pasado y principios de siglo XXI funge como elemento base, que permite visualizar los cambios en los contenidos históricos enseñables en un momento de transformación curricular y de reformas. Una simple revisión demuestra que la relación entre la historiografía y los contenidos escolares, por mucho tiempo, ha estado limitado a la

publicación de resúmenes, que basados en la experiencia reiterada de describir los sucesos heroicos, promocionaron las acciones de eventos históricos desde una perspectiva personalista. En esta misma línea, se distingue que la relación entre el saber especializado, los programas educativos y la didáctica de la época se enlazaron sin medicación alguna, promotores de un sistema acomodado a los intereses nacionales del momento; no obstante, es deber reconocer y señalar que el estudio de los libros de texto, así como de la enseñanza de la historia es mucho más complejo¹.

El control ejercido por el Estado mexicano sobre la elaboración y distribución de los libros de texto deja en claro una de las premisas que identifica el auge de estos materiales escolares desde mediados del siglo pasado, y que desarrolla con suficiente detalle la especialista Graciela Carboné²: funcionan como modeladores de la sociedad más joven, sin distinción de procedencia económica, al poner en sus manos una obra cuya elaboración y objeto es la uniformidad, la cohesión cultural. De ahí la importancia de esta investigación, que tiene como objetivo el revisar y conocer, los contenidos que se transmiten en las aulas de clase de secundaria antes y después de aplicada la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES)³ sobre la Independencia de México, a través de los libros de texto, así como tratar de identificar el proceso de elaboración de dichos libros y así determinar por qué los contenidos históricos han excluido, casi, se podría decir, de manera premeditada, la incorporación de algunas novedades con relación a la historiografía sobre la Independencia. En particular será parte de este trabajo investigar lo que ha sucedido

¹ El desarrollo de ésta área del conocimiento se ha enriquecido con la generosa producción bibliográfica. Algunos especialistas, entre ellos Raimundo Cuesta señalan que “Por más que los textos visibles (manuales escolares y los programas) nos ayuden a entender la recepción de las ideas científicas (el desfase, por ejemplo, entre historiografía y enseñanza) o nos faculten para explorar algunas ideologías dominantes (por ejemplo el nacionalismo), el esclarecimiento de la sociogénesis de la historia precisa de otros marcos teóricos más complejos y de unas fuentes más variadas y sutiles, que, en consecuencia, formulen y resuelvan problemas de diferente naturaleza”. CUESTA FERNÁNDEZ, RAIMUNDO, “La Historia como Disciplina Escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”, en FORCADELL ÁLVAREZ, CARLOS (Coord), *Lecturas de la Historia: nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, España, Instituto Fernando el Católico, 2002, p, 225.

² De la variada producción sobre el tema resultó de gran interés la publicación titulada *Libros Escolares, una introducción a su análisis y evaluación*, editada por el Fondo de Cultura Económica en el año 2003.

³ En el año 2006 la reforma cambió de nombre, ya no tendría la connotación de “Integral”, se llamaría Reforma a la Educación Secundaria. Algunos especialistas como Lucia Martínez afirman que el cambio se debió a la presión ejercida por el sindicato de maestros, aunque no fue posible corroborar esta información.

con la incorporación de la historia social en los libros escolares, entre ellos, la participación de los sectores subalternos, a pesar que una tradición historiográfica los ha venido considerando, desde los años sesenta, como grupos sociales con intereses determinados por su ubicación en el sistema socioracial colonial y por su acceso a los medios para la apropiación de la riqueza. Esta es la razón de interés por el caso Mexicano, su Independencia fue un proceso donde la participación de los sectores populares se destacó por sus componentes socioétnicos fundamentales que marcaron el sentido de la movilización y su intervención, por lo menos, hasta 1816, en su etapa insurgente hasta cuando las elites blancas logran controlar el territorio según sus intereses, conteniendo y reprimiendo o subordinando a los vencidos a su proyecto de clase dominante.

En México la participación indígena y mestiza fue destacada. Movilizaron durante la etapa insurgente a cientos de miles de miembros pertenecientes a etnias indígenas y a las castas, y lo evidencia una historiografía rica al respecto, con historiadores mexicanos y extranjeros, que participan con sus investigaciones en un debate vivo en torno al papel de los insurgentes en el proceso independentista –tal vez un poco invisibilizado o redimensionado con la llamada nueva historia política. Por su parte la educación básica secundaria no ha sido capaz de incorporar de manera decisiva estos nuevos aportes que permitirán enriquecer su relato con sus nuevos conocimientos actores en la historia, ni mucho menos, ha incluido el carácter de los debates historiográficos que contribuirían a enseñar el conocimiento histórico como algo no dado, un saber que se construye en la investigación y en la confrontación argumentativa de análisis y puntos de vista epistemológicamente fundados.

Las anteriores características hacen del presente planteamiento de sumo interés para la investigación, pues se tiene por propósito abordar el periodo escolar que va del año 2000 al 2014, tiempo en el que se incorporaron reformas drásticas en la enseñanza de la historia a nivel secundaria bajo un mismo modelo educativo del país de carácter público y que, por ejemplo, está representado en transformaciones que por momentos han sido consideradas como una desmejora en la calidad de la educación y, por ende, en los contenidos históricos a impartir. Por tanto, la temporalidad elegida representa un antes y un después en la

enseñanza de la historia, debido no sólo a las modificaciones del plan y programas, sino a la implementación del sistema de competencias en la enseñanza que, sin duda alguna, transformó los parámetros rectores del sistema educativo mexicano a todos los niveles. Los libros de texto de los grados de educación básica secundaria donde se imparte clases de historia mexicana de siglo XIX serán el objeto de análisis.

En esta búsqueda, la investigación se interesa por los trabajos que abordan el análisis de los contenidos escolares sobre la historia de la Independencia mexicana, los avances y retrocesos de la relación entre historiografía y enseñanza de la historia, así como las reformas educativas promovidas desde el año 2000 e impulsadas bajo la bandera de dos partidos políticos: el PRI y el PAN. Estos puntos considerados básicos para el desarrollo del trabajo, permiten reconocer que México desde hace décadas ha venido abonando un camino de transformaciones en torno a la enseñanza de la historia. Sus contenidos están direccionados por la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), los mismos que garantizan su distribución a todo el territorio nacional mexicano.

Sobre los conceptos:

Como se verá en el desarrollo de la investigación, la importancia en determinar el grado de relación entre la historiografía y el saber enseñable demanda la intervención de tres conceptos específicos, en primera instancia, el libro de texto, sobre el que ahora no se profundizará por cuanto el lector podrá advertir su tratamiento conceptual más adelante. Sin embargo, en términos generales es apreciado por ser una herramienta de gran valor y uso para millones de estudiantes, de los cuales, un buen porcentaje encuentra en este material el único acceso a la lectura y a conocimientos. En cuanto al uso de los docentes, es en secundaria cuando el maestro goza de la posibilidad para elegir entre las muchas propuestas editoriales por año.

Ello no significa dejar de mencionar, en la medida que aportan al entendimiento del tema expuesto, algunas de las características que le son inherentes a su identificación: organizado por unidades temáticas que a su vez sistematizan el plan y programas de estudio; unidades temporales que organizan las temáticas y otorgan al estudiante una alineación de sus aprendizajes con el calendario escolar; unidades didácticas, vistas como el medio para organizar la forma como será medido el nivel de comprensión y conocimiento; compilador de iconografía que –al menos en teoría- dialogue con el relato escolar al poseer sus propias características de lenguaje. Por último, el libro de texto como unificador de discursos que jerarquizan los contenidos de acuerdo a las partes que contiene: tipografía, imagen, diseño, edición, bibliografía y metodología, toda una compilación de elementos que lo convierten en un referente de lectura para los jóvenes⁴.

No obstante, en el terreno de la enseñanza se requieren también para esta investigación un segundo concepto que contribuye a cruzar dos escenarios que gozan de una autonomía relativa, pero que en momentos determinados se comunican y mutuamente pueden llegar a transformarse o por el contrario pueden estar en franca oposición. El escenario de producción de saber y conocimiento, de la disciplina, de los universitarios y académicos que establecen debates y construyen conceptos, nuevos problemas, nuevos temas, perspectivas, en síntesis conocimiento, y el escenario encargado de enseñar, de reproducir saberes que se considera deben aprender los que no son especialistas o no saben, en algún momento logran comunicarse, el uno incidir e influenciar al otro. Para entender este proceso, que tiene sus explicaciones sociales e históricas, y que llega a manifestarse luego en la triada: docente, alumno y saber enseñado, que constituye el sistema didáctico, resulta de mucha utilidad el concepto de transposición didáctica definido así por Yves Chevallard: “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a

⁴ Para una comprensión del concepto de Libro de Texto, resultan de gran utilidad: OSSENBACH, GABRIELA, “Manuales Escolares y Patrimonio Histórico-Educativo”, en *Revista Siglo XXI*, Vol. 28 n° 2, España, Universidad de Murcia, 2010; CHOPPIN, ALAIN, “Pasado y presente de los manuales escolares”, en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 13 No 29-30. Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, 2001; MOYA P, CONSTANZA, “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”, en *Cuadernos de lingüística hispánica*, No. 11, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008 y TOSI, CAROLINA, “El texto escolar como objeto de análisis” en *Revista Lenguaje*, n° 39-02, Colombia, Universidad del Valle, 2011, entre otros que se mencionan en el capítulo 2 de la presente investigación.

partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica"⁵.

Pero como muy bien expone Chevallier, hay un contexto que es el que designa qué saber disciplinar puede ser "designado como saber a enseñar", y está condicionado por lo que llama el entorno, que se refiere al todo social, allí se desenvuelve la comunidad científica o disciplinar creadora de conocimiento y se valida la aceptación de un conocimiento como pertinente. Sin embargo, esto no hace que incursione en el sistema de enseñanza, debe interactuar con otros elementos vinculados al poder político, Ministerio de Educación o Secretaría de Educación, actores sociales que están cercanos al proceso de enseñanza: maestros, sindicatos, antes de transitar por el escenario social e institucional que denomina *noosfera*, que también puede ser entendido como un momento que sigue a transformaciones que se suceden en el escenario amplio del entorno social del sistema didáctico; lugar donde instituciones, grupos o individuos se piensan la enseñanza, el funcionamiento didáctico, y se enfrentan a los problemas y a las exigencias sociales, "allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones". En la noosfera "los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente... con los representantes de la sociedad (... los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político)"⁶. De aquí, surge una pregunta fundamental, y es la que más interesa para efectos de la investigación: ¿bajo qué proceso se puede determinar que un saber producido en el campo de una disciplina o ciencia sea considerado saber que deba ser enseñado y pase a través de la noosfera al sistema de enseñanza y después del proceso de transposición didáctica sea enseñado? Para el autor hay dos causas que tienen que ver con la caducidad e inadecuación del saber escolar a los cambios: por un lado, el saber escolar no estaría conforme, o estaría muy distanciado,

⁵ CHEVALLARD, YVES, *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor, 1998, p, 45.

⁶ CHEVALLARD, YVES, *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor, 1998, p, 32.

del saber correspondiente a la comunidad disciplinar o científica; por el otro, que el saber escolar, enseñado, no está de acuerdo a las necesidades y transformaciones sociales, no responde a la complejidad de la realidad social.

La manera de generar una mayor compatibilidad entre lo que llama saber sabio, que es el conocimiento creado por especialistas de una comunidad disciplinar, y el saber enseñado, es gracias a la introducción en el sistema de enseñanza de un nuevo aporte que acorta la distancia con el saber especializado, en esta necesidad de correspondencia está el origen del proceso de transposición didáctica según Chevallard⁷. Pero este proceso sucede con choques y reajustes en el entorno del sistema de enseñanza que van a posibilitar que intereses macro influyan sobre los actores propios del sistema y se expresen en conflictos y negociaciones que dan la posibilidad de un cambio de programas, planes de estudio, o contenidos, que transformen el currículo y con ello el saber enseñado que expresaría la realización de un proyecto social compartido y apoyado por determinados grupos sociales, entre ellos, parte o toda la comunidad disciplinar.

En tercer lugar debemos señalar que es pertinente explicar *grosso modo* el concepto de sectores populares⁸ para comprender cabalmente el problema de investigación. Durante el siglo XVIII y parte del XIX los territorios americanos bajo el dominio español mantuvieron una segregación socio-racial y estamental sancionadas por legislación y normas sociales vigiladas desde la Iglesia y las autoridades civiles, no obstante, poco a poco estos controles perdieron fuerza debido a que las fronteras que aspiraban mantener se debilitaban al paso de una intensa movilidad social que se generaba desde espacios de relaciones sociales que solían parecer periféricos, pero que lograban interrelacionarse con

⁷ CHEVALLARD, YVES, *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado...*, p. 34.

⁸ La utilización del concepto no se inscribe al de clases populares, pues el mismo concepto de clase resulta problemático para definir a sectores que no cumplían en su nivel de conformación con los requerimientos de identidad y de conciencia que la literatura marxista ha trabajado sobre el mismo. Por tanto, resulta de mayor utilidad la definición de sectores populares porque determina de una manera más clara el carácter, aún no definido del todo, de estos grupos sociales como una unidad social con intereses diferenciados sobre otros, pues los caracterizaba más identidades de tipo étnico, social y estamental propias de la sociedad colonial que su lugar y sus relaciones sociales en el mundo de la producción.

ámbitos más amplios y dinámicos, como la economía, la política y la cultura⁹. Los aportes de la historia social inglesa permiten entender el concepto de sectores populares en un universo social dinámico, amplio y complejo como lo era la sociedad colonial de finales del siglo XVIII y principios del XIX, sustrato donde se desarrollaría el proceso de Independencia. Eran sectores que a pesar de no pertenecer a grupos de poder, en su mayoría excluidos del sistema político, carecer de capacidad económica y de acceso a los canales de prestigio social, poseían su propia identidad y estaban organizados según sus intereses. Para el caso de México en 1810, muy bien lo ejemplifica el trabajo de Eric Van Young en *La Otra Rebelión* publicada en el año 2006, los sectores populares están representados por la población indígena que llegaba a ser el 60% del total de la composición sociodemográfica de la Nueva España y un 20% de otros grupos de individuos pertenecientes a castas o mestizos, incluyendo a todos los descendientes africanos, mulatos, entre otros.

Esta investigación entiende a los sectores populares como actores sociales que operan desde sus propios imaginarios, sus intereses y que en el proceso de Independencia, tanto en México como en otros países latinoamericanos, se constituyeron en agentes destacados durante el desarrollo de los acontecimientos. Comparar lo que la producción historiográfica viene desarrollando sobre su participación en este proceso, con la historia que se propone en los libros de texto arrojará nuevos elementos de estudio. El concepto de sectores populares resulta útil para estudiar a los grupos sociales que engloba en un marco de análisis flexible, en el que comparten escenario con otros grupos, también con intereses políticos y económicos, que integra como motivaciones no sólo asociadas a la necesidad

⁹ Para profundizar el tema se encuentran referencias de trabajos clásicos como: THOMPSON, EDWARD P., *Tradicón, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica, 1984; RUDÉ, GEORGE, *La Multitud en la Historia: los disturbios populares en Francia e Inglaterra 1730-1848*, Editorial Siglo XXI de España, 2009. En el caso de América Latina son muchos los trabajos que centran su mirada en la discusión de clases populares frente a sectores populares, basta con revisar los adelantos de historiadores en Argentina como: Gabriel Di Meglio quien añade a la discusión el concepto de *plebe*, al distinguirlo de los conceptos *sectores populares* y *clases populares*; también están los aportes desde la historia social de la historiadora argentina radicada en México Clara Lida; de Luis Alberto Romero su libro “Los sectores populares en las ciudades latinoamericanas del siglo XIX: la cuestión de la identidad”, en *Desarrollo Económico*, Vol. 27, Núm. 106, 1987, entre otros de su autoría relacionados al mismo tema pero tendientes a comprender el desarrollo del concepto hacia los llamados *sectores populares urbanos*. Así mismo, vale la pena señalar que el historiador Alejandro Gómez ha trabajado el concepto, son varios sus artículos sobre la participación popular en la guerra de Independencia en el caso venezolano.

de solventar sus intereses materiales, sino también agravios cuyo asidero está en un derecho implícito, consuetudinario, que pertenecen al campo de la cultura o la política en su sentido amplio. Así mismo, un concepto como este permite entender cómo las luchas afectaron la vida de los implicados y su participación como agentes, contenidos por distintas facciones, con diversos intereses que conforman alianzas para satisfacerlos, y que también se transforman y se mueven en un mundo simbólico, con un imaginario¹⁰.

Muchos de los integrantes de los sectores populares formaban alianzas entre ellos y con individuos y grupos vinculados al poder o a instituciones de dominación, mediante su pertenencia a cofradías, clubes, oficios, milicias, formas colectivas organizadas que “parecían” alejarlos los unos a los otros, pero que al mismo tiempo los llevaba a crear lazos de hermandad fuertes que se van a poner de manifiesto en medio de la guerra de Independencia por medio de discursos de movilización colectiva, asociaciones públicas y secretas.

El uso de la categoría sectores populares es, sin duda, útil al presente trabajo, pues permite entender de manera unificada a varios grupos sociales cuya característica común era el estar excluidos del poder español, subordinados al resto de la sociedad, y que pertenecían a múltiples sectores en variadas funciones y actividades, ya fueran trabajadores de la ciudad o del campo, artesanos, obreros, labradores, jornaleros, pequeños comerciantes, maestros de oficio, tenderos, empleados, institutrices, impresores, entre otros. Incluye por igual a hombres y a mujeres, aunque los primeros dominaban mejor el espacio público de la política. Los sectores populares no se agrupan sólo por cuestiones económicas, también lo cultural, lo social y político los motiva. Así mismo, el concepto admite estudiar sus múltiples escenarios, situaciones y acciones frente a los acontecimientos generados a partir de los sucesos que marcan el inicio de la guerra de Independencia.

¹⁰ Los sectores populares poseen una característica especial con relación al trabajo y la producción, ya fuera realizando tareas en el campo o los centros urbanos, en talleres o el servicio personal. También se incluyen en sus actividades el comercio al menudeo, y para el caso puntual de muchos libres de todos los colores, espacios de enseñanza y letras. En consecuencia, se puede afirmar que su espacio de movilidad no era limitado, ni estático, por el contrario, cambiante según cada escenario.

Por último, es importante señalar que el concepto de sectores populares para el caso del sistema colonial no integra a quienes están por fuera de él, es decir, a las pocas poblaciones organizadas al margen del control español, fue el caso de algunas comunidades de indígenas y africanos huidos o cimarrones en palenques, sólo por nombrar algunos casos, quienes estaban ubicados, por lo general, en zonas alejadas y nunca exploradas por las autoridades de la monarquía, en este sentido, eran considerados por fuera del orden social o político.

Trabajos relacionados

A partir de lo anterior y una vez conocidos los conceptos orientadores para la presente investigación, surge la necesidad de presentar un breve recorrido por algunos trabajos historiográficos a modo de balance general sobre el tema, no sin antes señalar que la reseña de los textos académicos que abordan la Independencia desde la historia social se verá en el primer capítulo de la presente tesis, por tanto no serán detallados en esta parte. Se debe advertir que luego de realizar una búsqueda minuciosa en distintas bibliotecas sobre trabajos que centren su análisis en los libros de texto, el discurso escolar sobre la Independencia, la actualización de los contenidos de acuerdo a la bibliografía existente y las reformas educativas, se puede afirmar la escasa existencia de investigaciones que utilicen los mismos ejes de análisis para el caso mexicano durante los últimos años, parámetros que fueron tenidos en cuenta al momento de concebir este texto introductorio.

Según el grado de relación con el tema de este trabajo, se logró ubicar una colección de cuatro tomos que, sin duda, ha sido un buen referente para el presente trabajo, coordinado por el doctor en historia Rafael Valls, la obra *Los Procesos Independentista Iberoamericanos en los Manuales de Historia*, publicado bajo la cooperación entre MAPFRE y la Organización de Estados Iberoamericanos, ha circulado desde el 2005 hasta

el 2008, con entrega de un tomo por año¹¹. De acuerdo a lo expuesto por el coordinador, se trata de una iniciativa surgida luego de varios encuentros organizados por la Cátedra de Historia Iberoamericana con la intención de conocer los contenidos de historia de la Independencia que se enseñan en los países que integran la OEI, utilizando como principal medio de estudio el libro de texto por ser “la principal herramienta de trabajo de los docentes, el análisis de un número significativo de ellos sería muy esclarecedor al respecto”¹².

La elección de los manuales escolares se llevó a cabo de acuerdo a los sistemas educativos de cada país, en este sentido, los libros seleccionados corresponden a primaria o secundaria según sea el caso, dependiendo de la ubicación del contenido sobre Independencia y sin una temporalidad establecida en el marco de la indagación. En cuanto a los parámetros de análisis son numerosos pero en términos generales están: revisión sobre el tratamiento del tema, identificación de hitos fundacionales, la situación de las nuevas naciones y la didáctica utilizada en cada caso. México en su calidad de miembro de la OEI presenta su propio balance, un texto corto elaborado por la doctora en historia Lucía Martínez Moctezuma, profesora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, cuya periodización elegida para la revisión de los libros de historia es 1997 a 2003¹³. El objeto principal de su análisis es el segundo grado de secundaria, aunque incluye referencias del contenido consignado para tercer año, gracias a su redacción y organización de la información ofrece al lector un escrito de calidad, es sin duda un buen aporte a la investigación de los manuales escolares para la enseñanza de la historia.

Al detallar el tema de la Independencia, la autora afirma que son 3 los hitos fundacionales más utilizados que explican el proceso vivido entre 1810 y 1821: La vida de

¹¹ La exposición de los casos se ha realizado de acuerdo al país, así el Tomo I integra a Bolivia, Colombia, Ecuador, España, Perú y Venezuela; el Tomo II: Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay; Tomo III: Brasil y Portugal; y el Tomo IV: Costa Rica, México, Nicaragua y Panamá.

¹² VALLS, RAFAEL (coord.), *Los Procesos Independentistas Iberoamericanos en los Manuales de Historia*, Fundación MAPFRE/Organización de Estados Iberoamericanos, 2005, Volumen I, p, 14.

¹³ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA, “México”, en VALLS, RAFAEL (coord.), *Los Procesos Independentistas Iberoamericanos en los Manuales de Historia*, Fundación MAPFRE/Organización de Estados Iberoamericanos, 2007, Volumen IV, pp, 69-112.

los grandes personajes, Las instituciones virreinales, y Las grandes batallas. A partir de aquí su relato se desarrolla en torno a estas mismas ideas, las cuales traslada al análisis sobre la didáctica e imágenes en los libros de texto. No obstante, resalta su constante llamado de atención a insistir en la capacitación que los autores de texto deben tener para construir el discurso histórico que será utilizado por millones de jóvenes, sugiere que gran parte de las fallas que siguen repitiéndose en estos materiales educativos se debe a la poca preparación de los autores, quienes –en su mayoría- son elegidos por tener títulos académicos en historia pero no en enseñanza de la historia. En este sentido y como una de las principales conclusiones afirma que:

Algunos autores cuentan con un posgrado en esta especialidad y se han encargado de introducir, aunque de manera muy breve, nuevas temáticas como la vida cotidiana [...] o la historia *desde abajo*, como resultado del diálogo de la disciplina con otras ciencias sociales. Pero este esfuerzo no ha sido suficiente para lograr incorporar los avances de la historiografía mexicana de las últimas décadas ni tampoco se ha logrado la reflexión o la discusión de posiciones contrastadas sobre el tema de la Independencia¹⁴.

Sin duda, el proyecto en su conjunto representa una iniciativa novedosa y hasta ahora poco trabajada, se valoran las nuevas perspectivas utilizadas para abordar los distintos libros de texto, aunque en algunos casos la revisión se centró en publicaciones anteriores al año 2000 restando espacio en el relato a los libros de texto de más reciente publicación. En cuanto a los resultados, la colección presenta un balance del estado en el que se encuentra la enseñanza de uno de los temas más vinculantes para Iberoamérica: la Independencia de las colonias americanas de la monarquía española. El resultado de estos trabajos no se traduce en una mejora sustancial en los libros de texto, o en la implementación de posibles acciones para alcanzar tal fin, porque cabe recordar que estos textos a modo de informes para cada país tenían un fin vinculante con los gobiernos de

¹⁴ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA, “México”... p, 92. [la cursiva es original]

turno, por cuanto fueron enviados a sus respectivos ministerios de educación, aunque no se conoce el impacto a nivel regional.

Ahora bien, como se mencionó líneas arriba, la ausencia de trabajos de esta índole es bastante notoria, por lo que se hizo necesario abrir los campos de búsqueda: análisis de libros de texto, enseñanza de la historia, aplicación y repercusiones de las reformas educativas en las últimas dos décadas aplicadas en México a nivel de secundaria, así como la incorporación de avances historiográficos en los materiales educativos, entre otros. Por supuesto, esto obligó a una revisión exhaustiva de estas investigaciones, como resultado una tesis doctoral en educación arrojó datos interesantes: *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia* escrita por Eduardo Tarango Reyes¹⁵. Establece, mediante un análisis cuantitativo, las distintas posturas de los docentes de secundaria ante las modificaciones al plan y programas de estudio para la asignatura de Historia, firmado en el año 2006 por el presidente Felipe Calderón, aunque su aplicación correspondió al gobierno de Vicente Fox, en el que se incluye el tema de la Independencia como un eje a discutir con los docentes de la asignatura que fueron consultados.

El texto advierte una postura negativa frente al tratamiento del tema, el autor emite fuertes señalamientos contra el gobierno panista, mientras describe las reformas sustanciales a la enseñanza de la historia y la resistencia ofrecida desde el magisterio a su aplicación. Sin embargo, en aras de aprovechar la información suministrada por esta tesis, se reconocen varios aportes sobre el sistema de competencias, la nueva organización de los contenidos y la afectación a las clases de historia I (segundo grado) y II (tercer grado) tomando como referencia los nuevos libros de texto. Entonces, gracias a este trabajo se pudo recrear el escenario completo en lo concerniente a cada grado de secundaria donde se

¹⁵ TARANGO REYES, EDUARDO, *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012.

imparte historia, en detalle el tercer año, por ser el año escolar donde los jóvenes abordan el tema de la Independencia¹⁶.

La otra contribución importante para resaltar del texto escrito por Tarango es la realización de prácticas con docentes de secundaria, que desarrolló en la segunda parte de su tesis. Pudo constatar el número de horas que realmente llega a utilizar un maestro para explicar los temas propuestos por los libros de texto, así por ejemplo, según sus resultados, los maestros dedican más tiempo del señalado por el plan y programas para temas como la Colonia y el siglo XX, aunque algunos de ellos afirmaron resumir al extremo los temas para cumplir con lo pactado en el cronograma escolar, y argumentaron no tener la capacitación necesaria para llevar a cabo algunas las actividades que se proponen en los textos escolares¹⁷.

En este punto de indagación, el tema de la Independencia parece tener un tratamiento distinto a los otros temas por parte de los maestros, la mayoría reclamó por la disminución de la historia heroica y su reemplazo por la historia de la constitución de Cádiz y la diputación mexicana en territorio monárquico. Lo anterior se puede llegar a entender porque muchos de los maestros conciben y conceptualizan el periodo a través de los grandes personajes: Hidalgo y Morelos, y de sus hazañas durante la guerra, y, en parte, por esto perciben los nuevos relatos escolares como una desmejora en las clases¹⁸. Aunque algunos sí reconocieron la ausencia de temas como la participación de los sectores populares, una

¹⁶ El trabajo realizado, además de describir lo ya mencionado en el texto, expone las dificultades a las que se enfrenta un estudiante cuando pretende indagar sobre el funcionamiento de una asignatura, en este caso historia. Inicialmente Eduardo Tarango se propuso trabajar en 29 escuelas con un universo total de docentes a consultar de 72 relacionados con la enseñanza de la historia, sin embargo, en la medida que la investigación avanzó la cifra de docentes disminuyó y uno de los mayores obstáculos para tal resultado se debió a la constante negativa de los coordinadores o directivos para que el trabajo se realizara como estaba planteado.

¹⁷ TARANGO REYES, EDUARDO, *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012, pp, 139-147.

¹⁸ A la par de esta situación, también está la eliminación del Curso Nacional de Actualización (CNA) para la “enseñanza de la historia en educación básica” a partir del año 2008. En otras palabras, mientras las demás asignaturas cuentan con un curso docente para la actualización de los contenidos y bibliografía tendientes a mejorar el desempeño de un maestro y que además les otorga puntaje para su evaluación, la capacitación para la enseñanza de la historia dejó de ser valorado como una necesidad por parte de la Secretaría de Educación Pública.

maestra afirma: “no se les da la importancia que tienen, a esos conglomerados que han hecho la historia, siendo que deberían de tener más peso que los héroes, pero los programas son el reflejo de la historia oficial...”¹⁹. Incluso las encuestas demostraron que la mayoría de los docentes continúan aplicando los contenidos de libros anteriores a la reforma de 2006, mientras esperan, según ellos, la capacitación adecuada por parte del gobierno.

Al revisar otros trabajos monográficos, en especial ubicados en la Universidad Pedagógica Nacional, coinciden en las premisas discutidas y analizadas por el trabajo anterior. En este sentido, puede advertirse una posición negativa de docentes y establecimientos de secundaria frente a la aplicación de la reforma a los contenidos de historia, debido a muchas razones, pero una de gran peso y bastante repetida en este tipo de trabajos de investigación: la poca capacitación e información sobre la forma y método en que debían ser explicados los nuevos temas del plan y programas de estudio, más allá de entregarles una cartilla informativa que en nada incluía la enseñanza de la historia sobre el periodo de independencia. Al distanciarse de estos enfoques y buscar nuevos aportes bibliográficos la situación no cambia mucho, es el caso del artículo escrito por la historiadora Cecilia Peña Guzmán de la Universidad Autónoma de Puebla, quien ha dedicado parte de su trabajo al análisis de la enseñanza de la Independencia en los libros de texto para secundaria surgidos antes y después de la reforma, aunque la lectura del mismo no identifica el objeto de estudio: los libros de texto con los que trabajó²⁰.

La autora enfoca su propuesta de investigación desde el concepto de nacionalismo, visto como un elemento diferenciador en los textos escolares editados entre 1993 y 2006. Su tesis fundamental es que ocurre un desplazamiento de la tradición nacionalista en el relato escolar sobre la independencia mexicana debido a una tendencia modernizadora de la enseñanza, que considera va en detrimento de la historia nacional y cuyos modelos

¹⁹ TARANGO REYES, EDUARDO, Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012, p, 203. [la maestra no está identificada]

²⁰ PEÑA GUZMÁN, CECILIA, “Nacionalismo y Educación: la reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la Independencia en los libros de texto de educación secundaria”, en *Revista Historia Caribe*, Barranquilla, N° 17, 2010.

adoptados no se ajustan a la realidad y problemas del país. La estructura temática de su trabajo se presenta de la siguiente forma: en la primera parte presenta la caracterización del nacionalismo, sus orígenes y las premisas que impulsaron la creación de una nueva nación en el siglo XIX. La segunda parte abarca las distintas reformas en la educación realizadas desde el gobierno del presidente Benito Juárez, intentos por desplazar la influencia de la Iglesia católica y la adopción de un sistema basado en el positivismo francés para reformar el relato escolar sobre la Independencia en los libros de texto. En la tercera parte describe los esfuerzos del Estado nacional por unificar la educación, crear instituciones que actuaran como garantes de ese proceso, al tiempo que arroja datos sobre la reforma de 1993 como el punto cumbre en esta escalada de modificaciones al sistema educativo.

Finalmente, la cuarta parte discute la manipulación –que en su opinión- ha sufrido el tema de la Independencia, la forma como, a su entender, se ha tratado de desprestigiar el movimiento armado iniciado en 1810 bajo calificativos denigrantes que aparecen en los libros de texto con el objeto de “desprestigiar” las hazañas de quienes se involucraron en la guerra por casi dos décadas, y que en los textos escolares les llaman “masas incontrolables”, “rebeldes”, “resentidos”. La autora afirma que “bajo este lenguaje no se oculta ninguna ingenuidad, sino un proyecto educativo, que es, a su vez, un proyecto de Nación”²¹. Esta perspectiva de análisis del contenido es aplicada a todos los subtemas que componen la unidad sobre Independencia para el grado 3 de secundaria, aunque no hace alusión a los libros de texto que utilizó en su estudio, tampoco precisa la temporalidad de las ediciones revisadas, dejando así un vacío y hasta confusión, al no poder distinguir entre los libros de antes o después de la reforma.

Ahora bien, al pensar un tema que ha tenido tanto peso histórico y relevancia nacional, como lo es la Independencia, los cambios en la estructura son evidentes, la extensión del contenido, como se sabe, ha disminuido notablemente y es uno de los parámetros incluidos en el análisis de los libros de texto que el lector encontrará en las

²¹ PEÑA GUZMÁN, CECILIA, “Nacionalismo y Educación: la reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la Independencia en los libros de texto de educación secundaria”, en *Revista Historia Caribe*, Barranquilla, N° 17, 2010, p. 23.

siguientes páginas. A su vez, el trabajo de comparación con otros temas considerados en el currículo podría arrojar una perspectiva más amplia sobre la composición del libro de texto en general, que se podría relacionar con el número de horas clase, la profundización de algunos eventos históricos y la elección de una temporalidad determinada para abordar el tema. Así, por ejemplo, se sabe que después de 1993 los textos escolares sólo atendían el tema del movimiento independentista comprendido en seis años, máximo siete contados a partir de 1810, en algunos casos, hasta la consumación de la Independencia en 1821. Por esta razón el trabajo de la doctora en historia María Dolores Ballesteros Páez resulta de gran interés a la presente investigación, su análisis ofrece una visión novedosa sobre la revisión de los libros de texto y la enseñanza de la historia que incluye lo antes expuesto; no obstante, cabe señalar que su mirada se posa, en especial, sobre el tratamiento de los indígenas y la población afromexicana en todos los libros de historia, un trabajo extenso que al parecer construyó para su tesis doctoral.²²

El trabajo comparativo entre los distintos enfoques ofrecidos por el nuevo plan y programas de 2006, en relación a sus antecesores, da cuenta de una sentida modificación: la historia política trató de ser equiparada a la historia social, la economía, cultura y ciencia y tecnología; estas categorías utilizadas por el gobierno para impulsar los nuevos relatos escolares resultó difícil de cumplir. Ballesteros Páez afirma que los buenos propósitos se trastocaron y sus objetivos no fueron cumplidos a cabalidad, pues cinco años después de firmada la reforma, comenzaron “nuevos ajustes” para devolverle a la historia política la importancia de otras épocas. Así mismo, María Dolores expone las idas y venidas en los recortes a la enseñanza de la historia, en especial lo concerniente a la población indígena, e incluso lanza acusaciones de racismo implícito en algunos libros de texto, con lo que dejarían a un lado el objetivo que promovía la multiculturalidad en México. Este argumento también se cae frente al relato histórico elegido por algunos otros autores de libros, la teoría

²² BALLESTEROS PÁEZ, MARÍA DOLORES, “Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de Historia de México de educación secundaria”, RODRÍGUEZ LEDESMA, XAVIER Y TORIZ MARTÍNEZ ADRIANA, et al, (Comp.), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, México, UPN, 2013, pp, 17-32. [Recurso Electrónico]

del mestizaje volvió a tomar impulso como en el siglo pasado y, para ello, la autora señala ciertas ediciones publicadas para la asignatura de historia, que en su afán por separarse de uno u otro “bando”, opta por hacerle pensar al estudiante la idea de un México mestizo existente desde “tiempos inmemorables” (sic).

Sobre la metodología

Como se puede evidenciar en los trabajos aquí reseñados, promedian cierto número de coincidencias frente al tratamiento del tema a desarrollar en esta investigación, algunos de estos análisis realizados con menor profundidad sobre la Independencia; no obstante, la mayoría comparten la ausencia de concebir la importancia de la renovación historiográfica en los libros de texto como una variable fundamental en la publicación de los relatos escolares acusados de mantener la versión más renovada de la llamada historia de bronce. Ello no demerita que han sido utilizados por considerarse como los más relevantes, debido a su cercanía con los ejes centrales expresados a lo largo del presente texto, al tiempo que se tenía la finalidad de crear una base investigativa que sirviera de apertura a los siguientes capítulos.

En este sentido, es importante explicar las generalidades de la metodología para la revisión de los textos utilizados en básica secundaria, al representar el fundamento del análisis sobre el discurso escolar de la Independencia de México. La recolección de los materiales permitió que, en un primer momento, se tuviera la posibilidad de revisar un total de 24 libros publicados entre el año 2000 y 2014, sin distinción del origen en su edición: público o privado. A partir de este primer reconocimiento y luego de verificar la similitud en muchos de ellos y en algunos marcadas diferencias en su estructura, diseño y contenido histórico y didáctico, el grupo final para la elaboración de esta investigación quedó establecido de la siguiente manera: un primer grupo compuesto de 6 libros de texto para la asignatura de Historia de México 3, editados antes de la RIES, es decir, divulgados entre el año 2000 y el 2006; y un segundo grupo, 6 textos de historia de México 2 distribuidos en el periodo escolar 2008-2014, ya que la reforma no se aplicó de forma inmediata, su

inclusión en los libros de texto fue progresiva en todo el territorio nacional, por esta razón el último año de secundaria de 2008 representa la implementación de los nuevos contenidos. Así, un total de 12 publicaciones avaladas por la SEP conforman el universo material de esta investigación cuyos detalles de identificación serán expuestos más adelante.

Una vez identificados y seleccionados los textos escolares, se determinó el campo de análisis en detalle, sabiendo que los ejes centrales ya estaban establecidos; en adelante se tendría en cuenta lo siguiente:

- El establecimiento de un sujeto histórico mediante la operación “exclusión-inclusión”: se pretende reconocer a los principales actores sociales en la explicación sobre la Independencia, al tiempo que se identifique la categoría del “nosotros”, utilizada para señalar la parte positiva del relato, y el “ellos” como la parte negativa. Entendidas estas características como las más utilizadas por el discurso nacionalista usado en los libros de texto.
- Identificación cognitiva: representada en el continuo uso de actos patrióticos que se repiten en los libros sin una profundización de los conceptos o hechos históricos. Inducen al estudiante a generar un afecto por los símbolos de la patria, entonces, la Independencia es vista como una temática cuya cronología es importante, aunque su estudio sirva, en algunos casos, únicamente para la celebración de efemérides puntuales, dependientes de cierta figuras heroicas.
- Abstracción de la historia nacional como única: refiere a la explicación del proceso independentista como un hecho que se circunscribe exclusivamente al espacio nacional o que se puede presentar como un proceso continental.
- Los héroes y la escena histórica: a través de la relación e influencia de la historiografía se quiere revisar si la explicación del tema continúa desarrollándose a través de los grandes personajes, en un intento por mantenerlos “vivos” e intocables.
- Simplificación de los procesos históricos: es una de las características más visibles en los libros de texto, por ello, será necesario observar cuánto se ha

reducido y en qué manera el plan y programas ha dado prelación a ciertos contenidos.

- La construcción de la comunidad mexicana: entendida como la tendencia de algunos textos a llamar México la antigua unidad político-administrativo del virreinato de la Nueva España y de acuerdo a esto, hacer pensar al estudiante que la nación mexicana siempre ha existido.
- Concepción romántica y esencialista de la nación y la ciudadanía: en especial, es una condición que se enlaza con las modificaciones realizadas por la reforma: un ejemplo de esto sería la inclusión de la constitución de Cádiz en reemplazo de la constitución de Apatzingán, lo cual deriva en resaltar el nivel político que un grupo de novohispanos alcanzó con la adquisición de ciudadanía, generando la idea en los jóvenes de una preexistencia de la nación y los ciudadanos. No se debe olvidar que en Cádiz se determinó la exclusión y por ende, el no reconocimiento de estos derechos a la población parda y africana, entre otros hechos históricos que acompañan el periodo.

La organización de la información así como la redacción se consignó en tres bloques, los cuales no debían circunscribirse sólo al contenido de la Independencia sino a una visión general del libro de texto: en el primero, bajo el ítem “observaciones”, se identifica la fecha de la publicación, el número de ediciones, los autores y apuntes sobre la presentación del texto en general. El segundo bloque, “Estructura”, espacio para describir el capitulado, el total de páginas designadas para la Independencia, el diseño de la edición, así como, la relación de los títulos, subtítulos y actividades. El tercer y último ítem, “Contenido”, para situar el análisis y reflexión del contenido histórico en relación con la didáctica utilizada para la enseñanza, la asignación y ubicación de los textos, el enfoque temático, la perspectiva de la historia y la iconografía utilizada para conducir el relato histórico.

El capitulado:

Con el esquema establecido resta exponer el índice utilizado para la presente investigación. El capítulo 1 titulado “Historiografía y Educación” es un espacio para analizar los fundamentos en los que se ha basado la discusión historiográfica sobre los sectores populares y su participación en la Independencia de México. La revisión de libros especializados es en torno a las publicaciones surgidas en los últimos 15 años. La segunda parte de este capítulo advierte la necesidad de una relación entre la producción académica y las aulas de clase con el objeto de evidenciar los beneficios que traería para la educación secundaria la puesta en marcha de contenidos actualizados y acordes a las necesidades y realidad de los jóvenes mexicanos. De esta manera se incentivaría su capacidad de reflexión, crítica, juicio y relación del proceso independentista con la historia contemporánea. En el último apartado se proponen algunas consideraciones teóricas tenidas en cuenta para el desarrollo posterior del texto.

El capítulo 2, “Los libros de texto y el relato escolar sobre la Independencia”, se diseñó para indagar en la esfera de las publicaciones escolares. Se divide en dos grandes bloques: el primero contiene un apartado referido al concepto de libro de texto para resaltar el uso y las atribuciones de este material. Una vez entendido el concepto y ubicada la labor del Estado en la difusión del texto gratuito para secundaria, la siguiente parte se propone presentar un esbozo de la reforma integral a la secundaria firmada en el año 2006, las discusiones y el recorrido político de negociaciones que permitieron su implementación, descripción pertinente para recrear todo el escenario en que son reformulados el plan y programas de estudio. El segundo bloque del capítulo 2 se subdivide en: “Balance General”, con el objetivo de generar una visión más concreta de las características con las que gozan estas ediciones, además, se consideró necesaria su redacción para discutir los principales contenidos sobre la temática independentista en los primeros 6 libros, seguido del subtítulo “Consideraciones Didácticas” destinadas a evaluar las condiciones en que los autores integran la didáctica al relato histórico, así mismo, el lector podrá localizar un ítem sobre “Iconografía en los libros de texto”, cuyo análisis es cualitativo y cuantitativo. Este bloque en su conjunto representa la ampliación y profundización de elementos clave en el análisis

general de las 6 ediciones escolares de historia de México 3, temas que, sin duda, representan puntos de relevancia en una discusión sobre el futuro de la enseñanza de la historia en México. La última parte de este segundo capítulo desarrolla los llamados “Estudios de Caso”, donde se ubican de manera puntual los seis libros de texto a detalle, siguiendo el orden establecido líneas arriba: Observaciones, Estructura y Contenido.

En cuanto al tercer capítulo, mantiene la misma subdivisión de temas que el anterior pero ahora aplicados al segundo grupo de textos escolares, los publicados entre el 2008 y 2014, en otras palabras, se verán dos bloques: el primero compuesto por un “Balance General” transversalizado por las consecuencias de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios para la asignatura de Historia secundaria, su impacto social y las tardías reacciones de ciertos sectores políticos que rechazaron los cambios de contenido. De este modo, se verá en la redacción los principales cambios temáticos sobre la Independencia que mostraron las 6 ediciones revisadas, la implementación del sistema por competencias, así como los intentos de cambio con la reforma del 2009. Le sigue el subtítulo sobre “Orientaciones Didácticas” de los 6 libros, donde se trata de valorar si la reforma incluyó a la didáctica en los nuevos contenidos, más allá de ser considerada una herramienta que mide el grado en que los jóvenes asimilan los contenidos enseñados, así mismo, y siguiendo la disposición del capítulo, se cierra este bloque con algunas reflexiones en torno al uso de la “Iconografía”. Finalmente, la segunda parte del capítulo 3 describe los “Estudios de caso”: 6 libros analizados por separado, teniendo en cuenta su diseño, presentación, estructura, contenidos, uso de las imágenes y las actividades.

Este análisis y revisión no podría concretarse sin unas consideraciones finales a modo de conclusiones con el objetivo de presentar un balance sobre los logros y desaciertos de la propuesta inicial, la concreción de los planteamientos que impulsaron esta investigación y algunas recomendaciones para mejorar la enseñanza de la historia hacia la elaboración de un currículo adecuado a las demandas y necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

Es el momento de agradecer al lector su dedicación e interés por avanzar en las páginas que siguen. Este trabajo de investigación se formuló desde la idea que concibe la Independencia como el proceso histórico que más ha servido a distintos fines políticos, económicos, sociales y culturales para la configuración de los ciudadanos mexicanos. Su contenido, utilizado una y otra vez, como escudo nacionalista ante tantas amenazas externas ha evitado que el interés por su estudio no disminuya. Han sido tan solo 200 años de construcción y configuración de las nuevas naciones, de esta forma, las siguientes generaciones mexicanas necesitarán abordar el periodo independentista, problematizar sus contenidos, criticar los conceptos y reflexionar sobre la importancia que reviste entender las luchas sociales, así como una guerra que dio inicio a la formación del Estado Nacional.

CAPÍTULO 1

HISTORIOGRAFÍA Y EDUCACIÓN

1. Revisión historiográfica de la Independencia

Aproximadamente desde la década de los sesenta se da un cambio importante en términos historiográficos en la historia universitaria y la comunidad de historiadores con el desarrollo de la historia social en América Latina, influenciada por los *Annales* y el marxismo, se centraba en procesos colectivos y dejaba de apreciar los acontecimientos como producto de grandes hazañas de individuos prometeicos, y, más recientemente, a partir de la década de los noventa, con las perspectivas novedosas abiertas por las investigaciones de François Xavier-Guerra, especialmente desde sus libro *Modernidad e independencias*. Se impulsaron, entonces, un gran número de trabajos sobre el periodo de la Independencia que llevaban la orientación de las revoluciones hispánicas y que hicieron énfasis, que resultaban novedosos, sobre el estudio de las representaciones, los imaginarios y los discursos de los actores de la Independencia, con la finalidad de mostrar los espacios y las relaciones sociales que en el proceso incorporaron valores y pautas de comportamiento modernas. No obstante, en el campo de la historia que se enseña en básica y media dichas revoluciones historiográficas no han permeado radicalmente los contenidos y las maneras de enseñar la historia. Si bien se ha desplazado en algo la Historia Patria al vincular, aunque la más de las veces de manera desarticulada, lo económico, lo social y lo colectivo, el peso de los acontecimientos sobre los procesos de cambio y el énfasis en las batallas sigue ocupando un lugar destacado en una narración histórica que sigue buscando los mismos fines de la Historia Patria: la conformación de ciudadanos con valores republicanos referidos a un mito fundacional nacional.

Al revisar la producción historiográfica vemos que poco después de la Independencia mexicana surgen los primeros trabajos historiográficos estructurados bajo el discurso anti-hispanista con el objetivo de avivar los sentimientos hostiles contra los españoles y de esta manera definir lo nacional como contrapuesto; estos trabajos representaron la más marcada producción sobre el periodo, aquí se podría ubicar los obra de Carlos María Bustamante. Para mediados del siglo XIX la tendencia histórica sobre la liberación del territorio de la monarquía española daba un giro, ahora más que remover el odio a los españoles se necesitaba afianzar el sentimiento nacional frente a la nueva amenaza, el vecino norteamericano; el objeto se trasladó a afianzar el reconocimiento de la soberanía nacional y la urgencia de denunciar a quienes todavía orquestaban conspiraciones contra el proyecto de nación liberal mexicano. El surgimiento de nuevas fuentes y discursos historiográficos sobre la Independencia estuvo signado por la exagerada exaltación de los héroes nacionales, batallas y efemérides que recordar y conmemorar como fiestas patrias; este tipo de discurso histórico tuvo una larga vigencia y sigue siendo replicado en los de enseñanza.

La historiografía mexicana construyó el mito fundacional nacional desde una propuesta liberal y republicana que integraba en su narrativa al pueblo pero de una manera subordinada a dos grandes líderes, Hidalgo y Morelos, quienes habían dirigido a ese pueblo para expulsar a quienes desde la llegada de Cortés habían usurpador su soberanía como derecho natural; en este esquema la acción de la gente común, la más parecida a la mayoría de los mexicanos de hoy, era en realidad invisibilizada en una masa uniforme y pasiva que seguía naturalmente a sus líderes por la fuerza de su causa. Emblemática de esta visión historiográfica es el tercer tomo de la monumental obra *México a través de los siglos*, que data de 1888, subtulado *La Guerra de Independencia 1808-1821* escrito por Julio Zárate. Desde el siglo XIX, este discurso historiográfico fundacional fue asumido como perspectiva hegemónica del pasado mexicano por el Estado y se convirtió en la orientación del relato enseñado en las escuelas, a todos sus niveles, sobre el periodo de Independencia. El mito estatal tomaría un impulso más populista con la Revolución Mexicana, pero en esencia reproducía la misma invisibilidad de un pueblo que ahora era caracterizado como

mestizo y campesino, pero igualmente oculto en sus acciones y cotidianidad, en su lucha por sus intereses, convertido en una masa silenciosa que seguía a sus grandes líderes. El pueblo de la Independencia dirigido por Hidalgo y Morelos aparecía ahora continuando su obra con la Revolución Mexicana y fundando una nación unida en una alianza orgánica y armoniosa entre pueblo y líderes, entre sociedad y Estado. Autores como Alfonso Teja Zabre con su biografía de Morelos, *Vida de Morelos* publicada en 1917, o su *Historia de México*, una moderna interpretación de 1935, entre otras de sus obras. Por otro lado, está Alfonso Toro con su *Compendio de historia de México: la revolución de Independencia y México independiente* publicado en 1926. Estas obras tuvieron un impacto directo sobre la enseñanza de la historia, favorecidos por el apoyo del Estado posrevolucionario construyeron una historiografía liberal y populista que legitimaba al sistema de gobierno y a la elite dominante posrevolucionaria, una historia mestiza, de líderes hombres y caudillos seguidos por el pueblo que naturalmente los consideraba como los depositarios de su bienestar y futuro. Parte de ésta historiografía perdura hasta hoy como hegemónica en la orientación de la enseñanza de la historia en México, fundamentalmente en un periodo tan sensible para la confirmación de la construcción nacional como lo es la Independencia.

Con la victoria de los liberales en el siglo XIX, se consiguió la seguridad para construir un discurso patriótico que explicaba, según sus presupuestos justificadores del presente, el papel de la insurgencia y la Independencia; relato que por supuesto era funcional a la nueva elite gobernante y, a más largo plazo, contribuía a sentar los cimientos ideológicos del proyecto liberal en marcha. Varios autores de la época coinciden en afirmar que la tendencia a recrear una historia de bronce era indispensable para combatir los indicios que varias facciones políticas tenían por dividir el territorio, los múltiples intereses de autonomía serían entonces combatidos con el discurso de unidad e identidad nacional, además, quienes lograron publicar eran a su vez políticos reconocidos, de un partido u otro, pero con claros intereses que los alejaban de un mínimo de rigor interpretativo.

Sin embargo, ya desde mediados de siglo XX, con los inicios de la institucionalización universitaria y la consiguiente profesionalización de la historia, se introducen metodologías y teorías modernas sobre la disciplina. Es el momento de la

influencia de la historia social francesa y el marxismo, impulsadas como perspectivas de elaboración histórica, además, por procesos de transformación política y social en los sesenta, tales como la Revolución Cubana y las luchas por los derechos civiles, que cuestionarán el orden presente y buscarán respuestas en el pasado con nuevas preguntas. Surge una historiografía que cuestiona la supuesta coincidencia de intereses desde la Independencia entre un pueblo homogenizado y unos líderes liberales blancos, y en una que otra ocasión, mestizos. Desde una perspectiva clasista se evidencia el carácter elitista que adquirió el proceso independentista en México bajo la historiografía liberal-populista, al diferenciar claramente los intereses criollos autonomistas, de los intereses de las clases populares del Guanajuato minero o del campo insurrecto mexicano. Es la perspectiva representada por historiadores como Luis Villoro con su obra *El proceso ideológico de la revolución de Independencia*²³ de 1953, pero que ha sido reeditada en varias ocasiones, Ernesto de la Torre Villar entre sus obras *Dos proyectos para la Independencia de América* publicado en 1961, *Los Guadalupe y la Independencia* de 1966, *La Constitución de Apatzingán y los creadores del Estado mexicano* de 1964 y Francisco López Cámara con su obra *La génesis de la conciencia liberal en México*, impresa en 1954. Con esta historiografía se supera una historia cuyo énfasis son los acontecimientos políticos, y se tratan aspectos económicos, sociales e ideológicos del proceso de Independencia. No obstante, en esta producción histórica el pueblo seguía siendo un ente homogéneo, calificado a-históricamente bajo las consideraciones de una clase contrapuesta a la elite política y económica, el mismo no era estudiado de manera relativamente autónoma para comprender sus dinámicas propias e intereses; los líderes como Morelos e Hidalgo se consideraban aún como los voceros o intérpretes de los intereses populares.

Después de 1940 nuevos historiadores comenzaron a estudiar el periodo independentista, ahora bajo los lineamientos de la academia, sin embargo, pese a la rigurosidad de los estudios universitarios, los nuevos libros siguieron alimentando el discurso decimonónico heredado. Todavía no surgían trabajos que abordaran el contexto

²³ VILLORO, LUIS, *El proceso ideológico de la revolución de independencia*, Primera reimpresión, México, Universidad Autónoma de México, 1977.

social de la Independencia, nadie se preocupaba por las masas desbordadas que gritaron junto a uno u otro discurso, los héroes como Hidalgo y Morelos continuaron ocupando la atención, en contraposición, los españoles seguían siendo el enemigo común, menos caracterizados, pero utilizados con el mismo fin: mantener la leyenda negra española, como lo llama el historiador Jesús Hernández Jaimes²⁴. Este mismo autor ubica en 1980 la época en que comienzan a gestarse nuevas investigaciones, esta vez, de tipo social, donde la atención se centra en los hombres y mujeres que engrosaron las filas insurgentes. Esta historiografía abrió el camino a un grupo de investigadores sociales y económicos que profundizaron en los cambios económicos y sociales que sucedieron en el campo y la minería de nueva España antes de 1810 y que configuraron una situación explosiva, en una realidad llena de tensiones sociales, que se desataría en 1810; en un contexto que el proceso de guerra insurgente había transformado radicalmente, influenciando las relaciones sociales y de producción entre 1810 y 1815. Entre los exponentes de esta historiografía que se desarrolla entre los años setenta y noventa del siglo XX, se podrían destacar los trabajos de Enrique Florescano, especialmente *Precios del maíz y crisis agrícolas en México 1709-1810*²⁵.

El giro historiográfico hacia la historia social

Durante décadas se creyó en la tesis que los sectores populares del lado insurgente avanzaron ciegamente por defender la Independencia, atacaron las filas realistas siguiendo el proyecto del cura Hidalgo, es decir, sus intereses individuales, de clase o como sectores sociales marginados quedaban una vez más desdibujados frente a la claridad del proyecto criollo y mestizo. Podría situarse la década de 1960 como los años en que algunos

²⁴ HERNÁNDEZ JAIMES, JESÚS, “Los grupos sociales y la insurgencia. Una aproximación a la historiografía social”, en Ávila, Alfredo y Guedea, Virginia (Coords), *La independencia de México. Interpretaciones recientes*. México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2010, pp. 65-84.

²⁵ FLORESCANO, ENRIQUE, *Precios del Maíz y crisis agrícolas en México, 1708-1810*, México, Colegio de México, 1969.

historiadores comenzaron a trabajar los sectores populares, entendidos como grupos indígenas, negros y esclavizados, desde sus propias motivaciones sociales, políticas y culturales. Los primeros trabajos abordaron el tema desde la cuestión agraria, respondiendo a la influencia de los marxistas europeos por entender a las clases sociales excluidas de la propiedad de la tierra; eso explicaría que quienes se interesaron por exponer el tema fueran extranjeros como M.S Alperovich de origen ruso, quien escribió *Historia de la Independencia de México 1810-1824* y que fue traducido por Adolfo Sánchez Vásquez, en 1967²⁶. Del lado mexicano se cuenta el trabajo titulado *Historia de la Cuestión Agraria Mexicana: Estado de Guerrero, épocas prehispánica y colonial*, de Moisés Santos Carrera y Jesús Álvarez Hernández, además, están los dos tomos escritos por Enrique Semo²⁷ sobre la hacienda y la propiedad de la tierra.

Los siguientes trabajos historiográficos cuyo eje principal se suponía partía del estudio de los sectores populares continuaban dejando vacíos explicativos sobre el tema. La historia de las conspiraciones o levantamientos aislados de comunidades indígenas eran el tema a revelar por estas investigaciones, también estaba la denuncia constante a los abusos cometidos por los españoles, la esclavitud y una legislación que buscaba excluirlos de cualquier tipo de participación social. Al considerar todos estos temas, la conclusión a la que llegaban siempre es que la Independencia de México era la necesaria y casi la única vía que tenían sus indígenas para librarse del mal gobierno. Más allá de narrar lo que significó la llegada de los españoles a América, la participación popular no quedaba explicada, una vez más, lo que quedaba implícito o explícito era que perseguían ideales criollos y tenían clara la búsqueda de la Independencia desde el inicio del proceso. Nadie, en general, objetaba que los insurgentes tuvieran planificado el desenvolvimiento de la guerra desde el mismo momento que Hidalgo gritó “fuera los gachupines”. Así mismo, algunos relatos históricos, menos apasionados con el sentimiento nacionalista, llegaron a

²⁶ M.S. ALVEROVICH, *Historia de la Independencia de México 1810-1824*, traducción de Adolfo Sánchez Vásquez, México, Editorial Grijalbo, 1967.

²⁷ SEMO, ENRIQUE, “El siglo de la hacienda, 1800-1900 y La tierra y el Poder, 1800-1900”, en Botey Escapé, Carlota. (Coordinadora) *Historia de la cuestión agraria mexicana*, México, Centro de Estudios sobre el Agrarismo, Siglo XXI editores, 1988-1990.

resumir el movimiento independentista como un movimiento de masas históricas deseosas de venganza; la búsqueda de autonomía sólo fue entendida con el paso del tiempo. La idea del gran motín fue abalada por la profesora de la universidad de Texas, Nettie Lee Benson, en su obra *Comparación de los movimientos de Independencia Americana: dos revoluciones México y los Estados Unidos*, publicada en 1976²⁸.

Entre la comunidad de académicos mexicanos la obra de Edmundo O’Gorman influyó de manera importante, en su publicación *La Aparición Histórica de la Nación Mexicana* abaló la repetida tesis sobre la participación de la masa insurgente a favor de la Independencia. Su explicación sobre el proceso llevó a muchos contemporáneos a afirmar que los seguidores de Hidalgo no tenían claro conocimiento de su proyecto. En 1986 se publican dos importantes obras que abordan la Independencia desde una perspectiva de la historia social, Jhon Tutino y Brian Hammett²⁹, aunque más que los propios libros, la apertura histórica que producen sus publicaciones las convierte en textos relevantes, influenciando a otros historiadores a abordar la Independencia desde otras miradas.

Así mismo, una historia social que reparaba más en la cultura política desde abajo se gestó en los noventa, complejizando aún más el papel de lo que anteriormente se englobaba bajo el calificativo de pueblo al darle un papel relevante como sujeto histórico presa de contradicciones e intereses movilizadores, es el caso de los trabajos realizados por Virginia Guedea *En busca de un gobierno alterno. Los Guadalupe de México*³⁰, Marta Terán con su investigación “El movimiento de los indios, las castas y la plebe de Valladolid de Michoacán en el inicio de la Guerra de Independencia 1809-1810”³¹ publicada en la obra

²⁸ LEE BENSON, NETTIE, *Comparación de los movimientos de Independencia Americana: dos revoluciones México y los Estados Unidos*, México, Colegio de México, American Historical Association, 1976, pp. 117-127.

²⁹ TUTINO, JHON, *De la Insurrección a la Revolución de México: las bases sociales de la violencia agraria, 1750-1940*, Traducido por Julio Colón, Editorial Era, 1990. Hammett, Brian, *Raíces de la Insurgencia en México: historia regional, 1750-1824*, traducción de Agustín Bárcenas, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

³⁰ GUEDEA, VIRGINIA, *En busca de un gobierno alterno: los Guadalupe de México*, México, IIH-Universidad Autónoma de México, 1992, (Historia Novohispana, 46).

³¹ TERÁN, MARTA, “El movimiento de los indios, las castas y la plebe de Valladolid de Michoacán en el inicio de la Guerra de Independencia 1809-1810”, en Terán Marta, José Antonio Serrano (Editores), *Las guerras de Independencia en la América española*, Zamora, Colegio de Michoacán, Instituto de Antropología e

compilada *Las guerras de independencia en la América española*. A estos estudios le siguieron trabajos como el presentado por Eric Van Young³² sobre hacienda y la economía rural en Guadalajara publicada en español en 1989, entre otros artículos, escritos en inglés, pero que alimentaron esta nueva línea sobre el periodo de Independencia mexicana. Además, están los trabajos de David Brading³³ que abordan el tema desde la organización económica de la época y las esferas del poder virreinal. Estas investigaciones históricas no sólo aportaron nuevos enfoques temáticos, también lo hicieron desde lo metodológico, insertaron fuentes de archivo hasta ahora no utilizadas e incluyeron la Independencia como un periodo corto dentro de un gran proceso de conformación nacional mexicana, sin abandonar la influencia de la tradición marxista que venía marcando pauta en la producción historiográfica americana.

Hasta ahora varias características afloran en estos trabajos, la sutil participación popular en la Independencia, el problema de la tierra, los abusos del poder español representado en sus autoridades, la cuestión racial y sobre todo, la falta de organización de la insurgencia durante la década que duró la guerra. Así mismo, concuerdan en el desvanecimiento de la administración española que abonó a la crisis del siglo XVIII, que se tradujo en una desmejora en la calidad de vida de los indígenas, y en general, los menos favorecidos, los trabajadores de la tierra; cuestiones que sin duda alguna alimentaron la necesidad de buscar alternativas a una situación que se percibía opresiva, por eso la mayoría de estos análisis extienden su temporalidad hasta antes de 1800. Las obras de Tutino y Hamnett promueven la tesis de que la insurgencia nunca buscó independizarse de la Corona española, ni siquiera vieron venir el apoteósico levantamiento popular que posteriormente fue tomando la guerra, por la sencilla razón que cada región tenía sus propias necesidades, sus particularidades en relación a la lucha por la tierra y las demandas de mayor autonomía

Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2002, pp. 273-293.

³² VAN YOUNG, ERIC, *La ciudad y el campo en el México del siglo XVIII: la economía rural de la región de Guadalajara, 1675-1820*, Traducción de Eduardo Suárez, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

³³ Entre sus variadas obras interesa destacar: BRANDING, DAVID, *Mineros y Comerciantes en el México Borbónico, 1763-1810*, Traducido por Roberto Gómez Ciriza, Fondo de Cultura Económica, 1975. *Los Orígenes del Nacionalismo Mexicano*, Editorial Era, México, 1981.

regional. Eso quiere decir, que para estos autores las cuestiones políticas influenciaron de manera decisiva a la insurgencia mexicana, aunque durante los primeros años de la guerra nunca se hubiera puesto en duda el reconocimiento a la figura del rey.

Para la década de los noventa, los trabajos sobre la Independencia desde la historia social se multiplicaron. Trabajos como los de Isabel Olmos Sánchez³⁴ sobre *La sociedad mexicana en vísperas de la Independencia* llegaron para reforzar el estudio de la insurgencia, aunque la autora tiende a reducir todo el planteamiento a la lucha por la tierra, una pelea entre campesinos que se negaban a seguir sometidos bajo el dominio de la élite española y criolla. Sin embargo, cuando comenzaron a circular los trabajos del historiador Jaime E Rodríguez³⁵, nuevos aportes para estudiar la insurgencia aparecieron, esta vez, se contemplaba toda una constelación de sucesos que actuaron como detonante para el estallido de 1810, crisis que se habría acelerado desde 1808. Las variantes políticas y económicas se conjugaban exponiendo enfoques que arrojarían nuevas interpretaciones, aunado al laborioso trabajo de archivo. Estos trabajos también dejaron al descubierto que buena parte de la población novohispana no participó activamente en la guerra, no se enlistó en las filas realistas ni insurgentes, dando paso a preguntarse ¿por qué teniendo las mismas necesidades que el resto no quiso participar en los levantamientos?

Relacionados con estos trabajos, se ha abierto paso una historiografía sobre el periodo que actualmente lucha por ser hegemónica y que muchos han buscado llamar nueva historia política, cuyos trabajos van en la línea de la perspectiva fundada por el historiador franco-español François Xavier Guerra, donde lo político es redefinido a nivel discursivo y se amplía a los espacios de sociabilidades políticas, con esta historiografía se regresa a historiar el Estado y los aspectos ideológicos. Además, centra su análisis en la crisis de la monarquía y en lo que ha dado en titular “el momento gaditano” para señalar la influencia del liberalismo español a través de la Constitución de Cádiz en la Independencia Mexicana,

³⁴ OLMOS SÁNCHEZ, ISABEL, *La sociedad mexicana en vísperas de la Independencia, 1787-1821*, España, Universidad de Murcia, 1989.

³⁵ RODRÍGUEZ, JAIME E., *La Independencia de la América Española*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992. *El proceso de la Independencia de México*, México, Instituto Mora, 1992. Entre otros.

dejando en un segundo plano la participación de los indígenas y mestizos siempre y cuando se articulen a la conformación del discurso de la cultura política moderna. Entre algunos de los representantes más destacados de esta vertiente historiográfica están Roberto Breña, con *El primer liberalismo español y los procesos de emancipación de América 1808-1824*, José María Portillo con *Crisis atlántica: autonomía e independencia en la crisis de la monarquía hispana*, Elías Palti con *La invención de una legitimidad: razón y retórica en el pensamiento mexicano del siglo XIX*, Ivana Frassetto con *Las Caras del Águila. Del liberalismo gaditano a la República federal mexicana, 1820-1824*, entre muchos otros³⁶.

Las alianzas políticas jugaron un papel destacado en la guerra, Juan Ortiz Escamilla³⁷ logra enfatizar en esta cuestión, afirma que los pueblos actuaban según su conveniencia, pactaban con uno u otro bando para obtener la autonomía deseada, así las cosas, cada pueblo manejaba el discurso insurgente buscando el mayor beneficio para los suyos, de ahí que los líderes patriotas buscaran controlar más los territorios, estableciendo casi una centralidad en sus políticas. Las alianzas entre élites criollas regionales movilizaron poblaciones enteras organizadas en precarias milicias insurgentes que presionaban a conveniencia de sus intereses regionales; afirma que “Durante la guerra, los militares criollos se fueron apropiando de los poderes regionales al tener a su cargo la organización militar y la defensa de su territorio, la reorganización del sistema fiscal y la impartición de justicia”³⁸. La pugna con el poder central hizo que los cabecillas regionales utilizaran sus influencias con la élite nacional para negociar, para ello, dice Escamilla que se valieron del discurso autonomista generado por la crisis monárquica y reforzada desde

³⁶ BREÑA, ROBERTO, *El primer liberalismo español y los procesos de emancipación de América, 1808-1824, Una revisión historiográfica del liberalismo hispánico*, México, El Colegio de México, 2006. PORTILLO, JOSÉ MARÍA, *Crisis atlántica: autonomía e independencia en la crisis de la monarquía hispana*, Madrid, Marcial Pons, 2006. PALTÍ, ELÍAS, *La invención de una legitimidad: razón y retórica en el pensamiento mexicano del siglo XIX*, (Un estudio sobre las formas del discurso político), Fondo de Cultura Económica, 2005. FRASQUET, IVANNA, *Las caras del águila. Del liberalismo gaditano a la república federal mexicana, 1820-1824*, Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2008.

³⁷ ORTIZ ESCAMILLA, JUAN. *Guerra y gobierno: Los pueblos y la independencia de México*. México, Instituto Mora, El Colegio de México, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Sevilla, 1997.

³⁸ ORTIZ ESCAMILLA, JUAN, “Entre la Lealtad y el Patriotismo. Los criollos al poder”, en Brian Connaughton, Carlos Illades y Sonia Pérez Toledo, *Construcción de la legitimidad política en México en el Siglo XIX*, México, El Colegio de Michoacán, UAM, UNAM, El Colegio de México, 1999, pp. 107-126.

1812 por la Constitución de Cádiz, el odio al invasor francés, el reclamo por la disminución de impuestos y la conservación de las tierras comunales; sin embargo, este argumento ha recibido críticas por parte de otros historiadores como Antonio Escobar. Sus contradictores afirman que no se puede desconocer o menospreciar la capacidad de negociación y proyección de las comunidades indígenas durante el desarrollo de la guerra.

El libro de Marco Antonio Landavazo³⁹ sobre Fernando VII no trabaja sectores populares, sin embargo, es el resultado de su tesis doctoral y para fines del presente balance, permite rastrear las diversas manifestaciones populares en torno a cómo los sectores populares veían al rey cautivo durante la crisis monárquica de 1808, considerado hasta entonces más como un símbolo que como un rey. El texto es de suma utilidad para abordar el imaginario colectivo de los sectores populares y los argumentos a favor del rey pronunciados en las arengas colectivas que utilizaban los líderes insurgentes para alentar la lucha, así mismo, dedica especial atención a hablar sobre los comportamientos de algunos campesinos para quienes la vida giraba en torno a la religión, patria y rey, acercándose más a la historia cultural que política. Landavazo en posteriores artículos sobre el mismo tema, presenta las distintas formas en que se mantenía “viva” la figura del rey, entre ellas, celebración de fechas reales que recordaban “la bondad y la justicia del rey”, proclamas, cartas e impresos que se vieron multiplicados durante la crisis monárquica. El lenguaje de lealtad, resaltado por los insurgentes y realistas por igual, se mantuvo por lo menos hasta 1820, cuando definitivamente la imagen del rey se viene abajo. Por último, esta obra apertura un campo de investigación poco explorado para estudiar los sectores populares, el imaginario colectivo, para entender por qué seguían anhelando el regreso del rey cautivo mientras luchaban violentamente por sus propios intereses, y en términos metodológicos,

³⁹ LANDAVAZO, MARCO ANTONIO, *La máscara de Fernando VII: Discurso e imaginario monárquicos en una época de crisis, Nueva España, 1808-1822*. México, El Colegio de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, El Colegio de Michoacán, 2001. Ver también, “Fernando VII y la insurgencia mexicana: entre la “máscara” y el mito”, en Marta Terán y José Antonio Serrano, (Coords), *Las guerras de independencia en la América española*, El Colegio de Michoacán, El Instituto Nacional de Antropología e Historia, La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2002, pp, 79-98.

involucrar fuentes de instituciones religiosas para entender los sentidos de la defensa católica a la Corona española, la patria y por supuesto la religión⁴⁰.

En el año 2002 fue impreso el libro *La Guerra de Independencia de la América Española*, una compilación de treinta artículos que responden a distintos enfoques y visiones de lo sucedido durante el periodo, organizados por temáticas que parecen responder a un orden cronológico de la Independencia. Antonio Escobar Ohmstede⁴¹, doctor de El Colegio de México, quien participa en esta importante publicación, llegó a concluir que la guerra de Independencia se dio en un momento de agitación social debido a cambios que se estaban viviendo a nivel de los sectores populares, sumado a pequeños enfrentamientos entre los propios campesinos ya fuera por el problema étnico o por el pago de impuestos y contribuciones; así mismo, le atribuye importancia a la participación de autoridades étnicas en la organización de las tropas insurgentes. Escobar afirma que “las diversas presiones que sufrieron los pueblos indios, debido a los intentos de *modernización* que estaba tratando de implementar el Estado borbónico, dislocó muchas de las estructuras pueblerinas [...] quienes vieron en la insurgencia una forma de mejorar o al menos de disminuir la presión sobre sus personas y bienes”⁴². Cabe anotar que este trabajo viene enlazado con otros artículos ya publicados desde 1999, en los cuales el enfoque regional busca dar explicaciones a fenómenos económicos sucedidos en forma asimétrica en todo el territorio novohispano durante la guerra de Independencia, una línea que viene siendo defendida por Escobar frente a la posición hegemónica heredada por historiadores mexicanos del siglo XIX.

Ahora muchos investigadores vuelven la mirada a las regiones en un esfuerzo por tratar de ofrecer nuevos puntos de análisis a la discusión sobre las razones que tuvieron los grupos populares para hacer parte de la insurgencia, evitando reducir la discusión al tema

⁴⁰ LANDAVAZO, MARCO ANTONIO. *La máscara de Fernando VII...*, p. 76.

⁴¹ ESCOBAR OHMSTEDE, ANTONIO, “Las dirigencias y sus seguidores, 1811-1816: La insurgencia en las Huastecas”, en Marta Terán y José Antonio Serrano (coords), *Las guerras de independencia en la América española*, El Colegio de Michoacán, El Instituto Nacional de Antropología e Historia, La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2002, pp. 217-235.

⁴² ESCOBAR OHMSTEDE, ANTONIO, “Las dirigencias y sus seguidores, 1811-1816: La insurgencia en las Huastecas”, p. 224.

del hambre por la falta de semillas debido a la sequía de 1810. Por esta razón, al finalizar la década de los noventa la temporalidad de los trabajos historiográficos de la Independencia fue ampliada para entender mejor los acontecimientos, esto implica que los balances iniciarían en 1750 y culminarían en 1824 permitiendo involucrar temas como el auge de la minería y la agricultura, lo que significa que el impacto de la reformas borbónicas perdía su lugar privilegiado como única causa preeminente del estallido insurreccional.

Sin duda uno de los mejores trabajos sobre la participación popular en la Independencia ha sido *La Otra Rebelión*, de Eric Van Young, tendiente más hacia la historia cultural, sin abandonar la económica y social. Es uno de los trabajos más laboriosos e interesantes que han surgido desde el 2001 en su versión inglés y traducida al español en 2006⁴³. La investigación arrojó numerosas razones por las cuales la población empobrecida se unió a la insurgencia, además de las mencionadas líneas arriba, también aparecen los motivos religiosos, personales, amorosos, familiares, entre otros. Es decir, Van Young consiguió ubicar expedientes de gente común involucrada en la guerra por distintas razones a las que por décadas se había pensado habían motivado a la insurgencia, por ello, afirma que: “En otras palabras, no me resultaba claro que el desempleo, los precios altos, o el empobrecimiento individual fueran causas inmediatas de la rebelión merecieran una atención menos detallada que los problemas familiares, las relaciones sexuales, las presiones del prójimo o cualquier otra causa en la gama de motivaciones invocadas por los insurgentes para tomar las armas”⁴⁴. También concluye que para la población indígena el componente religioso, espiritual fue determinante en su actuación como insurgente y ese compromiso, sea por la razón que fuera, no implicaba abandonar su región, así resulta que los indígenas nunca se alejaban de sus poblados, conservaban una distancia prudencial sin importar la fidelidad a un líder insurgente⁴⁵.

⁴³ VAN YOUNG, ERIC, *La Otra Rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*, México, Traducido por Rossana Reyes Vega, Fondo de Cultura Económica, 2006.

⁴⁴ VAN YOUNG, ERIC, *La Otra Rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*, p, 146.

⁴⁵ VAN YOUNG, ERIC, *La Otra Rebelión...* “Los indios en general no se alejaban mucho de sus pueblos, sino que actuaban dentro de un área geográfica relativamente restringida, cuyo centro solía ser el pueblo natal...”, p, 246.

Sin embargo, *La Otra Rebelión* no desecha el tema de la posesión de la tierra, lo aborda desde otras perspectivas, menos cruciales para el desenvolvimiento de la guerra al determinar que si existían tantas desavenencias por el territorio, bien podían haber surgido levantamientos cortos o pequeños en reclamo antes de 1810, también debía poderse rastrear por documentos judiciales; pero, las evidencias dicen lo contrario o por lo menos no existen expedientes que señalen las demandas, tampoco rastro de levantamientos violentos para exigir propiedad de terrenos. Pese a lo anterior, Van Young afirma que aunque no exista fuente no quiere decir que no se dieran tales situaciones de tensión en torno a la posesión de la tierra, simplemente no quedaron registros de esas demandas. Por último, es importante señalar que esta obra ha sido objeto de críticas por parte de varios historiadores mexicanos y extranjeros, y aunque no es el momento de señalarlas, si cabe mencionar el comentario le hiciera Tomás Pérez Vejo: “el problema es que este trasfondo ya existía en las décadas previas a la independencia y siguió existiendo varias décadas después sin que antes ni después fuese motivo de un conflicto generalizado como el que tuvo lugar a partir de 1810”⁴⁶.

La poca producción de historiadores mexicanos sobre la historia cultural se debe en gran parte que los movimientos campesinos no han sido de su interés. El aporte historiográfico que se ha logrado tener para México proviene en su gran mayoría de historiadores extranjeros. Los intereses académicos de nacionales han girado alrededor de reconstruir la historia de los héroes insurgentes, sus propuestas de gobierno y las acciones regionales, la constitución de 1812 y la política realista, basados en nuevas fuentes. Por esta razón son tan valiosos los nuevos aportes que en esta área vienen siendo trabajados, entre otros, por Virginia Guedea⁴⁷, al rastrear el papel de cabecillas insurgentes en la zona de los llanos de Apan y, a partir de ahí, traza una red de relaciones con otros líderes; como resultado expuso las acciones de hacendados, comerciantes y rancheros en su mayoría, quienes controlaban sectores medios de las áreas rurales. Posteriormente, en el año 2008,

⁴⁶ PÉREZ VEJO, TOMÁS, “Nuevos enfoques teóricos en torno a la guerra de Independencia”, *Procesos, Revista ecuatoriana de historia*. #34, II semestre 2011, Quito, p. 6.

⁴⁷ GUEDEA, VIRGINIA, *La insurgencia en el departamento del norte. Los llanos de Apan y la sierra de Puebla, 1808-1816*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto Mora, 1996.

comenzó a circular en el mercado editorial el libro *Las Experiencias de 1808 en Iberoamérica*, una compilación de artículos entre los que se cuenta el de Virginia Guedea, cuyo estudio presenta la discusión sobre la noción de pueblo en los discursos políticos novohispanos⁴⁸. Se hace referencia a este artículo por considerarlo pertinente en el presente balance, la historiadora analiza y rastrea el término “pueblo” utilizado en los discursos para referirse especialmente a la totalidad de la población, es decir, cuando incluye a la “masa anónima”⁴⁹ que hasta 1808 comenzaba a experimentar su participación en el desencadenamiento de la crisis monárquica, esperando arrojar nuevos elementos a considerar dentro del estudio de los sectores populares involucrados en el proceso independentista novohispano. Así mismo, compara la forma en que el término pueblo fue utilizado en las Cortes de Cádiz frente a su utilización en los discursos patriotas que anunciaban el rompimiento con la figura del virrey, afirma que los usos dados a la palabra pueblo fueron variados, no siempre referidos al grueso de la población de la Nueva España, aunque como la autora lo señala, luego de 1808 el pueblo comenzó a representar los grupos populares que se hicieron protagonistas de la vida política del virreinato.

Quizás uno de los historiadores que más ha trabajado la Independencia desde distintas aristas es Jaime E. Rodríguez, ya hemos mencionado uno de sus trabajos sobre insurgencia, pero ahora es válido citar una de sus grandes obras, dos volúmenes recopilan a detalle y en buen grado los acontecimientos históricos desde la crisis de la monarquía en 1808 hasta la formación de la República Federal Mexicana en 1824⁵⁰. Para efectos del presente balance ha sido de mayor utilidad el primer volumen, pues aborda de forma paralela la formación de las fuerzas insurgentes, el proceso gaditano y las acciones políticas de la corona en el virreinato, interesantes enfoques porque de un lado permite rastrear las discusiones que en España se daban sobre la integración equitativa de los americanos en asuntos de gobierno y la posibilidad de incorporar el grueso de la población parda como

⁴⁸ GUEDEA, VIRGINIA, “El ‘Pueblo’ en el discurso político novohispano de 1808”, en Ávila, Alfredo y Pérez Herrero, Pedro (compiladores), *Las Experiencias de 1808 en Iberoamérica*, México, Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de México, 2008, pp, 279-301.

⁴⁹ GUEDEA, VIRGINIA, “El ‘Pueblo’ en el discurso político novohispano de 1808”, p, 280.

⁵⁰ RODRÍGUEZ, JAIME E, *Nosotros somos ahora los verdaderos españoles*, México, El Colegio de Michoacán, Instituto Mora, 2009, Volumen I y II.

españoles de ultramar, aunque bien sabemos que eso no fue aprobado porque la mayoría de los diputados tenían miedo de las consecuencias que traería a la monarquía la activa participación de los descendientes de africanos, estas discusiones sin duda serían replicadas en el territorio americano agudizando más la confrontación de la insurgencia demandando la absoluta Independencia. Así mismo, el proceso de la elaboración de la constitución de Cádiz expuso las ideas políticas que los diputados americanos lucharon por incorporar en los articulados del texto final que fue aprobado el 19 de marzo de 1812⁵¹. Por supuesto no es nuestro interés exponer el denso contenido de esta obra, interesa señalar que ha sido una de las publicaciones más completas que vieron la luz un año antes del bicentenario, apresurando su paso ante la oleada de publicaciones respecto al tema. El trabajo de Jaime E. Rodríguez constituye un referente para quienes pretenden entender el proceso independentista.

Uno de los temas que valdría la pena referenciar dadas las implicaciones y el efecto que tuvo sobre la profundización del proceso del lado insurgente y la guerra es la lucha por la ciudadanía de las castas. Algunos de los líderes insurgentes movilizaron a los sectores populares, integrados por buena parte de descendientes africanos, con la promesa de la igualdad racial, es decir, otorgarles igualdad jurídica y civil si llegaran a alcanzar la independencia deseada de la monarquía, una demanda que por décadas había sido rechazada desde la península. La prerrogativas que hasta 1810 habían obtenido ciertos sectores de pardos les fueron dadas mediante las Gracias al Sacar, aprobaciones reales que le permitían a pardos beneméritos alcanzar niveles sociales destinados sólo a la población blanca. Los artículos 18 al 22 de la constitución gaditana de 1812 resultaron cruciales para determinar el destino de las castas americanas⁵², nada pudo hacer la representación americana en Cádiz, así como tampoco lograron que al ser reconocidos como españoles se les entregara a las castas la posibilidad de ser ciudadanos, así las cosas, el rechazo que

⁵¹ RODRÍGUEZ, JAIME E, *Nosotros somos ahora los verdaderos españoles*, p, 301.

⁵² Sobre las discusiones en Cádiz por otorgar la ciudadanía a las castas, ver CASTELLANOS, ROCÍO, CABALLERO, BORIS, *La lucha por la igualdad. Los pardos en la Independencia de Venezuela 1808-1812*, Caracas, Archivo General de la Nación, 2010, pp, 165-190.

recibió buena parte de la población americana ahondó mucho más la crisis y aceleró lo que venía sucediendo cuatro años atrás, la decisiva lucha por la Independencia.

En esta recopilación de obras que abordan el tema de los campesinos y los sectores populares, y que son relativamente pocas, es importante destacar a autores como Peter Guardino⁵³, quien resalta la necesidad metodológica que tuvieron para buscar evidencias que hablaran sobre lo que pensaban los campesinos, ¿cómo interpretaron el discurso insurgente? y ¿qué opinión tenían sobre ello? Abordar a los sectores populares desde sus alianzas, redes de sociabilidad y relaciones fue el método utilizado. Entonces, las redes de comercio e intercambio económico recreadas en estos nuevos textos ayudaron a confirmar la forma y método como las noticias sobre la detención de Fernando VII a manos de Napoleón circularon con facilidad, entre otros temas relevantes para la vida política de sus regiones. Así mismo, sentimientos y alianzas sociales se tejieron para afianzar el odio contra los españoles, al considerarlos posibles aliados de los franceses con obvias razones para someter los territorios americanos. Buscar documentos de la época escritos por insurgentes ha sido una tarea titánica, sin embargo, lo poco que se ha ubicado ha permitido entender de alguna manera la forma como circulaba la información que llegaba a los campesinos. El hecho que pueblos enteros se proclamaran realistas en oposición a sus vecinos de región, insurgentes declarados, se explica gracias a estos nuevos trabajos, además, develando acciones políticas que desde el bando realista beneficiaba a los poderes criollos regionales, al permitirles extender su dominio en los asuntos públicos que antes no controlaban.

El trabajo del reconocido historiador John Tutino ha sido amplio y bastante productivo sobre la formación de los Estados-Nación, las revoluciones americanas y, con mayor interés, la historia de las comunidades populares. Entre estas investigaciones se resalta *De la Insurrección a la Revolución en México, las bases sociales de la violencia*

⁵³ GUARDINO, PETER, “Campesinos en la historiografía mexicana”. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, N°51, enero-junio 2010, pp, 13-36.

*agraria, 1750-1940*⁵⁴ y varios artículos⁵⁵ donde logra integrar las diversas causas que motivaron a los insurrectos, utiliza el término campesino para referirse tanto a indígenas como a mestizos y negros, entiende la masa campesina integrada de un sin número de personajes, entre ellos, ubica a los jornaleros y medieros, los rastrea a través de la correspondencia de las haciendas para establecer nuevos elementos de estudio al discurso insurgente. Revela que después de 1780 se rompe el pacto del patriarcado, donde sólo los hombres recibían pago por su trabajo, también comienzan a contratar por menos dinero y bajo las mismas condiciones que los jornaleros, a las mujeres. Muestra cómo los trabajadores de las haciendas permitieron que los insurgentes ingresaran a las haciendas y las saquearan, pero cuando ya habían desplazado a sus dueños, entraron a las mismas tierras y se hicieron rancheros, así lo expone Tutino: “Al principio muchos provenían de pueblos en haciendas del Bajío y no tardaron en vaciar los graneros de los hacendados [...] las multitudes insurgentes no paraban de saquear tiendas y haciendas, reclamando la satisfacción de sus necesidades básicas tanto a gachupines como a americanos”⁵⁶. Es decir, se apropiaron de las tierras donde habían trabajado como jornaleros, estos comportamientos descritos por el historiador son reiterados en su trabajo para describir la composición social y las necesidades que motivaron a los sectores populares integrantes de las filas insurgentes y que caracterizaron por lo menos la primera etapa de la guerra de Independencia, 1808-1814.

Peter Guardino afirma que los trabajos de Brian Hamnett⁵⁷ y John Tutino han abierto otros caminos para estudiar las masas campesinas y en general, los sectores

⁵⁴ TUTINO, JOHN, *De la Insurrección a la Revolución en México. Las bases sociales de la violencia agraria, 1750-1940*, México, Editorial Era, 1990.

⁵⁵ Su producción académica es numerosa, sólo para mencionar algunos artículos que guardan relación con la temática que nos interesa: TUTINO, JOHN, “Soberanía quebrada, insurgencias populares, y la Independencia de México: La guerra de Independencias, 1808-1821”, en *Historia Mexicana*. vol. LIX, núm. 1, julio-septiembre, 2009, pp. 11-75. “La Revolución de la Independencia de México: La insurgencia y la renegociación de la propiedad, la producción, y el patriarcado en el Bajío, 1800-1855”, en *Hispanic American Historical Review*, 1998, pp. 367-418.

⁵⁶ TUTINO, JOHN, *Soberanía quebrada, insurgencias populares...*, pp. 25 – 27.

⁵⁷ HAMNETT, BRIAN, “Factores regionales en la desintegración del régimen colonial en la Nueva España: el federalismo de 1823-1824”, en Buisson, Inge, *et. al, Problemas de la Formación del Estado y de la Nación Hispanoamericana*, Colonia, Bohlau Verlag, 1984. Y *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985. Entre otros.

populares. Hablan de la importancia que tuvo la economía en las movilizaciones, aunque no siempre generaron alguna acción política, sí influyeron en sus deseos regionales. Los europeos fueron vistos con rabia por parte del campesinado porque representaban esas medidas económicas que los tenían en tan mala situación, eso por poner un ejemplo. Insisten en la idea que las familias de campesinos no estaban interesadas en la política “nacional”, tampoco la regional, era lo local lo que realmente los movía, sus creencias y sus tierras. Aquí lo local no siempre es un territorio, también podía ser una red social a la cual pertenecían, podían sentirse parte de un sitio, pero sin abandonar su conexión administrativa con otros lugares, entre otros, para resolver o adelantar cuestiones judiciales, vender artesanías, es decir, no puede pensarse “lo local” como un círculo cerrado, por el contrario, Hamnett resaltó la constante negociación entre las regiones y el poder local, tesis que como ya he mencionado, fue desarrollada con detenimiento por Ortiz Escamilla. El historiador Guardino cree que para entender las acciones populares se debe interpretar el discurso insurgente, fuera de cualquier discurso oculto, simplemente hablar sobre ¿cómo la información era recibida por la masa? ¿Qué pensaban de esos argumentos? Tal vez así entenderemos mejor la razón que los llevo a formar parte de los ejércitos insurgentes.

Los nuevos estudios tendrán que dar cuenta de los cambios que sufrió la base campesina durante la guerra y aún después de haber sido derrotados los líderes insurgentes, al punto de convertirse en un grave problema para cualquier forma de gobierno que se instaurara. La guerra de guerrillas fue lo siguiente después de la derrota de Morelos, sin ellas, México no hubiera obtenido la Independencia. Pero seguimos sin saber ¿Qué pensaban al enfrentar las diferentes opciones de gobierno, la Constitución de 1812, el Plan de Iguala, entre otros?

La cercanía con la celebración de los bicentenarios en América Latina animó la revisión de obras que han marcado importantes avances en el estudio del proceso. Alfredo Ávila⁵⁸ elabora una revisión historiográfica de cara a las conmemoraciones, recorre los

⁵⁸ Ávila, Alfredo, “Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI”, en *Revista Digital de Historia Iberoamericana*, Semestral, Vol. 1, N°1, 2008, pp. 10-39.

distintos enfoques utilizados para explicar los sucesos ocurridos las primeras tres décadas del siglo XIX, señala los aciertos y errores sobre las publicaciones referidas a la Independencia advirtiendo en contraste la aparición de obras que sin duda han reorientado la discusión. Destaca que el movimiento que dio origen a las naciones americanas debería ser estudiado como una unidad, deja a un lado los estudios “parroquiales” que suelen fragmentar el periodo como si no se tratara de un proceso que guarda un pasado común. Entonces, sin tener un marco teórico renovado y propio de la realidad americana necesario para elaborar nuevos aportes, destaca el desplazamiento de la historia de bronce a partir de 1980, dando el lugar al estudio de los sectores sociales, la organización de comunidades y todas sus manifestaciones culturales, políticas y económicas. La lista de libros citados es variada, extensa bibliografía sugerida para consulta de acuerdo a enfoques, algunos de los cuales ya he mencionado, sobre todo los que han enriquecido las historias de regiones, casos concretos referentes a las motivaciones políticas de los sectores populares participes de la insurgencia.

La revisión de algunos balances historiográficos sobre el tema en cuestión permite, entre otras cosas, perfilar la inclinación académica de las revisiones; la mayoría trata de integrar la versión de historiadores mexicanos en clave de comparación con los aportes académicos extranjeros, especialmente la fuerte influencia de trabajos realizados por norteamericanos interesados en el movimiento independentista. Sin embargo, buena parte de la historiografía que se puede encontrar con facilidad sobre independencia mexicana proviene de historiadores españoles, herederos y defensores de François-Xavier Guerra y que han dedicado especial atención a la Constitución de Cádiz, al liberalismo español y la representación americana a las Cortes⁵⁹. Alfredo Ávila afirma que esta historiografía “militante” ha generado numerosos trabajos prontos a defender la supuesta participación popular gracias a la representación americana en las Cortes convocadas durante las décadas

⁵⁹ CHUST, MANUEL (Coord), *La Eclósión Juntera en el Mundo Hispánico*, México, Fondo de Cultura Económica, Fideicomiso Historia de las Américas, El Colegio de México, 2007. FRASQUET, IVANA, “Se obedece y se cumple, la jura de la Constitución de Cádiz en México en 1820”, en ÁLVAREZ, IZASKUN, JULIO SANCHEZ GÓMEZ, *Visiones y revisiones de la Independencia americana, Independencia de América: la Constitución de Cádiz*, España, Aquilafuente, Ediciones Universidad Salamanca, 2007, pp, 217. Entre otros.

de 1810 y 1820, y como dice el mismo autor: "...a cualquier estudio que se atreva a empañar el liberalismo hispano por medio del análisis crítico de sus características"⁶⁰.

Por cuestiones de enfoque no se mencionarán estos trabajos, pese a lo anterior, y revisando bibliografía sorprende encontrar un artículo de Eric Van Young titulado *Etnia, política local e insurgencia en México, 1810-1821*, en una de estas publicaciones españolas, no sólo por ser un artículo que contraviene con la línea editorial en defensa de la constitución gaditana, antes mencionada, sino que al leerlo se evidencia lo que muchos ya sabemos, que Van Young no apoya la tesis española sobre el supuesto cambio "dramático" que sufrió la población novohispana con la participación en la Cortes de Cádiz y proclamación de la Constitución en 1812. El artículo intenta analizar qué clase de conciencia política tuvieron los sectores populares en México durante la guerra de Independencia, de haberla tenido, y qué rumbo o inclinaciones asumieron alrededor del discurso insurgente en una sociedad altamente jerarquizada, cuya población podía llegar a ser de más de tres millones y medio de indios súbditos organizados en aldeas rurales. La tesis central es demostrar que las miles de comunidades indígenas no cambiaron pese a los giros políticos de la época, y que por el contrario, hubo continuidad frente a su comportamiento como comunidad. Al parecer los patrones de conexión política de las aldeas indígenas con los otros poblados permanecieron dentro de los rangos normales, a pesar de haber participado en las filas insurgentes bajo lineamientos de jefes que en algunas ocasiones no merecían respeto por su condición racial.

El artículo también aborda las formas políticas adoptadas frente a la promulgación de la Constitución de Cádiz en 1812. Van Young afirma que la constitución no ofreció formas nuevas alrededor del "pueblo", por el contrario, las políticas públicas de los pueblos venían evolucionando hasta encontrarse en el estado que llegó en el momento de la guerra. Los conflictos raciales, económicos y políticos de los pueblos siguieron asumiéndose con las mismas normas que lo hacían antes del liberalismo español, perduraron de generación en generación sin que eso representara un problema para la supervivencia de cualquier

⁶⁰ La palabra "militante" fue utilizada por Manuel Chust, uno de los máximos representantes de esta corriente historiográfica española, en ÁVILA, ALFREDO. *Las revoluciones hispanoamericanas...*, pp, 28.

forma de gobierno. Sin embargo, en algunas comunidades la Constitución de Cádiz representó nuevas formas de negociación con el poder central, impactó en la población mexicana porque influenció a los habitantes que pasaron de ser súbditos a convertirse en ciudadanos. El sistema de municipalidades creada por la carta constitucional, según Van Young, terminó erosionando las formas tradicionales de discriminación étnica, por tanto, integrando a más número de habitantes en un sólo sistema político. Pero las continuidades fueron mayores, muchas formas de sociabilidad culturales continuaron celebrándose de idéntica manera que antes de 1812, las reverencias al poder también siguieron siendo las mismas, incluyendo la exclusión racial y el parentesco para alcanzar posiciones menos excluyentes que supuestamente quedaban abolidas en los articulados liberales.

Historiadores como Guardino, Tutino y otros aquí mencionados coinciden en señalar que los pocos síntomas de cambio en las comunidades indígenas después de 1812 son el reflejo de que sus vidas cotidianas no giraban en torno al factor político, la espera política no estaba en el centro del libre desenvolvimiento de estas comunidades. Además, cabe recordar que estos trabajos de investigación afirman que los habitantes no tenían claro el concepto de nación, les importaba la defensa de su comunidad natal, no la lucha por una nacionalidad todavía abstracta. Podría decirse que tenían una identidad colectiva a pesar de las desigualdades que imperaban en su interior, las comunidades estaban estrechamente ligadas por la vida espiritual y familiar, movilizarse para defender sus raíces era posible cuando éstas se veían amenazadas. Podría decirse entonces, que la influencia de la historia cultural y social ha permitido desligar la teoría que afirma el inmediato cambio que sufrieron los sectores populares con la constitución gaditana. Y más allá de su promulgación en 1812, debe entenderse que existía un orden comunal ya establecido que se cambia por mandato político, pero en la realidad continua regida por las leyes indígenas, tal vez no se pueda generalizar, pero al menos sí en la mayoría de las aldeas. Van Young se pregunta “Dada la presencia de esta cosmovisión, ¿qué probabilidad hay de que los horizontes políticos de los pueblos se hubieran expandido tan rápido durante el período 1812-1814 como algunos historiadores proclaman, para abrazar elementos de proto-

nacionalismo?”⁶¹ Muy reducido será el número de casos de comunidades indígenas que cambiaron tan rápido al nuevo modelo sin generar tensiones en su interior de tipo económico, religioso y social.

En cuanto a la violencia generada por la guerra de Independencia y la forma como las masas de gentes se involucraron en ella podría decirse que fue circunstancial, cada caso tendrá sus propias características, el enfoque regionalista ha sabido trabajar arduamente el tema, muchos historiadores pasaron de lo nacional a lo regional, miradas académicas se vuelven a pequeños territorios donde se generaron sus propias particularidades durante la guerra. Los libros hasta ahora revisados coinciden en desmentir la tesis que afirmaba que los sectores populares tenían interiorizados comportamientos violentos y eso explicaría su proceder en la segunda década del siglo XIX, se trata más bien de entender que a pesar de haber estado sometidos a una gran tensión social desde la llegada de los españoles, las comunidades se mantenían tranquilas, la violencia no hacía parte de su habitual accionar. Se critica a algunos historiadores que han querido señalar el espíritu insurgente como “normal” entre la gente corriente, incluyendo los libres y esclavizados. Los sectores populares vieron en la Independencia la posibilidad de defender lo que consideraban era sagrado para ellos, el territorio al que habían estado ligado por generaciones.

Entonces, las razones para que los sectores populares se lanzaran a respaldar el grito del cura Hidalgo en 1810, respondían, entre muchas opciones, a las molestias contra la autoridad que por tanto tiempo estuvieron reprimidas y que salieron a flote con el detonante de ejercer defensa por el territorio. Además, se puede evidenciar que la mayoría de las comunidades en un primer momento salieron de su eje habitacional para incluirse en el reclamo popular, pues no querían involucrar sus territorios en el estallido social aunque poco pudieron hacer para evitarlo; así las cosas, pronto los campos de irradiación de la violencia tocaron las puertas de poblaciones vecinas, pronto regiones enteras se verían involucrada en la guerra. Los reclamos políticos a las instituciones hispánicas por parte las

⁶¹ VAN YOUNG, ERIC, “Etnia, política local e insurgencia en México, 1810-1821”, en Chust, Manuel (Coord), *Los Colores de las independencias americanas. Liberalismo, etnia y raza*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009, p, 155.

comunidades venían mucho tiempo atrás a 1810, la desigualdad se mantenía, la mayoría de los sectores populares seguían excluidos del sistema político, los reclamos por tierras ya eran cosa conocida, entonces, lo que sucedió en 1810 fue la conflagración de todas estas inconformidades, el reclamo social estalló, esta vez en medio de un contexto diferente, uno que no beneficiaba para nada al poder español con un rey cautivo tras su negociación con los franceses. La primera fase de la violencia independentista surgió por la falta de reconocimiento y legitimidad que tuvo la oligarquía española y mexicana frente a las comunidades, al no gozar de esa legitimidad necesaria para gobernar perdieron el control político de la situación, en contraste, los líderes insurgentes ofrecieron el restablecimiento de sus derechos, incluyendo al rey Fernando VII.

Para algunos historiadores, entre ellos, Van Young, las comunidades creyeron que defendiendo sus territorios sagrados, sus costumbres y formas de sociabilidad podían salir fortalecidas en la medida que lograban la autonomía deseada dentro de sus límites de comunidad. Además, ejercieron la violencia en medio del levantamiento insurgente dadas las escasas posibilidades de resolver sus conflictos por vías judiciales, lo anterior refuerza la idea de la poca aceptación que tuvo, en la práctica, la carta constitucional de Cádiz, debido a las razones ya expuestas, pero también a las pocas garantías que se dieron para la elección de diputados locales. La diversidad de intereses y valores que mediaron en el proceso de Independencia permiten comprender las distintas motivaciones de los grupos populares que se movilizaron a partir de 1810, otorgándole a la insurgencia una particular fisionomía, en especial, la influencia de las comunidades indígenas las cuales mostraron desde el inicio de la guerra cierto distanciamiento de las élites criollas.

En esta revisión historiográfica llama la atención las conclusiones a las que llega el historiador Jesús Hernández Jaimes⁶² en su artículo “Los Grupos Sociales y la Insurgencia” que bien podrían explicar las características de dos líneas de investigación sobre el

⁶² HERNÁNDEZ JAIMES, JESÚS, “Los grupos sociales y la insurgencia. Una aproximación a la historiografía social”, en Ávila, Alfredo y Guedea, Virginia (Coord.), *La independencia de México. Interpretaciones recientes*. México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2010, pp, 65-84.

movimiento independentista mexicano. En primer lugar, llama decimonónicos a los historiadores que desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX escribieron y repitieron la historia de bronce que acompañó el surgimiento de la nación mexicana; en segundo lugar, la apertura historiográfica que resultó de la profesionalización del oficio, resultando trabajos investigativos menos nacionalistas, más objetivos y sobre todo, capaces de explicar la Independencia como un proceso complejo, lleno de variables sociales, culturales, políticas y económicas, todas en relación y ninguna sometiendo a otras, una perspectiva surgida en su opinión por la separación de la historia con la política, historiadores capaces de escribir con metodología y fuentes nuevas que no dependieran del financiamiento del Estado, publicaciones independientes y académicas. Sin embargo, concluye que es difícil romper con esas versiones tradicionales, afirma que “en todo caso, el arraigo en los espacios no académicos de la versión decimonónica sobre la insurgencia y la Independencia forjada a lo largo de casi dos siglos ha dificultado que las interpretaciones recientes sobre el proceso modifiquen aquella”⁶³.

Así mismo, estudios que no remiten directamente a ninguna de las líneas o enfoques antes mencionados y que son muy variados han quedado en su mayoría por fuera del balance realizado. Pese a lo anterior, vale la pena revisar el trabajo de la historiadora Ana Carolina Ibarra quien ha venido trabajando la participación del clero en la insurgencia mexicana⁶⁴, con la intención de dar otra explicación, una más histórica y menos apasionada sobre los curas y su declarada participación en la guerra, poseedores de mucho más que fuerza física para movilizar, en su condición de líderes regionales y receptores de considerables rentas dado el oficio católico que ejercían, entre muchas otras características que resultaron fundamentales para resaltar entre la multitud de insurgentes que llenaron las filas contra los realistas y viceversa. Sin duda para el relato histórico mexicano la figura de los curas es crucial, una historia nacional que ha utilizado el estandarte guadalupano para

⁶³ HERNÁNDEZ JAIMES, JESÚS, “Los grupos sociales y la insurgencia. Una aproximación a la historiografía social”, p, 83.

⁶⁴ Con motivo de la celebración del bicentenario, la autora publicó una compilación de artículos y ponencias que tenían como eje principal la activa movilización de los representantes de la iglesia católica establecidos en el Virreinato. IBARRA, ANA CAROLINA, *El clero de la Nueva España durante el proceso de Independencia, 1808-1821*, México, UNAM, 2010. 132 p.

exponer la “pureza” del levantamiento insurgente. Precisamente Ibarra vuelve su mirada en aquellos personajes de sotana que movilizaron sus redes sociales regionales para, bajo el discurso religioso, empoderarse hasta el punto de entregar su vida a la causa, según sus propios cálculos, más del 10% de la población de curas participó en la guerra del bando insurgente a partir de 1810⁶⁵. Sin lugar a dudas, el trabajo nos arroja información vital, la autora demostró que los curas comprometidos con la causa independentista fueron los del bajo clero, es decir, los que vivían en pueblos pobres, haciendo parte de la comunidad a la que han pertenecido los sectores populares, lo que convierte este trabajo en un gran aporte para nuestros intereses. Eso podría explicar la presencia de los religiosos dirigiendo batallones insurgentes, además, eran movilizadores de ideas, no en vano trabajaron por la elaboración de periódicos que llevaran más allá de las fronteras locales sus idearios y la explicación a su levantamiento militar. La misma autora señala que líderes insurgentes como Hidalgo o Morelos se pueden llegar a ubicar entre 12 y 15 curas con igual capacidad de liderazgo⁶⁶. Presentar este trabajo tiene dos objetivos, señalar la incorporación y acompañamiento que hiciera un buen sector de la iglesia católica a grupos populares; y en segundo lugar, señalar que ellos se unieron a la insurgencia porque vieron afectados sus intereses civiles y económicos con la implementación de las reformas borbónicas. También añadiría que es interesante ver cómo la iglesia no actuó unida, buena parte de su base clerical se separó de la cumbre institucional para exigir algunas reivindicaciones.

Durante los últimos cuatro años las publicaciones sobre la Independencia de México se han duplicado, son incontables los libros, artículos, reseñas y columnas editadas sobre el tema y me atrevería a decirlo, la mayoría resultado de investigaciones ya publicadas que se presentan reformadas para volver a circular en los medios académicos, lo cual no debe ser visto como negativo, cabe advertir que por lo general contienen nuevas fuentes, análisis

⁶⁵ IBARRA, ANA CAROLINA, *El clero de la Nueva España durante el proceso de Independencia, 1808-1821*, México, UNAM, 2010, pp, 28-29. Para tener una idea de la cantidad de curas que pudieran corresponder a ese 10%, contamos con la información que para 1813 el Virreinato tenía 1.045 curatos. Aunque el total de los que apoyaron o pertenecieron a la insurgencia está calculada en 7.341 miembros del clero secular y regular para la misma fecha. p, 37.

⁶⁶ IBARRA, ANA CAROLINA, *El clero de la Nueva España durante el proceso de Independencia, 1808-1821*, México, UNAM, 2010, p, 38.

más detallados y metodologías más claras. Los nuevos aportes al estudio sobre Independencia desde una perspectiva de la historia social y cultural son menores a la cantidad de libros impresos por motivo del bicentenario, la mayoría siguen alimentando los anaqueles de la historia nacionalista mexicana y otros engrosan la lista de libros sobre héroes y villanos. Uno de los más críticos al modelo repetido y alimentado por décadas por la historiografía mexicana es Tomás Pérez Vejo, su análisis engloba una lista considerable de errores teóricos, a su juicio, cometidos por historiadores al momento de abordar el movimiento independentista, sus fuertes llamados de atención van contra la mala utilización de modelos externos donde por fuerza han hecho caber los acontecimientos de la Independencia⁶⁷. Afirmo que “El error es doble: por un lado, se inventa un objeto de estudio inexistente, una especie de historia-ficción del pasado, en el que antiguos reinos, virreinos, audiencias, etc., son estudiados como naciones modernas ¡y hasta con intereses nacionales!; por otro lado, se pierde de vista un panorama global que es el que en muchos casos da sentido a lo que está estudiando”⁶⁸, lo cual quiere decir que deberíamos considerar el estudio del periodo como una consecuencia de un cambio global capaz de acelerar los sucesos independentistas y generar, con alguna rapidez, el nacimiento de Estados-Nación; además, entendiendo la guerra como la más eficaz escuela política nacionalista donde los sectores populares hicieron carrera por convertirse en una comunidad política activa.

Llama la atención este tipo de argumentos, que aunque no discute la participación de los sectores populares en la Independencia, sí propone un análisis más general que podría reorientar los estudios especializados, así mismo, pensar un nuevo modelo teórico que incluya el sin número de posibles causas al movimiento independentista americano permitirá aclarar temas históricos hasta ahora por resolver. Pérez Vejo dedica su trabajo a explicar dos teorías: que la Independencia fue el producto de un problema de legitimidad política donde los problemas sociales, económicos y políticos tuvieron especial importancia sin que sean la principal razón del levantamiento insurgente; en segundo lugar, que la

⁶⁷ PÉREZ VEJO, TOMÁS, “Nuevos enfoques teóricos en torno a la guerra de Independencia”, en *Procesos, revista ecuatoriana de historia*. #34, II semestre 2011, Quito, pp, 5-36.

⁶⁸ PÉREZ VEJO, TOMÁS, “Nuevos enfoques teóricos en torno a la guerra de Independencia”, p, 8. Muchas de sus opiniones respecto al proceso se leen en las notas al pie de página del artículo.

Independencia no fue una guerra de liberación nacional, ni siquiera podría hablarse de naciones y menos convertirse a España en el único culpable cuando la Monarquía estaba constituida por varios reinos. Así las cosas, su propuesta es construir un marco teórico particular para el movimiento independentista americano, considerar la guerra como un conflicto civil, analizar la disputa por la legitimidad del poder frente al proyecto de crear naciones y establecer un estudio que podría considerarse de larga duración donde, se estudien el antes y el después del nacimiento del mundo moderno.

Desde 1970 hasta ahora los diferentes enfoques bajo los cuales se ha tratado de abordar el estudio de los sectores populares, o también llamados grupos subalternos, han partido de una perspectiva opuesta a la historia tradicional de las guerras o insurrecciones, por ejemplo, es notable la influencia de la historia socioeconómica en el estudio de la insurgencia mexicana. Y si se aplica un enfoque más detallado, resaltan las publicaciones de trabajos investigativos que conciben las acciones de los sectores populares desde las prácticas políticas, patrones de interacción con las instancias de poder y la historia cultural, para explicar las motivaciones y el proceso histórico de construcción de nación desde abajo y, de este modo, se resta importancia a aquellos estudios meramente programáticos que enlistan acciones militares que de manera accidental o intencional fueron llevadas a cabo durante la guerra, claro está que no se trata de desmeritar estos trabajos, porque se reconoce que han contribuido a aclarar lo sucedido en la década de 1810.

2. La academia y las aulas de clase, necesaria relación

La revisión anteriormente esbozada es un intento por conocer los aportes a la historia de la Independencia de finales de siglo XX, hasta lo más reciente, por supuesto, haciendo énfasis en las miradas que se han posado sobre los sectores populares en directa relación con la insurgencia. Sin embargo, la mayoría de los textos más relevantes al respecto, sugieren que los sectores populares que se mostraron abiertamente del lado insurgente, involucrados por motivos ideológicos o compelidos por reclutamiento, respondieron, en muchas ocasiones,

a las expectativas frente a la posibilidad de cambios profundos que los dejaran en menos desventaja en relación a la situación de subordinación que siempre habían vivido y, como lo señalan varios autores, tuvo como resultado la conformación de nuevos sistemas políticos y sociales, donde la capacidad de negociación primó en la defensa de sus comunidades.

Al comprender el desarrollo de las etapas de la historiografía independentista, podemos comenzar a contrastar con los cambios más significativos que ha sufrido la enseñanza de la historia en México durante las últimas décadas. Se tiene conocimiento que la reforma educativa de 1993 llevada a cabo “en aras de un proceso denominado modernización educativa” modificó sustancialmente la intensidad horaria de las clases de historia e intentó afectar sus contenidos con textos elaborados con el propósito manifiesto de impulsar las bases nacionalistas de la nación mexicana. Los textos de historia fueron reformulados con la intención de reemplazar algunos pasajes históricos ahora rechazados, como lo fue el tema del Pasado virreinal que vino a ser desplazado por más historia indígena. Utilizar este ejemplo permite, entonces, entender que la enseñanza de la historia sobre la Independencia ha sufrido cambios de la mano con algunas corrientes historiográficas, coincidiendo en que éstas han gozado del beneplácito estatal y servido, como en el siglo XIX y principios del siglo XX, para impulsar discursos nacionalistas movilizadores de políticas que buscaban darle al país momentos que en apariencia mostraran una integración social en su consolidación como nación.

Resulta ilustrador, con lo antes expuesto, el trabajo realizado por Mario Carretero y otros especialistas, quienes al estudiar el concepto de nación en los libros de texto, llegaron a la conclusión de que la historia desde el siglo XIX, al ser convertida en saber enseñable se basó en la utilización del enfoque romántico, es decir, un campo de la historia que buscaba desarrollar en los individuos la idea de un nacionalismo naturalizado, como si la nación no fuera una construcción social moderna, sino entendida como una entidad inmutable que respondía a una realidad natural y esencial transmitida de generación en generación, gracias a un pasado glorioso fundante; por supuesto, este enfoque excluía el avance del conocimiento disciplinar en el estudio sobre la nación. En este marco narrativo

de la nación cabía la interpretación del período de la Independencia, entendido desde el accionar de un grupo de patriotas héroes que, con fuerzas casi sobrenaturales, lograron rescatar la nación del control español, sin que mediara entre ellos un sin número de causas políticas, económicas y sociales además de múltiples factores y actores que reunían intereses y motivaciones distintas.

Resulta más fácil contar historias individuales, como las llama Carretero, para ser interpretadas a los estudiantes desde una perspectiva personalista, por el contrario, requiere mayor esfuerzo y complejidad cuando el libro de texto sobre historia trata de explicar entidades abstractas e impersonales como la nación, los cambios sociales o la participación de los sectores populares. La noción romántica de la historia en el fondo no sólo enseña pedazos de historia, también deja en la memoria ideas confusas sobre los procesos ocurridos en las primeras décadas del siglo XIX, hombres que un día, sin razón aparente, decidieron levantarse y luchar contra la monarquía española, como es el caso de Hidalgo; por otro lado, al obviar la participación popular también excluye la importancia del accionar colectivo y su fuerza para lograr transformaciones sociales o políticas.

Así mismo, al ubicar otras líneas de revisión historiográfica mexicana escrita por nacionales y extranjeros se distinguen los que abordan la Independencia desde la historia social y cultural y han incluido en sus análisis la importancia de los símbolos reales en el imaginario colectivo, lo anterior para explicar que desear la protección de un rey cautivo no guardaba relación con el deseo de mantener una monarquía, distintos sentimientos se cobijaban bajo la imagen de Fernando VII, incluso el de cambiar el estatus político existente. Es así como el discurso insurgente apeló en numerosas ocasiones al resguardo del rey, ya he mencionado autores como Marco A. Landavazo que contribuyen a la comprensión de las dimensiones del tema y su profundo arraigo en los movimientos independentistas realistas o patriotas, como suelen ser identificados los grupos enfrentados. Entonces, anhelar el regreso de un rey secuestrado por Napoleón no era raro, por el contrario, avivaba el levantamiento armado, así como los símbolos católicos acompañaron a los insurgentes antes, durante y después de la guerra. Cabe recordar que a finales del siglo XVIII las peticiones que hicieran pardos o “gente de todos los colores”, como sugieren las

fuentes, eran atendidas en positivo por el rey, las Gracias al Sacar aprobadas como prebendas para ingresar a espacios sociales, antes excluidos, dejaba ver la estima de la monarquía hacia sus súbditos, entre ellos, comerciantes de mediano alcance, con redes sociales extendidas en una región entera, quienes posteriormente financiarían el llamado de la insurgencia, por dar un ejemplo.

Sin duda la mala relación que ha existido entre la historiografía y la enseñanza de la historia, especialmente durante el siglo XX, ha tenido efectos negativos no sólo en las aulas de clase sino también en la formación de los profesores de historia, bien sea primaria o secundaria. La crisis de esta relación se hace evidente cuando los contenidos históricos no se relacionan con las estrategias pedagógicas acertadas, sin que entre estas dos áreas medie la intervención de la didáctica, siempre y cuando, esta mediación no termine separando del todo ambas áreas, pues es allí cuando ocurre lo que Pilar Maestro González llama “una falsa división del trabajo”⁶⁹. Los avances que en materia didáctica se dieron en el siglo XX respondieron más a la preocupación que existía por atender las necesidades y demandas del estudiante, los métodos como podría dinamizarse el proceso enseñanza-aprendizaje, avances que terminaron por desplazar la importancia del saber enseñable, es decir, permitiendo que la historia romántica arrastrada del siglo XIX continuara repitiéndose en forma de resúmenes progresivamente hasta incluso deformar los propios acontecimientos históricos.

El resultado de esta desconexión entre la historiografía y la enseñanza de la historia sigue viéndose hasta la actualidad, libros de texto de historia que carecen de conexión con el docente y el alumno, mostrando la historia en bloques temáticos que parecieran empezar en un año en particular y terminar en otro, justo cuando una unidad temática termina y la otra comienza, un libro de texto desconectado de la realidad, con relatos históricos que parecen acabados y donde la continuidad o impacto de sucesos históricos pareciera no existir. La clave podría estar en establecer un balance entre los avances historiográficos y la historia enseñada, demandando la reorientación de métodos didácticos que no sean

⁶⁹ MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR, “Historiografía, didáctica y enseñanza” en *La Historia Enseñada, Revista Clío y Asociados*, Universidad Nacional de la Plata, N°2, 1997, p, 10.

simples líneas para traducir la historia investigada, sino que por el contrario participe activamente en la renovación de esta relación, incluye por supuesto, la posibilidad de saber explicar y enseñar los conceptos históricos, el tiempo histórico o la conciencia histórica, entre otros. Al respecto la doctora Maestro González afirma: “Aunque se modernicen los contenidos, -las versiones sobre este o aquel hecho histórico concreto-, las concepciones teóricas subyacen inmutables [...] Esta estructura teórica tiene sus elementos difusores de gran potencia, en particular los libros de texto”⁷⁰.

Otra parte importante dentro de la propuesta para la renovación del proceso enseñanza-aprendizaje de la Independencia tiene que ver con la aparición de esquemas conceptuales surgidos desde la historia social y cultural donde el imaginario social y la memoria colectiva juegan un papel relevante a tener en cuenta en la historia como saber enseñable. Reconocer que la historiografía ha atravesado por momentos de innovación en temas cruciales como el surgimiento de las naciones americanas en las primeras décadas del siglo XIX deberían impactar los libros de texto, pero no en un simple “cambio de contenidos” sino en el reconocimiento de la necesidad de transformar igualmente todo el proceso didáctico y de formación del maestro como vía precisamente para que se logre cambiar el estigma que sufren las clases de historia por parte de los estudiantes.

Con el balance de aportes historiográficos al estudio que nos ocupa se pretende contribuir al esclarecimiento sobre los elementos de juicio para evaluar en la presente investigación los contenidos que sobre historia de las primeras décadas del siglo XIX se enseña en las secundarias, en especial sobre Independencia y la formación de Estados nacionales. Centrar la atención en el comportamiento y acciones de los sectores populares enriquecerá la propuesta que esta tesis pretende desarrollar en capítulos posteriores, dejar claro las características del movimiento independentista que se quiere estudiar, también permite aportar nuevos elementos de enseñanza en las aulas de clase, abrir las opciones del panorama reducido en que se ha pretendido enseñar historia nacional. Acercar los dos escenarios de estudio, academia y centros de enseñanza, es el objetivo final, acelerar el

⁷⁰ MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR, “Historiografía, didáctica y enseñanza”, p, 14.

conocimiento de los nuevos avances en esta materia enseñables en escenarios escolares permitirá formar estudiantes capaces de reconocer el comportamiento de los sectores populares en las luchas, hacerlos críticos ante el entorno que los rodea basados en los saberes históricos que llevaron a construir las naciones actuales, reconociendo la raíz de muchos de los conflictos que hasta hoy perduran y que parecen no ser comprensibles a simple vista por los jóvenes.

Algunas consideraciones teóricas

Con relación a la elección de los contenidos históricos enseñables, desde una postura crítica, autores, entre los cuales se destaca Joaquín Prats⁷¹, consideran que deben incorporarse, cada cierto tiempo, a partir de los avances de la ciencia histórica. No quiere decir que la renovación historiográfica deba de inmediato transitar al relato escolar, lo que sí es necesario, es que los contenidos manejados en el ámbito escolar deben guardar cierta relación con los grandes cambios o hallazgos de la historia producida en las universidades o la academia. Alcanzar el objetivo de comenzar una relación más directa entre los conceptos y los hechos historiográficos de determinado tema histórico no es fácil, incluso resulta de suma exigencia si corresponden a textos para primaria. No obstante, en la secundaria se incrementa el nivel de complejidad de dicha relación, en la enseñanza la ciencia histórica debe dividirse, exponerse paso a paso hasta llegar a construir un texto capaz de ser asumido y entendido por un adolescente de secundaria, por ello, y teniendo en cuenta lo propuesto por Prats, será igualmente valioso incluir el trabajo de Ivo Mattozzi para el desarrollo del siguiente capítulo.

Los conceptos históricos suelen ser los más complicados a “traducir”, sin embargo, y siendo realistas, suelen llegar a los libros de texto sin mayor explicación o conversión, pero si de verdad se desea que el estudiante lo asuma y se asuma como parte de la historia

⁷¹ PRATS, JOAQUIM, “La Selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Número 12, 1997.

deberá el profesor explicarlo más detalladamente para que el contexto y la información del hecho histórico sea realmente asimilado. Pensar un momento en el concepto de Independencia utilizado en los libros de texto, en historia ⁷², por ejemplo: carece de explicación, se da por sobreentendido que el estudiante lo conoce o lo entenderá en la medida que se desarrollan las actividades, lo cierto es que en el texto “independizarse de España” no encontramos ninguna posible exposición sobre su relación con otros conceptos como “movimiento” o “junta”, bastante utilizados para explicar los sucesos ocurridos durante las primeras décadas del siglo XIX entre América y la monarquía española.

La necesaria relación entre la historiografía y la enseñanza de la historia se explica en la medida que se busque resolver la forma en que son utilizados los conceptos en los libros de texto, sobre todo, dadas las implicaciones que tiene explicarle a un estudiante un hecho del pasado mediante la utilización de unidades conceptuales como “Independencia” o “Revolución”. Mario Carretero y otros especialistas⁷³ que han escrito sobre este dilema en particular, afirman que “sus dimensiones [del concepto] no pueden ser experimentadas directamente (como sucede por ejemplo, con el conocimiento físico), y necesariamente deben ser inferidas. De acuerdo con las investigaciones recientes, la capacidad de entender conceptos históricos avanza junto con el desarrollo del pensamiento conceptual más general”⁷⁴. Lograr superar estos momentos es clave para el entendimiento conceptual, sobre todo cuando los estudiantes ya tienen una edad que les permite comprender procesos un tanto complejos como es el caso de los jóvenes en la secundaria, aunque siga siendo de manera un poco aislada y estática, pero ya alcanzan a relacionarlos con otros sucesos que afectan su realidad⁷⁵.

⁷² ARTEAGA TISCAREÑO, ANTONIO, *Historia 2*, México, Santillana, 2000.

⁷³ CARRETERO, MARIO, *Et al*, “La Construcción del Conocimiento Histórico”, en *Propuesta Educativa*, Argentina, FLACSO Argentina, N° 39, año 22, junio de 2013, Vol. 1, Pp., 13-23.

⁷⁴ CARRETERO, MARIO, *Et al*, “La Construcción del Conocimiento Histórico”... p. 13 y 14.

⁷⁵ Son varios los trabajos sobre el desarrollo cognitivo que explican muy bien el proceso que vive un estudiante según la edad, el contexto socioeconómico y cultural que influyen en la forma como va entendiendo la complejidad de los conceptos y la realización o no de actividades que suelen acompañar los textos históricos como estrategia didáctica, para saber más, ver: CARRETERO, MARIO, *Et al*, “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva”, en *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Editorial Visor, 1997, Pp, 21-22.

Los libros de texto contienen algunos elementos que en teoría deberían tender a explicar los conceptos utilizados, uno de ellos son las categorías textuales, donde el autor del texto trata, mediante la división de los temas y personajes, establecer las características conceptuales del proceso histórico. El doctor en pedagogía Sebastián Plá ubica estas categorías en *personajes* y *cuasipersonajes*, haciendo precisamente un ejercicio con el tema de la Independencia, reconociendo por ejemplo que los personajes más utilizados son Hidalgo, Morelos y que los cuasipersonajes, hacen referencia a esas entidades abstractas mencionadas antes, como la nación, las instituciones, el liberalismo, entre otros⁷⁶. Estas entidades representan para el caso que nos interesa el carácter mismo de las acciones históricas que afectan directamente la vida de personajes como los líderes insurgentes, y en esa medida, Plá sugiere que los jóvenes podrán entender mucho mejor los conceptos del libro de texto. Además, estos conceptos trascienden la temporalidad histórica del proceso mismo, es decir, de la Independencia, entonces se convierten en temas relevantes que van a aparecer en otros lugares del texto y si los estudiantes puede comprenderlos y apropiarse de estos conceptos, podrán entender muchos otros temas, al permitirles avanzar y retroceder en el tiempo histórico sin problema alguno.

Tal como se ha evidenciado, si dentro de la academia historiadores han venido trabajando por recuperar el contexto y las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas de los grupos populares de finales de siglo XVIII y principios del XIX, resignificando la experiencia que les representó la guerra y posterior organización política a partir de la publicación de sus investigaciones, es posible elaborar sobre la conexión de estos nuevos hallazgos con el escenario del aula y la escuela para una pronta renovación de los contenidos en la enseñanza de la historia. Reducir la brecha en el proceso exigirá una constante búsqueda de elementos que animen la comprensión de estos trabajos⁷⁷. Sin

⁷⁶ PLÁ, SEBASTIÁN, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Editorial Plaza y Valdés, 2005, pp. 127-144.

⁷⁷ Cabe señalar que México es uno de los países que ha tratado de llevar adelante una reforma en sus contenidos de historia, dicho proceso ha demostrado diversos esfuerzos por reconstruir la historia nacional de la mano de los avances e investigaciones históricas. Así mismo, ejemplos como Argentina son igualmente valiosos para conocer, allí en 1993 se reglamentó una reforma educativa que buscaba dar un giro a los libros de texto y en especial a la historia patriótica, sin embargo y a pesar que las editoriales evidenciaron giros importantes en el diseño y presentación de los nuevos textos escolares, el profesor e investigador Gonzalo de

embargo, aunque son valiosos los avances historiográficos, en el área faltan aún trabajos que respondan a características más específicas dentro de los mismos sectores populares e, incluso, y visto de manera más general, sobre la sociedad novohispana.

Sujetos históricos en extremo excluidos de las representaciones sociales reseñadas por las investigaciones cumbre de la historiografía mexicana, las mujeres por ejemplo, ataviadas de normas morales y religiosas, son invisibilizadas de los estudios académicos. Por supuesto, no se habla de absolutos, trabajos sobre “el honor” se adelantan en la actualidad, estudios de género crecen en los institutos de investigaciones; no obstante, la niñez y las distinciones sociales son temas que siguen a la espera de ser mejor abordados⁷⁸. Estos avances en el estudio de nuevas fuentes ayudarían a romper con la hegemonía de la historia política con enfoque romántico que domina los esquemas ya establecidos por las instituciones educativas sobre el periodo, al permitir que el enfoque disciplinar reconfigure los contenidos. Así, por ejemplo, y como bien lo señala Carretero, las historias latinoamericanas han necesitado crear “una estructura argumental en las narrativas históricas que suelen tener un evento *precursor* y otro de *decisión formal*”⁷⁹; reduciendo el período independentista a sucesos específicos, entonces, para el caso de la historia mexicana, podría identificarse como momento precursor el levantamiento del cura Hidalgo, y como decisión formal la firma del plan Iguala por Iturbide, aun cuando la figura de éste personaje haya sufrido grandes transfiguraciones luego de 1821.

Basta con leer las revisiones que algunos historiadores han realizado sobre la Independencia, son pocos los que incluyen en su rastreo bibliográfico textos sobre la mujer,

Amézola señala que “casi nada ha cambiado en el enfoque de esa temática”, es decir, los contenidos siguieron siendo expresados en sendos textos complejos y heredados de la academia tradicionalista. Ver: DE AMÉZOLA, GONZALO, “Análisis de los Manuales Escolares. Argentina”, en Valls, Rafael (Director), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Madrid, Instituto de Cultura. Fundación MAPFRE, 2006, pp. 17-80.

⁷⁸ Importantes trabajos referidos al tema se presentan en el libro *Amor e Historia* coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, quien presenta además de la introducción una investigación sobre la familia y sus comportamientos como grupo social formador. En GONZALBO AIZPURU, PILAR, *Amor e Historia. La expresión de los afectos en el mundo de ayer*, México D.F, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2013.

⁷⁹ CARRETERO, MARIO, *Et al*, “La Construcción del Conocimiento Histórico”, en *Propuesta Educativa*, Argentina, FLACSO Argentina, N° 39, año 22, junio de 2013, Vol. 1, p. 19.

la infancia, entre otros temas. Pero es importante explicar que en aras de entender a los sectores populares como un grupo social integrado por hombres y mujeres que acudieron o no al llamado de la insurgencia, se involucraron con intensidad o no en la guerra, es necesario que se estudien estos sujetos históricos pertenecientes a una sociedad estamentaria, sometidos a una muy diferenciada colocación de acuerdo a sus características fenotípicas, de origen socioracial o de género; trabajos como el de Patricia Seed⁸⁰ han reorientado la discusión y bien podría influir en los contenidos de historia que se enseñan en la actualidad. No sorprenden los libros de textos que sólo referencian héroes masculinos, hombres guerreros y valientes insurgentes, en el caso de la Independencia, abstraídos de un contexto familiar, local, social, entre otros. Al respecto, Cecilia Peña señala que la integración a los contenidos en los libros de texto de secundaria de los sectores populares no ha sido una realidad debido a que “simplemente traslada los temores de las cúpulas conservadores a las transformaciones sociales [...] en especial, todos aquellos donde el hombre/mujer toma conciencia de su carácter histórico nacional, más ha valido conservar la estabilidad y refugio de las instituciones: llámese Real Audiencia, Virrey o Ejército”⁸¹.

Algunos especialistas como Joaquín Prats, sugieren que la clave para acercar la información histórica a las aulas de clase consiste en implementar la metodología de secuenciación de los contenidos, que de la mano con una buena práctica didáctica ayudarían al estudiante, poco a poco, a incorporar y entender las explicaciones históricas⁸². Es decir, en primer lugar, partir de una explicación elemental para ir hacia lo complejo; este recorrido deberá estar acompañado de la elección de dos o más versiones del tema, analizar, criticar, presentar propuestas de hipótesis e incorporar posibles respuestas a los cuestionamientos que hayan surgido en el proceso. En segundo lugar, construir los conceptos que identifican

⁸⁰ SEED, PATRICIA, *Amar, honrar y obedecer en el México colonial. Conflictos en torno a la elección matrimonial, 1574-1821*, Traducción de Adriana Sandoval, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1991.

⁸¹ PEÑA GUZMÁN, CECILIA, “Nacionalismo y Educación: la reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la Independencia en los libros de texto de educación secundaria”, en *Revista Historia Caribe*, Barranquilla, N° 17, 2010, p. 22.

⁸² PRATS, JOAQUIM, “La Selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Número 12, Barcelona, 1997, p.1.

el tema histórico, asociarlo con historias personales o locales que les signifiquen de alguna manera un mejor entendimiento al estudiante, así finalmente los contenidos emanados de historiadores especialistas podrán ser comprendidos en los espacios escolares rompiendo con la separación de ambos escenarios en los que han estado durante décadas. El diálogo que pueda construirse entre los saberes académicos y los saberes escolares supone también que la programación del profesor irá al ritmo de los avances en los contenidos, métodos y técnicas de trabajo utilizadas en los diferentes cursos de historia que se imparten en secundaria⁸³.

Resaltar la importancia de la historiografía en los libros de texto es vital para comprender la enorme posibilidad que se abre, ante el sistema educativo, de renovación de los contenidos históricos de secundaria. El texto especializado surge como la invención del historiador, un tema elegido dentro de procesos pasados y como bien lo señala el investigador y profesor Ivo Mattozzi⁸⁴, el historiador va dejando rastros, huellas de sus intereses sociales, individuales, políticos y hasta económicos. Entonces las investigaciones sobre Independencia surgen en bloques textuales que parten de la disciplina misma, con una estructura concreta que difícilmente podrán llevarse ante un adolescente sin que antes sufra cambios que reconfiguren esa estructura, conservando algunos elementos como el título, el período, espacio, y ubicándolo dentro de otra escala del conocimiento. Estos esfuerzos por tratar de mejorar no sólo la didáctica en la enseñanza de la historia, sino, y fundamentalmente, los contenidos, será crucial en el entendido para formar estudiantes críticos y apropiados de su historia. Por ello, la inclusión de nuevos actores sociales en procesos históricos bastante conocidos por el grueso de los ciudadanos abrirá esos nuevos espacios de conocimiento a los que se refiere Mattozzi, los sectores populares vistos desde nuevas configuraciones, metodologías y fuentes. Finalmente, el maestro tendrá ante sus ojos nuevos materiales y será parte de su trabajo enseñarles a los estudiantes a cuestionarlos, ubicar la información relevante, entender su estructura, de ésta forma, los

⁸³ *Ibíd.*,

⁸⁴ MATTOZZI, IVO, “La Transposición del Texto Historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia, En: *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4, Venezuela, 1999. Pp, 27-56.

jóvenes podrán desarrollar habilidades para comprender el tiempo histórico y muchos otros complejos conceptuales propios del conocimiento histórico.

En cuanto a los contenidos históricos que se eligen como saberes enseñables, la crítica que hace Prats al respecto es bastante fuerte al señalar que en la mayoría de los casos la historia ha sido tratada como una herramienta para transmitir ideas políticas, responder a intereses particulares, adoctrinar en favor de una ideología en particular, entre otros. Además, afirma que para mediados del siglo XIX la manipulación fue aún más fuerte, los recién creados Estados Nación debían fomentar los discursos nacionalistas y para ello, reformar los contenidos de las clases de historia fue fundamental, ahora, el sentimiento patriota se alimentaría en los escenarios escolares. Aunque la tendencia a revisar los contenidos enseñables ha permitido generar cambios, pequeños, pero valiosos en la comprensión de la información. Por otro lado, pese a que los programas de historia suelen mencionar alguna inclinación pedagógica, en la práctica no funcionan como tal, los profesores suelen mezclar todos sus conocimientos sin tener muy claro el panorama o el desarrollo de sus clases. La lectura de investigaciones sobre enseñanza de la historia lleva a una conclusión que podría ayudar a relacionar la historiografía más novedosa e incluyente con la enseñanza, no se trata de crear una nueva categoría o nuevos conceptos, aunque se pueda dar sin duda alguna, se trata de combinar metodología, conocimientos y técnicas de trabajo de lo histórico para ir construyendo y enseñando a los estudiantes a construir su propio conocimiento histórico. Es decir, que el estudiante aprenda no sólo datos e información general sino métodos para entender, situarse y construir su propio saber histórico.

Tal como se desprende de la perspectiva constructivista del aprendizaje, lo planteado por el desarrollo psicológico y de la conformación y del carácter mismo del conocimiento histórico basado en la construcción conceptual del tiempo histórico, pensar históricamente no es algo dado o natural al ser humano como muchos afirman a la hora de transmitir información histórica sin ninguna mediación. Por el contrario, es a la vez una construcción social e histórica, que requiere ser interiorizada y aprendida, es decir, es contraintuitivo. Y este proceso de aprendizaje resulta aún más complejo que en el caso de

las disciplinas relacionadas con las ciencias naturales, en gran medida porque para construir el conocimiento histórico es imprescindible la comprensión de conceptos, relaciones y procesos, muchos de los cuales, no tienen correlato con el presente o con el mundo material o inmediatamente relacional de un niño o joven en edad escolar y responden más a desarrollos conceptuales, y por tanto lingüísticos⁸⁵. Aunque, la enseñanza de la historia implica la elaboración de un conocimiento acerca del pasado con herramientas conceptuales que tienen sentido en el presente, estas son construcciones que poseen un nivel progresivo de abstracción que pueden ir de nociones en contacto con la realidad inmediata a conceptos con niveles de relación de significados más abstractos, o simplemente referenciar relaciones entre significados o conceptos sin vinculación con la experiencia cotidiana e inmediata, todo lo anterior, en directa relación con el crecimiento físico del niño o joven.

La apropiación del conocimiento y los conceptos propiamente históricos y sociales debe entenderse como un proceso que va del establecimiento de nociones o conceptos con conexiones concretas, hasta la conexión entre significados y conceptos cada vez más abstractos. Aprender un concepto implica, necesariamente, es tornar familiar un sistema de relaciones sociales, pues la enseñanza que busca la construcción de conceptos se centra en las relaciones que los conceptos mantienen entre sí, en este medida son polisémicos, pues cada significado es atravesado y transita en una red de relaciones que son las que le dan sentido al concepto según su contexto⁸⁶. En el adolescente y adulto se ha de haber alcanzado, sólo gracias a la enseñanza, un estado de comprensión conceptual de la historia que debe ser el ideal, pasa por un aprendizaje conceptual, teniendo en cuenta el estado de desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes, que prioriza la construcción de conceptos y estructuras o redes conceptuales sobre el aprendizaje memorístico de acontecimientos, datos y personajes. En este sentido, tal como lo describe Manuel Carretero y otros, “Finalmente, se espera que, de manera gradual, [los estudiantes] lleguen a comprender la

⁸⁵ CARRETERO, MARIO, *Constructivismo y educación*, México, Editorial Progreso, S.A. 2002, pp, 124-126.

⁸⁶ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, ANTONI, “La formación en competencias de pensamiento histórico”, en *Clio y Asociados. La historia enseñada*, No 14, La Plata-Argentina, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Departamento de Historia, 2010, p. 36.

historia como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de la realidad”⁸⁷.

Insistir en renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia también debe pasar por renovar lo que se enseña para responder a la demanda de los jóvenes que conciben la historia como aburrida, las clases se han convertido en un lapso tedioso en la medida que la información suministrada no los incluye como actores y directores de su propia realidad. La Independencia, como otros temas de interés histórico nacional, ha caído en la monotonía de la historia de bronce, combatir esta tendencia debe llevarnos a transitar por el mismo proceso de renovación historiográfica que se ha venido dando en la academia, donde importantes historiadores trabajan por abordar procesos históricos complejos distanciados de los trabajos monográficos sobre héroes y grandes hazañas.

⁸⁷ CARRETERO, MARIO; JOSÉ ANTONIO CASTORINA; MARÍA SARTI; FLOOR VAN ALPHEN; Y ALICIA BARREIRO. “La Construcción del conocimiento histórico”. *Propuesta Educativa* Vol. 1, No 39 Año 22, junio del 2013, pp, 14.

Capítulo 2

Los libros de texto y el relato escolar sobre la Independencia de México antes de la reforma de 2006

1° Grupo: 2000-2006

La investigación planteada considera examinar, en este segundo capítulo, algunos conceptos y procesos que servirán como base en la comprensión del planteamiento del problema y en el acompañamiento del desarrollo del análisis al que serán sometidos los libros de texto correspondientes al primer grupo: los publicados entre el 2000-2006. Posteriormente, en el capítulo tres se trabajarán las ediciones escolares distribuidas entre 2008-2014. La estructura general del presente capítulo es la siguiente: en primer lugar, explicar lo que se entiende por manual escolar; en segundo lugar, se describe la reforma educativa promulgada durante el periodo elegido para la presente investigación (2000-2014) que ha impactado la enseñanza de la historia en secundaria; y, por último, en una tercera parte se presenta la revisión de los textos de historia seleccionados, son estudios de caso correspondientes a la unidad 3, Independencia de México, siguiendo la propuesta esbozada por el Plan y programas de estudio, segundo bloque.

1. Los libros de texto en contexto

Partiendo de la idea que el concepto está asociado al origen de los sistemas educativos nacionales del siglo XIX y XX, y como lo expone Antonio Petrus Rotger, en su artículo “Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición de los manuales escolares” que “el

periodo va asociado a la renovación de técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como un instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza”⁸⁸. Este ciclo se caracteriza especialmente por las cartillas, abecedarios y catecismos cuyo uso estaba destinado a la enseñanza de la lectura y la doctrina cristiana, esa transmisión de contenidos, de saberes se constituyen en la señal de identidad de los manuales escolares, “lo que hace de ellos un producto editorial específico y diferenciado y permite distinguir espontáneamente a un libro de texto de otras obras impresas”⁸⁹.

Algunos especialistas en el tema afirman que a mediados del siglo XVII comenzó a utilizarse un método de enseñanza continua direccionada por un libro de texto con fines religiosos, donde cada alumno debía contar con un material básico en el proceso de aprendizaje. Aunque la denominación del texto escolar fue variada durante el siglo XIX y XX, sus atributos son los mismos, representa a los textos que contribuyen al proceso enseñanza-aprendizaje, por tanto, tienen una intencionalidad marcada hacia un grupo determinado de estudiantes, señalando el nivel, la modalidad, su estructura didáctica interna y el contenido expresado, ordenados y direccionados por la disciplina escolar. Autores como Alain Chopin afirman que “si es difícil –definir- un manual porque, bajo una aparente banalidad, aparece como un objeto del todo complejo. Asume simultáneamente varias funciones y se pueden tener de él visiones de naturaleza bien distinta”⁹⁰. Desde su concepción es un material utilizado en las escuelas de forma preferente o de manera auxiliar que acompaña la labor del docente, viene organizado para adecuarse a fines curriculares: lenguaje, color, diseño y gráficas, y como administrador de información: unidades, didácticas, guías y talleres, entre otros, es en definitiva un objeto elaborado, difundido y consumido para generar información determinada que servirá a la sociabilización y aculturación de los estudiantes.

⁸⁸ PETRUS ROTGER, ANTONIO, “Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición de manuales escolares”, en *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 102-103.

⁸⁹ OSSENBACH, GABRIELA, “Manuales Escolares y Patrimonio Histórico-Educativo”, en *Revista Siglo XXI*, Vol. 28 n° 2, España, Universidad de Murcia, 2010. p. 117.

⁹⁰ CHOPPIN, ALAIN, “Pasado y presente de los manuales escolares”, en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 13 No 29-30. Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, 2001, p. 209.

Así mismo, el uso del texto escolar debe estar expresado de manera clara por los autores, quienes finalmente sistematizan una serie de contenidos de acuerdo al nivel de enseñanza, la complejidad del mismo viene determinado por el grado de educación al que es dirigido, así como su lenguaje y el uso de recursos lingüísticos que suelen estar acompañados por imágenes. Los ejercicios o pruebas sobre la asimilación de contenidos es otra parte importante del texto escolar, responden a las exigencias curriculares, con la extensión “apropiada” en cada nivel del saber, los más comunes: cuadros, resúmenes, cuestionarios, ampliación de lecturas, líneas del tiempo, entre otros.

Los textos, en general, son intervenidos por las autoridades educativas de cada entidad estatal mediante reglamentos internos, normas o políticas que priorizan los contenidos introducidos en cada grado escolar. Estas instituciones oficiales son las veedores de los libros escolares gratuitos y con un número de ejemplares a gran escala, aunque en muchas ocasiones, con previa orden, ceden los derechos a publicar a empresas privadas, poco vigiladas y con fines lucrativos, quienes establecen sus propios criterios educativos aprovechando la poca vigilancia de los funcionarios públicos responsables de la educación en cada región. Al respecto, Alain Chopin afirma: “a través de los textos, los ejemplos, las imágenes, el libelo de los títulos, se desliza, sin que sus coetáneos sean realmente conscientes de ello, toda una temática en la cual las clases dominantes se ven reflejadas e intentan echar los cimientos, en definitiva de la identidad de la nación entera”⁹¹. Entonces podríamos resumir que algunos autores entienden que, en primer lugar, los libros de texto se definen como herramientas pedagógicas cuya finalidad es facilitar el aprendizaje de conceptos y contenidos, función que durante mucho tiempo fue subsidiaria a otras que estuvieron.

Además, se le reconocen entre otras funciones: el servir como soporte de “verdades” que la burocracia educativa considera se deben transmitir a los niños y jóvenes, en palabras de Choppin: “el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe

⁹¹ CHOPPIN, ALAIN, “Pasado y presente de los manuales escolares”, en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 13 No 29-30, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, 2001, p, 210.

adquirir para la perpetuación de sus valores”⁹², mientras que, por otro lado, actúan como “medios de comunicación muy potentes” gracias a su amplia difusión y la uniformidad del discurso que transmiten, basado en un sistema de valores, una ideología y una cultura dominante, de una manera expresa o solapada. El manual escolar participa desde la escuela en un proceso de socialización más amplio, que involucra el adoctrinamiento de las jóvenes generaciones en el marco de una estructura de dominación bajo un Estado-nacional. No obstante, aun con esta determinación fundamental, se sigue esperando y suponiendo del libro de texto que debe cumplir una función didáctica para el aprendizaje de los conocimientos de las disciplinas escolares.

Distintos artículos sobre los manuales escolares escritos por la pedagoga e historiadora Gabriela Ossenbach señalan puntos estratégicos para abordar este análisis. Privilegia el tratamiento que desde las instituciones oficiales se da a los contenidos, según sean las concepciones sociales y políticas que confluyen a la hora de elaborar los textos escolares. Una pieza clave de entendimiento son los currículos, planes de estudio que dejan ver las tendencias ideológicas, la jerarquía de los temas que marcan finalmente el ideal de “saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social”⁹³. Los textos escolares como instrumentos para la definición de roles sociales es otra de las categorías a tener en cuenta en el análisis, en ella juegan un papel importante los estudios de género, mujeres, etnias y grupos sociales que definen estereotipos dentro de la sociedad. Las imágenes y el lenguaje se convierten en otro elemento para desentrañar las intenciones de cualquier texto escolar, o dicho de otro modo, el llamado currículo oculto.

En los países de América Latina los libros escolares han estado sujetos a cánones establecidos por la religión o movimientos políticos con fuertes inclinaciones de recrear un ciudadano con características determinadas para sus fines de aculturación y organización social, la mayoría de estos países busca fortalecer el nacionalismo propuesto por un

⁹² CHOPPIN, ALAIN, “Pasado y presente de los manuales escolares”, p. 210.

⁹³ OSSENBACH, GABRIELA, “Manuales Escolares y Patrimonio Histórico-Educativo”, en *Revista Siglo XXI*, Vol. 28 n° 2, España, Universidad de Murcia, 2010. p. 124.

determinado proyecto político. La disciplina que se imparte en los salones de clase y las escuelas van impregnando en el alumno las reglas de comportamiento social necesarias para hacer parte de un sistema cada vez más globalizado. Los libros de texto son herramientas de tipo reglamentario, dirigido a un grupo donde los integrantes son individualizados para cumplir objetivos explícitos e implícitos en que la memorización y adquisición de contenidos en masa son fundamentales para alcanzar su fin. La investigadora Constanza Moya Pardo en su artículo titulado “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar” afirma que “los manuales escolares, además, son vectores, medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión y sobre la uniformidad del discurso que transmiten. Más allá de las prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura”⁹⁴.

Las últimas investigaciones sobre los textos escolares o manuales de enseñanza realizados en América Latina se han centrado en los contenidos, para responder a la pregunta de cómo se ha influido desde los textos en la conformación de identidades nacionales o imaginarios y valores colectivos de acuerdo a presupuestos políticos o de convivencia. Se han favorecido, entonces, el enfoque nacionalista de los héroes regionales, los aspectos ideológicos de los saberes enseñables y su utilización como instrumentos de imposición de visiones hegemónicas o proyectos de control y dominación desde la educación⁹⁵. Algunos otros trabajos han abordado cuestiones externas a los contenidos de los manuales, referidas al control estatal sobre la realización de los libros de texto o su producción, distribución y mercado. Cada vez, sin embargo, son mayores las investigaciones que abordan temáticas donde los libros de texto se constituyen en un material de estudio, como fuente, para la historia de la educación⁹⁶, así como, la configuración de corrientes pedagógicas y didácticas manifiestas en los manuales, o la

⁹⁴ MOYA P, CONSTANZA, “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”. EN: Cuadernos de lingüística hispánica, No. 11. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008, p, 140.

⁹⁵ OSSENBACH, GABRIELA, “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES”. en *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, No 4. Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes, 2005, p. 15.

⁹⁶ OSSENBACH SAUTER, GABRIELA Y SOMOZA, JOSÉ MIGUEL, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2000.

evidencia de problemáticas de género y clase, además de las características de presencia de afrodescendientes y aborígenes en sus contenidos⁹⁷. La conformación de proyectos multinacionales de análisis de los libros de texto a partir de los noventa en el mundo ibérico hispano, tal como el proyecto de Manuales Escolares, MANES, iniciado durante el año 1992 en España en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que se planteó como objetivo sistematizar información de los manuales de texto españoles y de varios países de América Latina que se adscribieron al proyecto a través de sus universidades, mediante su catalogación y estudio, ha incentivado e impulsado la producción de publicaciones y la formación de grupos de investigación sobre el tema⁹⁸.

Otros estudios avanzados señalan la influencia que ha tenido el filósofo Egil Johnsen en el campo de la investigación sobre los libros de texto⁹⁹, su trabajo además de coincidir en algunas premisas con Choppin, señala que los manuales escolares lograron su punto cúlmine cuando su utilidad se hizo relevante en el siglo XX, especialmente porque surgieron nuevos textos enlazados con una serie de innovaciones pedagógicas que fueron insertadas en los contenidos en un intento por dinamizar su utilidad. Este autor ha logrado clasificar en tres grupos los libros de texto: los de análisis históricos e ideológicos, los centrados en su uso, es decir, pensados más para el maestro y los que se focalizan en su desarrollo, su producción editorial y de mercado. Hasta ahora podríamos advertir que los avances en el estudio sobre los materiales educativos más utilizados en países como México han servido como bases teórico-metodológicas para la apertura de nuevos enfoques y perspectivas en el campo del libro de texto.

⁹⁷ Entre los años 90 y el año 2006 la Comunidad Andina de Naciones en el marco de la iniciativa impulsada por el Convenio Andrés Bello y la UNESCO impulsó en varios países la realización de trabajos por investigadores donde se indagaba por los contenidos de integración, inclusión de sectores sociales tradicionalmente marginados y el incentivo de una cultura de paz en los programas y libros de texto de historia de la región, ver CAB-UNESCO, *Conferencia Internacional. La Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz, Cartagena noviembre de 1996*. Quito, UNESCO, 1997.

⁹⁸ RAMÍREZ, TULIO, "El texto escolar: una línea de investigación en educación", *Revista de Pedagogía*, Vol. 24 No. 70, Caracas, Universidad Central de Venezuela, may-agos 2003, pp. 273-292.

⁹⁹ TOSI, CAROLINA, "El texto escolar como objeto de análisis" en *Revista Lenguaje*, n° 39-02, Colombia, Universidad del Valle, 2011, pp. 469-500.

En consecuencia, para el área escolar de la historia y el enfoque del presente trabajo, tal como lo muestra Rafael Valls Montés, para el caso español, pero también divulgado para buena parte de los países de América Latina, incluido México, el desarrollo de los estudios historiográficos y el esclarecimiento mayor de la historia de la historiografía española va a incidir sobre el cuestionamiento y el estudio de la historiografía escolar en la búsqueda del ajuste o privilegio entre unos saberes enseñables y otros, suministrando además pistas metodológicas y conceptuales para el estudio de la historia de la historiografía escolar y sobre la revelación de las particularidades del desarrollo del espacio escolar en directa relación con el área académica que representa. Lo anterior tuvo repercusiones en la transformación de los textos escolares en uso y ha enriquecido el estudio e investigación de los manuales con una perspectiva crítica que evalúa sus deficiencias “historiográfico-didácticas”, aportando de manera significativa herramientas conceptuales y metodológicas¹⁰⁰.

Siguiendo el planteamiento de María Clemencia Venegas¹⁰¹, expuesto a su vez por Constanza Moya, para que el texto cumpla su función de material didáctico facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, debe actuar como mediador del conocimiento, por tanto, debe poseer una condición dinámica en su estructura que le permita adaptarse para servir en el proceso de construcción de conceptos necesarios en el aprendizaje. Es decir, el libro de texto debe, entre sus funciones sobre el conocimiento, contribuir a crear conceptos propios del ámbito escolar que correspondan con el proceso de desarrollo del aprendizaje de los niños o jóvenes a los que va destinado, sobre todo, si su producción se piensa en función de su utilidad para el proceso enseñanza-aprendizaje.

¹⁰⁰ VALLS MONTÉS, RAFAEL, “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”, en *Historia de la Educación*, Revista interuniversitaria No 18, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1999, pp, 169-190.

¹⁰¹ VENEGAS, MARÍA CLEMENCIA, *El texto escolar. Cómo aprovecharlo*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1993, 182 p.

Aspectos relevantes sobre los libros de texto en México

Entender los cambios y el valor otorgado a los libros de texto en la educación secundaria de México hace necesario señalar algunos puntos cruciales para nuestro posterior análisis de los contenidos y la importancia que juega este material educativo en el aula. Alfonso Rangel Guerra¹⁰² expone la idea visionaria que tuviera el entonces secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet para garantizar una mejor calidad en la educación mexicana, así como la gratuidad. Su administración reconoció los enormes vacíos educativos por los que atravesaba el país donde casi la mitad de la población era analfabeta y la estructura física de espacios destinados a la enseñanza eran deficientes en relación con la creciente población y la incorporación, cada vez más numerosa, de comunidades indígenas al sistema de administración nacional. Así las cosas, la problemática de la educación a mediados del siglo XX impulsó la organización de nuevos frentes ejecutores direccionados desde la misma presidencia de la República y que finalmente fueron desarrollados por Torres Bodet, de los que se puede rescatar una acción cuyas repercusiones se sienten hasta ahora: la creación por decreto de la CONALITEG en 1959, dirigida por Martín Luis Guzmán. En otras palabras, según las cifras, el país pasó de una crisis educativa a la cobertura de 15 millones de libros gratuitos en 1960.

Así mismo, recordemos que fue desde 1993 mediante reforma constitucional, que la educación básica se amplió a 10 grados, permitiendo que la secundaria comenzara a gozar del carácter de obligatoriedad que por décadas había tenido los niveles de primaria, ahora el Estado debía intervenir y responsabilizarse activamente en la elaboración, definición y producción de los libros de texto, además, abría la posibilidad a que el mercado privado se insertara de manera activa no sólo en la impresión de los libros sino en la conceptualización de los contenidos que se proponen a la SEP para su aprobación, ello dio lugar a que en 2005, las editoriales autorizadas por la Secretaría ponían a disposición de los

¹⁰² RANGEL GUERRA, ALFONSO, “Impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos” en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011, pp, 147-155.

maestros 500 libros, eligiendo el que creyeran se ajustaba a las necesidades de cada grado de secundaria¹⁰³. Aunque si bien es cierto que los libros de texto para secundaria comenzaron bajo la modalidad de préstamo y es hasta el año 2004 que la distribución de libros alcanzó el universo de estudiantes inscritos al periodo escolar, los efectos han sido más positivos que negativos. Los maestros de la secundaria reciben el libro de la asignatura a la cual están adscritos y materiales de apoyo, como: los *Símbolos Patrios*, *Cantemos Juntos*, *Disfruta y Aprende*, además de los catálogos de apoyo. Todo lo anterior se ve reforzado con las ediciones especiales diseñadas por la SEP para cubrir eventos históricos especiales, fue el caso de la celebración del Bicentenario, con el libro de texto *Arma tu Historia*.

Tal como lo demuestra la edición conmemorativa de los 50 años del libro de texto gratuito dirigida por la doctora en lingüística, Rebeca Barriga Villanueva¹⁰⁴, han sido innumerables los cambios sociales, económicos y políticos vividos en cinco décadas como consecuencia del impacto que tuvo la puesta en marcha de un único material de texto educativo para todo el territorio nacional. El reto es significativo, si se tiene en cuenta que aunque en buena medida la función del libro de texto se ha cumplido, no es suficiente para responder a las actuales demandas nacionales donde los índices de analfabetismo siguen siendo altos y para los estudiantes de primaria pública el libro representa prácticamente su única fuente de lectura y conocimiento. Para el caso particular de la secundaria en el año 2011, la colección de libros de textos es más diversa en relación con la primaria, cuenta con 364 títulos debido a su variada producción¹⁰⁵.

¹⁰³ VILLA LEVER, LORENZA, “Los libros de texto son gratuitos, pero no únicos ni obligatorios” en Anuario Educativo Mexicano, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, p. 227.

¹⁰⁴ BARRIGA VILLANUEVA, REBECA, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011.

¹⁰⁵ Al respecto es importante señalar que la colección de libros de texto de primaria oscila entre 64 libros, siendo la mitad producidos a nivel nacional y la otra mitad con participación estatal, es decir, la colección de secundaria es muy superior y variada dada la participación del sector privado en su elaboración. Ver: ARZOZ ARBIDE, JUAN LUIS, “El libro de texto en México” en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011, p. 672.

Diferentes investigaciones dan cuenta de la relación directa que existe entre obtener buenos resultados escolares y la utilización del libro de texto. El impacto positivo que representa para los sectores menos favorecidos la existencia de una edición escolar para incentivar la lectura entre adultos y niños es bastante significativo, demostrando, una vez más, que lejos de desaparecer, el libro de texto debería ir transformándose de acuerdo a las necesidades que tiene el sector educativo de obtener y mejorar la calidad en la educación pública. Así por ejemplo, a diferencia de la educación primaria, la secundaria, terreno del presente trabajo, se destaca por poseer cualidades importantes, aquí sólo mencionaremos dos: a) los docentes pueden participar en la selección de los contenidos a enseñar y b) que miembros de la comunidad intelectual pedagógica y editorial se integran de manera abierta al proceso de elaboración, cuyo trabajo será revisado y aprobado por la SEP¹⁰⁶. Además, por disposiciones de esta entidad pública y contrario a lo que sucede en primaria, los contenidos deben actualizarse cada año sin que ello represente modificaciones al programa de estudio previamente establecido, lo cual favorece la implementación de avances historiográficos que benefician a los contenidos del libro de texto.

Finalmente y luego de cincuenta años con una producción editorial superior a los 5 mil millones de ejemplares¹⁰⁷, el libro de texto representa continuidad frente a la demanda educativa, pero, también, retos por sobrevivir en medio de una era tecnológica. Un ejemplo de ello es que la CONALITEG en colaboración con la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, acordaron que los libros para secundaria producidos por diversas editoriales privadas sean subidos a la internet para facilitar el acceso de los materiales por parte de los docentes, además de otras producciones educativas que buscan reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la misma comisión de libros de texto reconoce los múltiples desafíos que significa la incorporación tecnológica: infraestructura,

¹⁰⁶ ARZOZ ARBIDE, JUAN LUIS, “El libro de texto en México”, p, 677.

¹⁰⁷ LIMÓN MACÍAS, MIGUEL AGUSTÍN, “Del pasado al futuro de los libros de texto gratuitos” en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011, p, 681.

capacitación docente, familiaridad con las TIC, conocimientos básicos en manejo de tecnología por parte de los estudiantes, entre otros.

2. La reforma educativa en secundaria

Si bien la elaboración de los libros de texto publicados en los primeros años de la década del 2000 respondió a los preceptos esgrimidos en el Plan de estudios de 1993, el gobierno nacional a través de la SEP imprimió algunas pequeñas modificaciones cuatro años después que fueron mostrando la necesidad de la total renovación de los contenidos escolares finalmente decretada, para secundaria, en el año 2006. El periodo presidencial correspondiente al sexenio 2000 al 2006 representó en materia educativa una etapa de tensiones entre el SNTE y el gobierno nacional, crisis resuelta luego de varias negociaciones que terminaron por entregar la administración de áreas cruciales de la educación primaria y secundaria al sindicato, como la libre elección de directores y coordinadores de escuelas públicas, además de obtener mayor autonomía para el manejo interno de la organización, por dar un ejemplo¹⁰⁸.

El ambiente propicio para la reestructuración completa de los programas de estudio se dio en una etapa crucial del país, el ahora presidente de la República representaba la ruptura de la hegemonía política que durante décadas había mantenido el PRI, sin embargo, el ahora representante del PAN mantenía los mismos preceptos neoliberales heredados desde 1992, tal como expone el investigador Sebastián Plá en un artículo publicado en el 2012¹⁰⁹. Entre los principales objetivos a lograr con la modificación en materias como historia estaba una mayor apropiación del concepto de ciudadano, regido por el capitalismo y reglado por normas de competitividad demandadas por el actual sistema mundial.

¹⁰⁸ ECHENIQUE VÁZQUEZ, LETICIA, MUÑOZ ARMENTA, ALDO, “Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical”, en *Revista Espacios Públicos*, N° 36, México, Universidad Autónoma de México, enero-abril 2013, p. 79.

¹⁰⁹ PLÁ, SEBASTIÁN, “La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del último mexicano (1993-2011)”, en *Historiografías*, número 4, julio a diciembre de 2012, pp. 47-61.

La política ejercida por Vicente Fox en materia educativa fue promocionada bajo el lema *Compromiso Social de la Educación*, compuesta básicamente por dos aspectos: educación en valores y evaluación docente, prometiendo además, un aumento significativo en el porcentaje del PIB destinado al sector educativo¹¹⁰, en parte debido a los malos resultados obtenidos por México en mediciones internacionales¹¹¹. El SNTE se mostró complaciente ante este último tema, sin embargo, en el caso de las RIES la reacción del sector educativo se expresó por la vía de movilizaciones políticas y posturas opuestas a la cúpula sindical debido a que rápidamente circuló información no oficial que señalaba la intencionalidad política por reducir las clases de secundaria, proyecto de reorganización de las materias y en consecuencia una obligada reforma curricular.

Aquí se hace necesario recordar que desde el año 2001 los representantes de la SEP comenzaron a enfrentar problemas relacionados con la no aceptación de algunos libros de texto por su contenido, artículos a favor y en contra danzaban por la páginas de la prensa nacional sobre la pertinencia de la renovación de los textos¹¹², opiniones críticas vieron el clímax de la discusión cuando la reforma -aún no decretada- a la secundaria comenzó a vigilar la publicación de los libros de texto, entonces el problema estalló, ese fue el caso del libro escrito por Claudia Sierra Campuzano, *Historia 3, Un Enfoque Analítico* editado por la Editorial Esfinge, cuya publicación alcanzó su tercera impresión en 2003, año en que la SEP consideró detener su publicación y enviar el libro a revisión dada la información suministrada en varios apartados temáticos, como por ejemplo, el texto escrito para enseñar

¹¹⁰ En este punto de la reforma educativa resulta interesante contrastar las promesas que en materia de inversión realizó el presidente Vicente Fox: al inicio de su gestión, el porcentaje de gasto educativo nacional por alumno de secundaria aumentó, alcanzando un máximo de gasto de un 5,2% en 2003, sin embargo, en la medida que su gobierno avanzó el gasto educativo disminuyó considerablemente, en 2006 alcanzó una pérdida de -4.9%, año en que se decreta la reforma educativa y que finaliza su mandato el presidente Fox. Para conocer en detalle las gráficas de los porcentajes ver: INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Panorama Educativo de México, Indicadores del sistema educativo nacional*, México, 2009, pp, 136-141.

¹¹¹ VÁSQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA, “Renovación y Crisis”, en Gonzalbo Escalante, Pablo; Gonzalbo Aizpuru, Pilar; Tanck de Estrada, Dorothy; et al, *Historia Mínima, La educación en México*, México, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, p, 237 - 238.

¹¹² Nexos en su número 285 del 1 de septiembre del 2001 publicó: Los Cuentos de Hadas y la Historia Patria, afirmando que “el proceso de revisión colectiva que está en marcha tiene también la tarea pendiente de equilibrar los cuentos de nuestra historia patria. La historia oficial de México es fantasiosa y desequilibrada”. Ver <http://www.nexos.com.mx/?p=10105> (visto el 18 de septiembre de 2015)

los sucesos ocurridos en la masacre de Tlatelolco¹¹³. Algunos artículos llegaron a denunciar las presiones que la iglesia católica estaría ejerciendo para que la SEP incluyera en la reforma la prohibición de señalar que Hidalgo y Morelos fueron excomulgados, aunque para efectos de veracidad, ésta la información no ha podido ser validada¹¹⁴.

Bajo acusaciones de censura y forcejeo de la historia (como lo tituló la Revista Proceso) el debate alcanzó su punto más álgido con el libro de Sierra Campuzano, el cual funcionó como detonante para que la academia y los sindicatos volvieran su mirada al proyecto de reforma, incluso se publicaron sendos artículos detallando los alcances del control gubernamental a la educación, así escribió Carlos Aguirre Rojas en su artículo:

...trata de eliminar la anterior historia oficial, defendida por los gobiernos del PRI, se esfuerza simultáneamente por “reconstruir” la *otra* visión de la historia de México; una visión radicalmente distinta de la vigente y dominante hasta el año 2000 y en la que, mediante un extraño cambio de roles, los antiguos villanos de la historia de México quieren ahora ser convertidos en héroes, en tanto los antiguos héroes y personajes centrales son ya sea relegados a un segundo plano, o abiertamente criticados y hasta defenestrados. Y todo ello, en aras de una supuesta renovación del discurso histórico...¹¹⁵

Siguiendo la ola de críticas surgidas por la orden de retirar el libro de texto de la Editorial Esfinge, Enrique Florescano afirmó que: “Asombroso que se repita esta situación.

¹¹³ El entonces secretario de la SEP, Reyes Tamez Guerra afirmó que la revisión estaría a cargo del subsecretario Lorenzo Gómez Morín, quien declaró: “...buscamos precisar aún más algunas de las normas para el desarrollo de los contenidos, porque el enfoque del Plan y Programas de Estudio para la Educación de la SEP (vigente desde el 2003) señala cómo deben organizarse los contenidos; pero quizá debamos establecer algunas pautas para el desarrollo de los contenidos [...] precisar más cómo deben desarrollarse los contenidos a partir del Plan y Programas de Estudio”. ver PROCESO, “Forcejeo por la historia”, México, 9 de febrero de 2003, <http://www.proceso.com.mx/?p=249158> (visto el 17 de septiembre de 2015).

¹¹⁴ La única evidencia de esta petición se puede verificar en 2008 y 2009, cuando el director del Archivo Histórico del Arzobispado de México, Gustavo Watson solicitó al gobierno corregir los libros de texto por considerar falsa la información sobre la excomunión de los entonces sacerdotes Hidalgo y Morelos.

¹¹⁵ AGUIRRE ROJAS, CARLOS, “Disputa por la interpretación de la historia en México”, en *Política y política educativa: tendencias y consecuencias*, Segunda parte, Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva, Núm. 34, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, p. 236.

Desde Zedillo propuse que se creara una comisión, no de la SEP, que revisara los contenidos de los libros (historiadores, politólogos, pedagogos, educadores y maestros)”.¹¹⁶ El escándalo creció con el paso del tiempo, así como las denuncias sobre supuestos pactos realizados “bajo la mesa” entre autoridades de los sindicatos y representantes de la SEP que permitirían llevar a cabo la reforma, aunque dadas las presiones de distintos sectores de la sociedad mexicana, estas modificaciones, consideradas por algunos como radicalmente conservadoras, se tuvieron que implementar progresivamente, evadiendo así el círculo de opositores. Posteriormente, en declaraciones públicas, el presidente de la República afirmaba que “en el año 2006 se pondrá en marcha una reforma a fondo del nivel secundaria [...] porque la reciente evaluación realizada por el INEE ha mostrado que la principal debilidad de la educación básica del país está en el nivel secundaria, por ello, es urgente que hagamos una reforma para que podamos tener un gran nivel de calidad educativa...”¹¹⁷.

La convocatoria nacional liderada por la SEP fue impulsada por bajo la necesidad de hacer universal la obligatoriedad de la educación secundaria en todos sus niveles, traducido no sólo en la cobertura al cien por ciento, sino en el combate disminuir los niveles de deserción y repetición de grados escolares. Los objetivos de la RIES, tal como las describe la doctora Aurora Elizondo Huerta, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional pueden resumirse en 5 temas centrales: 1) Trabajo conjunto entre alumnos y profesores, posibilidad de acuerdos para facilitar el aprendizaje; 2) Diseñar tácticas de transición entre un grado y otro; 3) Apoyo a capacitación docente continua; 4) Una educación que busque alcanzar logros educativos; y 5) Hacer más productivo el tiempo destinado al proceso enseñanza-aprendizaje¹¹⁸.

Varios fueron los acercamientos entre el SNTE y la presidencia de la República en busca de solución a problemas que consideraban cruciales, siempre resueltas con acuerdos

¹¹⁶ EL UNIVERSAL, CULTURA, “Opinan historiadores sobre la polémica, Opiniones de historiadores sobre polémica del libro de Sierra Campuzano”, México, jueves 6 de febrero de 2003. <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/119420.html> (visto el 17 de septiembre de 2015)

¹¹⁷ EL UNIVERSAL, “Impulsará Fox en 2006 reforma a secundaria”, México, 7 de diciembre de 2005.

¹¹⁸ ELIZONDO HUERTA, AURORA, “La reforma de la secundaria al debate, ¿Una reconfiguración de la política pública?”, en *Anuario Educativo Mexicano*, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, p. 290.

no vinculantes que terminaban siendo sólo buenas intenciones. Finalmente, los primeros meses del 2005 la reforma a la educación secundaria estaba planteada y planificada, por tanto, los representantes sindicales no tuvieron otra opción que entrar nuevamente a negociar la reducción de horas y la modificación de contenidos en las asignaturas, a decir, primer grado pasaría de tener 11 a 9 asignaturas; segundo grado, en lugar de 12, ahora tendría 9; y tercer grado, de 11 bajó a 9 asignaturas. Ahora, vista la reforma por materias, historia sin duda sufrió una gran reducción, pasó en un solo grado de ser una materia individual a fusionarse con Geografía, Historia de México y Universal¹¹⁹.

Es importante aclarar que otros actores sociales participaron en las consultas realizadas por el gobierno para elaborar una propuesta final de la reforma como: especialistas en enseñanza de la historia, asociaciones de padres de familia y representaciones estatales de carácter administrativo, en total, la SEP afirmaba que la cifra de participantes alcanzaba las 6 mil¹²⁰. Dichas negociaciones salieron a la luz pública gracias a la activa participación de los medios de comunicación, quienes pusieron en el tapete la discusión sobre temas cruciales en el proyecto: por ejemplo, la intención de eliminar los contenidos históricos relacionados a la historia prehispánica, geografía y astronomía, entre otros, incentivando la idea que el gobierno nacional pretendía eliminar 10 asignaturas del currículo escolar. Ante el panorama de oposición el entonces subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morín afirmó en rueda de prensa que “la SEP se encuentra en conversaciones con las secretarías de Educación de los distintos estados y sindicatos para dar a conocer el verdadero proyecto [...] la nueva currícula no disminuye el número de horas totales, así como tampoco implica que disminuyan los contenidos”¹²¹. Finalmente y pese a intentos reiterados de diferentes

¹¹⁹ ECHENIQUE VÁZQUEZ, LETICIA, MUÑOZ ARMENTA, ALDO, “Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical”, p. 84.

¹²⁰ BALLESTEROS PÁEZ, MARÍA DOLORES, “Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de Historia de México de educación secundaria”, RODRÍGUEZ LEDESMA, XAVIER Y TORIZ MARTÍNEZ ADRIANA, et al, (Comp.), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, México, UPN, 2013, p. 19. [Recurso Electrónico]

¹²¹ Declaraciones ofrecidas en una conferencia de prensa el 18 de junio de 2004 desde las instalaciones de la SEP, en la Ciudad de México. HERRERA BELTRAN, CLAUDIA, “Titubea la SEP sobre la aplicación de la reforma en nivel secundaria”, en *La Jornada*, México, 18 de junio de 2004,

organizaciones por no permitir la disminución de contenidos, poco pudieron hacer y una de las materias más perjudicadas en el modelo aprobado fue historia, así quedó publicado el 26 de mayo del 2006, cuando el Diario Oficial de la Federación oficializaba la ejecución de la reforma a la educación secundaria.

El siguiente gráfico presenta la primera versión del ajuste al total de materias que componen secundaria y entre las cosas que resultan interesantes es el número de horas para las clases de historia, 4 horas se contemplan en este proyecto de 2005, sin embargo, cuando el plan piloto comenzó a implementarse, las horas disminuyeron a 3 por semana sin explicación alguna hasta que en 2006 la carga horaria se normalizó. A continuación de presenta la versión inicial y final la RES.

<http://www.jornada.unam.mx/2004/06/19/035n1soc.php?printver=1&fly=> (visto el 18 de septiembre de 2015).

Cuadro Reforma Educativa Secundaria

CUADRO 2
Primera etapa de implementación.
Mapa curricular, 2005

	Hr	Primer grado	Hr	Segundo grado	Hr	Tercer grado	Total
							05 93
A	5	Español 1	5	Español II	5	Español III	15 15
A	5	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	15 20
A	6	Ciencia y tecnología I (énfasis en biología)	6	Ciencia y tecnología II (énfasis en física)	6	Ciencia y tecnología III (énfasis en química)	18 14
A	5	Geografía	4	Historia I	4	Historia II	13 8
A			4	Formación cívica y ética	4	Formación cívica y ética	8 9
A	3	Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	9 6
A	2	Educación física I	2	Educación física II	2	Educación física III	6 6
B	2	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	2	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	2	Artes (música, danza, teatro o artes visuales)	6 12
C	6	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	3	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	3	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	12
D	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	1	Orientación y tutoría con el coordinador del grupo	3
Total	35		35		35		

Contenidos comunes definidos bajo normatividad nacional.
 A: Profesores de asignatura susceptibles de ser coordinadores de grupo y de encargarse del trabajo de orientación y tutoría.
 B: Normatividad nacional con flexibilidad de la escuela para determinar número de opciones que se imparten.
 C: Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Flexibilidad de la escuela para determinar tipo y número de opciones que se imparten.
 D: Normatividad estatal a partir de lineamientos nacionales. Espacio para la atención de las y los adolescentes según sus intereses o las necesidades que provengan de los temas de las asignaturas.
 Fuente: Área de Desarrollo Curricular, Subsecretaría de Educación Básica, SEP.

Fuente: ELIZONDO HUERTA, AURORA, "La reforma de la secundaria al debate, ¿Una reconfiguración de la política pública?", p. 292.

MAPA CURRICULAR

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35		35		35

Fuente: Diario Oficial de la Federación, 26 de mayo de 2006.

El tránsito al sistema curricular del 2006 fue lento y bastante accidentado, no sólo porque comenzó a regir como programa piloto en unas pocas escuelas de secundaria y una vez elegidas, sólo sería objeto de vigilancia un grado, a elegir entre el primer o segundo año, tal como quedó estipulado en un documento oficial: “en el ciclo escolar 2005-2006 comienza la Primer Etapa de Implementación (PEI) en un número reducido de planteles, y conforme a lo establecido en el Acuerdo Secretarial 384, la generalización de la Reforma inicia en el ciclo 2006-2007”¹²², sino por la resistencia que encontró en las mismas aulas de clases, maestros que seguían utilizando el modelo anterior por considerarlo mejor o simplemente porque ya estaban adecuados y no querían tener que diseñar nuevos materiales educativos¹²³.

¹²² SEP, *Seguimiento a las escuelas Ciclo escolar 2006-2007*, Cuarto Informe Nacional, Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 5.

¹²³ Según el informe publicado en 2007 por la SEP el seguimiento realizado a las escuelas secundarias que aplicaron el plan piloto de la reforma arrojó interesantes indicadores: por ejemplo, un gran porcentaje de establecimientos educativos no entregó los informes detallados sobre la puesta en marcha del proyecto o simplemente no llenaban todos los formatos diseñados para depositar los resultados experimentados, así mismo, la Secretaría reconoce que fueron demasiados los instrumentos pensados para medir el impacto de la reforma, muchos indicativos a registrar y poco el tiempo que podía dedicar algún docente para llenarlos, entre otras observaciones. Al respecto ver: SEP, *Reforma de la Educación Secundaria. Primera etapa de implementación, ciclo escolar 2006-2007*, Secretaría de Educación Básica, 2007. 31 p.

En cuanto a la enseñanza de la historia se debe comentar que son pocos los trabajos de investigación que refieran propiamente al tema de la reforma que sufrió la asignatura de historia, así como los trabajos comparativos de los libros de texto sobre historia son bastante escasos. Sin embargo, se conocen aportes como los realizados por un grupo de docentes de la UPN, particularmente la profesora Laura Lima Muñiz, quien explica que para segundo grado de secundaria quedó establecida la materia Historia del Mundo: primeras civilizaciones, agricultura, historia del Mediterráneo y la Edad Media. Contenidos que refieren la historia de varios lugares a nivel mundial que guardan directa relación con lo ya visto en primaria. En el último grado de básica secundaria la historia se ve bajo la esfera nacional, Historia de México desde antes de la llegada de los españoles hasta la época actual¹²⁴.

Visto en detalle el tema de interés, la Independencia en los libros de texto de secundaria, se procedió a la revisión de trabajos de grado y una consulta a la Universidad Pedagógica Nacional arrojó entre sus muchas opciones una tesis de doctorado¹²⁵. El texto desarrolla un análisis sobre la reforma en los contenidos de Historia I y II, sin embargo, centramos la mirada en el segundo año por ser el grado que más profundiza lo referente a la crisis española, el movimiento de Independencia y la guerra hasta jurar la declaratoria que sellaba la creación de la nación mexicana independiente. Un total de 44 temas conforman el contenido del periodo distribuidos en 13 subtemas, de los cuales los últimos 5 responden al periodo de la colonia e Independencia. Eduardo Tarango afirma que algunos aprendizajes esperados no pueden llevarse a cabo porque no hay contenidos que expliquen el tema de la forma planteada por el programa, especialmente lo que tiene que ver con la identificación y aportaciones de los grupos sociales, por el contrario, se enfatiza en la visión eurocentrista de la historia, la vida de los americanos en relación con la de los españoles¹²⁶,

¹²⁴ LIMA MUÑIZ, LAURA, et al, “La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”, en *Revista Proyecto Clío* 36, 2010, pp, 8.

¹²⁵ TARANGO REYES, EDUARDO, *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma educativa secundaria 2006, reproducción o resistencia*, Tesis para optar al grado de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, p, 146.

¹²⁶ TARANGO REYES, EDUARDO, *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma educativa secundaria 2006, reproducción o resistencia*, pp, 146-147.

además, señala algo bien importante, los contenidos dedican sólo dos bloques a los acontecimientos iniciales del proceso de Independencia frente a los casi cuatro temas dedicados a la crisis española y su accionar para evitar perder el control de las colonias americanas.

De manera general, podemos percibir que los contenidos reformulados presentan cierta inclinación por resaltar la historia acontecida del lado español: la sociedad, la constitución de Cádiz, los ayuntamientos, entre otros, y por el contrario, poco o nada figuran la constitución de Apatzingán, la participación popular en el proceso, las demandas socio-raciales que afloraron en medio de la crisis, el trastorno social y político que representó la guerra o una mirada más humana de los actores históricamente enaltecidos por la llamada historia de bronce. Estos y otros señalamientos sobre el impacto de la reforma en la enseñanza de la historia serán el eje central de la revisión a los libros de texto editados durante el 2008-2014, análisis que estará desarrollado en éste y el próximo capítulo.

Finalmente, en cuanto al tema de las reformas a la educación a nivel nacional podemos señalar que fue la administración del presidente Felipe Calderón quien posicionó el tema de la evaluación en todo el sistema educativo mexicano, tanto alumnos como maestros comenzarían a ser evaluados por medio de sistemas internacionales como la OCDE o las pruebas PISA, aunque para algunos analistas estos resultados no tuvieron incidencia en la generación de políticas que buscaran la consolidación de la calidad educativa a nivel nacional. Calderón encabezó la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008 aceptada por todos los actores que en materia de educación se involucran.

3. Análisis de los libros de texto

3.1 Características generales de los libros de texto publicados entre el año 2000 y 2006:

Con un conjunto de libros de texto seleccionados se indagará sobre cómo se desarrollan en sus contenidos la historia de la Independencia de México, identificada como la “unidad 3” siguiendo los lineamientos curriculares propuestos por la Secretaría de Educación Pública. La totalidad de los libros de textos revisados se dividen en dos grupos: antes de la reforma y después de la reforma educativa aplicada a secundaria (RIES).

Este apartado del capítulo se dedica a profundizar y desarrollar el primer grupo, caracterizado por utilizar como base las indicaciones del Acuerdo 236 de 1997, por consiguiente se han elegido publicaciones que oscilan entre el año 2000 y 2006, porque el enfoque que vemos sobre la Independencia en los textos así orientados es similar, aunque se pueden reconocer algunas diferencias en los énfasis o matices de contenido y de tipo pedagógico que desarrollan, debido, en gran parte, al hecho de haber sido progresiva la implementación de la reforma, incluso implementada hasta el 2008 para algunas partes del territorio nacional. Algunas instituciones educativas optaron por emplear el plan trazado por la SEP, aplicar los fundamentos de la reforma un año por grado, es decir, para el año 2008 apenas el grado 3 de secundaria comenzaba a sentir las modificaciones en su plan de estudios.

A pesar que algunos de los objetivos propuestos en el Plan de estudios de 1993, donde la historia volvía a enseñarse como una asignatura individual con el propósito de lograr “la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria”¹²⁷, el programa distaba un poco de aquellas premisas. Entonces, la Geografía y, en general, las Ciencias Sociales se mezclaban en los contenidos de los libros de texto de Historia en el nivel secundaria. Así mismo, el

¹²⁷ SEP, *Planes y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria*, México, p. 93.

plan de estudios del 93 proponía “evitar que la memorización de datos de eventos históricos ‘destacados’ sea el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura”¹²⁸, imprimiéndole a la propuesta una mirada diferente frente al enfoque histórico que solía tener la enseñanza de la historia, sin que esto pudiera ser una realidad, pues la asignatura estuvo –en la mayoría de los libros de texto- bajo los rótulos: espacio, tiempo y héroes. En todo caso, el entusiasmo por pretender un enfoque más pedagógico quedaba una vez más difuso frente a los “Propósitos de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria”, contenidos en el plan de estudios.

Como se ha señalado antes, esta investigación presentará la revisión de los libros de texto respectivos a la asignatura de *Historia de México 3*, dirigido al último grado de secundaria, específicamente el relato escolar propuesto en la unidad 3 de cada uno de ellos; sin embargo, se incluye sólo un libro correspondiente a la asignatura *Historia Universal*, Historia 2, pues contiene un subtítulo dedicado a la Independencia de México en el que, aunque su tratamiento no es similar a los de Historia 3, es posible identificar características propias del discurso histórico utilizado por la mayoría de los textos escolares y que bien valen la pena ser reseñados en el presente balance.

La elección de los libros de texto resultó de la búsqueda en bibliotecas y a la colaboración de algunos profesores de secundaria que amablemente facilitaron el material para ser fotografiado, así mismo, la revisión se organizó en tres partes: la primera titulada “Observaciones”, comprende información general del texto, identificación y trayectoria de los autores y una mirada a la “Presentación” o “Introducción”, cuando éstos cuentan con una; la segunda parte refiere a la “Estructura” de los libros, su capitulado, la paginación de la unidad 3 sobre la Independencia de México, su composición textual, la ubicación de los distintos elementos que componen la unidad (títulos, relato histórico y actividades); la tercera, y última parte, se titula “Contenido”, responde al análisis y reflexión de los contenidos históricos, la distribución de los textos, los énfasis temáticos, la visión de la historia y una mirada a la iconografía elegida por la editorial.

¹²⁸ SEP, *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria*, México, p. 93.

Lista de libros de texto revisados antes de la RIES

Título de la publicación	Editorial	Autores	Año de publicación
Historia 2.	Santillana. Serie 2000	Antonio Arteaga Tiscareño	2000
Historia de México 3	Ángeles Editores	Alejandro Obregón Álvarez y Fernando Flores Pañola	1ª reimpresión, 2000.
Historia de México 3	Fondo de Cultura Económica	Josefina Mac Gregor Gárate, Cristina Gómez Álvarez, Laura Pérez Rosales, José Rubén Romero Galván y Antonio Rubial García	Reimpreso en el 2001
Historia de México 3	Esfinge	Claudia Sierra Campusano	3ª edición de 2001
Historia 3	Nuevo México	Gloria Villegas Moreno	2001
Básicos, Historia de México 3	Santillana	Rosario Rico Galindo, Margarita Ávila Ramírez, María Cristina Yarza Chousal, Gabriela Yolanda Torres Gómez y María Eva Castillo Roblez	2006

Para efectos del buen entendimiento del siguiente apartado, se incluyen los subtemas que corresponden a la unidad 3, según el Plan de Estudios de 1993 para secundaria:

<p>3. La independencia de México</p> <p>Raíces de la independencia</p> <ul style="list-style-type: none">- El desarrollo del sentido de la identidad novohispana- El "nacionalismo criollo"- Los significados del guadalupanismo- El conflicto social- Los peninsulares y los criollos- La situación de los indígenas, las castas y los esclavos- La influencia de las ideas de la Ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia- Las guerras europeas y los conflictos políticos en España <p>El desarrollo de la guerra</p> <ul style="list-style-type: none">- Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y de Morelos. La etapa de la resistencia- La composición social de los ejércitos insurgentes- Los efectos de la guerra en la formación de una identidad propia de los mexicanos <p>Las ideas políticas y sociales de los insurgentes</p> <ul style="list-style-type: none">- El pensamiento político de Hidalgo- Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación- Las propuestas de la Constitución de Apatzingán
--

3.2 Una mirada por el discurso escolar de la Independencia de México.

Aunque por muchos años los textos escolares atribuyeron el movimiento independentista expresamente al levantamiento criollo resultado de siglos de represión y exclusión, el relato escolar ha cambiado un poco, ahora la explicación se enmarca en procesos políticos y sociales más amplios, aunque no menos excluyentes para la historia social: por un lado, las exposiciones que se fundan en las causas y eventos provenientes de Europa como la

invasión de Napoleón en la península ibérica o el surgimiento y expansión del pensamiento ilustrado, la Revolución francesa, entre otros; y por otro lado, las explicaciones que privilegian los referentes locales y regionales, complejos por sí mismos, que se muestran dosificados en pequeñas cápsulas, como la participación de los sectores populares en la guerra, el surgimiento del nacionalismo (aunque este último usualmente carece de elementos de análisis más allá de la devoción que la gente sentía por la figura de la virgen de Guadalupe visto como eje unificador del bando insurgente, americanista), las tensiones regionales entre el centro administrativo y las redes de poder que se extendían por todo el territorio virreinal a través del comercio¹²⁹, no obstante, estos dos últimos temas son los menos incluidos en la enseñanza de la historia grado 3.

De manera general, se podría afirmar que por fuera quedaron muchos otros contenidos a considerarse como relevantes por la perspectiva que ofrecen a la historia de la Independencia: la importancia que revestían los puertos marítimos para algunas potencias europeas interesadas en el libre mercado; la introducción en el territorio de propaganda subversiva y agitadora de levantamientos e inconformismo social; el papel que jugaron los distintos estamentos sociales en la organización social; así como la relación de la élites virreinales con las capitanías generales, signada por pactos que en el momento del proceso independentista sirvieron para obtener su adhesión al naciente proyecto político, entre otros. Por supuesto siempre van a faltar temas, eso es evidente, pero la renovación de los planes y programas de estudio supone la utilización de nuevas miradas, enfoques y perspectivas a tratar sobre el proceso independentista, así como, una posibilidad de la renovación historiográfica en la que basan sus relatos escolares.

Por otro lado, los avances historiográficos que desde los años ochenta se producen en espacios académicos y de investigación permitieron el surgimiento de nuevas

¹²⁹ Después de 1997 el gobierno nacional comenzó un proceso de actualización de contenidos para secundaria, esa renovación fue por etapas y no sólo incluyó los libros de texto de historia, sino también español y matemáticas, además, entró en funcionamiento la biblioteca para el Maestro. Para más información, ver, GONZALBO ESCALANTE, PABLO; GONZALBO AIZPURU, PILAR; TANCK DE ESTRADA, DOROTHY; et al, *Historia Mínima, La educación en México*, México, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, p, 235.

perspectivas, enfoques novedosos que presentan una lectura un poco más incluyente de todas las fracciones sociales que participaron en la guerra de Independencia¹³⁰. Sin embargo, en lo que respecta a la implementación de esta nueva historiografía en el sistema educativo mexicano, por ejemplo, el caso de los sectores populares que hicieron presencia por miles en las filas insurgentes y realistas, continúan alejados de las aulas de clase, como si los hallazgos de la investigación histórica y la historiografía académica estuvieran “prohibidos” en los espacios escolares. Las “novedades” editoriales en la escuela siguen caracterizándose por mantener elementos habituales en los libros de texto desde que comenzó a utilizarse de forma masiva y unificadora, convenientes al discurso nacional de la historia, a lo que se le suma la disminución de énfasis temáticos; la incorporación de generalidades ha resultado la vía más fácil para la enseñanza de la historia al tratar algunos temas nuevos, lo cual contrasta con el innegable progreso que manifiestan los libros de texto en cuanto a su presentación, sobre todo, por los coloridos diseños e ilustraciones, mapas, tablas y líneas del tiempo. Por supuesto, no se trata de negar la influencia de la historiografía en la enseñanza de la historia, evidentemente ha estado siempre presente, determinando incluso algunas tendencias. La investigadora en enseñanza de la historia, Pilar Maestro “ha defendido que la historiografía no sólo debe proporcionar conceptos al currículo escolar sino también métodos y estrategias, y opina que la metodología de la investigación histórica puede inspirar la metodología didáctica”¹³¹.

Algunos textos hacen referencia a contados líderes populares, sin embargo, continua la exposición de su participación en la Independencia desde una perspectiva individualizada y personalista, al tiempo que se niega el accionar colectivo y se enfatiza en las construcciones heroicas tradicionales cuando, además, se resalta la figura de quienes alcanzaron cargos militares en el transcurso de la guerra por encima, hasta obviarse, del origen y carácter campesino o indígena de la insurrección en la movilización masiva de

¹³⁰ Algunos de estos avances historiográficos han sido reseñados en el primer capítulo de esta investigación.

¹³¹ LLÀCER PÉREZ, VINCENT, et al, “Historiografía y Diseño Curricular en Historia en Bachillerato”, en Revista electrónica *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*, 2008, p, 414. (<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44545/01520123000064.pdf?sequence=1> visto el 5 de julio de 2015).

poblaciones. Por otro lado, desde una perspectiva de género los libros de texto son menos integradores, prácticamente inexistentes, especialmente antes de la reforma educativa impulsada a partir de 2006. Es poco lo que se puede señalar, el relato escolar no referencia la participación de las mujeres como grupo social, no existe una propuesta que las integre a los procesos y acontecimientos históricos, ni siquiera una pequeña referencia que manifieste la intención de proponer una exposición más equilibrada de los contenidos¹³².

La revisión de los libros de texto arroja también una considerable coincidencia. El sostenimiento de un discurso tradicionalista de la historia, basado en una imagen personalista de los hechos históricos, no sólo por la cantidad de veces que utilizan las imágenes de personajes como Miguel Hidalgo o José María Morelos¹³³, sino por la reiterada y casi infaltable descripción de sus recorridos mientras dirigían las tropas insurgentes. Sin embargo, no es una simple coincidencia, responde a la intencionalidad por hacer que se perciba una idea distinta a lo que en realidad fue un movimiento armado, cuyos inicios son desorganizados, y con acciones que caen en el calificativo de atroces. Este discurso hace ver el levantamiento popular como un ejército conformado por tropas alineadas a un determinado jefe insurgente al mejor estilo del ejército realista ya institucionalizado; un buen ejemplo que muestra la instrumentación de la narrativa histórica como herramienta eficaz para la ideología gobernante. Una y otra vez el mismo discurso escolar se repite, párrafos donde no existe una mínima conexión con el estudiante, que le permita entender la utilidad de esa información para su vida, o la conexión que tiene con su realidad. Por otro lado, en cambio, son infaltables los mapas y narraciones con los recorridos realizados, las batallas y los detalles de la forma como el bando realista ejecutó

¹³² “El carácter pluricultural y pluriétnico de la lucha independentista permanece invisibilizado, borrado por completo. Es decir, no se reconoce, no solamente el rostro de la diferencia –étnica o de clase- sino que aparece una “reconciliación” de los contrarios en esta nueva historia oficial de los textos, sin que medie ningún proceso de reconciliación”. PEÑA GUZMÁN, CECILIA, “Nacionalismo y Educación: la reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la Independencia en los libros de texto de educación secundaria”, en *Revista Historia Caribe*, Barranquilla, N° 17, 2010, p. 24-25.

¹³³ El mejor ejemplo es *Básicos, Historia de México 3*, Santillana, edición 2006, donde imágenes de los llamados héroes de la patria figuran 14 veces en tan sólo 19 páginas que componen la unidad 3 sobre Independencia de México. Cifra que contrasta con la nula utilización de imágenes que puedan categorizarse como cultura o sociedad.

a quienes osaron levantarse en contra del poder virreinal, una descripción que más parece un mensaje sobre la suerte que corren quienes se oponen a las instituciones de poder:

“Los prisioneros fueron trasladados a Monclova y más tarde a Chihuahua, donde fueron fusilados a fines de 1811 y sus cabezas colgadas en la Alhóndiga de Granaditas, en Guanajuato, para escarmiento de quienes siguieran su ejemplo”¹³⁴.

“Los cadáveres de los primeros líderes de la Guerra de Independencia fueron decapitados y sus cabezas colgadas en las esquinas de la Alhóndiga de Granaditas en la ciudad de Guanajuato, donde permanecieron hasta la consumación de la Independencia (1821) para que sirvieran de escarmiento a los rebeldes”¹³⁵.

Seguramente, podríamos seguir citando otros textos y encontrarnos con la similitud en la información ofrecida al estudiante, a pesar de haber sido escrito por distintos autores, en un relato plano y aislado que finalmente no causa gran impacto significativo en la formación de un joven de secundaria¹³⁶. Algunos textos quizás ofrezcan una narración más detallada en aspectos distintos, como por ejemplo: la hora en que salieron los ejércitos, el color de las banderas, la vestimenta de algunos insurgentes, sin embargo, son adiciones “decorativas” que siguen repitiéndose en clases de historia y que sumadas contribuyen a impedir una reflexión y análisis de la validez e importancia que tienen esos sucesos ocurridos hace más de dos siglos, así como, la vigencia de sus repercusiones en la vida actual y el impacto que han tenido en cada una de las generaciones que anteceden a los mexicanos de hoy.

¹³⁴ VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Editorial Nuevo México, 2001 p, 81.

¹³⁵ ÁNGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000, p, 110.

¹³⁶ Para investigadores como Mario Carretero, la mayoría de los textos escolares de historia utilizan el lenguaje narrativo para hacer que el estudiante memorice y repita cada cierto tiempo nombres de personajes concretos con planes y proyectos revestidos de cierta importancia nacional, “sin que esta información se inserte apropiadamente en los conocimientos adquiridos y empleados para resolver problemas significativos del alumno. CARRETERO, MARIO, *Constructivismo y educación*, México, Editorial Progreso, S.A. 2002, pp, 72-85.

La situación se complejiza al revisar el proceso de enseñanza de la historia. Lo que exponen los libros de texto bien podría ser considerado como la aplicación de un resumen mal hecho del discurso académico sobre el proceso independentista mexicano. En otras palabras, se concibe un proceso educativo en el que la historia especializada, una vez sometida a cumplir cánones emanados de la historia enseñada como: la historia lineal, tiempo cronológico, sucesión de eventos nunca repetidos, veracidad de los contenidos, procesos únicos, hechos históricos ininterrumpidos, utilidad social del relato histórico, entre otros, termina convertida en textos escolares que no revisten significado alguno para un adolescente obligado a memorizar información aburrida¹³⁷, así por ejemplo: “El Padre de la Patria, Hidalgo, se convirtió en el símbolo de libertad, y en la expresión de las clases oprimidas, era el portavoz de la conciencia popular”¹³⁸.

Algunos de los textos revisados se asemejan más a un recuento de hechos descritos que evitan la problematización en sus narraciones, exhibiendo una historia que ha terminado y que sólo puede ser aprendida por actos repetitivos de memorización. Por esta vía se mantienen vigentes los discursos liberales de la historia de la Independencia, por ejemplo, en algunos textos, una vez iniciada la narración histórica sobre la guerra y sus etapas, se concatena el levantamiento insurgente de Hidalgo con la formalización de la guerra comenzada por Morelos y la necesaria aparición de Vicente Guerrero como líder de la insurgencia en el sur del territorio. Todos estos hechos históricos unificados bajo una coherencia elaborada con la intención de convertirlos en íconos de continuidad que van a entregar sus banderas de liberación y redención a la revolución mexicana en el siglo XX; un salto histórico que cierra el ciclo de las revoluciones y orientado por fines políticos oculta, de manera apreciable, la participación popular en un periodo en el que fue masiva,

¹³⁷ Sin embargo la historiografía progresa y nuevos contenidos económicos – sociales y culturales, nuevas y múltiples miradas de la Historia, fabrican nuevos y complejos conocimientos, que algunos se afanan por aplicar a los textos escolares, conceptos y herramientas nacen de nuevos enfoques, como por ejemplo la historia de las mentalidades, la recuperación de nuevas perspectivas, el imaginario social, la memoria colectiva, la historia desde abajo... MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR, “Historiografía, didáctica y enseñanza” en *La Historia Enseñada, Revista Clío y Asociados*, Universidad Nacional de la Plata, N°2, 1997, pp, 9-34.

¹³⁸ SIERRA CAMPUZANO, CLAUDIA, *Historia de México 3*, Un enfoque analítico, México, 2001, p, 76.

mientras hace destacar a otros actores¹³⁹, y mantiene conexiones entre hechos bajo la falsa visión de secuencias históricas que pretenden establecer en la forma en que presentan los temas. Veamos el siguiente ejemplo:

Estructura de unidad temática a modo de ejemplo

Tema 2. Lucha Insurgente. Ideas y acciones de guerra. (p, 78)

- El desarrollo de la guerra. Los acontecimientos centrales (p, 79)

- Pensamiento político de Hidalgo (p, 80)

- Morelos: la sociedad y la nación (p, 83)

- La Constitución de Apatzingán (p,85)

- La etapa de resistencia (p, 85)

Vamos a trabajar. 4 actividades (pp, 86-87)

Genio militar o bandolero. Pancho Villa (pp, 88-89)

Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente (pp, 90-91)¹⁴⁰



¹³⁹ El especialista en pedagogía Raimundo Cuesta Fernández ha desarrollado todo un campo de investigación sobre los sistemas escolares, la didáctica crítica, el proceso de enseñanza de la historia y su relación con los sistemas políticos actuales, por ello, para la investigación resulta interesante el texto “La Historia como Disciplina Escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”, en CARLOS FORCADELL E IGNACIO PEIRÓ (coords.), *Lecturas de historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, Institución "Fernando el Católico", España, 2001, pp, 221-254.

¹⁴⁰ VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia de México 3*, Editorial Nuevo México, México, 2001, pp, 78-91.

En general, encaminan al estudiante hacia el aprendizaje por memorización y como consecuencia los jóvenes terminan creyendo que los cambios sociales trascendentales para la historia nacional emanan de un pequeño grupo de personas que con cualidades especiales y casi sobrenaturales, llevan a cabo la revolución de Independencia, por eso vemos la constante atribución de hazañas bélicas y protagonismo de Miguel Hidalgo, José María Morelos, y otros líderes insurgentes, de jóvenes criollos “cultos”, que conducidos por la narración histórica terminan viéndose como una élite política al mejor acomodo de la versión conservadora o liberal de la historia. De este modo, la enseñanza de la historia contribuye a la construcción de una historia elitista, que considera la edificación de una nación fundada por un reducido grupo de personas, a su vez, descendientes y herederos del pasado colonial.

Entre las características presentadas en los contenidos de los libros de texto, compartidas en la mayoría de los revisados en esta muestra, incluyen el “rescate” histórico de las instituciones políticas de la época colonial, por ello, encontramos que los cabildos y las administraciones virreinales gozan de notable visibilidad en la unidad temática que sólo son reemplazados por las declaraciones de Independencia, la publicación de declaraciones emitidas por Hidalgo o Morelos, proclamando derogación de leyes, y la puesta en marcha de nuevas cartas constitucionales; frases como “José María Morelos proporcionó a la guerra de Independencia organización y disciplina militar, y fue un reformador social”¹⁴¹, ejemplifican esta idea. De este modo, los autores de los libros de texto usualmente igualan en importancia tanto las instituciones españolas como las americanas luego de la separación con la monarquía, entregando buena parte de la paginación al relato acostumbrado sobre la Independencia, basado en historias personales que trascienden hasta dar forma a la nación mexicana, una vez más, se cierran los espacios a la actualización de los contenidos, manteniendo relegados los avances historiográficos.

Según el Plan de estudios, la profundización de los temas de la “Colonia” y el “Virreinato” se trabajan en la unidad 2, sin embargo, bajo este entendido, una vez inicia la

¹⁴¹ ÁNGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000, p, 120.

unidad 3, el tema de las características sociales de la Nueva España que se desarrollaron en la Independencia se da por abordado con la suficiente ilustración por el periodo colonial como para deducir y comprender los motivos que detonaron la guerra de Independencia y las motivaciones y aspectos sociales que tienen lugar en la explicación del conflicto bélico que duró dos décadas. Esto podría explicar la forma sorprendente como algunos textos escolares desaparecen el eje social en las narraciones correspondientes a la unidad 3, incluso en el subtítulo “Composición social de los ejércitos insurgentes”, en donde muchas veces circunscriben otro tipo de información ignorando la relevancia de la sección. Algunos van más allá, como es el caso del libro de texto *Historia 3*, escrito en 2001 por Claudia Sierra Campuzano,¹⁴² que decide eliminar el subtítulo sobre la composición de los ejércitos insurgentes, reduciendo aún más la información de la unidad 3, al igual que lo hace con el apartado sobre “El pensamiento político de Hidalgo”.

No obstante, estas tendencias en los contenidos de los libros de texto responden también a un grado de adaptación del discurso histórico producido por distintas escuelas historiográficas, donde, quizás, las más tradicionales y positivistas han tenido mayor aceptación¹⁴³. Sin embargo, algunos de los libros de texto producidos en el periodo planteado en esta investigación, comenzaron a considerar nuevos enfoques y fuentes históricas que ofrecían otra lectura al proceso de Independencia, esto probablemente se ha debido a que muchos de los autores de los manuales escolares pertenecen a las nuevas generaciones de historiadores, cercanos a una academia que ha venido transformándose y ampliando sus miradas, y donde la mayoría han trabajado de cerca con las instituciones educativas, bien sea como docentes o asesores en la elaboración de libros de apoyo para la enseñanza de la historia¹⁴⁴. Aunque, vale decir, que la mayoría de estas publicaciones no

¹⁴² SIERRA CAMPUZANO, CLAUDIA, *Historia de México, un enfoque analítico*, Editorial Esfinge, 2001, pp, 67-82.

¹⁴³ YOUNG, KEVIN, “Progreso, Patria y Héroe, una crítica del currículo de historia en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 45, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, abril-julio, 2010, pp, 599-620.

¹⁴⁴ Por ello, la primera parte de la estructura creada para trabajar el siguiente apartado dedicado al estudio de casos se ha titulado *Observaciones*, incluye una nota biográfica sobre la autoría de cada publicación, lo cual da pistas sobre el enfoque histórico aplicado en la narración, las inclinaciones historiográficas de cada autor y sus antecedentes en el mundo editorial de los libros de texto. Como verán la mayoría son maestros licenciados y unos pocos especialistas en distintas áreas del conocimiento.

se preocupan por problematizar o discutir distintos enfoques, más bien tienden a exhibir su propia mirada sobre un suceso histórico, alejándose, en algunas ocasiones, de la pretensión establecida por la SEP, en el Plan de estudios de 1993, que en repetidas ocasiones, demanda la “formación intelectual de los estudiantes”¹⁴⁵ por encima de la memorización de nombres, fechas y lugares.

Las publicaciones revisadas son una mezcla de discursos históricos especializados poco renovados, no incorporan la didáctica como herramienta para direccionar las actividades de aprendizaje y bajo la narrativa de una historia del siglo pasado, mantienen los cánones figurativos necesarios para sostener el tono nacionalista de los contenidos históricos, incluso, en ocasiones, alejados de la propuesta formal emanada del mismo Estado a través de sus instituciones educativas.

El avance de esta investigación ha permitido introducir otros elementos fundamentales que son poco tratados cuando se aborda el tema de los libros de texto, uno de ellos es los autores de los libros de texto, como una variable fundamental a estudiar y a tener en cuenta a la hora de explicar las tendencias y desarrollos de los contenidos en los libros de texto. Por ejemplo, en los libros de texto revisados se constató que son utilizados un mismo grupo de autores para su elaboración; editoriales como Santillana, Mc Graw-Hill, Ediciones SM, Esfinge, Ángeles Editores, entre otras, llevan años, incluso décadas, con los mismos autores para la elaboración de libros de texto. Basta someter a comparación las listas de libros aprobados por la SEP para ubicar los nombres que se repiten (inclusive un autor puede figurar como responsable de *Historia de México I y II*), lo que puede calificarse como un “monopolio” en la autoría de los libros de texto, lo cual, explicaría en parte, la escasa capacidad de innovación de los contenidos y el sostenimiento de rasgos de la historia positivista y conservadora en la historiografía escolar¹⁴⁶.

¹⁴⁵ SEP, *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria*, México, p. 93.

¹⁴⁶ Tan sólo revisando las listas de libros publicados a partir de 1999, encontramos que: Ángeles Editores, autora Alba Ángeles, *Historia de México 3*, desde 1999 a 2008. Editorial Fondo de Cultura Económica, *Historia de México 3°*, autores Josefina Mac Gregor Gárate, Cristina Gómez Álvarez, Laura Pérez y otros, desde 2002 al 2008. Editorial Esfinge, autora Claudia Sierra Campusano, *Historia de México, Un enfoque*

Además, tal vez, podría explicar la utilización de una bibliografía de fuente secundaria desactualizada y escasa en libros de texto que no alcanzan la segunda edición y por supuesto, no tienen años reimprimiéndose, pues no se muestra la incorporación de los avances en distintos campos de las ciencias sociales, por el contrario pareciera que se esmeraran en seguir citando libros que en alguna época fueron la insignia de los avances historiográficos, pero que en las últimas décadas han quedado al margen frente a trabajos de investigación académica que abrieron la discusión sobre la Independencia a otras esferas, como lo social, las mentalidades o las estructuras de larga duración, por mencionar algunos. De los libros escolares consultados son pocos los que al final del texto, justo antes de la contraportada, enlistan una serie de sugerencias a modo de bibliografía en dos bloques, una para maestros y otra para alumnos, cuya ocupación no supera las dos páginas, algunas tan sólo media página, como es el caso del libro de texto publicado por Fondo de Cultura Económica, Historia de México 3 o el impreso por editorial Nuevo México, autor Gloria Villegas, que sugiere al alumno consultar cuatro libros de historia cuya publicación oscila entre 1975 y 1991.

Sobre la mesa aparecen otros elementos de análisis. Por ejemplo, es insuficiente lo que se conoce sobre la disputa del gremio editorial por el dominio de las listas oficiales; un eje poco explorado a la hora de abordar el sostenimiento del libro de texto gratuito en el sistema educativo mexicano¹⁴⁷. Por otra parte, el asunto sobre la responsabilidad que adquiere el autor respecto a la publicación de imágenes o ilustraciones, como las llama la SEP de manera oficial, que van acompañando el discurso escolar, entre otros temas. Lo

analítico, desde 1999 a 2011. Editorial Castillo, Historia de México 3°, autores Héctor Jaime Treviño Villareal, Rogelio Vásquez de León, Alberto Solís Villanueva y otro, desde 1999 a 2008.

¹⁴⁷ Algunos trabajos sobre los libros de texto sugieren de manera muy superficial el control que las editoriales transnacionales han venido ejerciendo en el mercado educativo mexicano, así por ejemplo, se estima que desde 1999 estas grandes empresas como Santillana o Grupo McMillan, aprovechando la crisis económica del sector editorial mexicano de finales del siglo XX, compraron a bajo precio las pequeñas empresas editoriales que durante años publicaron libros de texto para secundaria. Así el listado de ediciones por asignatura propuesto a la SEP se redujo significativamente, sin embargo, otras pequeñas empresas trasladaron su campo de acción a los libros de texto regionales, para evitar competir con los grandes fondos económicos. Algo de esto trabaja MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA, "México", en VALLS, RAFAEL (coord.), Los Procesos Independentistas Iberoamericanos en los Manuales de Historia, Fundación MAPFRE/Organización de Estados Iberoamericanos, 2007, Volumen IV, pp, 69-112.

cierto es que incorporar alteraciones o transformaciones en los contenidos, ilustraciones o cualquier otra parte del libro de texto obliga a las editoriales a someterse nuevamente a la revisión y evaluación realizada por la SEP, como requisito indispensable en la publicación de obras que son consideradas material de distribución gratuita a todo el sistema educativo nacional y, mientras eso ocurre, la vieja edición sigue circulando hasta por un año más, cuando se vuelven a enlistar los nuevos títulos de libros en el Diario Oficial. En algunas ocasiones, la revisión ha sido impulsada por la misma SEP, debido a la incorporación de reformas educativas implementadas en la educación secundaria o la detección de errores ortográficos, tipográficos o de sintaxis de las publicaciones¹⁴⁸.

Estas reflexiones sobre la autoría en los libros de texto conducen a otra cuestión: la escasa participación de especialistas en el tema de la Independencia. Al señalar que un autor o autora puede ser responsable de todo un libro de historia y que la mayoría de estos escritores son maestros de profesión, con intereses y una historia particular en su formación, entendemos por qué los contenidos sobre la Independencia de México han quedado relegados con el paso del tiempo y, contrario a la renovación, algunos han optado por reducir la explicación del tema contraviniendo cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca al estudiante. Aquí es importante acotar que las ediciones escolares publicadas durante la época de la celebración del Bicentenario de la Independencia de México, a modo de innovación, sí incluyó la participación de autores especializados que alimentaron los nuevos lineamientos curriculares, aunque ese será un tema a tratar en el apartado de los libros de texto posteriores a la implementación de la RES.

Para cerrar este apartado, resulta interesante que uno de los enfoques que presentan las ediciones escolares publicadas antes de la reforma del año 2006, es la introducción del carácter continental del proceso de Independencia que la mayoría consigna en el bloque 2

¹⁴⁸ En 2013 el periódico *El Economista* tituló “Repartirán Libros de Texto con 117 errores”, refiriéndose a 238 millones de libros listos para ser repartidos a todo el territorio nacional impresos con distintos errores, incluso graves problemas que involucraban la veracidad de la información científica. El entonces secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet afirmó: *Es imperdonable, pero no nos correspondió a nosotros ese error, cuando nosotros llegamos ya estaban en proceso de impresión y no había forma de parar la impresión de esos libros.* El Economista, julio 19 de 2013, versión digital <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/07/19/repartiran-libros-texto-117-errores-ortograficos>

del programa de estudios elaborado por la SEP: “en el tercer grado se estudiará la historia de México en el que se establecerán las relaciones necesarias con los temas de los primeros grados, destacando las relaciones con la historia de América Latina”¹⁴⁹. Una visión integradora de los sucesos vividos en América del Sur a finales del siglo XVIII y principios del XIX que sin duda posibilitan una lectura general desde la conformación de juntas de gobierno provisionales hasta la finalización de la guerra en la mayoría de estas regiones y que coincide con la formalización de la vida independiente en México, brindándole al estudiante la posibilidad de comprender el destino de los nacientes Estados nacionales bajo lineamientos similares al suyo, luego de la separación con la monarquía española. Sobre este tema resaltan los libros de texto de Santillana, por ser de las pocas editoriales que incluye, no sólo en el texto, sino también en las imágenes, a personajes americanos como Simón Bolívar o San Martín, figuras cuyo alcance político sobrepasó las fronteras regionales convirtiéndose en referentes a nivel continental, aunque para ello, continúen acudiendo al discurso personalista de la historia.

3.2.1 Orientación didáctica de los libros de texto

Estas observaciones se presentan a modo general, sin desglosar de manera explícita cada texto, luego de haber revisado y elaborado el estudio de casos que se encuentran adjuntos al presente informe, por tanto, sólo se profundizará en algunos otros aspectos no desarrollados en subtítulo 4 que expresa las particularidades de cada libro.

Sin duda, el reto ha sido enorme, por un lado las editoriales trabajan por mejorar los libros de texto, hacerlos funcionales a los deseos del Estado nacional y a las necesidades de los estudiantes, al tiempo que lucha por encontrar los autores y/o historiadores capaces de comprender el sistema educativo que se debate entre contenidos y múltiples competencias, con la firme intención de presentar una información enseñable a la comunidad educativa, aunque para ello, tengan que enfrentar la subordinación del

¹⁴⁹ SEP, *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria*, México, p, 94.

contenido histórico al modelo didáctico que muchas editoriales han adoptado: líneas del tiempo, resúmenes, imágenes sin contexto, cuadros de texto, talleres y mapas, entre otros¹⁵⁰.

Entonces no podemos hablar de una estrategia didáctica real y diferenciada de la simple utilización como herramienta para reforzar aprendizajes mediante actividades, una didáctica que pueda estar pensada para formar estudiantes-investigadores, como lo establece el Plan de estudios, distinta a la que se evidencia en los libros de texto publicados antes de la reforma educativa en secundaria. Aquí vale la pena citar a Joaquín Prats¹⁵¹, quien afirma que es evidente que estas estrategias didácticas contribuyen a transmitir el desánimo de profesores a alumnos sobre la enseñanza de la historia, haciendo cada vez más difícil que los estudiantes asuman y se asuman como parte de esa historia, es decir, se identifiquen de manera activa con el relato.

Los textos escolares revisados han priorizado la exposición de la historia tradicional a todos los campos del aprendizaje, incluso frente a la introducción de los avances que en didáctica se han alcanzado y en particular han influenciado la enseñanza de la historia. Grandes han sido las aspiraciones que han pretendido la reformulación de los libros de texto, sin embargo, la utilización del enfoque didáctico tendió a tratar de resolver los medios por los cuales los alumnos aprehenderían los contenidos propuestos en cada libro, sin cuestionar el carácter de contenidos mismos y su influencia en el tipo de aprendizaje, por ello, se planteaba como solución a este proceso: la constante elaboración de resúmenes, resolución de cuestionarios sobre el tema visto y la generación de puntos de vista que giran en torno a los mismos argumentos y sólo algunos pocos, quizás, invitan a la “investigación” y reflexión.

¹⁵⁰ “El difícil equilibrio –avances de la ciencia histórica/objetivos educativos- se puede salvar en una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, y la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de estas” en PRATS, JOAQUIM, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, 2001, p. 60.

¹⁵¹ PRATS, JOAQUIM, “La Selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Número 12, Barcelona, 1997.

Parte del problema radica en la poca exigencia de los partícipes en la elaboración de textos escolares por integrar de manera balanceada todos los elementos para la enseñanza de la historia, exhibiendo el mismo empeño dispuesto en las mejoras visuales que los diseños de materiales escolares ofrecen en la actualidad. Hasta ahora todos los libros revisados conciben las estrategias didácticas desde la misma perspectiva, por ello encontramos en repetidas ocasiones actividades como:

*Investiguen, por equipos, la biografía de Morelos y escribanla en sus cuadernos, discutan los hechos más relevantes de su vida. Señala, en la línea del tiempo, los hechos más importantes de sus actividades políticas y militares.*¹⁵²

*Investiga las biografías de Francisco Primo de Verdad, Miguel Hidalgo, José María Morelos, Félix María Calleja, Francisco Javier Mina, Carlos María de Bustamante y Agustín de Iturbide en algún libro de historia de México [...] toma en cuenta los siguientes datos: edad que tenían en el momento de iniciarse la revolución...*¹⁵³

Bajo este modelo no sólo los alumnos están subordinados al contenido del texto para alcanzar las metas propuestas por los currículos escolares, también lo está el maestro, a quien han ubicado en el papel del “ejecutor”, un guía que direcciona el aprendizaje de la historia, siendo este último un seguidor más de las orientaciones programadas en los libros de texto¹⁵⁴. Entre otras cosas, el ambiente propicio para que no haya cabida a la reflexión, análisis o problematización de los contenidos radica en la enseñanza a contra-tiempo, es decir, largos contenidos procesados en tres horas semanales de clases de historia, para el

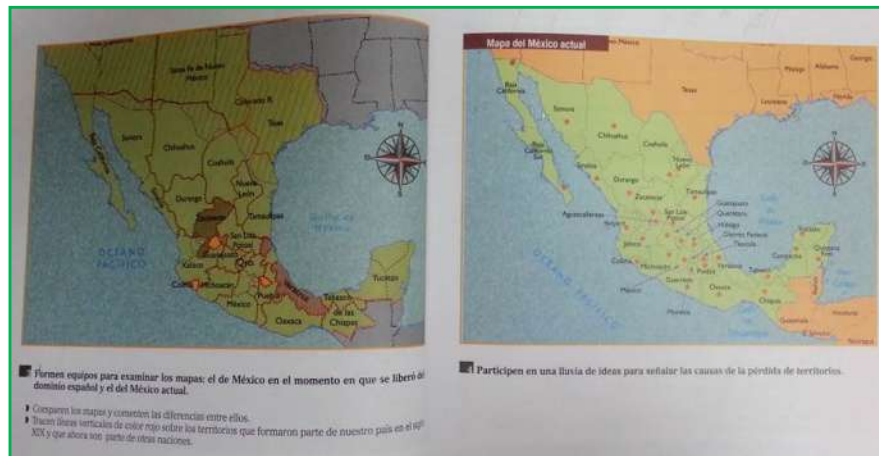
¹⁵² VILLEGAS MORENO, GLORIA, Historia de México 3, Editorial Nuevo México, México, 2001, p, 85.

¹⁵³ MAC GREGOR GÁRATE, JOSEFINA, GÓMEZ ÁLVAREZ, CRISTINA, PÉREZ ROSALES, LAURA, et al, Historia de México 3, Fondo de Cultura Económica, 2001, p, 122. (En el estudio caso, se hablará además, de la intención por hacer creer que la historia “la hacen los hombres”, un discurso ratificado por décadas en los libros de texto).

¹⁵⁴ DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL, “La teoría curricular y la elaboración de programas”, en *Edición y currículum*, México, Editorial Paidós, 2003, p, 27.

caso particular de México antes del 2006, convirtiéndose sin duda en una limitante en la renovación del sistema de aprendizaje escolar.

En el marco en que se instituyen los libros de texto, la didáctica ha sido utilizada como una herramienta más, que simplemente acompaña el relato escolar; en ese contexto, la edición de Santillana, *Básicos Historia de México* publicada en 2006, sirve como un buen ejemplo de la sobresaturación de actividades monótonas. Una simple revisión arroja más de 16 actividades en las primeras 4 páginas de la unidad, sin que disminuya la intensidad de los cuestionarios en la medida que se avanza en el tema, por el contrario, los ejercicios se complejizan: responder datos puntuales, completar gráficos, buscar definiciones, ubicar información en mapas y líneas del tiempo, organizar frases, entre otras. Ninguna de estas acciones convencionales se articula alrededor de una metodología de trabajo pedagógico claro, simplemente reducen el aprendizaje a la asimilación de contenido, obviando la importancia de la conceptualización, aunque claro, este es un tema cuestionable en todos los textos revisados. La didáctica es asumida simplemente como un apéndice de los contenidos, mas no como estructurador fundamental de los mismos según los propósitos de aprendizaje.



Básicos Historia de México, Editorial Santillana, 2006, pp, 51-52.

Aunque antes se ha señalado la fallida utilización de los “saltos históricos” en el relato escolar, la imagen de los dos mapas contrapuestos resulta interesante para trabajar al ser reiterado su uso en los textos. Es una actividad ubicada en la tercera página de la unidad 3 del libro de Santillana (2006), es decir, el desarrollo temático es mínimo porque no se exhibe un texto que apoye la realización de la actividad o que la contextualice, por tanto, sería lógico pensar que la explicación queda en manos del maestro. En la actividad se pide a los estudiantes observar las diferencias geográficas de los dos mapas: lado izquierdo corresponde a un mapa del siglo XIX y del lado derecho se muestra al México actual, marcar con color las áreas que hoy hacen parte de otras naciones y reflexionar sobre las causas de la pérdida de territorio. A primera vista se deduce la inclusión de dos siglos de historia y la introducción de un tema ajeno a la Independencia del siglo XIX, además, demanda del estudiante un nivel superior de complejidad conceptual relacionada con la abstracción del espacio en dos tiempos, siglo XIX y XX, conocimientos geográficos, ubicación de lugares que deben, a su vez, remitir a unos hechos históricos concretos al suponer que un adolescente posee la preparación suficiente para leer un mapa a escala mientras ubica diferencias de hechos temporalmente distanciados, los cuales además, están exigiendo la utilización de saberes matemáticos aún poco desarrollados en su aprendizaje¹⁵⁵. Los autores del texto solicitan del estudiante un amplio manejo de los conceptos tiempo, localización espacial e identificación de espacios de carácter histórico, reduciendo el primero a lo cronológico con nombres y fechas; mientras que el segundo y el tercer se refiere a espacios geográficos con significado político construido en distintos momentos históricos: el primero, la guerra de Independencia y el segundo, la pérdida de territorio por la invasión norteamericana, sin que medie una explicación, dejando la vía del

¹⁵⁵ “...la formación de conceptos en la enseñanza de la geografía facilita la comprensión de la distribución y dinámica del espacio geográfico, concretamente en los estudiantes de secundaria, que gracias a su desarrollo cognitivo, pueden realizar procesos cognoscitivos de mayor abstracción a través del reconocimiento en el terreno, por medio de salidas de campo, toma de decisiones espaciales y valoración de ventajas espaciales en su entorno y de sus propias preferencias y significados espaciales”, en TIBADUIZA RODRÍGUEZ, OSCAR, “Construcción del Concepto de Espacio Geográfico en el Estudio y la Enseñanza de la Geografía”, en *Revista GeoEnseñanza*, Vol. 13, Núm. 1, enero-junio, Universidad de los Andes, Venezuela, 2008, p. 27.

aprendizaje memorístico como la opción más rápida ante la necesidad de la aprobación escolar y el tiempo limitado para adquirir conocimientos en el aula de clase.

El trabajo con estos recursos terminará reforzando la vaga idea de concebir la historia como el discurso que enlaza datos cronológicos clasificados de acuerdo a la importancia histórica que le otorga el discurso hegemónico nacional, según sus intereses en el manejo de la memoria colectiva, ordenados en un “antes o un después”. De este modo, el estudiante nunca comprenderá la complejidad de los procesos históricos y el manejo del tiempo social y humano, negando la posibilidad de abrirse a una narrativa histórica diversa, donde los procesos sociales están en construcción, una historia disciplinar que desplace el apasionado discurso del surgimiento de la nación elaborado por el proyecto liberal¹⁵⁶.

Igual sucede con la sobreutilización de las líneas del tiempo, pues todas las ediciones revisadas incluyen al menos dos gráficos lineales en la unidad 3, para ubicar fechas, nombres y acontecimientos, lo cual lleva a considerar que el abuso de estos elementos didácticos es notable, se actúa bajo la creencia que el estudiante en este periodo asimila mejor los cambios y las continuidades, las duraciones de algunos hechos históricos, con una reducción apreciable del tiempo a lo cronológico y a la secuenciación de eventos y fechas, sin tener en cuenta otros aspectos fundamentales para la comprensión de la multicausalidad y la diversidad de procesos y temporalidades que explican un hecho histórico, y dificultando un aprendizaje significativo, al no relacionar el estudio del pasado con la importancia que los jóvenes le otorgan al futuro por encima del pasado¹⁵⁷.

¹⁵⁶ “En definitiva, para que los alumnos se conciban como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos, y en el cual pueden ser activos protagonistas [...] es indispensable concebir la enseñanza de la historia en el marco de una didáctica “que no ignora que quienes aprenden son unos alumnos concretos, con unas preocupaciones y condiciones específicas y particulares”. Es decir, una didáctica centrada en el sujeto y sus capacidades de intervención y transformación del mundo social que habita”. CARRETERO, MARIO, *Constructivismo y educación, México*, Editorial Progreso, S.A. 2002, p, 121.

¹⁵⁷ TREPAT, CRISTÓFOL A, “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”, en TREPAT, CRISTÓFOL Y COMES PILAR, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Editorial GRAO-Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007, pp, 105-106.

Se parte de la idea que el estudiante ya entiende la diferencia entre tiempo cronológico y tiempo histórico¹⁵⁸, conceptos que además, deben estar enlazados con otros procesos del desarrollo cognitivo del estudiante. La utilización de herramientas didácticas sin el acompañamiento previo y las bases conceptuales, como suelen darse en estos libros de texto, terminan nuevamente reducidas a la asimilación mecánica de la información desprendida de la realidad del estudiante. Los alumnos terminan ubicando hechos históricos desde sus propios cálculos, un centímetro de la línea del tiempo para representar un siglo o una década, es decir, el ejercicio es planteado cada vez de manera diferente, de acuerdo a los requerimientos establecidos en el texto, estos valores cuantitativos o cualitativos que otorgan a las líneas del tiempo carecen de un orden, de una estandarización y un valor que se relacione con las bases conceptuales del tiempo histórico¹⁵⁹.

Algunos ejemplos pueden ayudar a comprender mejor lo señalado:

- a. Iniciada la unidad 3, tan sólo le han explicado al estudiante la primera fase de la guerra de Independencia y ya se le pide que:

Formen equipos de seis alumnos. En un mapa de la República Mexicana con división política [sin aclarar la fecha del mismo], localicen los lugares en donde se llevó a cabo la campaña militar de Hidalgo. Tracen la ruta de esta campaña. Dibujen una línea del tiempo que abarque de 1776 a 1911 y sitúen periódicamente los acontecimientos que ocurrieron en Europa y Nueva España durante este periodo¹⁶⁰.

No se puede siquiera imaginar todos los sucesos históricos que ocurrieron en más de un siglo de historia, es un ejercicio que podría considerarse de los más excesivos y absurdos encontrado en un libro de texto.

¹⁵⁸ TREPAT, CRISTÒFOL A, “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”, en TREPAT, CRISTÒFOL Y COMES PILAR, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Editorial GRAO-Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007, pp, 48-49.

¹⁵⁹ TORRES BRAVO, PABLO ANTONIO, *Enseñanza del Tiempo Histórico*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001, p, 78.

¹⁶⁰ SIERRA CAMPUZANO, CLAUDIA, *Historia de México, un enfoque analítico*, Editorial Esfinge, 2001, p, 74.

- b. Cuando todavía no ha terminado la unidad 3 sobre la Independencia de México, se le pide al estudiante que: “con los datos que ya conoces, elabora una línea del tiempo mural donde puedas ilustrar todo el proceso de la guerra de Independencia, desde los antecedentes hasta la consumación, colocando mapas, textos y dibujos conforme avances en el estudio de la unidad¹⁶¹.
- c. Aparece justo después de exponer la última etapa de la guerra de Independencia: “Investiguen por equipos, la biografía de Morelos y escríbanla en sus cuadernos; discutan los hechos más relevantes de su vida. Señala, en la línea del tiempo, los hechos más importantes de sus actividades políticas y militares”¹⁶².

Se encuentra todo tipo de actividades, de las que los ejemplos seleccionados resultan ilustrativos, desde las más complejas como en el ejemplo (a) señalado anteriormente, hasta las más sencillas y redundantes, en el caso de la muestra (c); sin embargo, ambos casos podrían considerarse correspondientes al enfoque tradicional de la historia escolar. A los mapas y líneas del tiempo se suman los cuadros cronológicos, como las herramientas didácticas más esgrimidas en estos libros, su uso está destinado a resumir, por lo general, los acontecimientos ocurridos en las distintas etapas de la guerra de Independencia, un intento por señalar aspectos importantes en las campañas militares adelantadas por Hidalgo, Morelos y Guerrero, sin embargo, lo señalado por especialistas como Pablo Antonio Torres o Pilar Maestro, la cronología es un recurso didáctico para saber el cuándo de un hecho histórico, pero no es suficiente para entender el tiempo histórico, debe existir el diálogo con otros recursos para que un joven comprenda las distancias temporales entre los hechos y su duración, e incluso, van más allá, señalando que la cronología y las líneas del tiempo deberían ser utilizadas sólo al final de una unidad

¹⁶¹ ÁNGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000, p, 113.

¹⁶² VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Editorial Nuevo México, 2001 p, 85.

temática. Maestro afirma que “se utilice la cronología como un elemento externo, un marco donde se van situando los anteriores conceptos (...) la realización del eje cronológico debe ser, un ejercicio final, de síntesis, no un ejercicio inicial, cuando los alumnos no pueden darle sentido aún”¹⁶³.

El abordaje de los libros de texto carece de elementos enriquecedores que aumente los ánimos con los que un estudiante se enfrenta al aprendizaje de la historia. Un relato escolar en muchos casos pobre e irreflexivo es doblemente repetido en los espacios destinados a las actividades didácticas, aunque unos pocos textos se han interesado por incluir la investigación como una posibilidad más de aprendizaje y profundización de contenidos que le ayudarán al estudiante a desarrollar otras habilidades, como ampliar su propia metodología de trabajo. El estímulo a la investigación y la reflexión suele ser tenue y diseñado para ser realizado en otros espacios distintos al del aula de clase, escenarios que demandan mucha más atención, tanto del estudiante, como de la familia, además del acompañamiento de personal calificado.

Finalmente, insistir en la imposibilidad que estudiantes y maestros tenían para revertir este programa educativo mientras la historia se siguiera enseñando con los libros de texto como material didáctico único y privilegiado, pues es necesario recordar que en muchos lugares del territorio nacional el texto gratuito es la única herramienta de aprendizaje, por supuesto, no se trata de demeritar el trabajo realizado por estas editoriales, pero sí de señalar los avances y retrocesos que sostienen sus publicaciones, debido, como se ha mencionado, a muchas razones y actores que intervienen. Se verá en el siguiente capítulo, si con la implementación de la reforma educativa para secundaria adelantada desde el 2006 el escenario educativo para la enseñanza de la historia de la Independencia de México cambió.

¹⁶³ TORRES BRAVO, PABLO ANTONIO, *Enseñanza del Tiempo Histórico*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001, p, 73-92.

3.2.2 Las imágenes sobre la Independencia en los libros de texto

De manera general, se ha señalado el avance gráfico de las publicaciones escolares e, incluso, el desbalance que existe respecto de este punto frente al contenido textual de las ediciones revisadas, imágenes e ilustraciones a todo color utilizadas para brindar una estética general que dialogue con el resto de partes que componen cada unidad, con lo que se evidencia una fuerte inversión económica de la editoriales por ofrecer novedades que sean capaces de competir con otros instrumentos educativos ofrecidos en el mercado, tales como las herramientas tecnológicas. Aunque por supuesto, existen algunas excepciones, como es el caso de la editorial Mac Graw Hill, correspondiente a *Historia I, Historia Universal del 2003*, cuyo diseño se imprimió, incluyendo imágenes bien definidas, a escala de grises.

Ese entusiasmo por entremezclar imágenes con texto, en algunas ocasiones, resulta un recurso de uso excesivo, aunado a que la mayoría de estas ilustraciones acompañan el texto de forma “decorativa”, debido a la ausencia de un discurso que entrelace su uso con el relato histórico, e incluso, la aparición de tantas representaciones gráficas termina dificultando el aprendizaje de la historia al carecer de una simple identificación o descripción. Además, las imágenes son seleccionadas o elegidas al finalizar la elaboración histórica de los autores, por tanto, quienes elaboran el guion histórico no intervienen en la elección del material iconográfico, algunos alcanzan a proponer, pero es la editorial y algunos casos, los responsables de la SEP, los que definen la composición final del libro de texto¹⁶⁴.

Por tanto, en la mayoría de los casos revisados la imagen por sí mismas no aporta a los contenidos, este desperdicio de su utilización para el aprendizaje de la historia se debe, fundamentalmente, a dos circunstancias. Por un lado, la poca o casi inexistente educación

¹⁶⁴ En conversación con autores como la Dra. Gloria Villegas (19 de mayo de 2016) y el Dr. Alfredo Ávila (29 de mayo de 2016) se pudo confirmar esta información. Entre los alcances de una autoría en el libro de texto no está la elección de la iconografía. Aunque, como lo manifestó la historiadora Villegas, se pueden hacer esfuerzos por intervenir en el proceso, depende de la cercanía con los editores de las publicaciones. En otras palabras, el autor no conoce la versión final del libro de texto hasta que llegan a los estantes de las librerías.

del arte que los jóvenes reciben en su etapa escolar, y el escaso o nulo desarrollo de la observación y de ejercicios visuales que entusiasmen al estudiante a trabajar las imágenes con la intención de aprender a utilizarlas en remplazo de textos para sus indagaciones y aprendizaje; y por el otro, la dificultad que representa para un maestro el uso de iconografía para explicar un tema, enseñar a leerlas como un conjunto de signos y caracteres capaces de explicar un tema histórico, sin tener que acudir a ningún material adicional al libro de texto, entre otras cosas, por la baja calidad de las imágenes en los libros y en la mayoría de las escuelas de las zonas rurales, a la falta de un proyector que permita desarrollar una explicación a mayor detalle, al respecto la doctora en pedagogía Silvana Casablancas afirma que:

Para que se haga realidad esta consideración educativa sobre la imagen, es necesaria una formación pertinente del profesorado y una inclusión específica en los contenidos curriculares de *docentes y alumnos* de todos los niveles del sistema escolar. Si planteamos la no-naturalidad de esta “capacidad lectora de imágenes”, debe sistematizarse su enseñanza tanto para el profesorado como para los estudiantes¹⁶⁵.

Entre los libros que más imágenes registran están: Ángeles Editores con 42 imágenes en la unidad 3: “Independencia de México”, distribuidas en 27 folios y la editorial Nuevo México, *Historia 3*, con 39 imágenes ubicadas en 23 páginas. En todos los casos revisados, sobresalen personajes relevantes en el discurso tradicional de la historia nacionalista; además, se privilegia la figuración de los hombres como “únicos” hacedores de la historia y, un ejemplo de ello, es que la única mujer que aparece, entre todos los libros revisados, es Josefa Ortiz de Domínguez¹⁶⁶, su imagen de perfil y tamaño pequeño,

¹⁶⁵ CASABLANCAS, SILVANA, “En cuanto a las imágenes en los Textos Escolares, Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica”, en *Hacia el Tercer Milenio, Cambio educativo y educación para el cambio: XII Ccongreso de Pedagogía*, Vol. 1, 2000, p, 18.

¹⁶⁶ MAC GREGOR GÁRATE, JOSEFINA, GÓMEZ ÁLVAREZ, CRISTINA, PÉREZ ROSALES, LAURA, et al, *Historia de México 3*, Fondo de Cultura Económica, 2001, p, 109. También aparece una única vez en VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Editorial Nuevo México, 2001 p, 79.

contrasta con un retrato de Hidalgo en la misma página cuatro veces más grande, de frente sentado en un escritorio con un documento en sus manos. Lo observado en los libros de texto revisados, permite afirmar, que la representación de la figura femenina pareciera resultar cubierta con la utilización de la imagen de la virgen de Guadalupe, cuya figura estampada en un estandarte ha servido como símbolo iconográfico que movilizó los miles de hombres y mujeres seguidores del proyecto comandado por Miguel Hidalgo. Se obvian historias bien conocidas como la de Leona Vicario, cuya vida ha sido documentada por su activa participación en el bando insurgente durante el proceso independentista, además, de ser considerada una de las precursoras del periodismo en América del Sur. Incluso, el retrato de la esposa del rey Carlos IV es más utilizado que cualquiera de las miles de mujeres novohispanas que lucharon en la guerra de Independencia, aunque la pintura de María Luisa de Parma, esposa del rey de España, corresponde a la que se encuentra como un personaje más en el retrato de la familia real¹⁶⁷.



Historia de México 3, Fondo de Cultura Económica, 2001, 109.

¹⁶⁷ Es importante señalar que esta situación se repite en varios países latinoamericanos e incluso en España. Valls Montes en un artículo dedicado a la revisión de los contenidos sobre Independencia insertos en los actuales libros de texto españoles, afirma que “Más novedosa aún es la presencia de Policarpa Salavarrieta, definida como *heroína* de la independencia americana, y que es la única mujer presente de manera singularizada en el tema, a pesar de que su nombre no se hace constar en el pie de la imagen que acompaña tal reproducción y que para identificarla haya que recurrir a la lectura del texto incluido en la propia imagen”. VALLS MONTÉS, RAFAEL, “Análisis de los manuales escolares, España”, en Rafael Valls (Dir.), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Países Andinos y España, Fundación MAPFRE TAVERA, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 102.

En términos generales, tenemos que:

- Hombres convertidos en héroes: Miguel Hidalgo, José María Morelos y militares como Vicente Guerrero, entre otros, gozan de un 63% del total de los retratos utilizados en los libros de texto, además de algunos criollos intelectuales. Y si lo comparamos con el total de toda la iconografía encontrada en las ediciones revisadas en esta categoría de imágenes permanece en el primer lugar con un 52%.
- Hombres representantes de la corona española, Napoleón Bonaparte y unos pocos científicos europeos, ocupan el segundo lugar con un 34% del total de los retratos.
- Las representaciones de la sociedad, donde podemos encontrar una que otra imagen de los sectores populares constituyen el 9%, se ubican incluso por debajo de las reproducciones de documentos oficiales como: los Sentimientos de la Nación o la Constitución de Apatzingán que giran alrededor del 10%.
- Y, en el último renglón, con casi el 7%, se sitúan los retratos de iconos religiosos: la virgen Guadalupe y reconocidos jesuitas.

Toda la iconografía está cuantificada en una pequeña gráfica incluida en cada estudio de caso. Aunque las cifras se han querido unificar en la siguiente tabla para respaldar la conclusión a la que se ha llegado antes:

Total de imágenes por grupos de interés. Grupo 1.**Libros de texto antes de la reforma**

				Totales
Retratos: Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	“Padres de la patria”	Europeos	Otros personajes de interés nacional	82
	52	28	2	
Imágenes religiosas	Virgen de Guadalupe y estandartes religiosos de Nueva España			11
Sociedad, vida cotidiana, cultura.	Imágenes de hombres y mujeres pertenecientes a los sectores sociales pobres del virreinato y arquitectura colonial.			15
Actas de Independencia y periódicos de la época.	Durante la guerra de Independencia		Europeos	18
	16		2	
Mapas	Nueva España		Extranjeras	18
	15		3	
Batallas	Durante la guerra de Independencia		Batallas ocurridas en otros territorios distintos a Nueva España.	14
	6		8	
				158

Como se puede observar, las ilustraciones que menos se utilizan refieren específicamente a los sectores populares, a decir: indígenas, negros, pardos, representantes del porcentaje mayoritario de la población novohispana involucrada en la guerra de Independencia. El caso de los indígenas es el más notorio, un grupo social altamente movilizado excluido del relato, pero que, contrario a lo visto en los libros de texto, ha sido

rescatado en trabajos especializados que enriquecen la historiografía sobre el tema en cuestión, dejando de nuevo en evidencia la poca renovación de los contenidos escolares¹⁶⁸.

En cuanto a las imágenes, las más utilizadas para hablar de la composición social son tomadas de la gran obra atribuida al pintor José de Páez, láminas bastante conocidas que representan las divisiones sociales basadas en el fenotipo característico asignado socialmente por las divisiones socio-raciales de la colonia. Esta situación gana importancia en la discusión al saber que las empresas editoriales más conocidas como Santillana, por mencionar una, gozan de un acervo documental de imágenes de grandes dimensiones, por tanto, surgen interrogantes como: ¿Quién decide la utilización sistemática de las mismas imágenes para los libros de texto? ¿El uso de la iconografía responde a intereses de simple diseño o de interés político? ¿Por qué evitar el uso de la imagen como una herramienta más de aprendizaje superando el estadio en el que se encuentra? Aunque ésta última pregunta remitiría a otras cuestiones, por ejemplo, si los maestros están preparados con las herramientas didácticas para la enseñanza con imágenes y cuántos establecimientos educativos gozan de los medios que favorecen la utilización de materiales e ilustraciones para la enseñanza de la historia.

Sin embargo, la revisión de los libros de texto ha dejado al descubierto un cambio notorio en la utilización de las imágenes, las representaciones iconográficas de las batallas han disminuido su figuración, tan sólo el 8% del total. La heroicidad de los grandes personajes no se reafirma con las escenas bélicas, por el contrario, se ha tendido a la individualización de sus acciones en el relato escolar, la fuerza del colectivo armado que enfrenta con valor al enemigo casi ha desaparecido, dos pequeñas imágenes en promedio

¹⁶⁸ Aunque este “rescate” del pasado indígena tiene sus propios detractores por considerar que esta corriente historiográfica ha contribuido a la crisis del nacionalismo mexicano desde la década de los 80’s del siglo XX, Enrique Florescano afirma: “En México podría decirse que los signos de descomposición de la nación cívica son aún más acentuados y preocupantes. La comunidad de ciudadanos con iguales derechos y deberes que imaginaron los liberales de la primera mitad del siglo XIX no se realizó nunca, y ahora es desafiada por diversas propuestas multiculturalitas, por la diseminación desbordada de “comunidades emocionales” y esotéricas, y por el radicalismo indigenista que propone autonomías y hasta repúblicas dentro del actual Estado mexicano. Entre los años 2002 y 2004, algunos historiadores e intelectuales rompieron lanzas contra el nacionalismo [se refiriere, entre otros, a Jesús Silva-Herzog Márquez y Lorenzo Meyer, así como a la revista *Nexos* y el diario *Reforma*]”. FLORESCANO, ENRIQUE, *Imágenes de la Patria a través de los siglos*, Editorial Taurus, Secretaría de Cultura, México, 2005, p. 438.

en cada unidad de libro. Por el contrario, los documentos oficiales y los periódicos de la época son cada vez más utilizados, promocionando el acercamiento de los estudiantes a las fuentes primarias que a su vez, validan el relato escolar sobre el ideario revolucionario que se promovió durante la guerra de Independencia.

Una característica compartida por los libros de texto revisados es la poca importancia prestada a la identificación de las imágenes, esto desde luego se relaciona con lo mencionado antes: el inexistente diálogo de las mismas con el relato histórico, en detrimento de una enseñanza de la historia más global, integrada no sólo por documentos viejos, sino por la utilización de herramientas que ayuden a configurar y conceptualizar los temas en cuestión. La atemporalidad de las reproducciones gráficas en las ediciones escolares ha contribuido muy poco en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, tal vez, sí ha mejorado la propuesta gráfica demandada por el mercado, entonces, el problema no radica en la falta de iconografía destinada al tema, sino en su uso. Algunos especialistas en el área, como la doctora Silvana Casablancas, afirman que la imagen “no sólo recrea la página del libro, sino que puede detonar (o no) la subjetividad, la sensibilidad de un individuo o transmitir información (resaltando la parte objetiva), siempre y cuando se consideren en el acto pedagógico los aspectos inherentes a su funcionalidad en las páginas de un libro”¹⁶⁹.

La mayoría de las imágenes revisadas están acompañadas de un pie de texto y en muchas ocasiones terminan cumpliendo las funciones de un para-texto, es decir, contiene algún detalle histórico relacionado directamente con la ilustración sin que para ello sea necesario identificar el título de la obra o el autor; sin embargo, la armonía y el contexto histórico que las editoriales han querido ofrecerle a lector podría considerarse efímera cuando se detallan elementos evidentes en el no diálogo de las imágenes con el texto. Así mismo, se percibe una cierta clasificación de la iconografía, escalas que dependen del grado de importancia del recuadro, por ejemplo, en todos los libros de texto, los retratos de

¹⁶⁹ CASABLANCAS, SILVANA, “En cuanto a las imágenes en los Textos Escolares, Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica”, en *Hacia el Tercer Milenio, Cambio educativo y educación para el cambio: XII Ccongreso de Pedagogía*, Vol. 1, 2000, p. 3.

personajes como Hidalgo, Morelos, Napoleón, y Guerrero siempre están identificadas, algunas incluso complementan el pie de foto con algún dato relevante, así como los documentos históricos, pero las batallas y las reproducciones de paisajes, suelen no estar siquiera ubicadas en tiempo y espacio, las utilizan como aditamentos del texto principal, sólo Ángeles Editores indica al final de cada pie de foto la autoría de la imagen y, en menos ocasiones, también lo hace la edición del Fondo de Cultura Económica de 2001.

Finalmente, señalar el poco uso de la iconografía en la sección de actividades o ejercicios extra-clase, espacio que bien podría ser utilizado para desarrollar habilidades de carácter investigativo tomando como punto de partida la imagen. Incluso, la problematización de las iconografías no demanda recursos adicionales al libro de texto, requiere para maestros y alumnos otra mirada, convertirlos en documentos históricos desde los cuales se pueda desprender la exposición de un tema, por ejemplo, todas las ediciones revisadas ubican una pintura o mural a manera de portada en la unidad 3, Independencia de México, desde allí, se podría aprovechar e introducir el tema, cuestionar los personajes y las situaciones expuestas, para luego ser ampliadas y profundizadas durante su desarrollo. Análisis y reflexiones alrededor de lo observado abrirían al estudiante un amplio espectro de los contenidos e incluso conceptos esgrimidos en la enseñanza de la historia, quizás estas innovaciones didácticas, reinterpretando las imágenes, se encuentren en los libros editados recientemente y que serán estudiados en el siguiente capítulo.

4. Revisión de los libros de texto: la Independencia de México, unidad 3.

4.1 Arteaga Tiscareño, Antonio, Historia 2, serie 2000, Editorial Santillana

Observaciones: Es una edición realizada a solicitud de la SEP, en su contraportada advierten que es para uso del alumno durante el año escolar, podrá disponer del libro para llevarlo a casa, sin embargo, deberá devolverlo a final del ciclo escolar porque será entregado a otro niño. Por consiguiente, se le solicita al alumno no rayar, ni maltratar el libro, tal como indicaba el programa de Distribución de Libros de Texto de 1997, plan que duró hasta el 2004 cuando el gobierno nacional asumió la capacidad de entregar gratuitamente, y de manera permanente, un texto a cada alumno de secundaria.

La autoría corresponde a Antonio Arteaga Tiscareño, de quien no tenemos mayor información, según lo visto en la red, al parecer trabajó una buena temporada escribiendo libros de historia para Santillana. Era la cuarta reimpresión que le hacían al texto divulgado en 2000, su publicación fue autorizada por la SEP mediante el Diario Oficial de la Federación¹⁷⁰, que avala su distribución, así mismo, garantiza a la comunidad estudiantil que el libro se rige por los lineamientos para evaluación de libros de texto establecidos en el Acuerdo Secretarial 236 del 18 de diciembre de 1997 y que cumple con el Plan y Programas de estudios oficiales de Historia, segundo grado de secundaria de 1993.

La presentación del libro de texto cumple con las formalidades estipuladas por la SEP para la elaboración de los textos escolares, su relato corresponde a la propuesta tradicional de la historia, lineal y positivista. El autor sintetiza la idea general que tiene sobre la enseñanza de la Historia en el siguiente párrafo:

¹⁷⁰ Lista de libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública para su uso en las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional, ciclo escolar 2001-2002, 16 de mayo de 2001, p. 7.

El estudio de la Historia proporciona a los alumnos de secundaria los elementos indispensables para comprender que las formas de vida de la sociedad actual, sus beneficios y dificultades, su organización política y social son resultado de diversos procesos transcurridos desde la aparición de los primeros grupos humanos.¹⁷¹

Estructura: El libro Historia 2, Serie 2000 compuesto por 9 unidades distribuidas en 222 páginas, destaca por un diseño gráfico sencillo, su propuesta iconográfica poco variada se hace evidente, entre otras cosas, al no presentar imagen en el inicio del apartado que nos interesa, así como tampoco la tradicional línea del tiempo que acompaña los cortes temporales establecidos en el Plan de Estudios, aunque sí posee una ilustración con indicaciones temporales al comenzar la unidad 2. Así mismo, la propuesta de contenido se desglosa en 21 grandes temas, entre los cuales, se ubica el tema de interés para la presente investigación, la Independencia, que hace parte de la unidad 2: “La Ilustración y las revoluciones liberales” (p. 27), a su vez subdividida en 5 temáticas; “La Independencia de las Colonias Ibéricas de América”, es registrada como el último título de la unidad (pp. 58-66).

El bloque de actividades, por lo general, está dispuesto al finalizar cada subtema y según plantilla diseñada, los paratextos, creados para ampliar información relacionada con el relato principal, comparten espacio con la definición de algunas palabras impresas en color azul para facilitar su ubicación a modo de diccionario. El autor suele intercalar información histórica con pequeñas biografías, en los extremos de las páginas, las cuales describen rasgos importantes de los personajes que estuvieron involucrados en la Independencia continental, por ejemplo, Simón Bolívar. Al finalizar cada unidad el alumno encontrará un cuadro titulado “Ideas Principales”, es una especie de resumen que sintetiza el contenido relevante en cada subtema, dejando una idea general del tema.

¹⁷¹ ARTEAGA TISCAREÑO, ANTONIO, *Historia 2, Serie 2000*, Editorial Santillana, 2000, s/p.

Contenidos: La Independencia se explica a partir de la invasión de Napoleón al territorio de la Monarquía española. Además, expone que varios factores hicieron posible el proceso, aunque, es interesante ver que en ningún lugar del texto se explica la distribución administrativa y colonial en América, así como tampoco, las unidades y regiones que inician el proceso independentista, sin permitir ver las diferencias en los reclamos por autonomías, no sólo de tipo regional, sino también en sus demandas que gozaron de mayor o menor radicalidad según las características que asumió la sociedad colonial y el dominio español en cada región. Por ejemplo, en el Perú la fuerza del movimiento autonomista y luego independentista fue muy débil, lo general fue la adscripción al poder emanado de la península. Por ello, se puede afirmar que la generalización del proceso es lo característico en el texto.

Bajo el título *Las etapas de la lucha libertaria*, el autor trata de explicar los cortes temporales que a su juicio componen el proceso en toda América del Sur. Aquí el texto se torna confuso, pues se mezclan nombres de países actuales con los nombres de los virreinos del siglo XIX, que en nada ayudan al estudiante a comprender la información suministrada. Por ejemplo: “En este período lucharon por su liberación México, Venezuela, Chile, *Nueva Granada* y Argentina”¹⁷² (el subrayado es mío). Pero no sólo ahí comienzan las incongruencias, también afirma que sólo Argentina obtuvo la Independencia en 1816, sin dar mayor explicación, niega las declaraciones de independencia de otros lugares como Venezuela, donde incluso llegaron a proclamar su propia carta constitucional en diciembre de 1811. Es decir, la influencia de los avances académicos no parecen haber permeado la investigación que dio como resultado el libro de texto, porque tampoco se aclara cuál es el argumento que utiliza para medir la validez de un proceso u otro, en ambos casos, la declaratoria se dio en medio del conflicto armado, la lucha de intereses, las presiones entre provincias, etc...

En cuanto a la utilización del mapa, a grandes rasgos se puede observar: la división territorial de los virreinos no es correcta, los nombres de estas divisiones no concuerdan

¹⁷² ARTEAGA TISCAREÑO, ANTONIO, *Historia 2*, Serie 2000, Editorial Santillana, 2000, p. 59.

con las del texto, generando mayor confusión al lector. Finalmente, este subtema utiliza la iconografía como “relleno”, privilegia las imágenes de escenarios europeos, aun cuando el relato histórico narra las dos etapas del proceso independentista en América del Sur, por dar un ejemplo. Incluso cuando ya se habla de la situación americana posterior a 1816 hasta 1825 (parte superior de la página), el texto viene acompañado de una imagen sobre la invasión de tropas francesas en España en 1808, tema enunciado en la parte inferior del folio.

El movimiento de Independencia de México refiere en forma resumida lo que sucedió en Nueva España cuando llegaron las noticias del rey cautivo y la toma del trono por parte de José Bonaparte. Como lo ha venido haciendo la historiografía tradicional, el suceso determinante para el inicio de la independencia en México es el levantamiento del cura Hidalgo. Aquí el texto cambia un poco su estructura, son párrafos más cortos, ideas centrales y claras. Utilización de personajes heroicos que direccionan el desarrollo de los acontecimientos; deja a un lado el accionar de los sectores populares, entre ellos, los que hacían parte de las filas insurgentes. Entonces, tenemos una narración histórica mediada por la aparición de caudillos, curas y militares, con lo que se establecen ejes centrales en la historia nacional y se construyen referentes fáciles de idealizar con fines políticos: relatos nacionalistas que generan cánones a seguir, insignias que permitieron por años distraer la atención de esas otras historias; la participación de los de abajo una vez más pendiente.

A lo largo del texto no existe explicación sobre lo que se entiende por Independencia, ni proceso, tampoco crisis política, entre otros temas. Lo que sí se puede identificar es el rescate de símbolos que el liberalismo tomará para reforzar su discurso luego de 1830. Así mismo, al estudiante no se le explica nada sobre la sociedad en medio de la guerra, los territorios controlados por insurgentes, los mandatos monárquicos frente a las disposiciones que exigían independencia. La última parte del período de Independencia se explica, nuevamente, a través de los sucesos ocurridos en la península, es decir, al igual que en 1808, el relato de lo sucedido en 1820 es el resultado de la declaratoria de la constitución de Cádiz, negando nuevamente los múltiples elementos locales que contribuyeron al levantamiento armado a principios del siglo XIX. En ningún caso se

mencionan los intentos por exigir autonomías ocurridas en varios territorios americanos antes de 1810.

Es importante señalar que los textos escolares producidos antes de la reforma del 2006 incluían una pequeña presentación de los movimientos independentistas latinoamericanos, es decir, dejaban ver un panorama general de la época, para luego pasar a explicar el caso particular, México. Esta acotación es un punto clave para generar en el estudiante conciencia histórica, ubicarlo en un contexto latinoamericano, que logre comprender el porqué de las actuales realidades, la razón de parecernos tanto unos países con otros, compartir un pasado común. En este caso puntual, el texto demuestra cierta inclinación a resaltar los sucesos de Buenos Aires por ser, a juicio del autor, la primera en declarar la Independencia, planteamiento cuestionable. Al referirse a la Gran Colombia, lo hace a través de la figura de Simón Bolívar, una vez más su recurso es la individualización de la historia, por tanto, la explicación sobre el proceso es parcial y en ocasiones equivocada; por ejemplo, afirma que Bolívar participó en la creación de la primera junta de gobierno creada en Caracas en 1810, la cual exigía autonomía debido a las noticias que llegaban sobre la crisis de la monarquía¹⁷³, sin embargo, es falso, Simón Bolívar no hizo intervención alguna para esa fecha, su aparición en el escenario político fue hasta 1811 cuando se hace miembro de la recién creada Sociedad Patriótica, e incluso, algunos historiadores han afirmado que Bolívar se encontraba en su hacienda de San Mateo, actual Estado Aragua, al momento de la formación de la junta de gobierno caraqueña¹⁷⁴.

Estas historias nacionales que en la actualidad hacen parte de las conmemoraciones del bicentenario de la Independencia americana son, una vez más, guiadas por la vida de grandes personajes, nada se dice de la conformación y origen de sus ejércitos, de la sociedad en general y menos de la vida en medio de la guerra. El estudiante no logra realmente dimensionar tantos sucesos y batallas, la narrativa del texto dificulta entender siquiera lo más básico; la cronología que subyace en el discurso está llena de sólo

¹⁷³ ARTEAGA TISCAREÑO, ANTONIO, *Historia 2*, Serie 2000, Editorial Santillana, 2000, p. 62.

¹⁷⁴ DOMINGO DÍAZ, JOSÉ, *Recuerdos de la Rebelión de Caracas*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2012, 363 p.

nombres que son reemplazados por otros, fechas y lugares que sólo podrán ser comprendidos con la ayuda del docente, siempre y cuando se tengan las herramientas didácticas para lograr su aprendizaje.

Otra característica que resulta de interés en el caso de algunos libros de texto [antes de la reforma] es que explican la formación de los Estados Nación en Suramérica, apartado que tiende a desaparecer después del 2006 en cuyos libros dichos bloques históricos son eliminados, con lo que se deja a un lado la explicación del escenario continental de la Independencia y a los estudiantes con la explicación local del proceso. En el caso puntual del libro *Historia 2* de Santillana edición 2000, menciona el surgimiento de las nuevas naciones, algunas en forma de confederación, la mayoría en crisis económica y políticamente inestables. El texto en general es de fácil comprensión, sin embargo, vale la pena señalar, una vez más, la importancia del buen uso de las ilustraciones: el mapa que acompaña este relato histórico no contribuye al proceso de aprendizaje, por ejemplo, mientras el texto habla de la Gran Colombia, la ubicación geográfica señala los actuales Estado de Colombia, Venezuela y Ecuador, superficies unidas con una señalética que detalla una fecha (1819), sin que se le explique al estudiante dónde está la Gran Colombia¹⁷⁵.

Para finalizar esta revisión del libro de texto *Historia 2*, observamos las actividades finales de la unidad, en general y como suelen ser presentados estos apartados de los libros escolares, ofrecen la oportunidad para que el estudiante haga un resumen de lo antes expuesto, en este caso que recree biografías que sólo tienen un propósito: cumplir con el cometido nacionalista que le han asignado a la historia, ese relato que no permite a los jóvenes visualizar un proceso sino la sumatoria de fechas y nombres sin mucho sentido como explicación social, y aplicación pedagógica.

¹⁷⁵ ARTEAGA TISCAREÑO, ANTONIO, *Historia 2*, Serie 2000, Editorial Santillana, 2000, p, 64. Incluso, si el texto guardara cierta rigurosidad, hablaría de la República de Colombia, conocida comúnmente como La Gran Colombia.

Imágenes Historia 2, Serie 2000, Santillana

				Total
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	Héroes mexicanos	Europeos	Otros personajes	6
	2	3	1	
Mapas	Panorama latinoamericano antes y después de la Independencia		2	
Total imágenes				8

4.2 Ángeles, Alba, Historia de México. Ángeles Editores

Observaciones: Es una publicación que ha sido editada en dos ocasiones, 1995 y 1999, y su primera reimpresión es en junio del año 2000. Aunque no es el objeto de nuestra revisión, se tiene conocimiento de una segunda reimpresión en el año 2003. La autora es Alba Ángeles, y los que realizaron la revisión fueron Alejandro Obregón Álvarez y Fernando Flores Pañola¹⁷⁶.

La presentación del libro narra de forma sencilla la importancia de volver a la historia como la vía inseparable para mantener unidos el pasado al presente y así tener las herramientas necesarias al enfrentar el futuro. Sin embargo, en el tercer párrafo, es bastante explícito en su intencionalidad: “afianzar la identidad nacional a partir del conocimiento de los diversos periodos de nuestra historia”¹⁷⁷, es decir, la enseñanza de la historia vista como un elemento formador de nuevos ciudadanos, la multiplicación del relato tradicional de héroes fundadores de la nación mexicana.

Es una edición privada que, a diferencia de otras publicaciones, no hace mención en su portada o presentación sobre el cumplimiento del programa aplicado por la SEP para

¹⁷⁶ Sobre este libro de texto se redactó en 2008 una tesis de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco, la tesista fue Adriana Vanegas Isabel. Para más información: <http://200.23.113.59/pdf/25424.pdf>

¹⁷⁷ ANGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000, p. 3.

secundaria, lo cual, no quiere decir que lo incumpla, simplemente no hace la referencia. El texto carece de objetivos generales o particulares; resalta la ausencia de una explicación conceptual sobre la historia o la enseñanza de la historia.

Estructura: En general, el libro está compuesto por 8 unidades temáticas distribuidas en casi 350 páginas y divididos en 59 temas. La unidad 2 corresponde a la Conquista y la Colonia, y la unidad 3 dedicada en exclusiva a la Independencia de México [27 páginas], los demás temas están organizados como lo manda el Acuerdo 236, de formas secuenciales y ordenadas cronológicamente. Así mismo, adjunta una pequeña bibliografía al final de cada unidad con el objeto de brindarle al docente o alumno la posibilidad de ampliar temas y contribuir a la realización de actividades.

Con el paso del tiempo y los cambios políticos que ha sufrido la educación en México, algunos temas que presentan los libros de texto tienden a poseer más peso histórico que otros, así pues, en décadas anteriores la Independencia era ampliamente tratada en las clases de historia, manuales dedicados a exponer el avance independentista de los héroes nacionales, sin embargo, vemos en estos libros de texto que en una unidad temática [2ª unidad] se resuelven más de 300 años de historia, mientras que en la unidad 3 se relatan 15 años de guerra que dieron paso al surgimiento del Estado mexicano.

Los contenidos: Según el diseño curricular, al llegar a la página 97 del texto en cuestión, el alumno ya debería tener una idea general de la época colonial, eso podría explicar por qué quedaron resumidos en subtemas, tales como la sociedad, la economía, la cultura y las instituciones políticas, una especie de antesala a la explicación posterior sobre los procesos de emancipación americanos. Ahora bien, para el aprendizaje de las representaciones de la Independencia mexicana la autora del texto expone las causas que motivaron la movilización y el levantamiento armado de criollos, militares, curas y de una buena parte de los sectores populares.

El relato histórico es similar a otros libros de texto donde la explicación de los conceptos y los espacios temporales es casi nulo, por ejemplo, llama la atención que en el caso particular que revisamos, la autora utiliza indistintamente el nombre de Nueva España y México, sin que medie una explicación conceptual al respecto, como si todo lo que se denominara Virreinato de la Nueva España se pudiera igualar a lo mexicano, quizás la autora sigue la misma línea de algunos historiadores que piensan en el nacionalismo mexicano como algo dado naturalmente y no como una construcción social impulsada por grupos políticos como el liberal¹⁷⁸. No es posible afirmar que sea intencional el uso indistinto de *novohispano* o *mexicano*, sin embargo, consideramos que no podrían ser interpretarlos como sinónimos, pues ni espacio, ni en tiempo significaron lo mismo, mucho menos podrían ser utilizados para generalizar sucesos tan puntuales como la Independencia, por ejemplo: “En la creación y desarrollo de la conciencia novohispana desempeñaron un papel muy importante las ideas de los Jesuitas, propagadas en la Nueva España por los criollos, que ya no se sentían españoles sino mexicanos”¹⁷⁹.

La explicación del proceso de Independencia, entonces, quedará en manos del docente, quien deberá, en caso que un estudiante lo solicite, dar una explicación más clara sobre el tema. Basta hacer referencia a la ausencia de espacio para hablar sobre algunos conceptos que se presentan a modo de definiciones de “diccionario”; estrategia utilizada por algunas editoriales para referirse a una palabra o concepto que se presupone complejo de entender para un joven de secundaria, sin que esto signifique la solución al problema del aprendizaje de conceptos, tan sólo sirve para señalar la forma como algunas editoriales han tratado de resolverlo.

En términos generales, el libro sigue el esquema trazado por la SEP, los mismos títulos y subtemas, la enumeración de causas y antecedentes del proceso, el desarrollo

¹⁷⁸ Esta representación del pensamiento nacionalista criollo tiene como principales características: la creación de vínculos naturales con el territorio, el reconocimiento de un pasado indígena monumental que explica la apropiación del territorio y posterior nación mexicana, y el establecimiento de íconos que representan ese sentimiento nacionalista. Uno de los textos que explica de manera sencilla y puntual este tema es FLORESCANO, ENRIQUE, *Historia de las Historias de la Nación Mexicana*, México, Editorial Taurus, 2002, pp, 269-289.

¹⁷⁹ ÁNGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000, p, 97.

político-militar de la Independencia, separando sucesos relevantes de acuerdo a la temporalidad y los protagonistas de cada una de ellas, hasta que finalmente presenta un breve balance en torno a la “solución” política del conflicto bélico que tardó poco más de dos décadas. La participación popular en la guerra de Independencia es uno de los temas ausentes en esta edición, pues la explicación histórica se hizo, como en la mayoría de los casos, desde las demandas de los ricos criollos, lo cual deja en evidencia una vez más que los avances historiográficos sobre el tema no habían permeado los libros de texto.

De lo dicho se deduce la carga protagónica en el relato sobre los peninsulares y los criollos en la Independencia, reiterado en varias páginas de la unidad, que demuestra la inclinación por entender el proceso desde los estamentos sociales más altos, aun entendido que eran una minoría frente a los otros grupos sociales participantes en el proceso insurgente, se obvia la necesaria alianza entre la elite y sectores populares, aunque haya sido considerada decisiva por los últimos desarrollos historiográficos en el tema, para llevar a cabo el proceso independentista. Una vez más se dejan a un lado las “causas” locales que pudieran arrojar elementos nuevos de análisis sobre el tema, por el contrario, la autora se pliega a las causas originadas desde Europa que terminan redondeando una explicación de por sí sesgada.

Lo anterior afecta directamente el sostenimiento de un hilo conductor coherente al *relato histórico* adoptado por estas editoriales, pues además de lo ya expuesto, supone un repaso cronológico, sin embargo y tomando como ejemplo este libro de Ángeles Editores, esta metodología no se cumple, tal vez porque el propio esquema de programa para historia propuesto por la SEP tampoco lo tiene claro, por ejemplo, temas como el Guadalupanismo utilizado para explicar el surgimiento del nacionalismo mexicano no se logra comprender, más cuando no es un fenómeno social surgido propiamente del movimiento de Independencia, se afianza con la historia contada del levantamiento del Cura Hidalgo, pero debería considerarse como un tema transversal en el relato histórico y no, como hace el libro de texto, como un suceso surgido justo antes del inicio de la guerra.

El texto revisado propone, en términos generales, una interpretación del proceso con un énfasis político que opaca aspectos económicos como la reforma fiscal adelantada por la corona española o el manejo de los monopolios, cambios económicos que sin duda influyeron decididamente en la Independencia del virreinato. En cuanto a la influencia de aspectos culturales, el texto presenta esbozos de lo que fue la Ilustración y la Revolución Francesa, como crisol de ideas que movilizaron inicialmente a los jóvenes criollos y posteriormente a las tropas insurgentes, sin que se logre establecer una relación de la forma como llegaron a circular las ideas libertarias que en el libro se colocan como influencias en el levantamiento armado.

Todos estos aspectos son tratados bajo generalizaciones y apretados resúmenes, lo cual contrasta con las descripciones que presenta sobre algunos personajes y su accionar, como Miguel Hidalgo y otros¹⁸⁰; largos relatos históricos implementados para mantener la tradición nacionalista oficial donde batallas, militares y hombres heroicos convertidos en mártires sacrificados atizan las clases de historia. Si bien, es importante resaltar que la historia de batallas ha disminuido su presencia en los textos, ahora se encuentran resumidas en mapas, cuadros y algunos retratos. Sobre el apartado destinado a exponer las características de la composición social de los ejércitos en la guerra de Independencia poco se puede rescatar, un texto muy similar a otros ya presentados, sin información que responda realmente al título, con lugares comunes y generalidades.

Finalmente, aunque esta edición presenta la misma estructura propuesta por el plan de estudios de 1993, su contenido es tradicional y nacionalista, sobre todo en el segundo bloque de la unidad, donde los relatos heroicos de Hidalgo y Morelos colman de texto al estudiante, llenándolo de información cual “caja vacía”, sin que pueda permitírsele un momento de reflexión o análisis.

Las actividades están dispersas por toda la unidad, el contenido se entremezcla con preguntas o ejercicios para resolver de acuerdo a lo visto. Se percibe poca intención de

¹⁸⁰ En caso de Ángeles Editores, Historia de México, el texto sobre el recorrido ejecutado por el levantamiento armado liderado por Hidalgo es largo y tedioso, donde el estudiante no encuentra una conexión real con este tipo de relato. Ver páginas 109 y 110 del texto.

problematizar o generar reflexión y análisis que promuevan otro tipo de aprendizaje alejado del memorístico, además, de encontrar constantes generalizaciones que parcializan los contenidos, así por ejemplo: ¿Por qué toda la población novohispana estaba en contra de los españoles peninsulares? ¹⁸¹ Incluso algunos ejercicios pretenden que el estudiante realice un resumen de la unidad, copie datos, fechas para ser vaciados en una línea del tiempo que además contiene iconografía utilizada por el mismo texto, contraviniendo cualquier posibilidad de un aprendizaje alejado de lo memorístico.

Imágenes libro de texto Ángeles Editores, Historia de México

				Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	Padres de la patria	Europeos	Virgen de Guadalupe	18
	12	4	2	
Sectores populares, vida cotidiana, cultura.	Imágenes de hombres y mujeres pertenecientes a los ejércitos y una imagen de la plaza central.			3
Actas de Independencia y periódicos de la época.	Nacionales		Europeos	12
	10		2	
Mapas de rutas durante la guerra de Independencia.	Nacionales			4
	4			
Batallas	Nacionales	Ocurridas fuera del Virreinato		5
	2	3		
				42

¹⁸¹ ÁNGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000, p, 98.

4.3 Mac Gregor Gárate, Josefina, et al, Historia de México 3, FCE.

Observaciones: Esta obra se reimprimió por primera vez en el año 2001, de la primera edición publicada en 1999. Es de los pocos libros escolares que presenta los créditos en detalle, nombra cada uno de las personas que intervinieron en su elaboración. Los responsables de la autoría fueron: Josefina Mac Gregor Gárate, Cristina Gómez Álvarez, Laura Pérez Rosales, José Rubén Romero Galván y Antonio Rubial García, todos egresados de la UNAM.

En cuanto a la sección titulada *presentación* del libro de texto se puede observar que está escrita y pensada bajo una estructura sencilla, que cumple las funciones de una *Introducción*, redactada de forma tal que invita al lector a entusiasmarse con la lectura de las páginas que siguen, no obstante, conviene señalar que el texto editado por el FCE, advierte en su primera línea la concepción que tienen de la enseñanza de la historia, una versión por demás polémica y que valdría la pena debatir, en otro momento, si quisiéramos profundizar sobre el tema: “*La historia es el pasado, el pasado del hombre. Ante nuestros ojos, como conocimiento, este estudio del pasado se antoja imposible de abarcar.*”¹⁸²

Así mismo, en constante referencia al papel de los maestros, los autores escribieron unos párrafos que pretenden explicar los objetivos que deben alcanzar los jóvenes una vez culmine el año escolar, en los que hacen énfasis particular en las actividades, en diferentes modalidades, que presentan de manera explícita siempre la importancia que tiene la intervención del maestro en el proceso de aprendizaje llevado a cabo dentro del aula escolar,

“Sin embargo, el profesor debe enriquecerlas y adecuarlas porque es él quien mejor conoce las necesidades reales de sus alumnos. [...] es indispensable que

¹⁸² MAC GREGOR GÁRATE, JOSEFINA, GÓMEZ ÁLVAREZ, CRISTINA, PÉREZ ROSALES, LAURA, et al, Historia de México 3, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 15.

el profesor de grupo sea una guía atento y cuidadoso y, sobre todo, que sepa adecuar cada uno de los pasos a seguir, de acuerdo con las condiciones de la población en la cual se utilice el libro”¹⁸³.

Estructura: *Historia de México 3* está diseñado en 8 unidades temáticas, cada una dividida en “lecciones”, los cuales podrían ser entendidos como subtemas que, en total, suman 41 repartidos en 301 páginas de texto, sin incluir la bibliografía. Así, desde el mismo esquema del contenido los autores consideran que el alumno, al mejor estilo de la vieja escuela medieval, estará destinado a memorizar “lecciones” sobre historia nacional. Por supuesto, podría considerarse una opción de diseño, pero sin duda alguna, el libro de texto sí establece una postura frente al aprendizaje y enseñanza de la historia bastante tradicionalista.

Cada unidad temática inicia con una línea del tiempo, ubica al estudiante en una época al tomar como eje principal, por ejemplo, los acontecimientos históricos relevantes en el periodo comprendido entre 1806 y 1820. La unidad 3 sobre Independencia de México inicia en la página 98 y termina en la 123, donde un resumido glosario cierra el tema en cuestión. Las actividades aparecen a lo largo de la unidad, pequeños ejercicios diseñados para retener fechas, lugares y nombres. Así, por ejemplo, encontramos un ejercicio titulado “Los hombres en la historia”, herramienta “didáctica” pensada para que el alumno elabore pequeñas biografías de los hombres ilustres de la historia nacional: Miguel Hidalgo, Francisco Primo de Verdad, José María Morelos, entre otros; la enseñanza como la reafirmación de cánones históricos, sociales y culturales que ratifican el viejo pensamiento que “la historia la hacen los hombres”, obviando el papel de las mujeres, niños y en general, de una sociedad que se vio sumergida en décadas de agitación social. Lo anterior nos puede llevar a una reflexión más, pues pese al alto perfil de los autores de un libro de texto, muchos de ellos carecen de la formación pedagógica necesaria para revolucionar el

¹⁸³ MAC GREGOR GÁRATE, JOSEFINA, GÓMEZ ÁLVAREZ, CRISTINA, PÉREZ ROSALES, LAURA, et al, *Historia de México 3*, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp, 16-17.

pensamiento de un joven o, al menos, lograr romper con el sesgo en que ha caído la enseñanza de la historia: “que la historia es aburrida”.

Los Contenidos: Este libro es un buen ejemplo de lo que señalamos al inicio del subcapítulo, la unidad 3 está diseñada para comenzar el estudio sobre la Independencia de México con una postura que se plantea como externa respecto a los sucesos ocurridos en el Virreinato, es decir, desde una posición eurocentrista, al tratar de explicar las insurrecciones anteriores a 1810 y la guerra de Independencia en exclusivo bajo la mirada de la crisis de la monarquía en territorio europeo, evadiendo la atención a los problemas políticos, sociales y económicos de la Nueva España que ya acumulaban varios años, por no decir décadas. Las páginas 101 a 103 y 106 a 107 concentran la explicación europea de la crisis de la monarquía española: surgimiento del pensamiento ilustrado, adopción del despotismo como la posición adoptada por la corona española que terminó visualizándose en América española a través de la proclamación de las reformas borbónicas, las mismas que detonan en un descontento generalizado de la población. Al respecto, el apartado destinado a la población establece –sin explicación alguna- la supuesta existencia de sólo dos conflictos sociales: peninsulares y criollos; castas e indígenas, enfrentadas por intereses económicos y sociales.

De manera general podemos destacar que la redacción de la unidad facilita una lectura ágil, realizada sin mayores contratiempos, pues a diferencia de otros textos el vocabulario no complejiza el entendimiento de la información, pese a lo anterior, el texto no refleja la intención de explicar conceptos históricos: Independencia, Monarquía, monopolio, insurrección, levantamiento, entre otros, aunque sí incluye en la parte final de la unidad un reducido glosario compuesto por seis palabras con sus respectivos significados. Si bien, muchos de los libros hasta ahora revisados muestran las mismas inclinaciones históricas sobre el proceso de Independencia, los editados antes de la reforma educativa de 2006 están más inclinados a esbozar posturas generales sobre el tema, sin la preocupación de profundizar en algunos aspectos, como, por ejemplo, el social; aunque no

debemos olvidar que su esquema general responde a los propósitos del Plan educativo de 1993, no están obligados a adoptar la versión más tradicionalista de la historia mexicana. Entonces, como se observa en el libro de texto, se hace evidente que el discurso escolar está dispuesto para hacer de la Independencia un “momento revelador” del siglo XIX, donde tan sólo algunos personajes logran su máxima figuración, todos extraídos del sector criollo de la población, poseedores de características extraordinarias, superior a los demás y por encima de las movilizaciones colectivas de la población que contribuyeron a la separación de la Monarquía.

Es interesante la exposición que los autores realizan del apartado sobre “nacionalismo criollo”, sin duda, esgrimen una de las mejores versiones escolares, pues apelan a la explicación social y cultural como la primera estrategia didáctica para que los estudiantes comprendan mejor el concepto, sin que esto signifique abandonar la importancia del culto a la virgen de Guadalupe como eje unificador para un buen sector de la sociedad colonial. En cuanto al relato sobre las causas que provocaron el inicio de la guerra y la búsqueda de Independencia, el texto del Fondo de Cultura Económica no se distancia de los demás, opta por describir las implicaciones políticas surgidas ante la ausencia del rey Fernando VII y los sucesos que siguieron a la llegada de noticias provenientes de España donde informaban la creación de una junta central. Así mismo sucede con el inicio de la guerra, muchos de estos textos escolares guardan la misma similitud en la redacción, lugares, fechas y nombres se repiten con la única intención de ser memorizados, pensados para generar sentimientos nacionalistas y patrióticos entre las nuevas generaciones de mexicanos; de los libros revisados antes de la reforma, son escasos los que muestran el abordaje de nuevas fuentes historiográficas o que replanteen los enfoques con los cuales se ha estudiado el inicio de la guerra de Independencia:

Así, en la madrugada del 16 de septiembre de 1810, decidieron llamar al pueblo a tomar las armas para luchar por la Independencia. En Dolores se inició la primera etapa de la lucha insurgente [...] Con 600 hombres y mujeres de humilde condición, armados de picos y machetes y con algunos militares...dirigidos por Allende y Abasolo, el cura Hidalgo encabezó la

rebelión. De Dolores se dirigieron a Atotonilco; en la parroquia de este pueblo Hidalgo tomó el estandarte de la Virgen de Guadalupe...¹⁸⁴

La revolución de Independencia se inició en el pueblo de Dolores, Guanajuato, encabezada por el cura Miguel Hidalgo al que acompañaban unos rebeldes provistos de machetes y azadones. A ellos se incorporaron inmediatamente 36 soldados que comandaba Abasolo y 500 del capitán Allende [...] de Dolores, los insurgente marcharon a San Miguel y a su paso por Atotonilco tomaron como estandarte a la Virgen de Guadalupe...¹⁸⁵

En la madrugada del domingo 16 de septiembre, Hidalgo llamó a misa y ante muchos fieles congregados habló de la opresión, injusticia y otros males [...] Los asistentes fueron a sus casas, se armaron de lanzas, palos, machetes y para las 11 de la mañana de ese día Hidalgo, al frente de 600 hombres, se dirigió a San Miguel; a su paso por Atotonilco tomó como símbolo de su lucha libertaria un estandarte de la Virgen de Guadalupe...¹⁸⁶

Podríamos seguir haciendo comparaciones y encontraríamos las mismas características en el relato histórico que ofrecen los libros de texto. En cuanto al apartado sobre “la composición social de los ejércitos insurgentes”, el texto lo resuelve en un párrafo que básicamente repite lo antes mencionado: “indígenas y castas unidos contra el poder virreinal”, omitiendo los grandes avances que en historia social de la Independencia se han realizado, explícitamente, sobre los ejércitos insurgentes, su composición y los intereses que los movilizaban, algunos de estas investigaciones se han citado en el primer capítulo de esta tesis.

Sobre la individualización de la historia, algo usual en el estilo utilizado para narrar hechos históricos, el libro del Fondo de Cultura Económica, al igual que muchos

¹⁸⁴ MAC GREGOR GÁRATE, JOSEFINA, GÓMEZ ÁLVAREZ, CRISTINA, PÉREZ ROSALES, LAURA, et al, *Historia de México* 3, Fondo de Cultura Económica, 2001, p, 109.

¹⁸⁵ ÁNGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000, p, 108.

¹⁸⁶ TREVIÑO VILLAREAL, HÉCTOR JAIME, et al, *Historia de México*, Tercer grado, Ediciones Castillo, México, 2001, p, 85.

otros textos, sigue la línea personalista en el relato, un Hidalgo y un Morelos capaces de desarrollar una lucha contra el dominio español prácticamente “solos”, es decir, el texto no describe el accionar colectivo de cientos de hombres que contribuyeron a que estos grandes héroes alcanzaran los proyectos trazados ante la difícil situación política. La negación de la influencia por parte de los sectores populares a la lucha en la etapa independentista de la monarquía ha sido constante en los libros de texto, la exclusión social continúa en las aulas de clase. Por tanto, sería interesante que desde las instituciones educativas se trabajara la Independencia como una obra de miles de hombres y mujeres, niños y ancianos, que se desplazaron de sus zonas de “bienestar” para luchar en una guerra que terminó de alguna forma involucrando sus intereses, ya fuera por la tierra, el ascenso social, la necesidad de autonomía política, resolución de tensiones y cambios sociales, por mencionar algunos temas. Muchos de estos nuevos enfoques se pueden encontrar en una revisión historiográfica sobre el tema de reciente publicación.

Este libro de texto publicado por el FCE es un buen ejemplo para señalar que, en ocasiones, el peso del relato histórico es mayor si lo comparamos con las demás partes del libro, a decir, la iconografía, las actividades y la señalética. Además, con esto se quiere advertir que las “herramientas didácticas” utilizadas son mínimas: preguntas resumen, líneas del tiempo, entre otros. En síntesis, las estrategias didácticas de este libro se dirigen a la memorización de sus propios contenidos y a la generación de “opiniones” sobre lo ya escrito en el texto, por ejemplo: en el apartado “El tiempo pasa”, se le pide al estudiante que: “continúe aquí con la elaboración de la línea del tiempo; enriquecela con los datos proporcionados en clase y con tus propias investigaciones”¹⁸⁷.

Finalmente, sobre la iconografía podemos comentar que su utilización responde a la ilustración anexa del texto escolar, sin que exista alguna estrategia que las relacione entre sí. La mayoría posee una pequeña reseña al pie a manera de “píldoras informativas” y sólo unas pocas gozan, además de lo anterior, de una identificación formal: autor y fecha, sin que se pueda distinguir cuál es la razón para establecer esas diferencias en el manejo de

¹⁸⁷ MAC GREGOR GÁRATE, JOSEFINA, GÓMEZ ÁLVAREZ, CRISTINA, PÉREZ ROSALES, LAURA, et al, Historia de México 3, Fondo de Cultura Económica, 2001, p, 121.

cada imagen. Al ser un libro tradicional en su diseño y composición, las imágenes funcionan para adornar la información histórica suministrada. Aquí una relación más cuantitativa:

Imágenes Historia 3, Fondo de Cultura Económica, 2001

				Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	Padres de la patria	Europeos	Virgen de Guadalupe	13
	9	2	2	
Sociedad, vida cotidiana, cultura.	Algunos lugares emblemáticos para la sociedad colonial y una pirámide sobre la división social. (Ninguna imagen de hombres y mujeres)			8
Batallas y mapas de rutas insurgentes.	Resumen el recorrido realizado por las tropas insurgentes de Hidalgo y las diferentes campañas militares dirigidas por líderes insurgentes.			7
Batallas y mapas ocurridos fuera del territorio del virreinato	Son imágenes de la guerra en territorio español contra los franceses.			1
				29

4.4 Sierra Campusano, Claudia, *Historia de México 3, Un Enfoque Analítico*, Editorial Esfinge

Observaciones: Este es un libro que hasta el 2001 había sido reeditado en tres ocasiones consecutivas desde 1999 y por información de la misma editorial se pudo comprobar que alcanzó su quinta edición; la autoría pertenece a Claudia Sierra Campuzano, quien trabaja hace años para la misma editorial e, incluso, se puede ver en publicaciones posteriores a la que ahora nos convoca. Un simple rastreo en internet sobre la autora permitió, entre otras cosas, conocer la polémica que despertó el contenido del texto y el proceso de revisión al que estuvo sometido por parte de la SEP. Causa extrañeza que en el año 2003, cuando el texto ya había circulado durante cuatro años y gozado del beneplácito de la SEP, se haya intentado prohibir su uso y distribución; al parecer, el secretario de educación del momento, Reyes Tamez Guerra, consideró que la autora no había cumplido los lineamientos de la SEP respecto al relato sobre los hechos ocurridos en Tlatelolco en 1968 y algunas otras anotaciones sobre sucesos históricos en las que estaba vinculado el ejército o sobre algunos periodos presidenciales¹⁸⁸. Esta querrela dio lugar a múltiples notas de prensa denunciando la “censura” a la enseñanza de la historia por parte del Estado, al punto que el mismo secretario de educación, en declaraciones hechas a los medios de comunicación, tuvo que salir a calmar la situación señalando que ese no sería el único libro que someterían a escrutinio. Lo cierto es que este texto fue uno de los más vendidos en la feria anual del libro en México en el año 2003.

En líneas generales, el libro presenta una pequeña introducción donde expone la importancia que tiene el estudio de la historia, su utilidad y la necesidad que se tiene de repensar algunos sucesos que han determinado el presente de los mexicanos. La autora afirma que “sólo a través del análisis histórico podremos plantear soluciones que nos

¹⁸⁸ Para ampliación de este debate, ver “Revisarán la historia oficial. La Caniem y la SEP acordaron crear un grupo que evalúe los textos para secundaria, luego de las críticas al libro de Claudia Sierra Campuzano”, El Universal, México, viernes 7 de febrero de 2003, en <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/26236.html> (visto el 22 de Diciembre de 2015). “Forcejeo por la historia”, Revista Proceso, 9 de febrero de 2003. En <http://www.proceso.com.mx/?p=249158> (visto el 22 de Diciembre de 2015).

conduzcan hacia la formación de una nueva sociedad, en donde se impulse la solidaridad entre los seres humanos”¹⁸⁹. Así mismo, antes de encontrar el índice, presenta al lector una pequeña “explicación del libro” donde se exponen los objetivos y alcances, cuyo enfoque se centra en la utilidad de la historia, además de algunas herramientas didácticas que se encontrarán a lo largo del desarrollo de los temas y el uso del *tiempo histórico*, concepto difícil de entender por buena parte de la población estudiantil. La autora agrega que no se hablará de miles o millones de años, el tiempo se simplifica con la utilización de las abreviaturas “a.C y d.C”, y la introducción de esquemas y cuadros cronológicos para explicar procesos históricos.

Estructura: Ocho unidades forman el libro de texto distribuidos en 238 páginas. Las unidades temáticas están compuestas por lecciones, las cuales a su vez se dividen en subtemas. La autora considera que cada tema es pensado para ser trabajado en una hora de clase, en respuesta a las demandas de los docentes quienes suelen tener poco menos de 60 minutos para explicar un tema histórico. Al igual que los anteriores ejemplos de libros de texto que preceden a la reforma, y siguiendo los lineamientos de la SEP, el texto de *Historia de México, un Enfoque Analítico*, ubica la unidad referida a “Independencia de México” en el tercer apartado, a partir de la página 67. Sin embargo, se diferencia de los demás al ser el libro que menos folios ha dedicado para trabajar el tema. Sorprende que la autora haya logrado resumir el periodo de Independencia en 9 páginas: sin lugar a dudas, su interés no estaba centrado en la explicación de temas correspondientes al siglo XIX, sino al siglo XX, la historia contemporánea, donde algunos procesos históricos alcanzan su mayor desarrollo expositivo. Las últimas 6 páginas de la unidad están dedicadas a presentar un resumen de lo visto mediante dos cuadros cronológicos y la sesión “Evalúa tus conocimientos”, espacio dedicado para responder preguntas sobre el contenido visto con la utilización del sistema de opción múltiple con única respuesta, al parecer con la intención de que los estudiantes

¹⁸⁹ SIERRA CAMPUZANO, CLAUDIA, *Historia de México 3, Un enfoque analítico*, Editorial Esfinge, México, 2001, s.p

se familiarizaran con el sistema de evaluación, similar al que podrían encontrar cuando quisieran ingresar a una preparatoria o cualquier escuela de nivel medio-superior.

Cada tema inicia con una imagen referente al contenido y acompañada con tan sólo el título de la unidad, al reverso le sigue una pequeña introducción. El diseño del libro incluye la ubicación de un espacio al final de página para explicar alguna palabra que la autora consideró podría ser compleja de entender, a modo de diccionario, una herramienta que no aparece muy seguido y que se identifica con un símbolo que representa un libro; así por ejemplo, en la unidad de Independencia sólo encontramos una palabra que mereció ser explicada: soberanía¹⁹⁰. A lo largo del desarrollo de las *lecciones*, se encuentran actividades por resolver que se suman al cuestionario ubicado al final de cada unidad temática. Para finalizar la revisión de la estructura, se debe resaltar la ubicación de una bibliografía diferenciada entre maestros y alumnos, que sugieren la posibilidad de profundizar la explicación de un tema.

Contenido: Algunos libros de texto han considerado el Plan de estudios propuesto por la SEP como una camisa de fuerza, a la cual están sujetos sin discusión alguna, sin embargo, esto no puede ser considerado como una excusa para que los contenidos no sean de calidad y carezcan de análisis que conlleve a la problematización, y por ende, la generación de un pensamiento crítico en la población estudiantil. Como se mencionaba al inicio del apartado sobre el libro de texto *Historia de México, un Enfoque Analítico*, se generó toda una discusión alrededor de su contenido, entonces la expectativa al revisar la unidad sobre la Independencia era mayor, teniendo en cuenta que al parecer la autora había contravenido las indicaciones de la SEP; sin embargo, en lo que respecta a historia siglo XIX y, particularmente, al proceso de independencia mexicano el relato escolar es el mismo de los anteriores textos: la historia tradicional y nacionalista en todo su esplendor.

¹⁹⁰ SIERRA CAMPUZANO, CLAUDIA, *Historia de México 3, Un enfoque analítico*, México, Editorial Esfinge, 2001, p. 70.

Siguiendo esta línea, el enfoque para abordar la Independencia se ubica en el contexto internacional, a decir, los sucesos políticos de Europa y América del norte, donde el panorama de la revoluciones habían generado el surgimiento de movimientos políticos que propiciaron la movilización social, cuyos sectores inconformes y excluidos del sistema se pronunciaron a favor de grandes cambios en búsqueda de mejores condiciones de vida. Pero este enfoque no tendría objeciones si la información se balanceara con una explicación de los levantamientos, conspiraciones y demás acciones colectivas ocurridas décadas antes de 1810; así como una exposición de la situación entre la capital del virreinato y las regiones, por dar sólo dos ejemplos de posibles temas a abordar. En cambio, el relato histórico que propone el texto salta, sin mediación alguna, de lo internacional a lo nacional, ocurrido exactamente en 1810, cuando el cura Miguel Hidalgo levanta el estandarte de la virgen de Guadalupe en un acto considerado por muchos historiadores como el inicio de la guerra de Independencia.

En adelante el discurso histórico es similar a los demás libros, personalista, individualista y excluyente, narrado para fortalecer la visión ideológica de la Independencia, ideas que fueron además, tomadas de otros escenarios políticos, entre ellos, el francés, desconociendo la formación de un pensamiento americano de la época, construido desde múltiples fuentes, no sólo la europea. Frases como “El Padre de la Patria, Hidalgo, se convirtió en símbolo de la libertad y en la expresión de los intereses de las clases oprimidas, era el portavoz de la conciencia popular”¹⁹¹, son la prueba que indica la clara intención por recrear una historia nacionalista que ha ocultado el accionar colectivo de los sectores populares, sus intereses y las múltiples razones para su movilización en la guerra. En resumen, el énfasis, un tanto exagerado, en el predominio del ideario emanado de las revoluciones internacionales no ha permitido que se tome en cuenta el desarrollo de las ideas propias construidas desde los intelectuales locales o americanos que siempre abogaron por la autodeterminación.

¹⁹¹ SIERRA CAMPUZANO, CLAUDIA, *Historia de México 3, Un enfoque analítico*, México, Editorial Esfinge, 2001, p. 76.

Otro punto para resaltar es el hecho que el libro no relata el recorrido de los ejércitos insurgentes, como lo hacen los demás textos, se remite en exclusiva a las ideas generales que se construyeron en torno a las grandes figuras nacionales: Hidalgo, Morelos y la virgen de Guadalupe, así como algunos de sus logros militares. Esta visión de la historia nacional deja en evidencia la falta de referencias a causas sociales, económicas y culturales que abran el camino a otra forma de abordar el estudio de la Independencia, una que incluya las sublevaciones indígenas, la continua protesta de los sectores no criollos por la igualdad de representación, aunque algunos especialistas han reducido el problema de la representación al simple impedimento de ocupar cargos políticos sin abordar las tensiones y reclamaciones políticas, entre muchos otros aspectos que investigaciones recientes han sacado a la luz, análisis que rompen con la hegemonía de la historia patria.

De acuerdo a lo ya revisado se puede afirmar que el texto cumple la premisa de tener un carácter instructivo, pues se identifican características que lo hacen funcional en el proceso de aprendizaje basado en la memorización de contenidos y escasa o nula explicación de conceptos históricos, fundamentales, para entender éste y otros periodos históricos. Así mismo, se puede apreciar que las actividades propuestas por la autora guardan la pretensión de repetir información ya suministrada, desarrollar la habilidad de resumir un texto y dividirlo en pequeñas cápsulas según sea el número de preguntas. Al respecto, sorprende encontrar que la unidad temática contiene 41 preguntas tipo cuestionario, de las cuales 21 deben ser resueltas en la medida que se van desarrollando los temas y 20 para ser solucionadas eligiendo una de las cinco opciones propuestas, ninguna de las preguntas requiere una investigación fuera de clase que motive al estudiante a conocer más sobre determinado suceso histórico.

El libro de texto revisado presenta una iconografía tradicional, acorde a la línea de historia nacionalista, donde la imagen del héroe contribuye a afianzar el discurso propuesto, sin que sea necesario establecer un diálogo directo entre texto e imagen. Del total de 13 imágenes encontradas en la unidad de Independencia, 8 corresponden a Hidalgo, Morelos y la Virgen de Guadalupe, siendo éstas las más clásicas representaciones de los personajes, “El Grito de Dolores” es un buen ejemplo. Al igual que otros textos, la unidad 3 inicia con

la imagen cuyas dimensiones ocupan media página, en éste caso particular se valen del uso de una obra muy conocida, y aunque el mural no está identificado, se sabe que es una de las imágenes del artista Juan O’Gorman titulada *La Independencia de México*. Entonces, desde la “portada” de la unidad temática se van estableciendo niveles de relevancia para el uso de las imágenes, algunas en escala de grises y otras a color, sugiriendo que algunas tienen más importancia que otras, sin embargo, en ocasiones se reduce a una estrategia de las editoriales para bajar costos en la impresión. Aquí el resumen de las imágenes:

Imágenes Historia de México, Un Enfoque Analítico, 2001.

				Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	“Padres de la patria”	Europeos	Virgen de Guadalupe	11
	6	3	2	
Batallas y mapas	Nacionales		Extranjeros	3
	2		1	
				14

4.5 Villegas Moreno, Gloria, Historia 3, Historia de México, Editorial Nuevo México

Observaciones: La autoría del libro responde al nombre de Gloria Villegas Moreno, doctora en historia de la UNAM, destacada autora de libros y variados artículos, ha construido su carrera en la esfera administrativa, ocupando diversos cargos públicos dentro de misma universidad de la que es egresada. El interés por establecer contacto con algunos autores, con el objetivo de conocer de cerca el trabajo de autoría en los libros de texto aquí revisados, se planteó la necesidad de entrevistar a la doctora Villegas Moreno, quien muy amablemente atendió el encuentro en su oficina ubicada en la UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad de México, donde se desempeña como directora. La entrevista se desarrolló en un corto tiempo, debido a la apretada agenda que maneja y, lo más importante, a que recordaba muy poco del trabajo realizado para la Editorial Nuevo México.

Villegas Moreno explicó en términos generales la importancia que otorgó a la elección de los materiales bibliográficos, la incorporación de fuente novedosa para introducir temas como la Constitución de Cádiz. Vale recordar que, para entonces, era raro encontrar referencias en los libros de texto. Así mismo, no supo explicar la razón que motivó la incorporación de apartados temáticos sobre la Revolución Mexicana, Francisco Villa y Emiliano Zapata en la unidad de Independencia de México, temario diferenciador de esta obra con relación a otras, a este salto temporal podría atribuírsele muchas intenciones, pero eso se verá más adelante cuando se analice el contenido. La autora argumentó no saber lo que se le estaba hablando porque afirmó que la incorporación de estos temas no fue una decisión suya, por tanto, no conocía el resultado final de su material; lo cual no es extraño, la mayoría de los autores consultados desconocen el resultado final de sus obras, desde luego, un aspecto a discutir sobre el verdadero papel del autor en el desarrollo y publicación de las obras escolares.

Este libro de texto fue editado por primera vez en 1999, aunque el ejemplar a revisar corresponde a la tercera reimpresión del 2001, y por la información suministrada en

la red se tiene conocimiento que esta versión alcanza a publicarse hasta el año 2003. Así mismo, es necesario recordar que la editorial Nuevo México pertenece al grupo editorial Santillana. A modo de presentación, la autora redactó un texto de bienvenida dirigido a los estudiantes, su diseño está pensado para generar, de una forma muy amigable, un vínculo de la historia de México y el presente del alumno. Ofrece una explicación de los hechos históricos de manera cronológica y lineal como base de su investigación, así mismo, considera que el análisis de los procesos sucedidos en el territorio mexicano transitarán desde el surgimiento de cada tema hasta su desenlace, método que –a su juicio- podría contribuir a desarrollar en el estudiante un razonamiento histórico necesario para asumir los retos que el aprendizaje de la historia demanda a esta edad de los estudiantes. Finalmente, la autora afirma que la estructura del texto le ayudará a “tener presente que el mundo y el ser humano se transforman a cada momento y no se pueden comprender en forma aislada”¹⁹², refiriéndose a cada suceso histórico señalado en el Plan de Estudios propuesto por la SEP.

Estructura: El diseño planteado por la editorial se explica luego de la presentación del texto, en ella se percibe un esmero por establecer jerarquización de contenidos entre los que incluyen además de las actividades, las imágenes como parte activa del relato, al menos, es la propuesta gráfica. El bloque temático que interesa está compuesto por 23 páginas a color, y al igual que todos los otros libros revisados, se encuentran características similares en la unidad 3, Independencia de México, en primer lugar, el tema abre con una imagen, en el caso particular, la ilustración ocupa doble página sin identificar, sin embargo, al revisar iconografía relacionada, encontramos que es una obra perteneciente al Museo Casa de Hidalgo titulada “Grito de Dolores”; acompañada en la parte inferior por una línea del tiempo señalando los límites cronológicos que tiene el tema que nos ocupa. En segundo lugar, el diseño editorial ubica una especie de tabla de contenido donde señalan la paginación de cada tema, subtítulos tomados del Plan de Estudios, algo típico en los libros de texto de secundaria. Así mismo, en los extremos de las páginas, establece dos espacios

¹⁹² VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Secundaria, Editorial Nuevo México, México, 2001, s/n.

a modo de paratextos, uno de ellos identificable con el color rojo: palabras acompañadas de su significado, una especie de diccionario que ayudará al estudiante con la definición de vocabulario poco conocido, lo cual se relaciona directamente con la ausencia de conceptualización de los contenidos históricos.

El tercer rasgo a resaltar en la estructura del texto es la utilización constante de la línea del tiempo mediante la cual se le pide al estudiante organice información detallada en el relato escolar, este ejercicio se entrelaza con otras actividades que se intercalan con partes de la plantilla diseñadas para cada página. Adicional a estos pequeños refuerzos en los contenidos, destinaron dos páginas tituladas “Vamos a Trabajar”, cuyas actividades requieren mayor profundización en los temas para ser resueltos, suponiendo que en casa, el estudiante, va tener la posibilidad de adquirir herramientas adicionales de consulta, los cuales deberán ser resueltos de manera individual o colectiva.

Contenido: Esta obra es la única, del primer grupo de libros revisados, cuya periodicidad sobre la Independencia se establece entre 1789 y 1821, como lo detalla la línea del tiempo inserta en la portada de la unidad 3, aunque incluye a modo de antecedentes las décadas de 1770 a 1788. Entonces, como ejes temporales ubica la Revolución Francesa (1789) y la firma del Plan Iguala (1821), en medio, resaltan dos aspectos históricos que bien podrían ser una novedad en los libros de texto: en primer lugar, establece un sub-periodo llamado “raíces de la Independencia” entre 1803 y 1809 con el fracaso de la conspiración de Valladolid, aunque la mayoría de eventos históricos allí expuestos provienen de la península ibérica como causas del estallido libertario americano; en segundo lugar, posterior al corte temporal antes mencionado, incluye la apertura de las cortes en España en 1810 y la promulgación de la constitución de Cádiz. Y se pueden identificar como novedosos porque es el primer libro, de los seis revisados, que incluye a Cádiz en su relato, lo cual indica, la influencia de una corriente historiográfica, mexicano-española, reproducida con amplitud en escenarios académicos, sobre todo en los últimos años, que

priorizan la influencia y vigencia de la constitución gaditana en el virreinato de Nueva España, e incluso, afirman la aceptación de su contenido en todo el territorio novohispano, tesis impulsada por la historiadora valenciana Ivana Frasset.

Entrado el tema y bajo un relato histórico fluido en su redacción, se encuentra un título mencionado en la línea del tiempo: “raíces de la Independencia”, donde se esperaría encontrar un texto correspondiente, sin embargo, es una introducción escrita donde la autora emite un juicio desde los valores y demandas del presente, sin tener en cuenta el contexto histórico del evento a tratar¹⁹³. Posterior a este apartado, el libro destina dos páginas para hablar de las reformas borbónicas y las decisiones que tomó el rey de España con el objeto de imponer nuevos controles sociales mediante la imposición de un nuevo visitador en el virreinato. Así cierra la primera parte del bloque temático, un relato escolar basado en acontecimientos sucedidos fuera del territorio novohispano o americano, fichadas a modo de antecedentes a la guerra de independencia.

Al igual que la editorial Fondo de Cultura Económica, esta edición de Nuevo México separó la explicación del “nacionalismo criollo” del “Guadalupanismo”, lo cual significa que la autora se esmeró por relatar dos temas relacionados entre sí, más no iguales, separados del referente religioso y simplista que reduce el fenómeno del nacionalismo a la figura de la virgen, como lo han resuelto los demás libros de texto, relatos escolares alejados de la influencia historiográfica que ha trabajado estas líneas de investigación desde la academia y sin duda alguna, aportan elementos al análisis de un tema tan fundamental como éste, sobre todo, porque va ser utilizada su figura como ícono unificador para el bando insurgente durante la guerra.

Gloria Villegas supo integrar temas cruciales y casi no trabajados para exponer la etapa de conspiraciones y organización del movimiento criollo inspirado en ideas libertarias, aunque, su enfoque siga siendo bastante eurocéntrico, dadas la argumentación en cada tema, se debe reconocer que busca explicaciones, al levantamiento armado de 1810,

¹⁹³ VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Secundaria, Editorial Nuevo México, México, 2001, pp, 68-69.

más allá de la figura de Hidalgo, al señalar otros focos de insurrección ocurridos antes de esta fecha y que sirvieron como movilizadores de hombres e ideas. Así mismo, incorpora en el relato escolar la importancia que tuvo la formación de milicianos, integrado por pardos, a la defensa del virreinato, quienes lograron instrucción militar para luego volcarse a las filas insurgentes, como sucedió en la mayoría de los casos.

Como ya se ha mencionado, estas ediciones escolares suelen valerse de los títulos sugeridos en el Plan de Estudios, sin embargo, algunos autores tienden a mezclar varios contenidos bajo un mismo corte temático. Eso mismo sucede con el libro que se está revisando, subtemas unidos, bajo la mirada de quien sabe resumir varias ideas, quedan condensadas en un solo bloque de texto. En cuanto al tema de la invasión francesa al territorio de la monarquía española, se desarrolla muy bien, la autora no escatima argumentación para explicar los sucesos ocurridos en paralelo Virreinato-España, las disputas y tensiones sociales surgidas por las demandas que cada sector de la sociedad reclamadas en plena crisis monárquica. Así mismo, enlaza el surgimiento de las juntas de gobierno provisionales, formadas para buscar resoluciones ante la amenaza francesa y la falta de rey con la aparición de Miguel Hidalgo en el relato histórico, un trabajo que muchos otros autores de libros de texto han obviado, pero que resulta relevante para entender por qué razón un hombre sin muchos atributos de poder logra levantarse en armas y movilizar a cientos.

Lo que sigue en el texto es la narración de las etapas de la guerra de Independencia, rutas, datos y nombres que acompañan el recorrido histórico. Al compás de los sucesos, nombres de héroes nacionales aparecen y desaparecen cuando son reemplazados por otros, un “juego” de redacción muy típico en los libros de texto. Junto a esto, se narra la historia de la constitución de Cádiz, con algunas imprecisiones históricas, como por ejemplo: afirmar que su implementación ofrecía la igualdad entre americanos y españoles, un tema por demás complejo¹⁹⁴. Sin embargo, a partir de 1812 el impulso del proyecto insurgente

¹⁹⁴ Para conocer las discusiones en las Cortes sobre “la cuestión americana” ver: CASTELLANOS, ROCÍO, CABALLERO, BORIS, *La lucha por la igualdad. Los pardos en la Independencia de Venezuela 1808-1812*, Caracas, Archivo General de la Nación, 2010, p. 165.

toma mayor fuerza, ahora Morelos encarnaba la posibilidad real de alcanzar la independencia deseada, y es aquí, cuando la autora comienza a utilizar con mayor frecuencia la categoría *mexicanos*, para referirse al deseo que muchos mostraron por apoyar al jefe insurgente, generando la idea errónea de la existencia de la nación mexicana desde antes de proclamarse formalmente la separación de la Monarquía: “La guerra había sido un factor determinante para la formación de una identidad propia de los mexicanos”¹⁹⁵. Finalmente, señalar que la doctora Gloria Villegas incluyó apartados del siglo XX correspondientes a la revolución mexicana, en la unidad 3, (siglo XIX - Independencia)¹⁹⁶ generando la falsa idea de continuidad entre dos hechos históricos revolucionarios, donde el pueblo participó en masa por un cambio político, este ejemplo se ha trabajado en la consideraciones generales, al inicio del capítulo, presentadas antes del estudio de casos.

Sin duda, el costo de haber otorgado una buena explicación histórica sobre el periodo de Independencia de México le significó, a la edición, restar espacio al bloque de actividades, aunque no de gran impacto, debido entre otras cosas, que los ejercicios dirigidos a los estudiantes no revisten impacto significativo, someten la información suministrada en el texto a interrogantes y resúmenes derivados del mismo contenido. En cuanto a las imágenes, podemos afirmar que están acordes al enfoque eurocéntrico del relato, lejos de la perspectiva social de la Independencia, así por ejemplo: el grupo de ilustraciones mayoritario en toda la unidad corresponde al ítem de españoles o europeos. Para mayor explicación observar la siguiente gráfica:

Imágenes Historia 3, Editorial Nuevo México, 2001

Totales

¹⁹⁵ VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Secundaria, Editorial Nuevo México, México, 2001, p, 83.

¹⁹⁶ VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Secundaria, Editorial Nuevo México, México, 2001, pp, 88-89.

Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	“Padres de la patria”	Europeos	Virgen de Guadalupe y religión	25
	9	11	5	
Mapas de rutas insurgentes.	Resumen el recorrido realizado por las tropas insurgentes de Morelos y la ubicación desde donde Morelos rompió el cerco realista en 1812.			2
Batallas	En Nueva España	Europea		4
	2	2		
Documentos históricos	Fragmento del periódico <i>El Despertador Americano</i> y la portada de un libro de la época.			2
Lugares y arquitectura.	Actual Catedral de México y Ángel de la Independencia			4
Escudos	Uno de la monarquía española y otro de Norteamérica.			2
Siglo XX	Imágenes de Pancho Villa			3
				42

4.6 Rico Galindo, Margarita, et al, Básicos, Historia de México 3, Editorial Santillana

Observaciones: La editorial Santillana ha diseñado distintas colecciones de libros de texto que pueden circular en simultáneo de acuerdo al número de ediciones de cada una de ellas. La publicación que se revisa a continuación responde a la línea *Básicos* en su primera edición, distribuida en 2006 y reeditada en el 2008, es decir, dos años después de la puesta en marcha por parte del gobierno nacional de la reforma educativa en secundaria, aunque no debe sorprender, porque sabemos que la reforma comenzó a implementarse gradualmente en todo el territorio nacional. La autoría es compartida entre: Rosario Rico Galindo, Margarita Ávila Ramírez, María Cristina Yarza Chousal, Gabriela Yolanda Torres Gómez y María Eva Castillo Roblez es poco lo que se pudo conocer acerca de estos autores, tan sólo que algunos son maestros.

La página de créditos denota una estructura laboral alrededor de la elaboración del libro, propio de las ediciones de Santillana, cuyas publicaciones se diferencian de los demás textos porque presenta a detalle cada una de las partes que componen la edición. La presentación es muy esquemática, no hace señalamiento alguno sobre la parte conceptual del texto, sólo menciona que “cada unidad te ofrece la posibilidad de interpretar procesos de la historia de México, compararlos con otros...”¹⁹⁷ y que sus actividades cumplen los parámetros establecidos por la SEP.

En la medida que se revisan más libros de texto se pone en evidencia una característica propia de las publicaciones como la de Santillana, y es el uso constante y consecutivo de los mismos autores, el mismo grupo de escritores durante casi una década. Valdría la pena en una investigación posterior revisar, entre otros interrogantes, qué aspectos cambian entre una y otra publicación bajo las mismas autorías, y si lo hacen, qué implicaciones tienen en el proceso de enseñanza de la historia. Además, habría que responder a la pregunta de qué responsabilidad guardan las editoriales conservando el

¹⁹⁷ RICO GALINDO, MARGARITA, et al, *Básicos, Historia de México 3*, Editorial Santillana, 2006, p, S/N

mismo personal académico para la elaboración de los libros de texto en la continuidad inercial de los problemas de sus contenidos y la utilidad como material de enseñanza, entre los que se cuenta la impermeabilidad a incorporar novedades historiográficas y didácticas.

Estructura: Santillana hace especial referencia y explicación de la estructura de sus libros, dos o hasta cuatro páginas dedicadas al tema, como se puede ver en ediciones posteriores, por ejemplo, Santillana Horizontes de 2011. En el caso de *Básicos, Historia de México 3*, su composición es sencilla: el inicio de cada unidad compuesta por línea del tiempo, objetivos temáticos sobre los conocimientos que esperan alcanzar y un pequeño repaso en forma de cuestionario para recordar el contenido de la unidad anterior; la segunda parte le otorga importancia a la utilización de los mapas geográficos para explicar el concepto de espacio temporal, necesario a la hora de explicar un tema histórico; la tercera, y última parte, refiere a las actividades, ejercicios y lecturas complementarias que los estudiantes podrán realizar en forma individual o colectiva con la intención de generar posibles comparaciones, análisis y crítica de hechos históricos.

Cumpliendo con los lineamientos oficiales del Plan de estudios, el texto se divide en ocho unidades formadas por temas. La unidad 3 de “Independencia de México” se compone de cinco temas distribuidos en diecinueve páginas. Al contrario de los otros textos escolares que abordan el tema histórico de inmediato, en esta publicación las dos primeras páginas de la unidad contiene actividades a desarrollar en clase, resolver cuestionarios y analizar mapas, todas pensadas con el propósito de obligar al estudiante a relacionar los contenidos ya vistos en las unidades 1 y 2 con los nuevos ejes temáticos que se le presentan en la unidad 3, al tiempo que pueda prever los temas que verá en las siguientes clases.

Siguiendo el diseño tradicional de los libros de texto, la unidad 3 se presenta con una imagen de Miguel Hidalgo a caballo, y aunque no se identifica la obra, se puede constatar que es del artista Rafael Gallegos titulada *Encuentro entre Miguel Hidalgo y José María Morelos y Pavón* de 1953, aunque la encuadernación ofrecida por Santillana oculta la imagen de Morelos, al estar justo en la entrepágina, presentando una versión

“modificada” de la obra original. Aquí el uso de la iconografía responde a una intención por abstraer la perspectiva histórica de la Independencia mexicana, pues refuerza el imaginario colectivo y mantiene la versión más clásica del relato histórico, por ello, asistimos a la utilización de la imagen atemporal que no pretende generar un pensamiento crítico y tampoco permite su utilización didáctica al estar desconectada del relato escolar.

Contenido: Entre los diversos modelos educativos pedagógicos para la enseñanza de la historia prevalece el tradicional, que tiende a ser memorístico bajo la única orientación del docente, en ese sentido, el libro de Santillana cubre estos parámetros, direcciona el aprendizaje mediante la realización de actividades de refuerzo desde la primera página de la unidad, que exigen el dominio de una considerable cantidad de información, así por ejemplo: después de haber resuelto un cuestionario de 8 preguntas sobre la Colonia y la Independencia de México, se pide al estudiante que utilizando una línea del tiempo dibujada en la parte inferior de la doble página (48 y 49):

“1. Trace líneas horizontales del color que se indica para representar los siguientes procesos históricos.

[Verde] Las campañas militares de Morelos.

[Rojo] Las campañas de Hidalgo.

[Azul] La resistencia de Guerrero frente a los dos ataques de Iturbide.

2. Dibuja puntos de color que se indica para representar los siguientes hechos.

- Consumación de la Independencia de México.

- Grito de Dolores.

- Francisco Javier Mina llega a Nueva España y se une al movimiento insurgente.

- Invasión de España por las tropas de Napoleón Bonaparte”¹⁹⁸.

¹⁹⁸ RICO GALINDO, MARGARITA, et al, *Básicos, Historia de México 3*, Editorial Santillana, 2006, p, 49.

Estos parámetros de aprendizaje, difíciles de alcanzar si no tienes la suficiente información, giran en torno a un relato que busca fortalecer la identidad nacional desde lo político, en un intento por reconocer el pasado heroico con el objetivo de dignificar a un grupo reducido de personas. Esa visión romántica del accionar bélico sucedido en la guerra de Independencia conduce al estudiante a pensar que sólo un pequeño número de personas pueden generar grandes cambios, otorga elementos que pretenden unificar el relato histórico y tiende a ocultar otros relatos: el que incluye el accionar colectivo y su cultura, las diferencias entre los grupos sociales que intervinieron en la guerra de Independencia, la fricciones políticas, la crisis económica, el levantamiento de grupos mayoritarios como los indígenas, la movilización de los mestizos, entre muchos otros temas que pudieran ser igualmente tratados, pero que, sin duda, terminarían modificando esa visión de un pasado glorioso logrado –en este caso- por dos grandes héroes.

A pesar que no se hace explícito en el texto, el diseño propuesto por *Básicos, Historia de México 3* prevé una activa e importante participación del docente, no como único poseedor del conocimiento, sino como una guía, pues la cantidad de actividades que el alumno debe resolver podrían terminar generando una frustración con la historia al no encontrar el acompañamiento profesional o no poseer las herramientas conceptuales que le ayuden a comprender los planteamientos históricos. Al respecto, resulta preocupante que la revisión de los libros de texto ha dejado al descubierto que ninguno de ellos plantea el aprendizaje y discusión de los conceptos históricos, y entonces, no queda sino pensar que serán los maestros los encargados de esta labor, de lo contrario, el estudiante seguirá llenándose de datos históricos sin comprender la trascendencia de la historia en su presente. Así, por ejemplo, los autores del libro *Básicos* de Santillana proponen el uso del diccionario como el elemento guía para entender algunos conceptos: “Independencia”, “Soberanía”, “Insurgentes”, “Insurrección” y “Constitución”¹⁹⁹.

Sin embargo, ese ejercicio didáctico realizado en el aula de clase, lo único que logra es la búsqueda de una definición a cada una de las palabras, pues no hay correlación de

¹⁹⁹ RICO GALINDO, MARGARITA, et al, *Básicos, Historia de México 3*, Editorial Santillana, 2006, p. 52.

estos conceptos con la utilidad que el estudiante pueda encontrar en ellas para la resignificación de su propia red de conceptos y conocimientos, para su vida. Como resultado de este ejercicio en un estudiante se consiguió que respondiera como definición a la palabra “Independencia”: “movimiento para abolir la esclavitud”²⁰⁰, definición que fue aprobada por el maestro con un visto bueno como calificación. En resumen, el estudiante no encontró una conexión de la historia con su presente y su red de relaciones, por tanto, el sentido conceptual de la historia se pierde, se deja el aprendizaje de la historia descontextualizado, en el plano de lo memorístico: nombres y efemérides repetidos sin orientación alguna.

Similar situación se presenta con la explicación del “Nacionalismo Criollo”, cuyo diseño invita a partir de una lectura a la discusión; son dos pequeños textos: el primero de Luis González, y el segundo de David Brading, dicho ejercicio de clase finalizará con la resolución de un cuestionario. Los autores del libro de texto no incluyeron una explicación que contextualizara la información, ya de por sí compleja, que brindan la lecturas suministradas para el ejercicio y que acompañará la dinámica planteada, esto reafirma el modelo construido por Santillana y otras editoriales que conservan los títulos temáticos que exige la SEP en su Plan de Estudios, en ocasiones englobando contenidos que no se desarrollan, aun sin estar acompañado de un texto explicativo que ayude a la comprensión del tema sugerido por los títulos o textos. No obstante, hay que resaltar las consecuencias positivas que tiene la introducción de bibliografía en los libros de texto, en este caso particular, acercar las obras de dos grandes investigadores reduce la lejanía que suelen tener los estudiantes a obras especializadas.

El avance de la revisión del texto escolar arroja como balance que un 85% de los textos de la unidad “Independencia de México” son trabajados a partir de cuestionarios, lecturas de fuentes secundarias, así como discursos y documentos personales emitidos por algunos personajes de la época, lo que significa que una minoría del contenido fue escrito

²⁰⁰ Es la respuesta que encontré en el libro de texto que me facilitaron para fotografiar, contiene otras respuestas como “Insurgente: grupo del pueblo que luchaba contra los españoles realistas”. RICO GALINDO, MARGARITA, et al, *Básicos, Historia de México 3*, Editorial Santillana, 2006, p, 52.

por los autores en cortos párrafos, de no más de 7 líneas, ubicados en distintas partes de la unidad; su intervención en la unidad temática se hace más visible gracias a la elaboración de elementos didácticos y en menor medida a trabajos de síntesis de textos. Esto exige la intermediación del maestro de forma obligatoria, tanto para la comprensión de los subtemas como de la redacción propia de la fuente documental del siglo XIX, pues sin duda la utilidad de textos especializados demanda del estudiante una investigación adicional, ejercicios de reflexión y problematización que, por sí solos, no tienen efectos en el aprendizaje de la historia, demandan la orientación y acompañamiento de un profesional.

En síntesis, Santillana presenta la unidad 3 sobrecargada de actividades y cuestionarios que producen una idea errada del proceso de Independencia, la casi nula existencia de texto llevó a los autores a sintetizar la información, de tal manera, que no es comprensible su contenido y, en consecuencia, se generan vacíos en el aprendizaje de la historia. Para tener una idea basta con revisar el único párrafo dedicado a exponer las etapas de la guerra:

El conflicto se desarrolló en tres etapas: la primera, esto es, el comienzo de la lucha, fue dirigida por el propio Hidalgo. A su muerte, tomó el mando del movimiento José María Morelos y Pavón (segunda etapa), quien organizó los ejércitos y le dio a la lucha una forma legal. Cuando Morelos fue apresado y fusilado, el movimiento decayó y Vicente Guerrero dirigió la resistencia en las montañas del sur hasta la consumación de la independencia en 1821 (tercera etapa)²⁰¹.

Varias cosas a resaltar. En primer lugar, la reafirmación de una historia tradicional y personalista que se aleja de la renovación historiográfica generada en el campo académico; una historia nacional contada a partir de tres nombres, sin que medie una explicación, lo cual provoca una arbitraria narración histórica, como si hubiera significado lo mismo el levantamiento armado dirigido por Hidalgo que la resistencia de Vicente

²⁰¹ RICO GALINDO, MARGARITA, et al, *Básicos, Historia de México 3*, Editorial Santillana, 2006, p, 57.

Guerrero. En segundo lugar, la ausencia de la temporalidad, el estudiante no sabe cuándo comienza una etapa y cuando termina, no como un simple dato histórico que algunos gobiernos conservadores han convertido en efemérides repetidas, carentes de sentido, sino como la oportunidad de situar el hecho histórico y relacionarlo con otros procesos que han sucedido en el mismo tiempo y espacio, concatenados, que le darán sentido y significado a los conceptos históricos construidos, en la medida que el estudiante madura. Por último, y en tercer lugar, señalar la producción de una historia plana, cuyos matices están desaparecidos por la pluma del autor, la narración de la historia de la Independencia sin altibajos, sin la crisis propia después de llevar dos décadas en guerra, contraviniendo cualquier posibilidad de generar en el estudiante la curiosidad por saber más, por criticar y analizar un momento trascendental para el surgimiento del Estado mexicano. Sin duda, se podrían seguir desprendiendo de éste sólo ejemplo otros temas para reflexionar sobre el tipo de historia que se enseña en algunas aulas del país.

Respecto a iconografía utilizada, varios aspectos llaman la atención: el manejo de la acción colectiva producida por la guerra y representada en la composición de los ejércitos (realista e insurgente), multitudes provenientes de los grupos sociales que conformaban la llamada sociedad colonial están excluidos del relato, tanto escrito como gráfico. No es sólo Santillana, es el común denominador en los libros de texto, sin embargo, ésta versión editada en 2006 sorprende por su tendencia conservadora de la historia. Por tanto, contrasta el desarrollo en el campo gráfico con el sostenimiento de discursos históricos surgidos a finales del siglo XIX y principios del XX, la utilización de colores, diseños y grafías, desvían la mirada del lector hacia otros temas sin que pueda percibir la reducida o nula presencia de los sectores populares o el contenido social en el libro de texto; editoriales tendientes a sostener el manifiesto carácter androcéntrico de la historia nacional y latinoamericana. Así, por ejemplo, Santillana utiliza el rostro de Miguel Hidalgo como elemento principal en la señalética de la unidad, reafirmando la presencia atemporal del personaje, su imagen acompaña todos los títulos principales, a pesar que los mismos no guarden relación con el héroe nacional. Finalmente, señalar que de los libros revisados, *Básicos* de Santillana es el único que no se ha valido de la imagen de la virgen Guadalupe

en su diseño, así como tampoco, para hablar del nacionalismo criollo o el inicio de la guerra de Independencia.

Imágenes Básicos, Historia 3, Editorial Santillana, 2006

			Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	“Padres de la patria”	Europeos	18
	14	4	
Mapas de rutas insurgentes.	Resumen el recorrido realizado por las tropas insurgentes de Hidalgo y las diferentes campañas militares dirigidas por líderes insurgentes.		2
Batallas	Una batalla ocurrida en Nueva España sin identificar y una batalla de la Revolución Francesa.		2
Documentos históricos	Fragmento del periódico <i>El Despertador Americano</i> y la portada de un libro de la época.		3
			25

Capítulo 3

La enseñanza de la Independencia de México después de la Reforma

2° Grupo: 2008-2014

Este capítulo es un balance que propone, entre otras cosas, completar lo adelantado en el capítulo dos dedicado a los libros de texto que van del año 2000 al 2006, pero esta vez, referente al análisis colectivo de los libros de texto utilizados en la asignatura de historia en el tercer año de secundaria editados entre el año 2008 a 2014, por tanto, se hace necesario leer las páginas que siguen como continuación de lo ya expuesto, se evitará la repetición de información, sin que implique ignorar los señalamientos hechos con anterioridad, especialmente al contenido y disposición de la información. Se trata, entonces, de describir y analizar nuevos elementos de discusión, que para el presente apartado van a estar transversalizados debido al impacto generado por las distintas reformas a los planes y programas de estudio referentes a secundaria, en especial la reforma promulgada en 2006, teniendo en cuenta que ya se han mencionado las principales características de esta profunda modificación a los libros de texto.

Es decir, la reforma seguirá siendo una constante referencia en el balance general del presente capítulo, a la que se le añaden, de forma progresiva, las modificaciones efectuadas en 2009 y 2011²⁰². El esquema de revisión sigue siendo el mismo utilizado en

²⁰² La misma SEP señala en el plan de estudios de historia publicado en 2006 que “después de 13 años de iniciada la reforma los resultados de diferentes evaluaciones no muestran los logros esperados”. La implementación de modelos como la excesiva fragmentación de los contenidos dejó ver demasiados problemas a la hora de comprender los procesos históricos. Posteriormente, con la reforma de 2009 se intentó

el anterior capítulo para guardar la uniformidad en el análisis necesario para la comparación entre los dos momentos, además, seguir esta metodología se facilitará gracias a que las ediciones proponen similar estructura en edición, diseño e información, aunque ahora organizada en los llamados Bloques Temáticos.

Por último, no olvidar que el análisis del contenido estará direccionado por la enseñanza de la Independencia de México, tema que está dividido en ejes temáticos para favorecer la comprensión y organización del capítulo. A continuación se presenta la lista de libros de texto revisados y una presentación de los bloques temáticos para Historia I y II establecidos por la SEP:

Libros de texto publicados después de las RIES

Título de la publicación	Editorial	Autores	Año de publicación
Arma la Historia	SEP	Alfredo Ávila, Erika Pani, Aurora Gómez Galvarriato, José Antonio Aguilar Rivera y Soledad Loaeza. Traducción didáctica: Alberto Sánchez Cervantes.	2010
Vive la Historia de México 1	Progreso Editorial	Ana María Morales Rendón, Oscar Mauricio Carbajal Carbajal, Paola Lorena Zurita Laris, Ma. Del Carmen Sánchez Crespo	2011
Historia de México 1	Santillana Bachillerato	José de Jesús Nieto López, María del Socorro Betancourt Suárez, Rigoberto Nieto Rodríguez	2014
Historia 2 Tomo I	Ediciones Anglopublishing (Serie Slím)	Yenisey Rodríguez Cabrera	2012
Historia II de México	Editorial Horizontes Santillana		2011

otra forma de reorganizar los contenidos, partiendo de otros ejes temporales, por ejemplo, en el último año de secundaria el libro de texto va desde la época virreinal hasta el presente, sin que hasta ahora se puedan reflejar mejoras en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. SEP, *Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación Curricular, asignatura de historia*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2006, p, 40.

Programa de estudio de la asignatura de Historia para secundaria²⁰³

PROGRAMAS DE ESTUDIO 2006	
PANORAMA DEL PERIODO	
HISTORIA I	HISTORIA II
<p>Bloque 1. De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII. Herencia del mundo antiguo. Áreas culturales en América, Europa, Asia y África de los siglos V al XV. Principales características. El Principio de la hegemonía europea y el colonialismo temprano. Realidades americanas y africanas. Los cataclismos demográficos. El surgimiento de la <i>economía mundial</i> y de la llamada <i>historia moderna</i>.</p>	<p>Bloque 1. Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España. Las civilizaciones prehispánicas: características relevantes e importancia en el desarrollo histórico y en la herencia cultural de México. Rupturas, continuidades e innovaciones a raíz de la conquista.</p>
<p>Bloque 2. De mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX. Surgimiento de nuevas potencias marítimas. Del mercantilismo al liberalismo económico. Revoluciones atlánticas. Revolución industrial. Del orden estamental a las clases sociales. Avances en ciencia y tecnología.</p>	<p>Bloque 2. Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia. La consolidación de Nueva España. La reafirmación de la autoridad española. El descontento y la búsqueda de representatividad. El perfil de Nueva España hacia 1700.</p>
<p>Bloque 3. De mediados del siglo XIX a principios del siglo XX. Expansión del imperialismo en el mundo. Constitucionalismo, nacionalismo y unificación nacional. Las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales. Las alianzas europeas y la primera Guerra Mundial.</p>	<p>Bloque 3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911). El perfil del país al inicio de la vida independiente. Los años de estancamiento, intervenciones y conflictos armados. El periodo crucial de la reforma y la intervención. Los años de paz, crecimiento económico y dictadura.</p>
<p>Bloque 4. El mundo entre 1920 y 1960. La aceleración de la Historia. El crecimiento económico y los diferentes niveles de desarrollo. Guerras y conflictos a escala regional y mundial. La expansión del conocimiento. Ciencia y tecnología al servicio de la guerra. La descolonización.</p>	<p>Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970). El perfil del país a principios del siglo XX. Los años de revolución y reconstrucción. Migración y crecimiento demográfico. De la sociedad rural a la urbana: contrastes crecientes. Proceso de industrialización. El nacionalismo.</p>
<p>Bloque 5. Décadas recientes. De la crisis de los misiles al fin de la Guerra Fría. La nueva globalización. Explosión demográfica y deterioro ambiental. Nuevas interpretaciones científicas. Transformación de los medios de comunicación. La integración europea. Los conflictos del Medio Oriente.</p>	<p>Bloque 5. México en la era global (1970-2000). El perfil del país a finales del siglo XX. Reorientación económica. Petrolización, abandono del campo y endeudamiento. La migración de los mexicanos. Marginación y reivindicación indígena. Fin del unipartidismo. La transformación cultural. Expansión urbana y deterioro ambiental.</p>

²⁰³ SEP, *Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación Curricular, asignatura de historia*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2006, pp, 24-25.

3.1. Balance general:

Los Nuevos Libros de Texto 2008-2014

El impulso a la educación promovido por el gobierno de Vicente Fox respondió, entre otras cosas, a las demandas emanadas de organismos internacionales como la CEPAL y el Banco Interamericano de Desarrollo; tornadas en exigencias políticas que se tradujeron en una serie de cambios al sistema educativo mexicano, que repercutieron en la enseñanza de la historia²⁰⁴. De esta forma, encontramos libros de texto con diferencias significativas respecto al primer grupo ya revisado: bajo un sistema medido por competencias, reestructurado de acuerdo a las exigencias del modelo económico neoliberal. Cambios que se traducen en la reducción significativa de los contenidos históricos autorizados por la Dirección General de Materiales Educativos, oficina encargada de “elaborar los contenidos, mantener actualizados y editar los libros de texto gratuitos, a partir de los planes y programas para la educación básica publicados, así como autorizar a la CONALITEG su impresión y distribución”²⁰⁵, entre otras importantes atribuciones aprobadas en el artículo 30 del reglamento interior de la SEP.

Sin embargo, vale la pena señalar que no son cambios nuevos, continúan, más bien, como una mayor profundización de las medidas impuestas desde años atrás, ahora alcanzadas gracias a la disposición presidencial y la negociación con distintos sectores de la sociedad. De esta forma, la enseñanza de la historia comenzaba a enfocar más sus contenidos en aprender procesos y desarrollar habilidades de pensamiento, aspectos que

²⁰⁴ Conviene señalar que esta reforma hacía parte del llamado Plan Nacional de Educación, planteado entre el 2001 al 2006, cuyo impacto quedó establecido para los próximos 25 años, es decir, sus proyecciones debían intervenir en la formación de las siguientes generaciones, más allá de la administración del presidente Fox, de ahí la importancia de la aparición de las pruebas a maestros y alumnos, aunque sin duda éstas evaluaciones han continuado siendo un problema no resuelto entre las partes involucradas en el sistema educativo mexicano.

²⁰⁵ SEP, *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, México, 2005, p. 30. Texto reformado el 8 de febrero de 2016. Así mismo, se hace necesario citar el párrafo VII del mismo artículo 30: “elaborar los contenidos y diseñar, editar, desarrollar, innovar, producir, encomendar y actualizar materiales educativos para la educación inicial, básica y especial a partir de los correspondientes planes y programas de estudio, en coordinación con las demás direcciones generales adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica”.

para muchos constituían la base del sistema por competencias que permitiría la graduación de estudiantes con mayores habilidades, capaces de competir en el mercado laboral²⁰⁶.

Bajo estos nuevos supuestos y objetivos, los discursos escolares sobre la historia de México estarán delineados por tres ejes fundamentales: 1) comprensión del tiempo y del espacio histórico, 2) manejo de información histórica, y 3) formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural²⁰⁷. En cuanto al manejo de la categoría temporal, los contenidos siguen organizados de manera cronológica, lineal y semejando una cierta evolución política del Estado, para ello, se vale de personajes y procesos históricos convenientes a sus intereses; por supuesto, también deben reafirmar el sentido nacionalista del ciudadano en formación, así lo expresa el documento oficial: “... fortalecer la conciencia histórica y la identidad nacional...”²⁰⁸.

El caso de los libros de texto que se van a revisar corresponden a la asignatura Historia II, que abarca la historia mexicana en constante comunicación con algunos procesos internacionales relevantes para el acontecer nacional. No obstante, se incluirá un texto de Historia I que trabaja la Independencia de México, pues, como se verá más adelante, no todos los textos responden a plan y programas de forma literal como sucedía hasta hace unos años, la mayoría de la editoriales se la juegan con algunas modificaciones tendientes a profundizar o a tratar de manera superficial algunos temas según sus afinidades. En general el esquema planteado para el desarrollo de cada uno de los temas es el siguiente:

²⁰⁶ PLÁ, SEBASTIÁN, “La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del último mexicano (1993-2011)”, en *Historiografías*, número 4, julio a diciembre de 2012, p, 53.

²⁰⁷ Señalar algún ejemplo, ubicar las páginas donde se aclaran las competencias.

²⁰⁸ SEP, *Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación Curricular, asignatura de historia*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2006, p, 20.

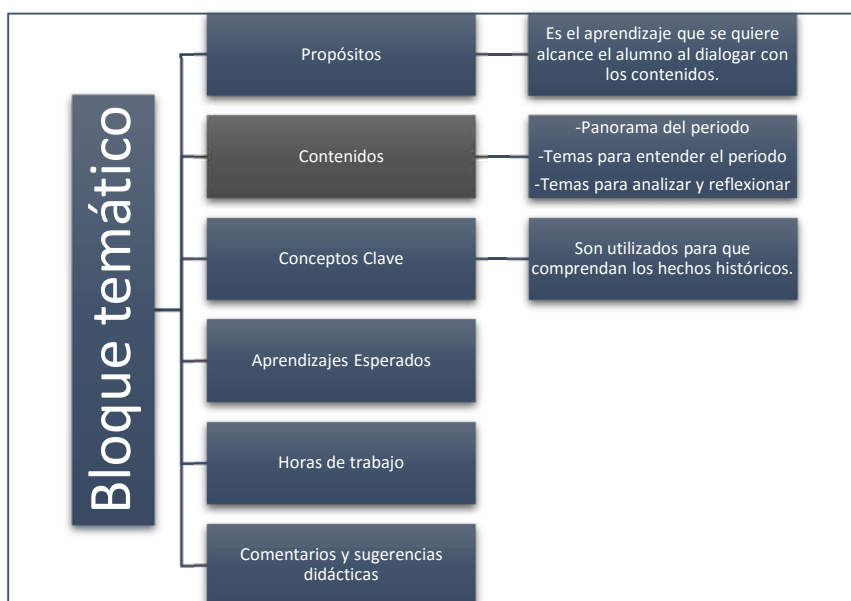


Ilustración 1 Estructura de los bloques temáticos
 Secretaría de Educación Pública, *Historia*, Plan y Programas de Estudio, México, SEP, 2008, pp, 20-21.

La polémica por la publicación de los nuevos libros de texto despertó alarma en los sectores académicos del país, opiniones iban y venían en los medios de prensa. Una discusión que ya en el capítulo anterior se había referenciado en algunos enfrentamientos cuyos argumentos circularon en escenarios públicos; sin embargo, es pertinente mantener el seguimiento al debate abierto mientras se presenta la revisión de este grupo de libros de texto, en especial porque, cuando ya era una realidad la puesta en marcha de la reforma a la secundaria, muchos especialistas continuaban alzando su voz de protesta. Según el periódico *La Jornada* del 17 de junio del 2004, en su artículo “Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de historia”, la secretaria trataba de explicar la disminución significativa de los contenidos de historia bajo la premisa que las modificaciones al plan y programa de estudios de historia buscaban “facilitar la enseñanza de una historia explicativa”²⁰⁹ que se alejara de la memorización.

²⁰⁹ La Jornada, “Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de la historia”, México, jueves 17 de junio de 2004. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2004/06/17/044n3soc.php?origen=index.html&fly=1> (visto el 24 de febrero de 2016)

Meses después la estrategia cambió, la Secretaría de Educación intentaba acallar las voces de oposición haciendo públicos algunos nombres de reconocidos académicos y especialistas en educación que habían avalado la reforma, entre ellos, se cita a Enrique Krauze, Soledad Loaeza, Mario Carretero y Pilar Gonzalbo²¹⁰. Pese a esto, algunos investigadores que participaron, tiempo atrás en la primera fase de la elaboración del documento base de la reforma, se deslindaron del proceso, fue el caso de la doctora en Historia de la UNAM, Andrea Sánchez Quintanar, quien en entrevista a la prensa señaló que “lo que no dice la SEP es que en esas consultas, muchos, si no todos, externamos una opinión contraria a la reforma de un plan de estudios, además de que no se nos mencionaba que se iba a reducir el tiempo de estudio [para la enseñanza de la historia]”²¹¹.

La crisis se agudizó en el año 2009 cuando los textos escolares ya estaban circulando y hacían parte del material educativo de los estudiantes en básica. Es preciso recordar que los cambios programados por la reforma para el último grado de secundaria se vieron reflejados hasta el 2008, por tanto, estos reclamos venidos de sectores intelectuales serían la vía para que la sociedad en general conociera el verdadero impacto de dicha reforma, en especial, lo concerniente a la enseñanza de la historia. Entonces, profesores e investigadores de la UNAM, UAM y UPN se pronunciaron en contra de la reforma por considerarla “caótica”, entre estas voces está la del investigador de la UNAM, doctor en filosofía y educación, Hugo Casanova, quien afirmó que “es evidente una concepción de la historia absolutamente tradicionalista, fundada en fechas y nombres [...]

²¹⁰ “Como alternativa, se creó un consejo, compuesto por investigadores expertos en la materia de Historia de las instituciones más prestigiosas del país [...] que diseñarían los programas de historia universal e historia de México. Entonces, se dio un tema de discusión fuerte, defendido por ‘dos personalidades en la historia y en los medios muy importantes: Josefina Z. Vásquez, que defendía el planteamiento de la unificación de la historia nacional y universal, y Enrique Krauze, que consideraba que ‘justamente por los procesos de globalización hoy más que nunca era importante la reivindicación de lo local’”. BALLESTEROS PÁEZ, MARÍA DOLORES, “Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de Historia de México de educación secundaria”, RODRÍGUEZ LEDESMA, XAVIER Y TORIZ MARTÍNEZ ADRIANA, et al, (Comp.), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, México, UPN, 2013, p. 20. [Recurso Electrónico]

²¹¹ La Jornada, “Aberrante’, el programa de historia para secundaria, asegura especialista”, México, 20 de junio de 2004. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2004/06/20/036n1soc.php?origen=socius.php&fly=> (visto el 24 de febrero de 2016).

estos libros constituyen una muestra más de las limitaciones de quienes gestionan la educación”²¹².

En general, luego de contemplar el panorama de tensiones frente al resultado pedagógico de la reforma, se puede resumir que, al menos en teoría, el último plan y programa de estudio para historia –tercer año de secundaria- busca que el estudiante comprenda el pasado con el único fin de obtener herramientas conceptuales para entender el presente, en consecuencia, priman los temas históricos cuyos procesos se viven hasta en la historia contemporánea, así, por ejemplo, es abordado el tema de los indígenas y sus múltiples acciones a lo largo de la historia nacional hasta la actualidad. Es en este sentido que la Independencia de México es trabajada como un mito fundacional, erigido como el origen del actual Estado mexicano, el cual se muestra en una senda de constante construcción hacia el futuro, uno donde los actuales estudiantes son y serán partícipes, así mismo, este mito se va alimentando de otros acontecimientos, especialmente de los ocurridos en el ámbito internacional, como lo es la influencia del liberalismo y la economía mundial, temas que eran quizás mencionados en los planes anteriores, pero ahora son utilizados como hitos decisivos para que aquel mito fundacional tomara la forma que hoy podemos ver, un Estado nacional en la era de la globalización. Así, por ejemplo, para Historia de México I, editorial Santillana, en el subtítulo “*Antecedentes de la Guerra de Independencia*”, se pueden contar casi nueve páginas recreando la situación de la monarquía española, el pensamiento francés, la Independencia de las trece colonias y la Revolución francesa, despliegue histórico renovado y por supuesto, profundizado, como antesala del tratamiento de la situación del virreinato de Nueva España antes de la crisis que dará paso a la guerra de Independencia²¹³.

²¹² LA JORNADA, “Quita la SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros de texto gratuitos”, Sección Sociedad y Justicia, México, lunes 24 de agosto de 2009. Consultado en <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/24/index.php?section=sociedad&article=036n1soc> (visto el 24 de febrero de 2016).

²¹³ NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS, et al., *Historia de México I, Enfoque por Competencias*, México, Editorial Santillana, tercera edición, 2014, pp, 151- 159.

Por otro lado, llama la atención la forma como se presentan los contenidos, una relación multidireccional entre lo nacional y lo extranjero, dos escenarios en paralelo que se conectan cada cierto tiempo para realzar algún discurso escolar; esto podría explicar la profundización en temas como pensamiento ilustrado e ideas revolucionarias de Francia y Estados Unidos en directa relación con las motivaciones y el imaginario insurgente que movilizó a los novohispanos para exigir la ruptura con la monarquía española. Estas indicaciones quedaron plasmadas en el acuerdo 592 consignado en el texto *La Articulación de la Educación Básica* publicado en 2011, documento elaborado para definir las competencias alcanzadas por un alumno egresado, por tanto,

[...] la dimensión nacional permite una formación que favorece la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte la dimensión global refiere al desarrollo de las competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo...²¹⁴

Sin duda, los principios rectores de estas últimas reformas educativas buscan afianzar ciertos desarrollos en el pensamiento de los estudiantes, entender lo fundamental de la conciencia histórica con el objetivo de generar sentido de pertenencia a la sociedad de la cual hacen parte. Al tiempo, se pretende hacer a los estudiantes responsables de su crecimiento para proyectarse al mercado internacional, capaz de razonar y seleccionar información apropiada a las necesidades económicas; en otras palabras, que pueda ser competitivo, condiciones que serán medidas en pruebas como PISA, en las que México no ha tenido los mejores resultados²¹⁵. Por ejemplo, el libro de texto *Arma la Historia*, en una

²¹⁴ SEP, *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México, primera edición electrónica, 2011, p, 19, consultado en https://www.academia.edu/11814397/Acuerdo_592_SEP [visto el 18 de febrero de 2016].

²¹⁵ Las pruebas PISA de 2003 y 2012 demostraron que México todavía no alcanza los estándares medios esperados en materia educativa, por ejemplo, en 2012 el 55% de los mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas, parecido resultado para ciencias y lectura. También quedó al descubierto que de los países pertenecientes a la OCDE, México tiene el nivel más alto de desigualdad en la distribución de los recursos educativos en el país. Para más información ver OCDE, México-Nota País,

parte que podríamos llamar introductoria, manifiesta que espera del alumno “que comprendas mejor la realidad de la sociedad en que vives, te reconozcas como parte de la misma y te identifiques como una persona que tiene historia propia, y que además te integres a la historia de tu país y del mundo”²¹⁶.

Los libros de texto revisados vienen a demostrar en qué proporción esas metas trazadas en los programas de estudio y las distintas reformas han sido alcanzadas, por cuanto definen en buena medida la clase de historia que se imparte en toda la República, y en sus contenidos queda fijado el relato histórico capaz de formar conciencias y sentidos de pertenencia nacionalista adscritos en esta ocasión a la aplicación y adaptación a las competencias. Habitualmente, la asignatura de historia ha servido como medio para alcanzar un fin político, igual pasa con muchas otras áreas del conocimiento, en el caso particular, el énfasis está dado en trabajar sobre los principios democráticos: “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”²¹⁷. Sin embargo, y pese a los muchos intentos, se verá que algunos de los textos seleccionados para el presente capítulo no logran consumir el proyecto oficialista firmado en el año 2006 y modificado en 2009, por el contrario, y aquí las palabras de Florescano parecen muy acertadas aunque fueron escritas unos años antes de aplicada la reforma, justo cuando se negociaba su contenido con los distintos sectores de la sociedad:

Al igual que en la primaria, el plan de estudios de la educación secundaria continúa basado en una pedagogía abstracta, de información, irrelevante para la vida real de los estudiantes; se transmiten contenidos desvinculados del entorno social específico en donde se realiza la práctica educativa y, por esta vía, se

Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2012, p, 13, consultado en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>, [visto el 4 de febrero de 2016].

²¹⁶ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto, p, 9.

²¹⁷ SEP, *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México, primera edición electrónica, 2011, p, 19.

garantiza el divorcio entre el conocimiento escolar y las demandas efectivas de la sociedad²¹⁸.

No cabe duda, que varios años después de estas afirmaciones, los problemas del sistema educativo mexicano continúen siendo los mismos, quizás se han superado temas como la cobertura, se han implementado nuevos reglamentos, actualizado temas y estructuras, pero los desafíos por la mejora en la didáctica y la pedagogía en el escenario de la enseñanza de la historia no han mejorado significativamente. En términos administrativos, es durante el gobierno de Felipe Calderón que la reforma pensada, diseñada y aprobada en el sexenio anterior ocupa las primeras planas de la prensa, es Calderón el que ahora asume la responsabilidad de publicar los libros de texto gratuitos con las reformas a la enseñanza de la historia e incluso realizar pequeñas modificaciones en el año 2009, pues bajo la misma estructura temática, el relato escolar basado en los hechos políticos retoman su fuerza en detrimento del enfoque cultural e incluso económico²¹⁹.

1.1 Los cambios más relevantes en los libros de texto después de la RES

Si bien los señalamientos críticos sobre los nuevos libros de texto fueron importantes porque situaron en la palestra pública las transformaciones que alteraron no sólo la educación en México sino cuestiones puntuales sobre la enseñanza de la historia, sin embargo, son escasos los documentos de análisis que centran su mirada en los textos de historia, aunque deben mencionarse los esfuerzos realizados para el caso de la educación primaria y recordar los trabajos para secundaria reseñados en la parte introductoria de esta investigación²²⁰. En la secundaria los libros de texto de historia han intentado incorporar

²¹⁸ FLORESCANO, ENRIQUE, *¿Para qué estudiar y enseñar historia?*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000, p,

²¹⁹ Para revisar a mayor detalle estos cambios ver: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa de Estudio 2011, Guía para el maestro, Educación Básica Secundaria, Historia*, México, SEP, 2011.

²²⁰ Son numerosos los textos, sin embargo, de los más interesantes están el libro de LORENZA VILLA LEVER, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, CONALITEG, 2009; ARTURO TORRES BARRETO, *Los libros de texto gratuitos de Historia en la política educativa de México 1959-1994*; NATALIA VARGAS ESCOBAR con su tesis

modificaciones no sólo teóricas, sino también discursivas, es decir, imprimiendo el énfasis en temas específicos, donde la Independencia perdió peso y protagonismo bajo la implementación del sistema de competencias, al respecto, especialistas como Sebastián Pla afirman que:

Las competencias históricas se crearon a partir de nociones y habilidades diseñadas por el constructivismo cognitivo –tiempo y espacio-, la atracción de cierto pensamiento historiográfico francés –tiempo, espacio y amplitud de fuentes históricas- y, sobre todo, atrayendo a la historia perspectivas economicistas de la educación –como la teoría del capital humano²²¹.

Lo anterior no se traduce en más espacio para las nuevas incorporaciones y la extensión temporal de la unidad, se visualiza en la reducción de todos los relatos históricos, en otras palabras, el resumen y las generalidades de acontecimientos es la vía para alcanzar la meta establecida por el gobierno nacional: 272 páginas como máximo para el libro de historia, imposición que dejaba atrás los textos escolares publicados con 300 y 400 páginas divididos, por lo general, en dos tomos²²². Este cambio es significativo, porque se limita el campo de acción de los autores, quienes antes de la reforma no tenían limitantes en la extensión del libro, por el contrario, tenían la capacidad de ampliar otros temas por la vía de las investigaciones y los recursos virtuales si fuera necesario.

Sin embargo, los textos de secundaria explorados presentan una perspectiva, al menos en teoría, renovadora en sus contenidos, no obstante, el estudio de la Independencia

Dispositivos Estatales de Afirmación. La versión de Nación que se registra en los libros de texto gratuitos de historia de México, elaborada en 2008, FLACSO, Maestría en Ciencia Sociales y MAURICIO ITZU ROMERO HERNÁNDEZ, “Discurso y sujeto: La Independencia en el libro de texto gratuito de Historia de cuarto grado”, en RODRÍGUEZ LEDESMA, XAVIER Y TORIZ MARTÍNEZ ADRIANA, et al, (Comp.), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, México, UPN, 2013, pp, 262-273. [Recurso Electrónico]

²²¹ PLÁ, SEBASTIÁN, “La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del último mexicano (1993-2011)”, en *Historiografías*, número 4, julio a diciembre de 2012, p, 53.

²²² Artículo 5º, numeral X; “En todos los casos las obras deberán tener un formato de 20.5 x 27cm, sin exceder de un máximo de 17 pliegos (272 páginas), en correspondencia con los criterios y normatividad de los procesos anteriores”. DIARIO OFICIAL, *Segunda Sección*, Miércoles 17 de junio de 2013.

presenta una reestructuración que se divide en dos: por un lado, mantiene las viejas estructuras de redacción y diseño en el relato escolar y, por otro lado, incorpora nuevos temas con la intención de refrescar las unidades temáticas lo cual obligó a la eliminación de algunos subtítulos. La estructura temática que resulta de estos constantes cambios continúa elaborando un relato escolar a partir de los acontecimientos político-militares del proceso independentista, aunque ya con un poco menos ocupación dentro de la distribución temática, se debe, entre otras cosas porque la periodización de la unidad dedicada al proceso independentista cambió, se extiende desde la influencia del pensamiento ilustrado hasta la proclamación del tratado de Córdoba²²³.

Esta transformación presenta algunas variantes en los libros de texto, algunos incluyen la independencia de las trece colonias, otros incluso dan apertura a su escrito con la Revolución Francesa, estableciendo así una novedad respecto a los anteriores textos, no porque aquellos no reseñaran estos acontecimientos, sino porque pertenecían a otra unidad temática; de hecho, la única que manejó esta periodización había sido la doctora Gloria Villegas en el libro de la editorial Nuevo México. La diferencia se hace evidente cuando se observa que los libros analizados en el capítulo anterior iniciaban la unidad con las reformas borbónicas y de inmediato pasaban a las etapas de la guerra independentista y terminaban con el sostenimiento de la resistencia insurgente a manos de Vicente Guerrero en el sur del territorio.

Otro de los cambios perceptibles en la estructura general de los textos es la desaparición del subtítulo “Significados del Guadalupanismo” establecido en el plan y programas de estudios anterior, e incluso es notoria la casi nula utilización de las imágenes alusivas a la virgen de Guadalupe de la iconografía manejada en estas publicaciones, lo cual visibiliza un gran cambio, no sólo educativo, sino también político, porque se debe recordar que esta reforma se aplicó con el presidente Felipe Calderón, quien era la representación política del PAN, un partido históricamente aliado a las instituciones de la

²²³ Aunque la excepción a la regla sigue siendo *Arma la Historia*, editado por la SEP, cuyo plan temático y cronológico para la unidad culmina con la restitución de la constitución de Cádiz. Excluye la etapa liderada por Vicente Guerrero.

iglesia católica. El libro de texto que marcó la diferencia es la publicación de Progreso Editorial, que en su página 217 incluye el subtítulo de “Guadalupanismo”, cuyo énfasis es exclusivamente religioso, no tiene que ver con el ideario criollo, sino con la utilización de la imagen como estandarte de fuerza espiritual.

Sin una explicación política visible, podría pensarse que la reforma desplazó de la lista temática a un ícono de la nacionalidad mexicana y por ende, a uno de los ejes unificadores –durante décadas- que más ha contribuido a la conformación de nación. Así por ejemplo, mientras que en los 6 libros de texto examinados y que corresponden al periodo 2000 a 2006 utilizaron 11 veces la representación gráfica de la virgen en la unidad temática de la Independencia, en los 6 libros ahora analizados aparece en 2 ocasiones, siendo una de estas una marca de agua fijada en el fondo de un retrato de Hidalgo casi imperceptible; aunado a lo anterior, uno de los libros que recibió todo el aval y respaldo político del mismo presidente Calderón, como lo fue *Arma la Historia*, no utiliza ninguna imagen de la Guadalupe en la unidad de Independencia²²⁴.

Algo muy similar ocurre con el apartado de “Nacionalismo Criollo”, un subtítulo que transitó la misma suerte del tema anterior, aunque ha sido progresiva su eliminación de los contenidos escolares. Se entendía como un espacio del texto escolar destinado a promover y explicar el proceso que recorrieron los novohispanos hasta formar una conciencia nacionalista, criolla y mexicana, alineada con la defensa del territorio, las ideas ilustradas y en general, un pensamiento que cuestionaba el sostenimiento de la monarquía, además, promotora del imaginario colectivo criollo que se identificó con la figura de la virgen de Guadalupe²²⁵.

²²⁴ Esta misma modificación sobre el Guadalupanismo lo pude verificar en otros libros de secundaria que no son objeto de la presente investigación y cuya publicación es muy reciente, entre estos, vale la pena mencionar a Historia II de México, Editorial Santillana, México, 2013; al igual que un texto para telesecundaria de 3 grado: Historia II, Volumen I, ILCE, México, 2008, reimpreso por quinta vez en 2014.

²²⁵ La imagen de la virgen de Guadalupe, acompañada con sus insignias de la antigua Tenochtitlán, se convirtió así en la representación más genuina del reino de Nueva España. [...] En una fórmula inédita, los conceptos de territorialidad, soberanía política, protección divina e identidad colectiva se fundieron en un símbolo religioso que a fines del siglo XVIII era el más venerado por los habitantes de Nueva España”. En FLORESCANO, ENRIQUE, *Historia de las Historia de la Nación Mexicana*, Editorial Taurus, 2002, p, 289.

Cabe recordar que dos de los seis textos anteriores a la reforma -que se revisaron en el capítulo anterior- hicieron esfuerzos por distanciar la explicación del “nacionalismo criollo” de la connotación religiosa que ofrecían algunas versiones sobre la historia del pensamiento nacionalista surgido antes de 1810, por el contrario, su relato escolar describe la lucha por las ideas entre americanos y españoles, así como la propagación de elementos teóricos que terminaron impulsando la conciencia colectiva nacional²²⁶. Del grupo de libros de texto que aun integran este subtítulo –después de la reforma- se encuentra: *Historia de México I*, editado por Santillana, perteneciente a la colección Bachillerato, allí, en su página 159 afirma que “en su afán por identificarse con el territorio donde nacieron, los criollos exaltaron el pasado indígena, pero ignoraron a los indígenas vivos, a los que despreciaban”²²⁷; y *Vive la Historia de México*, publicado por Editorial Progreso, cuyos autores desarrollan de manera amplia el tema e incluyen referencias bibliográficas en forma de citas textuales, recuerda los periódicos y libros más leídos de finales del siglo XVIII y principios del XIX, todos encargados de promover el ideario criollo²²⁸.

Esta tendencia por los cambios temáticos permite visualizar a detalle la nueva reforma, por ende la información histórica que los estudiantes están recibiendo. En este sentido, el nuevo contenido termina por desaparecer la participación social en la guerra de Independencia antes trabajado bajo el subtítulo “La conformación social de los ejércitos”. En efecto, algunos de los textos producidos los primeros años de la década del 2000 fueron restando importancia a su intervención como eje expositivo para entender la Independencia de México, la cuestión es controvertida, entre otras cosas, porque el proceso novohispano es considerado como uno de los más impactantes debido al imponente número de integrantes pertenecientes a los sectores populares movilizados en uno u otro bando, y así lo evidencian estudios historiográficos de todo el continente, por ejemplo, el especialista

²²⁶ Enrique Florescano, hablando del texto de Paul Ricoeur, afirma que “La memoria colectiva abreva de la historia pero está cargada de símbolos y aspiraciones que alientan a los miembros del grupo y son parte del legado que se transmite a las siguientes generaciones”, en FLORESCANO, ENRIQUE, *Memoria e Historia*, México, 2010, p. 18. Presentación para la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar.

²²⁷ NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS, BETANCOURT SUÁREZ, MARÍA DEL SOCORRO, et al, *Historia de México I* (tercera edición), México, Santillana Bachillerato, 2014, p. 159. [primera edición 2009]

²²⁸ MORALES RENDÓN, ANA MARÍA; CARBAJAL CARBAJAL, OSCAR MAURICIO; et al, *Vive la Historia de México I*, México, Progreso Editorial, pp, 213-214.

argentino Gabriel Di Maglio afirma que “la región más populosa de América, Nueva España, vivió un estallido sin precedentes”²²⁹ al referirse en concreto a la participación popular en el proceso; así mismo, el fabuloso trabajo de Eric Van Young titulado *La Otra Rebelión*, maneja como porcentaje de intervención, sólo de las castas, un 22% del total poblacional del virreinato entre 1810-1812. O tal vez, se tenga que aceptar lo que el historiador Carlos Aguirre Rojas postula en uno de sus trabajos sobre algunos enfoques de la historia nacional que, en su opinión, han sido manipulados de acuerdo ha determinado fin político, por eso tienden a permanecer o desaparecer según la conveniencia del momento:

Y si recordamos que esa revolución de independencia ha sido finalmente capitalizada por los sectores criollos de la antigua Nueva España, marginando las demandas de los sectores populares y rearticulando a la antigua dependencia respecto a España para sustituirla por una nueva dependencia más popular respecto de varias economías europeas, podremos entender porque en dicho proceso de independencia y en el mito conmemorativo en que se plasma más adelante, no aparece esta reivindicación de lo popular, ni del elemento indígena, ni del elemento mestizo popular²³⁰.

En otras palabras, la eliminación del ítem temático sobre la inclusión social en el relato escolar selló cualquier posibilidad de estudio bajo otras aristas históricas direccionadas desde el libro de texto, fundamentales para la conformación del imaginario nacional, al tiempo que prioriza y fortalece la narración personalista de la historia independentista a través de los grandes personajes: Hidalgo y Morelos, aunque se suma a este discurso político la intervención e impacto de la Constitución de Cádiz en los textos

²²⁹ DI MAGLIO, GABRIEL, “La participación popular en las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1816. Un ensayo sobre sus rasgos y causas”, *Revista electrónica Almanack*, Guarulhos, N° 5, 2013, p. 103. <http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/issue/view/18/showToc>

²³⁰ AGUIRRE ROJAS, CARLOS, *Mitos y Olvidos en la Historia Nacional de México. Memorias y contramemorias en la nueva disputa en torno del pasado y presente histórico mexicanos*, México, Ediciones Quinto Sol, 2010, p. 13.

ahora revisados²³¹. Esta dinámica marcada desde los libros podrá ser mejorada en el aula de clase, donde se reconocen otros actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cruciales para advertir la existencia de conceptos, relatos, historias y estructuras distintas a lo establecido en el manual.

Con el balance de los temas que fueron retirados de los libros de texto se recrea una buena parte del panorama temático reformado, ahora queda mencionar las nuevas propuestas incluidas en reemplazo de los anteriores. La referencia estará centrada en temas mexicanos, es decir, no se hablara de la inclusión de fragmentos históricos sobre la Independencia de las trece colonias, ni la Revolución Francesa. Revisadas las páginas que dan apertura a la Independencia de México, se advierte el primer nuevo subtítulo: “Las conspiraciones de Valladolid y Querétaro”²³², cuya utilización sugiere el inicio formal de la exposición sobre la guerra de Independencia, aunado a las descripciones históricas sobre los constantes enfrentamientos contra el gobierno monárquico por la imposición de medidas económicas perjudiciales para los novohispanos y las acusaciones sobre la manipulación y fraude en las votaciones para elegir representantes en las cortes españolas.

²³¹ Esta conclusión remite necesariamente a las lecturas realizadas al trabajo del especialista Raimundo Cuesta sobre el valor y función de los libros de texto y en particular al de historia, en específico al encontrar similitud del caso mexicano en las observaciones que ha realizado sobre otros ámbitos escolares. Cuesta afirma que por lo general, al referirnos a la enseñanza de la historia, el código disciplinar está compuesto por tres fundamentos: lo memorístico, el nacionalismo y el elitismo de los personajes que protagonizan sus narraciones. Y se entiende por código disciplinar: ideas, valores, suposiciones, reglamentos, planes de estudio, práctica docente y trabajo historiográfico, entre otros, donde por supuesto, el libro de texto juega un papel determinante. Para profundizar al respecto, revisar CUESTA FERNÁNDEZ, RAIMUNDO, “El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España”, Valencia-España, 2002, en línea <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf> [visto el 22 de febrero de 2016]

²³² Los títulos pueden cambiar, aunque el espacio de texto sigue estando dedicado al mismo tema y describen por lo general igual información: *Historia de México 1*, Serie Slím 2012 titula “Inicio de la Independencia”; La editorial Santillana Horizontes de 2011 comparte igual título con el libro de texto editado por Mc Graw Hill año 2008: “Movimientos autonomistas y el rechazo español”, mientras que *Vive la Historia de México* de Ediciones Progreso utiliza el encabezado “Conspiraciones (conjura del ayuntamiento de la Ciudad de México, Valladolid y Querétaro)”. Distinto sucede con Santillana Bachillerato, que abre un subtítulo para cada conspiración.

1.2 Consideraciones generales sobre la Independencia en los Libros de Texto

La comparación entre el contenido que cada libro propone arroja algunos datos de interés, por un lado, casi todos se valen del mismo relato, las mismas descripción de nombres y lugares, tan similares que no se prevén grandes cambios entre lo que cada editorial ofrece sobre el tema del inicio del proceso independentista. Y por otro lado, estos libros de texto remarcan importancia en las fechas, al establecer una analogía entre el 15 de septiembre de 1808 y el 15 de septiembre de 1810, incluso extienden el proceso de estallido insurreccional a la madrugada del siguiente día, 16 de septiembre para ambos casos, induciendo la idea de la resistencia criolla ofrecida mucho antes del grito de Dolores y el reconocimiento de su lucha, al tiempo que se van caracterizando la existencia de sólo dos bandos en disputa: blancos criollos contra blancos españoles.

En este caso, la sección analizada también deja ver la utilización de dos conceptos que no son explicados en ninguna parte del libro, como ocurre en casi todos los textos escolares de historia, pero que son clave en el proceso, autonomía e Independencia: en el primer caso para explicar la motivación política de la conspiración ocurrida en Ciudad de México en 1808; en el segundo caso, como fundamento movilizador de la conspiración de Querétaro y todos los sucesos posteriores a este hecho histórico hasta 1821. Ahora bien, 2 de los 6 libros de texto analizados, desde el comienzo de la unidad temática unifican los criterios textuales bajo el concepto de Independencia al referirse a todo aquel llamado por negar el reconocimiento a otro poder distinto al rey de la monarquía española: Ediciones Progreso (2011) y Anglopublishing (2012).

Un tema que no pierde vigencia en los libros de texto es la historia del Pípila, un episodio recreado por Carlos María Bustamante en la primera mitad del siglo XX para fortalecer el heroísmo y nacionalismo de las tropas insurgentes durante el periodo independentista, que va de generación en generación a todos los mexicanos para recordarles

el valor del sacrificio por la patria²³³. Como se sabe, en varias ocasiones el tema es abordado por la historiografía, pues académicos han pedido replantear su uso en los libros de texto como elemento poco necesario para el aprendizaje de esta etapa de historia nacional. Sin embargo y contrario a los libros escolares publicados hasta 2006, estas nuevas ediciones incluyen el relato o al menos, la imagen de Juan José Reyes Martínez, para acompañar la narrativa de la primera etapa independentista. Uno de estos casos lo presenta la historiadora Paulina Latapí, quien incluye en el texto para secundaria de 2008 una biografía reducida del Pípila a manera de paratexto, junto a una imagen sobre el tema del Museo Nacional de Historia, aunque ella no identifica su origen, así como tampoco cuestiona o problematiza la existencia del personaje en la historia de México, al contrario, en su relato llega a preguntar “¿Sabías que por mucho tiempo se creyó que él era un niño? Quizás la confusión surgió porque el minero era un joven de baja estatura”²³⁴ reafirmando este acontecimiento como cierto. En cuanto a Santillana Bachillerato, no sólo integra la acción heroica al texto central del libro, también adjunta un fragmento biográfico para dar más realce a su valentía y lucha incondicional con el bando insurgente liderado por Miguel Hidalgo, además, invita a los estudiantes a imaginar y redactar un guion para película donde ellos, en su condición de jóvenes, podrían realizar un acto de heroísmo similar al realizado por el Pípila²³⁵.

²³³ Desde Lucas Alamán, de postura conservadora, negó cualquier participación o existencia de un personaje como el Pípila, contradiciendo a Carlos Bustamante, quien era de tendencia liberal. Así mismo, otros personajes como José María Luis Mora con su obra *México y sus Revoluciones* llegaron a afirmar que Bustamante había construido varias historias basado en la ficción con una mezcla de realidad. Otros como la historiadora María Luna Argudín afirman que Bustamante en su afán de realzar la historia de la Independencia de México comenzó a publicar periódicamente estas historias ficticias de origen popular, con el fin de recrear todo un escenario propio a ser recordado por los ciudadanos mexicanos. Ver LUNA ARGUDÍN, MARÍA, *La Cultura. México 1830-1880*, México, Editorial Taurus-Fundación Mapfre, 2015.

²³⁴ LATAPÍ DE KUHLMANN, PAULINA, *Ser en la historia*, Tercer grado, México, MacGraw-Hill Interamericana Editores, 2008, p, 190.

²³⁵ NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS; BETANCOURT SUÁREZ, MARÍA DEL SOCORRO, et al, *Historia de México 1, enfoque por competencias*, México, Santillana Bachillerato, 2014, p, 167.



Vive la Historia de México, Progreso Editorial, 2011, p, 217.

Una de las novedades que la reforma introdujo al plan y programas de estudio fue la dimensión global en la asignatura de Historia, caracterizada al inicio de este capítulo, sin embargo, es necesario volver sobre el tema para concluir lo siguiente: todas las ediciones analizadas en este apartado carecen de esta relación histórica. Ahora bien, todos se escudan en la inclusión de hechos históricos externos en la unidad temática: la Revolución francesa, la Independencia de las Trece colonias o la influencia de la Ilustración, sin embargo, cuando se aborda el proceso independentista mexicano el relato escolar se individualiza, por ende, evita integrar la dimensión continental de eventos similares, no sólo de carácter político sino con pasado histórico común.

El juicio de esta afirmación no podría estar balanceado sino se tiene en cuenta que el campo historiográfico también se ha resistido a la elaboración de una historia de la Independencia como un proceso continental, con escasas excepciones, el escenario académico ha logrado perfilar la historia de la América española de principios del siglo

XIX como un conjunto de hechos históricos que responden al mismo conglomerado de “revoluciones independentistas” para separarse del dominio ejercido por la monarquía española²³⁶. Sin embargo, esto no excusa al campo educativo en la exclusión de otras miradas de índole internacional, incumpliendo, además, con la demanda oficial de formar estudiantes capaces de comprender procesos más allá de la escala regional o nacional. Entre otras cuestiones, un tratamiento supranacional del proceso de Independencia le permitiría al estudiante tener muchos más elementos de análisis y crítica frente a fenómenos políticos, sociales y económicos que impactaron al continente en general, y además, porque así lo proyectan las pruebas de carácter internacional a las que son sometidos los estudiantes mexicanos a lo largo de su formación básica y que tienen directa incidencia en la configuración del sistema educativo nacional.

Para finalizar esta primera parte del balance general es necesario centrar la atención en la incorporación de la historia sobre la Constitución de Cádiz, aunque no se ahondará en su análisis porque más adelante podrá encontrarse la discusión del tema en el apartado titulado *Estudio de Casos*, un espacio para presentar detalles de cada libro analizado. Sin embargo, destaca la forma como ha sido incorporado el tema al desarrollo de la unidad, de acuerdo a esto, la mayoría de estos libros de texto no logran introducir a Cádiz mientras narran las distintas etapas de la guerra independentista, y es sólo hasta 1820, en atención a la cronología utilizada en el texto escolar, que incorporan una especie de resumen, exponiendo el tránsito de la carta constitucional desde 1812, es decir, cuando ya han transcurrido tres etapas de la guerra, justo en el momento que restituyen su funcionamiento constituyente en territorio de ultramar, sin que dialogue de manera directa con los demás actores y eventos históricos de la época. Podría pensarse en cierta resistencia

²³⁶ “Paradójicamente no existe una fecha que registre la dimensión continental que históricamente tuvo la Independencia. Los historiadores latinoamericanos estamos en la necesidad de recrear la narrativa de la acción en la que se involucraron los grandes conjuntos geohistóricos que sirvieron de escenario a la Emancipación y de identificar las fuerzas sociales que entraron en acción entre 1809 y 1811 y que culminaron la independencia en la mitad del decenio de 1820...”, así lo afirma el historiador Medófilo Medina en un artículo de opinión, sin embargo, en otros trabajos ha abordado la Independencia como un proceso continental que valdría la pena revisar para entender más las características en las que se enmarca esta reflexión. MEDINA, MEDÓFILO, “El Bicentenario: una conmemoración sintomática” en *Razón Pública*, Bogotá – Colombia, lunes 24 de noviembre de 2008, <http://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/91-el-bicentenario-una-conmemoraciin-tomca.html> [visto el 01 de junio de 2016]

a reacomodar el discurso heroico de la guerra y sus actores, o simplemente, ante la ausencia del manejo metodológico y conceptual del proceso, establecer un diálogo entre los dos bloques temáticos: las etapas del conflicto bélico y el constitucionalismo gaditano. Más adelante se verá que *Arma la Historia* es el único libro cuyo relato escolar otorga importancia al proceso vivido en Cádiz, al punto de convertirse en el hilo conductor de la unidad.



En general, se puede considerar que este ciclo escolar 2008-2014 ha representado un verdadero cambio en el sistema educativo mexicano, en especial para secundaria. Por un lado, esta comparación demuestra el impacto que ha significado para los libros de texto ante la aplicación y puesta en marcha de las reformas educativas de los últimos años, reconociendo en este material una guía de gran valor para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas mexicanas. Por otro lado, ante estas modificaciones, ameritaba la realización de un análisis aplicado a los libros de Historia de México I y II, los cambios y las permanencias dentro del discurso histórico propio de estos espacios educativos, así

como, la insistencia en la verificación de contenidos realmente actualizados y en diálogo con distintas áreas del saber. Así mismo, vale la pena señalar el rápido proceso de adaptación de las editoriales por ofrecer textos escolares acordes al modelo establecido por el gobierno nacional, tanto así que para el 2014 la SEP autorizó la circulación de 425 títulos con el objetivo de llenar la demanda de 17 asignaturas del plan y programas para secundaria en sus distintas modalidades, no en vano han sabido atender una demanda superior a los 31.613.813 libros de texto²³⁷.

1.3 Orientación Didáctica de los libros de texto

Antes de iniciar la lectura de este apartado, es importante aclarar que, su sentido es abordar la didáctica de los libros de texto publicados entre 2008 y 2014, con el propósito de estudiar otros elementos de análisis distintos a los vistos en el capítulo anterior: las nuevas incorporaciones temáticas, el uso de nueva bibliografía y la actualización de los diseños, entre otros. No obstante, es de advertir que difícilmente se podrá evitar encontrar la recurrencia de algunas contradicciones en la concepción oficial de la enseñanza de la historia, como es el caso de la memorización de la historia, la restricción a la esfera nacional o la elaboración de textos planos sin mayor impacto significativo, etc.

El contenido elaborado para la unidad de Independencia configura una serie de premisas que consolidan la fuerza nacionalista en los libros de texto. Y es que la función social de los textos cumple aquí su cometido, la mayoría de las publicaciones revisadas alimentan clara y directamente las connotaciones positivas y negativas del nacionalismo, esas que explica Manuel Carretero como las características que llevan a un estudiante a identificar buenos y malos en los relatos históricos con los que interactúa a lo largo de su

²³⁷ CONALITEG/SEP, *Concluye proceso de selección de libros de texto de secundaria para el ciclo escolar 2014-2015*, en www.conaliteg.gob.mx [visto el 21 de mayo de 2016].

formación²³⁸. Entonces, estas distinciones contribuyen a guardar símbolos e imágenes clasificadas de acuerdo al bando enemigo o propio, así, mientras se estudian las etapas de la guerra independentista el estudiante sabrá diferenciar un acto violento como necesario o innecesario, en otras palabras, durante la guerra tanto insurgentes como realistas cometieron toda clase de vejámenes, violencias y desplazamientos, pero en el caso de los libros revisados, se detallan estos actos bélicos cuando corresponde hablar del otro, el realista, mientras que a los actos de los insurgentes les llaman “victorias sangrientas”, sin distinguir dato alguno, más bien caracterizados de manera generalizada.

Al respecto, muchos podrán afirmar que efectivamente la guerra es eso, una oleada de acciones violentas, pero considerando que este tipo de narraciones no es para un libro especializado, sino para estudiantes - jóvenes adolescentes, la Independencia podría analizarse sin tantos detalles que buscan avivar las ideas sobre la defensa acérrima de la nación y el territorio a costa de todo y todos; una explicación más conceptual del proceso que los lleve a entender momentos históricos similares catalogados como revolucionarios, analizar y criticar las fuentes, la escogencia de materiales, la promulgación de documentos con los que se construyen estos relatos escolares, entre muchos otros aspectos que se pueden abordar de un hecho tan relevante como la Independencia en la historia nacional.

En estos libros de texto a menudo se encuentran relatos y descripciones pormenorizadas del fusilamiento de Hidalgo, Morelos y otros insurgentes, a quienes las fuerzas realistas les quitaron la cabeza y, tal como lo menciona el libro de Progreso Editorial: “la cabeza desapareció después”. Este ejemplo no es por sí mismo útil, pero visto en su conjunto representa uno de los libros que más hace alusión al tema del descuartizamiento de los cuerpos: siguiendo con el ejercicio, en la página 215 una imagen recrea la forma como colgaron el cuerpo de Francisco Primo de Verdad, en la página 218,

²³⁸ “La escuela es la instancia mediante el cual el Estado difunde e inculca entre sus ciudadanos, de manera ininterrumpida, generación tras generación, su deseo de seguir siendo la nación que ya es. Este propósito es llevado a cabo mediante la educación de los sentimientos morales, punto focal de la enseñanza de la historia, o más exacto decir, la enseñanza de los relatos históricos oficiales sobre el pasado de una nación”, en CARRETERO, MARIO Y CASTORINA, JOSÉ ANTONIO, *La Construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración, identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2ª reimpresión, 2012, p. 40.

Hidalgo, en “venganza” expidió una orden para asesinar a todos los españoles en Valladolid y Guadalajara, pero antes, había enviado al Pípila que se inmolará por la patria y defendiera la causa patriota de los realistas (p, 217), como reacción, en la misma página, Félix Calleja ordena igual suerte para los insurgentes. La página 219 finaliza con un párrafo corto que narra el impacto de las acciones del virrey Venegas en la guerra hasta su retiro en 1813, este lapso de “tiempo fue suficiente para ver colgar las cabezas de Hidalgo, Allende, Aldama y Jiménez”. Y la narración continúa, en la p, 222, descrito todo el fusilamiento de Hidalgo el último bloque cita “la cabeza de Hidalgo conservada en sal junto con las de Allende Aldama y Jiménez fueron conducidas a Guanajuato y colocadas en jaulas en las cuatro esquinas de la alhóndiga de Granaditas”, así sucesivamente, se podría seguir citando páginas del mismo libro que hacen alusión a este tipo de descripciones (p, 223, 226...). Se reitera en el ataque violento del otro, aunque el libro de texto va más allá, describe la aplicación de métodos de tortura, todo queda al final gratificado por sentimiento del “deber cumplido”. En apoyo de esta constatación Carretero afirma que: “La narrativa ética del pasado de la nación hace un llamado a la conciencia sobre lo mucho que se luchó por ella: ‘nuestras inobjetables victorias’, ‘nuestras necesarias pérdidas’, ‘nuestros gloriosos mártires’, pero sobre todo, lo mucho que *debemos* apreciar el legado que nos dejaron los ‘padres de la patria’²³⁹.

Por otra parte, se observa que entre los principales temas que fueron atendidos con urgencia, durante el proceso de elaboración de la reforma educativa, estuvo la adecuada implementación de la didáctica en los libros de texto, no obstante, este afán por advertir los reclamos por errores ocurridos en el pasado, no se ve reflejado en el documento oficial de la SEP concerniente a la asignatura de Historia en el documento de reforma. Dedicar dos páginas a presentar algunas consideraciones históricas sobre el tema, sin que se pudiera traducir en términos didácticos las intenciones allí señaladas, aunque, hasta el final del documento se siga afirmando que “Las aportaciones de las corrientes historiográficas y de

²³⁹ CARRETERO, MARIO Y CASTORINA, JOSÉ ANTONIO, *La Construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración, identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2ª reimpresión, 2012, p, 51.

las teorías del aprendizaje fueron referentes importantes para la elaboración del currículo de Historia 2006”²⁴⁰.

Es claro entonces, que estas premisas deberían hacer presencia en todos los libros de texto, donde la didáctica y los distintos métodos de aprendizaje se jueguen la oportunidad de acompañar el proceso escolar²⁴¹. Por el contrario, estas ideas no quedan claras en textos como *Arma la Historia*, donde la narración de eventos ocupó todos los espacios del diseño: enunciados, paratextos, imágenes, actividades y, en general, todo relato distinto del cuerpo central del texto. Es decir, la importancia otorgada a incluir cualquier cantidad de información sobre el hecho histórico terminó desplazando las otras partes del libro, quizás se deba a un tema expuesto en el estudio de caso sobre dicho libro de texto ubicado más adelante, el hecho de haber transcrito gran parte de la obra especializada al texto escolar. Un ejemplo de ello:

²⁴⁰ SEP, *Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación Curricular, asignatura de historia*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2006, p, 15.

²⁴¹ Vale la pena recordar lo que Díaz Barriga enunciaba cuando afirma que “En el marco en el que se establece la elaboración de los programas de estudio se prescribe una relación que depende en gran parte de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, y al direccionarse de manera a priori y con base en presupuesto que no consultan las realidades particulares y ubican al docente en una posición subordinada y secundaria, como simple ejecutor, se establecen como orientaciones mecanicistas que sólo permiten la repetición y memorización sin claridades sobre la diferenciación de contenidos o las relaciones entre el plan de estudios y la labor didáctica. DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL, “La teoría curricular y la elaboración de programas”, en *Edición y currículum*, México, Editorial Paidós, 2003, pp, 17-36.

Libro de texto²⁴²:

Desde 1805, el Diario de México publicaba noticias cada vez más alarmantes, y que sucedían con gran rapidez. Más a comienzos de 1808, se supo de la entrada de las tropas francesas en España y de un Motín en Aranjuez que obligó al rey Carlos IV a renunciar a la corona. El motín había sido promovido por el propio hijo del monarca, Fernando, en contra del favorito del rey, Manuel Godoy, quien tenía una enorme influencia en la política española.

Libro especializado²⁴³:

Desde 1805, el Diario de México informaba de las novedades de Europa. Las noticias eran cada vez más alarmantes. Lo peor era que sucedían con gran rapidez. A comienzos de 1808, se supo de un motín en Aranjuez, España, que obligó al rey Carlos IV a renunciar a la corona. Ese motín había sido ocasionado por el propio hijo del monarca, Fernando, en contra del favorito de los reyes, Manuel Godoy, quien tenía enorme influencia en la política española.

Por otra parte, este libro de texto es un buen ejemplo de la enorme oportunidad que podría tener el acercamiento y actualización de los avances historiográficos aplicados en la enseñanza de la historia, algo de lo que ya se ha mencionado en el primer capítulo de esta investigación, incluso resaltar que ese tránsito fue corto y que los autores pudieron verificar el resultado para comprender lo complejo del proceso, un proceso donde no es tan válido transcribir información. Porque una de las demandas de los especialistas en enseñanza ha sido la actualización de la información, claro, y lo explica muy bien Pilar Maestro en su tesis, que esa puesta en marcha de la historiografía sobre los libros de texto debe ir, necesariamente, de la mano con los avances en materia didáctica, de lo contrario, asistimos a lo que muchos años atrás pasó, un libro de texto “cojo”, donde la premura por publicar la novedad dejó por fuera otros aspectos importantes²⁴⁴.

²⁴² ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto, p, 48.

²⁴³ FLORESCANO, ENRIQUE (Coord.), *Arma la Historia, La nación mexicana a través de dos siglos*, Editorial Grijalbo, México, 2009, p, 18.

²⁴⁴ MAESTRO, PILAR, *Historiografía y Enseñanza de la Historia*, Tesis doctoral. Universidad de Alicante, 1997. Y de la misma autora se pueden ubicar otros artículos basados en su tesis como: “Libros escolares y currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar”, en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes, Enero-Diciembre, N° 7, pp, 25-52.

Otros materiales direccionan el aprendizaje del estudiante hacia la reproducción de resúmenes, situación que se resuelve con una sencilla selección de párrafos o líneas ubicadas en la misma página de la unidad. Este simplismo en la utilización de herramientas didácticas perjudica el desarrollo de un pensamiento histórico en los estudiantes y los hace pensar que investigar es equivalente a resumir, o que reflexionar es saber ubicar información relevante del libro de texto para trasladarlo al cuaderno de apuntes. Este es el caso de Santillana Bachillerato edición 2014, cuyo relato escolar organizado en bloques o subtítulos, se vale de cuestionarios cuya intención se reduce a verificar la comprensión de lectura, pues son preguntas abiertas y enciclopédicas. Esto se puede ejemplificar al revisar los encabezados de sus actividades, las cuales utilizan palabras como: repasa, sintetiza, redacta, recupera, recuerda, etc... Así mismo, pocas refieren a la investigación, la crítica o la elaboración de propuestas que integren la conceptualización de los temas.

Entre los cambios más notorios está la disminución del uso de mapas en los libros de texto, un recurso didáctico que por décadas ocupó buena parte de las páginas de los libros de historia en un intento por recrear las rutas de los ejércitos insurgentes y, en menor proporción, el recorrido realista, progresivamente ha ido desapareciendo de la unidad de Independencia de México. Ya en el capítulo anterior se podía observar la escasa utilidad que las editoriales han encontrado del mapa, debido, entre otras cosas, a la disminución de los relatos que hablan sobre grandes batallas y gestas militares cargadas de nombres, fechas y traslados de un lugar a otro, bien sea persiguiendo al enemigo o huyendo para resguardar la seguridad de sus tropas y suministros, o porque el uso de estas ilustraciones no ha sido del todo entendido. No obstante, libros como *Historia de México 1*²⁴⁵, Santillana Bachillerato, no incluye representaciones geográficas o espaciales en sus bloques 6 y 7 del texto escolar, es decir, la unidad sobre Colonia e Independencia carecen de cualquier herramienta didáctica que le permita al estudiante desarrollar la dimensión espacial del relato histórico que aprende. En el caso de *Vive la Historia de México* publicado por Progreso Editorial, sólo el bloque 7 carece de mapas. La edición comentada de la SEP,

²⁴⁵ NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS; BETANCOURT SUÁREZ, MARÍA DEL SOCORRO, et al, *Historia de México 1, enfoque por competencias*, México, Santillana Bachillerato, 2014, pp. 116-181.

Arma la Historia, contiene ilustraciones del siglo XVIII para ubicar el escenario de enfrentamientos bélicos, como la *Batalla de las Cruces*, una estrategia que poco ayuda si el estudiante no logra dimensionar mínimo su ubicación en un mapa más general o un texto descriptivo: actual municipio de Ocoyoacac, Estado de México, información omitida del relato principal y el paratexto que acompaña la imagen.

El diseño, estructura y programación de los libros de texto está construido desde la esfera espacial y temporal integradas en los planes y programas de estudio, donde queda clara la importancia en igualdad de condiciones, por ello, a pesar de todas las reformas implementadas en los últimos años, es considerada una variable fundamental para el aprendizaje de historia. Por ejemplo, según el acuerdo 592 aprobado por la SEP en el año 2011, el primer *Aprendizaje Esperado* para la unidad de Independencia en secundaria es: “Ordena cronológicamente los principales acontecimientos de la guerra de Independencia aplicando los términos año, década y siglo, y localiza las regiones donde se realizaron las campañas militares”²⁴⁶; por otra parte, visto de manera más general, el *Programa de estudio 2011* para la asignatura de Historia en secundaria establece que el primer “Propósito de estudio de la Historia para la Educación Básica” debe ser que los alumnos “desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo”²⁴⁷.

Desde la postura de la investigación se concibe la importancia de la geografía porque posee objetivos didácticos variados, entre otras cosas, no sólo contribuye a establecer elementos diferenciadores entre escenarios geográficos, otorga a los estudiantes herramientas de orientación, permite desarrollar habilidades para comprender las

²⁴⁶ SEP, *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, Secretaría de Educación Pública, México, primera edición electrónica, 2011, p. 399, consultado en https://www.academia.edu/11814397/Acuerdo_592_SEP [visto el 18 de febrero de 2016]

²⁴⁷ SEP, *Programas de Estudio 2011, Educación Básica Secundaria, Historia*, México, SEP, 2011, p. 13. Por su parte, el plan y programas de estudio aprobado en 2006, justo cuando entra en vigencia la nueva reforma educativa para secundaria, exponía, en el caso de Historia, que el primer eje para articular el desarrollo del conocimiento por competencias será la “comprensión del tiempo y del espacio históricos: implica el análisis de la sociedad en el pasado y presente, desde una perspectiva temporal y espacial [...] La noción de espacio histórico permitirá analizar la dinámica entre naturaleza, economía, sociedad y cultura, a lo largo del tiempo”. Ver SEP, *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Historia*, México, SEP, 2006, p. 20.

modificaciones del espacio debido a las grandes transformaciones sociales, entre otras. Especialistas como Joaquín Prats considera que “La geografía, por su contenido es un excelente instrumento de conocimiento social, en sentido amplio, y por su estructura gnoseológica, puede contribuir eficazmente al desarrollo de capacidades [...] sobre las que ha de basarse la formación y educación de los alumnos hasta los 18 años”²⁴⁸.

En este ciclo de cambios, referidos a la implementación de las últimas reformas sancionadas por el gobierno nacional desde el año 2006, la llamada línea del tiempo como herramienta didáctica cayó en desuso en los libros de texto, por esta razón, es necesario recordar que uno de los elementos didácticos más utilizados en las publicaciones anteriores a la reforma integral era la “medición” de eventos históricos en una línea, al punto que algunas ediciones exageraban en su uso, para la explicación, ordenamiento o refuerzo de un relato escolar. Mientras que en los libros revisados en el capítulo anterior integraban 2 o 3 líneas del tiempo en la unidad temática de Independencia de México, en estas ediciones ahora examinadas la situación cambió en extremo, al punto de no utilizarlas en la mayoría de los seis libros analizados. Sólo un libro de texto se vale de este recurso para recrear el panorama del periodo que comprende la unidad de Independencia, *Historia de México II*, editorial Santillana, serie Horizontes del año 2011.



Historia de México II, Editorial Santillana, 2011.

²⁴⁸ PRATS, JOAQUÍN Y SANTACANA, JOAN, *Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos*, Barcelona-España, Océano Grupo Editorial, Vol.3, 1998, p. 4.

Ni antes ni ahora el problema no es utilizarlas, el asunto siempre radicó en el tipo de uso que se le daba, en muchos de estos libros consideran la línea del tiempo como un sustituto para enseñar tiempo histórico, elemento errado en la concepción porque el proceso de aprendizaje ligado con la temporalidad no se distancia de otros elementos fundamentales, en los cuales se ha insistido en la reforma del 2006, las fuentes y otras lecturas, podrán otorgarle valor significativo a estas cronologías. En palabras de un especialista “la cronología no equivale automáticamente al tiempo social o tiempo histórico porque, a pesar de que se mide el decurso de las existencias personales y colectivas, de hecho no dice ni explica nada sobre lo que se mide”²⁴⁹. Sin embargo, lo anterior no niega la existencia de un tiempo cronológico previo que sirve de soporte para cualquier construcción del tiempo histórico sin que puedan confundirse. El maestro no debe obviar la posibilidad de representar en una línea los cambios y las evoluciones del tiempo en sus distintas dimensiones o hechos simultáneos, también, le permite hablar de un antes y un después de un hecho histórico particular, ordenar los eventos y ayudar a sus alumnos a comprender sucesos, conceptos, y en general, cronologías básicas para su aprendizaje de la historia.

De acuerdo a lo anterior, los textos escolares analizados optaron por la abundante utilización de organizadores gráficos: muchos cuadros para resumir información y clasificarla, otros para ordenar eventos cronológicos y sólo algunos con la intención de realizar actividades de comparación, éste último, bastante productivas para el aprendizaje de la historia. Las múltiples posibilidades que da el uso de estas gráficas también demanda la comprensión del tiempo y espacio histórico, así por ejemplo, el alumno sabrá ordenar información, establecer jerarquías, considerar los énfasis y desarrollar elementos para entender conceptos históricos. Como siempre, existen casos singulares, la editorial Anglopublishing exagera en la manejo de cuadros para graficar textos, sólo para temas

²⁴⁹ TREPAT, CRISTÓFOL A, “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”, en TREPAT, CRISTÓFOL Y COMES PILAR, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Editorial GRAO-Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007, p, 26.

históricos diseñó 5 cuadros en 13 páginas, con el objetivo que el estudiante vaciara información histórica allí, así mismo, utilizó otros cuadros para la resolución de cuestionarios, medir el alcance de las competencias y establecer el grado de participación del estudiante en cada actividad desarrollada, en definitiva, saturó el espacio de la unidad temática²⁵⁰. En el caso de Santillana Bachillerato 2014, fueron 6 cuadros para el manejo de biografías, comparación de ideas políticas y organizar eventos, sin embargo, esta editorial incluyó la elaboración de mapas conceptuales sencillos de elaborar, siendo el único del grupo de textos revisados que hizo uso de este elemento gráfico para exponer un proceso histórico como la Independencia de México²⁵¹; la diferencia en estos ejemplos la establece el libro de Progreso Editorial, donde insertaron un solo cuadro en toda la unidad.

Este balance sobre la orientación didáctica de los libros de texto proyecta cerrar el apartado con algunas reflexiones en torno a la conexión entre la enseñanza de la historia y el acceso a internet, por supuesto, no pretende ahondar en el impacto que ha significado para la enseñanza de la historia, pero sí, señalar algunas novedades respecto a los libros de texto revisados. La incorporación de las Tecnología de acceso de la Información y la Comunicación (TIC), ha representado todo un proceso de renovación educativa, especialmente a nivel secundaria donde los campos formativos, las estrategias didácticas y la programación de contenidos han tenido la necesidad de pasar por el filtro que ofrece la aplicación de nuevas tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje. Resulta difícil poder determinar el cómo se lleva a cabo este procedimiento en el aula de clases que no se reduzca a la compra y manipulación de equipos tecnológicos o la proyección de un PowerPoint sobre un tema histórico; sin embargo y teniendo en cuenta la revisión de los libros de texto, se puede concluir que la mayoría advierte la necesidad de consultar fuera del aula páginas de internet con el objetivo de profundizar algunos tema o simplemente, para la realización de tareas que serán evaluadas. En un artículo escrito por investigadores del Centro de Estudios Educativos, encargado de diseñar y construir plataformas virtuales para las SEP:

²⁵⁰ RAMÍREZ CABRERA, YENICEY, Historia de México 1, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012, pp, 153-178.

²⁵¹ NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS; BETANCOURT SUÁREZ, MARÍA DEL SOCORRO, et al, Historia de México 1, enfoque por competencias, México, Santillana Bachillerato, 2014, pp, 150-181.

Enciclomedia y Explora para educación básica, se afirma que “los maestros utilizan las tecnologías para hacer, sustancialmente, lo mismo que venían haciendo, pero de manera más rápida, dinámica y atractiva”²⁵².

Respecto a esto último, las 6 ediciones analizadas para este capítulo integraron el espacio virtual de dos formas: la primera, en la resolución de actividades extracurriculares; y la segunda, con el propósito de ubicar documentos históricos, fuentes primarias y secundarias, por lo general, ilustradas en los libros escolares, por ejemplo, el documento *Los Sentimientos de la Nación*, cuya imagen acompaña el texto central del subtítulo dedicado a la segunda etapa de la guerra de Independencia cuenta con un link que remite al estudiante a consultar y detallar el contenido escrito por José María Morelos²⁵³. En ambos casos, lo único que aparece en estas publicaciones escolares son los llamados links o enlaces de internet, obligando a quien desee visitarlo, teclear toda la URL para acceder y conocer las recomendaciones del libro de texto. Ninguno de los textos escolares advierte el uso de herramientas didácticas que faciliten el manejo de las TIC en el proceso de aprendizaje, ni siquiera en los libros para los maestros, donde se le pide, al igual que el de los alumnos, consultar determinadas páginas de la web; además, estos sitios web contienen sólo texto, a excepción de Progreso Editores, cuya dirección electrónica refiere a un video sobre Hidalgo y la Independencia de México²⁵⁴.

El panorama observado en los libros de texto respecto al uso de nuevos recursos tecnológicos dista mucho de las intenciones y políticas de Estado que, al menos en el discurso, pretenden renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde luego el tránsito no será tan rápido, el uso de las TIC demandan una serie de requerimientos técnicos y tecnológicos especiales, además de disposición y capacitación docente, ésta última no

²⁵² SANTIAGO BENÍTEZ, GISELA, CABALLERO ÁLVAREZ, REBECA, GÓMEZ MAYÉN, DIANA, et al, “El uso didáctico de las TIC en las escuelas de educación básica en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XLIII, N° 3, 2013, 102.

²⁵³ RAMÍREZ CABRERA, YENICEY, Historia de México 1, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012, p, 166.

²⁵⁴ Es importante informar que pese a muchos intentos para acceder al video y conocer el material que se le estaba recomendando al estudiante, no hubo posibilidad, la página nunca abrió. MORALES RENDÓN, ANA MARÍA; CARBAJAL CARBAJAL, OSCAR MAURICIO; et al, *Vive la Historia de México 1*, Progreso Editorial, p, 216.

menos importante que las anteriores. Es, por ejemplo, el propósito del Centro de Estudios Educativos revertir una condición recurrente, pues sus estudios sobre el tema han arrojado altos índices de resistencia docente, miedo al cambio y desconfianza al uso de equipos especializados, además, muchos docentes convierten a las TIC en una herramienta más para repetir la información: del pizarrón digital al cuaderno, del libro de texto al cuaderno que luego será repetida en las actividades²⁵⁵.

Finalmente, en el estudio realizado el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a nivel nacional correspondiente al segundo trimestre del 2016, indicó algunas cifras importantes para conocer el panorama mexicano sobre el acceso a internet, aquí sólo se mencionarán las que revisten más relevancia: sólo el 39.2% de los hogares en todo el territorio nacional cuentan con una conexión a internet; el 57.4% de usuarios tienen entre 6 y 35 años; el uso del internet está asociado con la búsqueda de información y redes sociales y, entre más nivel educativo cuenta una persona, más necesidad de estar conectado²⁵⁶. Desde luego, surgen muchas preguntas, por ejemplo, ¿Qué pasa con esas 46.3 millones de personas que no pueden acceder a internet cuando se les exige solucionar una actividad educativa que implique su uso? ¿Qué tiene que hacer un joven para resolver las actividades del libro de texto que direcciona su búsqueda directamente a una página web? ¿Hasta qué punto el sistema educativo está preparado para afrontar los retos que implica tener libros de texto basados en las TIC? ¿Qué estrategias se emplean para atender el 46.1% de los jóvenes en educación básica que no cuentan con acceso a la red?...

Para concluir, son muchos los retos que enfrenta la aplicación de contenidos didácticos que impacten la enseñanza de la historia de manera positiva. Por varios años se pensó que la reforma educativa a secundaria resolvería muchos inconvenientes experimentados con los libros de texto desde 1993, a pesar de sus variadas modificaciones, hasta que se hizo necesaria una reformulación general. En muchos aspectos se avanzó, sin

²⁵⁵ BENÍTEZ, SANTIAGO, CABALLERO ÁLVAREZ, GISELA REBECA, DIANA, GÓMEZ MAYÉN, et al, “El uso didáctico de las TIC en las escuelas de educación básica en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XLIII, N° 3, 2013, pp, 99-131.

²⁵⁶ INEGI, *Estadísticas a propósito del día mundial de Internet (17 de mayo)*, Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía, Aguascalientes-México, 13 de mayo de 2016.

embargo, queda comprobado que la visión superficial de la historia continúa desfilando por algunas publicaciones escolares, reducidas a una causalidad simplista de un hecho histórico, además, de la subordinación de los contenidos al formato rígido establecido por las editoriales donde prima la imagen, el color, la tipografía y muchos otros elementos externos al sentido de ser de los libros de texto.

1.4 Las imágenes sobre la Independencia de México en los libros de texto

En términos generales, los libros de texto publicados después de la reforma educativa de 2006 continuaron mejorando sustancialmente en comparación con el primer grupo analizado: la calidad de las ilustraciones, ediciones más amigables y coloridas, con plantillas más dinámicas que aligeran el impacto visual causado por la extensión de los textos históricos marcan la principal diferencia, aspecto que se confirma con el aumento del total de las imágenes en los libros de texto consultados: de 158 antes de la reforma, se pasó a 176 después de la reforma. Esto se debe en parte a dos causas importantes: la inclusión de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, escenario donde la edición de imágenes representa una parte fundamental, además, no se puede olvidar que para los jóvenes de secundaria cada vez es más común la manipulación de estos archivos, razón por la cual, algunas editoriales decidieron implementar el uso de espacios virtuales como anexos al libro de texto. El segundo aspecto, refiere al crecimiento que han tenido las grandes editoriales, vale recordar que muchas de las trasnacionales del libro fueron adquiriendo algunas de las pequeñas empresas editoriales mexicanas dedicadas a la elaboración de manuales escolares, además, la mayoría de estas gigantes, como Santillana, han diseñado nuevas series de publicaciones, llenando el mercado de varias opciones de

libro para un mismo nivel y año escolar en secundaria: Santillana Bachillerato, Horizontes, Compartir...²⁵⁷

Sin embargo, como se ha visto a lo largo de la investigación, el avance y la mejora de los libros de texto no ha coincidido con la integración del elemento iconográfico de manera activa y determinante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aprecia la continuación del tradicional uso de las imágenes como un recuadro lleno de colores que ameniza la página colmada de historias escritas, pues el texto escolar sigue considerando estos elementos en su aspecto global que no permiten la identificación de los detalles ofrecidos en la gráfica, los símbolos y muchos otros elementos discursivos.

De este modo, los estudiantes han logrado desarrollar, hasta cierto grado, una capacidad de lectura rápida del libro, y eso incluye las imágenes, retienen la idea general del cuadro: el vestido negro con el que pintan a Hidalgo es un detalle repetitivo que ayuda a su identificación sin necesidad de detallar si lo que tiene en la mano es la declaratoria de libertad de los esclavos o la biblia leída en la ceremonia religiosa realizada en la madrugada del 16 de septiembre de 1810, desde luego, en ambos casos, los detalles son la recreación de lo que pudo haber sido, elementos simbólicos, pero en la actividad didáctica permitiría abordar temas descritos en el bloque textual, al tiempo que los estudiantes desarrollan lo que llaman “la memoria del reconocimiento”, entendida como la capacidad para reconocer una imagen gracias a sus rasgos, complejidad, color y movimiento, entre otros elementos²⁵⁸.

²⁵⁷ La especialista en el tema Lucía Martínez Moctezuma afirma que estas empresas han establecido nuevas pautas en la venta de libros de texto, una de ellas es la compra de “pequeñas editoriales locales, el dominio del mercado regional, el despliegue de una serie de actividades para mantener su presencia en los centros educativos, así como la asociación con otras casas editoriales para fortalecer el radio de acción”. Por ejemplo, la editorial Castillo fue comprada por la editorial inglesa McMillan Publishers del grupo Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck con oficinas en Alemania. MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA, “México”, en VALLS, RAFAEL (coord.), Los Procesos Independentistas Iberoamericanos en los Manuales de Historia, Fundación MAPFRE/Organización de Estados Iberoamericanos, 2007, Volumen IV, p, 74.

²⁵⁸ Ahora bien, si el avance en el desarrollo de destrezas para leer imágenes se tiene en cuenta dentro del aula de clase, los estudiantes podrían aprender a discriminar cuando el uso de una ilustración tiene el objeto de contextualizar un tema, otorgar significado o cuando de ella se desprenden elementos tan significativos que condicionan la comprensión del texto central. Estos y muchos otros elementos de interés son abordados en LLORENTE CÁMARA, ENRIQUE, “Imágenes en la Enseñanza”, en *Revista de Psicodidáctica*, Universidad del País Vasto, N° 9, 2000, pp, 119-135.

En perspectiva comparada respecto al primer grupo de textos revisados, este conjunto de publicaciones presenta cambios en sus representaciones gráficas, una de ellas, es el notable desplazamiento de la imagen alusiva a la virgen de Guadalupe, tema antes abordado en este capítulo, pero que sin duda vale la pena tener en cuenta en el contexto de los cambios en el contenido de la asignatura para la unidad de Independencia que prácticamente desaparecieron del relato escolar. En este sentido, las pocas veces que figura en los libros de texto refiere más al escenario de las tradiciones culturales, por ejemplo, como es el caso de Santillana Horizontes 2011, se señala la importancia de su imagen en fiestas nacionales como la celebración anual del 12 de diciembre, y la ubica al final de la unidad como un apartado anexo a la Independencia de México, contrario a lo que sucedía antes del año 2006, cuando se insertaba en el texto central correspondiente al eje temático sobre el *Guadalupanismo* y el surgimiento del *nacionalismo criollo*, ambos temas contemplados en el plan y programas de estudio. Visto en cifras, la modificación es importante, de 11 veces que fue utilizada en los libros analizados para el primer capítulo, se baja a 2 impresiones en el segundo capítulo, no como protagonista sino como acompañante de la icónica figura de Miguel Hidalgo.

A estos cambios en el uso de la imagen le siguen los mapas y las batallas, continúan disminuyendo su presencia en los libros de texto como efecto de las indicaciones oficiales por abreviar la presencia de escenas bélicas o cargadas de violencia en la enseñanza de la historia. Del 8.8% de las imágenes que recrean batallas localizadas en la unidad temática antes del 2006, se pasó al 4.5% de estas representaciones, cifra que incluye enfrentamientos ocurridos tanto en Nueva España como en territorio europeo²⁵⁹. Similar situación se verifica en la inclusión de mapas en estas ediciones escolares posteriores a la reforma, a casi la mitad del porcentaje anterior cayó su utilidad, es decir, 5% , siendo la mayoría utilizados

²⁵⁹ Sin embargo, este fenómeno no parece ser una tendencia exclusiva de México, Rafael Valls señala que la evolución de los libros de texto en España replanteó el uso de la iconografía alusiva a las batallas, debido en buena medida a la inclusión y renovación historiográfica que ha venido ocurriendo en las ediciones escolares. Ver VALLS, RAFAEL, “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, en *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 15, Valencia-España, 2001, pp, 23-36.

para actividades extra-clase, es decir, como tareas basadas en el mismo relato histórico del libro de texto o investigaciones en bibliotecas²⁶⁰.

De los temas que aumentaron drásticamente su uso fueron las imágenes relacionadas a la arquitectura y sitios emblemáticos del virreinato, entre ellos, conventos, universidad, plazas y vistas aéreas de ciudades, aunque este aumento no tuvo incidencia en las figuras heroicas, que se mantienen intactas en el primer puesto de las más utilizadas. De estos lugares, tan sólo los referidos a México las representaciones gráficas pasaron de 5 antes del 2006 a 25 después, así mismo, se identifican temporalidades que van del siglo XVIII hasta los últimos años. En este mismo rango de aumento, las ilustraciones que bien podrían aludirse a la categoría de sociedad y cultura lograron mayor figuración, sin embargo, al mantenerlas descontextualizadas de su contenido no pueden considerarse ni temáticamente, ni como gráfica que represente a los sectores populares, al presentarse el relato histórico de la Independencia como una obra planeada y ejecutada por unos pocos hombres con capacidades asombrosas. Su uso cumple el cometido de ambientación del libro de texto, son imágenes sin muchos detalles gráficos, algunas en tonos monocromáticos, como es el caso del libro *Vive la Historia de México I*, cuyas ilustraciones sobre sociedad son a un solo color, mientras que el resto de las imágenes están impresas a todo color, especialmente las de Miguel Hidalgo y José María Morelos.

Resulta interesante la sencilla comparación que permiten estos dos grupos de libros porque no es casualidad el desmonte de algunos temas en las ilustraciones o el aumento condicionado de estos. Desde este punto de vista, la inclusión de imágenes alusivas a la Constitución de Cádiz o la sesión de cortes en territorio español aumentaron, algo predecible cuando el mismo plan de estudios la integra en los contenidos para la asignatura de *Historia de México*, esto en detrimento de las ilustraciones que hacen mención a los *Sentimientos de la Nación* o la Constitución de Apatzingán, las cuales bajaron en cantidad,

²⁶⁰ Se analiza la utilización de los mapas dentro del apartado de imágenes debido al uso que le otorgan los libros de texto, una representación gráfica que no se puede intervenir y no permite la interacción durante el proceso de aprendizaje, por cuanto los estudiantes no generan conocimientos referidos a la geografía, la modificación de los espacios o el estudio de áreas de influencia social, por mencionar algunas posibilidades.

de 16 representaciones de documentos surgidos en el periodo de la guerra de Independencia a 7 en el mismo lapso de tiempo.

Se reafirma la ausencia de mujeres y niños del relato escolar, e incluso desmejoró, por cuanto ni siquiera Josefa Ortiz de Domínguez alcanzó alguna figuración, tal como lo hizo un par de veces en el grupo de textos del capítulo anterior. Sólo Santillana Bachillerato elaboró un paratexto que narra aspectos de su vida y su participación en el momento decisivo del inicio de la guerra, pero sin ilustración. Por el contrario, sorprenden la vuelta a los libros de texto del Pípila, a quien en años pasados lo citaban muy escasas veces, por lo general, en algún paratexto, ahora, su imagen acompaña el apartado temático sobre la primera etapa de la guerra, cuatro de los seis las ediciones escolares revisadas lo anexan tanto en imagen de buen tamaño, como en el texto central²⁶¹.

De los aspectos que se mantiene sin importar el paso del tiempo y las constantes modificaciones al programa de enseñanza está la insistencia en los grandes personajes para el relato histórico en respaldo al enfoque político que permanece en las ediciones escolares para narrar los sucesos ocurridos en la Independencia de México, siempre de origen novohispano o monárquico, lo que reafirma el carácter local de la unidad, ocultando el carácter continental del proceso independentista de las colonias americanas bajo el dominio de la Monarquía Española. En este sentido, los grandes personajes ocupan un 44.3% del total de las imágenes y al detallar, los personajes que se repiten constantemente son: Miguel Hidalgo, José María Morelos, Napoleón Bonaparte, Carlos IV y Fernando VII; en menor medida, Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide, este último gracias a la modificación temática de la reforma educativa que amplió el periodo independentista hasta la firma del Plan Iguala y el Tratado de Córdoba, que en realidad es incluido en contadas ocasiones.

La tendencia se mantiene si sólo se cuantifican las imágenes de novohispanos con poco más del 26% del total de “personajes destacados” ubicados en el cuadro que totaliza las ilustraciones encontradas en los libros de texto revisados. En este contexto, llama la

²⁶¹ Vive la Historia de México, Progreso Editorial, 2011; Historia de México II, Editorial Santilla Horizontes, 2011; Ser en la Historia, Editorial McGraw Hill, 2008 e Historia de México I, Editorial Santillana Bachillerato.

atención el cambio en la propuesta de diseño de los bloques temáticos que usualmente abrían el contenido de Independencia con una imagen a gran formato acompañada del título de la unidad, en tanto cumplían la función de fortalecer la identidad cultural en la comunidad más joven. Por el contrario, la mayoría de las ediciones publicadas después de la reforma y que hacen parte del presente análisis resolvieron dar apertura al bloque con recuadros informativos cuyo contenido transcribe las competencias que se tendrán en cuenta para la realización de la unidad y unas preguntas a modo de evaluación diagnóstica.

En lo que respecta a la temporalidad de las representaciones gráficas, el tema no está claro, casi siempre la exposición del contenido histórico realizada en el aula de clase por el maestro viene acompañada de imágenes construidas durante el siglo XX, la mayoría de estos materiales elaborados con un claro propósito: recrear y construir un imaginario colectivo sobre el proceso independentista y el surgimiento de la nación. Gran parte de estas obras fueron financiadas por el Estado e impulsadas a lo largo y ancho del país gracias a los mecanismos de distribución masiva con que cuentan las entidades federales o instituciones como el CONALITEG, quien tiene la potestad de seleccionar los documentos gráficos en las publicaciones educativas, así, la producción artística de pintores como Juan O’Gorman, Diego Rivera, Joaquín Ramírez y José Díaz del Castillo, entre otros, son las más conocidas y utilizadas.

Finalmente, señalar el poco uso didáctico que se le da a la iconografía en los libros de texto, punto discutido en el anterior capítulo, pero que cobra importancia en la medida que las nuevas ediciones escolares han de incorporar muy rápido la actualización de relatos, tecnologías e ilustraciones en la búsqueda continua por mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Salvo el libro de texto *Arma la Historia*, publicado por la SEP en el año 2010²⁶², todas las demás publicaciones carecen de una mínima interacción entre el texto histórico, las ilustraciones y el alumno. De acuerdo a esto, Rafael Valls, afirma que

²⁶² ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, pp, 72-73. Traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto. El estudiante deberá tratar de contestar 16 preguntas mientras observa la imagen del mural elaborado por el artista Diego Rivera ubicado en el Palacio Nacional, titulado *Las Tres Revoluciones*.

“Distintos estudios han demostrado la escasa atención, incluso nula consideración, que los alumnos otorgan a las imágenes presentes en los manuales. A los alumnos no se les han enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información”²⁶³.

Es decir, la ausencia de una relación con la imagen, en tanto un documento histórico, no ha podido superar el estadio de simple elemento de diseño, y en esa medida, el escrito continuará siendo utilizado como herramienta exclusiva en el aprendizaje de relatos históricos en un sistema educativo que demanda el desarrollo de una capacidad analítica, crítica y reflexiva respecto a todos los elementos que son utilizados en el proceso educativo y que cumplen una función en la configuración del memoria colectiva, de ahí que el sistema de competencias implementado por el gobierno nacional las cataloga como habilidades a desarrollar en el plan y programas de estudio de carácter obligatorio.

²⁶³ VALLS, RAFAEL, “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, en *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 15, Valencia-España, 2001, p, 32. Su afirmación está sustentada en el artículo titulado “Imágenes de la Enseñanza” escrito por Enrique Llorente Cámara en el año 2000.

Total de imágenes utilizadas en el apartado temático sobre la Independencia de México ubicada en los libros de texto de secundaria revisados, 2008-2014

				Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	Nueva España	Europeos	Norteamérica	78
	46	30	2	
Mapas de rutas insurgentes. Plano de la batalla de las cruces, los Llanos de Apan, Guanajuato, el puerto de Acapulco y un mapa de la ruta de la plata.	9			9
Batallas	En Nueva España	Europa		8
	4	4		
Documentos históricos	Nueva España	Europa		13
	7	6		
Lugares y arquitectura.	Nueva España	Europa		25
	24	1		
Escudos y otros objetos: bandera de Morelos, una moneda, un sello, un cofre, un cuchillo y un fusil.	7			7
Cultura y Sociedad	Nueva España	Europa		19
	18	1		
Chiles en Nogada	2			2
Expulsión de los Jesuitas	2			2
Productos para hablar de Economía: oro, plata, metales, minería	4			4
Juntas de gobierno y cuadros representativos de un evento histórico como la entrada del ejército Trigarante o la Revolución Francesa	Nueva España	América	Europa	9
	2	3	4	
				176

2 Análisis de los Libros de Texto. Estudio de casos

2.1 *Arma la Historia, Secundaria Primero, Segundo y Tercer Grado, SEP, 2010.*

Observaciones: tal como lo señala el reverso de portada, es un libro editado por la Secretaría de Educación a puertas de iniciar la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de México en el año 2010 y en su primer tiraje alcanzó una reproducción de 6.330.000 ejemplares de pasta blanda. Este libro de texto es presentado como una “traducción didáctica” realizada por el historiador Alberto Sánchez Cervantes²⁶⁴ de la obra original escrita por los reconocidos académicos Erika Pani, Alfredo Ávila²⁶⁵, Aurora Gómez, José Antonio Aguilar y Soledad Loaeza, con la coordinación de Enrique Florescano. La publicación que fundamenta la elaboración del libro de texto tiene por título *Arma la Historia: La nación mexicana a través de dos siglos*, editado por primera vez bajo la dirección de Editorial Grijalbo en 2009 y posteriormente sería el Fondo de Cultura Económica el encargado de sacar una nueva edición. Los autores de la obra eligieron como marco temporal del texto iniciar con la historia de la Nueva España y la independencia de la monarquía española, hasta llegar a una historia más contemporánea de México, alcanzando incluso el gobierno de Vicente Fox, tal como lo señala uno de los puntos de la reforma educativa.

El lanzamiento del libro de texto contó con dos ediciones impresas, una en pasta dura y la que tenemos a revisión, en pasta blanda, que fueron distribuidos a nivel nacional

²⁶⁴ Se ha desempeñado como profesor de primaria, de profesión historiador, en los últimos años ha tenido activa participación en la discusión sobre la Reforma Integral a la Enseñanza de Secundaria, en especial desde sus artículos publicados en la Revista Cero en Conducta, donde además es miembro del Consejo Editorial. Se graduó en 1996 de licenciatura con una tesis titulada *La polémica por la historia de México en los libros de texto gratuitos de 1988-1994*, de la Escuela Nacional de Antropología.

²⁶⁵ En conversación con uno de los autores del texto, Alfredo Ávila, se conoció que en la elaboración de la “traducción didáctica” para secundaria no participaron los autores de la obra original. Afirmó que en algún momento les habían informado de la posibilidad de elaborar un libro de texto, no obstante, el equipo editorial de la publicación escolar nunca solicitó la ayuda de los especialistas, ni siquiera para consultas externas.

con la idea de hacer llegar a cada hogar mexicano un compendio de la historia nacional. Además del Bicentenario, esta publicación hace énfasis en el centenario de la Revolución Mexicana, dos procesos históricos relevantes en el acontecer nacional que han contribuido a la formación y configuración de la Nación y sus ciudadanos. La presentación del texto está narrada de forma sencilla y general, indica –entre otras cosas- la importancia que tiene para el Estado el conocimiento de la historia nacional, eje crucial para facilitar la formación de una identidad nacional²⁶⁶.

Un ejemplar de esta colección conmemorativa fue incluido en la *cápsula del tiempo* que el entonces presidente Felipe Calderón organizó dentro de las actividades de la celebración para el bicentenario, el 22 de septiembre de 2010, y que fue ubicada en una urna especial, junto a otro importante grupo de publicaciones históricas que estarán guardadas por un lapso de 50 años en un edificio recién restaurado de la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México²⁶⁷. Lo anterior demuestra la relevancia y respaldo otorgado desde el Estado para impulsar el contenido de este libro de texto, en especial, porque sin duda alguna, transmite una de las versiones más tradicionales de la historia nacional de la Independencia.

Estructura: este texto escolar desarrolla la totalidad de temas en 5 capítulos, al igual que lo hace el libro especializado, sin embargo, en el libro de texto el capítulo 2 titulado: “Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia” es el apartado de interés para la presente investigación, ubicado entre las páginas 40 a 73. Además de las actividades que acompañan cada explicación histórica, adicionaron una infografía que señala los eventos o personajes cruciales para “armar la historia” de cada capítulo, acompañado de una sección titulada “a modo de pájaro”, dispuesta para integrar elementos de análisis desde la historia

²⁶⁶ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, Arma la Historia, México, SEP, 2010, traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto, s/n.

²⁶⁷ Para más información, ver el artículo de prensa “Una cápsula del tiempo para recordar la generación del Bicentenario”, en CNN México, versión digital: <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/09/22/una-capsula-del-tiempo-para-recordar-a-la-generacion-del-bicentenario> (vista el 20 enero de 2016).

social, el arte y la cultura, entre otros, y para finalizar la unidad se proponen algunas actividades.

La portada de la unidad sobre Independencia fue diseñada a todo color, rojo sangre, con un entramado poco perceptible de un águila con una serpiente en su pico, similar a la imagen del escudo nacional, así mismo, la fecha que acompaña el título indica que el contenido temático abarcará 21 años de historia. Lo anterior, de inmediato hace pensar que el texto en general, no responde a los lineamientos establecidos por el plan de estudios recién aprobado, aunque sí trabaja los temas centrales, conservando incluso algunos subtítulos. Acompañando la portada de la unidad diagramaron un texto cuya tipografía es de gran tamaño: “La cultura del México Antiguo y la europea se fusionaron para dar origen al Mestizaje que hasta hoy nos caracteriza”²⁶⁸, enunciado que, podría decirse, resume la visión de los autores sobre la historia de la Independencia y la formación del Estado nacional. En cuanto a las actividades son escasas, ubicadas al final de la unidad, así como también, es evidente la limitada utilización de recursos didácticos para acompañar la narración histórica, aunque sí hubo un vasto manejo de la imagen en cada página, la mayoría de estas ilustraciones parecieran estar editadas para reforzar el enfoque eurocentrista del discurso, pero eso lo veremos en la última sección de este apartado.

Contenido: como se mencionó al inicio de la revisión, esta publicación es una adaptación de una obra histórica escrita por reconocidos historiadores de México. Al revisar el libro original se constata que a diferencia del libro de texto, el primero tiene un capitulado que varía respecto al segundo; por ejemplo, el primer apartado está dedicado al periodo independentista, dividido en siete subcapítulos, éstos sí muy similares a los utilizados en el texto escolar. Así mismo, se puede señalar que la principal característica de esta publicación es que la “adaptación” del saber científico al saber escolar no atravesó por el proceso necesario para que sea realmente comprendido, asimilado y apropiado por los estudiantes

²⁶⁸ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, Arma la Historia, México, SEP, 2010, p, 38. Traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto.

de secundaria, es decir, no sufrió un proceso de transposición didáctica, más allá de las obligaciones con el sistema escolar que les exige cumplir con ciertos estándares de aprendizaje. En razón a lo anterior, se evidencia la transcripción de párrafos casi idénticos, tomados del original y trasladados al texto escolar, lo cual demuestra una vez más, la ausencia de un proceso de transposición didáctica utilizado para construir el texto que conduzca a los estudiantes al aprendizaje de su historia²⁶⁹.

Por ejemplo:

Libro especializado:

Desde el siglo XVI, ese territorio era conocido como Nueva España y formaba parte de una monarquía católica que también tenía dominio sobre muchas otras regiones en Europa, América, África y Asia. Las diferencias entre los habitantes de Nueva España eran enormes. En el norte, en las Provincias Internas, unas pocas comunidades resistían las duras condiciones de veranos secos y ardientes e inviernos fríos. Para colmo, se enfrentaban a los grupos indígenas de las praderías que atacaban con frecuencia²⁷⁰.

Libro de texto:

(...) se estableció el reino de la Nueva España, como parte del imperio español que se extendía a otras regiones de Europa, América, África y Asia; por esto las personas que vivían en ese territorio, que hoy es México no se sentían miembros de una nación. Las diferencias eran enormes. En el norte, en las Provincias Internas, unas pocas comunidades resistían las duras condiciones de veranos

²⁶⁹ Este importante problema remite directamente a lo expuesto por Mattozzi: “El lector-modelo del texto experto es generalmente un adulto, con competencias avanzadas de lectura, [mientras que] el lector del texto escolar es un lector cuyas competencias se están formando, por ello, uno de los objetivos del texto escolar es tiene que funcionar tanto para ser comprendido por un lector inexperto como para construir sus conocimientos básicos o acrecentar los que ya posee [...], El texto escolar debe estar estructurado para simplificar la comprensión y el aprendizaje, para desarrollar las competencias cognitivas y para ayudar la salida a flote de competencias metacognitivas. MATTOZZI, IVO, “La Transposición del Texto Historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia, En: *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4, Venezuela, 1999, pp, 35-36.

²⁷⁰ FLORESCANO, ENRIQUE (Coord.), *Arma la Historia, La nación mexicana a través de dos siglos*, Editorial Grijalbo, México, 2009, p, 13.

secos y ardientes e inviernos fríos; además, enfrentaban los frecuentes ataques de indígenas de las praderas²⁷¹.

El problema quizás no sea la simple transcripción del texto, también es la ausencia de una estrategia didáctica diseñada para hacer comprensible la información especializada. Este es un buen ejemplo de lo ya citado de Ivo Mattozzi²⁷² en el primer capítulo de esta tesis, pues en este caso, la explicación de un tema especializado recae exclusivamente sobre el docente, quien en su trabajo por hacer rendir el tiempo, cumplir con sus obligaciones y responder ante las demandas con la comunidad, muchas veces termina sacrificando la profundización de un tema. Además, ante las nuevas reformas al sistema educativo queda mucho más difícil detenerse en algún periodo histórico, pues, recordemos que las horas dedicadas para la enseñanza de la historia se redujeron, así mismo, porque la generalización de los temas se adoptó como norma general ante la premura de concluir el año escolar. Sería fácil señalar culpables, sin embargo, son muchos los responsables en las deficiencias del sistema, desde el mismo momento en que se permitió la impresión de un libro de texto que resume -y hasta en ocasiones copia textualmente- lo escrito en un libro especializado.

Y volviendo a la necesidad de utilizar herramientas didácticas que acompañen el relato histórico, más allá de diseñar un apartado al final de cada tema para resolver cuestionarios, pues se sabe que la didáctica es mucho más que eso, en este libro de *Arma la Historia*, llama la atención que no se utilizaron las cápsulas a modo de “diccionario”, generalmente ubicados a un extremo de plantilla, para aclarar algún término desconocido para los estudiantes de secundaria. Son los paratextos los encargados de agregar algún dato en particular, y aquí se pueden encontrar para contextualizar el uso de una imagen.

²⁷¹ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, p. 40. Traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto.

²⁷² El proceso transpositivo se plantea como origen de los obstáculos al aprendizaje o bien como lugar prioritario para las soluciones de los problemas de la enseñanza. La manera de concebir y realizar la transición del saber experto al saber por enseñar es crucial para encauzar las soluciones de la relación entre alumnos y saber histórico. En: MATTOZZI, IVO, “La Transposición del Texto Historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia, En: *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4, Venezuela, 1999, p. 31.

Arma la Historia propone una unidad dividida en 4 grandes temas que a su vez se subdividen en 14 segmentos, adicional a los 4 subtemas que componen la parte denominada “A vuelo de pájaro”. El desarrollo del texto, en términos generales, ofrece, en primer lugar, una contextualización de la Nueva España, sus principales fuentes de sostenimiento y la política monárquica con la promulgación de leyes consideradas por muchos especialistas que fungieron como detonantes frente al descontento social. En segundo lugar, aparecen 4 segmentos que sitúan al lector en la discusión sobre la crisis de la monarquía y la invasión francesa, el impulso local por formar una junta de gobierno hasta el inicio del levantamiento dirigido por el cura Miguel Hidalgo. La tercera parte aborda las dos primeras etapas en que la historiografía ha dividido la guerra de Independencia mexicana; la cuarta y última parte refiere a exponer la situación de la sociedad novohispana luego de la guerra, un territorio donde todos los aspectos de la vida social se vieron trastornados, obligando a reconstruir el territorio. Resalta la ausencia de la última etapa de la guerra, la que va de 1816 a 1821, caracterizada por la reorganización de tropas en el sur del país bajo el mando del jefe militar Vicente Guerrero, una época difícil, debido entre otros aspectos, a la derrota que había sufrido el bando insurgente en el resto del territorio del virreinato; en cambio, la mención que se hace del periodo se reduce a un párrafo en la siguiente unidad, como antesala al imperio de Iturbide.

Se destaca de este libro de texto las nuevas propuestas temáticas, algunas incluidas en el plan y programas de la SEP de 2006, como lo son la introducción de la constitución de Cádiz en el relato que parte de 1812; este contenido es utilizado para confrontar los avances que ofreció la carta constitucional promulgada por el Congreso de Chilpancingo y Morelos, vistos como dos propuestas, dos modelos de organización política. En este mismo sentido, esta revisión identifica como un tema novedoso la importancia que tiene la transformación política de muchos ciudadanos en la Nueva España, garantizado por la oportunidad que tuvieron de participar en las votaciones para elegir representantes de villas y ayuntamientos, mientras estuvo vigente la constitución española; claro está que es una visión excluyente, pues todos los conocedores del tema saben que *La Pepa* dejó por fuera

del goce de los derechos y el reconocimiento político a los pardos y negros, un tema pendiente en todos los libros de texto hasta ahora revisados²⁷³.

Por lo demás, el desarrollo del relato histórico continuó siendo similar a lo que ofrecen los otros textos escolares basados en la línea más tradicional de la historia mexicana. Aunque sí se debe insistir en la influencia de buena parte de la historiografía iberoamericana que rescata la descripción de los hechos históricos desde la mirada española, eso explica las reiteradas citas donde se habla de las bondades y avances políticos que le significó al virreinato el liberalismo español y la Constitución de Cádiz. Basta señalar un ejemplo del cual se derivan otras conclusiones, aunque no se profundizará más de lo señalado por cuanto el párrafo por sí mismo deja mucho que decir:

En 1812, mientras en Nueva España se llevaba a cabo la guerra de Independencia, en España la población luchaba contra la ocupación napoleónica que duró de 1808 a 1814. En este marco, se reunieron los diputados de la Metrópoli y de las colonias en las Cortes de Cádiz, España, y aprobaron una Constitución liberal en la cual se otorgó a los habitantes de América la legitimidad para gobernar sus territorios. *Al año siguiente, en 1813, José María Morelos, influido por la Constitución de Cádiz, redactó los Sentimientos de la Nación*, que serviría de base para elaborar la Constitución de Apatzingán de 1814 y posteriormente, en 1824, sirvió de base para elaborar la primera Constitución de México²⁷⁴.

Finalmente dos cosas se deben mencionar: la primera, que este libro de texto es uno de los pocos que afirma “Tal vez el más destacado caudillo de la Independencia fue José María Morelos y Pavón”²⁷⁵; es decir, mientras para la mayoría de los autores de texto

²⁷³ En el primer capítulo de esta investigación se señalaron algunos de las más importantes publicaciones al respecto, todas emanadas de la consideración teórica ofrecida por François-Xavier Guerra y cuyos principales historiadores son Manuel Chust e Ivanna Frasquet, entre otros.

²⁷⁴ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, p. 40. Traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto, p. 71. (El subrayado es mío)

²⁷⁵ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, p. 40. Traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto, p. 58.

la figura del Cura Hidalgo es la más importante en el proceso de Independencia mexicana, *Arma la Historia* respalda su postura con la utilización de 7 imágenes de Morelos contra una imagen de Hidalgo²⁷⁶. Y en segundo lugar, la poca referencia que se puede encontrar en el texto referido al bando realista, evidente porque las descripciones de la guerra se hacen desde el bando insurgente, lo bueno y lo malo que significó una década de enfrentamientos bélicos, desconociendo que fueron dos, incluso más, los principales bloques protagonistas de la guerra, narración que se refuerza cuando el único jefe militar español que se menciona en la unidad, como partícipe de los enfrentamientos, es Félix María Calleja.

En cuanto a las actividades y los aprendizajes esperados, la unidad, como se ha mencionado antes, no dispone de una estrategia didáctica evidente, es limitada en su diseño y se presenta como un “apéndice”, al no corresponder directamente al texto que ya se ha trabajado en clase, aunque bien podría ser entendido como un complemento didáctico. Son dos páginas –de las 33 páginas que componen la unidad- destinadas al uso de la línea del tiempo, un trabajo de ubicación geográfica y un análisis comparativo entre dos documentos históricos: la constitución de Cádiz y *los Sentimientos de la Nación*, cuando este último sirve para demandar el establecimiento de una relación con el actual sistema político en México.

La iconografía juega un papel fundamental en la elaboración del libro, en general, la correspondiente a la unidad de Independencia es llamativa y diversa gracias a las distintas formas en que se diagramó el texto con las otras partes del diseño. Casi en su totalidad las imágenes gozan de buena proporción, son 50 imágenes entre ilustraciones, mapas, objetos, pinturas y documentos históricos, aunque no todas a color, muchas de este grupo se presentan a blanco y negro. Prima la utilización de impresiones fotográficas de objetos

²⁷⁶ Vale la pena mencionar la importancia de trabajos investigativos que analizan la idolatría y la construcción del héroe alrededor de la figura de Morelos, uno de estos textos es del historiador Carlos Herrejón, quien afirma que “la selección pedagógica de rasgos del prócer, episódicos o trascendentales, pero siempre desde la enseñanza pública de la historia, la historia oficial de las escuelas, medio de suma importancia a lo largo del tiempo para la construcción del héroe, no ha cesado desde los mismos orígenes del México independiente. Morelos con sus virtudes cívicas y militares siempre ha ocupado un lugar relevante en la llamada historia de bronce de los textos escolares...”. Ver: HERREJÓN, CARLOS, “La Imagen Heroica de Morelos”, en CHUST, MANUEL Y MÍNGUEZ VÍCTOR, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, 2003, p, 243-244.

concernientes a la época, algunas son representaciones de utensilios propios de la guerra: un fusil y un cuchillo.

En lo que se refiere a la identificación de la iconografía, el curioso lector encontrará los datos pormenorizados al final del libro de texto, en una sección que se titula *Créditos Iconográficos*, organizados por número de página, así cualquiera podrá tener información adicional al ofrecido en los paratextos que acompañan las imágenes ubicadas como adjuntos al cuerpo central. El ejercicio de revisión gráfica se hace interesante por cuanto se detallan algunos aspectos que se pueden mejorar en los libros de texto, entendiendo que cualquier trabajo de investigación es perfectible y se puede renovar.

La generosa utilización de representaciones gráficas hace que la unidad de Independencia de México tenga impacto en el lector, su conceptualización responde al énfasis que tiene el relato escolar, pues en algunos subtítulos se nota el marcado gusto por las imágenes españolas y, en general, europeas, por ejemplo, en el apartado titulado “La Crisis de 1808 y el Inicio de la Independencia”, 6 de 10 imágenes están referidas a la monarquía española, incluso cuando están relatando los intentos de formar juntas en Nueva España, las primeras conspiraciones y las reacciones políticas ante las primeras noticias de la crisis monárquica, como sucede en las dos páginas que se muestran a continuación, donde bien podría haberse incluido una imagen que correspondiera a lo relatado en el texto:



Otro factor a resaltar de esta imagen y que es repetitivo en el resto de la unidad, es la inclusión de fragmentos de texto debajo de las reproducciones gráficas que guardan una débil relación con lo que se está viendo y que puede ser entendida más como un objeto decorativo. Por ejemplo, al observar detalladamente la imagen anterior, lado derecho superior, se ubica una ilustración *Anónima*, que evoca lo que puede considerarse como un puerto marítimo de una ciudad europea de acuerdo a la arquitectura en el fondo, sin embargo, justo debajo la acompaña un texto que dice:

Durante la primera década del siglo XIX no había en España un gobierno al cual se obedeciera desde nuestro territorio. En la península ibérica había varias juntas que pedían ser reconocidas como el supremo gobierno, como la de Sevilla y la de Asturias, sin embargo, el virrey decidió no reconocer a ningún gobierno del otro lado del océano²⁷⁷.

En otros casos, la redacción del paratexto no es del todo correcta, induciendo a un error de carácter histórico y, en el caso de la siguiente imagen, a un error en su nombre, pues según *Arma la Historia* en su página 208 afirma que la obra es del artista Manuel Castellano y que se titula *Ataque francés en Madrid*, mientras que el Museo Municipal de Madrid la misma obra se catalogó bajo el nombre de *Muerte de Dadoíz y defensa del parque de Monteleón*. No obstante, aquí lo que se quiere señalar es el texto que la acompaña:

²⁷⁷ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, p, 40. Traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto, p, 51.



“Los enfrentamientos entre españoles y franceses ocurrieron en un momento de crisis política que aprovechó Napoleón para entrar con su ejército en España con el pretexto de invadir Portugal. Después se inició una guerra prolongada donde hubo pocas victorias españolas”²⁷⁸.

En términos generales la iconografía contribuye a la educación visual de los estudiantes, con ella se podrían organizar diversas actividades educativas, individuales y colectivas que ayudarían al estudiante a desarrollar habilidades y emociones frente al aprendizaje de la historia. Así mismo, se debe resaltar la variada utilización de ilustraciones cuya temática es social y cultural, admirables por su belleza, pero también porque el enfoque de historia social permite concebir la Independencia, en su conjunto, como una acción colectiva que movilizó a miles de personas, desde las más altas esferas del poder hasta los campesinos y jornaleros.

²⁷⁸ ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, Arma la Historia, México, SEP, 2010, p, 40. Traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto, p, 49.

Imágenes de Arma la Historia, SEP, 2010

			Totales	
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	“Padres de la patria”	Europeos	16	
	9	6		
Mapas de rutas insurgentes.	Plano de la batalla de las cruces, los Llanos de Apan, Guanajuato, el puerto de Acapulco y un mapa de la ruta de la plata.		4	
Batallas	En Nueva España	Europea	4	
	3	1		
Documentos históricos	<i>Los Sentimientos de la Nación.</i>		1	
Lugares y arquitectura.	Nueva España 8	Europa 1	9	
Escudos y otros objetos	Bandera de Morelos, una moneda, un sello, un cofre, un cuchillo y un fusil.		6	
Cultura y Sociedad	Nueva España		7	
	7			
Juntas de gobierno y La Constitución de Apatzingán.	Nueva España 1	América 2	España 1	4
			50	

2.2 Vive la Historia de México 1, Basado en competencias, Progreso Editorial, 2011

Observaciones: Progreso Editorial es una empresa creada por una organización católica llamada Los Hermanos Maristas, bajo su lema “formar buenos cristianos y honrados ciudadanos” llevan décadas publicando libros de texto para todas las asignaturas en México y muchos otros países del mundo. La editorial tiene sus orígenes en España, pero cuando la congregación se trasladó a México hace casi un siglo, fundaron la editorial Progreso, empresa que desde hace tres años pertenece al Grupo Edelvives, de los Hermanos Maristas. Así mismo, ofrecen a grandes editoriales el servicio de imprenta, e incluso, realizan impresiones para instituciones oficiales como CONALITEG.

Los responsables de la autoría de esta primera edición son cuatro personas: Ana María Morales Rendón, Oscar Mauricio Carbajal, Paola Lorena Zurita Laris, María del Carmen Sánchez Crespo, quienes ya habían trabajado en grupo para el libro de Historia 1 publicado en 2010, aunque, según la Editorial, el libro que ahora se analizará no es igual al publicado un año atrás. En el caso del libro de historia llama la atención que algunos de sus autores también han fungido como escritores de otros libros de texto sobre: Español, Literatura de México e Historia Universal y Contemporánea, una de ellos es Morales Rendón, doctora en literatura y quien ha dirigido proyectos en el área de humanidades de la UNAM. En este contexto, la editorial Progreso designó a Claudia Zamudio Muñoz licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional, como la persona responsable para la revisión de los textos, quien ha sido en muchas ocasiones autora de libros escolares sobre Formación en Ética y Valores, no sólo para esta empresa, sino también para Editorial Cervantes y Anglopublishing.

Estructura: esta obra consta de 240 páginas, 32 menos del rango máximo permitido por la SEP, se divide en 7 bloques, con una estructura didáctica sencilla y con pocas secciones que cumplen la función del paratextos: Glosario, Dato Curioso y Así lo dijo... La

“Presentación” está redactada para el público en general, maestros y alumnos, esta publicación cuenta además con bibliografía que, a diferencia de otras ediciones, contiene por separado una lista de páginas web y enlaces de interés, para quien desee profundizar un tema en particular, finalmente, el lector podrá ubicar el cuadro de competencias de la asignatura de Historia en las últimas páginas de la publicación.

La unidad de Independencia de México abarca las páginas 201 a 236, una extensión que, comparada con otras unidades temáticas, promedian igual porcentaje de ocupación en la distribución del contenido, así mismo, los títulos en que se divide la unidad superan los 20 subtemas, lo cual indica, que guarda similitud con la propuesta oficial para la asignatura de Historia. En cuanto a la “Presentación”, es poco lo que se puede extraer de ella, se limita a informar las partes en que se divide el apartado, sin embargo, casi al final, destina un párrafo a exponer la importancia de la promoción de valores en el aula de clase, al tiempo que responsabiliza al maestro en el trabajo de desarrollar y motivar estos atributos en los alumnos.

De acuerdo a esto, se puede afirmar, que esta publicación es la primera, hasta ahora revisada, que incluye en su relato escolar temas de ética y valores en las clases de historia, quizás esto responde de forma eficiente a la línea editorial arriba mencionada, pues sabe aprovechar una de las funciones que cumple el libro de texto: servir como instrumento de socialización, por medio del cual, se pretende modelar al grupo social más joven de un territorio, difundir cualidades sociales direccionados desde la promoción de los planes y programas de estudio. Además no se debe olvidar que estos documentos indican el ideal de alumno – ciudadano que esperan moldear, gracias a la aplicación de un código de normas y conocimientos preseleccionados y valorados como necesarios para alcanzar unas metas comunes²⁷⁹.

²⁷⁹ La investigadora Graciela Carboné en el texto ya mencionado páginas atrás sobre *Libros Escolares, una introducción a su Análisis y Evaluación*, profundiza el tema de la función social que cumplen este tipo de publicaciones y las implicaciones que tiene en la sociedad.

Contenido: la aplicación de un examen diagnóstico con el objetivo de conocer y recordar los saberes de los alumnos en torno al tema de la Independencia es la función que cumplen las 3 primeras páginas. Un cuestionario, un texto introductorio y un fragmento del artículo *Sangre de héroes, El grito, irreconocible* publicado en 1970 por Jorge Ibarguengoitia, recrean las condiciones del escenario escolar para impulsar una primera discusión sobre el proceso independentista, reflexión que pretende verse direccionada por la forma en que usualmente se aborda el tema en dos espacios vitales para desarrollo de los jóvenes mexicanos: en la escuela y en sus hogares, como lo es recrear la historia de los héroes.

Vistos en detalle, la evaluación diagnóstica es bastante sencilla, lo cual trae muchos beneficios, no pretende exigir al estudiante que haga un recuento histórico sobre la Independencia como la mayoría de los libros de texto²⁸⁰ y tampoco, que en una sesión de clase, responda preguntas sobre temas no vistos en primaria, pues se debe recordar que en los primeros años de la educación básica no se profundizan estos temas. El texto de Ibarguengoitia, caracterizado por ese tono sarcástico de sus obras, enlaza muy bien con un texto escrito por los autores sobre la banalización del héroe y lo poco que en realidad sabe los estudiantes de ellos, algo irónico teniendo en cuenta que México está lleno de espacios en honor a personajes como Hidalgo o Morelos. Para este escritor mexicano, lo que realmente debería importarle a la gente del común son aquellas historias no contadas:

En este sentido Hidalgo es de los que salen más perjudicados. Hasta físicamente. Es de los pocos casos conocidos de personas que han seguido envejeciendo después de muertas. Fue fusilado a los cincuenta y ocho años, pero no falta quien, arrastrado por la elocuencia, diga: 'Quisiera besar los cabellos plateados de este anciano venerable' [...] Todos los rasgos del personaje se pierden. Por

²⁸⁰ Por ejemplo, el libro *Historia de México I* publicado en 2012 por la editorial Anglopublishing, diseñó en su evaluación diagnóstica un cuestionario de 10 preguntas que abordan las etapas de la guerra, le solicita al estudiante hacer una línea del tiempo señalando fechas y nombres de todo el proceso, le pregunta por la biografía de 5 personajes importantes, entre otros temas, que sin duda, lo dejan en una posición estresante y de presión para responder, así mismo, el sistema de cuestionario no deja mucho espacio para la reflexión.

ejemplo, su viaje a Guanajuato para pedirle al Intendente Riaño el tomo C de la *Enciclopedia...*²⁸¹

El uso de literatura en el desarrollo de la unidad temática va ser reiterativo, los autores muestran cierto esmero por integrar de forma activa una selección bibliográfica de especialistas, cuyas obras son de rápida comprensión, aunque la mayoría responde a la línea política de la historia nacional. En este sentido, el texto central y los paratextos tienen la función de unificar el relato histórico que mantiene la estructura oficial, de ahí que el primer bloque para exponer las causas externas e internas de la guerra de Independencia sea lo primero que los estudiantes encuentran.

Sin embargo, el énfasis del apartado está dado bajo la premisa que “una guerra condujo a otra”, al considerar la invasión francesa en territorio de la monarquía española como el evento más importante que impulsó la lucha independentista, una premisa construida por una corriente historiográfica cuya característica es el desconocimiento del descontento social que imperaba en el virreinato producto de las reformas, la desigualdad social, el ascenso de un grupo criollo ansiado de poder, la influencia ideológica de los cambios políticos ocurridos a lo largo del siglo XVIII, los levantamientos armados de indígenas, entre muchos otros argumentos. De acuerdo a lo anterior, podría preguntarse, si el pueblo novohispano no ansiaba la separación del rey “cautivo”, ¿por qué no se adhirió en masa a la convocatoria de fidelidad al monarca? Por el contrario, las divisiones surgieron y la mayoría de los sectores populares se incluyeron en una guerra que modificaría el curso de sus vidas.

La ausencia de una biografía sobre Miguel Hidalgo marca un rasgo distintivo en el texto, un recurso didáctico bastante utilizado en los relatos escolares de historia, sobre todo aquellos que imprimen una descripción personalista de la Independencia. Lo anterior no pretende negar el uso de otros elementos didácticos para cumplir el mismo fin, como por

²⁸¹ MORALES RENDÓN, ANA MARÍA; CARBAJAL CARBAJAL, OSCAR MAURICIO; et al, *Vive la Historia de México I*, Progreso Editorial, pp, 203-204.

ejemplo, el libro ahora analizado, *Vive la Historia de México 1*, integra: una copla, una reseña de la historia del retrato sobre Hidalgo realizado por el artista Joaquín Ramírez, que a su vez, permite hablar de la forma como ha cambiado la estética del personaje hasta envejecerlo y someterlo a un proceso de blanqueamiento²⁸²; también utilizan frases históricamente endosadas él, así mismo, resalta, mediante el uso de segmentos textuales, las ideas impulsadas por el cura de Dolores y hasta incluyen una cita textual tomada de la *Gaceta de México* con la recompensa ofrecida por el oficial de la armada española, Francisco Javier Venegas, a cualquier persona que le llevara vivos o muertos a los líderes de la insurgencia.

De igual forma y desde el punto de vista de los autores, todo lo anterior no es suficiente elaboración en torno uno de los personajes destacados en el periodo independentista, se le deben sumar 3 páginas con la transcripción del texto “Fusilamiento de Miguel Hidalgo y Costilla” extraído de la espacio virtual construido con motivo del Bicentenario de la Independencia de México, cuya autoría pertenece a Sandra Molina Arceo. El artículo narra en detalle los últimos días del cura Hidalgo, capturado por las fuerzas realistas, el tránsito hacia su ejecución y la suerte que corrió su cuerpo expuesto, a manera de escarmiento, ante la mirada de los habitantes de Guanajuato el 30 de julio de 1811. Así concluye la primera etapa de la guerra de Independencia, relato escolar dirigido y enfatizado en torno al sostenimiento de individuos prometeicos. Las siguientes 3 etapas

²⁸² Basta es la bibliografía de Miguel Hidalgo, sin embargo, es preciso recordar dos artículos redactados por Fausto Ramírez sobre el manejo iconográfico del personaje, en el “Hidalgo en Contrapunto”, el autor afirma que “Entre las imágenes más poderosas e incluyentes para la construcción de un imaginario nacional, se halla la del ‘fundador’ de la patria: una figura simbólica esencial que, si bien suele tener un innegable sustento histórico, su postulación y consagración decisivas son el resultado de un proceso interpretativo, a veces muy accidentado y polémico, estrechamente vinculado con las circunstancias y los avatares políticos...”. RAMÍREZ, FAUSTO, “Hidalgo en Contrapunto”, en *Revista Letras Libres*, Septiembre de 2010, p. 38. Así mismo, Ramírez en su artículo “Hidalgo en su estudio: la ardua construcción de la imagen del Pater Patriae mexicano” aborda el tema del envejecimiento de Miguel Hidalgo, sobre el que se refiere como la victoria obtenida por los liberales mexicanos, luego de combatir la campaña de desprestigio contra Hidalgo liderada por el partido conservador, a partir de ese momento, los liberales optaron por hacer mayor énfasis en la vejez del héroe, concededores además, del “respeto y veneración que las canas suscitaban en la sociedad”. Consultar RAMÍREZ, FAUSTO, “Hidalgo en su estudio: la ardua construcción de la imagen del Pater Patriae mexicano”, en CHUST, MANUEL Y MÍNGUEZ VÍCTOR, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, 2003, pp. 189-209.

están organizadas de acuerdo a unas palabras claves: la etapa 2, protagonizada por Morelos se desarrolla bajo el título de “Organización”; la 3ª etapa por “Resistencia”, periodo liderado por varios personajes: Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero y Nicolás Bravo, entre otros; y la última etapa, “Consumación” liderada por Agustín de Iturbide. Entonces, al final de la unidad se tiene una lista de nombres a través de los cuales se desarrolla la historia independentista, subtítulos bastante resumidos al compararlo con el inicio de la guerra, pero no menos apologético respecto a ciertos personajes.

Este enfoque tan personalista de la historia deja muy poco espacio a otros temas para estudiar el proceso independentista, la Constitución de Cádiz es uno de estos, relegada a media cuartilla describen la fecha en que se firmó, el rechazo de un buen sector de criollos a implementar sus articulados en territorio novohispano y la negativa de Fernando VII, a reconocer su validez. Lejos de ofrecer un tratamiento especial a la *Pepa*, como lo han hecho otros libros de texto ya revisados, esta edición deja por fuera de su análisis el impacto político y social que tuvo de la constitución española, así como tampoco integra el cambio de “súbditos a ciudadanos” ofrecido por la Cortes a las colonias americanas que habían logrado, con mucho esfuerzo, alcanzar el reconocimiento jurídico como descendientes de la monarquía, en igualdad de condiciones a los españoles luego de meses de discusiones sobre “la cuestión americana”²⁸³.

Finalmente, el relato sobre la Independencia termina con el papel desempeñado por Agustín de Iturbide, de militar a emperador. Un texto histórico que revive la conocida discusión sobre el encasillamiento de este personaje como el villano de la historia nacional, opuesto a Hidalgo y Morelos, de acuerdo a esto, los textos centrales dejan ver las discrepancias sobre el desempeño de Iturbide para llevar a cabo el plan de someter a los

²⁸³ Así les llamaban a las peticiones emanadas por la representación americana ante la insistencia que se discutieran las once peticiones que en bloque presentaron a consideración en las Cortes de 1810-1811. El tema que concentraba todas las miradas era el reconocimiento de igualdad de los americanos frente a los españoles, basados en la promulgación del decreto del 15 de octubre de 1810. La diputación mexicana encabezada por José Miguel Guridi y Alcocer entendía la urgencia de tal medida y así lo hizo saber en la sesión del 9 de enero de 1811 a fin de evitar a toda costa la propagación de los levantamientos insurreccionales que se estaban dando en algunos territorios de ultramar y que la única forma de acallar las quejas era si se declaraba la igualdad. En CASTELLANOS, ROCÍO, CABALLERO, BORIS, *La lucha por la igualdad. Los pardos en la Independencia de Venezuela 1808-1812*, Caracas, Archivo General de la Nación, 2010, p. 171.

insurgentes que se resistían en el sur del territorio; así como, la conveniencia que representó para todos los sectores sociales involucrados el alcanzar la declaratoria de Independencia, aceptar el Plan Iguala, y por tanto, el liderazgo de quien posteriormente sería el emperador Agustín I.

Como complemento de esta revisión, es poco lo que se puede señalar sobre el uso de las herramientas didácticas en la unidad temática. El discurso escolar está cargado de información histórica para asimilar con poco espacio para la reflexión, crítica y elaboración de conocimientos a partir de la información suministrada. Las actividades didácticas están divididas en dos grupos: una para elaboración individual y otras para resolver en colectivo, ambos bloques de ejercicios se encuentran en las últimas páginas. Sin embargo, resalta el valor investigativo que impulsan los ejercicios y el abandono del cuestionario como la instrumento didáctico más utilizado, por el contrario, anima la búsqueda de fuentes, organización de información y el socializar los resultados con los compañeros de clase, todas estas actividades adecuadas para los jóvenes de secundaria. Así mismo, llama la atención la poca utilidad que le encontraron al paratexto como posibilidad de diccionario o también llamado glosario, una herramienta que bien utilizada, ofrece al estudiante explicaciones sobre términos complejos, bastante incluidos en el relato histórico, porque en ocasiones los autores olvidan que sus textos serán leídos por adolescentes y no académicos.

El uso de la iconografía responde en gran medida al enfoque personalista e individualista de la historia de la Independencia, así se ve reflejado desde la portada de la unidad, donde se detalla un recuadro del enorme mural que fue pintado por el artista José Clemente Orozco, aunque el libro de texto no identifica la obra. *Vive la Historia de México I*, acude a la impresión de ilustraciones de color y monocromáticas, la mayoría de ellas fichadas, otras de estas imágenes asisten al paratexto que complementa lo escrito el texto central, lo cual favorece el diálogo de toda la página y por ende, del diseño en general. Del total de las ilustraciones, llama la atención la ausencia de mapas o representaciones gráficas del espacio, así como tampoco, un mínimo de conexión del proceso mexicano con el

americano, esto si se tiene en cuenta la “dimensión global” que reclama el nuevo plan y programas de estudio diseñado por la SEP.

El siguiente cuadro mostrará la fuerte influencia que ejerce la figura de Miguel Hidalgo en sus distintas representaciones gráficas, en menor medida José María Morelos y otros líderes insurgentes, sosteniendo así, la preferencia por los mismos héroes que resaltó el ideario liberal desde la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX. La adopción este tipo de narraciones escolares restringe el ingreso de otra iconografía en el libro de texto, como son las mujeres, una exclusión que se da en todas las ediciones revisadas y que resta variedad iconográfica. Por último, no se puede negar que la calidad y cantidad de imágenes ha mejorado sustancialmente la producción editorial, y en el caso particular, se refleja muy bien, es de los libros que más ilustraciones incluye en una sola unidad temática, sin embargo, su uso remite a una cuestión casi decorativa y de poca elaboración conceptual.

Imágenes Vive la Historia de México 1, Progreso Editorial, 2011

				Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	Nacionales	Europeos	Estados Unidos	26
	17	8	1	
Imagen de chiles en nogada	1			1
Escenas de la sociedad o la composición social de los ejércitos	7			7
Expulsión de los Jesuitas	1			1
Quema de brujas en Europa	1			1
Libros y documentos de la época	Nacionales		Europeos	6
	2		4	
Monumentos y arquitectura.	Nacionales			5
	5			
Cuadros representativos de un evento histórico como la Revolución Francesa o la Entrada del Ejército Trigarante	Nacionales	Europeo		4
	1	3		
				51

2.3 Historia de México 2, tercer grado. Editorial Santillana Horizontes, 2011

Observaciones: como se ha mencionado antes, Santillana es una de las pocas editoriales que más líneas de publicación tiene, incluso dentro de una misma área de conocimiento, como es el caso de Historia²⁸⁴. A simple vista, la revisión muestra que entre la serie Bachillerato y Horizontes, ésta última se distancia de otras por la buena calidad del papel, el diseño colorido, respaldo digital tanto a una plataforma virtual como un CD, que adhieren al texto impreso y la extensión de los temas, entre otros aspectos. El apoyo con los recursos digitales es una de las novedades en los libros de Historia Santillana, contiene actividades, infografías interactivas, enlaces a todo tipo de información en distintos formatos relacionados con el contenido temático que organizaron por bimestres. Adjunto, el maestro obtiene una serie de herramientas administrativas para diseñar y preparar sus clases, controlar asistencia y efectuar seguimiento de los avances en el aula, entre otros beneficios.

Esta línea de publicación presenta pequeñas variaciones entre 2011 y 2014, los autores son los mismos a excepción de Elvia Zúñiga Lázaro, quien fue asesinada en la ciudad de México²⁸⁵. Igual sucede con los textos, que terminan redactados de forma muy similar año tras año, en general, se mantiene una continuidad entre las publicaciones, a pesar que su diseño y portadas digan lo contrario. Estas modificaciones suponen la corrección de textos, la mejora en la edición y la actualización de algunos contenidos,

²⁸⁴ Además de las características que se van a señalar, se pudo confirmar, en comunicación con un editor de Santillana, que efectivamente las series están diseñadas para determinados grupos sociales y económicos. Así las ediciones más costosas, por lo general, están pensadas para instituciones educativas porque adjunto a los libros de texto, el estudiante adquiere materiales que reforzarán el aprendizaje, un CD y un PIN con el cual podrán acceder a una plataforma virtual desde cualquier computador. Otros paquetes educativos, como por ejemplo, Santillana Compartir, además de lo anterior, proporcionan equipos de cómputo, pizarras digitales y tablets con software especialmente diseñados por Santillana para ejecutar sus programas, así como cualquier otro material requerido por el cliente.

²⁸⁵ Al consultar en internet la formación académica de los autores para tener más claridad sobre la elaboración del material educativo, quedó constatado que la maestra Zúñiga Lázaro fue asesinada en el año 2010, un crimen catalogado como feminicidio. El hecho provocó que múltiples voces se levantaran en rechazo, desde la UNAM, la UAM y la UPN, hasta el sindicato de profesores, así como varias organizaciones feministas y magisteriales, protestaron por los terribles hechos, lo anterior se evidencia en los comunicados emitidos por estas instituciones educativas. Zúñiga de formación normalista y graduada de la Universidad Pedagógica había trabajado por años en la defensa de los derechos de los maestros.

aunque no suele ser lo más evidente. *Historia de México II* fue escrita por siete autores, entre los que se identifican conocidos doctores en historia y especialistas en la historia de la educación en México, de acuerdo a su trayectoria y publicaciones: Alberto Betancourt Posada, León Enrique Ávila Romero, Hugo Betancourt León, Armando Pavón Romero, Clara Inés Ramírez González, Rosalina Ríos Zúñiga y Elvia Zúñiga Lázaro.

El trabajo de Santillana establece niveles de comunicación con el estudiante y el maestro, es de las pocas publicaciones que integra textos por separado a modo de *Presentación*, distingue las necesidades particulares de los lectores sobre la obra para la asignatura de Historia de México. Se dirigen al estudiante con palabra que intentan impulsarlo en la lectura, un texto que busca entusiasmarlos con el contenido histórico, las habilidades que esperan desarrolle, y el emocionante “viaje” por el pasado y presente de México; en cuanto al maestro, le recomienda que se presente como el colaborador de sus estudiantes, un especie de guía, mientras experimenta en el aula el aprendizaje por competencias. Finalmente y luego de las dos presentaciones del texto, se ubican tres páginas que exponen la importancia de la conocer la historia y la organización didáctica que poseen las unidades temáticas.

Estructura: aun cuando la Secretaría de Educación Pública determinó en 2011 el límite de hojas para cada libro de texto, Santillana continúa presentando obras de gran extensión, ahora divididas en dos tomos. Pese a esto, la edición ahora revisada cuenta con un total de 390 páginas, divididas en 5 bloques temáticos, entre los cuales se identifica el bloque 2 titulado: “Nueva España desde su Consolidación hasta la Independencia”, como el apartado temático a revisar. Consta de 68 páginas, sin embargo, al unir el periodo colonial con el proceso independentista hace pensar que efectivamente el tema se amplió, pese a esto, la realidad es otra, pues para efectos del contenido que interesa en la presente investigación, son los subtítulos 2.2.3 sobre las “Reformas en España” y los puntos 2.2.5 a 2.2.7 correspondientes a la “Crisis Política” y “Del Autonomismo a la Independencia”, los contenidos que se revisarán. Los subtítulos no mencionados corresponden a temas de arte

y arquitectura, por lo que serán separados del análisis, lo que significa que la serie Horizontes 2011 tampoco respetó el orden temático establecido por la SEP para secundaria, no obstante, al parecer tuvo que hacer la modificación dos años después, con la publicación autorizada para el año escolar 2013-2014, donde se puede verificar el ajuste en la tabla de contenido, similar a la establecida en el plan y programas de estudio²⁸⁶.

El diseño del libro de texto podría considerarse complejo, posee muchas divisiones y entradas temáticas especiales. Tanto el comienzo como el final de las unidades son iguales: título, panorama del periodo, enumeración de los temas a estudiar y una evaluación diagnóstica. Así mismo, el final del bloque contiene el acercamiento a temas culturales y enlaces con cuestiones del presente vinculadas con el periodo abordado, en este caso, de la Independencia recatan la permanencia de fiestas alegóricas al carnaval y algunos bailes que aún se conservan como parte de las tradiciones mexicanas.

Contenido: *Historia de México II* es uno de los libros de texto con más información histórica sobre el proceso independentista en comparación con las otras publicaciones, en este sentido, las evaluaciones y proyectos para medir la asimilación de información por parte de los estudiantes es bastante exigente, por cada subtítulo se pueden desprender hasta 5 preguntas, actividades o proyectos de consulta externa y una página por lo general contiene dos apartados temáticos, así que las cantidades son altas. Las dos primeras páginas del articulado 2.2.3 sobre la “Reformas Borbónicas” contienen un total de 7 preguntas que no se resuelven de manera rápida, adicional les piden desarrollar una investigación cuyo objetivo es completar un cuadro comparativo, con un tiempo programado de una semana para alcanzar la meta, cuyo plan de trabajo incluye la búsqueda y consulta de libros especializados, escritos por Omar Guerrero: *Las raíces borbónicas del estado mexicano*, editado por la UNAM en 1994 y José Francisco Román Gutiérrez referido al mismo tema.

²⁸⁶ BETANCOURT POSADA, ALBERTO; ÁVILA ROMERO, LEÓN ENRIQUE; BETANCOURT LEÓN, HUGO; et al, *Historia de México II*, México, Editorial Santillana Horizontes, 2013.

Para quien sólo tiene la oportunidad de trabajar sólo con el libro de texto, es decir, el alumno, la carga temática y de evaluaciones es alta, sin embargo, desde el punto de vista del maestro, quien puede llegar a trabajar con la guía que proporciona la misma editorial Santillana, el relato escolar se hace más entendible y manejable, entre otras cosas, porque explica el manejo histórico de los textos, mientras contribuye con ejercicios didácticos al buen desenlace de la clase²⁸⁷. En otras palabras, y como ya se ha mencionado en varias oportunidades, sobre el maestro recae la mayor responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje, modelo que debería someterse a crítica, replantearse y proyectar desde una herramienta tan importante, como el libro de texto, otra forma de enseñar historia, una donde los estudiantes no se sientan tan “ignorantes” de temas históricos, donde surjan oportunidades de aventurarse por relatos amables y entendibles que poco a poco generen las condiciones de un aprendizaje significativo para todos, incluyendo el maestro, que garantice niveles de exigencia demandados por los distintos entes administrativos.

En relación a lo anterior, se podría brindar otra explicación, y pensar que la carga escolar: de actividades e investigaciones, se debe al interés por acercar a los estudiantes a fuentes documentales, familiarizarlos con la biblioteca y generar habilidades para indagar y reflexionar; no obstante, la cantidad de estas actividades en tan poco tiempo, puede ser contraproducente, así mismo, la dependencia a la dedicación y compromiso del maestro por determinado tema, deja en grave riesgo el proceso de aprendizaje, una tensión que puede terminar en un reduccionismo de la historia, o como lo señala Joaquín Prats:

Ofrecer una visión de la historia como un cuerpo acabado y estático, con el añadido de pensar en una historia compleja, abstracta y cargada de teoría, y así conformar un escenario que, junto con la visión social de la historia y la intervención no siempre neutral ni técnicamente fundamentada de políticos y

²⁸⁷ Horizontes Santillana, *Historia de México II, Libro de recursos para el profesor*, Secundaria, México, Editorial Santillana, 2011. El diseño propuesto para el trabajo de los maestros incluye por cada subtítulo tres acciones: Intensión pedagógica, Sugerencia de contenido y Recomendaciones procedimentales, esta última consigna las acciones a desarrollar en distintos momentos de la clase, contiene el grueso de la explicación de cada tema, los énfasis y la dirección de los contenidos para hacerlos coincidir con el proceso del alumno.

administraciones educativas, condicionará el contexto en que se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia²⁸⁸.

Como se observa, el libro de texto ahora revisado está en el límite de ser lo suficientemente complejo como para generar rechazo por parte de un joven de secundaria, evitar que suceda, depende de muchos otros elementos que influyen la dinámica del aula. Lo cierto es que contenido como las “Reformas Borbónicas” están muy bien expuestos, se logra un grado de profundización deseable en la enseñanza de la historia, contrario al estado en que la reforma educativa dejó la asignatura en términos generales, al reducir su tiempo de enseñanza en secundaria drásticamente. Por otro lado, los temas concernientes a las conspiraciones, los signos violentos de inconformidad detonados poco antes de 1810, así como, el inicio de la guerra de Independencia, se extienden entre las páginas 140-145.

El libro de Santillana Horizontes se destaca por haber reducido la explicación de las etapas de la guerra al máximo, contrario a lo que se ha estudiado en otros libros de texto. El significado de esta modificación al plan y programa de estudio es relevante, por un lado, atiende de manera especial todos los temas relacionados a la crisis de la monarquía descritos en varios apartados, mientras, el relato escolar sobre la guerra de Independencia recibe la menor atención, bajo el subtítulo “La Insurrección de 1810”, los autores relatan los 11 años de guerra, un bloque que no sobre pasa una página del libro de texto, por estos párrafos desfilan Miguel Hidalgo, José María Morelos y la promulgación de algunos documentos históricos como la constitución de Apatzingán. Así, sin mayor detalle, sin mayor explicación y, lo más importante, sin posibilidades de comprensión del proceso independentista por parte de los estudiantes, el libro de texto despachó el tema central de la unidad, por la que lleva el título el bloque temático.

Al profundizar en el corto relato ofrecido sobre el proceso surgen nuevas interpretaciones, en primer lugar, nunca se menciona la palabra “Independencia”, ni

²⁸⁸ PRATS, JOAQUIM, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, 2001, p, 43.

“autonomía” y menos “separación” para señalar las intenciones políticas que desde el comienzo tuvo el levantamiento armado iniciado en 1810, se habla de insurrección para destacar los actos ocurridos durante la primera y segunda etapa de la guerra. Y no es poca cosa, porque esta visión fragmentada del hecho histórico termina con varias preguntas dirigidas a los estudiantes, entre las que destaca: ¿En qué regiones y por qué se produjeron las rebeliones de 1810? Momento en que el lector debe preguntarse si los autores quieren sugerir que el proceso independentista es producto de unas rebeliones dispersas por todo el territorio virreinal y no de un movimiento armado con una continuidad en el tiempo, mandos políticos y militares, así como, la proclamación de documentos que intentaban dar forma a una institucionalidad -correspondiente al proyecto político de organización para todo el virreinato de Nueva España-, y que terminó dando paso a la formalización de la Independencia en 1821.

En cuanto al apartado 2.2.7, el último del bloque, titulado “Del Autonomismo a la Independencia”, el sentido del relato histórico cambia, aquí aparecen las primeras referencias a la Independencia como el fin último de la insurrección. Resaltan otros cambios en el texto central, ya no hay sugerencia bibliográfica, ni búsqueda de información en internet tal como lo hacen en las páginas anteriores, donde incluso se adjuntan algunas direcciones electrónicas para agilizar la búsqueda. Así mismo, bajo la pintura de José Díaz del Castillo de 1910, titulada la *Batalla de Alhóndiga de Granaditas*²⁸⁹, está impreso el siguiente texto: “una de las recordadas [batallas] porque sus ideales enmarcaron la valentía de los combatientes”²⁹⁰, acompañada de seis preguntas con el objetivo de impulsar la discusión del tema, una de ellas cuestiona si ¿Crees que sea un acontecimiento digno de celebrarse? ¿Por qué? Este es un buen ejemplo de las pruebas nacionalistas que por lo general se encuentran en los libros de texto, porque antes de la destacada imagen, los autores le cuentan al estudiante que “Hidalgo...amenazó a la clase dirigente, pues sus

²⁸⁹ Esta obra pertenece al artista José Díaz del Castillo, no como lo señala el libro de texto, quizás por un error de escritura le cambió el nombre a Juan Díaz del Castillo. Ver BARRAGÁN ARELLANO, CLAUDIA Y DUARTE, MARÍA ESTELA, *Los Pinceles de la Historia. La fabricación del Estado, 1864-1910*, México, Museo Nacional de Arte, 2003, p, 31.

²⁹⁰ BETANCOURT POSADA, ALBERTO; ÁVILA ROMERO, LEÓN ENRIQUE; BETANCOURT LEÓN, HUGO; et al, *Historia de México II*, México, Editorial Santillana Horizontes, 2013, p, 146.

tropas dieron muerte a peninsulares, saquearon ciudades y detonaron levantamientos en otras partes de Nueva España”; por su parte, el libro del profesor editado por Santillana, le sugiere al maestro en la página 186, que durante la sesión de clase detallen la pintura y posteriormente, centre la discusión en el Pípila, personaje que aparece en el centro de la imagen, mientras la batalla está en el momento más explosivo, para recordarle a todos los estudiantes que personajes como Juan José de los Reyes Martínez, dieron su vida por la causa independentista.

Se recrea un momento específico en que el estudiante puede sentirse contrariado con la historia nacional, por un lado, le están diciendo que los insurgentes fueron violentos y mataron a muchos peninsulares; por otro lado, que una de las batallas donde más murieron españoles debe ser recordada como un acto de heroísmo y valentía, merecedor de ser conmemorado en una fecha especial o día de asueto, al tiempo que lo cuestionan si se debe celebrar algo ese día. Algunos especialistas en el tema como Mario Carretero, desde la didáctica, señalan la importancia y el papel fundacional que juegan estos episodios en los libros de texto, “porque afirma que las representaciones sobre el pasado común de los alumnos determinan, por no decir garantizan, sus prácticas futuras como ciudadanos”²⁹¹. Así mismo, desde la disciplina histórica, académicos como Tomás Pérez Vejo, consideran que “La identidad nacional necesita orígenes remotos y esencias permanentes que justifiquen su propia especificidad frente a otras identidades posibles, de aquí que la apropiación y reinterpretación de la historia sea el objetivo prioritario de toda construcción nacional”²⁹². Estos acontecimientos valorados y convertidos en mitos, como el Pípila, es repetida incansablemente en los libros de texto, sólo así, el colectivo lo asume y se apropia de un relato convertido en historia, su historia nacional.

Tratamiento distinto mereció el tema de la Constitución de Cádiz, una explicación destallada de los alcances e impacto de su implementación en territorio virreinal, aunque

²⁹¹ CARRETERO, MARIO Y CASTORINA, JOSÉ ANTONIO, *La Construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración, identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2ª reimpresión, 2012, p, 84.

²⁹² PÉREZ VEJO, TOMÁS, *Nación, Identidad y otros mitos nacionalistas*, España, Ediciones Nobel, 1999, p, 115.

para la carta constitucional surgida en territorio español, las unidades territoriales americanas habían cambiado su ordenamiento. Son casi tres páginas detallando el accionar de los representantes de la diputación americana, no obstante, frente a este minucioso relato escolar, una ilustración recuerda al estudiante la promulgación de los *Sentimientos de la Nación* en 1813 y la *Constitución de Apatzingán*, así, resumido en cinco renglones el libro de texto resolvió tan importante evento para la historia americana y mexicana.

Este desbalance en que suelen caer los libros de historia editados después de la reforma, podría explicarse por la emoción de la novedad, un plan de estudios que hasta ahora considera la inclusión de la constitución gaditana en su contenido, resulta más novedoso frente a la historia romántica y nacionalista que tradicionalmente acompaña los relatos escolares, bajo el supuesto social que todos los connacionales tienen esta información inserta en el imaginario colectivo. Sin embargo, el problema no está en el contenido, sino en el sostenimiento, por décadas, de discursos pertenecientes a la llamada “historia de bronce”, que más allá de estudiar, reflexionar y criticar las implicaciones políticas, sociales y culturales de eventos históricos tan importantes como los intentos de organización política e institucional de José María Morelos, los rezagan a la repetición, memorización y celebración de efemérides sin conciencia histórica para los estudiantes²⁹³.

La vuelta al absolutismo y los intereses de la élite novohispana son los dos ejes que direccionan el texto final de la unidad temática. Ante este panorama de desencuentros políticos, la figura de Agustín de Iturbide cobra importancia como negociador y conciliador de los dos bandos enfrentados durante una década de guerra por la Independencia. Los apartados finales confirman la progresiva desaparición de Vicente Guerrero de los libros de texto, cada vez son menos los relatos escolares que lo incluyen en la última etapa del proceso independentista. Faltaría investigar la razón de la reconfiguración del contenido temático de los libros de texto más allá de la implementación de una reforma educativa

²⁹³ “La escuela promueve mediante la enseñanza de la historia el establecimiento de fuertes vínculos afectivos con la patria, entendida esta como el padre simbólico que nos brinda un origen y un destino y le otorga un sentido familiar a nuestra existencia” en CARRETERO, MARIO Y CASTORINA, JOSÉ ANTONIO, *La Construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración, identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2ª reimpresión, 2012, p. 45.

dictada en el seno del gobierno panista de Felipe Calderón, indagar en el proceso de evaluación y reelaboración de los equipos de especialistas que participaron en las discusiones en torno a la enseñanza de la historia, la actualización de la bibliografía y los contenidos históricos.

Estas transformaciones en el contenido también han tenido repercusiones en la iconografía y Santillana ha sabido mantener la calidad iconográfica en sus obras escolares. El acervo documental de ilustraciones gráficas utilizadas en los libros de historia es el eje diferenciador con las otras editoriales, sin embargo, en el caso revisado, el uso de la imagen se vio en desmejora por la basta utilización de paratextos en la unidad temática de Independencia. Entre preguntas, actividades, glosario, “historias de vida”, “para entendernos mejor”, “un dato a la mano” y muchos otros recursos didácticos a modo de paratexto, con más y más información histórica, las imágenes se vieron desplazadas y disminuidas en su tamaño.

A partir del análisis realizado al texto *Historia de México II*, se puede afirmar que la iconografía más utilizada responde al enfoque político del relato escolar. Coincide con los demás libros de texto en la falta de incorporación de nuevas visiones de la historia, entre ellas, la historia social de la Independencia o casos más específicos como las mujeres, los niños o los sectores populares. Así mismo, la utilización de paratextos que acompañan las imágenes describe la idea básica de lo que representan, textos sencillos sin mayor información, por ello, son escasas las representaciones gráficas que contienen identificación de la obra: artista, nombre y fecha.

Ahora bien, se conocen importantes ediciones de Santillana sobre iconografía mexicana, por ejemplo, el libro titulado *Una Sociedad Diversa y Desigual 1810-2010*²⁹⁴ surgido en el marco de las celebraciones por el Bicentenario de la Independencia, impreso en papel glasse brillante, deja ver la cantidad de hermosas y poco conocidas obras que intentan recrear la sociedad novohispana poco antes de la Independencia, sin embargo,

²⁹⁴ SOTELO, GRECO, *Una sociedad diversa y desigual 1810-2010*, México, Biblioteca Histórica del Bicentenario, Editorial Santillana, 2009.

ninguna de estas imágenes se han utilizado para los libros de texto de su misma editorial, como si existieran niveles de acceso al arte y a las representaciones culturales. A continuación el detalle de las imágenes ubicadas en los apartados revisados:

Imágenes Historia de México II, Editorial Santillana, 2011

			Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	Nacionales	Europeos	8
	4	4	
Ejército español	3		3
Mapas de Nueva España	3		3
Expulsión de los Jesuitas	1		1
Libros y documentos de la época	Nacionales	Europeos	2
	1	1	
Monumentos y arquitectura.	Nacionales		5
	5		
Economía: para representar metal, oro, minería	4		4
Batallas	1		1
			27

2.4 Historia de México 1, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012

Observaciones: Ediciones Anglo se especializa en libros para secundaria, además, brinda cobertura especial para la enseñanza y aprendizaje de inglés. Resalta de su portafolio la plataforma virtual creada tanto para docentes como alumnos, por supuesto, sólo es posible acceder a ella si has adquirido el software, desde donde se pueden consultar los libros de texto, evaluaciones, efectuar consultas especializadas y otras cosas más. Esta empresa fue contratada por el Estado de Michoacán para la elaboración de una plataforma virtual reglada por el enfoque de competencias, llamada *Solución Integral*, para el periodo escolar 2013-2014, con el fin de ofrecer libros de texto, materiales didácticos y otras herramientas al Colegio de Bachilleres²⁹⁵.

La autora del texto es Yenisey Rodríguez Cabrera, doctora de la UNAM, quien ha participado en un número considerable de publicaciones escolares para esta misma editorial y también para Progreso Editorial. Sus libros giran en torno a las ciencias sociales, la geografía y por supuesto, historia en todos a niveles de básica secundaria y media superior. Llama la atención que esta edición es la primera publicación revisada cuya *Presentación* está escrita por una persona distinta al autor de la obra, en este caso, Griselda Arvizu Viggiano directora editorial, quien dedica su texto a exponer las competencias y su funcionamiento, nada de historia y menos de enseñanza de la historia.

Estructura: con 179 páginas, esta obra es la más pequeña en extensión que se ha revisado. Su tabla de contenido transcribe la propuesta temática del plan y programas de estudio. El bloque 7, Independencia de México formalmente abarca un total de 24 páginas, sin embargo, el desarrollo del texto se reduce a 14 hojas para ser analizadas en 8 horas de clase,

²⁹⁵ QUADRATIN, Agencia Mexicana de Información y Análisis, “Firman Cobaem y Editorial Anglo convenio de colaboración, Sección Educativas, 24 de junio de 2013. En <https://www.quadratin.com.mx/educativas/Firman-Cobaem-y-Editorial-Anglo-convenio-de-colaboracion/> [visto el 29 de mayo de 2016]

tal como lo expresa el esquema de unidad. Esta reducción se debe al considerable número de actividades insertas en la unidad, las cuales se clasifican de la siguiente manera: Evaluación tipo *PISA*, tipo Enlace, Diagnóstica, Autoevaluación, Rúbrica de Desempeño, Coevaluación, Diario de Evidencias y Lista de Cotejo, además del apartado titulado Actividades, en otras palabras, casi la mitad de la unidad dedicada a valorar conocimientos de historia en distintos formatos, por tanto, se puede afirmar que el diseño general del libro es: una hoja de texto = una hoja de evaluación.

Cada bloque tiene una portada para advertir el inicio de la unidad, en la parte inferior se ubica una frase relacionada con el contenido cuya autoría puede variar y el diseño de la misma, marca la diferencia respecto a la estética de la página en general, además, la frase está acompañada del nombre del autor y de la editorial del libro, por ejemplo, para Independencia de México la frase elegida fue: “Sin importar el tamaño de la ciudad o pueblo donde nacen los hombres o las mujeres, ellos son finalmente el tamaño de su obra, del tamaño de su voluntad de engrandecer y enriquecer a sus hermanos” Ignacio Allende²⁹⁶. La conceptualización de la página se logra completar con una imagen de Miguel Hidalgo que ocupa media cuartilla, el nombre de la obra no aparece y no resultó fructífera la búsqueda en internet en un intento por develar el nombre o autor del mural. Lo cierto es que esta representación gráfica es utilizada de nuevo cuatro hojas adelante, así que su significado debe representar alguna importancia para el texto, aunque no se refleje en un interés por identificar las obras, aspecto que se tratará más adelante.

Contenido: en su mayoría el diseño clásico del libro de texto permite al lector inferir que luego de la portada vendrá el contenido, pero a diferencia de esto, el estudiante se encuentra con 4 páginas de actividades y cuestionarios, con el objeto de elaborar un diagnóstico de los conocimientos que conserva sobre el proceso independentista. Esto se traduce en la práctica a la eliminación de buena parte de los contenidos programados para esta unidad temática, a decir, todos los apartados temáticos sobre los antecedentes externos de la

²⁹⁶ RAMÍREZ CABRERA, YENICEY, *Historia de México I*, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012, p, 153.

Independencia no están desglosados como deberían según el programa de la SEP, la autora decidió reducirlos a un corto párrafo donde apenas y los menciona: la ideas de la Ilustración, la Revolución Francesa, la Independencia de las trece colonias y la influencia del liberalismo en Europa. Así como tampoco, se encuentra explicación alguna de las reformas borbónicas, tema que sin duda, guarda directa relación con lo sucedido después de 1808 en el virreinato de Nueva España. En definitiva, la primera parte de la unidad queda incompleta y reducida a la descripción de algunos factores internos que impulsaron el levantamiento armado.

Ahora bien, cuando la autora intenta exponer la crisis de la monarquía española el relato escolar no es claro y hasta podría considerarse que tergiversa la historia, además de corto, el texto central hace pensar al lector, que el rey Carlos IV “tuvo que proteger sus fronteras porque sabía que el emperador francés había decidido tomar Inglaterra y para ello necesitaba ocupar Portugal y España”²⁹⁷. Dentro de este orden de ideas y contrario a lo afirmado por el texto escolar, se debe recordar que fue el primer ministro Manuel Godoy, en representación del rey Carlos IV quien firmó junto al emperador francés Napoleón Bonaparte el Tratado de Fontainebleau en 1807, acuerdo político que permitía a las tropas francesas ingresar a territorio español con el objetivo de invadir a Portugal²⁹⁸. No obstante, la autora Rodríguez Cabrera excluye estos detalles y procede a informar que luego de marzo de 1808, Carlos IV le entrega su corona a su hijo Fernando VII porque las fuerzas militares de Napoleón habían entrado a España, “pero ambos tuvieron que exiliarse porque se impuso a José Bonaparte, hermano de Napoleón, en el trono de España e Indias”.

En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje no es posible que se desarrolle en las condiciones adecuadas, entre otras cosas, porque la información no sólo está herrada

²⁹⁷ RAMÍREZ CABRERA, YENICEY, *Historia de México 1*, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012, p, 160.

²⁹⁸ Especialistas en el tema afirman que la firma del tratado fue secreta, en éste documento quedaba establecida la forma como se repartirían el territorio de Portugal una vez invadido, el norte sería para el rey de Etruria, yerno de Carlos IV, el centro no tendría dueño hasta finalizado la toma y el sur quedaría en manos de Manuel Godoy. Además, con la firma de los interesados, quedaba por escrito el reconocimiento de Napoleón al rey de España Carlos IV, quien una vez detectada la traición del gobernante francés, abdica su trono a su hijo Fernando VII. Para más detalles, consultar CHUST, MANUEL E IVANA FRASQUET, (editores), *La patria no se hizo sola. Las Revoluciones de Independencias Iberoamericanas*, Madrid, Ediciones Sílex, 2012, pp, 36-56.

sino también incompleta, lo cual deja un espacio muy reducido para que el estudiante logre comprender el proceso si no tiene claras las circunstancias y el contexto en que detona una guerra en el virreinato. La explicación de este bloque llega hasta donde lo enunciamos anteriormente, le sigue el subtítulo “Inicio de la Independencia”, es decir, los apartados relacionados a las conspiraciones ocurridas entre 1808 y 1810, así como, los factores económicos y políticos que impulsaron la organización de criollos a espaldas del poder virreinal para preparar el plan que daría la declaratoria de autonomía y posterior independencia, fueron reducidos a un mínimo de explicación.

La controversia que genera el contenido de este libro de texto también se circunscribe en la didáctica, no obstante, en el caso particular debería hablarse de herramientas didácticas, porque refiere más a las actividades y ejercicios diseñados para reforzar los saberes aprendidos. Como se había mencionado, a cada página de texto le acompaña una página de actividades y evaluación, por ejemplo, en el caso de la primera etapa de la Independencia, la autora menciona parte del recorrido realizado por las tropas lideradas por Hidalgo y Allende, hasta ser capturados, así y en primer lugar, se le pide a los estudiantes que realicen una representación teatral: un grupo para representar el ejército de Hidalgo, otro el ejército realista, y un último grupo para comparar las ideas de cada bando.

Después de esto, y teniendo en la mano un mapa de México contemporáneo, deben marcar con azul la ruta seguida por el cura de Dolores, en amarillo la de López Rayón, pero obvia una realidad, y es que ésta información no se ha mencionado en el texto y el encabezado de la actividad es “Ubica”, cuando debería ser “Investiga”, pues la única forma de saber los nombres de los lugares por donde pasaron las tropas insurgentes sería consultar otros libros, y para quienes tienen acceso a internet, realizar la consulta virtual. Ahora bien, si detallamos en las indicaciones “marca en el mapa los lugares que recorrió junto a su ejército...” resulta ser es una labor titánica para un joven que, teniendo un mapa actualizado de todo el territorio nacional, ubique los puntos geográficos por donde pasaron las fuerzas insurgentes entre 1810 y 1811. Similar actividad se encuentra más adelante, cuando los estudiantes estudien la información sobre la segunda etapa de la guerra y el papel que desempeñó Morelos.

Desde luego no se trata de desmeritar el trabajo realizado, sin embargo, la necesidad de mejorar los materiales educativos que los jóvenes de secundaria utilizan es una demanda apremiante. Este trabajo también tiene dificultades de redacción, aquí un ejemplo:

Mina llegó a la Nueva España por consejo de fray Servando Teresa de Mier. Mina veía en la lucha por la independencia la continuación de su lucha contra el rey. Mina llegó por el sur pero se fue a Tamaulipa y de ahí penetro el interior del país. Mina era un buen militar y obtuvo varias victorias pero los ataques de las fuerzas realistas terminaron acorralándolo. Mina tuvo que viajar a Guanajuato, al rancho del Venadito donde fue aprehendido tras feroz lucha...²⁹⁹

En consecuencia y a pesar de los múltiples intentos por modernizar los materiales, conectarlos a nuevas tecnologías e incluso diseñar libros de texto más llamativos mediante el uso de iconografía a todo color, estas narraciones complejas de entender junto a las actividades que demandan una vasta elaboración, terminan generando más resistencia a la historia, como área de conocimiento. Así mismo, para que se pueda dar un diálogo más o menos coherente entre la parte textual y los ejercicios de evaluación, el papel del maestro es decisivo, aunque no explícito en el libro de texto, pues su intervención podría llenar los vacíos que dejan, por un lado, la narración de un hecho histórico, y por el otro, las consultas externas, con el objetivo de alcanzar buenos resultados en las valoración de conocimientos.

Para finalizar el análisis del contenido sobre el proceso de Independencia mexicana es necesario señalar que otro de los temas que fue privilegiado por la reforma educativa, la Constitución de Cádiz, quedo por fuera, y con ella, el proceso adelantado para la convocatoria a las Cortes y su influencia en el pensamiento político novohispano. La autora la menciona en la tercera etapa de la guerra, mientras habla de los motivos que tuvo Francisco Javier Mina para llegar al virreinato, posteriormente se nombra mientras describe las causas que impulsaron el Plan de la Profesa. Aun así, el tema en este libro de texto está

²⁹⁹ RAMÍREZ CABRERA, YENICEY, Historia de México 1, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012, p, 168.

relegado, por tanto, el estudiante desconoce uno de los pilares del plan de estudios para la asignatura de historia.

La tendencia por el uso de la imagen con fines decorativos se mantiene en este caso en particular, donde las ilustraciones no están identificadas y, en la mayoría de los casos, el paratexto que la acompaña es tomado literal del texto central, es decir, tampoco complementan una idea o relato histórico; así mismo, la imagen femenina se conserva excluida de la edición escolar. Por otro lado, las figuras que más son utilizadas responden a los personajes convertidos en héroes: Hidalgo, Morelos y Vicente Guerrero, entre otros, así el texto en términos generales, expresa un diseño sencillo con poca iconografía, buena parte de estas impresas en tonalidades monocromáticas.

La imagen como un elemento didáctico se reduce a su mayor expresión, lo cual dificulta cualquier trabajo en el aula de clase, pues no permiten el desarrollo de un análisis iconográfico, se acude a su uso siempre con los mismos personajes en distintas posiciones, como es el caso de Miguel Hidalgo, quien se ilustra en dos ocasiones con el mismo mural: un hombre de edad avanzada, su cabello cubierto de canas, en su manos cuelga una pesada y grande cadena, es un Hidalgo sin camisa pero con una manta blanca que lo cubre; y en una tercera ocasión, figura de pie junto a un escritorio con los documentos en mano, escena que recrea la idea estar en una oficina, es un cuadro bastante conocido, pintado a solicitud del emperador Maximiliano en 1865. Estas son representaciones que grafican las dos versiones más famosas del héroe: por un lado, el hombre guerrero, quien entregó su vida por la lucha de Independencia; y por el otro, “se privilegió su representación como padre fundador de la nacionalidad, bajo la figura de un sereno pero animoso patriarca envejecido que, en la reflexiva quietud de su despacho, asumió su responsabilidad histórica como ‘redentor’ de su pueblo...”³⁰⁰.

³⁰⁰ RAMÍREZ, FAUSTO, “Hidalgo en su estudio: la ardua construcción de la imagen del Pater Patriae mexicano”, en CHUST, MANUEL Y MÍNGUEZ VÍCTOR, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, 2003, p. 190.

Imágenes Historia de México 1, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012.

			Totales
Héroes nacionales, "padres de la patria".	Nacionales	Europeos	10
Personajes destacados	9	1	
Chiles en nogada	1		1
Sentimientos de la Nación	1		1
Monumentos y arquitectura.	1		1
Sociedad	3		3
La bandera del ejército Trigarante	1		1
Mapas de México	2		2
			19

2.5 Historia de México 1, Enfoque por competencias, Santillana Bachillerato, 2014

Observaciones: esta publicación pertenece a una de las colecciones que la editorial Santillana ofrece a consideración de la SEP como material educativo para secundaria. Son ediciones que por lo general se ofrecen a los maestros en reuniones planificadas para tal fin, donde les hacen obsequios y les brindan capacitación, hasta convencerlos de las bondades que tiene el material³⁰¹. Es un trabajo editorial publicado por primera vez en el año 2009, en correspondencia, el texto que se analizará indica que esta es la tercera edición.

³⁰¹ Así lo describe un trabajador de la editorial Santillana en una conversación privada que se realizó en el marco de esta investigación. El objetivo por establecer el contacto pretendía conocer algunas prácticas del mercado editorial cuyo funcionamiento afectan de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia nacional.

Los autores son José de Jesús Nieto López, María del Socorro Betancourt y Rigoberto Nieto Rodríguez (fallecido), quienes cuentan con más de 13 años como responsables de elaborar el libro de texto para la asignatura de historia I y II, así como otras ediciones especiales en Santillana, aunque en el medio editorial alcanzan una experiencia superior a los 20 años de trabajo.

Estos libros de texto, cuando son el resultado de un mismo equipo que por años ha publicado materiales para la igual asignatura, terminan acudiendo a la utilización de anteriores contenidos, aunque, organizados de forma distinta, en el caso de las obras que no son reimpresas, sino reeditadas. La revisión del material permite afirmar que “Presentación” de este libro, en particular, contiene párrafos de otros textos introductorios escritos para otras publicaciones que no tienen el enfoque de las competencias, pero sí corresponden a secundaria, esto es posible al comparar distintas propuestas educativas de la misma editorial. Por ejemplo, la Presentación de *Historia de México I* (2014) contiene fragmentos de otro libro publicado en 2004 y reimpresso hasta el 2009, titulado: *Historia de México I, de la época prehispánica a la Independencia*, lo que diferencia a un material de otro, es la explicación sobre el funcionamiento de las competencias para la vida y el entorno social del alumno.

Estructura: el enfoque de competencias imprime una mecánica distinta en relación a textos revisados. En el caso particular, la editorial presenta, luego del índice de contenido, el modelo de estructura que fue diseñado para construir este material educativo, espacio que cuenta con otra pequeña introducción a modo de resumen sobre lo que el sistema educativo mexicano espera del estudiante, los logros, la puesta en práctica y la asimilación de temáticas capaces de construir ciudadanos “de una manera integral, por lo que tendrás más elementos para enfrentar la sociedad actual, cada vez más compleja y llena de

incertidumbres, así como a tu futuro inmediato, ya sea como estudiante de una profesión o en tu inserción al mercado laboral”³⁰².

En apego a la propuesta del plan y programas del año 2009, este texto escolar está dividido en 7 bloques temáticos: los dos primeros de índole teórico - metodológico, los siguientes recorren la historia del poblamiento americano hasta la guerra de Independencia. Un total de 140 subtítulos componen la propuesta temática, entre los cuales, 33 ítems corresponden a la etapa de la Independencia de México distribuidos en 31 páginas del texto, adicional, están los anexos y la bibliografía. Cuando se presentan desglosadas las unidades de competencia, se ubican en paralelo los “Saberes”, entendidos como “conocimientos, habilidades y actitudes” necesarias para alcanzar los propósitos de cada unidad. Vista la estructura y la propuesta didáctica, se entiende que su diseño busca generar condiciones necesarias en proceso de enseñanza de la historia y fortalecer el pensamiento histórico en los estudiantes; algunas de las secciones son: “Palabras en el tiempo”, “Recuerda que” y “Personajes”. De este modo, se podrá concluir si ese interés gubernamental por hacer más competitivos y hábiles a los estudiantes funcionó.

Contenido: la organización temática da apertura al bloque 7 con la descripción de los “Antecedentes externos de la Independencia”, un primer título que en la práctica concentra cinco subtítulos, a semejanza de las ediciones publicadas en otros años, manteniendo un orden cronológico. Para su explicación este primer gran apartado se extiende un poco más de siete páginas, esto impresiona si se compara con los anteriores libros, donde por mucho, alcanzaba las tres cuartillas. Temas como la Ilustración y el Enciclopedismo francés alcanzan su mayor descripción en comparación con cualquier texto de los revisados, anterior a 2006. Antecede a esta información sobre las causas externas, en su mayoría de origen europeo, una serie de actividades bajo el ítem de “Reactivación”, tres acciones que en la práctica resumen la unidad completa. En definitiva todo un reto para maestros y

³⁰² NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS; BETANCOURT SUÁREZ, MARÍA DEL SOCORRO, et al, Historia de México 1, enfoque por competencias, México, Santillana Bachillerato, 2014, p. 6.

alumnos iniciar el bloque, al desconocer, o más bien, bajo la conciencia, que los estudiantes no estudiaban el tema desde la primaria, es decir, hace mínimo tres años que no recordaban los temas de la Independencia de México, por tanto, no deben tener claros muchos criterios respecto al proceso vivido a principios del siglo XIX, esto sin olvidar que la estrategia en primaria no es igual de compleja que en secundaria y esa problematización viene dada por el uso de los conceptos.

La utilización indiscriminada de conceptos para definir el periodo independentista no parece importar, por el contrario, se genera la impresión que sólo son esgrimidos como sinónimos, por ejemplo, el primer párrafo de la unidad, en la página 151, habla de “lucha por la independencia”, el segundo párrafo, “movimiento” y luego, “movimiento por la autonomía”. Aquí ni la didáctica, ni las estrategias de la ciencia histórica son la base para la exposición de los hechos, se dan por entendidos todas las categorías textuales y en ocasiones se desconoce el desarrollo cognitivo de los estudiantes, así como la utilización de tiempo y espacio para formular análisis sobre un evento histórico en particular, en este caso, social. Como lo señala Joaquín Prats “...es evidente que no se puede empezar una casa por el tejado y, por lo tanto, deberá comenzarse a construir fundamentos y columnas que, a primera vista, poco tienen que ver con lo que se conoce como conocimiento histórico elaborado, pero que son, sin duda, la primera aproximación al conocimiento de la ciencia social”³⁰³.

En términos generales, este libro, al igual de la mayoría de secundaria, guarda la misma perspectiva histórica de análisis. La movilización social en la guerra se explica por el descontento económico y político que por décadas sufrió la población novohispana, claro, sin otorgar mayor detalle. No obstante, esta publicación abre un ítem a la crisis vivida las últimas décadas del siglo XVIII debido a la escasez de granos y por ende, el aumento desmedido de la poca producción. Esta información complementa el texto sobre los

³⁰³ PRATS, JOAQUIM, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, 2001, p, 13.

problemas políticos y la desigualdad en la representación de la población novohispana, en especial, la de origen criollo.

Sin embargo, resulta clave resaltar que muchos de estos subtemas no marcan límites temporales, algunos simplemente mencionan el siglo sólo al inicio del relato, pero a vuelta de hoja ya no siquiera aparece, mientras al final del texto central, le piden al estudiante que hable de la situación política de la Nueva España a principios de siglo, aquí cualquiera puede preguntarse, ¿de cuál siglo habla, siglo XVIII (que fue la última escala temporal que figura en la página anterior) o el siglo XIX, por la cercanía con el desarrollo de la guerra, tema del subtítulo que está posterior al cuestionario? No es tan fácil presumir de la información, menos si lo que piden al joven es situarse temporalmente, y a partir de allí, establecer relaciones históricas, comportamientos a modo de causas que detonan un hecho en particular con determinadas consecuencias.

Otra confusión, que bien puede atribuirse a un error de redacción, surge cuando se aborda el tema de la invasión francesa a territorio de la monarquía española, narración que busca informar al estudiante sobre la crisis entre Carlos IV y Fernando VII por la corona, al tiempo que otro personaje, Napoleón Bonaparte, irrumpe para adueñarse del trono, así y finalizado el bloque de estos sucesos ocurridos al otro lado del océano, los autores afirman que “las colonias españolas en América empezaron a reclamar la autonomía ante la desaparición de sus *reyes* legítimos”. Entonces, vale la pena preguntarse ¿a cuáles reyes hacen referencia? Si no han suministrado explicación alguna para suponer, y aquí otra vez caer en la presunción de información, que los jóvenes han entendido tan complicado escenario político, e incluso, cuando en el párrafo anterior, han mencionado la existencia, en 1808, de dos gobiernos: “así, en España hubo dos gobiernos: el del rey José Bonaparte, instalado en Madrid y el de la Junta Central y las Cortes, que se asentó en Sevilla y después en Cádiz”³⁰⁴. Por tanto, no se entiende la utilización de la palabra rey en plural para la

³⁰⁴ NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS; BETANCOURT SUÁREZ, MARÍA DEL SOCORRO, et al, Historia de México 1, enfoque por competencias, México, Santillana Bachillerato, 2014, p, 159.

afirmación arriba señalada, a menos que se refieran al rey y la reina de España, aunque nunca se ofrece esos detalles en la redacción del texto central.

Ahora bien, se valora la fluidez del escrito, la redacción contribuye a una buena comprensión general del relato histórico, incluso si se ignora el uso de vocabulario especializado que en determinado momento marca una pausa en la lectura. También estimula la lectura la utilización de recursos como el paratexto, utilizado aquí para adicionar apuntes de tipo cultural, biográficas o insertar editoriales de periódicos de la época bajo la herramienta didáctica “datos a la mano”, uno de estos ejemplos es una nota de prensa titulada *El escándalo de las modas en Nueva España*, texto donde se responsabiliza a Napoleón por el uso exagerado de accesorios y vestuario “deshonesto”, los cuales “han hecho que sea difícil distinguir al varón de la mujer”³⁰⁵.

La periodización ofrecida por este libro de texto no se diferencia de los demás, la ubicación temporal que va de 1810 a 1825 suele ser el marco interpretativo para establecer acciones, personajes y documentos fundacionales. Y así quedó expresado desde la primera página de este apartado dedicado a la guerra, cuya información servirá de base para que el estudiante redacte un ensayo literario sobre uno de los principales dirigentes del movimiento de Independencia. No obstante, un cambio notorio, ya mencionado en el balance general de esta investigación, corresponde a las etapas de la guerra, mientras los libros de principios del año 2000 la dividían en 3 partes, ahora son 4, un esquema que da la posibilidad de integrar la restauración de la constitución de Cádiz y la designación de Iturbide como comisionado a dialogar con Vicente Guerrero. Recordemos que este último acontecimiento del proceso independentista mexicano pertenecía a la unidad 4 del libro de texto publicado bajo el antiguo modelo educativo.

De acuerdo con los autores, la primera etapa de la guerra, describe el acontecer de las tropas insurgentes mal organizados, indisciplinados y en exceso violento, quizás eso tenía una razón de ser, dados los resentimientos que por muchos años los sectores

³⁰⁵ NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS; BETANCOURT SUÁREZ, MARÍA DEL SOCORRO, et al, *Historia de México 1, enfoque por competencias*, México, Santillana Bachillerato, 2014, p, 158.

populares, históricamente excluidos del sistema español, habían guardado ante tanta explotación. Contrario a la resistencia ofrecida por el bando realista, cuya defensa estaba a cargo de un ejército bien constituido y conocedor de todos los beneficios que traería sostener el sistema político funcional a los deseos de la monarquía. Así, contrapuestos y caracterizados de tal forma que se ven muy claros los personajes antagónicos construidos por este discurso que, cargado de adjetivos negativos, describe el levantamiento armado insurgente liderado por un cura de parroquia excomulgado mucho antes de su detención y fusilamiento. Detalles que se desglosan en la narración hasta llegar a la segunda etapa.

Esta visión del proceso cambia con cuando Morelos es el protagonista de la historia, el texto central es más mesurado, pues trata en lo posible de resaltar las intenciones que tuvo el bando insurgente para conformar una institucionalidad que diera paso a la implementación de un nuevo Estado, basado en los planes e ideas de justicia social escritos por Morelos y materializados en *Los Sentimientos de la Nación*. Visto de manera esquemática:

Primera etapa de la guerra de Independencia	Segunda etapa de la guerra de Independencia
<p>Liderados por Hidalgo: En los primeros meses de la lucha armada, la guerra de Independencia consistió en un levantamiento popular desordenado y violento, en una rebelión campesina [...] En general, el ejército insurgente era indisciplinado y no contaba con armamento adecuado. (p, 166)</p>	<p>Comandados por Morelos: Este periodo de la guerra de Independencia se caracterizó por los intentos de organizar un buen gobierno. Los ejércitos organizados por Morelos contaban con pocos efectivos, pero estaban bien armados, esto les permitió realizar una gesta militar más brillante del movimiento libertador. (p, 169-170)</p>

No es un simple juego terminológico, responde más a un modelo político que pretende generar la idea de estereotipos claramente identificables. Por un lado, está el cura de Dolores, quien se lanza de manera “apresurada” la madrugada del 16 de septiembre de 1810 a una guerra contra los españoles, una acción considerada por muchos especialistas, entre ellos, Roberto Breña, como desmedida, al ser Hidalgo un inexperto en temas militares y no tener claridad en sus objetivos políticos; así mismo, el historiador Carlos Herrejón en

una de sus obras, sembró la duda sobre la convicción política de Hidalgo cuando afirma haber sentido interés por participar en las elecciones a representantes americanos en las Cortes de Cádiz y así ser protagonista de tan importante evento³⁰⁶. Y por el otro lado, está Morelos, un cura que juró fidelidad a la causa de Hidalgo y llevó a cabo las más importantes victorias contra el bando realista, este personaje hoy convertido en héroe, no sólo por su valentía, sino también por su capacidad de estadista, aunque algunas de sus obras políticas hayan sido atribuidas con posteridad y de manera intencional por escritores de la talla de Carlos María Bustamante, es el caso del Congreso de Chilpancingo y la Constitución de Apatzingán, afirmaciones que han sido desmitificadas por varios historiadores, entre ellos, Carlos Herrejón, cuando afirma “Simultáneamente avanzó la exaltación del prócer en varias líneas; una era la institucionalidad del prócer, cosa que completaba y equilibraba su aspecto revolucionario. Para evidenciarlo se repitió que el Congreso de Chilpancingo y la Constitución fueron obra de Morelos”³⁰⁷.

Entonces, libros de texto como el que ahora se analiza procura mantener vivo en el imaginario colectivo la caracterización histórica sobre los dos de los personajes más relevantes de la Independencia de México. Para lograrlo, los autores se valen de las actividades didácticas ubicadas en el desarrollo del texto, por ejemplo, en la página 165: “...redactarás un ensayo literario sobre uno de los principales dirigentes del movimiento de independencia”; en la página 170 del mismo apartado temático, piden a los estudiantes que ubiquen en un cuadro: nombre, fecha de nacimiento, lugar, ideas políticas y participación en la lucha [al referirse a los líderes de la insurgencia]; en la 171, proponen que reunidos grupos de 3 estudiantes organicen una exposición de las ideas de Morelos; en la página 173, “Investiga y redacta un ensayo literario sobre un personaje de la independencia. - Elige uno de los siguientes personajes: Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón, Vicente Guerrero”. Finalmente, la tercera y última etapa de la

³⁰⁶ HERREJÓN, CARLOS, *Hidalgo. Maestro, párroco, insurgente*, México, El Colegio de Michoacán-Editorial Clío, 2014, en BREÑA, ROBERTO, “Hidalgo de Cuerpo Entero”, *Revista Nexos*, 1 de abril de 2014. <http://www.nexos.com.mx/?p=19987> [visto el 24 de abril de 2016]

³⁰⁷ HERREJÓN, CARLOS, “La Imagen Heroica de Morelos”, en CHUST, MANUEL Y MÍNGUEZ VÍCTOR, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, 2003, p, 247-248.

guerra se presenta más resumida, el relato escolar está conformado por temas como la resistencia en el sur del territorio por las fuerzas armadas de Vicente Guerrero, la aparición de Agustín de Iturbide, el Plan Iguala y el Tratado de Córdoba.

En cuanto a la iconografía, la edición es colorida y rica en representaciones gráficas de la época, lo cual demuestra la utilización del magnífico banco de imágenes conservadas por la editorial Santillana. Esta unidad temática presenta en su portada un recuadro ampliado del Ángel de la Independencia, obra emblemática que no sólo recuerda la gesta heroica de la Independencia, sino la conmemoración del centenario en 1910, la mayoría de estas imágenes están identificadas, algunas acompañadas de un paratexto que profundiza en algo la propuesta gráfica, por tanto, son pocas las que no gozan de texto.

Ahora bien, los grandes ausentes de la iconografía revisada en la unidad de Independencia de México son: las mujeres, los niños y el colectivo, por el contrario, su énfasis gráfico otorga a los retratos con uniformes militares un buen posicionamiento, visible por la generosidad en que son utilizados, bien sean militares americanos o europeos, así que en esto, el libro de texto se distancia muy poco de otras editoriales.

Este uso tradicional de la iconografía demuestra la poca transformación que ha sufrido el campo del arte con la enseñanza de la historia, evidente en el poco y casi nulo uso de las ilustraciones para resolver cuestionamientos, implementar análisis de un hecho histórico o reinterpretar escenarios de la época, por mencionar algunos ejemplos, en este sentido, las palabras de Rafael Valls sobre el tema resultan interesantes: “cabe considerar que las imágenes en los manuales escolares de historia desempeñan una función más estética y motivadora que informativa o explicativa o, dicho de otra manera, que son utilizadas más como ilustraciones que como documentos históricos”³⁰⁸. A continuación se cuantifica su uso y clasificación diseñada para esta investigación:

³⁰⁸ VALLS, RAFAEL, “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico”, en *Revista Clío & Asociados, La Historia Enseñada*, N° 11, España, 2007, p, 12.

Imágenes Historia de México 1. Editorial Santillana Bachillerato. 2014

					Totales
Héroes nacionales, “padres de la patria”, criollos intelectuales y personajes destacados.	Nacionales	Europeos	Estados Unidos	Imagen de Criollos en el ejército	20
	7	11	1	1	
Imagen de una hacienda	1				1
Actas de Independencia y periódicos de la época.	Nacionales			Europeos	2
	1			1	
Monumentos y arquitectura.	Nacionales				4
	4				
Cuadros representativos de un evento histórico como la Revolución Francesa o la Entrada del Ejército Trigarante	Nacionales		Europeo		2
	1		1		
					29

CONCLUSIONES

La elaboración y la reflexión de la presente investigación pretendió hacer confluír distintos escenarios de estudio en la revisión de los libros de texto para la enseñanza de la historia entre el año 2000 al 2014. Herramientas que permitieran abordar los textos escolares desde una perspectiva más amplia, en este sentido, el tema de la participación popular en la Independencia de México funcionó como un medio para delinear algunas consideraciones en la enseñanza de la historia en secundaria, entre ellas: la relación e influencia de la historiografía en la elaboración y práctica de los libros de texto, la implementación de reformas educativas, el uso de la iconografía y el mercado editorial. Estos ejes de análisis fundamentaron la exposición de un material educativo cuyo reflejo es la puesta en práctica de modelos educativos en continuo cambio, la correspondencia política de quienes llevan la bandera de reformas y la valoración de la enseñanza de la historia en los actuales planes y programas de estudio.

El análisis de los libros de texto permitió constatar las actuales características existentes entre la relación: historiografía académica y el relato histórico, planteado en los libros de texto alrededor del tratamiento y valoración de elementos de la historia social involucrados en la Independencia de México. Esta correspondencia entre dos áreas, historiografía y educación, estuvo mediada por la utilización de la transposición didáctica, concepto que permitió rastrear el tránsito entre el saber académico y el saber escolar en los libros de texto, el cual, impacta constantemente la actualización, reforma y adecuación de los contenidos en la enseñanza de la historia, en este caso, a nivel secundaria.

En este sentido, con base a lo ya enunciado, se pudo verificar el desarrollo del proceso de transposición en determinados temas históricos como el surgimiento del nacionalismo criollo o el significado del Guadalupanismo, entre otros temas. Sin embargo,

se concluye que no ha ocurrido lo mismo con los avances historiográficos que han abordado e incluido a los sectores populares como sujetos y actores de la Independencia de México, trabajos de investigación que abordan a los sectores movilizados desde sus propios intereses en constante pugna con la elite criolla novohispana, enfrentamiento que no les impedía alcanzar estadios de negociación para obtener beneficios y condiciones económicas y sociales. Esta exclusión de los libros de texto puede ser considerada como una conclusión importante para la presente investigación.

El tratamiento marginal aplicado a los temas surgidos de la historia social en el periodo independentista está presente tanto en los libros de texto anteriores a la reforma integral de la educación secundaria promulgada en el año 2006, como en las ediciones posteriores, que incluso, han sufrido nuevos pequeños ajustes, en el 2009 y el 2011. Concluir la escasa introducción de la historiografía respecto a este tema en particular, conduce a afirmar la existencia de una práctica de incorporación selectiva en la introducción de contenidos producidos en el campo del saber especializado. La verificación de este comportamiento selectivo se impone dada la permanencia de la historia política en la narración de los hechos históricos sobre la Independencia, un puesto inamovible desde la misma época en que los libros de texto adquirieron el carácter de material de formación masiva, lo cual se pudo verificar no sólo analizando la misma narración escolar, sino en el diseño y utilización de iconografía que respalda el modelo, tal y como quedó demostrado en las tablas para clasificar las imágenes de manera individual o colectiva; una propuesta editorial en progresivo cambio y modernización, todo en función del sostenimiento del enfoque político y personalista de la historia³⁰⁹.

La revisión de los libros de texto antes y después de la reforma permitió verificar la actualización de algunos contenidos en la unidad de Independencia, este comportamiento confirma la relación existente entre la historiografía y la enseñanza. Por esta razón, temas

³⁰⁹ Esta no es una conclusión exclusiva de la presente investigación, al mismo punto de análisis han llegado otros trabajos cuyo objeto de estudio es el relato histórico de los libros de texto sobre la Independencia. Es el caso de los cuatro tomos sobre los procesos iberoamericanos coordinado por Rafael Valls Montes y que se ha citado en varias ocasiones durante el desarrollo de este trabajo.

como la Constitución de Cádiz y la participación de los americanos en las cortes españolas significaron la renovación de una buena parte de los contenidos, así como, el apartado sobre la transformación de los novohispanos de súbditos a ciudadanos. No obstante, esta renovación no está del todo desarrollado en los libros de texto, la transposición didáctica no termina de suceder en el relato escolar, entre otras cosas, porque no hay una verdadera conversión de los saberes especializados en saberes escolares en estas publicaciones, estos contenidos demandan una mediación obligatoria del maestro, al punto que sólo podría considerarse un saber enseñable cuando el alumno logra el aprendizaje.

En este sentido, las herramientas didácticas no terminan por apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en la mayoría de los casos se diseñan para repetir la misma información que está en el texto, cargado de un complejo lenguaje y juicios de valor, que confluyen en un resumen, un texto a modo de respuesta aceptable por el maestro y el sistema educativo. De igual manera, se concluye que este proceso educativo requiere de mucho más esfuerzo por parte de todos los actores que intervienen en el aula, para que finalmente se dé el aprendizaje de los hechos históricos descritos en estos libros de texto, en consecuencia, la persistencia en redundar sobre las biografías de próceres como simples recortes de fechas y lugares, se configura en otro obstáculo para alcanzar la transformación de los saberes que están impresos en los textos.

El esquema general de las publicaciones revisadas confirma parte de las premisas que impulsaron la investigación, en tanto, la mayoría de los textos continúan valiéndose de actividades que responden a modelos ya superados gracias a las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y la didáctica, como: la apreciación mecánica de los relatos, abundantes cuestionarios, que muchas veces exigen conocimientos que no estaban dados dentro del estudio del tema o demasiado sencillos para representar un impacto en la relación didáctica con los contenidos. Lo anterior no intenta demeritar el esfuerzo de transformación realizado desde distintas fuerzas sociales que vieron en la reforma la posibilidad de resolver los conflictos educativos resultado de décadas de convivencia con un modelo que ha demostrado tener serias fisuras y problemas que afectan directamente el carácter significativo que deberían tener los contenidos escolares.

En consecuencia, la aplicación del modelo por competencias queda en riesgo, más allá de imprimirlas en las primeras páginas de los libros, en un acto demostrativo de haber cumplido con la ley, o como lo afirma Lucía Martínez Moctezuma: “Quizá aún estemos lejos de desarrollar, en el alumno mexicano, el aprendizaje por competencias”³¹⁰. Lo cierto es, que más allá de producir los libros de texto que concentran los planes y programas como un documento para aparentar la incorporación de contenidos, lejos de formar estudiantes capaces de asumir la historia desde una posición crítica y relacionada con su realidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje seguirá comprometido y en constante crisis. Esta situación sólo alienta a quienes, creen que el libro de texto debe desaparecer al desmeritar la función que cumple dentro del aula.

El desarrollo de habilidades, saberes, valores y actitudes como lo exige la implementación del nuevo currículo no se alcanza mientras la didáctica continúe con el uso de herramientas que mantienen el aprendizaje mecánico y poco estructurado, lejos de las explicaciones conceptuales, la reflexión y la crítica de eventos históricos. En un principio, se consideró que parte del problema radicaba en la poca exigencia de los autores en la elaboración de textos escolares por integrar de manera balanceada todos los elementos para la enseñanza de la historia, exhibiendo el mismo empeño dispuesto en las mejoras visuales que los nuevos de materiales escolares ofrecen en la actualidad. Sin embargo, se concluye, por un lado, que los autores no tienen una participación activa en la elaboración de los libros, la experiencia demostró que su intervención es bastante limitada y coaccionada por los coordinadores editoriales, quienes en algunos casos, contratan a los académicos sólo por el texto histórico, dejando la elaboración de actividades, talleres y evaluación a personas ajenas al contenido; y, por otro lado, la autoría compartida entre varios especialistas es fraccionada y deja en manos del editor la responsabilidad de hilar los discursos, darles sentido, en consecuencia, no se logra alcanzar la afinidad interna de la publicación escolar.

³¹⁰ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA, “México”, en VALLS, RAFAEL (coord.), Los Procesos Independentistas Iberoamericanos en los Manuales de Historia, Fundación MAPFRE/Organización de Estados Iberoamericanos, 2007, Volumen IV, p. 94.

El avance de la investigación también permitió aclarar dudas sobre el impacto recibido en la asignatura de Historia por parte de la reforma integral a la educación secundaria, aunque luego la SEP le haya eliminado la palabra “integral” de su encabezado y adoptara otras modificaciones al texto, se puede considerar toda una reconfiguración de la enseñanza de la historia en México³¹¹. Han transcurrido diez años desde que fue firmada la reforma, se entiende que el proceso ha resultado traumático para todo el sistema educativo, desde el mismo momento en que el entonces presidente Vicente Fox la anunciara en el año 2001 como parte de su programa de gobierno. Al punto que la firma del documento oficial se alcanzó sólo hasta el año 2006, luego de un largo periodo de negociación con diversos sectores de la sociedad y que durante el periodo presidencial de Felipe Calderón se le imprimieran algunos cambios.

La comparación realizada entre los libros anteriores y posteriores a la reforma, permitió tener más claros los elementos en disputa, entender el fundamento de la resistencia magisterial a utilizar estos nuevos libros de texto³¹², así como, verificar modificaciones puntuales en estos materiales. Por supuesto, se entiende que la revisión de las ediciones escolares es apenas una parte del proceso educativo y, en este sentido, la mejora es una constante demanda, sin embargo, visto de manera general, los libros de texto disminuyeron su tamaño debido al tope establecido de 272 páginas, frente a una de las cosas tratadas aquí de los texto escolares anteriores a la reforma, que podían llegar a las 400 páginas divididas en dos tomos, lo cual obligó a una necesaria reducción de todos los temas y la Independencia fue uno de los más afectados en la simplificación de sus contenidos.

³¹¹ “En la estrategia de reforma se pensó que la transformación curricular era un dispositivo de cambio y transformación del resto de las condiciones instituciones de funcionamiento de las escuelas y del sistema. Aunque siempre se apostó por un enfoque integral de la reforma, se estimó que el currículo era el elemento articulador de la vida de la escuela y, por tanto, eje de cambio sobre el cual montar el resto de elementos de transformación”. MIRANDA LÓPEZ, FRANCISCO, “La reforma curricular de la educación básica”, en ARNUT, ALBERTO Y GIORGULI, SILVIA (coord.), *Los Grandes Problemas de México. Educación*, Tomo VII, México, Colegio de México, 2010, p, 50

³¹² TARANGO REYES, EDUARDO, *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma a la educación secundaria 2006, reproducción o resistencia*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012.

Esta reducción es bastante significativa, pero poco perceptible desde la lectura de las tablas de contenido, porque en la mayoría de los casos se fundió el apartado de “Colonia” con la “Independencia”, que a su vez se extendió hasta la firma del Tratado de Córdoba. Esta primera constatación es uno de los principales reclamos a la reforma, no obstante esa reducción del contenido se relaciona directamente con la salida de temas cruciales para la memoria colectiva de los mexicanos, como fue la eliminación del “Guadalupanismo”, la reducción del “Nacionalismo Criollo” y las “Etapas de la guerra independentista”, lo cual implica, consecuencias en el desarrollo de las clases de historia, especialmente para los maestros acostumbrados a encontrar en estos temas el anclaje afectivo de los estudiantes con el proceso histórico y la excusa para continuar utilizando viejos materiales en su explicación. Frente a este panorama, las “novedades temáticas” no han logrado darle ese giro al sentido de la enseñanza y aprendizaje de la historia, porque como se mencionó antes, el problema también radica en la resistencia a incorporar una didáctica que permita la explicación de un proceso crucial para la historia nacional que supere viejos comportamientos y los rígidos relatos desde la historia política y militar de la Independencia.

Por otra parte, los nuevos libros de texto sí cambiaron la estrategia en la descripción del relato, se observa la constante incorporación de citas textuales tomadas de libros especializados que conectan al estudiante con la fuente documental y actualización de la bibliografía utilizada como base de los relatos. Esto quiere decir, que por muchos años el sector educativo reclamaba la integración de nuevos enfoques, cambios que terminaron reemplazando problemas anteriores a la reforma, así como se visualiza la permanencia de otros, como la extensión de los textos que prácticamente siguen inmóviles a pesar de la incorporación de imágenes y algunas gráficas. Lo que lleva a otro punto importante, la casi desaparición del mapa como herramienta de aprendizaje, elemento que sufrió una notable disminución en los nuevos libros de texto.

Ante la difícil situación de hacer coincidir dos elementos importantes en el libro: elaboración de textos comprensibles que abarquen buena parte del periodo independentista y diseños capaces de hacer confluir todos los otros componentes en las plantillas de la

unidad, se tiene como resultado la excesiva fragmentación de los temas en detrimento de enfoque que permitan la profundización y conceptualización del contenido. Por ejemplo, tener la capacidad de explicarle a los estudiantes la diferencia entre un “movimiento autonomista”, al que se refieren en la primera fase del proceso o el término Independencia, utilizado en más de la mitad del apartado les daría herramientas fundamentales para razonar otros sucesos históricos, porque entender estos conceptos, sin duda, les ayudará a comprender más las relaciones entre el pasado y el presente. Visto de otra forma, se pueden encontrar bloques temáticos con más de 30 subtítulos distribuidos en 20 páginas o menos, porque se le debe restar el espacio utilizado en cuadros, imágenes, actividades y paratextos en general.

El tratamiento de la Independencia de México no sólo es limitado en su versión local, sino también regional, en franca contradicción con lo establecido en el sistema por competencias. Esta investigación ha venido insistiendo en la nula posibilidad de estudio sobre el proceso independentista desde la esfera continental, o al menos, una dimensión latinoamericana, tal y como lo establece el plan y programas, una visión del proceso que sitúe al estudiante en una dimensión más amplia del conocimiento de su historia. En este sentido, no se trata de eliminar un tema y posicionar otros, pues el diseño de la unidad establece apartados temáticos donde podría insertarse este enfoque, sino de buscar referentes en las otras experiencias latinoamericanas similares y compartidas con México; por ejemplo un pasado bajo una pertenencia común a la monarquía española y el haber experimentado a un proceso de independencia coincidente en el tiempo que dio origen a la formación de Estados soberanos. Además, ni siquiera se considera el proceso centroamericano, desde una perspectiva regional, un territorio con quienes el virreinato de Nueva España posee una historia común basada en relaciones políticas y económicas.

Desde luego, existirán muchas posturas que planteen la necesidad de incluir o sacar temas de los programas de estudio sobre la Independencia. Sin embargo, dicho señalamiento se desarrolla sobre la base que existe la necesidad de incorporar algunos ejes temáticos que respondan a la búsqueda de una enseñanza de la historia más inclusiva y plural, pertinente a la realidad de los alumnos, donde se haga un esfuerzo por balancear los

contenidos históricamente acaparados por el enfoque político. Así mismo, se concluye que, por un lado, se ha dado, la utilización mínima de aportes de la historia social y, por el otro, se considera a resaltar la ausencia de las mujeres en el relato escolar de la Independencia, sobre todo en los libros de texto posteriores a la reforma; valoración que se desprende de una revisión minuciosa de los relatos centrales, las imágenes y los paratextos. No obstante, en las imágenes se hace uso de figuras femeninas despersonificadas y anónimas, que se recrean como un elemento más implicado que contribuye al mestizaje biológico.

Aunque debe advertirse que en las ediciones anteriores a 2006 el papel de la mujer, en muchas ocasiones, terminó siendo cubierta por la virgen Guadalupe, asumida como la madre protectora; en otras dos ocasiones el vacío se llenó al hacer referencia de Josefa Ortiz de Domínguez, como la esposa entregada a la causa que su marido lideraba; y sólo, en una ocasión, se narró la historia de la amante que Agustín de Iturbide tuvo durante su reinado, María Ignacia Rodríguez conocida como la “Güera Rodríguez”, la misma que, según el libro de texto, era una “celebre seductora” que también fue amante de otros grandes personajes políticos del momento³¹³. Entonces, ni en los títulos, ni subtítulos de la unidad de Independencia de México se integran a la miles de mujeres, que movilizadas por la guerra, se desplazan de un lugar a otro, al tiempo que realizan oficios importantes dentro de las acciones bélicas. En este sentido también, se desconocen las mujeres que se vieron obligadas a asumir los oficios de sus esposos para sostener económicamente el hogar durante el tiempo que duró la guerra, estos casos, por mencionar algunos ejemplos entre una infinidad de posibilidades que, sin lugar a dudas, le imprimiría al estudio del periodo una mirada más integral.

A pesar de lo expuesto, no se puede negar el avance significativo en los libros de texto, la mayoría de las nuevas incorporaciones en diseño, edición y contenidos han mejorado. Efectivamente, se puede estar aún lejos de alcanzar la elaboración de un material ideal para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, mejorar la relación entre la historiografía y la didáctica permitirá el perfeccionamiento del relato escolar, que junto a

³¹³ MORALES RENDÓN, ANA MARÍA; CARBAJAL CARBAJAL, OSCAR MAURICIO; et al, *Vive la Historia de México I*, Progreso Editorial, p, 234.

una buena capacitación docente, actualización de métodos de consulta virtual y una política educativa que atienda las demandas de la población escolar, entre otros aspectos, podrán ser las bases de un sistema diseñado para brindar a los estudiantes clases de historia que los inviten a comprender procesos, analizar y reflexionar sobre un pasado que trasciende su presente, una historia que potencie sus habilidades cognitivas.

No obstante, se debe indicar que este acercamiento al estudio y la investigación de los libros de texto, entendido como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas mexicanas, representó todo un reto, un desafío personal y colectivo muy interesante que, por supuesto, dejó satisfacciones. Pero al mismo tiempo, plantea la necesidad de continuar un trabajo que incorpore esta investigación muchos otros enfoques, para construir investigaciones que den cuenta de los grandes cambios en el sistema educativo mexicano, tan movilizado y reestructurado en las últimas décadas, debido a las reformas y los continuos ajustes en la noción de la historia que se traslada a la enseñanza de la educación básica, mediante los nuevos planes y programas de estudio³¹⁴.

³¹⁴ Tal como lo señala Pilar maestro, se trata de impulsar concepciones estructurales que generen la posibilidad de elaborar libros de texto capaces de romper con el modelo de libro escolar convencional, aquel ha permanecido sustentado por relatos escolares para memorizar, cuestionarios para resumir la información, ausencia de una política escolar capaz de impedir la publicación de viejas ediciones con nuevos recursos didácticos, además, la resistencia del docente frente a los nuevos recursos y por supuesto, el poder alcanzado por el mercado editorial. En definitiva investigaciones que contribuyan a mejorar los procesos educativos. MAESTRO, PILAR, "Libros escolares y curriculum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar", en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes, Enero-Diciembre, N° 7, 2002, pp, 25-52.

LISTA DE REFERENCIAS

AGUIRRE ROJAS, CARLOS, *Mitos y Olvidos en la Historia Nacional de México. Memorias y contramemorias en la nueva disputa en torno del pasado y presente histórico mexicanos*, México, Ediciones Quinto Sol, 2010.

_____, “Disputa por la interpretación de la historia en México”, en *Política y política educativa: tendencias y consecuencias*, Segunda parte, Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva, Núm. 34, Universidad Pedagógica Nacional, 2003, p, 235-252.

ALVEROVICH, MOISEI, *Historia de la Independencia de México 1810-1824*, traducción de Adolfo Sánchez Vásquez, México, Editorial Grijalbo, 1967.

ÁNGELES, ALBA, *Historia de México*, Ángeles Editores, México, 2000.

ARTEAGA TISCAREÑO, ANTONIO, *Historia 2*, Serie 2000, Editorial Santillana, 2000.

DE AMÉZOLA, GONZALO, “Análisis de los Manuales Escolares. Argentina”, en Valls, Rafael (Director), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Madrid, Instituto de Cultura. Fundación MAPFRE, 2006, pp. 17-80.

ARZOS ARBIDE, JUAN LUIS, “El libro de texto en México” en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011, pp, 663-679.

ÁVILA ALFREDO, PANI ERIKA, et al, *Arma la Historia*, México, SEP, 2010, traducción didáctica de Sánchez Cervantes, Alberto.

ÁVILA, ALFREDO, “Las revoluciones hispanoamericanas vistas desde el siglo XXI”, en *Revista Digital de Historia Iberoamericana*, Semestral, Vol. 1, N°1, 2008, pp. 10-39.

BALLESTEROS PÁEZ, MARÍA DOLORES, “Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de Historia de México de educación secundaria”, RODRÍGUEZ LEDESMA, XAVIER Y TORIZ MARTÍNEZ ADRIANA, et al, (Comp.), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, México, UPN, 2013, pp, 17-32. [Recurso Electrónico]

BARRAGÁN ARELLANO, CLAUDIA Y DUARTE, MARÍA ESTELA, *Los Pinceles de la Historia. La fabricación del Estado, 1864-1910*, México, Museo Nacional de Arte, 2003.

BARRIGA VILLANUEVA, REBECA, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011.

BENÍTEZ, SANTIAGO, CABALLERO ÁLVAREZ, GISELA REBECA, DIANA, GÓMEZ MAYÉN, et al, “El uso didáctico de las TIC en las escuelas de educación básica en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XLIII, N° 3, 2013.

BETANCOURT POSADA, ALBERTO; ÁVILA ROMERO, LEÓN ENRIQUE; BETANCOURT LEÓN, HUGO; et al, *Historia de México II*, México, Editorial Santillana Horizontes, 2013.

BRADING, DAVID, *Mineros y Comerciantes en el México Borbónico, 1763-1810*, Traducido por Roberto Gómez Ciriza, Fondo de Cultura Económica, 1975.

_____, *Los Orígenes del Nacionalismo Mexicano*, Editorial Era, México, 1980.

BREÑA, ROBERTO, *El primer liberalismo español y los procesos de emancipación de América, 1808-1824, Una revisión historiográfica del liberalismo hispánico*, México, El Colegio de México, 2006.

CAB-UNESCO, *Conferencia Internacional. La Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz, Cartagena noviembre de 1996*. Quito, UNESCO, 1997.

CARBONÉ, GRACIELA. *Libros Escolares, una introducción a su análisis y evaluación*, editada por el Fondo de Cultura Económica, 2003.

CARRETERO, MARIO, *Et al*, “Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva”, en *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Editorial Visor, 1997, pp, 14-29.

_____, *Constructivismo y educación*, México, Editorial Progreso, S.A. 2002.

_____, *Et al*, “La Construcción del Conocimiento Histórico”, en *Propuesta Educativa*, Argentina, FLACSO Argentina, N° 39, año 22, junio de 2013, Vol. 1, pp, 13-23.

CARRETERO, MARIO Y CASTORINA, JOSÉ ANTONIO, *La Construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración, identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2ª reimpresión, 2012.

CASABLANCAS, SILVANA, “En cuanto a las imágenes en los Textos Escolares, Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica”, en *Hacia el Tercer Milenio, Cambio educativo y educación para el cambio: XII Ccongreso de Pedagogía*, Vol. 1, 2000.

CASTELLANOS, ROCÍO, CABALLERO, BORIS, *La lucha por la igualdad. Los pardos en la Independencia de Venezuela 1808-1812*, Caracas, Archivo General de la Nación, 2010.

CHEVALLARD, YVES, *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*, Buenos Aires, AIQUE Grupo Editor, 1998.

CHOPPIN, ALAIN, “Pasado y presente de los manuales escolares”, en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 13 No 29-30. Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, 2001, pp, 209-229.

CHUST, MANUEL (Coord), *La Eclósión Juntera en el Mundo Hispánico*, México, Fondo de Cultura Económica, Fideicomiso Historia de las Américas, El Colegio de México, 2007.

CHUST, MANUEL E IVANA FRASQUET, (editores), *La patria no se hizo sola. Las Revoluciones de Independencias Iberoamericanas*, Madrid, Ediciones Sílex, 2012.

CONALITEG - SEP, *Concluye proceso de selección de libros de texto de secundaria para el ciclo escolar 2014-2015*, en www.conaliteg.gob.mx [visto el 21 de mayo de 2016].

CNN ESPAÑOL, “Una cápsula del tiempo para recordar la generación del Bicentenario”, México, <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/09/22/una-capsula-del-tiempo-para-recordar-a-la-generacion-del-bicentenario> [vista el 20 enero de 2016].

CUESTA FERNÁNDEZ, RAIMUNDO, “El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España”, Valencia-España, 2002, en línea <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf> [visto el 22 de febrero de 2016].

_____, “La Historia como Disciplina Escolar: Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas”, en Carlos Forcadell e Ignacio Peiró (coords.), *Lecturas de historia. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, Institución "Fernando el Católico", España, 2001, pp, 221-254.

DE AMÉZOLA, GONZALO, “Análisis de los Manuales Escolares. Argentina”, en Valls, Rafael (Director), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*, Madrid, Instituto de Cultura. Fundación MAPFRE, 2006, pp, 17-80.

DI MAGLIO, GABRIEL, “La participación popular en las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1816. Un ensayo sobre sus rasgos y causas”, *Revista electrónica Almanack, Guarulhos*, N° 5, 2013, p, 103, <http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/issue/view/18/showToc> [visto el 13 de junio de 2016].

_____, “Un nuevo actor para un nuevo escenario. La participación política de la plebe urbana en Buenos Aires en la década de la Revolución, 1810-1820”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, N° 24, 2° semestre, 2001, pp, 7-42.

DIARIO OFICIAL, *Segunda Sección*, Miércoles 17 de junio de 2013.

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL, “La teoría curricular y la elaboración de programas”, en *Edición y currículum*, México, Editorial Paidós, 2003, pp, 17-36.

DOMINGO DÍAZ, JOSÉ, *Recuerdos de la Rebelión de Caracas*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2012.

ECHENIQUE VÁZQUEZ, LETICIA, MUÑOZ ARMENTA, ALDO, “Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical”, en *Revista Espacios Públicos*, N° 36, México, Universidad Autónoma de México, enero-abril 2013, pp, 77-92.

EL ECONOMISTA, “Repartirán Libros de Texto con 117 errores”, julio 19 de 2013, <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/07/19/repartiran-libros-texto-117-errores-ortograficos>

EL UNIVERSAL, “Opinan historiadores sobre la polémica, Opiniones de historiadores sobre polémica del libro de Sierra Campuzano”, México, jueves 6 de febrero de 2003. <http://archivo.eluniversal.com.mx/notas/119420.html> [visto el 17 de septiembre de 2015].

_____, “Revisarán la historia oficial. La Caniem y la SEP acordaron crear un grupo que evalúe los textos para secundaria luego de las críticas al libro de Claudia Sierra Campuzano”, México, viernes 7 de febrero de 2003, <http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/26236.html> [visto el 22 de Diciembre de 2015].

_____, “Impulsará Fox en 2006 reforma a secundaria”, México, 7 de diciembre de 2005.

ELIZONDO HUERTA, AURORA, “La reforma de la secundaria al debate, ¿Una reconfiguración de la política pública?”, en *Anuario Educativo Mexicano*, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, pp, 287-303.

ESCOBAR OHMSTEDE, ANTONIO, “Las dirigencias y sus seguidores, 1811-1816: La insurgencia en las Huastecas”, en Marta Terán and José Antonio Serrano, coords., *Las*

guerras de independencia en la América española, El Colegio de Michoacán/El Instituto Nacional de Antropología e Historia/La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2002. pp. 217-236.

FLORESCANO, ENRIQUE, *Memoria e Historia*, México, 2010. (Presentación para la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar)

_____, (Coord.), *Arma la Historia, La nación mexicana a través de dos siglos*, Editorial Grijalbo, México, 2009.

_____, *Imágenes de la Patria a través de los siglos*, Editorial Taurus, Secretaría de Cultura, México, 2005.

_____, *Imágenes de la Patria a través de los siglos*, Editorial Taurus, Secretaría de Cultura, México, 2005.

_____, *Historia de las Historias de la Nación Mexicana*, México, Editorial Taurus, 2002.

_____, *¿Para qué estudiar y enseñar historia?*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000.

_____, *Precios del Maíz y crisis agrícolas en México, 1708-1810*, México, Colegio de México, 1969.

FRASQUET, IVANA, *Las caras del águila. Del liberalismo gaditano a la república federal mexicana, 1820-1824*, Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2008.

_____, “Se obedece y se cumple, la jura de la Constitución de Cádiz en México en 1820”, en Álvarez, Izaskun, Julio Sanchez Gómez, *Visiones y revisiones de la Independencia americana, Independencia de América: la Constitución de Cádiz*, España, Aquilafuente, Ediciones Universidad Salamanca, 2007.

GÓMEZ, ALEJANDRO, “Las revoluciones blanqueadoras: elites mulatas haitianas y ‘pardos beneméritos’ venezolanos, y su aspiración a la igualdad, 1789-1812”, en *Nuevo Mundo*

Mundos Nuevos [En línea], Coloquios, Puesto en línea el 19 marzo 2005, <http://nuevomundo.revues.org/868> [visto el 13 marzo 2016].

_____, “La Revolución Haitiana y la Tierra Firme hispana”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], Debates, Puesto en línea el 17 febrero 2006, <http://nuevomundo.revues.org/211> [visto el 13 marzo 2016].

GONZALO ESCALANE, PABLO; GONZALBO AIZPURU, PILAR, et al, *Historia Mínima, La educación en México*, México, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.

GONZALBO AIZPURU, PILAR, *Amor e Historia. La expresión de los afectos en el mundo de ayer*, México D.F, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2013.

GUARDINO, PETER, “Campesinos en la historiografía mexicana”. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, N°51, enero-junio 2010, pp, 13-36.

GUEDEA, VIRGINIA, *En busca de un gobierno alterno: los Guadalupes de México*, México, IHH-Universidad Autónoma de México, 1992, (Historia Novohispana, 46).

_____, *La insurgencia en el departamento del norte. Los llanos de Apan y la sierra de Puebla, 1808-1816*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto Mora, 1996.

_____, “El ‘Pueblo’ en el discurso político novohispano de 1808”, en Ávila, Alfredo y Pérez Herrero, Pedro (compiladores), *Las Experiencias de 1808 en Iberoamérica*, México, Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de México, 2008, pp, 279-301.

HAMNETT, BRIAN, “Factores regionales en la desintegración del régimen colonial en la Nueva España: el federalismo de 1823-1824”, en Buisoon, Inge, et al, *Problemas de la Formación del Estado y de la Nación Hispanoamericana*, Colonia, Bohlau Verlag, 1984, pp, 305-317.

_____, *Raíces de la Insurgencia en México: historia regional, 1750-1824*, traducción de Agustín Bárcenas, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

_____, *La política española en una época revolucionaria, 1790-1820*, México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

HERNÁNDEZ JAIMES, JESÚS, “Los grupos sociales y la insurgencia. Una aproximación a la historiografía social”, en Ávila, Alfredo y Guedea, Virginia (Coords), *La independencia de México. Interpretaciones recientes*. México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2010, pp, 65-84.

HERREJÓN, CARLOS, *Hidalgo. Maestro, párroco, insurgente, México*, El Colegio de Michoacán-Editorial Clío, 2014, en Breña, Roberto, “Hidalgo de Cuerpo Entero”, Revista Nexos, 1 de abril de 2014. <http://www.nexos.com.mx/?p=19987> [visto el 24 de abril de 2016]

_____, “La Imagen Heroica de Morelos”, en Chust, Manuel y Mínguez Víctor, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, 2003.

HERRERA BELTRAN, CLAUDIA, “Titubea la SEP sobre la aplicación de la reforma en nivel secundaria”, en La Jornada, México, 18 de junio de 2004, <http://www.jornada.unam.mx/2004/06/19/035n1soc.php?printver=1&fly=> [visto el 18 de septiembre de 2015]

IBARRA, ANA CAROLINA, *El clero de la Nueva España durante el proceso de Independencia, 1808-1821*, México, UNAM, 2010.

INEGI, *Estadísticas a propósito del día mundial de Internet (17 de mayo)*, Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía, Aguascalientes-México, 13 de mayo de 2016.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, *Panorama Educativo de México, Indicadores del sistema educativo nacional*, México, 2009, pp, 136-141.

LA JORNADA, “Quita la SEP estudio de la Conquista y la Colonia de los libros de texto gratuitos”, Sección Sociedad y Justicia, México, lunes 24 de agosto de 2009. Consultado en

<http://www.jornada.unam.mx/2009/08/24/index.php?section=sociedad&article=036n1soc>

[visto el 24 de febrero de 2016].

_____, “Proyecta la SEP eliminar de la enseñanza varios siglos de la historia”, México, jueves 17 de junio de 2004. Consultado en

<http://www.jornada.unam.mx/2004/06/17/044n3soc.php?origen=index.html&fly=1> [visto

el 24 de febrero de 2016].

_____, “Aberrante’, el programa de historia para secundaria, asegura especialista”, México, 20 de junio de 2004. Consultado en

<http://www.jornada.unam.mx/2004/06/20/036n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=> [visto

el 24 de febrero de 2016].

LANDAVAZO, MARCO ANTONIO, *La máscara de Fernando VII: Discurso e imaginario monárquicos en una época de crisis, Nueva España, 1808-1822*. México, El Colegio de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, El Colegio de Michoacán, 2001.

_____, “Fernando VII y la insurgencia mexicana: entre la “máscara” y el mito”, en Marta Terán and José Antonio Serrano, (Coords), *Las guerras de independencia en la América española*, El Colegio de Michoacán, El Instituto Nacional de Antropología e Historia, La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2002, pp. 79-98

LATAPI DE KUHLMANN, PAULINA, *SER EN LA HISTORIA, TERCER GRADO*, MÉXICO, MACGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, 2008.

LEE BENSON, NETTIE, *Comparación de los movimientos de Independencia Americana: dos revoluciones México y los Estados Unidos*, México, Colegio de México, American Historical Association, 1976, pp. 117-127.

LIMA MUÑIZ, LAURA, et al, “La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”, en *Revista Proyecto Clío* 36, 2010, pp, 1-16.

LIMÓN MACÍAS, MIGUEL AGUSTÍN, “Del pasado al futuro de los libros de texto gratuitos” en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011, pp, 681-694.

LLÀCER PÉREZ, VINCENT, et al, “Historiografía y Diseño Curricular en Historia en Bachillerato”, en Revista electrónica *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*, 2008, pp, 413-424.

LUNA ARGUDÍN, MARÍA, *La Cultura. México 1830-1880*, México, Editorial Taurus-Fundación Mapfre, 2015.

LLORENTE CÁMARA, ENRIQUE, “Imágenes en la Enseñanza”, en *Revista de Psicodidáctica*, Universidad del País Vasto, N° 9, 2000.

MAC GREGOR GÁRATE, JOSEFINA; GÓMEZ ÁLVAREZ, CRISTINA, PÉREZ ROSALES, LAURA, et al, *Historia de México* 3, Fondo de Cultura Económica, 2001,

MAESTRO GONZÁLEZ, PILAR, “Libros escolares y curriculum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar”, en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes, Enero-Diciembre, N° 7, 2002, pp, 25-52.

_____, *Historiografía y Enseñanza de la Historia*, Tesis doctoral. Universidad de Alicante, 1997.

_____, “Historiografía, didáctica y enseñanza” en *La Historia Enseñada, Revista Clío y Asociados*, Universidad Nacional de la Plata, N°2, 1997, pp, 9-34.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA, “México”, en VALLS, RAFAEL (coord.), *Los Procesos Independentistas Iberoamericanos en los Manuales de Historia*, Fundación MAPFRE/Organización de Estados Iberoamericanos, 2007, Volumen IV, pp, 69-112.

MATTOZZI, IVO, “La Transposición del Texto Historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia, En: Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 4, Venezuela, 1999. Pp, 27-56.

MEDINA, MEDÓFILO, “El Bicentenario: una conmemoración sintomática” en Razón Pública, Bogotá – Colombia, lunes 24 de noviembre de 2008, <http://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/91-el-bicentenario-una-conmemoraciin-tomca.html> [visto el 01 de junio de 2016].

MIRANDA LÓPEZ, FRANCISCO, “La reforma curricular de la educación básica”, en Arnut, Alberto Y Giorguli, Silvia (coord.), *Los Grandes Problemas de México. Educación*, Tomo VII, México, Colegio de México, 2010.

MORALES RENDÓN, ANA MARÍA; CARBAJAL CARBAJAL, OSCAR MAURICIO; et al, *Vive la Historia de México I*, México, Progreso Editorial, 2011.

MOYA P. CONSTANZA, “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”. EN: Cuadernos de lingüística hispánica, No. 11. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008, pp, 133-152.

NEXOS, “Los cuentos de Hadas y la Historia Patria”, N° 285, 1 de septiembre de 2001, <http://www.nexos.com.mx/?p=10105> [visto el 18 de septiembre de 2015] S/A.

NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS, et al, *Historia de México I, Enfoque por Competencias*, México, Editorial Santillana, tercera edición, 2014.

OCDE, *México-Nota País, Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2012*, en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> [visto el 4 de febrero de 2016].

OLMOS SÁNCHEZ, ISABEL, *La sociedad mexicana en vísperas de la Independencia, 1787-1821*, España, Universidad de Murcia, 1989.

ORTIZ ESCAMILLA, JUAN, *Guerra y gobierno: Los pueblos y la independencia de México*. México, Instituto Mora, El Colegio de México, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Sevilla, 1997.

_____, “Entre la Lealtad y el Patriotismo. Los criollos al poder”, en Brian Connaughton, Carlos Illades y Sonia Pérez Toledo, *Construcción de la legitimidad política en México en el Siglo XIX*, México, El Colegio de Michoacán, UAM, UNAM, El Colegio de México, 1999, pp, 107-126.

OSSENBACH SAUTER, GABRIELA Y SOMOZA, JOSÉ MIGUEL, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2005.

OSSENBACH, GABRIELA, “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES”, en *Heurística: Revista digital de historia de la educación*, No 4. Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes, 2005, pp, 155-164.

_____, “Manuales Escolares y Patrimonio Histórico-Educativo”, en *Revista Siglo XXI*, Vol. 28 n° 2, España, Universidad de Murcia, 2010, pp, 115-132.

PALTI, ELÍAS, *La invención de una legitimidad: razón y retórica en el pensamiento mexicano del siglo XIX*, (Un estudio sobre las formas del discurso político), Fondo de Cultura Económica, 2005.

PEÑA GUZMÁN, CECILIA, “Nacionalismo y Educación: la reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la Independencia en los libros de texto de educación secundaria”, en *Revista Historia Caribe*, Barranquilla, N° 17, 2010, pp, 9-28.

PÉREZ VEJO, TOMÁS, “Nuevos enfoques teóricos en torno a la guerra de Independencia”, en *Procesos, revista ecuatoriana de historia*. #34, II semestre 2011, Quito, pp, 5-36.

_____, *Nación, Identidad y otros mitos nacionalistas*, España, Ediciones Nobel, 1999.

PETRUS ROTGER, ANTONIO, “Innovaciones tecnológicas en el diseño y edición de manuales escolares”, en *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp, 103-124.

PORTILLO, JOSÉ MARÍA, *Crisis atlántica: autonomía e independencia en la crisis de la monarquía hispana*, Madrid, Marcial Pons, 2006.

PLÁ, SEBASTIÁN, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Editorial Plaza y Valdés, 2005, pp, 127-144.

_____, “La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993-2011)”, en *Historiografía*, número 4, julio a diciembre de 2012, pp, 47-61.

PRATS, JOAQUIM, “La Selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica” en: *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Número 12, 1997, pp, 1-6.

_____, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, 2001.

PRATS, JOAQUÍN Y SANTACANA, JOAN, *Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos*, Barcelona-España, Océano Grupo Editorial, Vol.3, 1998.

PROCESO, “Forcejeo por la historia”, México, 9 de febrero de 2003, <http://www.proceso.com.mx/?p=249158> [visto el 17 de septiembre de 2015].

QUADRATIN, AGENCIA MEXICANA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS, “Firman Cobaem y Editorial Anglo convenio de colaboración, Sección Educativas, 24 de junio de 2013, en <https://www.quadratin.com.mx/educativas/Firman-Cobaem-y-Editorial-Anglo-convenio-de-colaboracion/> [visto el 29 de mayo de 2016].

RAMÍREZ, FAUSTO, “Hidalgo en Contrapunto”, en *Revista Letras Libres*, Septiembre de 2010.

_____, “Hidalgo en su estudio: la ardua construcción de la imagen del Pater Patriae mexicano”, en Chust, Manuel Y Mínguez Víctor, *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia-España, Universidad de Valencia, 2003, pp, 189-209.

RAMÍREZ CABRERA, YENICEY, *Historia de México 1*, Editorial Anglopublishing, Serie Slím, 2012.

RAMÍREZ, TULIO, “El texto escolar: una línea de investigación en educación”, *Revista de Pedagogía*, Vol. 24 No. 70, Caracas, Universidad Central de Venezuela, mayo-agosto 2003, pp, 273-292.

RANGEL GUERRA, ALFONSO, “Impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos” en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios, SEP, CONALITEG, 2011, pp, 147-155.

RICO GALINDO, MARGARITA, et al, Básicos, *Historia de México 3*, Editorial Santillana, 2006.

RODRÍGUEZ, JAIME E., *La Independencia de la América Española*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

_____, *El proceso de la Independencia de México*, México, Instituto Mora, 1992.

_____, *Nosotros somos ahora los verdaderos españoles*, México, El Colegio de Michoacán, Instituto Mora, 2009, Volumen I y II.

ROMERO HERNÁNDEZ, MAURICIO ITZU, “Discurso y sujeto: La Independencia en el libro de texto gratuito de Historia de cuarto grado”, en Rodríguez Ledesma, Xavier y Toriz Martínez Adriana, et al, (Comp.), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, México, UPN, 2013, pp, 262-273. [Recurso Electrónico].

RUDÉ, GEORGE, *La Multitud en la Historia: los disturbios populares en Francia e Inglaterra 1730-1848*, Editorial Siglo XXI de España, 2009.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, ANTONI, “La formación en competencias de pensamiento histórico”, en *Clío y Asociados. La historia enseñada*, No 14, La Plata-Argentina, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Departamento de Historia, 2010, pp, 34-56.

SEP, *Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, Secretaría de Educación Pública*, México, primera edición electrónica, 2011, p, 19, consultado en https://www.academia.edu/11814397/Acuerdo_592_SEP [visto el 18 de febrero de 2016].

_____, *Seguimiento a las Escuelas, Ciclo Escolar 2006-2007*, Cuarto Informe Nacional, Secretaría de Educación Pública, 2007.

_____, *Reforma de la Educación Secundaria. Primera etapa de implementación, ciclo escolar 2006-2007*, Secretaría de Educación Básica, 2007.

_____, *Reforma de la Educación Secundaria, Fundamentación Curricular, asignatura de historia*, Secretaría de Educación Pública, México D.F., 2006.

_____, *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, México, 2005.

_____, SEP, *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria*, México, 1993.

SEED, PATRICIA, *Amar, honrar y obedecer en el México colonia. Conflictos en torno a la elección matrimonial, 1574-1821*, Traducción de Adriana Sandoval, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1991.

SEMO, ENRIQUE, “El siglo de la hacienda, 1800-1900 y La tierra y el Poder, 1800-1900”, en Botey Escapé, Carlota. (Coordinadora) *Historia de la cuestión agraria mexicana*, México, Centro de Estudios sobre el Agrarismo, Siglo XXI editores, 1988-1990.

SIERRA CAMPUZANO, CLAUDIA, *Historia de México 3, Un enfoque analítico*, México, 2001.

SOTELO, GRECO, *Una sociedad diversa y desigual 1810-2010*, México, Biblioteca Histórica del Bicentenario, Editorial Santillana, 2009.

TARANGO REYES, EDUARDO, *Los docentes y la enseñanza de la historia con los programas de la reforma educativa secundaria 2006, reproducción o resistencia*, Tesis para optar al grado de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

TERÁN, MARTA, “El movimiento de los indios, las castas y la plebe de Valladolid de Michoacán en el inicio de la Guerra de Independencia 1809-1810”, en Terán Marta, José Antonio Serrano (Editores), *Las guerras de Independencia en la América española*, Zamora, Colegio de Michoacán, Instituto de Antropología e Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2002, pp, 273-293.

THOMPSON, EDWARD P., *Tradición, revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica, 1984.

TIBADUIZA RODRÍGUEZ, OSCAR, “Construcción del Concepto de Espacio Geográfico en el Estudio y la Enseñanza de la Geografía”, en *Revista GeoEnseñanza*, Vol. 13, Núm. 1, enero-junio, Universidad de los Andes, Venezuela, 2008, pp, 19-30.

TORRES BRAVO, PABLO ANTONIO, *Enseñanza del Tiempo Histórico*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001, pp, 73-92.

TOSI, CAROLINA, “El texto escolar como objeto de análisis” en *Revista Lenguaje*, n° 39-02, Colombia, Universidad del Valle, 2011, pp, 469-500.

TUTINO, JHON, *De la Insurrección a la Revolución de México: las bases sociales de la violencia agraria, 1750-1940*, Traducido por Julio Colón, México, Editorial Era, 1990.

_____, “La Revolución de la Independencia de México: La insurgencia y la renegociación de la propiedad, la producción, y el patriarcado en el Bajío, 1800-1855”, en *Hispanic American Historical Review*, 1998, pp, 367-418.

_____, “Soberanía quebrada, insurgencias populares, y la Independencia de México: La guerra de Independencias, 1808-1821”, en *Historia Mexicana*. vol. LIX, núm. 1, julio-septiembre, 2009, pp, 11-75.

TREPAT, CRISTÒFOL A, “El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales”, en *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Editorial GRAO-Universidad de Barcelona, Barcelona, 2007, pp, 7-122.

TREVIÑO VILLAREAL, HÉCTOR JAIME, et al, *Historia de México*, Tercer grado, Ediciones Castillo, México, 2001.

VALLS MONTÉS, RAFAEL, “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico”, en *Revista Clío & Asociados, La Historia Enseñada*, N° 11, España, 2007.

_____, “Análisis de los manuales escolares, España”, en Rafael Valls Montés, *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia, Países Andinos y España*, Fundación MAPFRE TAVERA, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, pp, 85- 110.

_____, *Los procesos Independentistas Iberoamericanos en los Manuales de Historia*, Fundación MAPFRE/Organización de Estados Iberoamericanos, Volumen I, 2005.

_____, “Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas”, en *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 15, Valencia-España, 2001.

_____, “De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española”, en *Historia de la*

Educación, Revista interuniversitaria No 18, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1999, pp, 169-190.

VAN YOUNG, ERIC, *La ciudad y el campo en el México del siglo XVIII: la economía rural de la región de Guadalajara, 1675-1820*, Traducción de Eduardo Suárez, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

_____, *La Otra Rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*, México, Traducido por Rossana Reyes Vega, Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____, “Etnia, política local e insurgencia en México, 1810-1821”, en Chust, Manuel (Coord), *Los Colores de las independencias americanas. Liberalismo, etnia y raza*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009, pp, 143-171.

VANEGAS ISABEL, ADRIANA, Análisis del libro de Alba Ángeles, Historia de México, para el tercer grado de secundaria, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, 2008. (Tesis sin publicar)

VARGAS ESCOBAR, NATALIA, *Dispositivos Estatales de Afirmación. La versión de Nación que se registra en los libros de texto gratuitos de historia de México*, Tesis, México, FLACSO, Maestría en Ciencia Sociales, 2008.

VÁSQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA, “Renovación y Crisis”, en Gonzalbo Escalante, Pablo; Gonzalbo Aizpuru, Pilar; Tanck de Estrada, Dorothy; et al, *Historia Mínima, La educación en México*, México, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, pp, 217-243.

VENEGAS, MARÍA CLEMENCIA, *El texto escolar. Cómo aprovecharlo*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1993.

VILLA LEVER, LORENZA, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, CONALITEG, 2009.

_____, “Los libros de texto son gratuitos, pero no únicos ni obligatorios” en *Anuario Educativo Mexicano*, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, pp, 215-230.

VILLEGAS MORENO, GLORIA, *Historia 3, Historia de México*, Editorial Nuevo México, 2001.

VILLORO, LUIS, *El proceso ideológico de la revolución de independencia*, Primera reimpresión, México, Universidad Autónoma de México, 1977.

YOUNG, KEVIN, “Progreso, Patria y Héroes, una crítica del currículo de historia en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 45, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, abril-julio, 2010, pp, 599-620.

Anexo Documental:

Cuadro comparativo de libros de texto de Historia aprobados por la SEP para último año de secundaria 1999-2006¹ Asignatura Historia de México 3²

Editoriales	1999-2000 ³	2000-2001 ⁴	2001-2002 ⁵	2002-2003 ⁶	2003-2004 ⁷	2004-2005	2005-2006	2006-2007 ⁸
Santillana	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3
	—	—	—	—	Historia 3. Santillana Siglo XXI	Historia 3. Santillana Siglo XXI	Historia 3. Santillana Siglo XXI	Historia 3. Santillana Siglo XXI
Fondo de Cultura Económica	Historia de México 3	Historia de México 3	Historia de México 3	Historia de México 3	Historia de México 3	Historia de México 3	Historia de México 3	Historia de México 3
Ángeles Editores	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México

¹ Información suministrada por el Diario Oficial de la Federación para cada año escolar.

² Para entonces aún se mantenía la asignatura de Historia en los tres grados de secundaria, siendo los dos primeros Historia Universal, mientras que para tercero de secundaria, la asignatura se titulaba Historia de México. Luego de la reforma en el año de 2006 la clase de Historia en secundaria sufriría una reducción de un año.

³ ACUERDO número 258 por el que se establece el Calendario Escolar para el ciclo lectivo 1999-2000, aplicable en toda la República para la educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

⁴ En esta lista se encuentran los libros de texto de secundaria autorizados para el ciclo escolar 2000-2001. Estos libros fueron dictaminados con los lineamientos para la evaluación de libros de texto de este nivel educativo, publicados en el Diario Oficial de la Federación como Acuerdo Secretarial 236, el 18 de diciembre de 1997.

⁵ Estas publicaciones fueron autorizadas bajo los lineamientos del Acuerdo Secretarial 236 publicado el 18 de diciembre de 1997.

⁶ Estas publicaciones fueron autorizadas bajo los lineamientos del Acuerdo Secretarial 236 publicado el 18 de diciembre de 1997.

⁷ Estas publicaciones fueron autorizadas bajo los lineamientos del Acuerdo Secretarial 236 publicado el 18 de diciembre de 1997.

⁸ El 26 de mayo de 2006 se firmó el Acuerdo Secretarial número 384 por que se establecía el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, que entraría en vigor en el ciclo escolar 2006-2007 para Primer grado, es decir, los libros de texto publicados con el Plan de Estudios de 1993 perdieron su vigencia, por lo que el gobierno nacional trabajaba con las editoriales para hacer circular los nuevos libros de texto. Los grados de secundaria restantes tendrían que esperar otros dos ciclos escolares para trabajar los nuevos materiales educativos. Entonces, el Diario Oficial de la Federación publicado el 4 de septiembre de 2006 sólo autorizaba la circulación de los libros de texto para segundo y tercer grado de secundaria, los mismos que seguirían con el plan y programas de estudio de 1993.

Oxford University Press-Harla México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México	Vivir la historia 3. Historia de México
Grupo Editorial Norma	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3	El hombre y su huella 3
Ediciones Quinto Sol	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso	Historia de México. Tercer curso
Fernández Editores	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3	Historia del hombre en México 3
Ediciones Pedagógicas	Las razones de la historia de México	—	—	—	—	—	—	—	—
Editorial Patria	Historia de México. El Hombre en la historia	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia de México. El Hombre en la historia 3
Editorial Trillas	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente
	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México	Lecciones de Historia de México
	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y	Historia de México Orígenes, evolución y

	modernidad del pueblo mexicano	modernidad del pueblo mexicano	modernidad del pueblo mexicano.	modernidad del pueblo mexicano.	modernidad del pueblo mexicano.	modernidad del pueblo mexicano.	modernidad del pueblo mexicano.	modernidad del pueblo mexicano.	modernidad del pueblo mexicano.
Editorial Esfinge	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico	Historia de México. Un enfoque analítico
Ediciones Castillo	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado	Historia de México. Tercer grado
Publicaciones Culturales	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso	Historia. Tercer curso
Nuevo México	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3	Historia 3.
Ediciones Pedagógicas McGraw-Hill	_____	Las razones de la historia de México	Las razones de la historia de México	Las razones de la historia de México	Las razones de la historia de México	Las razones de la historia de México	Las razones de la historia de México	Las razones de la historia de México	Las razones de la historia de México
Pearson Educación	_____	Historia 3. Tiempos de México	Historia 3. Tiempos de México	Historia 3. Tiempos de México	Historia 3. Tiempos de México	Historia 3. Tiempos de México	Historia 3. Tiempos de México	Historia 3. Tiempos de México	Historia 3. Tiempos de México
Jamer Editores	_____	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México	Historia de México
Editorial Edere	_____	_____	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo.

Ediciones SM										mentalidades y cultura	mentalidades y cultura	mentalidades y cultura
Limusa Noriega Editores										mentalidades y cultura	mentalidades y cultura	mentalidades y cultura

**Cuadro 2:
Cuadro comparativo de libros de texto de Historia aprobados por la SEP para último año de secundaria 2007-2014⁹**

Asignatura Historia de México

Editoriales	2007-2008 ¹⁰	2008-2009 ¹¹	2009-2010 ¹²	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015 ¹³
Santillana	Historia 3	Historia de México II. Santillana Ateneo	Historia de México II. Santillana Ateneo	Historia de México II. Santillana Ateneo	Historia de México II. Santillana Ateneo	Historia de México II. Santillana Ateneo	Historia de México II. Santillana Ateneo	_____
	Historia 3. Santillana Siglo XXI	_____	Historia de México II, 3°. Santillana Integral	Historia de México II, 3°. Santillana Integral	Historia de México II, 3°. Santillana Integral	Historia de México II, 3°. Santillana Integral	Historia de México II, 3°. Santillana Integral	Historia de México II, Santillana Integral

⁹ Información suministrada por el Diario Oficial de la Federación para cada año escolar.

¹⁰ “En virtud de que para tercer grado de educación secundaria el nuevo plan y programas de estudio entrará en vigor en el ciclo 2008-2009, en esta lista de libros de texto que se anotan para este grado son los que fueron autorizados con base al plan de estudio de 1993”. Diario Oficial de la Federación, *LISTA de libros de texto utilizados por la Secretaría de Educación Nacional ciclo escolar 2007-2008*, publicada el 6 de julio de 2007.

¹¹ Para este ciclo escolar entraba en vigencia los nuevos libros de texto para tercero de secundaria, los mismos que estaría regidos por el nuevo Plan y Programas de Estudio decretados en el año 2006. Diario Oficial de la Federación, publicado el lunes 7 de julio de 2008. La asignatura pasaría a llamarse Historia II.

¹² Los libros de texto de educación secundaria autorizados para el ciclo escolar 2009-2010 que aparecen en esta lista, fueron dictaminados de conformidad con lo que se establece en el referido Acuerdo 385. Lo mismo sucederá con los ciclos escolares en adelante.

¹³ Los libros de texto de educación secundaria autorizados para el ciclo escolar 2014-2015 que aparecen en esta lista, fueron dictaminados de conformidad con las disposiciones normativas que se establecieron en el Acuerdo número 689 y en el Calendario del procedimiento de evaluación para autorizar el uso de obras destinadas a servir como libros de texto en las escuelas secundarias del Sistema Educativo para el ciclo educativo 2014-2015.

								Historia II, de México. Santillana Horizontes	Historia II, de México. Santillana Horizontes	Historia II, de México. Santillana Horizontes
								Historia II, de México. Santillana Horizontes	Historia II, de México. Santillana Horizontes	Historia II, de México. Santillana Horizontes
Fondo de Cultura Económica	Historia de México 3									
Angeles Editores	Historia de México									
Oxford University Press-Harla México	Vivir la historia 3. Historia de México							Cosas de esta tierra, y de la manera...y de la gente. Historia de México	Cosas de esta tierra, y de la manera...y de la gente. Historia de México	Cosas de esta tierra, y de la manera...y de la gente. Historia de México
Grupo Editorial Norma	El hombre y su huella 3							Historia en Contexto 3°	Historia en Contexto 3°	Historia en Contexto 3°
Ediciones Quinto Sol	Historia de México. Tercer curso									Historia de México
Fernández Editores	Historia del hombre en México 3							Tiempo y Espacio de México	Tiempo y Espacio de México	Tiempo y Espacio de México
								Historia II	Historia II	
									Hacer Historia II	
										Historia II. Tiempo y

										espacio de México
Ediciones Pedagógicas										
Editorial Patria	Historia de México. El Hombre en la historia 3	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2
		México en el tiempo, Historia del tercer grado	México en el tiempo, Historia del tercer grado	México en el tiempo, Historia del tercer grado	México en el tiempo, Historia del tercer grado	México en el tiempo, Historia del tercer grado	México en el tiempo, Historia del tercer grado	México en el tiempo, Historia del tercer grado	México en el tiempo, Historia del tercer grado	
			HISTORIA 2 ¹⁴				HISTORIA A 2			
Editorial Trillas	Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente	Historia de México Tercer Grado ¹⁶	Historia de México Tercer Grado ¹⁷	Historia de México Tercer Grado ¹⁸	Historia de México. Tercer Grado	Historia de México. Tercer Grado	Historia de México. Tercer Grado	Historia de México. Tercer Grado	Historia de México. Tercer Grado	Historia de México. Tercer Grado
	Lecciones de Historia de México	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO
		HISTORIA DE MÉXICO TERCER GRADO ¹⁹	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA DE MÉXICO TERCER GRADO	HISTORIA DE MÉXICO TERCER GRADO	HISTORIA DE MÉXICO TERCER GRADO	HISTORIA DE MÉXICO TERCER GRADO	HISTORIA DE MÉXICO TERCER GRADO	HISTORIA DE MÉXICO TERCER GRADO

¹⁴ Se diferencia de la otra edición que lleva su mismo nombre porque fue escrito por otros autores: Pérez Tagle Mercado, Gabriela Estela; César Isaac Velázquez Piedras y Samuel Soria Reyes.

¹⁵ La Editorial Trillas publicó dos ediciones bajo el mismo nombre, distintos autores, en esta publicación participaron: Enrique Krauze y Andrea Martínez.

¹⁶ La Editorial Trillas publicó dos ediciones bajo el mismo nombre, distintos autores, en esta publicación participaron: Enrique Krauze y Andrea Martínez.

¹⁷ La Editorial Trillas publicó dos ediciones bajo el mismo nombre, distintos autores, en esta publicación participaron: Enrique Krauze y Andrea Martínez.

¹⁸ La Editorial Trillas publicó dos ediciones bajo el mismo nombre, distintos autores, en esta publicación participaron: Enrique Krauze y Andrea Martínez.

¹⁹ A pesar de tener el mismo nombre de la edición publicada el mismo año por la Editorial Trillas, este libro estaba escrito por otros autores: Alonso Rodríguez, Enrique Avila, Carlos Andaluz, Efraín Gracida y Susana García.

	Historia de México Orígenes, evolución y modernidad del pueblo mexicano		TERCER GRADO ²⁰	Historia de México. Tercer Grado ²³	TERCER GRADO ²¹	TERCER GRADO ²²	Historia de México. Tercer Grado	Historia de México. Tercer Grado	
Editorial Esfinge	Historia de México. Un enfoque analítico		Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia II
	Historia de México. Tercer grado	Historia II ²⁶	Historia II ²⁷	Historia II ²⁸	Historia II ²⁹	Historia II	Historia II	Historia II	Historia II
		Historia II ³⁰							

²⁰ A pesar de tener el mismo nombre de la edición publicada el mismo año por la Editorial Trillas, este libro estaba escrito por otros autores: Alonso Rodríguez, Enrique Ávila, Carlos Andaluz, Efraín Gracida y Susana García.

²¹ A pesar de tener el mismo nombre de la edición publicada el mismo año por la Editorial Trillas, este libro estaba escrito por otros autores: Alonso Rodríguez, Enrique Ávila, Carlos Andaluz, Efraín Gracida y Susana García.

²² A pesar de tener el mismo nombre de la edición publicada el mismo año por la Editorial Trillas, este libro estaba escrito por otros autores: Alonso Rodríguez, Enrique Ávila, Carlos Andaluz, Efraín Gracida y Susana García.

²³ Es la tercera propuesta editorial de Trillas para tercer grado de secundaria. Sus autores son: Oxana Pérez, Angélica Portillo, Dessirée Herrera, Rosa Ortiz y Teresa Armendáriz.

²⁴ Es la tercera propuesta editorial de Trillas para tercer grado de secundaria. Sus autores son: Oxana Pérez, Angélica Portillo, Dessirée Herrera, Rosa Ortiz y Teresa Armendáriz.

²⁵ Es la tercera propuesta editorial de Trillas para tercer grado de secundaria. Sus autores son: Oxana Pérez, Angélica Portillo, Dessirée Herrera, Rosa Ortiz y Teresa Armendáriz.

²⁶ Autores: Federico Navarrete, Tania Carreño y Eulalia Ribó.

²⁷ Autores: Federico Navarrete, Tania Carreño y Eulalia Ribó.

²⁸ Autores: Federico Navarrete, Tania Carreño y Eulalia Ribó.

²⁹ Autores: Federico Navarrete, Tania Carreño y Eulalia Ribó.

³⁰ La Editorial Castillo ofreció para el mismo año escolar dos ediciones bajo el mismo nombre, esta publicación tuvo como autores a: Elisa Speckman, Alfredo Ávila, Erika Pani y Felipe Ávila.

Ediciones Castillo				Historia II ³¹	Historia II ³²	Historia II ³³			Historia II. Fundamental
									Historia II Explora
									Historia II Enlaces
Publicaciones Culturales	Historia. Tercer curso								
	Historia 3	Historia dos. Conexiones	Historia dos. Conexiones	Historia dos. Conexiones	Historia dos. Conexiones	Historia dos. Conexiones	Historia dos. Conexiones	Historia dos. Conexiones	
Editorial Nuevo México									Historia II. Nuevo México
	Las razones de la historia de México	Ser en la Historia	Ser en la Historia	Ser en la Historia	Ser en la Historia	Ser en la Historia	Ser en la Historia	Ser en la Historia	
Ediciones Pedagógicas McGraw-Hill									
		Ser en la Historia	Historia DE MEXICO 3°	Historia DE MEXICO 3°	HISTORIA DE MEXICO 3°	HISTORIA DE MEXICO 3°	HISTORIA DE MEXICO 3°	HISTORIA DE MEXICO 3°	HISTORIA DE MEXICO 3°
									Comprometid@s con la historia de México 3°
	Historia 3. Tiempos de México								Historia de México. Serie Alternativas

³¹ La Editorial Castillo ofreció para el mismo año escolar dos ediciones bajo el mismo nombre, esta publicación tuvo como autores a: Elisa Speckman, Alfredo Ávila, Erika Pani y Felipe Ávila.

³² La Editorial Castillo ofreció para el mismo año escolar dos ediciones bajo el mismo nombre, esta publicación tuvo como autores a: Elisa Speckman, Alfredo Ávila, Erika Pani y Felipe Ávila.

³³ La Editorial Castillo ofreció para el mismo año escolar dos ediciones bajo el mismo nombre, esta publicación tuvo como autores a: Elisa Speckman, Alfredo Ávila, Erika Pani y Felipe Ávila.

Pearson Educación	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Historia de México. Serie Saberes
Jamer Editores	Historia de México	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Editorial Edere	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo. Actores sociales, vida cotidiana, mentalidades y cultura	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Ediciones SM	Tiempo 3. Historia de México	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	_____
	_____	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	Tiempo 2. Historia	_____
	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Conect@ Entornos. Historia 2
Limusa Noriega Editores	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Comunidad Histórica 2
	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Travesía en el Tiempo 2
Ediciones Larousse	_____	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2
_____	_____	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	Historia 2	_____

Editorial Macmillan México	_____	_____	_____	Historia 2 ³⁴	Historia 2 ³⁵	Historia 2	Historia 2	_____
CEM Contenidos Estudiantiles Mexicanos	_____	_____	_____	HISTORIA 03 secundaria	HISTORIA 03 secundaria	_____	_____	_____
Editorial Terracota	_____	_____	_____	Historia 2	Historia 2	Historia 2	_____	_____
Editorial Terracota-Cengage	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Historia 2	Historia 2
Editorial Ríos de Tinta	_____	_____	_____	_____	_____	HISTORIA DE MÉXICO 03 Secundaria	HISTORIA A DE MÉXICO 03 Secundaria	_____

³⁴ A diferencia de la otra edición de la misma editorial, sus autores son: Ruiz Islas, Alfredo; K. Alejandra Pinal Rodríguez; Alejandro Zabaleta Chávez; Adela Cedillo Cedillo y Ricardo Gamboa Ramírez.

³⁵ A diferencia de la otra edición de la misma editorial, sus autores son: Ruiz Islas, Alfredo; K. Alejandra Pinal Rodríguez; Alejandro Zabaleta Chávez; Adela Cedillo Cedillo y Ricardo Gamboa Ramírez.