



AUTÓNOMA

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

## DES Ciencias Sociales y Humanidades

### Dirección General de Investigación y Posgrado

## **Región racial-discursiva en LGT de Historia. Generaciones 1960, 1993, 2014.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**Doctora en Estudios Regionales**

PRESENTA

**Adriana Delgado Román M110083**

DIRECTOR DE TESIS

**Dr. Raúl Trejo Villalobos**

CO-DIRECTORA DE TESIS

**Dra. Gisela Carlos Fregoso**

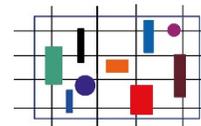
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

SEPTIEMBRE 2024



**CONAHCYT**

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES  
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



**Doctorado en  
Estudios  
Regionales**



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS  
 DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
 FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI  
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
 ÁREA DE TITULACIÓN  
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-022

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
 21 de agosto de 2024  
 Oficio No. TDER/306/2024

**C. Adriana Delgado Román**

Promoción: **Décima Tercera**

Matrícula: **M110083**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

**Región racial-discursiva en LGT de Historia. Generaciones 1960, 1993, 2014.**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares, los cuales deberá entregar:

Versión Digital:	Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Versión Digital y 1 tesis impresa:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.
Cinco tesis impresas:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

Vo. Bo.

**Mtra. Maria Eugenia Diaz de la Cruz**

Encargada de la Dirección de la Facultad de Humanidades Campus VI



*[Handwritten signature]*

**Dr. Jorge Magaña Ochoa**

Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales



C.c.p.- Expediente/Minutario.  
 MEDC/JMO/lrc\*



Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257

[www.der.doctorados.unach.mx](http://www.der.doctorados.unach.mx) E-mail [doctorado.der@unach.mx](mailto:doctorado.der@unach.mx)





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

## CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Adriana Delgado Román, Autor (a) de la tesis bajo el título de Región racial-discursiva en LGT de Historia. Generaciones 1960, 1993, 2014 presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Doctora en Estudios Regionales, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 09 días del mes de septiembre del año 2024.

Adriana Delgado Román

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conahcyt), con número 931424, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

**Agradecimientos para mi Co-directora; Doctora Gisela Carlos Fregoso  
por acompañarme en este trabajo, por toda la paciencia y la guía.  
A todas las mujeres, amigos y seres queridos que me han acompañado en  
este proceso, gracias.**

**Hey  
vengan  
salgan  
donde quiera que estén  
necesitamos reunirnos  
en este árbol  
que no ha sido plantado  
todavía.  
June Jordan**

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. ACERCA DE LA REGIÓN RACIAL-DISCURSIVA</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1. Aproximaciones a la región y los Estudios Regionales</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2. Re-visión de la región</b> .....	<b>21</b>
1.2.1. Región como constructo relacionado con procesos sociales. ....	22
<b>1.3. Consideraciones teóricas sobre la región.</b> .....	<b>27</b>
<b>1.4. La historia que se narra desde los libros de educación primaria: región racial-discursiva.</b> .....	<b>33</b>
<b>1.5. Procesos de racialización y discurso.</b> .....	<b>46</b>
<b>Capítulo 2. LIBROS DE TEXTO EN MÉXICO</b> .....	<b>55</b>
<b>2.1. Libros de texto: una definición a partir de sus funciones sociales y pedagógicas.</b> .....	<b>56</b>
2.1.1. Recorrido histórico 1824 a 1950: instituciones, reformas y leyes educativas en México. ....	69
<b>2.2. Creación de la Conaliteg. Implicaciones y retos.</b> .....	<b>79</b>
<b>2.3. Libros de texto gratuitos en México: del plan de los once años a las reformas educativas actuales</b> .....	<b>84</b>
2.3.1. Los libros después de 1968. ....	88
2.3.2. Las reformas de los libros de texto tras la “década perdida”. ....	92
2.3.3. Desde el Compromiso Social por la Calidad de la Educación a la Reforma educativa de 2013. ....	96
<b>Capítulo 3. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>100</b>
<b>3.1. La historia de México a través de la educación</b> .....	<b>101</b>
<b>3.2. Libros de texto como dispositivos tecnológicos</b> .....	<b>108</b>
3.2.1. Poder, libros y ciudad letrada. ....	119
3.2.2. Análisis del discurso y tecnologización. ....	127
<b>3.3. Del libro a la historia.</b> .....	<b>129</b>
3.3.1. Revisión bibliográfica. ....	132
<b>3.4. De la región al paradigma de investigación.</b> .....	<b>134</b>
<b>3.5. Diseño metodológico.</b> .....	<b>136</b>
3.5.1. Fases hacia el análisis y procesamiento de corpus. ....	139
3.5.2. Redes semánticas en Atlas ti 9. ....	146
<b>Capítulo 4. LIBROS DE LA PATRIA: GENERACIÓN 1960</b> .....	<b>149</b>
<b>4.1 Acercamientos iniciales: conocer la patria para servirla.</b> .....	<b>150</b>
4.1.1. La construcción de la patria. Deber, mandatos y símbolos. ....	153
<b>4.2 De pueblos y metrópolis a Cortés y Moctezuma.</b> .....	<b>163</b>
<b>4.3 Nueva España y el mestizaje.</b> .....	<b>168</b>
4.3.1. Detrás del personaje y la verdad histórica: Manuel Lozada.....	180
<b>4.4 Guerra de Independencia a dos voces: <i>mestizos valientes e indígenas y negros rebeldes.</i></b> .....	<b>184</b>
<b>4.5 De la religión a la alfabetización.</b> .....	<b>196</b>
4.5.1. Estado-Nación: su formación y la educación. ....	202
<b>Capítulo 5. LIBROS DE LA RENOVACIÓN: GENERACIÓN 1993</b> .....	<b>206</b>
<b>5.1 Forjando la nación. Aproximaciones.</b> .....	<b>207</b>

<b>5.2 México antiguo .....</b>	<b>213</b>
5.2.1. Pueblos: esplendor y legado .....	216
5.2.2. Sistemas de escritura: las otras lenguas. ....	221
<b>5.3 El asombro ante un nuevo mundo.....</b>	<b>224</b>
<b>5.4 Organización socio-racial durante los procesos de colonización y virreinato. ....</b>	<b>228</b>
<b>5.5 México: sus gentes de color y la lengua nacional .....</b>	<b>241</b>
<b>Capítulo 6. LIBROS COMO LEGADO: GENERACIÓN 2014.....</b>	<b>258</b>
<b>6.1 Mexico-mestizos: hijos de la patria. ....</b>	<b>259</b>
<b>6.2 Los otros mexicanos: hijos del maíz .....</b>	<b>262</b>
<b>6.3 Calidades y explotación. ....</b>	<b>280</b>
<b>6.4 Mestizaje cultural.....</b>	<b>284</b>
6.4.1. Aportes de África y Asia a la mexicanidad. ....	294
<b>6.5 El sentir de una nación.....</b>	<b>299</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>302</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>311</b>

## **INTRODUCCIÓN**

A partir de la institucionalización de la educación como derecho y obligación para los ciudadanos del país (México), se procuró la utilización de recursos didácticos y de apoyo para la enseñanza e impartición de clases. Los libros de texto gratuitos, que se distribuyen en las escuelas públicas desde el nivel preescolar hasta el nivel secundaria, son una de las principales herramientas de la que se valen los docentes para la impartición de distintas asignaturas.

En lo que respecta a la investigación propuesta, para el programa de Doctorado en Estudios Regionales, se hace énfasis en los libros de texto de la materia de Historia en educación primaria. El contenido presentado a continuación muestra las investigaciones realizadas acerca y a partir de los libros de texto desde sus diferentes funciones, a saber: pedagógica, cultural, social, ideológica, entre otras más.

En el entendido de que los libros de texto son -además de una herramienta de aprendizaje- recursos dialógicos, es decir, que presentan una interacción entre las voces de quienes los han elaborado y las de quienes los leen se han buscado investigaciones que no solo consideren al libro de texto como una herramienta per se, sino como un medio que presenta un contenido que se relaciona desde su contenido con los alumnos y con el docente.

Ahora bien, es necesario señalar que los libros de texto son analizados en función de su dimensión discursiva. Así pues, las investigaciones proponen (en su mayoría) un análisis del discurso de los libros de texto de tal manera que se vincula con el objeto de estudio que atañe a la investigación.

Los libros de texto en su carácter pedagógico han servido, desde su distribución en las escuelas, como la principal herramienta y apoyo para los docentes a cargo de impartir clases. Es necesario señalar que, si bien estos libros pretendían -en un primer momento- unificar los criterios de enseñanza a nivel nacional, los contenidos de cada uno de ellos son diferentes según el grado y nivel escolar, no obstante, también se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

Previo a los estudios realizados del contenido plasmado en los libros de texto, únicamente se analizaba el papel del docente frente a grupo, luego de que se notara la importancia de los libros de texto dentro de las aulas, así como sus interacciones con los alumnos, se procede a instaurar nuevas maneras de observar estos recursos didácticos.

Los estudios llevados a cabo acerca de los libros de texto comienzan siendo descripciones de corte gramatical y lingüístico, que estaban orientados desde miradas epistemológicas positivistas. Se concentraban en describir y enumerar las características gramaticales de los discursos de los libros de texto sin profundizar en qué dicen y/o enuncian dichos discursos.

Consecutivamente, luego de las aportaciones de los estudios del discurso y la pedagogía crítica, se abren nuevas miradas en torno a cómo hacer investigaciones que tengan como participantes de la investigación a los libros de texto. Claro está que, los libros no son actores sociales, ni sujetos, sino instrumentos que, como se ha mencionado anteriormente, dialogan a partir de su contenido con los alumnos y docentes.

De tal manera que, de acuerdo con las investigaciones encontradas acerca de los libros de texto, las principales perspectivas teóricas que orientan los estudios sobre los libros de texto son; el estructuralismo lingüístico propuesto y desarrollado por Van Dijk, así como la gramática sistémico-funcional de Halliday.

Posteriormente, las corrientes integran aportes de otras disciplinas como la antropología, la sociología, sin dejar de lado los ya propuestos por la pedagogía para dar paso a estudios con enfoques educativos, socioculturales, pedagógicos, histórico-políticos, entre otros.

Desde los aportes de Van Dijk a los estudios críticos del discurso, el análisis del discurso ha sido uno de los métodos al cual recurren los investigadores para realizar investigaciones que impliquen revisar y analizar textos. Este método, no es propiamente una metodología establecida, sino que, al ser un enfoque multidisciplinario, es posible aplicar varios recursos para el adecuado análisis del texto, de ahí que sea muy utilizado para estudiar este tipo de problemáticas discursivas.

La manera de investigar ha cambiado en tanto se ha hecho el cruce entre disciplinas, así, por ejemplo, en la investigación planteada por Fuentes Pajares, en el 2011 en España, se usa un método estadístico para la selección de los textos que se analizarán, asimismo se emplea un análisis cualitativo del contenido y se aborda una región sociocultural delimitada a partir del libro de texto y sus interacciones, por un lado, con los alumnos, y por otro con el currículum escolar.

En las investigaciones realizadas en España, se aprecia que el método y las técnicas de investigación se derivan a partir del uso del análisis crítico del discurso, es decir, se extrae un *corpus* y se elaboran categorías en función de lo que se quiere indagar del libro de texto.

La investigación realizada por Zárate Pérez, en el 2018 también en España, propone un método de clasificación de las preguntas, ya que el propósito es develar cómo las preguntas que hay en los libros de texto sirven para dar cuenta del nivel de lectura crítica de los alumnos. En dicho trabajo, hay una interacción entre los libros y alumnos, no participa el docente.

Los trabajos realizados en México, específicamente en Chiapas, en el programa de doctorado de Estudios Regionales de la UNACH, utilizan también el análisis del discurso como método. Debido a que estas investigaciones tienen la característica de ser inter y/o transdisciplinarias, se enriquece el método con aportes de la pedagogía, la semiótica, la literatura, entre otras. Así pues, se construyen categorías de análisis delimitadas por dos vías, a saber; la primera en función de la región que se plantea, la cual suele ser socio-simbólica y discursiva, la segunda el tipo de texto del que se extrae el discurso que será analizado.

A continuación, se muestra una tabla (tabla 1) en donde se ilustra de lo mencionado hasta el momento, tomando como punto de referencia las investigaciones encontradas que estudian el discurso desde diferentes aristas, pero, usando el método del análisis crítico del discurso.

**Tabla 1.- El análisis del discurso y tipos de discursos en investigaciones de México y España.**

<b>País</b>	<b>Método aplicado a la investigación</b>	<b>Tipo de discurso</b>
<b>España</b>	Análisis del discurso	Discurso del currículum escolar.
<b>España</b>	Análisis crítico del discurso	Discurso de preguntas de libros
<b>México</b>	Análisis crítico del discurso	Discurso de las juventudes
<b>México</b>	Análisis crítico del discurso	Discurso de los informes rectorales
<b>México</b>	Análisis crítico del discurso	Discurso de la narrativa indigenista

Fuente: Elaboración propia.

El discurso; tomado como una categoría compleja en donde intervienen aspectos culturales, sociales, políticos, culturales, ideológicos, pedagógicos, entre muchos otros, ha sido analizado con base en las relaciones que construye desde su contenido hacia sus lectores/receptores. En el caso de los libros de texto, son alumnos y docentes quienes interactúan con los discursos de dichos materiales pedagógicos. No obstante, también el propio discurso aún sin tener un receptor físico interactúa a partir de su propio contenido, pues cada libro es el resultado de ciertas voces, es decir, de sus autores, revisores, editores.

Ahora bien, las principales temáticas en torno al discurso de los libros de texto se orientan a partir de las siguientes líneas; ideología, identidad, realidad social, cultura, contenido, función escolar y/o social.

Se utilizan los discursos de los libros de texto para identificar ideologías adyacentes a estos, para dar cuenta de cómo se construyen las identidades, o cómo se muestra la realidad social, así como aspectos culturales de una población, grupo social, clase social, etc., y se analiza también qué papel desempeñan en las aulas, es decir, si son de gran utilidad, si su contenido se encuentra en correspondencia con las exigencias del currículum educativo.

Una de las preocupaciones de los investigadores en torno a los libros de texto, y al discurso contenido en ellos, es conocer cuáles son sus funciones más allá de las evidentes y pedagógicas. Les interesa abordar el papel que juegan en relación con aspectos sociales, políticos, educativos, culturales, entre otros.

Así, proponen buscar cómo el contenido (re)produce ideologías, posicionamientos políticos, estereotipos, creencias, identidades, imágenes en torno a grupos indígenas, por ejemplo, maneras de relatar e instruir acerca del nacionalismo, o el dominio que ejercen unos grupos sobre otros mediante el discurso.

Las inquietudes que guían la elaboración de los propósitos de investigación se orientan, con base en el objeto de estudio, en función de la estructura discursiva, es decir; qué dicen los libros y cómo lo dicen, de que recursos discursivos se valen para estructuras preguntas, juicios de valor, estereotipos, dominio, desigualdad, identidades, entre otros.

Particularmente, se busca la comprensión de las narrativas empleadas para enunciar momentos históricos como en el caso de la investigación propuesta por Espinoza (2020), los autores deciden “analizar y comprender las narrativas nacionales presentes en un libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de tercer año de enseñanza de secundaria de Chile”. En el caso de la investigación de Morales-Vidal y Cassany (2020) el interés radica en “analizar la realidad que reflejan los libros de ELE y sus posibles sesgos en favor de los grupos de poder”. En dichos trabajos, el análisis va enfocado en entender el discurso y cómo permea en la realidad, por otro lado, en el trabajo de Fernández López (2017) el interés se orienta a “analizar los aspectos ideológicos más relevantes de la literatura indigenista”.

Las investigaciones, encontradas para realizar este estado del arte, evidencian que; los objetivos derivan de las preguntas de investigación en relación con el objeto de estudio, y a su vez, los resultados son correspondientes con lo planteado en los objetivos.

Sin embargo, en cada una de ellas, además de dar respuesta a las interrogantes iniciales del trabajo surgen también aspectos relevantes que mencionar; tal es el caso de la investigación de García y Arcos (2021) que puntualizan lo siguiente; “el libro de lectura *Veracruz*, fue un proyecto que sirvió para difundir el amor por la patria, así como un instrumento político para generar una consciencia de clase”. En el principio de su investigación, las autoras mencionadas buscaban entender la finalidad didáctica del libro de texto, pero en el transcurso de la investigación encontraron otros datos importantes que también decidieron analizar y por ello llegan a la conclusión ya citada.

Cuando se habla de análisis crítico del discurso, es posible recurrir - casi de inmediato- a la figura de Van Dijk quien es uno de los autores que más aportaciones ha hecho al campo de los estudios críticos del discurso. La popularidad de este autor se centra en que es uno de los más traducidos en español y dichas traducciones son muy fieles a los textos originales, además este investigador ha presentado numerosas conferencias en América Latina, y ha hecho colaboraciones con investigadores de México, Chile, España, entre otros países.

Luego de la revisión de los trabajos que constituyen el estudio del arte del trabajo titulado: Libros de texto gratuitos de educación primaria: la historia que se narra, es posible argumentar que para realizar un estudio consistente y completo se deben considerar los aportes de campos y disciplinas como la pedagogía, la sociología, los estudios culturales, así como de la semiótica, la teoría de la enunciación, incluso de la gramática sistémico-funcional.

Así también, es menester señalar que, para la elaboración y desarrollo de las categorías que puedan dar cuenta de cómo se construyen las ideologías a partir del contenido discursivo de los libros de texto, es necesario tomar en cuenta otros aspectos de los libros como las imágenes, por ejemplo, así como las funciones pedagógicas y dialógicas de dichos materiales dentro y fuera de las aulas.

Ahora bien, las preguntas que guiarán la investigación son las siguientes:

- ¿Cómo y cuáles son las narrativas acerca de la historia de México en el descubrimiento, conquista e independencia, en los libros de texto gratuitos de educación primaria que se usan para impartir dicha materia en las generaciones de 1960, 1993 y 2014?
- ¿Qué dicen los libros de texto gratuitos de cuarto grado (generaciones 1960, 1993 y 2014) sobre los momentos históricos: descubrimiento, conquista e independencia?

- ¿Qué estrategias discursivas configuran las narrativas acerca de las poblaciones en México durante los periodos: descubrimiento, conquista e independencia en los LTG de educación primaria de las generaciones 1960, 1993 y 2014?
- ¿Cómo se representa a la población de México a partir de los LTG de historia generaciones 1960, 1993 y 2014?

A continuación, se presentan los objetivos de investigación, iniciando con el objetivo general; analizar las narrativas existentes acerca de la historia de México contenidas en los libros de texto gratuitos de educación primaria asignados para dicha materia en las generaciones de 1960, 1993 y 2014.

En tanto los objetivos específicos son:

- Develar las temáticas que se asocian a la historia de México en los libros de texto gratuitos en tanto descubrimiento, conquista e independencia.
- Especificar las estrategias discursivas que configuran las narrativas sobre la historia de México (descubrimiento, conquista e independencia) en los libros de texto gratuitos.
- Evidenciar las características de la población de México a partir de los periodos señalados (descubrimiento, conquista, independencia) y por los cortes de generaciones (1960, 1993 y 2014).

A manera de justificación, es necesario considerar lo siguiente; la problemática en torno a la enseñanza de diversas asignaturas en México deriva en múltiples maneras de observar cómo son los contenidos de los libros que sirven como material didáctico y de apoyo a los docentes, no obstante, la mayoría de las investigaciones se enfoca en el papel del docente, sus funciones frente al grupo, las maneras de desarrollar la clase.

Luego entonces, pocas veces la atención reside en los libros de texto que también desempeñan una función en el aula, dado que a través de estos se transmite el *conocimiento* acerca de una asignatura en particular.

Los libros de texto representan un material completo, que puede ser entendido sin la intervención o ayuda del docente, por ello es necesario reconocer que, en los contenidos de dichos libros se representan las voces tanto de quienes los elaboran como las que han sido silenciadas u obviadas.

La pertinencia de la investigación reside en lo siguiente; los libros de texto deben ser entendidos como dispositivo tecnológicos-ideológicos que, en tanto contienen ideas, afirmaciones, representaciones de los modos de vida y organización de las sociedades. Así pues, lo que dicen los libros de texto debe ser analizado para entender cómo se re/presenta la historia de México por medio de estos y sus repercusiones.

Se propone entonces un diálogo entre los libros de texto y sus contenidos, entre sus discursos. Lo anterior para abonar al debate acerca del por qué es importante saber qué dicen los libros de texto, en este caso lo de la asignatura de historia. En este sentido, se arrojará luz acerca de cómo los contenidos de estos libros permean en las interacciones sociales, puesto que cimentan las bases del conocimiento que adquieren los alumnos.

En este orden de ideas, la investigación regional sobre problemas educativos aumentará las posibilidades futuras para que estudios acerca de las regiones simbólicas, sus maneras de estudiarlas, de entenderlas, de crearlas.

## **CAPÍTULO 1. ACERCA DE LA REGIÓN RACIAL-DISCURSIVA**

En el presente apartado se encuentran las disertaciones correspondientes a la regionalización de la investigación a partir de lo siguiente: la comprensión de la región y los aportes de los Estudios Regionales para abordar dicha categoría. Se hace un recorrido de carácter histórico-teórico para conocer cómo ha sido interpretada y definida la región para, finalmente, hacer el trazo de la región que se analizará en esta investigación.

### **1.1. Aproximaciones a la región y los Estudios Regionales.**

En los Estudios Regionales, una de las principales categorías es, precisamente, la región, a partir de esta se ubican e insertan las investigaciones que se hacen desde este campo. Así, en su cometido por mostrar cómo se dan las interacciones entre la región y sus componentes (los ER) han enriquecido dicha categoría para poder explicar los fenómenos que ocurren en la sociedad desde sus planos locales, regionales, estatales, municipales, globales, entre otros.

Es necesario entonces, virar la mirada hacia la categoría de región para entender por qué esta noción es la base sobre la cual se enfocan los Estudios Regionales, de acuerdo con el texto; La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración, hablar de regionalización consiste en lo siguiente:

Insistir en la regionalización nos recuerda que el grado de “sistematicidad” en sistemas sociales es muy variable, y que las “sociedades” rara vez tienen límites especificables con facilidad, al menos hasta que ingresamos en el mundo moderno de los Estados nacionales. Funcionalismo y naturalismo se inclinan a admitir de manera irreflexiva sociedades como entidades claramente deslindadas, y sistemas sociales, como unidades que tienen un alto grado de integración interna. En efecto, esas perspectivas, aunque se desautorizan las metáforas orgánicas directas, suelen entrar en íntima alianza con conceptos biológicos; y estos, por lo común, se elaboraron en torno de entidades cuyo deslinde del mundo circundante es claro y que son dueñas de una evidente unidad interna. Pero, muy a menudo, “sociedades” no tiene semejanza alguna con esto (Giddens, 1984, pp. 12-13).

Ahora bien, entiéndase así que, la regionalización es un proceso que delimita las regiones en función de sus características, relaciones, dinámicas, procesos y demás fenómenos que ocurren en estas. De ser así, la región, puede verse desde múltiples maneras, lo cual implica un grave problema, debido a que, es necesario delimitar la región, mas no reducirla a una simple categoría. Debe tomarse la región como un espacio donde existe una problematización, pero no un “problema” —en el sentido coloquial de la palabra—.

De tal manera que, una vez identificadas las relaciones que existen en la región se problematice y con ello se obtenga un objeto de estudio que pueda ser visto desde los Estudios Regionales.

Cabe mencionar que, la región, independientemente de si se localiza en un espacio geográfico-físico, no puede limitarse a ser considerada solo a partir de ese aspecto. En los Estudios Regionales se propone una mirada completa de la región, y que se explique cómo esta se compone de más procesos, cómo puede significar el “todo” pero a su vez cómo es tomada como una parte que suma al “todo”.

Los estudios regionales son, ante todo, un campo de conocimiento, de ahí que su definición, esquematización, categorización resulte complicada. Al ser un campo, posee características que lo diferencian de las ciencias, las disciplinas, los enfoques, no obstante, también se encuentran estrechamente relacionados con varias disciplinas debido a su carácter transdisciplinar.

Particularmente, el campo de los Estudios Regionales no es homogéneo, sino por el contrario, de tal suerte que, propone el constante debate entre las diversas maneras tanto de comprender el propio campo de acción como de los procedimientos que se utilizan para guiar las investigaciones en torno a dicho campo. Entender que los Estudios Regionales son un campo, ayuda a su ubicación dentro de las formas de hacer/entender la ciencia y, además a establecer los puentes necesarios con disciplinas otras.

Existen algunas pautas que, diferencian e identifican a los Estudios Regionales, a saber; se interesan por los procesos histórico-sociales, a su vez, establecen relaciones entre los distintos tipos de sociedades e historias. Es importante, para los Estudios Regionales, revisar la historia porque a partir de esta se establece un posicionamiento que permite; entender la ubicación de los Estudios Regionales y su relación con otros campos y disciplinas de la ciencia. De tal manera que, atienden a la especificidad de contextos, acciones y, sujetos.

La región, como categoría primordial para el campo de los ER, se entiende a partir de su constante relación con otras, de tal manera que, desde los paradigmas de investigación, se encontrará una forma específica, más no limitada de observar la región.

Los Estudios Regionales cuentan con una tradición en la investigación que parte desde lo propuesto por las investigaciones en ciencia regional. Hablar de ciencia regional en palabras de Sagan (2006) implica reconocer tres enfoques principales; el cronológico, la ciencia regional y las interpretaciones socio-culturales de la región. Es menester mostrar también sus perspectivas en los diferentes niveles, teórico, metodológico y práctico.

En el primer acercamiento hacia la ciencia regional—aproximación cronológica— los investigadores no se ocuparon de crear nuevos conceptos, ni de buscar formas otras de describir y entender la región, se usaron, en cambio, los conceptos ya establecidos, los elegidos desde la geografía, así las regiones se entendían a partir de un espacio delimitado por fronteras, márgenes, límites tanto físicos como espaciales atendiendo a las propias características naturales de un cierto lugar. En otras palabras, dependiendo de hábitat, fisiografía, se procedía a demarcar la región, el bosque, la pradera, las playas, por ejemplo, esto también diferenciaba a los actores, pues desde esta mirada los habitantes de las playas nada tenían en común con los del bosque.

Mas adelante, la región pasó a considerar el entorno y las interacciones que se producían en este, de tal suerte que pasó de ser un llano espacio a uno en donde convergen procesos económicos, sociales, etc. Debido a que la región se proponía solo como un espacio en dónde ocurrían procesos, algunos científicos dudaron de lo que la ciencia regional hacía y postulaba.

De acuerdo con Sagan (2006) los criterios de la perspectiva cronológica de la región, no cumplían con lo establecido para que se considerara como ciencia, es decir; se proponía que no había objetividad desde este enfoque. Lo anterior se debía a que no se arrojaban datos precisos acerca de las regiones, de cómo eran, de sus características específicas, de las maneras de entenderlas, etc. Aunado a esto, todavía no existía una demarcación para poder diferenciar claramente región y espacio, para este momento, las especificidades de la región aún no se encontraban definidas.

Las diferencias entre un espacio y la región parecían apuntar hacia dos caminos diferentes, sin embargo, se propuso que la región geográfica y los espacios otros de convergencia tenían similitudes y puntos de encuentro, si bien la región no podía ser/existir en todo un espacio determinado, sí era posible observar cómo ese espacio se constituía a partir de la región y, de algún modo, cómo la región influía en el espacio dado. Sin embargo, durante mucho tiempo, se siguió entendiendo la región como sinónimo de espacio, lo cual derivó en que más tarde, la categoría de región quedó subordinado al de espacio (Sagan, 2006).

Posteriormente, atendiendo a las descripciones de espacio y fisiográficas, se consideró también la variante económica para incluirla en la región, de acuerdo con los especialistas de ese tiempo en las regiones sucedían interacciones comerciales, había estructuras delimitadas en función de la naturaleza, la urbanización, el entorno. Es aquí donde se habla de la ciencia regional, se había dado paso a comprender la región no como un sinónimo o como parte de otra categoría, sino como una propia en la cual los enfoques de planificación desde la geografía, entendía la región como una categoría distinta al espacio, en la cual convergían interacciones económicas, esa parecía ser la distinción para delimitar las regiones.

De esto se desprendían ideas nuevas que apuntaban a observar los intercambios económicos, los modos de producción, la organización y dinámica de los mercados. Los procesos de industrialización también formaron parte de este nuevo andamiaje teórico-metodológico, se analizaban, entonces, las diferencias entre los modos de hacer agricultura y los modos de producir otras materias primas, tomando en cuenta los entornos y espacios geográficos de producción.

Consecutivamente, los estudios de la ciencia regional, al haber explicado ya las relaciones entre la economía, los espacios, la geografía, los modos de producción, de organización, consideraron que hacía falta dar cuenta del contexto cultural en que se encontraban las regiones, así, la categoría cultura pasó a ser parte fundamental para explicar a profundidad los procesos en/ dentro de las regiones.

Es claro que, una región no puede ser delimitada a partir de aspectos aislados, por ejemplo; atender a los modelos económicos sin observar las estructuras de organización social. Debido a lo anterior, fue necesario la vinculación entre lo económico, espacial, fisiográfico con la cultura, para dar cuenta de cómo todo lo que ocurre en una región es un tejido de numerosas categorías conceptuales que, dependiendo de la aproximación teórica van a ser tomadas para guiar el rumbo de la metodología (Sagan, 2006).

Hasta ahora, se puede decir que, si las regiones son espacios con características geográficas, pero también socio-culturales, deben existir pautas metodológicas que consigan anclar los procesos económicos con los sociales, por ejemplo, así como los geográficos con los culturales. Para optimizar la investigación en la ciencia regional, lo ideal es que se combinen métodos; los cualitativos y los cuantitativos, es decir, hablar de los datos duros, en función de sus relaciones con los datos sociales.

Particularmente, la noción de región implica que, además de comprender desde dónde se observa, así como establecer la combinación de métodos, se considere también como un constructo categórico. Se necesita identificar las características de la región para saber en qué nivel de praxis se encontrará, si podrá ser tomada como un objeto de cognición, herramienta de análisis o instrumento que permita la acción.

Luego de identificar cómo es la región, con qué métodos se analiza y qué puede hacerse con ella, se tendrán los tres pilares para organizar la región, es decir, se traza primero una ruta que guíe la región hacia cómo debe ser investigada, con qué métodos debe ser procesada y qué hay por decir acerca de dicha región.

De construirse un cimiento firme en cuanto a los tres niveles mencionados, estudiar la región será, ante todo, un reto, y un camino nuevo para entender cómo las regiones construyen espacios, estructuras, etc., y, a su vez, cómo los sitios, fronteras naturales, actores sociales construyen regiones que no se encuentran precisamente ancladas a un espacio geográfico.

La perspectiva de la investigación, puede entenderse desde lo propuesto por la ciencia regional en tanto a tomar en consideración a los actores sociales, así como sus relaciones con la cultura, de tal suerte que, por medio de los discursos, la región sea una urdimbre que pueda valerse de diversas disciplinas para su descripción, análisis y procesamiento.

A partir de lo revisado hasta el momento, se colige lo siguiente: los Estudios Regionales son un campo de conocimiento, por tanto, se relacionan con diversas disciplinas, a su vez, estas relaciones, acercamientos, divisiones, proporcionan maneras únicas de observar las múltiples regiones. Entiéndase así, los Estudios Regionales como un pulpo (desde una apreciación personal), un gran campo de conocimientos con extremidades que son disciplinas que aportan a su quehacer científico, sin limitarlo, pero sí delimitando un campo propio de estudio, a través de las formas de comprender la región.

## 1.2. Re-visión de la región

Hablar de región conduce a un debate acerca de las distintas concepciones que se tiene de dicha categoría, debido a que es un concepto polisémico. Según lo estipulado por Rózga y Diego (2010) la idea de región tal como se define desde las lenguas romances e implica lo siguiente:

1.- en la tradición romana se retoma el vocablo *regio* asociado con *régere* que contiene una dimensión política, pues su raíz indica relación con los verbos siguientes; dominar, gobernar, regir. Así, el vocablo *régere* asociada a región implica un significado político y/o administrativo.

2.- la tradición latina igualmente propone *regio*; pero considerándola como: dirección, área, división espacial, zona. En esta tradición, la raíz latina se encuentra vinculada con *regius* que indica un reino o real.

Considerando lo mencionado anteriormente, se precisa que, la región —en un principio— surge en el seno de la geografía para delimitar los espacios, zonas o territorios que compartieran características homogéneas o similares, sin que se necesitara una diferenciación entre ellos. De acuerdo con la geografía y la tradición griega, las regiones eran necesarias para establecer límites, fronteras, espacios y de esa manera generar mapas que describieran y dibujaran los espacios que habían conquistado o los que esperaban conquistar. Se cumple así, que la región en tanto su raíz implicaba *per se* una dimensión política, de dominio o gobernanza.

Ahora bien, es posible reconocer que, surgida como una noción que delimita un espacio o se demarca en tanto límites establecidos de acuerdo con aspectos geográficos, la región se localiza, antes de construirse. Si desde la geografía se reconoce a la región vinculada estrechamente con el espacio, desde los Estudios Regionales se han incorporado, a partir de debates crítico-teóricos, su relación, migración y relación con disciplinas y campos de estudio, lo anterior para enriquecer su naturaleza, en este sentido, debido a su dinamismo, las regiones son ahora de carácter inter y transdisciplinar.

Aunada a procesos sociales, políticos, culturales; la región se convierte en un espacio de disputa, en donde convergen relaciones de poder y es posible así entender las asimetrías en los sistemas sociales. Además de lo mencionado, la región entendida no solo como una categoría dada *de facto*, sino también como una que se construye puede abonar al campo de los Estudios Regionales.

Siguiendo lo propuesto por Merchand (2007) es preciso apuntar que “la noción de región se hace bastante flexible o elástica”, esto debido a que existen múltiples definiciones que sirven para abordar la región según lo requiera el objeto de estudio, el investigador o la disciplina desde la cual parta una investigación de corte regional.

La noción región se ha vinculado —principalmente— con tres conceptos, a saber; la geografía, en primer lugar, seguidamente la economía, desde luego, ligada también con su cuestión geográfica, y finalmente con la cultura. Actualmente, se considera que, además de las regiones espaciales, geográficas, físicas, localizables geopolíticamente, también existen regiones construidas. Para determinar que una región ha sido un constructo desde la visión del investigador es necesario tomar en consideración los aspectos que la componen, de lo contrario, se corre el riesgo de aislar la región del resto de las interacciones y, con esto, no entender cómo son las tensiones entre, por ejemplo: lo local/regional y lo global.

### **1.2.1. Región como constructo relacionado con procesos sociales.**

Se ha revisado que la noción de región nace con la geografía, sin embargo, se hizo evidente que debía ser vinculada con otras nociones para dar cuenta de lo que ocurría en las regiones que se habían delimitado desde la geografía.

Así, una de las primeras relaciones que inicia la geografía es con la dimensión económica. Conforme se avanza en el camino de la región como categoría analítica, surge una complejización del término debido a la cantidad de elementos que fue incorporando.

Para hablar de una región se incorporan los conceptos de homogeneidad y heterogeneidad, es decir; se atiende a observar las características de las regiones en tanto espacios geográficos delimitados. Por ejemplo; si la región de la selva cuenta con elementos naturales, de flora y fauna, (por mencionar algunos), que son iguales a los de otras selvas, se deben tomar en cuenta aquellos que no son iguales, los que la diferencian para establecer así los límites de la región, esto, desde luego, en cuanto a una región geográfica trazada en función de sus características y recursos naturales.

Lo anterior es únicamente un ejemplo de cómo todas las regiones tienen elementos que las acercan y, al mismo tiempo, las separan de otras, de ahí que sea necesaria la intervención y mirada del investigador de la mano con la teoría para dibujar una región.

Es posible argumentar que, hasta ese momento, la región se enfocaba específicamente en lo que sucedía dentro de territorios específicos, sin tomar en cuenta el papel que desempeñaban los agentes, no obstante, con la incorporación de la variante económica a los estudios sobre regiones, se abre una puerta para dar paso a más nociones que podrían vincularse con la región.

Luego de las consideraciones acerca de las regiones geográficas y económicas, los investigadores reconocen que los procesos económicos que se llevan a cabo en una determinada región son producto de interacciones sociales, de estructuras vinculadas a los sujetos. Es decir, no se puede reducir la región a únicamente un espacio geográfico en concordancia con las interacciones económicas que se llevan a cabo dentro de este sin tomar en cuenta las demás relaciones que se gestan en dicha región.

Posteriormente, gracias a los aportes de la antropología, la cultura se toma como una de las nociones que se relaciona con región, debido a que es un elemento que reconoce que las interacciones y procesos sociales también construyen regiones que no pueden pasar (o sí) desapercibidas por el investigador cuando se propone delimitar una región o, en su defecto, construirla.

Continuando con la línea anterior, García Canclini (1993) establece que la noción de cultura es fundamental para articular los procesos de la región, debido a que es una noción que se ha extendido hasta llegar a ocupar la totalidad de los procesos simbólicos, así como cotidianos. Más adelante se precisará cómo la categoría de cultura converge con la región y cuáles son las implicaciones que de esta unión dialéctica se derivan.

Hasta este momento se ha establecido que una región puede encontrarse o construirse/delimitarse según las miradas del investigador, su objeto de estudio, las perspectivas teóricas que retome, pero tomando en cuenta que, aun cuando parezca que la región puede existir en cualquier espacio de manera geográfica, es también un constructo social que tendrá que definirse a partir de sus interacciones con otros elementos.

En relación con uno de los principales componentes de los procesos sociales; la cultura, se propone lo siguiente en palabras de Giménez (2016, p. 133):

A nosotros nos interesa aquí la región en cuanto constructo cultural que, aunque frecuentemente imbricada en la región geográfica, económica o geopolítica, o superpuesta a ellas, puede o no coincidir con los límites correspondientes a estas últimas. En cuanto constructo cultural, la región es producto del ambiente físico, de la historia y de la cultura. Surge así el concepto de región sociocultural, definida por Guillermo Bonfil como 'la expresión espacial, en un momento dado, de un proceso histórico particular' (1993, p. 177). El geógrafo francés O. Dollfus (p. 101) describe así este proceso: 'durante varias generaciones los pobladores de una determinada área territorial experimentaron las mismas vicisitudes históricas, afrontaron los mismos desafíos, tuvieron los mismos líderes y se guiaron por modelos de valores semejantes; de aquí el surgimiento de un estilo de vida peculiar y, a veces, de una voluntad de vivir colectiva que confiere su identidad a la colectividad considerada'.

Como se observa a partir de la cita, la región ha sido fuertemente vinculada con procesos geográficos, económicos, pero pocas veces con procesos sociales, no es sino hasta la intervención de historiadores, etnólogos, antropólogos que se abre el debate y la reflexión para considerar la región no solo en función de un espacio geopolítico, sino también en consideración con los procesos que se gestan en los espacios.

Se retoma también, la importancia de entender la región como un constructo no solo mental, sino también cultural que aporta una nueva dimensión para ser considerada en el planteamiento acerca de cómo se entiende la región en esta investigación.

A continuación, en la tabla 2, se hace un breve recorrido a través de la región, sus características e interacciones vinculadas con las categorías que se han relacionado con ella en el tenor de su creación, delimitación, trazado. Se muestran las características más importantes de acuerdo con la categoría de relación, así como los límites que se trazaron y ayudaron para conceptualizar las regiones desde las diversas disciplinas, proceso que ayudó para, posteriormente hacer la unión de la región con otros procesos sociales que se llevaban a cabo o tenían lugar dentro de las interacciones económicas, políticas, culturales, etc.

Tabla 2.- Región: características e interacciones

Región	Características	Interacciones
<b>Geográfica</b>	Homogeneidad Heterogeneidad Límites políticos Límites geopolíticos (fronteras) Paisajes	Economía Espacio Ambiente físico, natural.
<b>Económica</b>	Sistemas de producción y división del trabajo.	Con micro y macroeconomías Zonas agrícolas (territorio, espacios geopolíticos, físicos) Zonas industriales (territorio, espacios geopolíticos, físicos) Competencia entre mercados.
<b>Política</b>	Espacios geopolíticos (imaginarios) trazados para una función: centro/periferia	Economía Geografía Dualidad: marginalización/gentrificación Relaciones de cooperación entre estados, naciones.
<b>Cultural</b>	Región imaginaria, trazada en función del investigador puede o no ser localizada física o geopolíticamente.	Interacciones sociales, étnicas, comunidades y pueblos originarios. Aspectos lingüísticos. La humanidad y sus recorridos históricos.

Fuente: Elaboración propia.

En este punto, es importante destacar lo que propone Chang (2020) “una región es una construcción social e histórica ubicada en un espacio”, así pues, se evidencia que como se mencionó en la parte introductoria de este trabajo, la región nace y se crea mediante un proceso complejo de regionalización en el que influyen números factores, de ahí que la región resulte en una categoría polisémica y dinámica, pues es posible encontrarla en varios campos de estudio.

Sin embargo, de acuerdo con los Estudios Regionales, dicha categoría es el componente en torno al cual deben mirar las investigaciones, dado que, a partir de establecer la región, conocerla y argumentarla el objeto de estudio se plantea como una suerte de articulaciones y procesos para demostrar cómo la región juega un papel importante en las interacciones a nivel micro y macro.

### **1.3. Consideraciones teóricas sobre la región.**

Luego del recorrido en los apartados anteriores, se precisa apuntar que la región, actualmente, puede interpretarse desde cuestiones geográficas, políticas, culturales, sociales, económicas, simbólicas, entre otras, sin embargo, en lo que a esta investigación concierne, se propone la región como una construcción que se hará a partir de elementos que se verán en el desarrollo de este acápite.

Hasta ahora, se ha visto que la región es un término complejo que transita por muchas disciplinas, esto provoca que la noción tenga una definición unívoca, se plantea entonces que:

La región es un auténtico campo de batalla para los especialistas: geógrafos, desde luego, que teniendo que ver con el espacio físico, reclaman naturalmente el monopolio de la definición legítima, pero también ocurre con los historiadores, con los etnólogos y sobre todo—especialmente desde que se crearon las políticas de “regionalización” y los movimientos “regionalistas”— con los economistas y con los sociólogos (Bourdieu, 1996, p. 313).

Así, las regiones no solo están en disputa desde la geografía, sino también a partir de otras disciplinas que buscan enfrascar la región a una sola mirada, a una sola perspectiva. Tanto los geógrafos, como los sociólogos, los antropólogos, los economistas, han propiciado los debates para instaurar una sola definición, no obstante, esta complicada tarea es prácticamente imposible, debido que la región se encuentra presente en todos los espacios de la ciencia, y no puede atribuírsele una sola definición.

Si bien no hay un consenso acerca de la definición única de la región, sí existen propuestas para despejar algunas dudas acerca de esta categoría. Una de ellas es la siguiente, en palabras de Espejo Marín (2003) la región es una construcción mental, una intervención humana que se crea para atender a ciertos intereses, bien pueden ser la administración de los territorios, la diferenciación de regiones a partir de sus características o estudios sobre las regiones que comparten elementos.

Al respecto de lo mencionado, Robertos Jiménez (2010, p. 10) propone lo siguiente:

La noción puede tomarse desde dos puntos de partida distintos, el primero sería considerar las regiones como dotadas de ontología propia, ajena a la voluntad y la conciencia del hombre para su existencia misma (pero no sobre su forma de existencia y desarrollo) y entonces, para su estudio, sólo haría falta ubicar sus límites. El segundo supuesto consiste en tomar la región como una herramienta metodológica diseñada para cortar la realidad de estudio a la medida de las necesidades del investigador, como mera construcción heurístico-analítica.

Como puede constatarse a partir de las dos citas anteriores, ambos autores proponen que, la región sí puede ser entendida desde sus características geográficas, pero no se agota ahí, sino todo lo contrario, puede ser considerada como un constructo que abarque otros espacios de análisis, que no se limite a dar cuenta de las propiedades geográficas de una determinada región.

En otras palabras, la región no se encuentra *per se* en un espacio o lugar, sino que se construye en función de las necesidades y objetos de estudio de los investigadores. No hay como tal una área geográfica o espacio al cual acudir para tomar una región y estudiarla, sino que las regiones se han construido desde diversas disciplinas para servir a fines específicos, así; “la región como ente único no existe, hay posibilidades de regionalizar el espacio, las cuales vendrían unidad a múltiples criterios cuya elección depende del investigador, de acuerdo con una finalidad y con unos objetivos” (Molina 1986, citado en Espejo Marín, 2003).

Siguiendo con la línea anterior, se observa que no hay una ruta o receta con instrucciones a seguir para llevar a cabo un proceso de regionalización, por el contrario, las regiones existen desde la mirada e interpretación de cada investigador, dando como resultado un proceso de regionalización específico con criterios y elementos propios.

Con esto se reafirma la idea de que, desde la geografía, la economía, u otras disciplinas las regiones se encuentran construidas, desde luego no bajo las mismas premisas. Así, las regiones se construyen, pero no con y para los mismos fines.

Ahora bien, si las regiones se construyen ¿bajo qué condiciones lo hacen? La respuesta podría ser, llanamente, ninguna en particular, no obstante, hay elementos que son indispensables para trazar una región entre ellos; las estructuras de poder, las relaciones sociales y sus vínculos con procesos políticos, culturales, entre otros (Roberts, 1980).

De tal suerte que, si se observan las regiones en función y vinculación con procesos sociales diversos, es posible que se reconozcan por medio de la observación y el análisis de los diversos elementos que las componen, al mismo tiempo, las regiones deben tener límites definidos y claros no necesariamente espaciales, pero sí en función de las relaciones que se quieren estudiar en estas por medio de un tiempo y espacio histórico para que se entienda la región como una forma social de organizar, delimitar, fraccionar o dibujar los espacios geográficos o construidos (Robertos Jiménez, 2010).

Hasta ahora, se muestra que; la región (o regiones) son entendidas bajo la óptica del investigador y que, actualmente, desde diversas disciplinas y campos como el de los Estudios Regionales, se busca desarraigar la región de la geografía, entiéndase con esto que no se pretende obviar las cuestiones geográficas de la región, sino, más bien, no limitarla a estas.

Si la región es un constructo social y mental, puede encontrarse en *cualquier parte*, se puede así hablar de regiones infinitas, múltiples, interrelacionadas, coexistiendo en/al mismo tiempo y espacio, de maneras diferentes.

Ahora bien, la región como una construcción social puede diferenciarse y entenderse sin ayuda de la geografía u otras disciplinas, puesto que se plantea como un modelo que sirve para representar y/o redefinir un determinado objeto de estudio. Dicho modelo “no existe en sí sino en el mundo de las ideas y tiene una referencia material para exclusivo efecto cognitivo: únicamente se constituye (la región) en función del cuerpo de las ideas que son operadas y organizadas para lograr el conocimiento de dicha realidad” (Robertos Jiménez, 2010, p. 8).

Siguiendo esta línea, se retoma lo propuesto por Bourdieu (1996) si una región existe se debe a que es una representación mental que forma parte de la realidad social, a su vez estas representaciones mentales pueden ser reproducidas a partir de objetos tales como banderas, emblemas, logos, etc., de tal manera que establezcan (las regiones) sus propios límites que pueden ser también simbólicos en un determinado espacio físico o geográfico, así como en una temporalidad.

Además de organizar un espacio, las regiones también sirven para clasificarlo, como se ha visto, la región, aún desvinculada de la geografía, va a construirse a partir de elementos como las luchas de poder, procesos sociales, entre otros que, de una u otra manera proponen miradas sobre la organización del mundo a partir de una delimitación.

Las regiones sirven para conocer una particularidad del mundo de aquello que acontece en él bajo una mirada particular diseñada por un investigador, por ello las regiones son únicas, y aunque parezca que puedan repetirse, o ser muy similares no será posible encontrar dos regiones completamente iguales, debido a que cada una atiende a un contexto específico.

Lo anterior conduce a entender que, si las regiones son maneras específicas de observar y organizar el mundo y las realidades que hay en este, habrá una diferenciación fundamental: las regiones desde la visión dominante y las regiones desde las visiones dominadas.

De acuerdo, nuevamente, con Bourdieu (1996) las regiones pueden dividirse en dos grandes grupos: las que ya tienen una identidad cimentada y fuerte, y aquellas que se encuentran en pugna para ser reconocidas, legitimadas; las que aún no tienen una identidad consolidada. A partir de esta división sobre las regiones se propone entonces que:

En todos los casos las regiones son productos sociales en los que el Estado juega un papel definitorio. La ciencia regional desde su fundación es un elemento más en las luchas divisorias sociales. Las regiones no surgen del misticismo, es decir, un día un grupo social amanece con identidad y sentido de pertenencia a una región, sino que por medio de complejos procesos de representaciones mentales, en los cuales la autoridad del Estado tiene un papel protagónico (Robertos Jiménez, 2010, p. 11).

La visión de Bourdieu va encaminada hacia regiones construidas por los Estados-nación para que los sujetos y actores sociales que se encuentran inmersos en estos, se sientan parte de un determinado espacio. Actualmente, el sentido de pertenencia de los sujetos a una determinada región puede ser debatido, sin embargo, en el presente trabajo no se persigue eso, sino más bien, reconocer y destacar lo que el investigador francés propone acerca del papel que desempeña el (los) Estado-nación, el *poder* y sus mecanismos para la creación, delimitación e instauración de regiones.

Reconocer que en la región convergen elementos como el poder, las clases sociales, procesos culturales, amplía el panorama para considerar el aspecto inter y transdisciplinar de la región y por tanto de los Estudios Regionales que toman dicha noción como imprescindible para su quehacer científico.

Ahora bien, de entenderse las varias implicaciones de conceptualizar la región como un constructo social, se encontrarán algunas dificultades para situarla en un determinado espacio o territorio, pues pese a que el concepto de región es polisémico y se entiendan sus diversas relaciones con aspectos jurídicos, culturales, institucionales, entre otros, se espera que la región se encuentre y, al mismo tiempo, pueda buscarse en un espacio o aspecto de un determinado territorio (Van Langenhove, 2003).

Se han establecido modelos y condiciones para identificar a la región, algunos hacen énfasis en sus aspectos territoriales y espaciales, otros en sus características geográficas, económicas, aspectos geopolíticos como en el caso de las regiones fronterizas, no obstante, se propone que la región pueda atender a dos aspectos, a saber:

Uno es el de quiénes son los interesados en construir actores sociales regionales y otro es para qué se pretende construir un sujeto regional estatal o no estatal, lo cual nos permitiría ir a la esencia de estos procesos atendiendo a su carácter hegemónico o emancipador. La existencia de regiones presupone la existencia de ‘constructores de regiones’, por lo general fuerzas, clases, sujetos o actores sociales, o élites políticas, nacionales o transnacionales interesados en incrementar su capacidad de influencia sobre la política y la economía internacional o doméstica (Alzugaray Treto, 2009, p. 9).

Atendiendo a lo segundo que se plantea en la cita, los investigadores que trabajan desde el campo de los Estudios Regionales, preceden a la región, de tal suerte que, una vez más, se está frente a lo ya reiterado: la región no existe *per se*, no es posible escoger regiones, amasar regiones, sino más bien, la región se construye, se delimita y se encuentra en función de la mirada epistemológica, así como de la axiología propuesta en primer lugar por el posicionamiento y, en segundo lugar, por los anclajes teórico-metodológicos.

#### **1.4. La historia que se narra desde los libros de educación primaria: región racial-discursiva.**

A lo largo de los apartados anteriores, se ha observado que la región se propone en función de considerarla un constructo mental y social. Dicho lo esto, una región puede establecerse desde los márgenes, límites, objetivos, preguntas, etc., que un investigador elija.

Particularmente, lo que propone esta investigación es la delimitación de una región desde el discurso vinculada con la categoría racial. En este caso, la región se construye desde los libros de texto gratuitos de educación primaria para la asignatura de Historia. Propongo aquí una región articulada, no desde una dicotomía sino a partir de un binomio, que llamo racial-discursiva.

Esta región se ha construido a partir de lo siguiente: en primer lugar, desde lo discursivo se propone que tanto lo oral como lo escrito tiene un impacto importante dentro de las relaciones sociales. Particularmente, el discurso educativo que, usualmente, se encuentra condensado en los libros de texto, es uno de los que se distribuye más y de manera obligatoria para los alumnos, de ahí que desempeñe un papel importante en la re-producción de la sociedad (Van Dijk, 2007).

Esta investigación valora la importancia de las relaciones de la región con otros constructos sociales, culturales, políticos, jurídicos, así, esta región además de ser discursiva, tiene vínculos con las políticas públicas sobre educación, las instituciones educativas, las reformas institucionales, e incluso, los periodos presidenciales del país. En este tenor, la categoría racial retoma importancia para anclarse a la discursiva a partir de un nodo conceptual: la cultura.

Esta noción se torna imprescindible para dar cuenta de cómo los procesos institucionales, políticos, educativos en torno a los libros de texto y a sus implicaciones, se encuentran en estrecha correspondencia con la cultura y desde este enfoque, la región puede ser observada como:

Un sustrato de identidad. Con ello, se vincula el concepto a la percepción de la población. En este sentido, son relevantes, los innumerables conflictos que han surgido a lo largo de la historia, en donde la exaltación de una identidad regional o nacional es una fuerza que se opone a un poder dominante central. (Ramírez Velázquez y López Levi, 2015, p. 122).

Retomando lo propuesto, queda claro que la región está vinculada con múltiples procesos de distinta índole y, a su vez, amalgamados por la cultura, siendo esta un vínculo interseccional sobre el que se tejen las configuraciones de la región. Si la región es una pantalla de proyecciones se puede encontrar, delimitar, trazar y dibujar desde el entramado de discursos escolares de los libros de texto.

La cultura vista desde la región propuesta se propone para evidenciar el tipo de discursos que emplean los libros de texto para enseñar historia esto debido a que:

Son contenidos explícitos, cuyo objetivo es la adquisición del conocimiento 'estándar' de una sociedad y una cultura, los libros de texto y sus currículos ocultos juegan un rol importante en la reproducción de las ideologías dominantes respecto de, por ejemplo, la raza, el género y la clase. De allí la importancia de examinar en detalle cómo hacen esto los libros de texto (Van Dijk, 2006, p. 5).

Para comprender de qué maneras está relacionada la cultura con los discursos y el porqué de una región que articula ambos elementos se retoma lo dicho por Giménez (2016, p. 124):

La cultura sería la dimensión simbólico-expresiva de todas las prácticas sociales, incluidas sus matrices subjetivas ('habitus') y sus productos materializados en forma de instituciones o artefactos. En términos más descriptivos diríamos que la cultura es el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, etc., inherentes a la vida social. Como se echa de ver, la cultura así definida no puede ser aislada como una entidad discreta dentro del conjunto de los fenómenos sociales porque 'está en todas partes': 'verbalizada en el discurso, cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma; incorporada a los artefactos'.

En este momento cabe precisar lo siguiente: si la cultura está en todas partes y las regiones pueden estar —también— en todas partes; es innegable que existe una conexión, no obstante, es necesario hacer una separación teórica, *i.e.*; la región se construye, se edifica, se dibuja, y la cultura se reproduce, se encuentra contenida en fenómenos sociales, se representa, se observa, se verbaliza, y también se deja plasmada a través de documentos.

Aun cuando la intención de los documentos, archivos históricos, relatos, cartas, etc., no sea dejar por escrito constancia sobre la cultura es posible observarla a través de estos dispositivos debido a que la cultura es parte constitutiva de las prácticas sociales.

Hasta ahora se entiende que la región está construida en función de las relaciones existentes entre los discursos de los libros de texto, la cultura y las prácticas sociales.

Ahora bien, las prácticas sociales son ejecutadas por sujetos que pueden ser personas, instituciones, grupos políticos, agrupaciones musicales, entre otros, no obstante, el discurso *per se* ya implica una práctica social, en palabras de Fairclough (1989, pp.22-23).

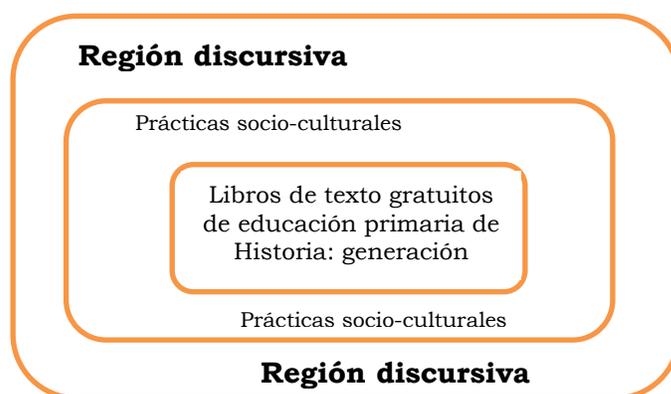
Firstly, that language is a part of society, and not somehow external to it. Secondly, that language is a social process. And thirdly, that language is a socially conditioned process, conditioned that is by other (non-linguistic) parts of society.

Language is a part of society; linguistic phenomena are social phenomena of a special sort, and social phenomena are (in part) linguistic phenomena.

Social phenomena are linguistic, on the other hand, in the sense that the language activity which goes on in social context (as all language activity does) is not merely a reflection or expression of social processes and practices, it is a part of those processes and practices.

Con lo anterior la ecuación que construye la región quedaría del siguiente modo:

Región discursiva= prácticas socio-culturales determinadas en función de las narrativas de los libros de texto gratuitos de educación primaria para la asignatura de Historia en las generaciones correspondientes a 1960, 1993 y 2014. Sirva el siguiente gráfico para representar visualmente la región discursiva.



Elaboración propia.

Los libros de texto dan cuenta de acontecimientos del pasado, en el caso particular de los utilizados para la asignatura de Historia, se plantea que hay una región que puede delimitarse desde los discursos relacionados con la conformación y/o creación de México como país libre y soberano por ello se toman en cuenta los contenidos de estos materiales didácticos de cuarto grado para trazar la región. Por lo anterior, se considera:

la región, como instrumento conceptual del investigador necesario para describir o analizar la realidad (...) responde en buena medida a los intentos de liberar a la disciplina del problema ontológico de la región y de sus límites, así como de ampliar significativamente el abanico de temas y ámbitos espaciales susceptibles de estudio, adaptándolos a problemas actuales y relevantes (García Álvarez, 2006, p. 33-34).

La región busca analizar una realidad contenida en los discursos de los libros de texto y se ha delimitado y construido en función de lo siguiente:

- a) un espacio-tiempo que abarcan los años 1960, 1993 y 2014.

Dichos lapsos constituyen tres momentos importantes para los libros de texto, a saber: en 1960 es cuando surgen los libros de texto como propuesta pedagógica para la educación en las instituciones públicas del país, lo anterior de la mano de un programa conocido como “El plan de los 11 años”.

Posteriormente, en 1993 se hace una reforma importante a nivel educativo que implica la modificación de los libros de texto a través de una convocatoria emitida por las instituciones educativas, con ello, el nuevo libro de texto sustituye al de 1960.

Finalmente, después de 1993, los cambios de los libros de texto no son tan sustanciosos sino hasta el año 2014 que nuevamente se establecen modificaciones en los contenidos de los libros de texto, además, dicha generación de libros es la que se encuentra vigente hasta el momento.

- b) Los libros de texto correspondientes a cuarto año de educación primaria en el país, debido a que es el primer contacto de los alumnos con la historia, puesto que es en dicho grado y curso escolar en el cual se agrega a su mapa curricular de asignaturas.
- c) Los discursos de los bloques de contenido relacionados con: *El descubrimiento de América, la Conquista, y la Independencia de México*, respectivamente debido a que son momentos claves/importantes que dieron paso a la conformación del estado mexicano como se conoce actualmente, *e.g.* abarcan la mayor parte de la historia nacional que se conoce, se narra y cuenta sobre el país para los alumnos de educación primaria.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Existen textos especializados sobre la historia de México, no obstante, los contenidos de los libros de texto de educación primaria ponderan determinados contenidos, de ahí que sea una visión

Si bien lo anterior no muestra un espacio físico o territorialmente localizado, sí da cuenta de una región que se ubica en un periodo y espacio determinado.

Considerando la región desde una mirada simbólica que responde a la necesidad de estudiar temas que no se inscriban de manera inmediata en un espacio que pueda ser geográficamente localizado, sino más bien viendo la región de manera más amplia, sin limitaciones a un territorio, paisaje, espacio, frontera, mapa. Véase imagen a continuación:



Elaboración propia.

La región discursiva, de los libros de texto de historia que se utilizan en las instituciones de educación básica en México, es una herramienta para entender cómo se ha planteado desde y construido al otro desde la mirada de las instituciones creadoras de los libros de texto.

Asimismo, esa visión y construcción del otro se ha visto atravesada por dinámicas y estructuras sociales en las que convergen procesos educativos, culturales, económicos, territoriales, entre otros. Dichos procesos no se llevan a cabo en un espacio o territorio al que pueda acudir de manera física, ni temporal, de ahí que sea preciso recalcar el carácter documental de la investigación.

---

inicial y, probablemente incompleta, la que se muestra (y conocen) los alumnos de cuarto grado a partir de estos materiales didácticos.

Mediante los libros de texto se puede acceder a una región discursiva enmarcada por lo textual y visual (ilustraciones y fotografías de los libros) y así observar cómo se cuenta la historia, qué se narra.

Es preciso apuntar que la región discursiva se construye considerando los elementos y procesos mencionados porque:

Aquí la operatividad del concepto de 'región' podría consistir en permitir la demarcación de ese horizonte surcado por las múltiples relaciones que definen la experiencia social, manifestadas con caracteres propios. La región marcaría, así, el límite superior del contexto histórico-cultural al que remitir las prácticas en una primera instancia capaz de proporcionar claves integradoras en términos de la dualidad acción/estructura. Este nivel de aprehensión de la realidad proporcionaría la base para movimientos más amplios de contextualización como así también para definir las hipótesis o plantear preguntas a través de las cuales proyectar el análisis, no solo para establecer comparaciones con otras regiones de ámbito nacional común sino también para aplicarlas a situaciones históricas menos convergentes (Kindgard, 2004, p. 175).

El contenido de los libros de texto de cuarto grado de la materia de Historia constituye la región discursiva, con esto se propone evidenciar cómo y cuál es la historia que se narra desde estos materiales didácticos que se han utilizado en las instituciones educativas en México desde 1960.

Conviene, después del recorrido presentado, exponer la siguiente parte de la articulación de esta región: el componente racial.

En la historia de los libros de texto se habla de nociones como ideología, poder, hegemonía, didáctica, pedagogía, entre otras, no obstante, la noción racial no se retoma sino a partir de las experiencias de los alumnos, docentes, actores y sujetos sociales que son parte de las prácticas socioculturales. En este trabajo propongo que a la región discursiva se añade la categoría racial por lo siguiente:

- a) Los libros de texto son un producto cultural, didáctico y pedagógico diseñado por y desde las instituciones del Estado-nación, de esto se sigue que:

- b) México, como Estado-nación se ha construido a partir de procesos de racialización que se manifiestan de múltiples maneras (Wade, 2005, 2013; Moreno, 2008) por ello:
- c) El discurso educativo, al formar parte del entramado sociocultural de un país racista, puede dar cuenta de cómo se revela el racismo a partir de su estructura, sus componentes de orden gramatical, narrativo ya sea de manera implícita o explícita,
- d) En este sentido, los discursos sobre la historia, desde los propios libros de Historia para enseñanza en el país, son un compendio que, de una u otra forma, van a revelar de qué formas opera el racismo discursivo en materia educativa a partir de la enseñanza.

Es sabido que las historias nacionales se narran desde perspectivas que, además de considerarse legítimas, son las que conciernen a la visión de *los vencedores, los que ganaron, los hombres que hicieron la patria*, entre otros. Sin embargo, para edificar discursos acerca de los héroes es necesario construirles también su otro, al que se enfrentan, al que vencen, de lo contrario la figura de vencedor no tendría sentido.

No obstante, para el caso de este trabajo, se busca dejar de lado la versión de los vencedores, porque está de más explicar que la historia que se cuenta desde los libros de texto es, justamente, la de los héroes nacionales, personajes *históricos* importantes, y se centra la mirada en las narrativas acerca de la población que no pertenece a los héroes, los personajes que no son nombrados, aquellos que son invisibilizados o difuminados por la figura del vencedor.

Es preciso aclarar que, a esta investigación le interesa mostrar cómo es el Otro/s, aquel que no es el vencedor o héroe, cómo se construyen los discursos sobre la historia nacional, quiénes están y forman parte de esa historia en los periodos ya mencionados.

Cómo se hace la historia de México desde esos discursos que responden a las políticas educativas que enaltecen las figuras representativas de personajes considerados como patrióticos o héroes, pero también que apuntan a visibilizar cómo era, en términos generales el resto de la población que no pertenecía a ese selecto grupo.

Cabe aquí otra precisión importante, no es el objetivo del trabajo hacer una polarización entre los grupos; vencedores y vencidos, sino, considerar las narraciones que dan cuenta del origen de México, de cómo se construyó el país, cuál es la historia nacional que se narra de este, los procesos históricos que hicieron posible esta nación, por ello se consideran los momentos cruciales para la construcción histórica del país que se han mencionado y que se retoman más adelante.

De manera más precisa, los contenidos que trazan la región corresponden a periodos importantes para la creación de México como país independiente, así las narrativas sobre la historia desde estos libros están vinculadas a los procesos concernientes a momentos claves para México; a saber; *el descubrimiento de América, la conquista, y la independencia*.

Con lo anterior se establece una línea de eventos relacionales para la región; en primer lugar, con el descubrimiento de América, los procesos de contacto con la otredad, con respecto a la conquista los de mestizaje y racialización, finalmente con la Independencia de México los discursos relacionados con la figura que se construye del país que ha superado los dos procesos anteriores.

Los libros de texto que se distribuyen en México son el resultado de las políticas educativas, de ahí que el principal vínculo de esta región sea, además de la cultura, la educación. Ahora bien, estas políticas forman parte, a su vez, de un proyecto de Estado dirigido al interior de la nación que busca con sus ejecuciones crear una población con características específicas (Masferrer, 2021).

Como se ha mencionado la delimitación de los contenidos responde a comprender y evidenciar cómo a través de los discursos de los libros de texto se formó la nación mexicana, quiénes construyen México, cómo eran las poblaciones en el periodo del Descubrimiento del nuevo continente, en la Conquista y, finalmente en la Independencia.

Así, la región se construye para enganchar consigo las temáticas vinculadas con la historia de México y sus respectivas configuraciones desde los contenidos de los libros de cuarto grado en las diferentes generaciones; 1960, 1993 y 2014. Se observa también que la región discursiva se ubica en una temporalidad que abarca momentos históricos importantes, y por medio de esto se propone la reflexión y el diálogo para observar cómo han sido los cambios en las narrativas que construyen a las poblaciones del país, los periodos de transición, rebeliones, entre otros. Los procesos discursivos orientados hacia cuestiones sobre el Estado-nación son los que se vinculan con la región, esto se debe a que:

Las regiones hoy son sistemas abiertos que en permanente interacción con otras regiones construyen su propia identidad económica, cultural, social y política (...) Las regiones entendidas con esa doble dimensión de relaciones internas y externas, no ocurren por fuera del proyecto nacional, hacen parte esencial del mismo y a su vez se constituyen en instrumento para el desarrollo de la nación. Son expresión de la nación y constituyen posibilidades para su desarrollo en sus múltiples dimensiones (Montañez y Delgado, 1998, pp. 131-132).

Desde la perspectiva de los autores citados, las interacciones de la región son indiscutibles, así como necesarias, pues en tanto se relacionan con otras regiones y categorías se va delimitando también las particularidades de la región que, en este caso; es una discursiva acerca de la historia que se cuenta de México. En otras palabras, la aproximación y cercanía entre regiones conduce a observar tanto las diferencias como las similitudes, si bien las regiones como constructos sociales/mentales pueden crearse de acuerdo con los propósitos de cada investigador, los vínculos de la región con otros elementos proponen las pautas para la articulación de la esencia propia de una determinada región.

Retomando lo dicho en la cita acerca de que las regiones son también un proyecto colectivo de las naciones, se propone que la región discursiva ha de entenderse también dentro de dichos márgenes de la nación, por ello que sea importante vincular los contenidos de los libros de texto a partir de los periodos y años ya señalados en función de lo que acontecía en el país en dicho momento, es decir; considerar el contexto histórico que propone la región.

Así el contexto de la región también se encuentra doblemente articulado, por un lado, la demarcación discursiva propone un contexto concerniente a los contenidos que han de servir para el análisis y, por otro, un contexto de corte histórico que vincula la región con procesos socio-culturales. Dicho sea de paso, ambos contextos sirven para el mismo fin; dar cuenta de cómo se cuenta la historia de México en los libros de texto.

Aunado a lo anterior, la región tiene una particularidad; su carácter documental ya que se basa en tres momentos históricos específicos que pueden ser localizados en un tiempo determinado. De tal suerte que, se busca observar y contrastar la información acerca de la historia de México, de lo que ha constituido a este país como un Estado-nación legitimado, sus orígenes, entre otros elementos.

De acuerdo con Giménez (2016) el Estado funciona a partir de la representación simbólica que los ciudadanos pueden formarse de este, misma que está permeada por las prácticas que vinculan directamente a la población con el estado como la participación en elecciones presidenciales, asimismo también se construye a partir de las connotaciones colectivas que personifican a un Estado-nación y que, posteriormente pasa a ser un aparato simbólico.

Esta precisión acerca del Estado es necesaria porque, justamente, la cuestión simbólica del estado se traza desde la cultura, las narrativas, héroes, lugares que se encuentran:

investidos de significado como la bandera nacional, la arquitectura oficial del palacio de gobierno y los edificios públicos, ciertos monumentos emblemáticos como la Columna de la Independencia en la Ciudad de México o el ‘monumento al soldado desconocido’. También se inscribe en ciertas ‘liturgias políticas’ como las fiestas nacionales, las conmemoraciones oficiales, las apariciones públicas del Jefe de estado en ocasión de una ceremonia, de un viaje oficial, de una recepción de personalidades extranjeras, etc. Por último, *se inscribe en los discursos que contienen referencias obligadas*<sup>2</sup> a acontecimientos fundadores o a los grandes hombres del panteón nacional, etc. (Giménez, 2016, p. 200).

Profundizar en los discursos de la historia y lo que se ha dicho sobre México luego del descubrimiento de América, conocer los modos en que se organizó la vida política, social y cultural del país, a través de los libros de texto de historia que se utilizan en las escuelas primarias, puede abonar al debate acerca de cómo se observa y enseña la historia del país, así como las repercusiones e implicaciones de esto.

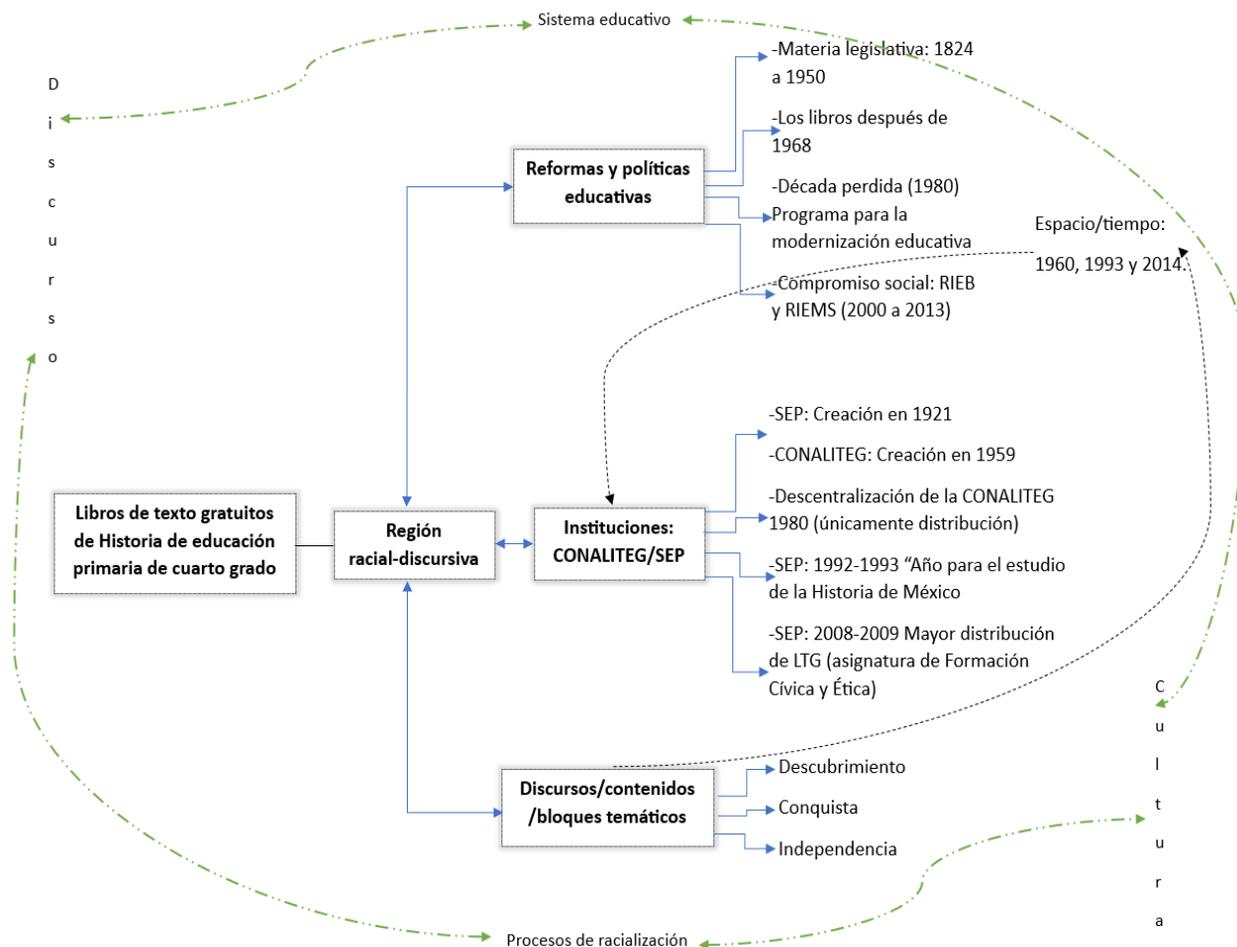
Queda claro, hasta este momento, que la región no es una representación o parte de un espacio geográfico, sino que es un campo racial-discursivo que permite considerar las prácticas lingüísticas y sus relaciones con categorías como cultura, poder, hegemonía, estado.

En este sentido, la categoría región forma parte de una estrategia construida que no privilegia el espacio físico, se toma como un elemento que permite el desplazamiento entre el discurso, los procesos de racialización, educación y cultura (Popkewitz, 2001). Véase el siguiente esquema:

---

<sup>2</sup> Las bastardillas son mías para precisar que los discursos de los libros de texto son, además de discursos oficiales, los que contienen las referencias históricas obligadas acerca del Estado-nación.

Esquema: Región racial-discursiva.



Elaboración propia.

A partir del esquema establezco lo siguiente: el discurso, así como la cultura funcionan como los dos ejes que sostienen tanto el sistema educativo como los procesos de racialización de manera continua. El espacio/ tiempo diseñado para la investigación se delimita a partir de los años 1960, 1993 y 2014 en relación tanto con las políticas educativas, así como los mandatos institucionales, mismos que demarcan un discurso distinto para cada libro en función de los cambios y ajustes socioculturales.

### **1.5. Procesos de racialización y discurso.**

El racismo ha sido reconocido como un fenómeno histórico, social, cultural que data de una larga trayectoria. De acuerdo con las diferentes épocas históricas, las manifestaciones del racismo han cambiado y mutado en formas distintas de seguir operando. En Europa, hacia los años 1440-1870, hubo comercio y trata de personas de origen africano en calidad de esclavos, posteriormente, en el siglo XIX, luego del libro *El origen de las especies*, algunas teorías intentaron justificar, a través del uso del término raza, la superioridad, discriminación y opresión. Lo anterior tuvo repercusiones que dieron paso a los eventos del Holocausto y el sistema del Apartheid.

Se creyó que, al desaparecer el régimen nazi en Alemania, el tema del racismo se había agotado, no obstante, este solo encontró otras maneras de seguir presente a través de distintos mecanismos.

En el caso de América Latina el racismo tiene su origen con la invasión y conquista pues se impuso una clasificación racial y étnica de estas poblaciones subordinadas para instaurar un sistema político, cultural, que justificara la dominación y esclavitud a partir de las jerarquías de clase y raciales (Quijano, 2014).

En este sentido, la categoría de raza se construye a la par del racismo, una forma a la otra y viceversa, es posible que incluso, raza exista como un derivado del racismo, no que la raza sea, per se, la categoría que da paso al racismo (Viveros, 2020). No obstante, la raza ha sido una noción social construida que sirvió al imperialismo del siglo XV para usar las diferencias fenotípicas como códigos de diferenciación entre colonizados y colonizadores, partiendo del supuesto darwinista; biológico, hereditario y evolutivo que dio paso a la creación de una pirámide de jerarquías que sirvieron para poner en marcha los sistemas de castas, encomiendas, servidumbre, esclavitud y comercio de personas (Guerra, 2013).

Actualmente, el racismo se entiende como un fenómeno sistémico que está relacionado con distintos tipos de re-producción de desigualdades, opresiones e injusticias. Entre sus nuevas manifestaciones vinculadas se encuentran: la discriminación estructural, los estereotipos, la desigualdad para acceder a la justicia, el racismo ambiental, institucional, la apropiación cultural, las diferentes discriminaciones por adscripción o pertenencia a un grupo indígena o a grupos marginados y vulnerables, por ejemplo: migrantes, mujeres, personas de la comunidad LGBTQIA+.

El racismo forma parte de un entramado de situaciones de violencia, inequidad, marginalización, disparidades, entre otras. Así, en este trabajo se reconoce que el racismo también se encuentra relacionado con otros fenómenos de opresión como el sexismo, el clasismo, la homofobia, el capacitismo, de ahí que se entienda desde un enfoque interseccional para comprender sus complejidades en función de los vínculos que ha desarrollado y a partir de los cuales sigue presente. Su presencia en estas situaciones y relaciones parte del supuesto:

No pueden tratarse de igual manera las personas que no poseen las mismas características. Lo que no es idéntico a sí, es, en consecuencia, anormal, defectuoso, incompleto, peligro. Algunos individuos tienen derechos, dada su superioridad moral o racial, si se quiere; otros, 'los otros' aún deben demostrar que son dignos y merecedores de derechos (Soler, 2019, p. 28).

En México, el racismo se encuentra sostenido a partir de las relaciones de poder, la dominación y como parte del marco de organización social. Se entiende, entonces, que el racismo se expresa a través de procesos estructurales y sistemáticos que son opresivos y, por ende, reproducen prácticas de exclusión e injusticia (Moreno, 2022). Al ser un sistema de control, las relaciones de poder que se entrelazan con el racismo, producen diversos fenómenos como un sistema de privilegios desigual, injusticia, discriminación, borramientos, exclusión.

Ahora bien, las relaciones de poder y privilegios, en conjunto con el sistema capitalista, son parte esencial de los cimientos del racismo pues, proponen una distribución de recursos que no es igual para todos porque se asume que existen diferencias humanas, sea el tono de piel, rasgos faciales, tipos de cabello, tipos de cuerpos, etc., de tal manera que, una vez hechas las separaciones se establece la legitimidad y poder de ciertos grupos para subordinar y oprimir a los grupos que son diferentes, etiquetados y leídos como la otredad.

Como parte de una condición política, el racismo se posiciona como un marco organizador, de ahí que, desde el Estado-nación existen políticas de asimilación que incluyen acciones para crear iniciativas de derechos culturales o sistemas de educación intercultural. El sistema de castas formado en la época del virreinato en México, corresponde también a un sistema de organización social, lo mismo que las propuestas sobre la mezcla biocultural, la proximidad genealógica, la evolución racial o el discurso de la diferencia cultural.

Como se observa, el racismo forma, y es parte, de una serie de procesos complejos que se entrelazan y tienen que ver con las maneras que toma y en las prácticas sociales, las políticas públicas, las interacciones personales, los discursos. El racismo tiene la capacidad de adaptarse y cambiar conforme las épocas y sociedades, no obstante, no es una especie de ogro que pueda reconocerse claramente, por ello es necesario identificar el racismo y llamarlo como tal, ponerle las etiquetas para poder diferenciarlo de otros procesos y para que, también, queden al descubierto las prácticas que son racistas pero se disfrazan con eufemismos, así como entender que el racismo no es un ente sino una serie de procesos estructurales y sistémicos con esto puede situarse en el centro de la agenda antirracista (Moreno y Wade, 2021).

Las fronteras y límites del racismo pueden parecer porosas o difuminadas, sin embargo, al reconocerlo como proceso cambiante su relación la dominación, opresión puede ayudar a entender cómo se ha posicionado mediante narrativas de multiculturalismo o mestizaje.

En el caso particular de México, el racismo ha estado presente a partir de la hegemonía del mestizaje que se condensa a través de una ideología nacionalista. En este sentido, el mestizaje funciona como un símbolo de identidad que plantea la existencia de un nuevo ciudadano, uno de raza cósmica atravesado por la cultura popular que hay en el país. Asimismo, el mestizaje se comprende como un desplazamiento de lo no deseado de tal suerte que promueve una segregación al instaurarse a partir de la dicotomía barbarie-civilización.

De manera más precisa, argumento que, en México, las prácticas relacionadas con el mestizaje traen consigo un racismo implícito que se articula a partir de lo siguiente: a) la desindianización, b) la modernización y c) la educación. Esto es así porque, la ideología del mestizaje se instauró como un método de blanqueamiento que permitió que la creación y reproducción de jerarquías raciales sostuvieran las prácticas de un mestizaje exclusivista y racista; parecía inclusiva, pero en realidad buscaba la exclusión a través de la eliminación de poblaciones negras e indígenas al tiempo que se blanquea el resto de la población y pasa a ser la llamada población nacional (Stutzman, 1981; Wade, 2003).

El mestizaje como nueva ideología de inclusión propuso la desindianización como parte del proyecto de civilización que, al mismo tiempo borraba a las poblaciones negras, al no considerarlas como ciudadanos legítimos. Esto es así, porque, en el tiempo que se estableció la dominación española sobre el territorio mexicano, las poblaciones negras e indígenas se encontraban al margen de la organización social que incluía a criollos, españoles y mestizos.

Así como las repúblicas de indios que se habían instaurado formaban parte de los otros, los negros no eran ni considerados como parte de la población mexicana.

El mestizaje tiene una de sus principales bases en lo que Bonfil (2019) acuñó como desindianización que básicamente proponía un proceso de blanqueamiento cultural.

Así las poblaciones que poseían un cierto tipo de identidad diferente a la española, esto es, indígenas, mestizos y negros, renunciaran a ella y aceptaran los cambios en su marco de organización social, que incluía “fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada” (Bonfil, 2019). Asimismo, la desindianización implicaba:

un proceso que ocurre en el campo de lo ideológico cuando las presiones de la sociedad dominantes logran quebrar la identidad étnica de la comunidad india. Este proceso de cumple, cuando ideológicamente la población deja de considerarse india, aun cuando en su forma de vida lo siga siendo (Bonfil, 1994, p. 80).

Atendiendo a lo anterior, se podría aplicar este término a la población negra, teniendo así la negritud, pues también ellos fueron parte de esta política de homogeneización social que tuvo como resultado el desuso de lenguas indígenas y/o africanas, así como cambios en la vestimenta y los usos y costumbres en pro de ser integrados a la nueva región cultural, (que comenzaba a formarse como tal), llamada México.

Retomando la idea de la negritud, podría argumentar que este proceso fue más radical y violento para las poblaciones negras, pues si los indígenas representaban un problema nacional, los negros eran un problema negado, eran ignorados de ahí que:

dispersal and segregation which has amounted to an apparent belief that “there are no Blacks in Mexico, you can’t see them”, which corresponds well with the intentional official omission of accounts of slavery (Velázquez and Iturralde, 2012). Hence this lack of visibility of black peoples fits perfectly into a paradigm that avoided explicit racial identifications of those considered the legitimate, or relevant, national population groups, i.e. indigenous and Spanish. In fact, during colonial times more slaves entered the country than Spaniards, yet their relevance to the colony is not mentioned in the state-endorsed schoolbooks, for example (Moreno y Saldívar, 2016, p. 521).

Es así como la ideología de mestizaje se convierte en un mito fundacional válido para justificar las identidades nacionales que desplazaban a los indígenas y, ocultaban y borraban la presencia negra. La asimilación de los indígenas en su versión de mestizos evolucionados, así como las narrativas de la historia nacional se basó en la exclusión de indígenas que no podían aspirar a ser mestizos, por ejemplo: los que formaban parte de la servidumbre y en la negación de lo negro; los esclavizados. Así, como sostienen Guimarães et al. (2023, p. 30-31):

A ideologia promoveu a noção de igualdade, mantendo uma economia baseada em profundas desigualdades e decretando políticas de desenvolvimento diferenciadas que criaram regiões desiguais (o norte mais branco, o centro mestiço e o sul indígena). A ideologia também envolveu a persistente negação, entre acadêmicos e políticos, das hierarquias raciais e práticas racistas. Com o apoio da declaração de 1950 da UNESCO sobre raça, que sugeriu a substituição do conceito de raça pelo de “grupo étnico”, a etnicidade e a cultura tornaram-se conceitos mais atraentes para explicar as relações sociais no México (...) A mestiçagem, concluiu, foi a solução natural para o problema: para acabar com a discriminação contra os povos indígenas foi necessário criar a unidade étnica nacional, que “só pode ser obtida com o processo de mestiçagem gradual e irreversível”.

La naciente nación mexicana, poblada de la raza cósmica, todavía no se encontraba lista para ser parte del proyecto de modernidad que países europeos ya estaban poniendo en marcha, en esta tónica, el mestizaje se entrecruza con la modernización para, por un lado, crear prácticas racistas, y por otro continuar con la propagación ideológica, territorial, cultural, social del nuevo mexicano, el mestizo, el sí incorporado a México.

El mestizaje como marco organizador de la sociedad ayudará a avanzar hacia la modernidad toda vez que la raza siga vigente como categoría social, pues de lo contrario el mestizaje no tendría población objetivo a la cual blanquear o llevar a la civilización.

La llegada de la modernidad en América Latina, suponía una serie de categorías contrapuestas como atraso frente a progreso, tradición frente a nuevo. Entendida como un proceso la modernización ha sido la propuesta teórica y de pensamiento que implica la descripción de múltiples procesos que han permitido a las sociedades llegar a su estado actual, asimismo se ha establecido como un modelo de organización social debido a que se instaura la idea de moderno desde las nociones capitalistas, tecnológicas, científicas, burocráticas y democráticas que permiten alcanzar el estatus de moderno (Briceño-León, 2020).

Los proyectos de mestizaje y blanqueamiento se anudan al de la modernidad a través de sus políticas nacionalistas racializantes que se legitiman a partir del lenguaje científico, esto es, la construcción de las naciones será a partir de la modernización.

En el caso de México, la asimilación de la población indígena, la integración de los indios a la nación, el mestizo como nuevo ciudadano hijo de español e indígena, y la negación de lo negro son parte del proyecto de modernización. Es así que el mestizaje sociocultural se sostuvo mediante un modelo económico capitalista, la consolidación del Estado-nación y los espacios negros marcados como no modernos (Navarrete, 2005; Cárdenas, 2010; Carlos, 2021).

México, sus narrativas nacionales, y su imaginario colectivo comenzaron a tejerse desde la imbricación de la ideología del mestizaje y la identidad nacional. Hubo eventos que contribuyeron al establecimiento de la nueva identidad y el concebirse mexicano frente a los otros, por ejemplo; la implementación de las fechas y fiestas tradicionales como conmemoración de la identidad mexicana, las guerras contra EE.UU.

Los símbolos nacionales como la bandera, el himno nacional, se utilizaron como instrumentos para que la población mestiza se identificara como mexicano a partir de ese sentido de pertenencia, de modo que el mestizaje se presentó como un proyecto necesario para llevar al país a un estado de modernización política y económica y, al mismo tiempo establecer un orden social basado solo en el reconocimiento del nuevo mexicano, dejando fuera del proyecto a los indígenas y negros.

Grosso modo, el discurso e ideología mestizantes tuvieron resonancia en distintos ámbitos, pero la educación se convirtió en el vehículo y tecnología de poder mediante el cual se propagaron estas ideas.

Aunado a las ideas de progreso, orden y modernidad, el mestizaje incorporó categorías como higiene y buenas costumbres que proponían la maduración cultural de la población indígena a través del ascenso social obtenido luego de pasar por un proceso de educación y enseñanza.

Las ideas sobre el nuevo mexicano comenzaron a circular a través de personajes estereotipados, a la par de construcciones culturales que enmarcaban las historias nacionalistas en diversas expresiones como la literatura y filosofía que, al mismo tiempo, servían al proyecto educativo que buscaba perfilar, describir y categorizar a los mexicanos (Iturriaga, et al, 2021).

Continuando con la línea anterior, el nuevo México como estado-nación se comenzó a dibujar a partir de un racismo historicista atravesado por el mestizaje que buscaba el blanqueamiento y la enseñanza como dos puntos esenciales para conseguir un objetivo común: consolidar la nación (Carlos, 2021).

Entonces, para entender cómo brota el racismo a partir de acciones, proyectos, y procesos que parecen estar relacionados, pero no ser parte del problema, propongo considerar el racismo como una categoría que, al conjugarse con condiciones tales como: desindianización, modernización y educación conjuga una serie de combinaciones posibles que pueden dar cuenta del racismo que no se nombra, el implícito, aquel que se esconde detrás de conceptos otros como pluralismo, interculturalidad, por ejemplo.

## **CAPÍTULO 2. LIBROS DE TEXTO EN MÉXICO.**

El presente capítulo reúne las consideraciones históricas y contextuales acerca de los libros de texto en México a través de sus diferentes reformas educativas en concordancia con las políticas e instituciones que, en el país, regulan las propuestas y acciones en materia educativa.

### **2.1. Libros de texto: una definición a partir de sus funciones sociales y pedagógicas.**

Los libros de texto han sido, desde su aparición en 1960, una importante herramienta dentro de las aulas para complementar la enseñanza en las instituciones de educación tanto públicas como privadas en México.

Es menester señalar cuáles son sus características, así como las funciones que desempeñan en tanto materiales didácticos de uso indispensable para los docentes que imparten las diferentes asignaturas de acuerdo con los planes y programas de estudio de las diferentes instituciones.

De manera preliminar, cabe destacar el origen de los propios libros de texto, es decir; el contexto en el que surgen y porqué y para qué fueron destinados, así como los propósitos a los que se pretendía llegar al implementar los libros de texto como uno de los instrumentos necesarios para la enseñanza en las instituciones, con esto se busca comprender el porqué de la utilidad indispensable de estos materiales para guiar los procesos de enseñanza.

En otras palabras, actualmente, pese a los avances tecnológicos, los libros de texto no han sido eliminados ni reemplazados dentro de los planteles educativos, puesto que aún continúan cumpliendo las tareas para las cuales fueron creados, así, pese al incremento y utilización de plataformas virtuales, programas digitales, lectores electrónicos, entre otros dispositivos tecnológicos modernos, los libros siguen siendo el principal soporte para las clases en las instituciones educativas del país, de tal suerte que:

El desarrollo y expansión de los sistemas nacionales de educación, en concreto, a la implantación de los modelos de enseñanza simultánea necesarios en un sistema generalizado de instrucción pública primaria. Fue dentro de los sistemas nacionales de educación donde el libro de texto se constituyó como un instrumento regulador del diseño y desarrollo del currículum escolar. Y es en el contexto discursivo de la modernidad en el que se convirtió en un 'proyecto cultural pretendidamente totalizador que explique el mundo, lo signifique e instituya de razón ilustrada'. Por tanto, además de permitir dar forma a las nuevas prácticas curriculares, el libro de texto fue pronto percibido por el nuevo orden liberal-burgués como un instrumento adecuado para transmitir a los niños los valores del nuevo ciudadano. Por ello tanto los contenidos culturales, como el lenguaje, y las imágenes de los textos escolares han ocupado la atención preferente de numerosas investigaciones que se han preocupado por desvelar la ideología que subyace a los mismos. Por ello también los libros de texto han sido históricamente un producto cultural controlado por los poderes políticos que han regulado su uso (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016, p. 200).

Retomando la línea anterior, se tiene claro que; por un lado, los libros de texto se encuentran relacionados con las políticas educativas de cada país debido a que la educación e instrucción —para y hacia los sujetos y/o ciudadanos— de las naciones es uno de los pilares en los que se cimentan los diferentes proyectos sobre el desarrollo, así como los modelos provenientes del mismo estado en concordancia con las instituciones educativas correspondientes. Por otro lado, y de la mano con lo anterior, el libro de texto se considera como un instrumento, los autores citados recurren a este término en dos ocasiones para precisar los alcances del propio libro, en este tenor, se hace énfasis en las siguientes consideraciones:

- a) los libros de texto como instrumentos sirven para transmitir conocimientos que, posteriormente se traducen en prácticas sociales, debido a:
- b) los contenidos que se proponen en los libros de texto a partir de los discursos que enseñan, promueven, reproducen, así como de las imágenes que los acompañan.

Ahora bien, para delimitar y señalar las funciones y características de los libros de texto se recurre, en primera instancia, a la disertación acerca de su definición. De acuerdo con Celis García (2011) una manera sencilla de definir al libro de texto es considerarlo como un factor fundamental para y en la formación de sujetos, así pues, este se consolida a su vez como un elemento indispensable para transmitir conocimientos.

No obstante, el libro de texto como categoría analítica, no tiene una sola definición, es decir, aún no se encuentra delimitado a una sola mirada y manera de categorización, de tal suerte que, diversos investigadores proponen pautas para la identificación de los libros de texto y su diferenciación de otros materiales didácticos que se utilizan en las aulas de clases. De manera física, en las versiones impresas de los libros de texto, estos se reconocen a partir de las características enunciadas a continuación:

-El *formato*. La estructura, tamaño, modelo y material del libro escolar resulta inconfundible. Sus signos externos evidencian que se trata de un producto impreso destinado a sujetos escolarizados, es decir, un texto con identidad propia.

- La *cubierta*. Esta es la puerta de acceso al manual, una especie de cartel que reclamo con tipografías, formas y colores que estimulan la sensibilidad de destinatarios, niños y jóvenes. Es también en parte un poster motivante de lo que el libro encierra en su interior, dotado de una peculiar estética y de otros recursos simbólicos y comunicativos.

- La *maqueta* de las páginas interiores (mise en page). Su organización, la distribución del espacio gráfico, el uso de recursos para orientar una lectura de estudio y otros elementos de la maqueta textual revelan que su diseño está orientado como guía del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Esta característica atribuye identidad al libro escolar.

-Las *estrategias ilustrativas* que utiliza como retórica iconográfica asociada a la escritura. La textualidad del manual suele ser una mezcla de imágenes y palabras, armonizada siguiendo estrategias informacionales, estéticas y didácticas que intervienen en la comunicación de los contenidos e incluso en la activación de actitudes.

-El *implicit reader* que subyace bajo su textualidad. Todo libro destinado a la enseñanza comporta un lector *in fabula*, un determinado *sujeto* que se presupone y que ha de comportarse conforme a un protocolo de acciones en parte predeterminadas, con algún grado de indeterminación. Este lector implícito es propio del manual y diferente de los lectores de otras textualidades (Escolano Benito, 2012, p. 32).

Siguiendo al autor citado se colige que las características físicas de un libro de texto están relacionadas con el contenido también, es decir, cada parte externa del libro guarda correspondencia con el respectivo contenido, de ahí que las portadas, tipografías, imágenes, y demás elementos ya mencionados, no sean iguales para todos los libros de texto.

Cada libro está creado para un fin determinado, por ello, en el caso de los libros de texto, es posible *juzgarle por la portada*, desde lo que representa su contenido a simple y primera vista, se hallan elementos que dan pista de lo que será el contenido discursivo, ahí radica la importancia de comprender al libro de texto no solo por lo que contiene *dentro* sino desde lo que dice *afuera*.

De tal manera que estos libros son re-presentados como un soporte, un contenedor en el cual se depositan los conocimientos y modelos que en momentos específicos una sociedad considera pertinente que las generaciones de niños y/o jóvenes deben conocer para la perpetuación de sus valores, prácticas sociales, entre otros, basándose los libros en un proyecto mayor que delimita la estructura sobre la cual han de erigirse a partir de sus consideraciones didácticas según lo propuesto por las instituciones (Chopin, 2000).

Particularmente, una de las principales características de los libros de texto es que tienden a “una masividad lograda gracias al desarrollo de la imprenta, la pérdida del monopolio eclesiástico sobre la enseñanza y el surgimiento de un sistema de enseñanza que optó por ellos como medio necesario” (Borja Alarcón, 2005, p. 2).

Se colige a partir de la cita que, luego de la invención de la imprenta, los libros no solo de texto, pudieron llegar a muchos lugares, debido a que se comenzaron a producir en grandes cantidades. Aunado a lo anterior, se suman la separación del Estado y la iglesia para finalmente dar paso a los sistemas de enseñanza propuestos por cada nación, esos tres eventos consolidaron la formalización de los libros de texto como un primer antecedente para su uso en las instituciones educativas.

Luego de los procesos que se iniciaron para la conformación de las sociedades alfabetizadas, no solo en México sino en varios países, los libros de texto pasan a ser considerados, de manera general, como escritos que desempeñan diferentes papeles y funciones que facilitan las dinámicas sociales, debido a que por medio de estos las personas pueden reunirse en tiempos y espacios contiguos o diversos a través del intercambio de experiencias del pasado así como de las actuales que se plasman en los libros y constituyen un conocimiento significativo común que puede heredarse a través de las narrativas, o por el contrario, puede silenciarse, invisibilizarse y también con esto construir una parte parcial de las historias, saberes, conocimientos. Siguiendo a Moya Pardo (2008, p. 135) se propone que:

Es indudable que los libros de textos son las principales herramientas didácticas empleadas por los docentes. El texto escolar como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en uno de los elementos más emblemáticos de la actividad educativa. En muchos contextos educativos, éste se concibe como la fuente privilegiada de información, por eso se torna imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, sólo hasta hace unos pocos años, empezaron a surgir interrogantes acerca de los contenidos que se privilegian o se omiten, los valores que trasmite, la estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionarlos, etc.

De acuerdo con lo citado, se argumenta que, además de la transmisión de conocimientos diversos, los libros de textos son un recurso necesario para que los procesos de enseñanza en las aulas sean llevados a cabo de manera efectiva.

Asimismo, se considera que los libros de texto poseen la información sino única acerca del mundo sí la más aceptada o privilegiada como lo enuncia la cita. Entre los conceptos que más se utilizan para definir al libro de texto se encuentran: recurso, instrumento, material, transmisores, con esto se colige que los libros de texto implican una acción, en otras palabras; pueden ejecutar y crear acciones, además del hecho evidente de su carácter necesario en las aulas, es por ello que se establece que no son únicamente instrumentos de consulta o de apoyo para las tareas escolares, sino que en sí mismos, los libros ejecutan acciones debido a sus características propias.

En tanto su delimitación a partir de las maneras de acción de los libros de texto, cumplen estos con tres funciones que, al mismo tiempo, son los marcos de referencia para delimitar una de sus tantas definiciones posibles, la primera de ellas es su calidad de evidencia, es decir, así como un libro de texto es la prueba de que existen diseños y planes escolares, es también parte inherente a estos. Como segunda función que lo define y del mismo modo lo diferencia de otros libros se encuentra que es un instrumento de apoyo, y por último es una fuente de información que cumple con una función de carácter ideológico (Celis García, 2011).

Se han señalado las nociones generales que buscan y permiten construir una definición integral sobre los libros de texto, para complementar lo dicho acerca de las componentes y especificidades de los libros de texto, se añaden, a continuación, algunas funciones pedagógicas que han de observarse en los libros de texto y que, al mismo tiempo, los diferencian de otros materiales utilizados por los docentes dentro de las aulas, a saber:

- 1.- Evocación: hace referencia a un hecho de la experiencia cotidiana o concepto que se supone conocido por el alumno.
- 2.- Definición: establece el significado de un término nuevo en su contexto teórico.
- 3.- Aplicación: es un ejemplo que extiende o consolida una definición.

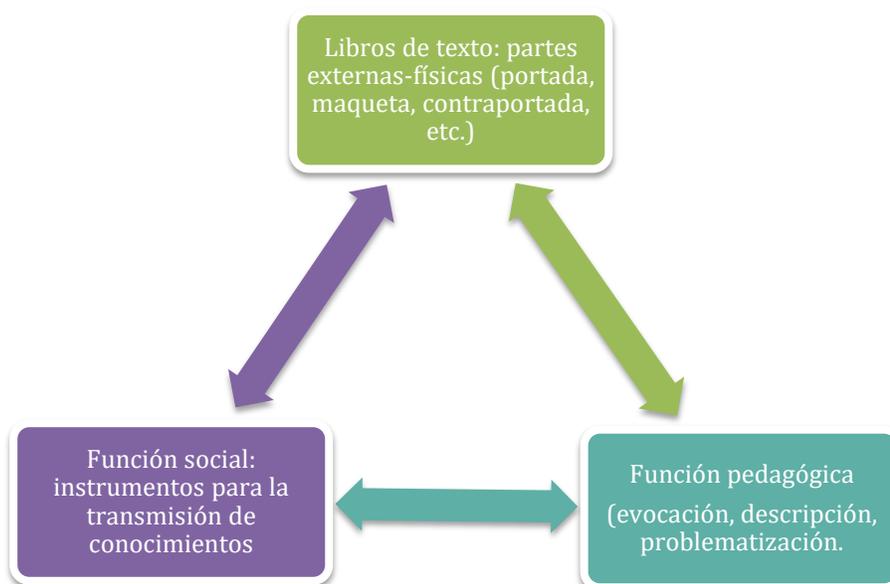
4.- Descripción: se refiere a hechos o sucesos no cotidianos que se suponen desconocidos por el lector y que permiten aportar un contexto necesario. También se incluyen en esta categoría conceptos necesarios para el discurso principal pero que no pertenecen al núcleo conceptual.

5.- Interpretación: son pasajes explicativos en los que se utilizan los conceptos teóricos para describir las relaciones entre acontecimientos experimentales.

6.- Problematización: se plantean interrogantes no retóricas que no pueden resolverse con los conceptos ya definidos. Su finalidad es incitar a los alumnos a poner a prueba sus ideas o estimular el interés por el tema presentando problemas que posteriormente justifican una interpretación o un nuevo enfoque (Jiménez y Perales 2001, citado en Gallardo y Soto, 2013, p. 1421).

En este punto cabe señalar las relaciones evidentes que se establecen entre las funciones pedagógicas y la particular construcción física de los libros de texto, en tanto su característica de instrumentos diseñados por instituciones o el Estado también se refuerzan las funciones sociales, a continuación, se presenta un esquema que sintetiza la información tratada hasta el momento.

Esquema 1. Elementos que constituyen a los libros de texto.



Fuente: elaboración propia.

Con esto se propone que el libro de texto es un material didáctico que sirve a fines específicos y en este se “objetivan las reformas educativas y se pueden considerar como las actividades de apoyo que la Secretaría de Educación Pública propone para que se logren los propósitos establecidos en el Plan y Programas de Estudio” (Ramírez Vásquez, 2019, p.5).

Como información complementaria a la mostrada, se vierten ahora dos perspectivas de autores distintos que se orientan desde las funciones didácticas que estos investigadores creen pertinentes y conformadoras de los libros de texto. La primera de ellas expone pautas para la distinción de estos materiales que se utilizan en el ámbito escolar:

- Es un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar,
- incluye teóricamente la información que debe ser procesada por el estudiante en un periodo de tiempo reglado,
- posee una configuración de acuerdo a pautas de diseño específicas, que persiguen presentar la información de una manera sistemática, de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante, y
- tiende a compartimentalizar los contenidos, tanto diacrónicamente como sincrónicamente (Cabrero, Duarte y Romero 1995, citado en Fernández Palop, M. y Caballero García. P, 2017).

Se enuncia aquí la segunda y posteriormente se da paso a la disertación que propone una comparación detallada sobre estas dos perspectivas, se tiene así que:

Al libro de texto le corresponden las siguientes funciones didácticas:

- Informativa. Presentación de la totalidad de la información indicada por el programa de la respectiva asignatura.
- Transformadora. En dos sentidos: 1) reelaboración didáctica de los contenidos; 2) conversión de la actividad puramente cognoscitiva de los estudiantes en actividad transformadora.
- Sistematizadora. Exposición del material docente en una secuencia rigurosa sistematizada, para que el estudiante domine los procedimientos de la sistematización científica.

- De consolidación y de control. Contribución para que los estudiantes se orienten en el conocimiento adquirido y se apoyen en él para realizar la actividad práctica.
- De autopreparación. Formación en los estudiantes del deseo de aprender y de la capacidad de aprender por sí mismos.
- Integradora. Ayuda a los estudiantes para asimilar y seleccionar los conocimientos como un todo único.
- Coordinadora. Aseguramiento del empleo más efectivo y funcional de todos los medios de enseñanza y del uso de medios extradocentes de información masiva.
- Desarrolladora y educadora. Contribución a la formación activa de los rasgos esenciales de la personalidad armónica y desarrollada (Zuev, 1988, citado en Borja Alarcón 2005).

Como primer acercamiento hacia la comparación y sin afán de detenerse en dicha peccata minuta se observa la diferencia en cuanto a los años en que fueron propuestas las funciones; siendo en 1988 y, posteriormente en 1995, hay una diferencia significativa, y sin embargo se conservan elementos similares para definición de los libros de texto partiendo de sus funciones en las aulas, siendo así: la constatación de los libros como instrumentos delimitados a partir de su propio contenido, su capacidad de transformar a partir de la información presentada, y su capacidad integradora.

Se desglosa así la información en consideración de lo siguiente; una de las diferencias claves que destacan a los libros de texto de otros que pueden ser utilizados en el ámbito escolar es el contenido, debido a que lo que se organiza y sistematiza en bloques, lecciones, apartados, está diseñado para mostrar e informar lo que sus autores e instituciones educativas consideran pertinente, aunado a esto se presentan contenidos específicos que no permiten profundizar en temáticas o tópicos, sino lo contrario, la información se presenta encasillada a partir del propio contenido.

Es decir, si va a tratarse un tema, por ejemplo; los ciclos del agua, se presenta de manera sintetizada, y no por falta de fuentes o por evitar ampliar los panoramas educativos, sino porque los libros de texto se diseñan en función de un tiempo que está sujeto a los objetivos de cada ciclo y curso escolar. Se tienen las lecciones medidas y agendadas para ser terminadas en tiempo y forma según la duración del curso, por ello el contenido de los libros de texto tiene que ser resumido, sintetizado, compendiado según lo establecido por las instituciones que crean, editan y distribuyen los libros de texto. Asimismo, esto responde a un propósito: la cualidad informativa de estos libros que, de acuerdo con lo citado se refiere a cómo se presenta la información desde las proposiciones y requerimientos de los diferentes programas educativos.

Lo anterior constituye una diferencia significativa de otros materiales educativos como las monografías, por mencionar uno, que parten y exponen información que ha sido previamente discutida por diversos autores, ha sido también contrastada y se evidencia una tarea de investigación que implica mayor profundidad, en cambio, los libros de texto, aun cuando también son elaborados desde una revisión exhaustiva y documental, se encuentran limitados por los planes y programas de estudio.

Hasta ahora, se evidencia que, según las fuentes citadas, una de las principales características de los libros de texto, en su calidad de instrumentos de enseñanza es la sistematización de sus contenidos. Dicha peculiaridad se basa en las exigencias que corresponden a las políticas educativas, a las propuestas de los respectivos currículos escolares y a las *necesidades* de los alumnos, puesto que un contenido diseñado para un primer año de primaria en la asignatura de matemáticas, no será igual que el correspondiente a quinto grado.

Siguiendo la línea anterior, se encuentra uno de los principales cimientos de la educación escolarizada que va de la mano con los libros de texto: la progresividad, se espera así que el conocimiento sea continuo y acumulativo, por ello los contenidos se elaboran respetando su carácter secuencial, de ahí que los libros de texto guarden cierta relación entre sí, pues se recurre a ellos en diferentes momentos del aprendizaje escolar, debido a que, dependiendo del grado y asignatura la sistematización de sus bloques y apartados siga una secuencia específica para lograr un aprendizaje integrado y *significativo*.

Baste decir ahora, que es de especial interés la capacidad *transformadora* de la que dan cuenta los autores, pues esta se lleva a cabo en dos direcciones; por un lado, una reelaboración, por otro una conversión. Esta doble vía de transformación transpone la consideración que se ha señalado acerca de que los libros de texto ejecutan acciones, si entre uno de sus principales atributos se encuentra el de la transformación, se señalan las rutas posibles para llevarla a cabo, una propuesta desde el contenido en sí, es decir re-escribiendo, re-interpretando lo dicho en los libros ya sea por el alumno o por el docente, y la otra cuando se modifican o cambian dinámicas a partir de lo enunciado.

Esta senda última se da cuando, por ejemplo, en un libro de texto hay un contenido acerca de la higiene personal y el alumno comienza a modificar su rutina de aseo luego de revisar dicho contenido. El ejemplo puede parecer vago y llano, no obstante, en esa pequeña escala es como se observa esa capacidad de transformación que tienen los libros de texto. Siguiendo lo expuesto, se entiende que:

El libro de texto es un instrumento básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediador del conocimiento, que permite al niño (o *alumno*) una autonomía en su trabajo, proporcionándole ejercicios, e induciéndole a llevar a cabo experimentos. Además, señala que el libro debe partir de las experiencias del niño y estar vinculando a los avances e innovaciones que se produzcan en el campo de la ciencia. Por último, el libro constituye una unidad en la que se incluyen los distintos elementos para la incorporación por parte del alumno de los contenidos del currículo (Fernández Palop, y Caballero García, 2017, pp. 204-205).

En el caso específico que plantea la cita sobre la autonomía, que provee al alumno para llevar el conocimiento del libro a otras esferas e inducir primero a la curiosidad y luego a la experimentación, podría ser pertinente en asignaturas como química, física, matemáticas inclusive, pero ¿qué sucede con materias de corte más teórico? Es decir, con aquellas que implican la búsqueda de datos, baste pensar en la asignatura de geografía; podría indagarse acerca de las cuestiones de espacio, territorio, constatar la existencia de mares, montañas y volcanes, pero con asignaturas como gramática o enseñanza de una segunda lengua, la historia o civismo, no sería posible una simple búsqueda de información, sino también imprescindible un contraste entre los datos obtenidos luego de la indagación.

No obstante, la autonomía de la que se hace mención, sí es una característica propia de los libros de texto, derivada de la sistematización pues, al ser breves los contenidos, o simples esbozos de un tópico, orillan (no de manera obligatoria) al alumno a la búsqueda de más información, desde luego, esta condición no es una constante, ni ha de cumplirse siempre, por tanto, no puede ser interpretada como una regla derivada de la sistematización, sin embargo, propone un posible escenario.

En este momento se precisa que las funciones sociales de los libros de texto se encuentran vinculadas con los fines para los cuales fueron creados, entendidos como un proyecto del Estado-Nación, consecuentemente, para su adecuada función en las aulas y ámbitos escolares se desarrollaron y formaron las funciones pedagógicas, la conjunción de las funciones propiciaron que los libros de texto se redefinieran para su correspondiente estudio, en tanto objetos de análisis, así, para la integración de una definición más amplia es necesario partir de las características, funciones, diferencias y particularidades.

A continuación, se muestra una tabla (tabla 3) que agrupa las diferentes funciones y definiciones de los libros de texto a partir de lo que se ha revisado, se propone con esto mostrar los intersticios correspondientes.

Tabla 3: Consideraciones en torno a los libros de texto.

	Definición	Funciones sociales	Funciones pedagógicas
L I B R O S  D E T E X T O	Instrumento para transmitir conocimientos específicos delimitados en función de las políticas, planes y programas de estudio de las instituciones que los crean.	Medio para inculcar, transmitir y <i>perpetuar</i> valores.	-Descriptiva  -Informativa  -Transformadora  -Sistematizadora
		Fuente privilegiada y legitimada de información.	
		Producto cultural e ideológico controlado por los poderes (políticos, educativos, etc.) que reglamentan su uso.	

Fuente: elaboración propia.

### **2.1.1. Recorrido histórico 1824 a 1950: instituciones, reformas y leyes educativas en México.**

En la primera década posterior a la Independencia de México se iniciaron procesos para instaurar leyes, decretos que formalizaran la creación de diversas instituciones para la organización de la vida social, política y cultural del país.

En octubre de 1824 se promulga la primera Constitución de México como país libre, en esta se propuso en su sección quinta que el Congreso General Constituyente (organismo que promulga la Constitución) tenía que impulsar la educación así como otras actividades relacionadas con los colegios de la marina, la artillería, los establecimientos dedicados a la instrucción de las ciencias naturales, entre otros, respetando la libertad de las legislaturas para la educación pública en cada uno de los estados (Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 1824).

Durante el periodo regido por la Constitución de 1824, las principales propuestas, además de la instauración de organismos y dependencias institucionales, consistían en promover la educación primaria para la mayoría de los habitantes, así como la divulgación de los programas educativos, el fomento para la educación técnica y la enseñanza-aprendizaje de oficios, revisar los planes de estudio de las universidades creadas en la época anterior y con el auspicio de la corona española. Lo anterior fue producto de lo establecido en la Constitución de Cádiz que promovió la enseñanza de la lectura y escritura para niños y niñas en los pueblos de la entonces Monarquía, asimismo se enseñaba catecismo, pues, para ese momento aún persistía el binomio Iglesia-Estado.

Así, pues, con la consumación de la Independencia, inicia un periodo de transición en el cual, los conflictos entre Iglesia y Estado se hicieron evidentes, debido a que los seguidores del pensamiento liberal proponían terminar con el dominio eclesiástico en la educación, y a su vez, consideraban que la intervención del Estado en los asuntos educativos atentaba contra la doctrina liberal.

En este tenor, en 1833, bajo la presidencia de Valentín Gómez Farías, se promulga una ley en la que se establece (por primera vez en el país) el principio sobre la libertad de enseñanza educativa, con dicha ley hubo un desajuste en las escuelas y su funcionamiento, pues se buscaba anular el papel de la Iglesia en la educación para cederlo al Estado, de acuerdo con Soberanes Fernández (2000, pp. 36-37):

Gómez Farías perseguía un programa político de ocho puntos: implantación efectiva de las libertades de opinión e imprenta; abolición de los fueros militar y eclesiástico; desaparición de las órdenes monásticas; reconocimiento, clasificación y consolidación de la deuda pública; salvar de la bancarrota la propiedad de raíz; desaparición del monopolio del clero sobre la educación; abolición de la pena de muerte, y la creación de colonias para garantizar la integridad territorial.

En este contexto se observa con claridad que el Estado buscaba obtener un control total sobre la educación, sin embargo, el panorama político y social del país en esos años, no era un auguro de esperanza para que las leyes se impulsaran de la manera más adecuada. Pese a lo anterior, el programa y las bases que sentó Farías, fueron un antecedente clave para las reformas en materia educativa. Se sabe que:

Desde junio de 1833 el Congreso había otorgado a Gómez Farías facultades extraordinarias y el 19 de octubre le concedió autorización para arreglar la enseñanza pública en todos sus ramos en el Distrito y territorios federales. Promulgó una serie de decretos para organizar la enseñanza que, en vista de la anterior autorización del Congreso, se pudieron llevar a la práctica inmediatamente sin tener que recibir la aprobación de las Cámaras.

Fue la primera vez en México independiente que el gobierno nacional logró legislar sobre la instrucción pública para los tres niveles de estudios, ya que con las anteriores proposiciones habían quedado como proyectos o que sólo había aprobado leyes que afectaron un nivel o aspecto financiero de la enseñanza. El decreto del 19 de octubre de 1833 creó la Dirección General de Instrucción Pública, encargada de organizar la educación pública desde la primera enseñanza hasta los establecimientos de estudios mayores y profesionales. El decreto del 23 de octubre (...) incluía dos artículos sobre la libertad de enseñanza. Las escuelas del Estado tendrían que sujetarse a los reglamentos del gobierno, pero ‘fuera de ellos la enseñanza de todas clases de artes y ciencias es libre en el Distrito y territorios’. El siguiente artículo decía: ‘En uso de esta libertad puede toda persona a quien las leyes no se lo prohíban abrir una escuela pública del ramo que quisiere, dando aviso precisamente a la autoridad local, y sujetándose en la enseñanza de doctrinas, en los puntos de policía y en el orden moral de la educación, a los reglamentos generales que se dieren sobre la materia (de Estrada, 1984, p. 487).

Luego de las dos citas presentadas se colige que la reforma propuesta por Gómez Farías se encontraba sustentada en una doble vía, por un lado, quitar el poder de la Iglesia y, por otro, centralizar ese poder en manos del Estado, pero argumentado en leyes que protegieran los intereses de este por medio de la creación de instituciones que se ciñeran *libremente* a los decretos establecidos. Así, se lograría un control absoluto de todas las instituciones, pues cabe señalar que estas reformas aplicaban para todos los niveles educativos creados hasta ese momento.

En este orden de ideas, se destaca que, pese a los intentos por destituir al clero de las actividades educativas, no fue posible hacerlo, debido a que su control estaba fuertemente arraigado en las prácticas educativas, pues la Iglesia se había encargado de lo concerniente a la enseñanza desde la implementación de los programas impuestos por los conquistadores del territorio mexicano. Con lo propuesto por Farías se utilizaron los espacios religiosos para la creación de nuevas escuelas y centros educativos pero que estuvieran bajo la supervisión de los trabajadores de la Dirección General de Instrucción Pública.

Ahora bien, luego de la legislación realizada en 1833, se concretaron acciones que se desarrollaron entre los años 1833 y 1834 derivadas de las medidas básicas para consolidar las funciones de la Dirección General de Instrucción Pública, a saber:

- a) Se creó el primer organismo gubernamental, para planear, financiar y supervisar la educación en sus tres niveles. La Dirección General de Instrucción Pública existió desde el 19 de octubre de 1833 hasta el 27 de agosto de 1834 y tenía jurisdicción para arreglar la enseñanza en el Distrito Federal y los territorios de la Federación.
- b) Se abrieron escuelas de primeras letras en la ciudad de México y en los pueblos del Distrito Federal para enseñar a 'leer, escribir, contar, el catecismo religioso y el político'. Durante 1833 y 1834 se fundaron siete escuelas, dos en la ciudad de México, tres para niños en Mexicalzingo, Atzacapotzalco y la Villa de Guadalupe y dos para niñas en Mexicalzingo y Atzacapotzalco. La meta de la Dirección en el campo de la educación primaria era establecer cincuenta escuelas en el distrito Federal.
- c) Se proclamó la libertad de enseñanza. Esto quería decir, de acuerdo con la legislación, que los maestros particulares no estaban sujetos a ningún examen antes de abrir una escuela. Los profesores de escuelas privadas tenían la libertad para establecer escuelas sin pedir permiso.
- d) Se ordenó la apertura de escuelas de primeras letras en las parroquias y en los conventos.
- e) Se creó el puesto de Inspector de las escuelas de primeras letras, con sueldo de 2000 pesos por año, y se instaló una burocracia educativa.
- f) En las escuelas sostenidas por la Dirección General se utilizó el método lancasteriano (de enseñanza mutua) y se propuso su introducción gradual en las escuelas de los conventos.
- g) Se decretó la fundación de una escuela normal para hombres y otra para mujeres en que se instruiría a los normalistas en el método lancasteriano, gramática castellana, elementos de lógica, moral, aritmética y los catecismos político y religioso.
- h) El decreto del 24 de octubre de 1833 asignó dos cantidades anteriormente aplicadas para la enseñanza primaria a la Dirección General: los 8000 pesos asignador al ayuntamiento de México y los 3000 pesos asignador a la Compañía Lancasteriana (de Estrada, 1984, pp. 489-499).

Con lo citado se observa que, además de ser un referente básico para el entendimiento de lo que, más adelante serían las instituciones educativas en México, la reforma de 1833 constituyó el primer esfuerzo por burocratizar el sistema educativo, así como enmarcarlo dentro de las nuevas políticas del naciente Estado.

Posteriormente, hubo un periodo que no representó avances ni cambios significativos, debido a que el clima que se respiraba en el país era aun de conflictos, caos, inestabilidad, entre otros.

Ahora, se salta hasta los eventos que dieron como fruto una nueva reforma en las leyes en cuanto a educación. Durante los años 1856 y 1857 la historia de México, se caracteriza, como los anteriores, por seguir en una línea de inestabilidad social y política. Las diferencias entre los grandes grupos que querían dirigir el país; liberales y conservadores, además de intervenciones extranjeras con miras a una nueva toma del territorio, sentaron los precedentes para eventos como la Guerra de Reforma, la Revolución de Ayutla, por ejemplo; que derivaron en planes constitucionales, golpes de Estado, reformas y, nuevamente conflictos. Entre las guerras que se suscitaron hubo una nueva Constitución para regir a México, la de 1857 que es importante destacar aquí porque buscaban impulsar la transformación de los proyectos educativos previos que había en el país.

Dicha Constitución dio continuidad a los principios planteados en la de 1824 en cuanto a los valores educativos, reconoce la libertad de enseñanza asimismo considera la educación como un valor social, político y personal, por tanto, la garantiza como una libertad fundamental para los ciudadanos del país (Barba Casillas, 2016).

Una década más tarde, otro acontecimiento importante da paso a nuevas propuestas y cambios en materia educativa; la llegada de Benito Juárez a la presidencia de México luego del derrocamiento de un segundo imperio que atravesó el país, es entonces cuando:

El 15 de julio de 1867 en medio de gran algarabía, entraba Juárez en la ciudad de México y apenas unos meses después se formaba una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción. Estuvo formada por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega y presidida por Gabino Barreda. De sus trabajos resultó la ley orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867. La introducción a la ley es muy expresiva del espíritu que la originaba: *considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes...* Establecía la instrucción primaria 'gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento'. Desde luego excluía toda enseñanza religiosa del plan de estudios (...) Según Barreda la ley de 1867 planteaba que la instrucción elemental combatiría 'la principal y más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino de su engrandecimiento...la ignorancia', así pretendió reorganizar la educación poniéndola a tono con los principios liberales del triunfante movimiento de la reforma (Vázquez et al, 1992, pp. 95-97).

De acuerdo con la cita, en esta nueva reforma y Constitución se consigue lo planteado décadas atrás: la separación de la Iglesia y el Estado, de tal manera que, hasta este momento, la educación pasa a ser una facultad única del Estado. La separación significó que los contenidos educativos ya no tendrían que elaborarse ni enseñarse regidos desde la religión católica imperante en ese tiempo.

Luego de dos años, en 1869, sale a luz el Reglamento de la Ley de Instrucción que se había propuesto con la presidencia de Juárez. En este documento se enlistaban las pautas para guiar el funcionamiento de las escuelas primarias, se incluían aspectos a valorar como la puntualidad y aprovechamiento escolar de los alumnos de escuelas primarias, así como las asignaturas que debían cursar entre las que se encontraban: lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, rudimentos de física, así como nociones básicas en cuanto a derecho, historia y geografía del país (Cienfuegos Salgado, 2018).

Las reformas a las instituciones, así como las demás iniciativas impulsadas y creadas durante la presidencia de Benito Juárez García no se desarrollaron de las maneras más efectivas debido a la muerte de este personaje, posteriormente, hubo un periodo conocido como el Porfiriato, en el cual, México fue gobernado por más de 30 años por Porfirio Díaz.

En esta época, surgen dos acontecimientos que vale destacar; el primero, las gestiones realizadas por Joaquín Baranda en calidad de Ministro de Justicia e Instrucción, quien llevó a cabo dos congresos en los cuales se convocó a las autoridades escolares, como a los maestros e intelectuales. A partir de estos eventos, los resultados se vieron reflejados en la definición de un proyecto gubernamental de educación pública que se consolida con la Ley de Instrucción Obligatoria en 1888. El segundo acontecimiento fue la llegada de Justo Sierra a la Subsecretaría de Instrucción Pública en 1901, con este evento, se da paso a un nuevo periodo en la historia del sistema de educación en México (Centro de Estudios sociales y de Opinión Pública, 2006).

Hacia 1910, parecía que en México reinaba un ambiente de avances y más contención de conflictos políticos y sociales, sin embargo, había grupos inconformes con el largo mandado de Porfirio Díaz, lo anterior provocó una nueva Revolución que provocó un retroceso en cuanto al sistema educativo, lo obtenido en años anteriores colapsó nuevamente.

No obstante, luego de la fase revolucionaria, se promulga la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, con esta nueva directriz se dio por primera vez rango constitucional al derecho que todo ciudadano mexicano tiene para recibir una educación laica, obligatoria y gratuita. Además, se delegaron más facultades educativas al Estado, para que pudiera inspeccionar que las escuelas públicas y privadas funcionaran adecuadamente. No obstante, desaparece la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes por mandato del congreso, lo que provocó problemas para el sistema educativo que parecía quedar a la deriva con esa medida de supresión (Monroy, 1975).

Siguiendo las líneas anteriores, en el año 1921 sucede uno de los eventos que marcaría momento crucial para la educación en México; la creación de la Secretaría de Educación Pública.

Así, en una publicación a través del Diario Oficial emitido el 3 de octubre de 1921 se establece bajo el mandato de Álvaro Obregón un decreto que contempló las funciones de la Secretaría de Educación Pública entre las cuales destacan: facultad para regir lo correspondiente sobre la Universidad Nacional de México, así como sus dependencias, las instituciones de los diferentes niveles: primaria, secundaria, escuelas superiores, así como las escuelas normales. Además, se le faculta para hacer uso de los talleres gráficos de la nación y para gestionar exposiciones de obras de arte y otras actividades culturales como concursos de teatro.

Consecuentemente, los años posteriores a la creación de la SEP fueron también de inestabilidad, si bien no se llegaron a guerras, revoluciones sí hubo desacuerdos entre los presidentes y los organismos educativos que se habían constituido hasta ese momento. Por ejemplo, durante la gestión de Plutarco Elías Calles como presidente de México, se suscitó un conflicto entre la Universidad Nacional y la SEP debido a que por disposiciones oficiales se crearon (en 1925) las escuelas secundarias, mismas que interrumpían la libre continuidad al término de la primaria a la escuela preparatoria, es decir; hasta antes de la aparición de las escuelas secundarias, los alumnos cursaban la primaria y su siguiente paso era ir a la escuela preparatoria, pero las instituciones educativas consideraron pertinente la implementación de la escuela secundaria.

De lo anterior derivó un cambio de los planes de estudio y una confrontación del gobierno con la universidad que fue crucial para que en 1929 la universidad pasara a tener su autonomía, de tal suerte que solo la universidad podría gestionar los contenidos y programas de la educación superior sin supervisión de la SEP (Castrejón, 1986).

Aunado a lo anterior, aumentaron las disputas por mantener las diversas propuestas educativas de la época a saber; la laica, la popular, nacionalista, socialista, entre otras. Las contiendas pasaron a ser también ideológicas y/o derivas a partir de las diferencias entre estas. Por tal motivo, las discrepancias entre la Iglesia y el Estado se retoman con más fuerza, pues en tanto las instituciones religiosas todavía continuaban impartiendo enseñanza, las instituciones públicas también, pero de maneras diferentes, sus planes de estudios no se parecían. Desde luego, la Iglesia pretendía conseguir un control mediante la educación que proporcionaba, y el Estado buscaba desvincular a los alumnos de estos contenidos. Las consecuencias de estos conflictos se terminaron a partir de dos medidas; la primera, el cierre de las escuelas religiosas, la segunda una modificación al artículo tercero constitucional en 1934 durante el mandato de Lázaro Cárdenas del Río. Lo que se proponía era un modelo de educación socialista, de ahí que las reformas al artículo tercero constitucional fuesen presentadas al congreso y a la Cámara de diputados para que se aprobaran los cambios. Así, Lázaro Cárdenas cumple con sus propósitos de cuando todavía era candidato, pues pronunció un discurso en el que destaca lo siguiente:

No permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado, La Revolución no puede tolerar que el clero siga aprovechando a la niñez y la juventud como instrumentos de división en la familia mexicana, como elementos retardatarios para el progreso del País, y menos aún que convierta a la nueva generación en enemiga de las clases trabajadoras. El clero no habla sinceramente cuando se dirige a la juventud. ¿Por qué hoy pide el clero la libertad de conciencia que ayer condenaba; ayer, cuando ejercía una dictadura sobre el pueblo mexicano? El clero pide hoy la libertad de conciencia solo para hacerse de nuevo un instrumento de opresión y sojuzgar a las justas ansias libertarias de nuestro pueblo. Pero tal pretensión no es posible ya en México, porque afortunadamente existe una fuerte conciencia de clase entre los trabajadores y porque esta conciencia exige que de día en día se den pasos de avance en el camino de las conquistas sociales (Bremauntz, A. 1943, citado en Ortiz-Cirilo 2015).

Particularmente, durante este periodo, el problema entre la Iglesia y el Estado ya era insostenible. Los constantes conflictos provocados por ambas instituciones, ocasionaron que el Partido Nacional Revolucionario propusiera la modificación del artículo, por lo que se presentaron varias propuestas para ello, así, luego de versiones preliminares, se publica la versión final:

En noviembre de 1934, el Congreso reformó el artículo 3° de la Constitución, dándole una nueva redacción. En ella se expresaba que la enseñanza que impartía el Estado sería socialista; se derogaba el carácter laico de la educación, y además de excluir a toda doctrina religiosa, se combatiría el fanatismo de los prejuicios religiosos. Con este fin, la escuela organizaría sus enseñanzas y actividades en una forma que permitiera crear en la juventud un concepto 'racional y exacto del universo y de la vida social' (Ortiz-Cirilo, 2015, p. 57).

Como se observa, el nuevo giro que se proponía era la orientación socialista en la educación, con esto se esperaba ampliar las oportunidades educativas de trabajadores urbanos y rurales. Entre los años 1936 y 1940 se crearon comedores, internados, se gestionaron becas, así como la creación de escuelas vinculadas a centros de producción y se dio especial énfasis a la educación técnica. Con estos cambios vinieron la creación de escuelas regionales campesinas para la formación de maestros rurales, así como escuelas vocacionales y centros de educación indígenas, además de la fundación del Instituto Politécnico Nacional (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006).

Las reformas en materia educativa se mantuvieron durante un periodo sin necesidad de cambios sustanciales, se continuó con la creación de organismos, surgen también las unificaciones de los sindicatos en el año 1943, y para 1946 se promulga de nueva cuenta, otra reforma al artículo tercero que, básicamente, consistía en establecer una educación integral, científica y democrática en aras de combatir los índices de analfabetismo de esos años.

## **2.2. Creación de la Conaliteg. Implicaciones y retos.**

En la década de los años 1950, el ambiente social y político de México parecía mantenerse estabilizado, los conflictos habían cedido, no había posibles amenazas de revoluciones o estallidos sociales. Aparecieron nuevos intelectuales, políticos, gestores culturales que aportaban su conocimiento y experiencia para consolidar a México como una nación estable.

Durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos, los cambios conseguidos en materia económica, política, eran notables, sin embargo, en cuanto a la educación no parecía haber avances significativos. Las poblaciones rurales eran las más afectadas, debido a que los servicios educativos no lograban cubrir las necesidades en localidades alejadas de las ciudades principales o capitales en el territorio mexicano.

En ese contexto, los libros utilizados para la enseñanza en las universidades y escuelas del país eran costosos, lo cual era un factor clave para que los alumnos no asistieran a clases, pues no todos tenían el acceso a dichos materiales ni la posibilidad de adquirirlos. En 1955, el salario mínimo oscilaba entre 7 y 8 pesos y el costo de los libros escolares estaba entre 3 y 8 pesos, mientras que textos especializados como enciclopedias tenían un costo de hasta 13 pesos. Los elevados precios de los libros se debían a que las editoriales aumentaban sus precios a causa de la inflación, y también a las malas gestiones y regulaciones en los costos por parte de las autoridades mexicanas (Ixba Alejos, 2018).

Además de lo mencionado, había también problemas con las editoriales extranjeras y con los libros que no se producían en México, para ese entonces se compraban libros a empresas españolas que no abarataban los costos de importación, por el contrario, lo cual ocasionaba que los pocos libros que llegaban quedaran en manos de las clases sociales privilegiadas que podían pagarlos, y con esto se comprobaba que la educación era un recurso al que no podían acceder todos los habitantes. El tema de los libros de texto era grave, por ello:

El 16 de julio de 1953, Martín Luis Guzmán envió al secretario de Educación Pública, José Ángel Ceniceros, un proyecto relacionado con el comercio de libros de texto, el cual consistía en crear una comisión dotada por la Presidencia de la República con todas las facultades y la autoridad, para reglamentar el comercio de libros de texto en el territorio nacional, así como para adquirir directamente de autores-editores, mexicanos y extranjeros, libros escolares para alumnos de educación superior del país; que se venderían a precio de costo y sin intermediarios (Ixba Alejos, 2018, p. 111).

En este orden de ideas, cuando López Mateos inicia sus labores como presidente, en diciembre de 1958 señaló que una de sus prioridades serían los temas relacionados con la educación, por lo cual inició un proyecto que uniera las demandas económicas a las educativas para poder combatir en estas dos vías los rezagos en comunidades alejadas.

Las primeras medidas que propuso este presidente consideraban la revisión de los programas educativos, así como las capacitaciones a los docentes y incremento de aulas y escuelas en lugares donde se buscaba recibir una mayor cantidad de alumnos. Para llevar a cabo las tareas propuestas, López Mateos, contrata a Jaime Torres Bodet para trabajar en la Secretaría de Educación Pública y se abre paso a una nueva etapa para la educación en el país.

Así, uno de los primeros pasos fue crear la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) el 12 de febrero de 1959 el Diario Oficial de la Federación publicaba un decreto en el que se establecía lo siguiente:

- a) Los libros de texto eran un elemento fundamental para la impartición de la Educación Básica.
- b) Se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos como organismo descentralizado
- c) Entre las funciones de dicho organismo se encontraban: editar e imprimir los libros de texto gratuitos y materiales didácticos utilizados en la enseñanza, colaborar con la SEP para el diseño de estos materiales, distribuir los libros de texto.

Cabe señalar que la Comisión recién formada tenía sus antecedentes desde el año 1857 y posteriormente en 1954, puesto que:

Desde la Constitución de 1857 se había establecido la educación elemental obligatoria y gratuita, Esta aspiración había quedado también consignada como precepto legal en la de 1917. Sin embargo, la gratuidad de la enseñanza venía siendo sólo un término jurídico sin posibilidades reales de cumplimiento. Las autoridades educativas estaban conscientes de que mientras los alumnos no pudieran adquirir el material de enseñanza necesario, no podría cumplirse con los principios establecidos por el artículo 3° de la Constitución. ‘Hablabamos de educación, gratuita y obligatoria —advertía Torres Bodet— pero al mismo tiempo exigíamos que los escolares adquiriesen libros, muchas veces mediocres y a precios cada año, más elevados. Para contrarrestar precisamente estos abusos se había creado, en 1954, la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta de la Secretaría de Educación, encargada de seleccionar los textos para los seis años de educación primaria y fijar los precios. Sin embargo, esta selección adolecía de ciertas anomalías. Puestos en juego los intereses particulares de autores, editorialistas y librerías, no siempre las obras elegidas eran las mejores (Greaves, 2001, p. 2).

Como se ha citado, los materiales educativos ya se distribuían en las escuelas, si bien no todos eran gratuitos, el hecho de proporcionar libros para todos los alumnos no significaba un avance *per se*, sino lo que se proponía con estos libros creados a partir de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, a saber; que fuesen gratuitos, únicos y obligatorios. Así:

Por primera vez en la historia de México no habría distinciones entre niños de escuelas primarias públicas y privadas, rurales y urbanas; cuando menos no en el material educativo que el Estado se proponía entregar. Por el carácter gratuito, único y obligatorio del libro de texto, todos los alumnos, por grados y asignaturas, recibirían los mismos impresos. Sus profesores, además, debían utilizarlos en clases y no solicitar textos comerciales excluidos del catálogo oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), so pena de incurrir en desacato.

De este modo, el Estado mexicano, señalaban sus críticos, no sólo unificaba contenidos, sino que se atribuía funciones de autor, editor, impresor y distribuidor e ingresaba a un mercado como un contrincante formidable, capaz de producir tirajes impresionantes, difíciles de igualar por otras editoriales, y de llevar libros a los rincones de un territorio vasto y, en muchos casos, de difícil acceso. Una proeza que, hasta ese momento, y quizá hoy, ninguna empresa había logrado (Ixba Alejos, 2013, p. 1190).

Retomando la cita, se observa que las acciones que emprendería el nuevo organismo creado, serían pioneras en tanto a los materiales didácticos, así como a la homogeneización de dichos contenidos. El proyecto era bastante ambicioso, implicaba retirar del mercado todos los libros no autorizados por la SEP, así como implementar y gestionar que los nuevos libros fuesen entregados en todas las instituciones educativas.

Asimismo, proponía extender la educación a los sectores marginados debido al difícil acceso, pues la Comisión Nacional de Libros debía gestionar que todos los materiales didácticos llegasen a manos del alumnado. Por otro lado, con los contenidos unificados para los distintos niveles educativos se comenzaba a dibujar una base única de información para asegurar que el conocimiento presentado en los libros sería el mismo en todo el país. Así, pues:

El estado avanzaba en el proceso de democratización de la enseñanza al contrarrestar los efectos derivados de la desigual distribución de la riqueza y la falta de oportunidades educativas para un amplio sector de la población. Pero, al mismo tiempo, el gobierno lopezmateísta buscaba promover un sentimiento nacionalista que contribuyera a una mayor integración de la sociedad mexicana. Para ello, los libros de texto gratuito eran el mejor conducto para lograr la difusión de una determinada ideología acorde con los intereses del Estado entre todos los sectores sociales, incluyendo los grupos económicamente privilegiados. Era la forma idónea para que éste pudiera mantener su hegemonía ejerciendo, además del político, un mayor control sobre el aparato educativo (Greaves, 2001, p. 2).

Pese a las grandes expectativas que se tenía sobre esta iniciativa educativa, los libros de texto no podían producirse de modo inmediato, había que pasar por todo un proceso todavía, mismo que se encontraba a cargo de Martín Luis Guzmán quien es designado como el responsable de la Conaliteg por mandato de Jaime Torres Bodet.

Así, las funciones de Guzmán consistían en la revisión y aprobación de los diseños, las ilustraciones, aspectos de maquetación, entre otros, es decir; prácticamente las funciones que se establecieron para la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en el decreto publicado, pasaron a ser ejercidas por el encargado/presidente de dicha comisión.

Con esto, Guzmán tenía la responsabilidad y compromiso de entregar a tiempo los libros en el país, así como el poder total de las funciones de la Conaliteg, desde luego, siguiendo las recomendaciones del Presidente Adolfo López Mateos quien fue muy objetivo al proponer que: los libros de texto no contuvieran expresiones que suscitaran rencores, odios, prejuicios y estériles controversias, por ello el decreto emitido era muy claro y pretendía una neutralidad absoluta para evitar conflictos por las maneras de entender e instaurar la educación en México, de ahí que persistieran los principios que regían al artículo tercero desde la reforma en 1946 (Greaves, 2001).

Debido a la alta demanda de libros que habían de producirse, así como a las metas planteadas por el dirigente de la Conaliteg, estos materiales didácticos vieron la luz hasta 1960 que es cuando comenzaron a utilizarse luego de que se aprobara un plan que tuvo vigencia hasta 1972. Los primeros libros que entregó el presidente López Mateos correspondían a las siguientes asignaturas: Estudio de la naturaleza, Historia y Civismo, Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, y geografía.

A su vez, cada libro se presentó en dos versiones; una que incluía las lecturas y otro que era un cuaderno de trabajo en el que se realizaban y resolvían ejercicios prácticos sobre los contenidos del libro de lecturas (Martínez Moctezuma, 2002). No obstante:

Los materiales de la primera generación no fueron editados al mismo tiempo, sino que paulatinamente fueron llegando a las aulas de los alumnos de primaria. Los libros y los cuadernos de trabajo de primero, segundo, tercero y cuarto fueron distribuidos en 1960; los de quinto, en 1961 (excepto los libros de Historia y Civismo y Lengua Nacional, que se dieron a conocer hasta 1964).

Los libros de sexto tuvieron una aparición más irregular: Aritmética y Geometría se distribuyeron a partir de 1962 y 1963, Lengua Nacional en 1967 y 1968, Geografía en 1964 y 1968, Historia y Civismo en 1966 (Margarito Gaspar, p.849).

En resumen, la Comisión Nacional de Libros de Texto provocó grandes cambios, así como avances significativos en los sistemas educativos, la propuesta de los libros entendidos como únicos, gratuitos y obligatorios servía a propósitos distintos en dos vertientes para conseguir uno mayor, es decir, con dicha comisión se impulsó el carácter gratuito y democrático de la educación y escuelas primarias, además de hacer llegar los libros tanto a campesinos, obreros, indígenas como a los habitantes de las grandes metrópolis. De la mano de esas dos acciones se buscaba construir un criterio basado en los valores cívicos y sentimientos nacionalistas que dieran como resultado la unidad nacional (Sigüenza Orozco, 2005).

### **2.3. Libros de texto gratuitos en México: del plan de los once años a las reformas educativas actuales.**

En el ámbito educativo, las reformas, las políticas, los acuerdos, estatutos, reglamentos, han sido necesarios para el adecuado funcionamiento de las instituciones, así como de los organismos afiliados, los descentralizados, aquellos de iniciativa y recursos privados, entre otros. De tal suerte, el principal antecedente de las reformas y políticas educativas se encuentra en el Plan de once años propuesto especialmente para el rubro educativo.

Dicho documento, nace en un contexto particular: los libros de texto ya habían sido implementados como recursos obligatorios en las escuelas públicas y privadas del país, asimismo, en otros países se comenzaban a instaurar modelos educativos, con ello, el panorama sobre el rumbo que debían seguir las escuelas, parecía aclararse de mejor manera, finalmente, en México se perseguía que, con la educación se difuminaran

las barreras entre ignorancia y acceso a oportunidades, generadas por los años de conflictos, guerras, inestabilidad, etc., que se vivieron en el territorio.

Así, el gobierno mexicano, destinó dinero en las décadas de 1950-1960 para crear plazas para docentes, construir escuelas, distribuir libros, desarrollar planes para aumentar la matrícula de estudiantes en zonas rurales y urbanas, todo con el propósito de combatir el rezago educativo.

El día 27 de octubre de 1959 se presentó el Plan de once años en el que se consideró lo siguiente:

La extensión y el mejoramiento de la enseñanza primaria constituyen sin duda, un compromiso fundamental. Pero, imprescindibles como lo son, no bastarán por sí solos para formar a todos los agricultores expertos y todos los obreros calificados y las industrias de la República y, mucho menos, a los profesionales, los investigadores y los técnicos llamados a renovar y a perfeccionar los 'cuadros' superiores indispensables no solamente al bienestar material y al progreso de nuestro pueblo, sino al desarrollo genuino de su cultura en la independencia, en la democracia y en la justicia. Estas necesidades plantean problemas muy delicados y muy complejos, porque grandes son ciertamente los sacrificios económicos que toda obra de educación pública supone para el país. Sin embargo, aunque no productivo a muy corto plazo, el rendimiento de semejante obra es trascendental en términos absolutos. Nuestro valor supremo es el hombre. Ese valor lo confirman por igual los niños, adolescentes y los jóvenes que habrán de ser ciudadanos del Méjico de mañana (Casamayor, 1960, p. 14).

No fue hasta 1960 que las acciones propuestas en el Plan de los once años comenzaron a llevarse a cabo, bajo la dirección de Jaime Torres Bodet quien para ese entonces era ministro de educación y quien organiza y hace posible la implementación de dicho plan, así como las directrices del mismo. En este plan, además, se destacaba la importancia de realizar los pagos correspondientes a los maestros, así como de gestionar recursos para la construcción de más escuelas.

El plan era ambicioso e implicaba utilizar recursos económicos para su realización, pues entre sus principales intereses se encontraba la creación de nuevas escuelas. Este plan debe su nombre a la división del presupuesto asignado para llevar a cabo las acciones pertinentes, se

buscaba que en ese lapso las metas se cumplieran. De manera puntual, se buscaba conseguir lo siguiente:

1.- Inscribir a los niños de entre 6 y 14 años a las escuelas de educación primaria.

2.- crear nuevas plazas para profesores.

3.- lograr que los alumnos inscritos y los de nuevo ingreso terminaran sus estudios de primaria en 1970, es decir; que las generaciones de alumnos que iniciaban sus estudios, así como los que saldrían del preescolar, terminaran en tiempo y forma la primaria.

4.- incrementar el presupuesto destinado a los rubros educativos de cada estado atendiendo a las consideraciones dadas a partir del presupuesto federal de ese tiempo.

5.- Fortalecer la educación en nivel básico implementando la distribución de los desayunos escolares, la edición y distribución de los libros de texto gratuitos (Olivera Campirán, 2002).

Hacia el año 1961, en consideración a ciertas medidas iniciadas por la Unesco, se realizan algunas modificaciones al plan de once años, si bien fueron poco significativas, se hicieron para ceñirse a los modelos educativos en otros países, debido a que la Unesco esperaba que, el desarrollo educativo marchara de manera casi homogénea. De acuerdo con Casamayor (1960, p. 15):

La delegación permanente de Méjico ante la Unesco y en su nombre el doctor Silvio Zavala, facilitó la información completa de ese Plan, manifestando al mismo tiempo que con ello las autoridades mejicanas se proponían resolver en la esfera nacional el problema de la generación y el mejoramiento de la enseñanza. 'El proyecto principal de la Unesco recibe así -dijo el señor Zavala- un nuevo impulso'. Veamos cuáles son los capítulos más destacados del programa enunciado:

Educación pre-escolar.- Se establecerán 200 nuevos grupos para 10.000 niños, con lo cual el total de los inscritos en los planteles federales de esta categoría ascenderá a 124.086.

Educación primaria.- En cumplimiento de la parte correspondiente a 1961 del Plan de once años se crearán 4.500 plazas de maestros,

4.500 grupos escolares, y a merced a esa extensión, otros 225.000 niños serán incorporados a la vida de la enseñanza.

Libros de texto y cuadernos gratuitos.- Para atender a los alumnos de los cuatro primeros grados de todas las escuelas del país la Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos tendrá que editar 20.400.000 libros y cuadernos; un aumento de más de 2.700.000 sobre lo realizado en 1960. Un material de lectura es imprescindible y además de los libros de texto gratuitos que de hecho sirven no solo a los escolares, sino a muchos miembros de su familia, la Secretaría de Educación Pública piensa en revivir la Biblioteca Enciclopedia Popular, y numerosos organismos serán invitados a contribuir para crear el fondo que permita asegurar la formación de esa biblioteca (Casamayor, 1960, p.15).

Siguiendo la cita , el Plan de los once años contemplaba una serie de acciones que englobaron todos los niveles educativos desde el pre-escolar, y uno de los requisitos y puntos nodales era la creación y distribución de los libros de texto para los alumnos, de la mano con estas acciones se buscaba impulsar la apertura de más espacios como bibliotecas, pues, se consideraba que los libros de texto además de ser un material de apoyo en clases, también lo eran fuera de las aulas ya que los alumnos llevaban consigo, a sus hogares, los libros, y ahí podían ser leídos por otros integrantes de sus familias. Con esto, queda evidenciado que la función de los libros de texto no se agotaba en el aula, sino que pasaban a otros espacios.

Como se puede notar, las modificaciones en torno a los libros de texto no eran demasiadas, por el contrario, se buscaba garantizar la distribución de estos materiales, así como bibliotecas que pudieran complementar las acciones educativas iniciadas con el plan.

En este periodo, los libros de texto eran una de las prioridades, sin embargo, no toda todas las comunidades escolares estuvieron de acuerdo con los contenidos de estos materiales. Se destaca la participación de la Unión Nacional de Padres de Familia, del Partido Acción Nacional, así como autores y editores que protestaron por motivos tanto económicos

como ideológicos, pues algunos no coincidían con los contenidos de los libros y los editores vieron mermadas sus ganancias, pues, hasta la creación de la CONALTEG, la industria editorial privada estaba a cargo de la venta de los libros de texto.

Posteriormente, en 1964 a tres años de que iniciaran las actividades mencionadas en el plan de once años, el secretario de educación, Agustín Yáñez, consideró necesario revisar el plan para hacer algunas modificaciones en cuanto a los ciclos de clases y periodos vacaciones. Se buscaba hacer alguna reforma en cuanto los libros de texto, pero no procedió, puesto que para ese momento se encontraban haciendo las gestiones necesarias para la integración de la primera generación de libros de texto gratuitos:

De octubre de 1964 a marzo de 1967, se promovieron tres nuevos concursos para las asignaturas de sexto grado. Finalmente, en 1969 se completó esta serie, integrada de 36 títulos entre los cuales se cuentan libros de texto y cuadernos de trabajo para los 6 grados. La influencia de estos materiales fue determinante en el curso de nuestra historia educativa, no solo por representar la primera generación de libros gratuitos y obligatorios a nivel nacional, sino también porque estos volúmenes continuaron reeditándose sin cambios desde 1961 hasta 1971, incluso en algunas excepciones funcionaron hasta 1973 (Margarito Gaspar, 2015, pp. 174-175).

### **2.3.1. Los libros después de 1968.**

Los periodos de tranquilidad que atravesó México, fueron pocos, la mayoría de los lapsos presidenciales y de cambios de gobierno trajeron consigo protestas, luchas, guerras, inestabilidad.

A finales de la década de 1960 hubo un acontecimiento que marcó un antes y un después en la historia del país, de la misma forma tuvo repercusiones en todos los ámbitos; sociales, políticos, económicos, educativos, etc.

El día 2 de octubre de 1968 la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco se tiñó de sangre estudiantil, aquella noche quedó plasmada en la historia,

en las anécdotas, en las memorias de México, es un acontecimiento que al día de hoy sigue conmemorándose para reconocer y no olvidar las luchas y demandas de quienes han querido construir un país mejor.

Ahora bien, en 1969 se da un cambio presidencial quedando a cargo de dirigir el país Luis Echeverría Álvarez, quien ya había trabajado antes en la administración pública. Sus propuestas de trabajo consistían en un desarrollo compartido, es decir el trabajo en conjunto de las dependencias e instituciones para garantizar que en México se avanzaba hacia una nueva etapa en la que no se repetirían los acontecimientos trágicos del 2 de octubre.

Las primeras acciones del entonces presidente fueron integrar sus equipos de trabajo y designar a los titulares de las dependencias gubernamentales, destaca entre estos el nombre de Víctor Bravo Ahuja, quien fue nombrado secretaria de Educación Pública. Era necesario hacer reformas y cambios para diferenciar el nuevo periodo presidencial del anterior y la educación era uno de los proyectos en los que más se notaron los cambios:

La necesidad de una profunda reforma educativa-señalada desde septiembre de 1968- formó parte del proyecto ideológico del gobierno, el cual se fue construyendo con distintos elementos discursivos: apertura democrática, tercermundismo, justicia social, impulso del cambio en el país por vías institucionales y reconciliación nacional. La frase de los intelectuales que se sumaron al proyecto gubernamental fue: 'Echeverría o el fascismo', que planteaba la disyuntiva de confiar en el proyecto reformista del régimen y sumarse a él, o bien, resistirlo y en consecuencia fortalecer a la derecha y a los grupos de la oligarquía económica (Mendoza Rojas, 2018, p. 56).

Aunado a lo anterior se crearon nuevas instituciones, por ejemplo; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 1970, así como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en 1971, en ese mismo se llevó a cabo una consulta entre los maestros en el país que tenía como finalidad hacer una revisión y crítica acerca de la educación primaria, los resultados concluyeron que era necesario:

- a) Elaborar un nuevo plan de estudios y programas de aprendizaje más acorde con la realidad social y económica del país.
- b) Aplicar una metodología pedagógica que se apartara del verbalismo y de la enseñanza libresca, para que el alumno deje de ser un memorizador de conceptos.
- c) Diseñar el contenido de nuevos libros de texto que facilitaran la enseñanza y transmitieran el pensamiento científico contemporáneo, conforme a una estructura didáctica actualizada (Corona Berkin, 2015, p. 39).

Los resultados de la consulta elaborada fueron publicados y tomados en cuenta para lo que sería la edición de la segunda generación de los libros de texto, a estos acuerdos y propuestas se les reunió en volúmenes con el título de Aportaciones para la Reforma Educativa. Es cuando aparece por primera vez el término.

Por su parte, el secretario de educación, Victor Bravo, comenzó sus labores partiendo de tres ideas centrales, a saber:

1.- se encargó de promover la reforma educativa que dio inicio con la consulta a los docentes, dicha reforma consistía en un cambio de planes y programas de estudio que, por ende, también involucraban a los libros de texto.

2.- para 1973 propuso que la SEP fuese una institución descentralizada, por tal motivo modifica la estructura orgánica de esta y crea cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar; y Planeación y Coordinación educativa.

3.- el día 27 de noviembre de 1973 se promulga una Ley Federal de Educación que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública que estuvo vigentes desde 1941. Lo novedoso de dicha ley radicó en las propuestas de revalidación y equivalencia de estudios, así como la flexibilidad de las escuelas para garantizar que los estudiantes pudieran asistir a clases sin que dejaran de lado actividades laborales (Margarito Gaspar, 2015).

Se hicieron también cambios a nivel pedagógico, en este sentido se implementaron modelos adaptados de la psicología constructivista que propone la participación activa del alumno para garantizar un mejor aprendizaje. Del mismo modo, se reformó el currículo de educación primaria y secundaria, que dejó de lado la organización por asignaturas y optó por agrupar los nuevos contenidos en áreas de aprendizaje, por ejemplo; educación artística, ciencias naturales, ciencias sociales (Mendoza rojas, 2018).

Con todas las acciones y propuestas iniciadas, se esperaba que la educación fuese uno de los pilares que sostendrían e impulsarían la visión del nuevo gobierno para con ello obtener a un mediano plazo resultados satisfactorios en materia educativa, en otras palabras, se buscaba que las reformas se aplicaran a todos los niveles educativos y con esto se regularan los conflictos con los docentes, los sindicatos, las nuevas dependencias y las anteriores.

Particularmente, este periodo incluyó reformas tanto a las instituciones, como a las leyes, de ahí que se buscara un avance colectivo, pues si las leyes habían sido modificadas para regular a las escuelas y docentes, los cambios se harían en cada espacio y ello tendría como resultado un avance progresivo en diferentes escalas; se abarcaban los aspectos jurídicos, como los pedagógicos, sociales, y educativos. Sin embargo, los resultados de los trabajos llevados a cabo por mandato de Victor Bravo Ahuja no resultaron como se tenía planeado, pues lo escrito y estipulado en papel, se complicaba en la praxis. De tal suerte que:

La reforma tuvo resultados desiguales en distintas áreas de la educación. Probablemente donde fue más significativo fue en el de la educación primaria. El programa y el método de la educación primaria se habían centrado hasta ese momento en la transmisión de información, sin considerar las habilidades que se querían promover en los estudiantes, futuros ciudadanos. En los nuevos libros y programas de esta época podemos ver una idea distinta de las metas y los alcances de la educación: educar no se trata sólo de transmitir contenidos para ser memorizados y repetidos, sino de un proceso personal de descubrimiento y exploración, de una asimilación de

métodos y lenguajes (...) una forma de apreciar los cambios de esta época es que quizás el saldo más positivo de la reforma educativa de este gobierno consista en haber empezado a romper la rigidez tradicional de la Secretaría de Educación Pública. Los libros que surgieron en 1959 no eran ya pertinentes para la dirección política y la vida social del país. Era necesario adecuarlos para que hablaran al presente, del *presente* (Corona Berkin, 2015, p. 41).

Retomando la cita anterior, se señala que la reforma educativa que se propuso durante el gobierno de Luis Echeverría mantiene un carácter de interés por conocer, tomar en cuenta y enfrentar un contexto de movilizaciones, de luchas sociales que buscaban cambios estructurales visibles y para las clases sociales menos favorecidas.

Con respecto a los nuevos mecanismos de instituciones como la SEP y la Conaliteg se implementaron medidas que dieran cuenta de nuevas maneras de aprender, con ello, los libros de texto, como se ha visto, fueron editados bajo la supervisión tanto del secretario de educación, como de los grupos que fueron convocados para elaborarlos, se contó así con la participación de maestros, pedagogos y especialistas en las áreas que ahora agrupaban las asignaturas del plan curricular de las escuelas. Esa fue una de las innovaciones en este periodo; la conformación de grupos para la elaboración de los nuevos libros de texto gratuitos.

### **2.3.2. Las reformas de los libros de texto tras la “década perdida”.**

Hubo en México un periodo que se caracterizó por un desequilibrio económico que provocó inflación, efectos negativos en temas de deudas externas, y con esto siguieron encadenándose situaciones desfavorables para el avance y desarrollo del país. A dicho periodo se le conoce como la “década perdida”. Tras esa época, inicia otra etapa que vendría a marcar diferencias y a realizar cambios significativos en el ámbito educativo.

Es claro que Salinas de Gortari llegó a la presidencia en el peor momento para el país, las reformas de años anteriores parecían no tener ya vigencia, debido a que no iban en concordancia con los acontecimientos de México. De tal suerte que, era menester promover nuevas reformas, así como hacer los ajustes necesarios para que México avanzara nuevamente, pues el retroceso de los años perdidos estaba cobrando facturas muy altas en todos los aspectos.

El designado presidente puso en marcha un nuevo proyecto que consistía en la modernización del país que tendría que orientarse desde las políticas económicas que permitieran colocar al país en los procesos mundiales de globalización, para llevar a cabo lo anterior, se propusieron cuatro pilares en torno a los cuales se desglosarían las reformas, a saber:

- a) Laicismo. Durante este periodo se reconocen las distintas iglesias y se reanuda la relación diplomática con el Vaticano.
- b) Petróleo. Se eliminan algunas restricciones para la participación privada.
- c) Relaciones internacionales. La alianza tradicional con el Tercer Mundo se da por terminada. Ahora México debe voltear e identificarse con las grandes potencias, especialmente Estados Unidos.
- d) La tierra. Se modifica el Artículo 27 Constitucional de ejido a propiedad privada con posibilidad de venta.

El sexenio de Salinas de Gortari fue un tiempo de control de la inflación y refrendos de pactos de orden económico; de reprivatización de la banca y sacrificio social (Corona Berkin, 2015, p. 60).

Como se observa, el interés mayor era estabilizar la economía y, posteriormente entrar en el mercado de la competitividad con naciones consideradas primermundistas. México debía construirse a imagen y semejanza del país vecino que, para ese entonces ya era considerado uno de los territorios más importantes en las dinámicas globales. El nuevo mandatario tenía presente que el tema de la educación representaba (como en periodos anteriores) un nuevo reto.

En este contexto surge el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que establecía lo siguiente:

La magnitud del rezago educativo, la dimensión de las tareas que era preciso atacar para enfrentarlo y la debilidad de la organización local y municipal aconsejaron, en 1921, adoptar una estrategia de distribución de la función educativa apoyada particularmente en la acción federal. Hoy el esquema centralizado resultante se ha agotado y, por consiguiente, resulta costoso e ineficiente (SEP, 1989, p. 6).

La SEP consideraba que las reformas tenían que abarcar todos los espacios educativos, desde los planes de estudio, hasta las maneras en cómo se impartía la enseñanza, pues solo en función de esto podría conseguirse un verdadero rumbo hacia la modernidad. Las permutas, desde luego, consideraban también el tema de los libros de texto; había que reformarlos nuevamente, actualizar los contenidos, replicar modelos de escuelas primermundistas. En este sexenio se caracteriza por designar a cuatro secretarios de educación, en distintos momentos, cada uno de ellos convocó propuestas distintas:

Al iniciar Salinas de Gortari nombró como secretario de Educación Pública a Manuel Bartlett Díaz. El 7 de enero de 1992 fue reemplazado por Ernesto Zedillo, nacido en el Distrito Federal en 1951, economista egresado del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y doctor en Economía por la Universidad de Yale (Estados Unidos). Ernesto Zedillo Ponce de León permaneció 23 meses al frente de la Secretaría, hasta el momento en que renunció a la SEP para asumir la coordinación de la campaña por la presidencia del candidato del PRI, entonces Luis Donaldo Colosio. El 30 de noviembre de 1993 tomó posesión como nuevo secretario de Educación Pública Fernando Solana, quien hasta entonces había estado al frente de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Si bien es cierto que Solana contaba con la experiencia de haber dirigido la SEP de 1977 a 1982, la encomienda de consolidar el proyecto en un solo año resultó poco plausible. De hecho, el 9 de mayo de 1994 fue reemplazado por José Ángel Pescador Osuna, quien lo sustituyó durante el resto del sexenio. Dentro del sindicato de maestros hubo también cambios cruciales. En febrero de 1989 se incrementó el descontento de los maestros disidentes frente al cacicazgo sindical de Carlos Jonguitud, tanto en el Distrito Federal como en el resto del país. Los profesores solicitaban democracia dentro del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE) e incrementos salariales. Para mediados de abril de ese año, un paro indefinido de labores suspendió las clases de unos 10 millones de alumnos (Corona Berkin, 2015, p. 62).

Pese a los constantes cambios de mandatarios en la SEP, el Programa de Modernización Educativa consiguió llevarse a cabo, pues era imperativo adoptar la modernización como un programa con beneficios; el de las iniciativas educativas y hacer los vínculos necesarios entre el aprendizaje y la producción para dar cuenta de que en México también se estaban realizando tareas investigativas que abonaban a la innovación científica y tecnológica.

Si bien los procesos de descentralización de organismos educativos provocaron que se perdieran algunas facultades para gestionar políticas educativas, la SEP conservó su poder para tomar decisiones relacionadas con temas de educación básica, por tanto, siguieron a su cargo las aprobaciones sobre planes educativos y los materiales y recursos didácticos oficiales para cada grado escolar.

En ese tenor es lanzada, en enero de 1993, la primera convocatoria del Concurso para la Renovación de los libros de texto gratuitos de educación primaria. En el concurso acontecieron ciertos incidentes, en primero lugar; los premios para geografía de quinto y sexto grado, fueron declarados desiertos. En segundo lugar, la SEP no publicó los libros ganadores para español de primer grado, ni los de historia para cuarto, quinto y sexto grado. Debido a lo anterior, se reemplazaron los materiales para historia en los grados mencionados, y eso trajo como consecuencia una oleada de críticas por parte de los medios de comunicación (Margarito Gaspar, 2015).

Independientemente de los problemas suscitados en los concursos para la elaboración y diseño de los libros de texto, los correspondientes a la tercera generación vieron la luz en el ciclo escolar 1993- 1994, de la mano con los nuevos planes de estudio que habían sido aprobados para la educación primaria. Estos nuevos libros:

Contaban con papel de mejor calidad y una página más grande que los anteriores. Estos textos se caracterizan por tener cubiertas con un color distintivo para cada grado: amarillo para primero, naranja para segundo, rojo para tercero, verde para cuarto, salmón para quinto y

café claro para sexto. Las portadas muestran cuadros de obras representativas del arte mexicano. A estos títulos mencionados, debemos agregar algunos ejemplares que no formaban parte de las asignaturas formales, pero que sí fueron distribuidos de manera individual para los alumnos de los tres últimos grados de la escuela primaria. Estos títulos fueron: *Lecciones de Historia de México. Primera parte* (1993) *Lecciones de Historia de México. Segunda parte* (marzo de 1994), *Atlas de México. Educación primaria* (1994), *Conoce nuestra Constitución* (1997), *Atlas mundial* (1997) (Margarito Gaspar, 2015, p 183).

Los esfuerzos por otorgar materiales de alta calidad se vieron realizados con la tercera generación de libros. El carácter obligatorio constituía un compromiso con los alumnos para que ellos, a su vez, asistieran a clases cumpliendo así con las responsabilidades y obligaciones en el binomio alumno-institución.

### ***2.3.3. Desde el Compromiso Social por la Calidad de la Educación a la Reforma educativa de 2013.***

El inicio de la década de los años 2000 se encuentra marcada no solo por cambios tecnológicos, culturales, sociales, sino también por los de orden político. En México, se rompe una hegemonía de gobernanza de un partido político cediendo el cargo a Vicente Fox Quesada e inaugurando con esto, un periodo que, evidentemente, traería cambios en las maneras de hacer política, de ejecutar acciones, de impulsar propuestas e iniciativas.

No obstante, el tema educativo parecía no ser de gran importancia, pues para ese tiempo, las escuelas se encontraban funcionando de maneras adecuadas (aparentemente) y los retos consistían en que las instituciones tuvieran la capacidad para librar la brecha de desigualdad, es por esto que a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se proponen los siguientes retos:

- a) Hacerles frente a las desigualdades educativas en consideración a los actores marginados, los que se encuentran en condiciones

de pobreza extrema y aquellos que pertenecen a grupos indígenas.

- b) Conseguir los más altos estándares de calidad, así como logros de aprendizaje en la educación básica.
- c) Delegar el poder para la toma de decisiones en los espacios inmediatos a la educación: las escuelas y los salones de clases (Corona Berkin, 2015).

Para llevar a cabo las enmiendas propuestas por el gobierno de ese periodo, se crearon nuevas instituciones para poder atender las demandas requeridas, tal es el caso de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, con estas medidas y creación de organismos se pretendía lograr cambios a partir de tomar en cuenta a las poblaciones indígenas, así como fomentar sus usos y costumbres. Al mismo tiempo, se buscaba federalizar la educación mediante pactos entre los sindicatos y la SEP. Luego de los procesos de descentralización se hizo necesario ir un paso más en los avances en cuanto a educación, por ello en agosto de 2002:

Se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación. Este acuerdo conjuntó a un buen número de actores para impulsar una transformación educativa centrada en el mejoramiento de la calidad y la equidad. Este documento fue firmado ante el presidente de la república, entre otros actores, por el secretario de Educación Pública y otros cinco secretarios de estado (...) este compromiso tuvo un carácter más retórico que instrumental, al no establecerse metas precisas, responsables de las acciones ni plazos para su realización.

Por esa razón, las acciones y los cambios educativos del sexenio de Fox se dieron al margen de la firma de este documento, destacando la modificación al artículo 3 constitucional, que estableció la obligatoriedad progresiva del preescolar como primer nivel de la educación básica, y la reforma a la Ley General de Educación, que decretó la obligación del Estado de destinar cuando menos 8 por ciento del producto interno bruto a la educación (Mendoza Rojas, 2018, p. 66).

Siguiendo lo mencionado en la cita, los planes para el sector educativo eran muchos, además ambiciosos y con metas difíciles de cumplir debido a

que no existía una adecuada planeación en estos aspectos, si los propósitos no eran claros, ni los sujetos que las llevarían a cabo, ni tampoco las instituciones que trabajarían, los resultados, tampoco lo serían. Así, el convenio firmado no logró el impacto esperado.

Posteriormente, con la llegada de Felipe Calderón a la presidencia y la conformación de su equipo, la secretaría de educación estuvo a cargo de tres personas; Josefina Vázquez Mota, Alonso Lujambio y José Ángel Córdova. En el caso de la primera dirigente, se le encomendaron las tareas correspondientes a la elaboración de un programa sectorial de educación previsto para el periodo 2007-2012, además de hacerse cargo de negociar y reconciliar a los grupos de sindicatos y la SEP. El nuevo programa consideró necesario:

Realizar una reforma de la educación básica, con la adopción de un modelo educativo basado en competencias, e integrar un sistema nacional de bachillerato a través del establecimiento de un marco curricular común. De este propósito se derivaron dos procesos: la RIEB y la RIEMS. La primera se dio por etapas, al incorporar los cambios curriculares que se habían realizado en el sexenio anterior en los niveles de preescolar y secundaria, acordar la reforma al currículo de primaria en 2009 e integrar el de educación básica en el Acuerdo 592 de la SEP en agosto de 2011. La RIEB y la RIEMS se dieron en un contexto educativo y político de participación relevante de distintos actores en los planos nacional e internacional. En 2008 se había firmado la Alianza por la Calidad de la Educación entre el gobierno federal y el SNTE, la cual, a semejanza del Compromiso Social del sexenio anterior, convocaba a diversos actores a ‘impulsar una transformación por la calidad educativa’.

Sin embargo, este se diferenciaba del anterior por ser un documento bilateral entre el gobierno y el sindicato, además de ser menos retórico y establecer programas y acciones específicas en los procesos considerados prioritarios (Mendoza Rojas, 2018, p. 68).

La Alianza firmada en 2008 trabajó a partir de cinco pilares que consistían en; la modernización de las escuelas, actualización y profesionalización de los docentes y las instituciones educativas, considerar el bienestar de los alumnos, reformas a los contenidos

curriculares y las evaluaciones pertinentes para conocer los avances y resultados de las acciones que estaban en marcha (Mendoza Rojas, 2018).

La implementación de la RIEB y la RIEMS modificó algunas situaciones en cuanto a la educación, pues se hacía necesario, con dichas reformas, llevar a cabo las evaluaciones por medio de pruebas diseñadas por la SEP. Dichos exámenes eran para los alumnos y también para los docentes que buscaran certificarse.

Finalmente, con el gobierno presidencial de Enrique Peña Nieto, se tuvo una reforma estructural para el ámbito educativo que, al igual que la reforma del sexenio anterior, proponía un plan de trabajo basado en cinco aspectos:

1.- la implementación de nuevas normas para el ingreso de docentes a las instituciones públicas, así como para sus promociones y permanencia como personal docente. Aquí es donde se proponen los concursos para acceder a una plaza docente.

2.- Se crea un organismo que se encargaría de vigilar las acciones emprendidas por medio de las evaluaciones.

3.- Se regulan los procesos administrativos de las instituciones y se proponen las escuelas de tiempo completo.

4.- Se centraliza la nómina para el personal docente y administrativos de las instituciones educativas.

5.- Se destinan más recursos para infraestructura y equipamiento de las escuelas (Mendoza Rojas, 2018).

Como se observa, desde las primera reformas y planes para el sector educativo, los pilares consistían en mejorar tanto las instituciones como en capacitar a los docentes para que así, los alumnos contaran con educación de calidad.

### **CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

En la travesía para el análisis de la región discursiva que se ha planteado, las problemáticas enfrentadas (y superadas) fueron con referencia al procedimiento que debió seguirse para la selección del *corpus*, así como procesamiento de los datos.

El presente apartado recoge, a manera de guía, los pasos que se siguieron para; problematizar el libro de texto en función de su contenido discursivo, es decir; el libro como un dispositivo tecnológico que soporta un discurso específico.

Finalmente, se retoma la idea central que abre este apartado: el libro como un dispositivo tecnológico que, a su vez, propicia lo que se conoce como tecnologización presentada desde el análisis crítico del discurso y se discute el diseño metodológico del trabajo.

### **3.1. La historia de México a través de la educación**

El panorama educativo en la República Mexicana ha sido de inestabilidades, luchas, confrontaciones, desigualdades, injusticias, entre otros. En los libros de texto de historia, se utiliza una línea de tiempo imaginaria que atiende a tres momentos importantes para la consolidación del país como se conoce hoy día: la Conquista, la Guerra de Independencia, el México moderno. Entre estas etapas se localizan algunas otras, dependiendo también de los autores, se hace énfasis en eventos de importancia; la Guerra de Reforma, el Porfiriato por mencionar algunos ejemplos.

No obstante, la historia del país comienza a hilarse desde los años 1824 en donde se cimentan las bases para los proyectos educativos desde una visión liberal. Es menester señalar que la historia constituida como el gran relato de verdad acerca de la nación ha sufrido modificaciones desde las perspectivas educativas.

Particularmente, luego de la colonización de América Latina, en México, y en países como Perú, Ecuador, persistían las huellas de los pobladores originarios de dicho continente. En el caso de México había alrededor de seiscientos (o más) grupos indios que se encontraban dispersos a lo largo del territorio nacional (Molina Enríquez, 1986). Durante el tiempo de la conquista no solo de México, sino de los territorios que forman parte en la actualidad de América, las expediciones avanzaron hacia donde se encontrarán los pueblos con mayor riqueza, con recursos más fáciles de extraer, de expropiar, los espacios más adecuados para los asentamientos (invasiones).

La religión fue uno de los elementos de mayor peso, pero a la par de esta la educación también, con la llegada, en 1524, de los primeros frailes franciscanos la enseñanza pasó a ser parte de las actividades de la iglesia, la instrucción consistía en “persuadir a los indios de la verdad de la religión cristiana y de la urgencia de que se acogieran a ella” (Escalante Gonzalbo, 2010, p. 28).

Como un propósito en segundo plano, se buscaba que los pobladores aprendieran oficios que no eran desconocidos para ellos, pero que en el continente europeo se llevaban a cabo; por ejemplo, los grabados, el arte pictográfico con orientaciones hacia las representaciones naturalistas del Renacimiento, entre otros. Para ese momento, la población del territorio no sólo se componía de indígenas y españoles, sino que se comenzaba a extender a partir de las *castas*; uniones que propiciaron nuevas dinámicas sociales.

La instrucción en la nueva lengua tanto de manera oral como escrita, constituía uno de los principales retos para los colonizadores, aunado a ello; la población en México continuaba siendo en su gran mayoría indígena, pese a que en las ciudades había una presencia significativa tanto de criollos como de mulatos, africanos, debido a la compra y venta de esclavos que, en ese tiempo, continuaba vigente.

Con esta población tan diversa era casi imposible pretender crear una nación homogénea, no existían las condiciones para ello, a menos que se negaran, invisibilizaran o erradicaran a ciertos grupos de la población (Gonzalbo Aizpuru, 2010).

Los proyectos educativos se desarrollaron para, principalmente, proporcionar instrucción a la población indígena, se buscaba aspirar a hacer de México un país similar a España. Para consumir el propósito, el primer paso consistía en “desindianizar” a los indios, que estos pasaran a formar una sola población junto con los blancos, el propósito de la educación era conseguir un país homogéneo y para emprender dicha tarea se establece:

Que olviden [los indios] su idioma, su religión, su propiedad comunal: que adopten, en suma, la cultura del criollo (...) el indio educado sería peor que el ignorante. Acercar al indio al nivel de educación del blanco, a fin de que este lo vea como su igual. De este modo se facilitaría la fusión racial, en la que tarde o temprano los indígenas serían diluidos por una adecuada inmigración europea. Bien educado, el mestizo resultante no heredaría los vicios sino las virtudes de sus progenitores. Y, lo que es mucho más importante, la mezcla no sólo se daría entre blancos e indios sino también entre blancos y mestizos -que ya son mayoría-, con lo cual se garantizaría que la población mexicana sería gradualmente 'blanqueada' (Basave, 2011, pp. 22-23).

Como se observa, la educación funcionaba como *palanca* de ascenso social. Un indio con educación podría estar en igualdad de condiciones con un blanco, luego, se podrían unir los indios con los blancos, y su respectiva descendencia sería mestiza, así las razas existentes, pronto solo se unirían a blancos y, en un futuro cercano, la balanza se inclinaría hacia una población mayoritariamente mestiza y blanca.

La homogeneidad en el país era necesaria para hacer de México una nación como las establecidas en el continente europeo. La unificación de la población era indispensable para tal efecto. Los proyectos educativos continuaron cobrando fuerza, luego de la colonización española, en aras de replicar los modelos de estado-nación como en España, se propusieron reformas e iniciativas para separar a la Iglesia de las cuestiones educativas, de tal manera que el Estado quedara al frente de la ejecución de los programas de enseñanza.

Hacia el año 1824 comienza a gestarse un periodo de luchas en México, las consecuencias de Guerra de Independencia colocan dos proyectos en pugna: el liberal y el conservador buscaban instalarse para ser el que dominara no solo la vida política del país, sino también los aspectos educativos, culturales, económicos, etc.

En este contexto, las instituciones educativas, conservaban el sistema que tenían desde 1821:

En lo que respecta a la educación primaria, por ejemplo, además de las escuelas municipales existían las escuelas pías, escuelas gratuitas afines al gobierno que seguían el patrón establecido por las reformas educativas borbónicas y que estaban dirigidas, en su gran mayoría, por personal laico, pero que se localizaban en las parroquias y conventos (Zepeda, 2015, p. 127).

Derivado de lo anterior, las disputas entre los liberales y positivas en torno al tema educativo tenían un objetivo en común; destituir a la Iglesia de las funciones relacionadas con la educación que, hasta entonces, había llevado a cabo. Sin embargo, la alfabetización, en cuanto propósito primordial distaba mucho de sufrir modificaciones. Ante todo, se instaba a continuar con la instrucción de los grupos indígenas y mestizos.

Cabe señalar, en este momento que, la población mexicana no solo se componía de estos dos grupos, empero, parecían el único blanco posible para que se aplicaran estos planes educativos y alfabetizadores, con ello la idea de nación que se pretendía construir era, justamente, una en dónde sólo hubiese indígenas y mestizos transformados por la educación mismos que pasarían a considerarse los nuevos blancos.

Ya no sería necesario tomar en cuenta las demás castas, pues se creía que, con el proceso de transformación en materia educativa, estas desaparecerían, igual que los indígenas. Así, al final, la nación quedaría consolidada a partir de los mestizos y los españoles.

Hacia finales de 1889 la población mexicana todavía no se encontraba totalmente alfabetizada, había alrededor de cinco millones y medio correspondientes a la población indígena que no habían recibido educación, no dominaban el español ni en la oralidad ni de manera escrita, esto era un problema, pero, todavía más preocupante:

Un indio que sepa leer y escribir no ha ganado nada con ello; ganará si lee y escribe; pero en vez de emplear esa aptitud, la dejará perder, porque no tiene a qué aplicarlo, ni su medio lo estimula. Entregado a sus faenas rutinarias, en que no hay ejercicio intelectual alguno, mantenido en su estado de automatismo estúpido y rodeado de autómatas, será siempre incapaz de entender lo que lea, porque la lectura es un trabajo inteligente por excelencia. Las nociones de ciencia que se enseñan en las escuelas son inútiles para el indio que continúa aislado en su medio ambiente; primero, porque no las entiende, y luego porque no tienen aplicación en su labor ni uso en sus relaciones diarias. Cuando niños de la clase pobre indígena concurren a un pueblo a una escuela que tiene discípulos de la clase superior, comienzan por despertar y acaban por aprender tanto como los demás; pero deben a estos su buen éxito y por ellos tienen estímulos. Cada escuela de este género puede apenas hacer de la clase india unos cuantos ciudadanos por año; pero la escuela que va a buscar al indio en su montaña o en sus poblados primitivos, no da a la nación un solo hombre (Emilio Rabasa, citado en: Martínez Della Rocca, 2012, Estado, educación y hegemonía en México).

De acuerdo con la cita, el problema de la instrucción era, básicamente, la población indígena: los que se encontraban en las ciudades, como los vivían en poblados alejados. Así las cosas, la nación no se consolidaba porque la población indígena era el detractor de la educación. No obstante, los esfuerzos no se detuvieron; la meta era consolidar la nación. Para la década de 1920, el intelectual José Vasconcelos, insistía en que la unidad en México solo podría conseguirse a partir de la incorporación de los indígenas y mestizos al llamado mundo moderno y para ello se requería de la educación como el camino a recorrer para lograr no solo la tan ansiada homogeneidad, sino también una transformación cultural.

La integración de los mestizos e indígenas —aislados a la vida económica y cultural de la nación— era el punto principal para promover la educación (Martínez Della Rocca, 2012). Conforme las políticas e instituciones educativas cobraran mayor peso en la nación mexicana los programas para la alfabetización y enseñanza siguieron su curso planteado desde el inicio:

La meta nunca varió: se trata de llevar educación a quienes no la tienen. ¿cuál educación, con qué contenidos? Los de la cultura nacional, por supuesto, que es, finalmente, una modalidad derivada de la cultura occidental. Al principio y durante un buen tiempo los encargados de llevar ese ‘mensaje civilizador’ eran los no indios, los portadores naturales de la civilización occidental. El asunto fracasó: ni ellos entendían a los indios ni los indios los comprendían a ellos (...) queda patente la convicción de que la integración de los indios es una meta deseable porque es el único camino para lograr la unidad nacional y asegurar el desarrollo: la integración se ve como un proceso inevitable y natural (...) en síntesis, se trata de anular la capacidad de decisión de los pueblos indios (lo que queda tras el acoso constante de la dominación colonial) e incorporarlos plenamente a un sistema de control cultural (Bonfil Batalla, 2019, pp. 183-187).

La educación se enfocaba en las comunidades indígenas del país y en los mestizos porque la idea de nación se construía a partir de estos *nuevos* ciudadanos mexicanos. Conseguir la unidad nacional era el primer paso para llevar a México al siguiente nivel: el desarrollo, que el país se considerara como moderno. La función de la educación consistía en la transmisión de una cultura colectiva a los grupos, buscaba que los miembros de las comunidades se sintieran identificados con las ideas, discursos, sentimientos, expresiones en torno a la nación. La transmisión de la cultura y su relación con la nación fue el pilar para sostener el proyecto de nacionalismo en México (Zepeda, 2015).

Las tareas de la educación no avanzaron mucho, había barreras de diversa índole; el idioma, las costumbres previas, el sistema de enseñanza, entre otros. Quedaba claro que, por sí misma, la instrucción no daría los resultados deseados. El discurso sobre la unidad nacional ya era demasiado repetitivo, así que se exploraron otras vías y acciones que contribuyeran a afirmar la nación. Los temas educativos pasaron a integrar aspectos morales y cívicos, a usar a la familia como una institución que también debía procurar la integración nacional.

México debía proyectar una unión, era necesario y urgente para ser ubicado en el mapa como un país constituido y libre, pero también para posicionarse frente al vecino país; EE.UU. como nación integrada y fuerte.

Para afianzar la idea de nación en las instituciones educativas se implementaron rituales que consistían en la constante exaltación de los símbolos patrios, esto es; los honores a la bandera, la entonación del himno nacional, asimismo, se hablaba de los héroes nacionales, los personajes que hicieron posible la patria. Dichas acciones desencadenaron en la creación de un calendario escolar que se encontraba repleto de fiestas/fechas cívicas que convenía mencionar y/o celebrar efusivamente.

Para 1958 la situación del país seguía siendo inestable, la educación todavía no lograba su objetivo, por el contrario; se presentaban rezagos significativos en cuanto a la formación de estudiantes en comunidades rurales. Como propuesta para contrarrestar las desigualdades educativas, se propuso el Plan de los 11 años. Consistía en construir más escuelas y enviar a docentes para instruir a los alumnos, simple, pero efectivo.

No obstante, en la práctica, el plan resultó en conflictos por varias razones; en primer lugar, la contratación de profesores sería siempre y cuando cumplieran con los requisitos, entre ellos ingresar al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y titularse en ese centro. Los maestros consideraban que los requisitos no aplicaban por igual para todos los aspirantes, de ahí que, el segundo problema fueron los sindicatos y las luchas magisteriales que se organizaron para protestar por el salario que les ofrecían y, por las maneras en cómo los líderes sindicales se aprovechaban de sus puestos para asignarles puestos a docentes que no estaban capacitados.

Debido a las movilizaciones, las actividades en las escuelas primarias se interrumpieron, al mismo tiempo otros grupos organizados como los campesinos también se sumaban a las protestas y luchas que cesaron con represiones, detenciones y encarcelamientos.

El país estaba al borde, nuevamente, de otra crisis de inestabilidad social, en ese panorama de acontecimientos surge el proyecto de los libros de texto.

Cuando se anuncia que los libros serían un material de distribución gratuita comienzan las protestas ante este hecho, pues no le convenía en términos económicos a los editores, a las librerías (en su mayoría españolas) que fuesen gratuitos, aunado a ello, las asociaciones de padres de familia consideraban que esa acción era impositiva y que se buscaba instaurar una educación de tipo comunista. Los disturbios cedieron y, para 1962 se anunciaba que:

Desde 1960 se habían distribuido 114 000 000 de libros de texto y cuadernos de trabajo. Con esta medida, el Estado cumplía con el precepto de gratuidad establecido en el artículo 3º, al mismo tiempo que mantenía su hegemonía en el ámbito educativo. Con el paso del tiempo, la obligatoriedad de los libros no volvió a ser cuestionada, incluso cuando en 1973 se decidió la elaboración de una nueva versión. Más allá de la polémica que desató, es innegable el acierto de la distribución de los textos gratuitos a todos los niños mexicanos; para muchos han sido y siguen siendo el único recurso para su aprendizaje (Graves, 2010, p. 182).

Las situaciones en torno a la educación en México estuvieron causadas por las separaciones, segregaciones, desigualdades en función de la población que habitaba en el país. En un primer momento, lo urgente fue colocar a los indígenas a un mismo nivel intelectual que los españoles, poco se consiguió con esa medida. Posteriormente, las divisiones, antes marcadas por la cuestión del origen, mutaron en diferencias del medio en que se habitaba; lo urbano y lo rural. La educación se enfocó en atender las insuficiencias de aquellos a quienes el país consideraba como los *necesitados* de instrucción.

### **3.2. Libros de texto como dispositivos tecnológicos**

En el desarrollo del pensamiento de Foucault aparece una noción que, aparentemente, no fue definida por el autor, al menos no en los términos convencionales de dedicar ensayos, libros o dictar clases en función de dicho concepto, a saber; dispositivo.

Sin embargo, existe un acercamiento y definición hecha por el autor en una entrevista en 1977, en esta establece lo siguiente:

Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, *Ditset écrits*, vol. iii, pp. 229 y ss, citado en Agamben, 2011).

Ahora bien, siguiendo la cita; se pueden observar tres puntos nodales para la definición y entendimiento de dispositivo; a) se entiende como un entramado de relaciones e instituciones, b) el dispositivo tiene una función estratégica que se inserta *entre lo dicho y lo no dicho* y, c) se encuentra inscrito en relaciones de poder.

En este sentido, el dispositivo —desde Foucault— es un conjunto que articula muchas prácticas que pueden ser o no discursivas, pero sí van a encontrarse en una red de interacciones con instituciones, de esto se sigue que, evidentemente, hay tensiones de poder en los dispositivos, pues desde sus configuraciones se encuentran diseñados para cumplir con una *función estratégica dominante*.

La naturaleza del dispositivo ha de entenderse desde sus relaciones en red, sus vínculos con elementos opuestos como lo dicho y lo no dicho, las prácticas que son discursivas, las categorías saber y poder.

Para la instalación de un dispositivo se toman en cuenta sus articulaciones en función de las estrategias que integran elementos relacionados, es decir; a un determinado fin u objetivo le corresponde un elemento para tal efecto, de ahí que estos dispositivos puedan situarse de manera histórica en determinados momentos, pues surgen como las medidas que han de resolver urgencias específicas en un tiempo y espacio atravesados por coyunturas diversas que, al mismo tiempo, instalan los dispositivos en relaciones de poder (Vega, 2017).

Siguiendo a García Fanlo (2011) el dispositivo no puede entenderse como un concepto abstracto pues, al tratarse de un tejido de relaciones de poder este puede existir en un espacio y tiempo determinados.

Asimismo, es la respuesta que surge ante una emergencia o acontecimientos, por eso las condiciones de cómo y cuándo aparece un dispositivo específico son un factor importante a la hora de analizar un dispositivo.

Por su parte, Agamben (2011) desarrolla una genealogía del término, considerando lo propuesto por Foucault y retomando el pensamiento de Hegel, desde una visión hermenéutica considera que, para entender el dispositivo, se debe hacer una separación general entre dos conjuntos: los seres vivos (sustancias) y los dispositivos. De acuerdo con lo anterior, el dispositivo se entiende como:

Todo aquello que tiene, de una manera y otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el *panoptikon*, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles, y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo (Agamben, 2011, p. 257).

Luego de proponer estas dos divisiones que resultan en grupos distintos, Agamben (2011) plantea que el puente que conecta a seres vivos y dispositivos son los sujetos. Así, los dispositivos no pueden entenderse de manera aislada, sino en comunión con los sujetos, pues estos determinan y guían el rumbo que han de tomar los dispositivos, cómo se insertan en las sociedades, cuáles son las urgencias y respuestas que los arrojan como respuestas o mecanismos para la búsqueda de soluciones, el cambio o perpetuación de prácticas, las regulaciones, entre otros. Se entiende que el dispositivo es una especie de red que atraviesa el discurso y los sujetos.

Atendiendo a la propuesta mencionada, los libros de texto pueden entenderse como un dispositivo, ya que cumplen con las condiciones necesarias para serlo: son un derivado de las escuelas que, a su vez, es una institución, pues en México los libros de texto forman parte de las atribuciones y responsabilidades de la Secretaría de Educación Pública en conjunto con la Comisión Nacional de Libros de texto Gratuitos. Al mismo tiempo, son discursos que se insertan en prácticas cotidianas escolares; la enseñanza, y por ello conviven con sujetos que son los alumnos y docentes que emplean estos materiales didácticos y educativos. En este sentido:

Un dispositivo es un régimen social productor de subjetividad, es decir, productor de sujetos-sujetados a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad (...) Si bien cada dispositivo tiene su función específica, conforman entre todos una 'red de poder-saber' que los articula, los complementa y los potencia mutuamente, también dicha red contiene contradicciones porque no todos los individuos circulan sistemática y uniformemente por la red de poder-saber, y porque cada dispositivo porta una especificidad en cuanto al tipo de sujeto que pretende producir (García Fanlo, 2011, p. 7).

Los libros de texto se orientan para producir ciertos tipos de sujetos: los alumnos. Se encuentran articulados desde el binomio poder-saber y se complementan con las políticas educativas que rigen los programas de estudio, las pedagogías en clase, e incluso, las formas de organización de las escuelas primarias.

Ahora bien, los libros de texto y sus contenidos no son elaborados de manera azarosa, por el contrario, responden a lo propuesto por el currículum, entendido este como lo plantean Charabati Nehmad et al (2021, p. 133)

El currículum es visto como un proyecto social que permite realizar el ideal educativo del momento, una condición sine qua non para lograr un avance en la sociedad. El currículum se nos presenta como la palabra emblemática del proceso educativo actual. Incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa, hasta el desarrollo y la planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar.

Con respecto a lo anterior, se comprende que el libro de texto es el producto —que las exigencias del currículum escolar— permite, crea y distribuye. Así, los contenidos están enfocados y desarrollados para un tipo específico de alumnos, ya que no son los mismos para quienes están en quinto, en sexto o cuarto grado.

En el caso particular de los libros de texto gratuitos para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias de México, el dispositivo se entiende como el resultado de un proyecto de nación que buscaba; en primera instancia, la homogeneización de los contenidos en los libros que se usaban en las escuelas, en segundo lugar; garantizar a los alumnos el derecho a la educación gratuita, al proporcionar materiales sin costo para los estudiantes, finalmente, los contenidos se han pensado desde las políticas educativas que proponen, discriminan, excluyen, presentan, momentos históricos según los acuerdos tomados previamente por las instituciones basándose en un determinado currículum.

Aunado a lo anterior, el libro como tecnología va de la mano con el currículum, ambos productos se encuentran vinculados; son tecnologías y responden a un proyecto social específico y cumplen una función dentro de la educación escolarizada.

Así, se crea una relación dialéctica con respecto al currículum pues este promueve una regulación en dos sentidos diferentes; por un lado, traza y define los límites de aquello que los alumnos deben conocer, esto es; pondera ciertos conocimientos sobre otros, por el otro; con base en la selección de los contenidos moldea, reproduce y da forma a eventos personales (de los alumnos) y sociales (las comunidades estudiantiles, por ejemplo).

Por medio de la escolarización se ponen en marcha las acciones determinadas por el currículum a partir de los libros, de tal suerte que, la escolarización, funciona como la principal institución que tiene el Estado para promover, crear, organizar las maneras del pensamiento, razonamiento de los alumnos, de ahí que se considere también una estrategia y tecnología (Popkewitz, 2001).

Se observa que el currículum precede al libro de texto, no obstante, son productos creados en conjunto, no puede existir el uno al margen del otro, sino que son dispositivos que tienen una relación complementaria. En este sentido; los libros de texto son un dispositivo porque también amalgaman reglas, procedimientos, patrones a seguir en función de sus condiciones históricas, pues cambian conforme pasa el tiempo debido a que el sistema de ideas que soportan y reproducen no pueden permanecer estáticos, sino que se modifican para construir, moldear y permear las prácticas de los sujetos que el Estado-nación desea (Popkewitz, 2001).

Libros de texto y currículum son las dos caras de una misma moneda; de manera separada, más no aislada, cada uno implica una tecnología diferente, no obstante, ambos se inscriben como dispositivos tecnológicos porque desempeñan funciones sociales en las que se encuentran en pugna el poder, la subjetividad, la escolarización, la educación, para lograr un cometido; producir sujetos-estudiantes con un pensamiento y formación determinada por los contenidos que hay en estos materiales didácticos.

Ahora bien, para el funcionamiento de los dispositivos tecnológicos, se necesitan dos componentes necesarios; la ideología y la hegemonía. A través de estos, el dispositivo se instala en el imaginario social, colectivo. Los posicionamientos por medio de la ideología y a través de la hegemonía se entretajan con el orden social. Al encontrarse relacionadas con la vida social, son las ideologías las que proveen los modos en que se organizan los pensamientos, se enuncian y posteriormente orientan el actuar de las personas, en palabras de Van Dijk (2000, p. 18):

las ideologías son por lo menos implícitamente consideradas como algún tipo de "sistema de ideas" y por lo tanto pertenecen al campo simbólico del pensamiento (...) son indudablemente de carácter social y con frecuencia (aunque no siempre) están asociadas con intereses, conflictos y luchas de grupo. Se las puede utilizar para legitimar u oponerse al poder y la dominación, o simbolizan problemas sociales y contradicciones (...) muchos enfoques contemporáneos de la ideología asocian el concepto con el uso del lenguaje o el discurso, aunque solo sea para dar cuenta de la forma específica en que las ideologías se expresan y reproducen en la sociedad.

Si bien las ideologías pueden encontrarse en la totalidad de los procesos socioculturales, existen algunos aspectos a considerar para no confundirlas con nociones como representaciones sociales, por ejemplo, ya que, si bien son conceptos cercanos no pueden tomarse como iguales o equiparables, ya que presentan dos visiones diferentes, además uno puede entenderse como un proceso y el otro como una posición que se asume, una vestidura que se porta de manera consciente o inconsciente:

la representación forma parte del proceso ideológico, es para éste un componente indispensable, pero no único. Y en tanto componente de la ideología —para señalar lo segundo— hay una diferencia de dimensión entre ambas: la ideología tiende a ser una visión total, sistémica (el nacionalismo, por ejemplo); la representación es más bien un proceso particular y concreto (la representación de la nación, que puede estar al origen de un fenómeno ideológico, pero no es su totalidad) (Lazo Cividanes, 2002, p. 46).

Las ideologías no son una simple visión del mundo que depende del contexto o grupo desde el cual se enuncien o evidencien, una de sus características principales es que siempre se encuentra al servicio del poder y con ello tiene la función de justificar su ejercicio y legitimar, al mismo tiempo, su existencia (Reboul, 1986).

De acuerdo con Gramsci (1979, p. 396) la ideología “es una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva”.

Es evidente afirmar, en este momento, que las personas no pueden escapar de las ideologías, por el contrario; todas las personas tienen ideologías, estas pueden ser consideradas buenas o malas, pero nunca neutrales, pues al ser un sistema de elementos simbólicos, discursivos y cognitivos las ideologías tienen funciones sociales vinculadas con el poder, a saber:

la estructura y la lógica de la ideología están en la base de todo el proceso de conflicto simbólico por el poder de nominación de las relaciones que conforman la realidad social de las estructuras cognitivas y las representaciones de los grupos sociales; es la ideología la que brinda las claves para la comprensión de estos fenómenos, la que integra y articula los distintos planos y elementos que intervienen en ellos. Por lo tanto, la ideología da cuenta de los fenómenos relativos a la lucha por el poder simbólico y es la clave para explicarlos y comprenderlos (Lazo Cividanes, 2002, p. 57).

El papel de la ideología se guía en función de ciertos aspectos dentro de la sociedad y esto propicia sus articulaciones con procesos otros; la ideología en su propia naturaleza conduce acciones, prácticas, discursos, con esto se crean estructuras ideológicas que se difunden a través de organizaciones creadas para tal fin, por último se necesita de un puente ideológico que permita la transmisión de las ideologías, por ejemplo: los medios de comunicación, las instituciones sociales, el sistema escolar, entre otros (Portelli, 1973).

Cabe señalar, que las ideologías no surgen desde el sujeto, “no es el pensamiento del individuo; es el hecho de que este pensamiento se sitúa en un ‘ya pensado’, que lo determina sin que él lo advierta” (Reboul, 1986, p. 20). Surgen pues desde un proceso de grupo, de manera colectiva y social, asimismo, tampoco es posible adjudicar un autor o creador de alguna ideología, pues esta es un “pensamiento anónimo, un discurso sin autor: es lo que todo el mundo cree sin que nadie lo piense” (Reboul, 1986, p. 19).

Siguiendo la línea, es argumenta también que todo aquello que se enuncia, dice, comunica, tiene impregnada una ideología pues las palabras no están desprovistas de significados. Cada vez que se produce un discurso, oral o escrito, se advierten ciertas ideologías que proveen información acerca de en qué lugar se sitúa el enunciador frente a quien le escucha o lee, así;

Los hablantes pueblan de significado sus mundos a través de las palabras, aprendiendo de las mismas. Lo anterior implica compromisos de carácter social e individual. Toda palabra expresa a “una persona” en su relación con la “otra”. En ella me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro; a fin de cuentas, desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor (Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L.M. 2008, p. 34).

Ideología en tanto concepto, refiere a un cúmulo de conocimiento compartidos, por tanto, como bien se muestra en la cita anterior, existe un rasgo de colectividad en lo que se dice, por ello, las ideologías son “sistemas compartidos” pues, para que una ideología se considere como tal, debe ser común a muchas personas o miembros de grupos, es decir; la ideología no puede ser un acto únicamente individual. Por otra parte, al concepto de ideología se le ve vinculado con el de hegemonía en esta se encuentran relacionados elementos que responden a fines económicos y políticos, pero también a la unidad intelectual y moral así, las luchas y situaciones sociales pueden entenderse desde sus relaciones entre los grupos sociales fundamentales y los grupos subordinados (Gramsci, 1999).

Asimismo, la hegemonía se entiende como una síntesis de los elementos mencionados; los fines políticos, la unidad intelectual, etc., pero con la distinción de que cuando estos se funden en una voluntad colectiva pasan a ser un elemento de acción política, y para llegar a ello la ideología funciona como la base que ayuda a la formación de las voluntades colectivas (Mouffe, 1991). Queda claro que la hegemonía se teje a partir de elementos sociales, políticos, económicos, que se encuentran en constante cambio, indiscutiblemente, la hegemonía se sitúa desde y en las relaciones de poder, de tal suerte que:

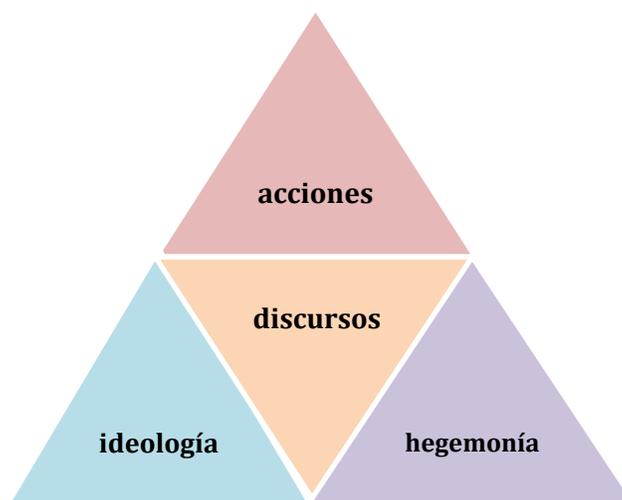
La hegemonía implica la configuración de un orden social existente con cierta solidez amalgamada por el sentido común, por formas de pensar, de sentir y por lenguajes que lo hacen asumir como dado, como natural, como determinante y como algo totalmente objetivo (Cristancho Altuzarra, 2021. P. 9).

Esta categoría hace posible que, por medio del poder, se mantengan las relaciones que permiten las tensiones entre los grupos no subordinados y los subordinados. El orden social se crea mediante la hegemonía misma que se vale de las ideologías para instaurar formas de pensar, de actuar, lenguajes, discursos.

Ahora bien, se ha dicho que tanto ideología como hegemonía se vinculan con aspectos como poder, visión del mundo, creencias, colectividad, entre otras, así, mientras la ideología se comprende como una determinada visión del mundo que ha de ser colectiva, la hegemonía se constituye desde las acciones de los diversos grupos sociales que validan un orden social que sirve a intereses específicos.

En este orden de ideas, las categorías mostradas buscan dar cuenta de cómo los discursos se relacionan con prácticas específicas que ayudan a gestar, perpetuar, reproducir relaciones de poder, asimetrías sociales, procesos de racialización, mestizajes, entre otros.

Al ser un constructo social y mental, las ideologías, funcionan en tres niveles; el primero; cognitivo; son un medio a través del cual se establecen las pautas para la formación de creencias; segundo; ideología como proceso de significación; es decir, toda ideología se incluye significaciones que van a ser develadas por medio del discurso, y tercero; ideología como acción; luego de que se ha pasado por los dos estadios anteriores, las ideologías producen y promueven acciones que permean en las practicas sociales, cada uno de los momentos que se presentan como formadores de ideología, no son una serie de pasos a seguir, sino que se encuentran interrelacionados, y es un proceso que debe entenderse no de manera lineal sino de manera relacional considerando la hegemonía como parte de estas interacciones, entonces;



Las ideologías proporcionan marcos de significaciones para comprender cómo se interpretan estas en tanto se reproducen por medio de las relaciones sociales, así, construyen a la sociedad, la delimitan, definen, y significan para, posteriormente, con base en lo anterior crearse como sistemas de creencias que, independientemente de que sean verdaderas o/y falsas, buenas o/y malas, son aprehendidas y asumidas colectivamente.

Una de las maneras en que pueden evidenciarse las ideologías es a través del discurso, en este se condensa información que puede ser utilizada para demostrar cuáles son y cómo influyen en las relaciones de quienes las asumen, crean y, luego, reproducen mediante sus palabras.

Como se observa hasta ahora, las ideologías no son categorías que puedan entenderse solas, aisladas de otros elementos como pueden ser las prácticas sociales o discursivas, por el contrario, si se requiere conocer las ideologías y dar cuenta de su función social deben ser vistas en conjunto con los elementos que las atraviesan.

Así, el discurso se considera como un medio pertinente para identificar ideologías y cómo se insertan en las prácticas sociales, por consiguiente, es necesario abordarlas al margen del discurso, pues de no ser de esa forma, no será posible dar cuenta de cómo se imbrican en el plano sociocultural y contextual, pues “uno no puede decidir si una afirmación es ideológica o no examinándola aislada de su contexto discursivo” (Eagleton, 1995, pp. 28-29), de tal suerte que, si queremos saber cómo son y crean las ideologías, cuál es su funcionamiento, por cuales cambios atraviesan o se ven afectadas, cómo se reproducen, es necesario observar detalladamente sus manifestaciones discursivas (Van Dijk, 2000). Por lo anterior, es importante no disociar la ideología de su plano discursivo, ya que como se ha señalado es un elemento que puede dar cuenta de ellas.

### **3.2.1. Poder, libros y ciudad letrada.**

En torno a la categoría de poder existen numerosos debates y autores, la mayoría coinciden en que se construye a partir las relaciones y oposiciones; existen mecanismos que detentan el poder hacia un (o más) grupo determinado y/o específico, así, el poder se inscribe como un elemento que ha de ejercerse en contra o sobre otros, tiene como una de sus características principales la coerción.

Asimismo, esta noción se encuentra relacionada con las mencionadas en el apartado anterior, de ahí que la dialéctica muestre que el poder puede estar inscrito en los procesos ideológicos y hegemónicos. Sin embargo, es importante señalar que el poder no es un objeto y por tanto no puede encontrarse depositado en una sola persona, institución, gobierno, entre otros.

El poder es el resultado de relaciones asimétricas, el poder también las crea, y el poder las mantiene vigentes, *ergo*, es una relación social que incluye e implica intereses particulares para conseguir un objetivo principal; la dominación u opresión.

En ese sentido, Foucault (1990) propone seis postulados para el entendimiento del poder más allá de una sola definición, es decir; ubica a las formas, tipos y estructuras que dan lugar al poder, en primer lugar, establece que el postulado de propiedad, este hace alusión a que el poder no se “posee ni se adquiere” sino que, al ser una producción que se encuentra en la sociedad el poder se ejerce a través de relaciones dinámicas que no son igualitarias. Seguido de esto, propone que el postulado de localización que hace referencia a que el poder no puede encontrarse en un solo sitio, sino que se mueve junto con las relaciones que crea, mantiene y perpetua, en concordancia con este postulado estipula otro que es el de la subordinación; esto es, el poder y sus relaciones no se encuentran fuera o al margen de este, sino que se mueven a la par.

En el postulado de atributo (o esencia) menciona que el poder no solo pertenece a los grupos pre-dominantes, más bien es una relación de *ida y vuelta*, el poder se mueve entre dominados y dominantes y viceversa, en otras palabras; todo sujeto puede ejercer un poder sobre otro(s).

Continúa con el quinto postulado de modalidad y asevera que el poder es un creador de realidades, no un represor de estas, el poder no se utiliza para reprimir, sino para producir y reproducir realidades con intereses varios.

Finalmente, en el postulado de legalidad confirma cómo se legitima el poder: a partir de las leyes y los estados que son la expresión máxima de orden que corresponde a las fuerzas hegemónicas en un sistema explícito.

Siguiendo lo anterior, el poder puede encontrarse de maneras distintas en las sociedades, en los grupos, en las instituciones, en las formas de organización, pues este circula en todos los ámbitos de la sociedad, pero no lo hace siempre de la misma manera, sino que, cada vez desarrolla o se vale de mecanismos diferentes para ejercerse, así el poder “crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza” (Foucault, 1975, p. 99).

Las relaciones de poder se mantienen a partir de diversos mecanismos, entre ellos las instituciones, en este caso, conviene subrayar a las escuelas, ya que son uno de los principales medios por los cuales los sujetos son insertados a un orden social, moldeados por un poder, y luego incorporados a una sociedad, misma que ha de regirse por relaciones de poder.

Entre las principales atribuciones de las escuelas, se encuentra la selección, evaluación, clasificación del conocimiento que ha de ser transmitido a los estudiantes, se encargan de elaborar los planes escolares de acuerdo con las exigencias de las sociedades.

En las escuelas el poder circula a partir de diversos mecanismos, por ejemplo; los reglamentos en el aula, los acuerdos de la institución, el uniforme escolar, los horarios fijados para la hora de entrada y salida, y también a partir de los discursos provenientes de los directivos, los docentes y los libros de texto.

La transmisión de conocimientos se realiza por medio de las clases, de la interacción de los alumnos en las aulas, la instrucción del docente a cargo del grupo, pero también desde los contenidos que hay en los libros de texto.

Así pues, estos reproducen un conocimiento que va a responder a los intereses de quienes detentan el poder; llámese docente, política educativa, contenido curricular, etc., este cúmulo de conocimiento ha sido — previamente—revisado y aprobado por estas figuras de poder (Martínez Bonafé, 2002).

Los libros de texto pasan a ser parte de las relaciones de poder debido a que, en México, la implementación de la educación gratuita, laica y obligatoria tenía como propósito la alfabetización de la sociedad, el texto escrito se erige como un instrumento perfecto para terminar con la ignorancia y el alfabetismo social, al mismo tiempo que permite la diversificación de la interpretación de la(s) historia(s) que los sujetos han conocido a partir de la oralidad (Lora Medina, 2018).

En México, la popularidad de los libros se dio a partir de la llamada educación social, que tuvo sus raíces en los postulados de Rousseau, misma que estuvo destinada a todo el pueblo, se buscó formas a los ciudadanos que, luego de ser instruidos, construirían sociedades democráticas e igualitarias, pues los grupos minoritarios habían sido los únicos con acceso a la formación y conocimiento, así que la llegada de la educación para todos aspiraba a borrar las diferencias entre los grupos analfabetas del país y los instruidos, así:

La letra apareció como palanca de ascenso social, de la respetabilidad pública y de la incorporación a los centros de poder; pero también, en un grado que no había sido conocido por la historia secular del continente, de una relativa autonomía respecto a ellos, sostenida por la pluralidad de centro económicos que generaba la sociedad burguesa en desarrollo (Rama, 1998, p. 63).

Como se observa, la palabra escrita, pasa a tener un lugar privilegiado en la sociedad, para acceder a esta, es necesario asistir a las escuelas, mismas que son el puente entre los sectores que no estaban alfabetizados y la aspiración a ser parte de la sociedad una vez instruidos.

En este momento de la historia del país, el poder se concentraba en los grupos que tenían privilegios y colocaban los pilares de lo que sería la ciudad letrada.

Se creía entonces, que para la consolidación del estado-nación, se debía completar una serie de pasos que conducirían al país a ser una sociedad moderna, no obstante, a partir del diseño de urdimbres discursivas en México, se comenzó la articulación de diversos componentes que respondían a la ejecución de un proyecto nacionalista (Rama, 1998). Como uno de los principales antecedentes que dieron paso al libro de texto se tiene:

La constitución de la literatura, como un discurso sobre la formación, composición y definición de la nación, [esta] habría de permitir la incorporación de múltiples materiales ajenos al circuito anterior de las bellas letras que emanaban de las élites cultas, pero implicaba asimismo una previa homogeneización e higienización del campo, el cual sólo podía realizar la escritura. La constitución de las literaturas nacionales que se cumple a finales del [siglo] XIX es un triunfo de la ciudad letrada, la cual, por primera vez en su larga historia, comienza a dominar a su contorno (...) La apropiación de la tradición oral rural al servicio del proyecto letrado concluye en una exaltación del poder (Rama, 1998, p. 74).

El recorrido del discurso oral, a la palabra escrita convertida en las nuevas literaturas de la nación fue largo, pero no hubiese sido posible sin dos elementos esenciales; a) la motivación por instaurar la modernidad en México y, b) la aplicación de un plan educativo que se convirtió en la puerta única a cruzar para el ascenso social. Siguiendo a Rama (1988) el proyecto de educación en México tuvo un buen recibimiento y auge, al tiempo que fue posicionado como una pedal y medio para acceder a la igualdad.

No obstante, para el año 1930, las expectativas se frustraron y los intelectuales se vieron en la necesidad de unirse a las reivindicaciones agrarias, indígenas o negras como una bandera de persuasión en la que ocultaban sus propios reclamos ante el sistema educativo.

El proyecto nacionalista-educativo buscó que la escritura se encargara de construir las raíces, la identificación nacional, que los materiales conocidos hasta ese momento, dieran un salto hacia nuevas significaciones: las imágenes, los grabados, los dibujos fueron diseñándose como discursos con propósitos claros: por un lado, cumplir con una *función ideologizante* y, por otro; poner en marcha la fórmula educación popular más nacionalismo es igual a una nación democrática (Rama, 1998).

Con respecto a la función primera, los escritores pasaron a ser el nuevo clero, ya no se necesitaban sacerdotes que cumplieran con las actividades de educar por medio de la evangelización, ahora, la educación se daba a partir de una vía laica en la que los autores e instructores educativos eran las figuras que ostentaban el poder.

La tarea se llevaba a cabo en doble vía; una que estaba vinculada al proyecto educativo, de esto se encargaban las escuelas, y otra que se orientaba a las literaturas provenientes de los intelectuales ya reconocidos como José Vasconcelos.

Para el segundo propósito, se partió de la emancipación y confrontación de las cultural populares en contra de las manifestaciones provenientes de los “ilustrados”.

Los grupos que no habían sido tomados en cuenta por la ilustración comenzaron sus propias luchas en pro del reconocimiento de sus pensamientos y saberes, aun cuando intelectuales, como Alfonso Caso, pensaban a México como “un pueblo inculto y sin esperanza”.

Así, antes de la creación de la SEP la institución encargada de elaborar los libros de texto fue la Dirección General de Instrucción Pública que cada año emitía recomendaciones sobre los contenidos que debían incluir los libros de texto.

Para finales del siglo XIX los intereses principales que se reflejaban en los programas de estudio consistían en: formación racional, cívica y moderna, se esperaba con ello formar al buen ciudadano, dado que, para ese tiempo lo que los mexicanos necesitaban era más moral, disciplina y educación que les ayudara a ser productivos y a amar la nación (Menéndez, 2012).

La sociedad mexicana se dividía cada vez más y como respuesta a esa situación, se implementan los programas educativos con más impulso y mejoras propuestas en el gobierno de López Mateos que dieron paso a la creación de instituciones como la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Es importante retomar en este momento la sentencia sobre que el pueblo mexicano era inculto y no tenía esperanza. ¿Exactamente a qué se refería Caso con inculto? Se podría argumentar como respuesta, que la población, en ese tiempo, estaba en un periodo de transición para la consolidación de México como una nación soberana, libre, pero, sobre todo; moderna, esto traía consigo las implicaciones sobre aprender la cultura occidental, replicarla, y apropiarla. Con respecto a “sin esperanza”, se sostiene que, el proyecto de nación parecía imposible de llevarse a cabo, porque el país no estaba en el mejor momento para implementar políticas públicas, educativas, de salud, etc., que llegaran a todos los rincones de la república mexicana. De ahí que los libros de textos funcionaran como una herramienta al servicio del estado que podría ayudar a formar la nación que se esperaba.

El ideal de personas modernas que se plantearon los libros de texto respondía a subsanar las carencias en cuanto a cultura, así también eran la luz de esperanza para conseguir que la población fuese en primer lugar: civilizada, asimismo era importante que conociera sus derechos y obligaciones, gente trabajadora, limpia, ordenada, alfabetizada, respetuosa de las leyes, amante y defensor de la patria, se buscaba formar a un “hombre de bien” (Menéndez, 2012).

En este sentido, los libros de texto tenían múltiples funciones relacionadas con la imposición tanto de una nueva cultura como de ideal civilizatorio. El proyecto educativo de nación funcionó como un mecanismo para no solo alfabetizar a la población, sino para moldearla en función de las exigencias del Estado-nación.

La alfabetización era el primer escalón para el ascenso en sociedad, por diversos motivos; en primer lugar; aprender la lengua oficial que era el castellano, después de esto sería fácil llegar al segundo paso; aprender las formas de conducirse/interactuar en la sociedad siendo un ciudadano moderno.

Se buscaba conseguir también, a través de la educación, borrar o difuminar la desigualdad social, pues los libros de texto recorrerían el país de sur a norte y llegarían a las manos de todos los alumnos y con ello podrían tener mayores oportunidades de ascenso social.

El proyecto educativo de nación se planteó como una escalera que, con cada paso hacia arriba dotaría al nuevo ciudadano de nuevas habilidades y conocimientos para, finalmente, dejar de ser *inculto* y pasar al grupo de las personas civilizadas.

No obstante, la alfabetización no era necesaria para formar a un nuevo grupo de personas, se expone así que, en primer lugar; se buscaba que la población fuese civilizada, esto es; personas alfabetizadas, pero también cultas.

Posteriormente, estas personas cultas, podrían considerarse como modernas, luego de pasar por esa etapa de construcción pasaba a ser un ciudadano educado, pues ya conocía no solo la lengua oficial, sino que se había instruido en la cultura.

Finalmente, la construcción de la población educada estaría completada cuando se estuviese frente a personas que, además de hablar la lengua oficial, fuesen limpias, ordenadas y trabajadoras. Véase tabla 4.

Tabla 4.- Atributos para conseguir el ideal de persona *educada*.

<b>Tipo de población</b>	<b>Atributos</b>
• Población civilizada	Personas alfabetizadas.
• Población culta	Persona alfabetizada y con dominio total de la lengua oficial.
• Población moderna	Personas alfabetizadas e instruidas en la cultura y formas de comportamiento dentro de la sociedad.
• Población educada	Personas con dominio de la lengua oficial (oral y escrito) limpio, trabajadoras, limpias y ordenadas.

Elaboración propia.

### **3.2.2. Análisis del discurso y tecnologización.**

En la primera parte de esta sección capitular, se explica que el libro de texto ha de ser tomado como un dispositivo tecnológico, en ese tenor, el análisis será conducido por el análisis del discurso, que es una perspectiva que permite tomar el material escrito y verbal como una categoría compleja que establece relaciones con nociones otras como cognición, sociedad, ideología, etc.

En la actualidad, el análisis crítico del discurso ha ganado un reconocimiento debido a que su enfoque es interdisciplinario. El origen de este se remonta a las investigaciones realizadas en disciplinas como la lingüística y la filosofía del lenguaje, posteriormente se desplaza hacia otros espacios y comienza a relacionarse con la sociología, la antropología, los estudios culturales, de género, etnografías, entre otros.

Así pues, debido a sus interrelaciones disciplinares se enriquece con los diferentes aportes para convertirse en una mirada que entiende los discursos como producciones sociales que se generan con ciertos propósitos y que, además regulan, median, interfieren en las sociedades reconociendo que “las palabras hacen cosas” asimismo, afirman que los discursos intervienen en las reproducciones de hechos históricos, sociales, culturales, políticos, así como en la creación y perpetuación de estos (Haidar, 2000).

Siguiendo a Wodak (2015) el análisis crítico del discurso plantea que existen vínculos que no pueden dissociarse entre las situaciones-contextos y las prácticas discursivas, de tal suerte que se influyen mutuamente; por un lado, el discurso afecta las condiciones socioculturales, históricas, etc., y viceversa.

Se reconoce que uno de los componentes necesarios del discurso es su dimensión cognitiva, esto es; todo discurso supone un conocimiento compartido entre personas y/o grupos, en este se encuentran condensados procesos de representación, modos del lenguaje, jergas que se utilizan en contextos específicos (Pardo Abril, 2013) así, para que un discurso sea insertado socialmente -con un determinado objetivo- el elemento cognitivo es esencial. De tal suerte que, las relaciones y estructuras sociales se construyen, validan, normalizan, se institucionalizan, toman legitimidad en y por el texto (Van Dijk, 2006).

Ahora bien, en lo que refiere al análisis crítico del discurso -como metodología a seguir para llevar a cabo un análisis-, se enfoca en desvelar las relaciones de desigualdad, poder, dominio, inequidad, en relación con instituciones, actores, sujetos:

El ACD va más allá de los estudios correlacionales y toma parte activa en el análisis de, y en la lucha, contra la desigualdad social y la injusticia, sus análisis son críticos en el sentido de que establecen prioridades, se concentran en problemas sociales reales, denuncian las estrategias, a veces ocultas, de las élites poderosas y proporcionan instrumentos para la resistencia (Magalhaes, 2005, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, el análisis crítico del discurso se entiende a partir de sus múltiples relaciones con disciplinas que conectan al sujeto con las producciones discursivas en tanto prácticas contextualizadas y sociales. En este sentido se identifican los libros de texto como una tecnología del discurso.

Siguiendo a Fairclough (1989) existen discursos que tienen una aplicación del conocimiento científico para propósitos de control/dominación burocrática, de ahí que los discursos escolares de los libros de texto sean considerados como una tecnología discursiva, pues están orientados a ejecutar objetivos planteados por las instituciones que los elaboran.

En palabras de Packer (2013) las prácticas discursivas, entendidas desde la mirada de Foucault, se constituyen desde/en la categoría de poder, por ello los discursos, ordenan, sistematizan, segregan, asimilan objetos y prácticas y estas, a su vez obedecen ciertas reglas que se han creado, justamente, desde el discurso. Así, parece que las relaciones discursivas no pueden entenderse en un sentido vertical u horizontal, sino en una suerte de relaciones de ida y vuelta, es por ello que las prácticas discursivas no son formas simples, son conjuntos que se ejecutan en las instituciones, esquemas de conductas, espacios sociales.

### **3.3. Del libro a la historia.**

En las escuelas de educación básica en México, los libros gratuitos desempeñan un papel importante, son las principales herramientas que utilizan los docentes para llevar a cabo sus actividades frente al grupo. Estos recursos tienen características importantes; son gratuitos, son obligatorios y son únicos. Desde su aparición, no ha habido cambios respecto a las cualidades mencionadas. Hoy día, siguen siendo el soporte principal en las aulas.

Debido a su carácter de obligatoriedad han estado presentes en numerosas generaciones de estudiantes, han cumplido con su carácter *educador y transformador*.

Asimismo, estos libros representan una parte considerable de las lecturas que los alumnos incorporan en sus vidas. Los libros no son devueltos al finalizar el ciclo escolar, esos libros se conservan, incluso, se recurre a ellos para hacer consultas cuando se ha avanzado de grado, ante alguna duda o por simple deseo de releerlos.

Las visiones particulares del mundo se incluyen en las páginas de los libros de texto, en el caso de los que son utilizados para impartir la clase de historia, se observa, sin detenerse a profundizar en el tema, que los contenidos se muestran a partir de una visión cronológica de los acontecimientos del pasado.

En este sentido, los libros son un factor necesario para la formación de los sujetos sociales debido a que son los transmisores de conocimientos avalados por las instituciones del Estado-nación. Para el caso de los libros de texto de historia, su uso implica ciertos objetivos; crear una cohesión interna de grupos que permita dotar de identidad a un determinado grupo de personas, en este caso, los estudiantes. (Florescano, 2012).

Aunado a los procesos sobre dotar de identidad, la enseñanza de la historia, a través de los libros de texto, para los alumnos en educación primaria es importante porque permite un acercamiento con el pasado, con los orígenes.

Se trata de repasar momentos históricos que condujeron a México a formarse como el país que es actualmente. La historia en su carácter nacional o regional, cumple con una doble función social, esto es; favorece la pertenencia a un grupo y, luego de entender el lugar que se ocupa, es posible diferenciarse de los otros grupos (Villoro, 1980).

Ahora bien, si son únicamente dos clases de grupos los que se forman, conviene averiguar qué discursos los orientan para tal fin. Las narrativas sobre la historia de México son amplias y existen numerosos libros que tratan el tema de la historia, pero no se enfocan directamente, como los libros de texto gratuitos, en construir a un cierto tipo de sujeto social.

La historia que se enseña en educación básica forma parte de los proyectos de nación de los grupos de poder que se encuentren al frente del país, por ello, se narran acontecimientos que fomentan una historia oficial (Carpio Pérez, 2019), no obstante, la importancia radica en cómo son esas narrativas que constituyen las diferentes versiones de la historia oficial. Por medio de los libros de texto de historia, se busca preservar un orden social y nacional que algunas personas y poderes ven amenazado si el contenido de la historia escolar se modifica o cambia, la intención es: mantener un control en cuanto a la historia escolar (Pagès, 2007).

Las narrativas acerca de la historia de México han estado orientadas para ser utilizadas como un instrumento con propósitos diversos, no obstante, se destaca que la escritura de la historia ha permitido mediante un manejo adecuado de los recursos retóricos, discursivos, persuasivos (Martín, 1999) que los contenidos de los libros estén enfocados para cierto tipo de público, que son los estudiantes, pero también para dar cuenta de cómo las distribuciones del poder, la organización social determinan el rumbo que de tomar el pensamiento que se condensa en estos materiales. Ahora bien, si el propósito de los libros de texto es que los alumnos conozcan la historia acerca de su pasado, conviene atender a lo que propone Guha (2002, p. 17):

En primer lugar ¿quién los elige para integrarlos a la historia? Porque está claro que se hace una cierta discriminación -un cierto uso de valores no especificados y de criterios implícitos- para decidir por qué un acontecimiento o un acto determinados deben considerarse históricos y otros no.

¿Quién lo decide, y de acuerdo con qué valores y criterios? Si se insiste lo suficiente en estas preguntas resulta obvio que en la mayoría de los casos la autoridad que hace la designación no es otra que una ideología para la cual la vida del estado es central para la historia. Es esta ideología, a la que llamaré 'estatismo', la que autoriza que los valores dominantes del estado determinen el criterio de lo que es histórico.

Es evidente que existen relaciones de poder en torno a los libros de texto y la historia que se cuenta a partir de estos, por ello, en este trabajo, la historia se utiliza como el puente conector para ir de los libros de texto a la teoría que permita abordarlos en su carácter de dispositivos y transmisores de información que ha permitido construir una narrativa particular sobre la historia del país.

### **3.3.1. Revisión bibliográfica.**

Los libros de texto, en México y otros países, han sido analizados desde perspectivas pedagógicas, se entiende que sea de tal forma debido a que su función principal es ser utilizados en las aulas. Así, durante un tiempo, los estudios versaron en la interacción de los libros, alumnos y docentes.

Posteriormente se comienzan a incorporar estudios acerca de los libros de texto como materiales de carácter ideológico, los asuntos relacionados con la nación, la idea de un cierto tipo de ciudadano-mexicano, conceptos como mexicanidad, democracia, política, identidad, indigenismo, mestizaje, racismo, se suman al debate propiciado en función de la ideología.

El libro de texto pasa de ser un material didáctico, a uno que transmite ciertas formas de pensamiento, mismas que determinan el curso de actividades, actitudes, valores a conservar o derruir, etc. Los primeros trabajos que se revisaron, desde lo educativo y discursivo, en torno a los libros de texto son: de Pablo Latapí (1998); Un siglo de Educación en México.

El libro citado anteriormente forma la base para entender los procesos en cuanto a las políticas públicas que propiciaron primero, la implementación de los libros de texto y, luego, sus respectivas modificaciones, lo anterior enfocado especialmente en el contexto mexicano.

Por su parte, Sara Corona (2008), *Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas*, traza un recorrido a partir de los materiales de texto que se utilizaron para la educación indígena que tiene intersticios con los planes de estudio y las políticas educativas en México. En el texto de Dennis Gilbert (2003): *Emiliano Zapata: Textbook Hero* se analizan los discursos que configuran la imagen de uno de los héroes mexicanos más conocidos y citados, esto desde la revisión de los libros de texto de 1920 a 2001-2002. En cuanto a lo citado en *Discurso, cognición y sociedad* de Teun A. Van Dijk (1997) se observa un acercamiento a una de las triadas que ha tenido una repercusión importante dentro de los estudios críticos del discurso, con ella, el autor propone la relación indiscutible entre dichas categorías así como las maneras en que pueden analizarse para entender por qué funcionan juntas y no de manera aislada, las repercusiones correspondientes así como la crítica que deja ver el papel del discurso como una categoría importante para entender el funcionamiento de las sociedades a partir de lo que producen en tanto material discursivo.

Se suma a la lista anterior; *Historia de la educación pública en México* (1982) de Solana, Reyes y Martínez como coordinadores obra necesaria para comprender las relaciones entre las instituciones educativas y el estado, misma que contribuyó a dilucidar el debate sobre qué tanto las políticas educativas se encuentran determinadas por el Estado y cómo influyen en los materiales educativos que se distribuyen en las aulas.

Con respecto a Así se enseña la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz (1999) del Convenio Andrés Bello, se revisaron tanto los estudios realizados por cada país, vale mencionar en este momento que esa obra se compone de un libro con apreciaciones generales en cuanto a la enseñanza de la historia, así como de libros individuales en los que participaron la mayoría de países latinoamericanos y España, México no se unió a ese estudio.

En los libros que corresponden a cada país, se observan los debates por cómo y qué se enseña de la historia en esos territorios, así como las corrientes que se utilizan, el énfasis en las narrativas acerca de la conquista y cómo se construyeron como países independientes.

Posteriormente, para profundizar en las cuestiones relacionadas con la historia como asignatura, se recurre a; La Función social de la historia (2012) de Enrique Florescano, La invención de América (2006) de O'Gorman, Tendencias y corrientes de la historiografía Mexicana del siglo XX de Conrado Hernández (2003), la revisión de dichos escritos construyó la perspectiva histórica en función de la enseñanza en la educación primaria, así como la utilización de los libros de texto. El resto de los libros utilizados para este trabajo se concentran en los diferentes apartados de los capítulos primero, segundo y tercero.

#### **3.4. De la región al paradigma de investigación.**

La regionalización de la investigación es el punto nodal que ata tanto la región con la teoría y el análisis comprendido a través de los libros de texto gratuitos.

A través de la regionalización simbólica es posible dar cuenta de las diferentes visiones del mundo y las formas en que se posicionan las luchas, movimientos, resistencias.

En este sentido el discurso de la región racial-discursiva, —visto desde la regionalización simbólica—, atiende a la visibilización de dos aspectos importantes: a) es un discurso oficial que opera directamente en los sujetos/lectores/alumnos y b) es un discurso que deriva de las diversas administraciones educativas y políticas en México de tal suerte que se presenta como un discurso convertido en poder simbólico que impone una visión legítima desde las instituciones que debe ser reconocida por los otros. Así, el poder y discurso simbólico funciona como un recurso para hacer cosas mediante las palabras (Bourdieu, 1996).

La región racial-discursiva se pondera como una delimitación para desenmascarar las posiciones ideológicas, hegemónicas y de poder, de los discursos de los libros de texto de educación primaria, de la asignatura de Historia al margen del proyecto de nación-Estado. Se tiene como objeto de estudio las narrativas de los libros de texto desde el análisis crítico del discurso. La investigación es de corte cualitativo debido a que: la perspectiva cualitativa nos permite, mediante el lenguaje, enfocar la investigación sobre las cuestiones subjetivas, como son los sentimientos, las representaciones simbólicas, los afectos, todo aquello interior a lo que podemos acceder a través de un acercamiento al objeto de estudio (Penalve et al, 2015, p. 17). En esta tónica, la investigación cualitativa permite trabajar con los significados, así como sus relaciones con la conceptualización y la delimitación de espacios simbólicos y fronteras de los fenómenos sociales a partir de la descripción y comprensión del objeto de estudio.

Asimismo, la investigación se sitúa dentro del paradigma poscolonial, de la mano de disciplinas como la lingüística, la historia, la pedagogía y los campos de conocimiento de los Estudios Culturales y los Estudios Regionales se guía la mirada sobre los procesos coloniales desde la subalternidad como posición crítica.

Lo anterior no para documentar la historia pasada sino para reescribir la historia actual a partir de la reinterpretación de los discursos dominantes, legitimados y oficiales para exponer, re-elaborar revisiones distintas (Prakash, 2003).

Dentro de este paradigma se le da especial atención a los discursos silenciados y marcados por una violencia epistémica para contemplar la posibilidad de enunciarse de otro modo (Spivak, 2010). Este no es un paradigma otro de investigación, sino uno disruptivo, uno que se cruza con la subalternidad para dar cuenta de las relaciones establecidas entre: modernidad, ilustración y Occidente, que incluye al Estado-nación como uno de sus principales productos derivados. Frente a dicho conjunto que, aparentemente es homogéneo, se opone lo disruptivo mediante la otredad que representa la existencia de un afuera para quienes no fueron sumados al proyecto moderno, de modo que surge un afuera que posibilita la crítica de aquello que es necesario re-pensar (Zapata, 2008).

### **3.5. Diseño metodológico.**

En el entendido de que los libros de texto son dispositivos tecnológicos en la investigación se utiliza, en un primer momento, el análisis del discurso como el método para realizar el procesamiento de los datos, debido a su carácter interdisciplinario. Asimismo, se propone que, como dispositivos tecnológicos los libros de texto también son un producto específico de discurso. De acuerdo con Ruiz (2009) el discurso se define como cualquier práctica (ejercida por sujetos) que dota de sentido a la realidad, así, las prácticas sociales pueden leerse discursivamente; por ejemplo: un baile, una danza, etc. Existen discursos que son producidos de forma verbal; los escritos y los orales, dentro de los primeros se sitúan los de los libros de texto gratuitos de Historia de cuarto grado de las generaciones 1960, 1993 y 2014.

Particularmente el análisis del discurso sostiene que el lenguaje no es una herramienta que sirve únicamente para la transmisión de información, sino que, a través de este se reflejan y moldean las prácticas sociales. El análisis del discurso considera que las concepciones o ideas acerca de la realidad social son construidas a partir del lenguaje y que estas se encuentran también atravesadas por las ideologías, el poder y la hegemonía.

Dentro de las investigaciones de corte cualitativo, el análisis del discurso se utiliza como método debido a que, a través del lenguaje, entendido no como una estructura arbitraria, sino como práctica social se propone articular las significaciones con las acciones socioculturales, políticas, educativas, entre otras.

Entre sus principales recursos cómo método para la investigación el análisis del discurso incluye las nociones de significado y representación que sitúa el discurso en contextos específicos que tienen incidencia en las estructuras sociales, culturales, históricas, etc., recurre a la lingüística para analizar las elecciones de palabras, patrones discursivos, sintaxis, gramática, retórica, para revelar cómo influyen en la construcción de la realidad social y, a la inversa; como a partir de los hechos sociales se generan cambios en el lenguaje.

Existen tres características principales del análisis del discurso como metodología: 1) el análisis no se limita a las estructuras del lenguaje; se reconstruyen los significados por medio de las unidades de significación, 2) el análisis del discurso desborda el del lenguaje; no se entiende el discurso solo como información sino como un sistema de signos, una estructura, 3) el análisis del discurso se vale de los conceptos de la lingüística porque el lenguaje aparece como un equivalente general de los intercambios de los significantes (Penalva et al, 2015).

Dentro del análisis del discurso existen diversos enfoques que, a su vez, utilizan técnicas y métodos diferentes. Para el caso de esta investigación se hace uso del análisis crítico del discurso a partir de un enfoque histórico:

Este enfoque se aproxima a la dimensión histórica de los actos discursivos que tienen que ver con temas y textos históricos y políticos de dos maneras: primero, el enfoque histórico del análisis del discurso se propone integrar, a partir de las fuentes originales, toda la información disponible sobre el contexto histórico en el que se desarrolló el 'evento' discursivo; en segundo lugar, explora las maneras en que los tipos y géneros discursivos particulares están sujetos a cambios diacrónicos (Cillia et al, 2015, p. 165).

Así, el análisis crítico del discurso con enfoque histórico tiene como base metodológica el lenguaje como estructura que permite el desarrollo de actos discursivos que no son neutrales. Mediante la observación del contexto social en que han sido producidos los discursos se examina cómo las estructuras sociales se encuentran permeadas por las construcciones discursivas y reflejan o provocan desigualdades sociales a través de la legitimación y posicionamiento de ideologías y sistemas de dominación. La oposición a estos sistemas, la resistencia, el desafío ante las estructuras de poder, también son parte de este enfoque metodológico, de ahí que sea utilizado en los estudios poscoloniales para promover la crítica del pensamiento y estructuras legitimadas.

Para llevar a cabo el análisis crítico del discurso con enfoque histórico se parte del nivel de interpretación sociológica discursiva que consiste en:

establecer conexiones entre los discursos analizados y el espacio social en el que han surgido. Estas conexiones pueden ser muy diversas en función de la orientación teórica adoptada por el analista. Sin embargo, en la práctica las interpretaciones sociológicas del discurso pueden reducirse a tres tipos: las que consideran el discurso en su dimensión de información de lo social; las que lo consideran como reflejo de las ideologías de los sujetos que los sostienen; y las que lo consideran como un producto social. Ahora bien, estos tres tipos de interpretaciones no son excluyentes, sino que, por el contrario, con frecuencia encontramos combinados dos o incluso los tres tipos de interpretación (Ruíz, 2009, p. 38).

En este nivel de análisis se propone el discurso como un producto y reflejo de las estructuras legitimadas de poder que introducen e instalan, discursivamente, estructuras de dominación, de tal manera que lo que “interesa precisamente es el particular punto de vista del sujeto, pero no como un sesgo subjetivo del discurso, sino como indicio de construcciones ideológicas” (Ruiz, 2009, p. 42). Con lo anterior, se reconoce el carácter dialógico del libro de texto que funciona como instrumento y testigo de los diversos discursos que han conformado la historia del país en los primeros años de educación básica.

### **3.5.1. Fases hacia el análisis y procesamiento de corpus.**

Conforme a los objetivos planteados para la investigación y siguiendo la metodología desde el análisis crítico del discurso, se llevaron a cabo las fases: selección de datos, determinación de las unidades, sistemas de categorías, codificación y análisis.

Para la selección de datos se hizo un primer acercamiento hacia el libro de texto de la generación 2014, para revisar un dato acerca de la historia de México como parte de una curiosidad personal: ¿cómo se narra el encuentro de los dos mundos?

Lo anterior por una lectura previa acerca de las corrientes decoloniales y el eurocentrismo. Posterior a dicho evento; se cruza una lectura titulada México engañado. Un libro vasto, con muchísimas preguntas con respuestas (probablemente muy obvias) que no conducen hacia una crítica sustancial sobre la historia de México, pero sí es un primer acercamiento al debate sobre la manera en que se narra la historia.

Ante las dudas que surgieron después de las lecturas, se buscaron las posibles respuestas haciendo una revisión a *vuelo de pájaro* de los materiales educativos que la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos colocó en su sitio web.

En un hecho histórico, y como manera de promocionar el aniversario de su creación, esta comisión digitalizó los materiales que se han repartido desde 1960 hasta la actualidad. Es una base de datos que contiene todos los libros que han transitado por las aulas de México.

Así, en un segundo momento, nace la propuesta de hacer un estudio comparativo entre los contenidos de los libros correspondientes a la asignatura de historia. No obstante, la empresa resultaba bastante ambiciosa, el *corpus* que podía obtenerse de dicha intención resultaba en, al menos, 33 libros de texto correspondientes a todas las generaciones que han existido y considerando los tres grados de educación en los que se añade historia como asignatura obligatoria que son; cuarto, quinto y sexto grado. Debido a lo anterior, se buscó delimitar la extensión del proyecto. Lo complejo resultaba en elegir cuál de todos los libros sería el adecuado. Se tenía claro, desde el inicio, que era importante tomar diferentes generaciones de libros de texto, puesto que la intención es mostrar las diferencias, similitudes y cambios en los contenidos.

Luego de una revisión cuidadosa de los libros de quinto y sexto grado, se descartaron, debido a que en ellos no se menciona de manera extensa y/o profunda el llamado “encuentro de dos mundos”. Los libros que narran dicho acontecimiento son los de cuarto grado, con ello, surge una nueva pregunta ¿por qué en estos libros? Una vez más, para atender la duda, se hizo una exploración de los libros, la respuesta preliminar fue que; al ser el primer libro que trata los temas de historia, se busca hacer un acercamiento de los alumnos con el pasado de manera cronológica en aras del entendimiento de los hechos históricos.

Finalmente, luego de tener en consideración lo mencionado, se decide que los libros para el análisis serán los de cuarto grado y de las generaciones de 1960, por ser la primera en distribuirse a los alumnos, la de 1993 por tratarse de la primera que se revisa y se modifica sustancialmente y, por último, la de 2014, que es la versión que se encuentra vigente al momento de realizar esta investigación.

Los libros se obtuvieron de manera digital mediante el portal en internet de la CONALITEG y, posteriormente, se digitalizaron mediante un proceso de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) para su utilización en formato de texto reconocible para el software Atlas ti versión 9.

Así, la investigación se guía desde los datos encontrados desde los libros, para llevar a cabo el análisis correspondiente se recurre al análisis crítico del discurso y, desde esta perspectiva se construye una región (simbólica) racial-discursiva delimitada por los libros.

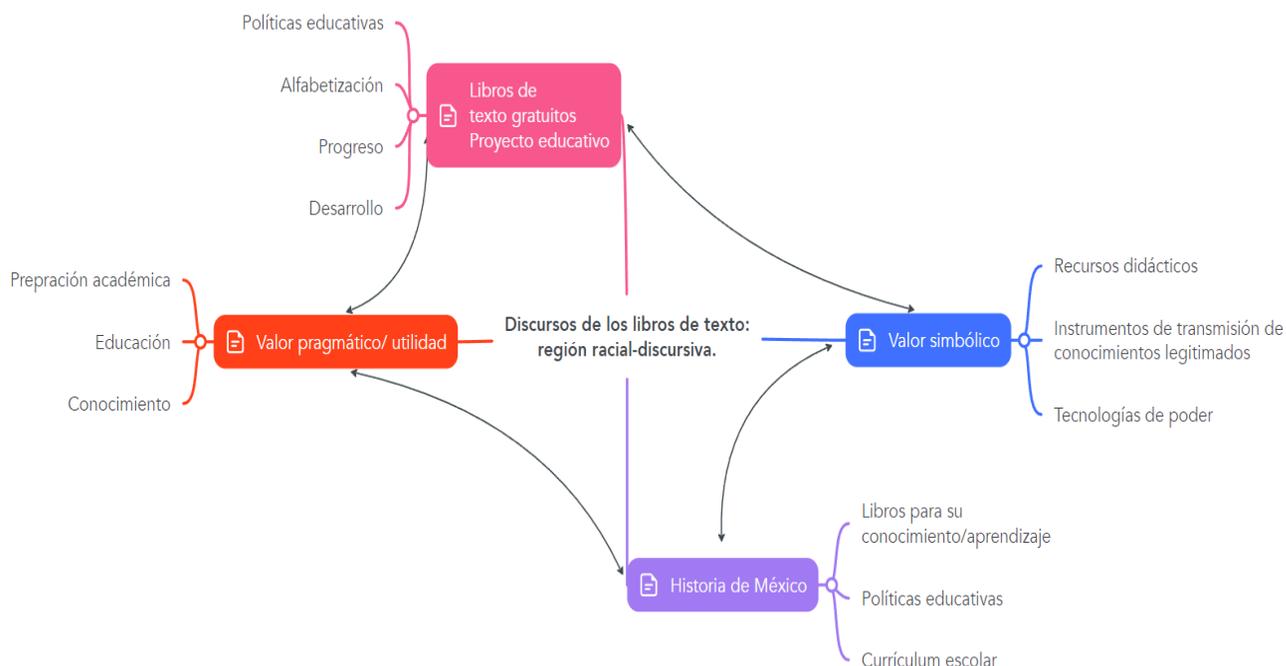
Para la determinación de unidades (de análisis) se realizó un cuadro semiótico como parte del nivel sociológico del análisis crítico del discurso con enfoque histórico.

La elaboración de este instrumento consideró que la agrupación de los significados permite la apreciación de los conjuntos que se denominan como campos semánticos que son grupos que establecen relaciones de reciprocidad al tiempo que demuestran que constituyen una estructura (Penalve et al, 2015).

Las principales macroáreas semánticas de la investigación son: 1) la idea de la historia de México para el proyecto educativo y 2) las narrativas que configuran la historia de México en los libros de texto.

El cuadro semiótico permitió la representación gráfica de la estructura que deviene de la propia región de la investigación y sus relaciones con el objeto de estudio, así como el valor simbólico y su utilidad dentro del análisis crítico del discurso.

Cuadro semántico: Discurso como región y sus relaciones.



Elaboración propia.

Posteriormente, con base en la información resultante del cuadro semiótico, se establecieron los sistemas de categorías, en estos hay una subdivisión que se encuentra determinada por el propio enfoque histórico del análisis crítico del discurso que son tres dimensiones que se encuentran interrelacionadas; contenidos/temas, estrategias, y medios de realización lingüísticas (Cillia et al, 2015).

La identificación de los contenidos/temas correspondieron a los contenidos de los bloques de los libros:

- 1- El descubrimiento de América o Encuentro de dos mundos<sup>3</sup>
- 2- La conquista de México y el periodo del virreinato o México virreinal

<sup>3</sup> Se consideran los títulos proporcionados por los libros de texto para cada bloque temático.

3- La Independencia de México

4- La consolidación del estado mexicano

En este momento cabe aclarar que, para el procesamiento de los datos, se utilizó el conjunto total de libros, es decir, pese a encontrarse seccionado a partir de los temas, para efectos de observar las estrategias y formas de realización lingüísticas se consideró el discurso completo de cada uno de los libros de texto.

Así, dentro de las estrategias discursivas se distinguieron dos macroestrategias importantes; 1) de construcción, 2) de justificación y perpetuación. Las primeras se refieren a los actos lingüísticos que sirven como bloques que edifican y establecen una manera particular y general de entender la historia de México (el nosotros), las segundas se utilizan para construir discursivamente a la oposición de la historia (los otros).

En cuanto a las formas de realización lingüísticas se parte de las unidades léxicas y sintácticas que expresan unidad, diferencia, cambios, continuidades, autonomía, resistencia, entre otras (Cillia, Reisigl y Wodak, 2015).

Asimismo, los sistemas de categorías junto con las estrategias y realizaciones lingüísticas se agruparon en una matriz de códigos que incluyó las categorías y el libro de códigos para el procesamiento del corpus por medio de Atlas ti 9.

Las categorías derivan de las preguntas y objetivos de la investigación mencionados anteriormente y se agruparon en torno a cuatro temas importantes: 1) los discursos sobre el país, 2) los libros de texto de Historia, 3) las estrategias discursivas y 4) características de la población, a continuación, se anexa la tabla:

Tabla 1: Categorías de análisis

Categoría: Discursos sobre el país	Categoría: LGT de Historia	Categoría: Estrategias discursivas	Categoría: Características de población
País	Cultura	Habitantes	Indígena
Patria	Resistencia	Hombres primitivos	Criollo
Nación	Raza	Grupos	Mestizo
México	Separación iglesia/estado	Personajes	Negro
Ideología	Progreso	Pobladors	Moderno
Hegemonía	Alfabetización	Pueblo	Culto
	Políticas educativas	Sociedad	Educado
	Civilización	Identidad	Ordenado
		Seres humanos	
		Nosotros/nuestro	
		Ustedes/ellos	
		Los otros	

El libro de códigos es parte del proceso previo de la codificación mediante Atlas ti 9, que permite englobar dentro de una misma entidad o concepto elementos, en este caso contenidos de los libros de texto gratuitos de historia de educación primaria, que tienen un denominador común.

De tal manera que los códigos se asignan a partir de los niveles organizacional y conceptual de Atlas ti, el primero proporciona una base de orden para que, sobre esta se trabaje la vinculación de códigos que permita crear redes semánticas (Penalve et al, 2015).

Tabla 2: Libro de códigos.

Código	Nota
País	Espacio determinado políticamente
Patria	Espacio determinado en función de afectos
Nación	Espacio determinado jurídicamente
México	Nombre del espacio contruido geopolíticamente
Cultura	Producto y constructo social
Resistencia	Capacidad de soporte físico y mental
Alfabetización	Programa educativo
Políticas educativas	Plan de trabajo para la educación
Raza	Constructo socio-cultural

Separación iglesia/estado	División entre el clero y el gobierno
Progreso	Avances tecnológicos, culturales, sociales
Habitantes	Personas que ocupan un espacio determinado
Hombres primitivos	Primeros pobladores
Grupos	Alianzas entre personas
Personajes	Sujetos
Poblados	Espacios geopolíticos menores que un pueblo
Pueblo	Espacios geopolíticos
Sociedad	Comunidad de personas
Identidad	Sentimiento/autoadscripción a una región, lengua, etc.
Nosotros/nuestro	Lo perteneciente al grupo
Ustedes/ellos	Lo perteneciente al grupo
Los otros	lo que caracteriza y diferencia a este grupo
Seres humanos	Habitantes del mundo con capacidades de pensamiento
Indígena	Persona perteneciente a un pueblo originario
Criollo	Persona que tiene padres españoles pero nació en México
Mestizo	Persona nacida de la fusión entre indígena y español
Negro	Persona originaria de África que fue esclavizada
Moderno	Persona que ha sido conquistada/civilizada
Culto	Persona de clase alta con acceso a la educación
Educado	Persona con acceso a la educación
Ordenado	Persona que ha sido civilizada e instruida en las "buenas costumbres"

La matriz de códigos agrupa las unidades semánticas, así como las categorías e incluye también los códigos y una breve descripción de estos últimos para poder guiar el procesamiento de los datos en Atlas ti 9.

Tabla 3: Matriz de códigos

Matriz de códigos			
Categoría	Descripción mínima de categoría	Código/indicador	Descripción mínima de códigos
<b>Discursos sobre la historia de México en los libros de texto Van Dijk (2007) Fairclough (1989)</b>	El lenguaje es parte inherente de las prácticas sociales, se entiende que este puede encontrarse en dos vías: escrito u oral. Además, es un fenómeno lingüístico que da cuenta de cómo son los procesos sociales al tiempo que influye en estos, los reproduce, re-crea, perpetúa.	País	Códigos que articulan la narrativa en cuanto a lo que se refiere/entiende como México que, a su vez, tiene repercusiones en las maneras en que se describe, plantea, muestra, aprecia la nación.
		Patria	
		Nación	
		México	
		Ideología	
		Hegemonía	
<b>LGT como proyecto</b>	Libros de texto como medio para la	Cultura	Nociones que repercuten tanto en las políticas

<p>educativo para configurar la nación a través de la alfabetización</p>	<p>alfabetización al tiempo que se configuraba la sociedad mexicana</p>	Resistencia	<p>educativas como en las sociales. Red entre la alfabetización como proyecto nacional y los libros de texto como el medio para llevar a cabo dicho propósito.</p>
		Separación iglesia/estado	
		Raza	
		Progreso	
		Alfabetización	
		Políticas educativas	
		Civilización	
<p>Estrategias discursivas que configuran a las poblaciones en tres periodos: Descubrimiento, Conquista e Independencia</p>	<p>Discursos y formas de representaciones discursivas acerca de la población en México (cambios y permanencias)</p>	Habitantes	<p>Conceptos que trazan relaciones en tiempo y espacio para abordar la población en México considerando sus orígenes y la pertenencia a grupos sociales y a la propia nación.</p>
		Hombres primitivos	
		Seres humanos	
		Grupos	
		Personajes	
		Pueblo/poblados	
		Sociedad	
		Identidad	
		Nosotros/nuestro	
		Ustedes/ellos	
		Los otros	
<p>Desvelar las características sobre la población de México en los LTG de Historia de cuarto grado (1960, 1993, 2014)</p>	<p>Población en México desde la historia que se narra en los LTG de educación primaria de cuarto grado (1960, 1993, 2014)</p>	Indígena	<p>Nociones que dan cuenta de cómo fueron las poblaciones de México a lo largo de sus distintos periodos marcados por; descubrimiento, conquista e independencia de México.</p>
		Criollo	
		Mestizo	
		Negro	
		Moderno	
		Culto	
		Educado	
Ordenado			

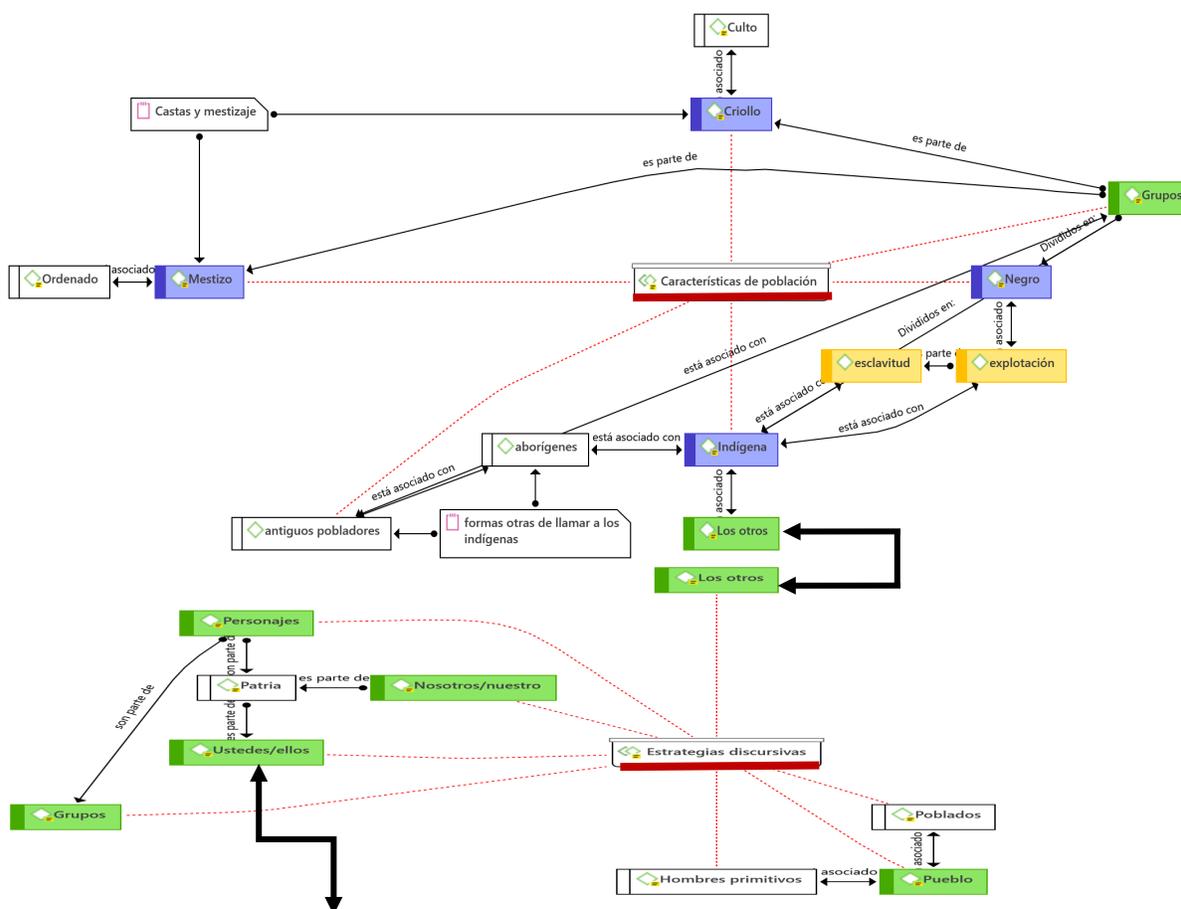
### 3.5.2. Redes semánticas en Atlas ti 9.

El procesamiento del corpus mediante la codificación a partir de lo que se mencionó en el apartado anterior tuvo como resultado la creación de redes semánticas en el software de análisis que permitió diseñar los capítulos cuatro, cinco y seis.

El análisis de los libros en una sola unidad hermenéutica arrojó una red compleja, de tal suerte que se hizo una división a partir de los códigos, lo que permitió la visualización de las redes en función de las categorías designadas en la matriz.

Aunado a lo anterior, se consideró que, para optimizar el análisis, los libros se analizaran no de manera conjunta sino por separado a partir de los vínculos establecidos en cada una de las redes semánticas; esto es, las cuatro redes importantes corresponden a: las características de la población en México, los discursos sobre el país, las estrategias discursivas y los libros gratuitos de historia como proyecto educativo.

Se insertan, a continuación, las redes semánticas importadas desde el programa Atlas ti 9 el diseño que se eligió fue el orgánico debido a que permitió mayor autonomía al momento de integrar códigos y categorías. Se establecen las interrelaciones por medio de flechas negras y se señala con subrayado en color rojo los nombres de las redes. El resto de los conceptos se muestran tal y como aparecen en el software.





## CAPÍTULO 4. LIBROS DE LA PATRIA: GENERACIÓN 1960

### MINOTAURO

Controversia anárquica del espejo imperfecto,  
sombras conjugadas, rostro de monstruo herido,  
sangrando palabras y muriendo verso a verbo,  
bajo la guillotina mordaz de la regla y el intelecto.

Vástago vil de lo prohibido,  
híbrido inicuo de los deseos lascivos de la carne,  
perdido en paredes de la ignorancia y resignado a perecer,  
bajo la injusta potestad de mis dioses de lodo.

Brasas ardientes estampan mis carnes,  
soy declarado objeto, esclavo de los amos;  
dueños de laberintos de confusión y duda.

LEONARDO NIN

#### **4.1 Acercamientos iniciales: conocer la patria para servirla.**

La primera generación de libros de texto gratuitos fue el comienzo del gran proyecto de educación que, hasta entonces, se había planteado en México. La distribución gratuita de estos materiales implicó el primer gran paso para el acceso de todos los mexicanos a la educación.

Los libros gratuitos de texto son una herramienta clave para la educación en México, ya que permiten a los estudiantes tener acceso a los contenidos educativos de manera gratuita y, a los docentes, contar con una herramienta que les ayuda a planificar sus clases y a seguir un plan de estudios establecido. La política de distribución gratuita de libros de texto en México comenzó en la década de 1960, como parte de un esfuerzo por reducir la brecha educativa entre las zonas rurales y urbanas del país.

Desde entonces, se han distribuido millones de libros de texto gratuitos a través de un sistema de logística que incluye la producción, el almacenamiento, la distribución y la recuperación de los libros utilizados en el ciclo escolar anterior.

Al ser un material editado y distribuido por el Estado-nación ha contribuido a la formación de la identidad nacional ya que, desde sus múltiples asignaturas, la idea sobre México se va construyendo conforme los valores, héroes, espacios, momentos que los libros de texto han elegido para ilustrar el *nacimiento* y florecimiento del país. Es posible notar que, en el libro que corresponde a la asignatura de Historia de cuarto grado de 1960, la nación es propuesta como eje sobre el cual atraviesan todos los demás procesos socioculturales para el país.

En lo que respecta al análisis del libro se muestran, agrupadas, las principales nociones que caracterizan al país como nación, patria, República, así como los habitantes de este, las características de la población en función de la zona en que viven, la clase y grupo social al que pertenecen, los personajes icónicos, lo anterior para dar cuenta de cómo es contada la historia nacional de México como país a través de este libro de texto.

En cuanto a su estructura como material didáctico, este, al ser parte de la primera generación de libros, tiene en su portada cuatro personajes que corresponden al periodo de la Independencia de México: Vicente Guerrero, Ignacio Allende, José María Morelos y Pavón, Miguel Hidalgo y Costilla, y, finalmente, Josefa Ortiz de Domínguez. Asimismo, contiene en sus primeras páginas el decreto de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, así como los artículos relacionados con la educación que permiten la apertura de las instancias que el gobierno considere necesarias para llevar a cabo el proyecto de educación.

Como se ha mencionado en el apartado de la metodología, además del análisis crítico del discurso, se utiliza la propuesta de la literacidad crítica propuesta por Cassany, (2015) que parte de una pregunta fundamental: ¿cuál es el posicionamiento de los autores? Esto con relación al contenido del libro. Es necesario aclarar, en este momento, que, en el libro de texto de cuarto grado de Historia de 1960, en la página correspondiente a la presentación indica:

---

Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo. Por la profesora Concepción Barrón de Morán. Cubierta de Fernando Leal. Ilustraciones y dibujos de Pablo Almendaro, Antonio Cardoso, Rubén Carmona, Palmira Garza, Elvia Gómez H., Juan Madrid, Aristeo Moreno, Felipe Sergio Ortega y Alberto de Trinidad Solís.

---

No obstante, pese a los autores mencionados, en la parte final del manual aparece una leyenda que dice: “Este libro es propiedad de la República Mexicana”. Siguiendo con lo anterior, es necesario destacar que, si bien la encomienda de la elaboración de los libros de texto estaba a cargo de personas seleccionadas por medio de una convocatoria para tal propósito, los materiales le pertenecían estrictamente al país.

Así, el posicionamiento de los autores mediante el contenido se encontrará guiado por lo que el país consideraba apropiado mostrar en los libros de texto, ya que al ser de su propiedad estaban pendientes de lo que estos contenían. Para muestra el primer comentario que se encuentra luego de la portada y presentación que dice lo siguiente: Niño de cuarto año: Este libro se propone ayudarte a conocer a tu patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla (Historia cuarto grado, 1960, s/p.).

A lo largo del libro se encontraran más pasajes que hacen mención de la patria, la mayoría de estos se encuentran entrelazados con los deberes de futuros ciudadanos, así como con mandatos, estos últimos forman parte de la didáctica utilizada en el libro de texto que propone al final de cada contenido temático un breve repaso sobre lo más importante/relevante que se trató, consiste en listas con números que enuncian en breves líneas los acontecimientos, fechas, nombres de personajes, entre otros.

Cada uno de dichos ejercicios abre con la siguiente frase: “lo que debes recordar sobre...” y seguido de ello el periodo que corresponde al contenido; época colonial, época virreinal, Independencia, etc. En la parte final de la lista, se encuentra entre paréntesis una leyenda menciona el número de ejercicio que es para realizarlo en el cuaderno de trabajo. Con relación a esto último, en la primera generación de libros de texto gratuitos, se incluían dos manuales para la enseñanza; uno que correspondía a las lecturas y otro exclusivo para realizar ejercicios de reforzamiento sobre lo aprendido.

El índice de estos libros se encuentra al final del contenido, no al principio. Está conformado el de Historia de cuarto año de 1960 por once capítulos que tratan temas que van desde la localización geográfica del país, el México prehispánico, pasando por la época virreinal, hasta los frutos de la Revolución Mexicana y contiene 194 páginas incluyendo la portada y contraportada.

#### **4.1.1. La construcción de la patria. Deber, mandatos y símbolos.**

Una de las nociones fundamentales que atraviesan el libro de historia de cuarto grado de 1960 es la correspondiente a la Patria, escrita a veces en minúscula, otras en mayúscula, sin dejar claros cuáles son los criterios para que esto sea así. De la misma forma, se utiliza México, país y patria como sinónimos que se utilizan para referirse al territorio nacional. No obstante, es necesario destacar que, cuando se habla de patria se hace desde dos miradas; la primera; patria como sinónimo de hogar, y la segunda; patria como madre y protectora. Véanse a continuación los siguientes extractos del libro:

---

¿Sabes en dónde se encuentra situado México? ¿Podrías localizarlo en cualquier mapa del mundo? Recuerda que se encuentra en el continente americano, al norte del Ecuador, al oeste del meridiano de Greenwich, y que el trópico de Cáncer atraviesa nuestro territorio por el sur de la Baja California y por Sinaloa, Durango, Zacatecas, Nuevo León, Tamaulipas. Nunca olvides la situación geográfica de México. **México es tu patria, tu casa** (Historia cuarto grado, 1960, p. 11).

**Los niños de México deben conocer y recordar a sus héroes, porque éstos dieron su vida para legar a todos los mexicanos una patria libre** (...) Ama el aire de México, su sol sus ríos, sus montañas, su tierra. Ama y cuida esa tierra, que, además de generosa, es tuya. **Los héroes patrios la obtuvieron para ti al precio de su sangre, y ella será siempre dulce y maternal si con tu esfuerzo la cultivas, y si, como los héroes que te la dieron, mantienes vivo en ti el amor por la Patria, por la ley y la justicia** (Historia cuarto grado, 1960, p. 58).

---

Al entenderse la patria como hogar y madre, se les pide a los alumnos fomentar y cultivar su amor por esta. Es interesante el hecho de que la patria se presente no como un territorio o país, en términos geopolíticos, sino como un espacio que se habita desde lo más personal, lo más íntimo; el hogar.

Asimismo, compararla con la figura de la madre orienta a los lectores al respeto con base en el amor que se le profesa a una madre, un amor que proviene del esfuerzo, un amor que se verá recompensado si se alimenta, si crece, si se preserva. Patria es el hogar, patria es la casa, con esto queda al descubierto que, en el discurso nacionalista de este libro, la patria es un sitio no intangible, sino que cada espacio en México es patria, cada parte es hogar, la patria, entonces, se encuentra en todo el territorio. Patria, además de ser un espacio geográfico que puede cartografiarse a partir de un mapa, es al mismo tiempo, todo lo que hay en ese espacio geográfico, cada ciudad, cada pueblo, cada localidad es patria, casa y hogar.

Si México es igual a patria y viceversa, entonces, todos somos hijos de la patria, por tanto, todos a habitamos y debemos estar dispuestos a defenderla. A lo largo del libro, se hacen visibles los mandatos, las acciones que como mexicanos se deben llevar a cabo. Las responsabilidades que se contraen con la madre-patria.

Así, el lector-sujeto ha de entenderse a partir de su relación con el país desde la analogía del hogar al ser parte de este o habitarlo y, como hijo de la madre-patria; uno que le debe obediencia, lealtad, amor, compromiso. El amor y compromiso deben mantenerse vivos y para ello es necesario que se cultiven a partir de ciertas acciones, entre ellas, claro, los actos civiles que formaban parte de la educación en México: honores a la bandera, saludo al lábaro patrio, canto del himno nacional mexicano, el juramento a la bandera.

Si los héroes obtuvieron la patria al precio de la sangre el pago mínimo que los mexicanos deben hacer por estos servicios es mantener viva la llama del amor por la patria. La patria, entonces no solo se cartografía a partir los mapas, sino también desde las emociones, los sentimientos. Se dota a la patria de atributos como libre, dulce, maternal, pasando así, del terreno de lo geográfico como hogar o casa, al de los sentimientos.

La patria surge como un entramado que se puede palpar y, al mismo tiempo, tiene sentimientos, afectos hacia los otros y para los otros. La patria, además de casa es amor cultivado por la ley y la justicia. Así, la patria se entiende como un espacio que abarca todo el mapa del territorio —está en todas partes—, con sus atributos maternos, sentimientos, valores morales y éticos.

La principal categoría que es de importancia en el discurso de estos libros es el amor y/o los sentimientos que se atribuyen a la patria. De ahí que sea necesario mantener vivo el amor, el sentimiento de deber vinculado a la patria para poder ser un ciudadano. Véanse los siguientes fragmentos:

---

Que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de **la Ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos** (Historia cuarto grado, 1960, s/p.)

Yo te ayudaré a comprender ese pasado de tu patria; te hablaré de los hombres, las mujeres y los niños que la honraron y le dieron gloria, luchando por **engrandecerla y sirviéndola** con **entusiasmo, honradez y amor** (Historia cuarto grado, 1960, p. 18).

**Los propósitos que debes realizar en recuerdo de tus héroes: a) amar a la Patria, a la ley y a la justicia; b) cumplir siempre con tu deber** (Historia cuarto grado, 1960, p. 58).

---

A patria se le suman nociones (repetitivas) como ley y justicia, cuando se habla de los héroes. Esto es así, porque se buscaba emular esas acciones, no propiamente como un sacrificio explícito, sino más bien a partir de la obediencia, una que no se proponía como obligatoria, sino más bien consecuencia del amor que se le debe tener a la patria, por ello se utilizan nociones como engrandecer y servir.

Las acciones del gobierno mexicano, por mandato, por ley, debían ser recompensadas mediante el amor a la patria y el cumplimiento de los deberes de buen ciudadano, esto es: recordar a los héroes, emularlos en la medida de lo posible, reconocerse hijos de la patria, amarla a partir del servicio hacia esta, siempre desde la ley y la justicia. El deber es hacer patria y ello implica hacerlo desde el amor, honradez y justicia.

Como se observa, la noción de patria se encuentra vinculada con la de hegemonía e ideología, debido a que la intención de inculcar el amor a la patria es parte del proyecto educativo que, a su vez, responde a las necesidades del Estado-nación y sus ámbitos de poder que se proponen no solo construir discursivamente a la patria, sino que esta noción permee en las prácticas sociales a partir de los deberes y mandatos que sugieren por amor y servicio a la madre-patria. De tal suerte que, infiltrar este concepto en el marco de una práctica discursiva educativa e institucional representa un acto ideológico con implicaciones políticas puesto que se construye e impone *desde arriba* y, posteriormente es asumido por el colectivo (García Agüero y Maldonado, 2019).

Siguiendo la tónica del párrafo anterior, esta patria amorosa, maternal que debe ser honrada, cuidada y respetada es presentada a partir de las voces de autoridad, en un primer momento mencionan a los integrantes de la comisión nacional de los libros de texto quienes fungen como los supervisores de los materiales didácticos, mismos que tienen que cumplir con ciertos propósitos, a saber;

---

**Un presidente, un secretario general y seis vocales, capaces de cuidar que los libros de texto cuya edición se les confía tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, muy principalmente, a inculcarles el amor a la Patria,** alimentado con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país (Historia cuarto grado, 1960, s/p.).

---

La insistencia por el amor a la patria es evidente. Este amor ha de fundamentarse en el conocimiento del pasado, en el reconocimiento de los héroes que hicieron la patria a base de esfuerzo, valentía, sangre. El amor funciona como un bien material que es capaz de recompensar el sacrificio del pasado por medio de acciones como la solidaridad, el deber ser.

Ahora bien, a lo largo del libro se presenta la patria como el resultado de un pasado glorioso, lleno de héroes, una madre que ha gestado la democracia. Empero, hacia el final del libro, antes de lo que corresponde al capítulo dedicado a la Revolución Mexicana se encuentra lo siguiente:

---

Este libro de Historia te ha dado una idea general del desarrollo de tu país. Pero como debes tener conciencia clara de la época que te ha tocado vivir, **añadiremos un capítulo especial, para que conozcas la obra de la Revolución Mexicana. Así comprenderás mejor el esfuerzo que México realiza y lo que espera de ti, estudiante y futuro ciudadano** que habrá de cooperar al engrandecimiento de su patria (Historia cuarto grado, 1960, p. 178).

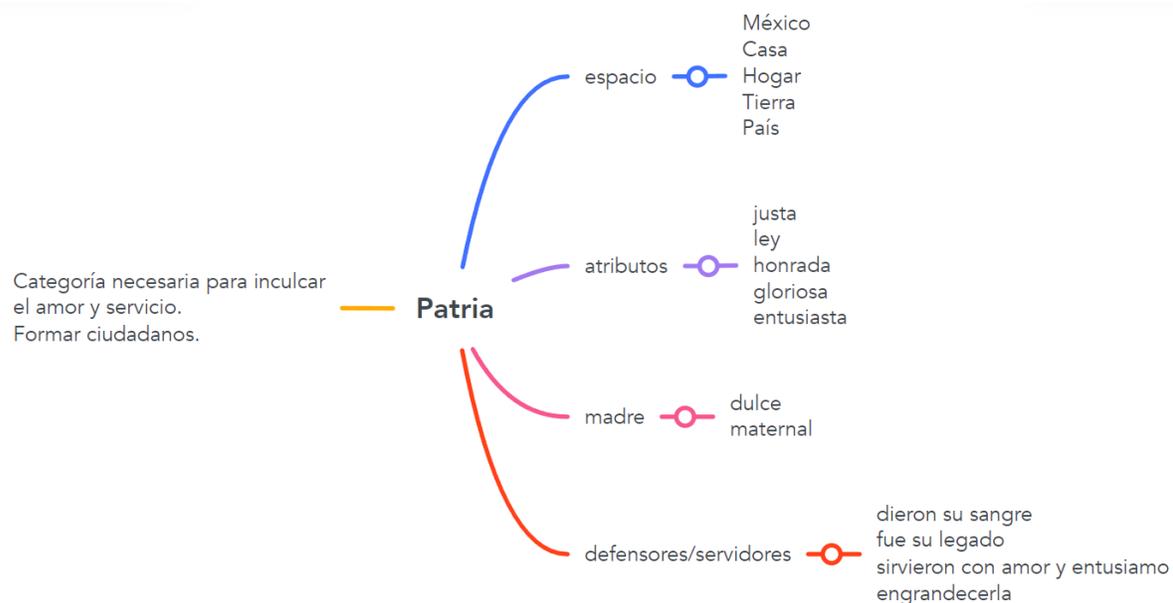
---

Con lo mostrado se desplaza la noción de la patria como madre, se habla ya de un México haciendo esfuerzos, de un país que espera resultados a partir de la educación, los estudiantes, los sujetos que han de convertirse en ciudadanos y a quienes les será heredado el trabajo de continuar con el *engrandecimiento de la patria*.

El concepto de engrandecer, desde luego, se presenta no el sentido de ampliar materialmente el espacio, sino a partir de acciones, de retribuciones en forma de recompensa por el trabajo arduo a México que tanto esfuerzo ha hecho para asistir a sus estudiantes.

La patria se ha construido mediante diversas categorías que se presentan en los fragmentos revisados para dar cuenta así del entramado edificado mediante diversos recursos discursivos. De tal suerte, se presenta el siguiente esquema para comprender la patria en relación con sus conceptos/componentes:

Esquema: Patria: conceptos y componentes discursivos.



Elaboración propia.

Discursivamente, la patria, ha sido construida como una categoría que va a cumplir diversas funciones; a) inculcar sentimientos, b) inculcar valores de servicio y c) formar ciudadanos. Lo anterior será posible mediante la persuasión discursiva a través de categorías que enlazan los sentimientos a los espacios, los símiles como madre a lo geográfico, y que también propone una serie de atributos que deben ser respetados y replicados por los estudiantes que pasarán a ser ciudadanos y así llegar a ser servidores —idóneos— de la nación.

De acuerdo con los registros mostrados en los libros, se espera que los futuros ciudadanos sean formados a partir de ciertos valores como la honradez y la justicia, si carecen de estos atributos no podrán ser ciudadanos idóneos, si no aman a la patria tampoco.

La manera de demostrar afecto a la madre-patria es mediante acciones de compromiso, responsabilidad, de cooperación entre la población, sin importar su condición de clase y grupo social, en esto hacen énfasis las construcciones discursivas sobre el deber. Los mandatos sobre el deber ser, el deber estar, el deber actuar, se expresan a través de lo señalado en negritas. Se observa que el deber es muy amplio, que incluye no solo acciones, sino actitudes, cooperación, respeto, paz, comprensión:

---

**Debemos ser laboriosos, enérgicos, conscientes de nuestra responsabilidad, y unirnos** para dar cada día mayores fuerzas a nuestra patria (Historia cuarto grado, 1960, p. 98).

**Los mexicanos saben bien que la base del progreso y del bienestar,** cuando se ha logrado la libertad del espíritu y el respeto a los fueros de la conciencia, **está en la paz que debe imperar en las relaciones de unos mexicanos con otros, y en su actitud compresiva para con los demás pueblos. Saben asimismo que para el logro de grandes propósitos es indispensable la cooperación de todos y cada uno de los mexicanos, cualesquiera que sean su edad y condición social** (Historia cuarto grado, 1960, p. 177).

**Debemos prepararnos, en bien de nuestra patria, a cooperar eficazmente** ayudando a satisfacer las grandes necesidades del pueblo (Historia cuarto grado, 1960, p. 186).

---

Hasta ahora, se ha visto que la voz México o mexicanos aparece poco en el discurso sobre la construcción de la patria, pese a ser empleado en un par de ocasiones como sinónimo. A su vez, esta patria se encuentra en edificación constante, pues el proyecto de nación no se encuentra del todo consolidado. De ahí que se utilice la categoría de patria, pues esta tiene implicaciones emotivas, heroicas, míticas, entre otras, y la idea de patria tiene un componente político que, para ese entonces, se encontraba en desarrollo (García Agüero y Maldonado, 2019).

En el fragmento que se presenta a continuación se observa que el proyecto está inacabado, que son necesarias las acciones de los “mexicanos dignos, conscientes y honrados” para posicionar al país como la República que se anhela mostrar al mundo:

---

**Millones de hermanos nuestros viven en la pobreza y la ignorancia.** Abundan los poblados sin agua potable, sin alcantarillado, sin energía eléctrica. **Nos hacen falta** miles de escuelas y de maestros. **Necesitamos más** hospitales y mejores servicios médicos. **Debemos diversificar más** la producción agrícola y activar la industrialización de nuestros recursos, trabajando más intensamente y con mejor técnica. **Por supuesto, muchas de estas grandes tareas te corresponderán a ti y a todos los niños y jóvenes mexicanos que hoy se preparan para servir a la Patria,** y todos sabemos que la cooperación de ciudadanos capaces, dignos, conscientes y honrados, si se unen para impulsar la obra común, dará a nuestra República el lugar que le corresponde entre los países de América y del mundo entero (Historia cuarto grado, 1960, p. 185).

---

¿Quiénes son esos hermanos que viven en la pobreza y la ignorancia? Los no integrados al proyecto nacional. Aquellos que viven en espacios rurales en donde hacen falta escuelas, servicios médicos, agua potable, etc. La industrialización es necesaria para llevar a los poblados la educación.

Se construye a los otros a partir de las dicotomías rico/pobre educado/ignorante, rural/industrializado, mismas que, hoy día, sirven para separar y excluir a ciertos grupos y sectores de la población. En esos espacios no hay patria.

Hay, entonces, zonas posibles de conquista todavía, zonas que permiten servir a la patria mediante acciones que contribuyan a conectar esos espacios alejados, esos que todavía no están industrializados y que son parte de las acciones que han de llevar a cabo los futuros ciudadanos mexicanos, de ahí que se hable en tiempo futuro: “te corresponderán a ti y a todos los niños y jóvenes mexicanos”.

Ahora bien, ¿por qué son nuestros hermanos esos que viven en la pobreza e ignorancia? Somos hijos de la misma madre: la patria. Pero, justamente, esos son los hijos olvidados, los que no han sido partícipes del amor de la madre, los abandonados, los que no tienen el privilegio de servir de cerca con acciones, amor, lealtad, honradez a la madre-patria. Los hijos negados. Los hijos otros. Los hijos que no gozan de los sacrificios que la patria ha hecho por ellos: llevarles la educación para sacarlos de la ignorancia.

En esta tónica, la educación se propone como la solución a la ignorancia, se pondera como el recurso que elimina la ignorancia y forma parte, a su vez de la pobreza. El discurso de la pobreza se construye así, vinculado al de ignorancia, de ahí que, entonces, pobre sea igual a ignorante y no educado que, además, vive en zonas o espacios que no están urbanizados y que carecen de servicios como energía eléctrica, agua potable, hospitales y, desde luego, escuelas.

Ahora bien, de manera tangible, la imagen de la patria se encuentra contenida en dos símbolos de gran importancia para México, (vigentes en la actualidad); que se presentan a los alumnos/lectores como dos entidades con un significado completo en sí mismas, pues no son parte del hogar, no son hijos de la patria, son las representaciones de esta:

---

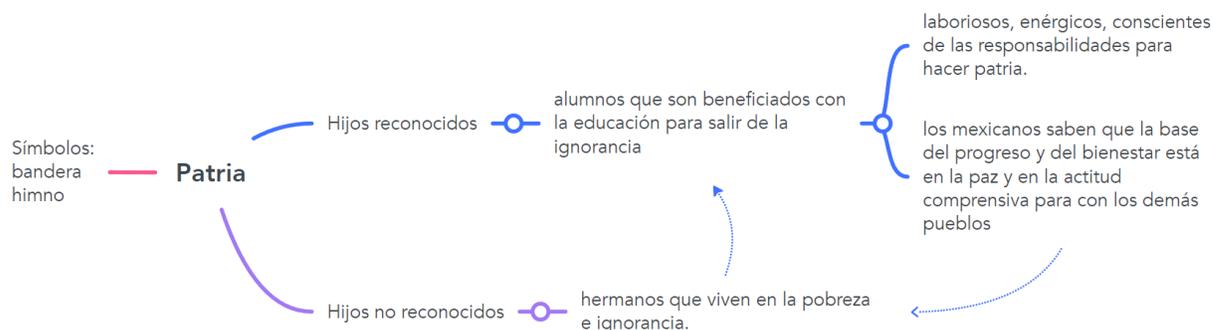
La Bandera es el símbolo de nuestra patria. Debemos mirarla con el máximo respeto; estamos obligados a honrarla y venerarla (Historia cuarto grado, 1960, p. 78).

El mismo respeto que nos merece la Bandera debemos sentirlo respecto del Himno Nacional, que es el canto de la Patria (Historia cuarto grado, 1960, p. 78).

---

En el siguiente esquema se observan las relaciones de la patria, entendida como madre, sus símbolos y los dos tipos de hijos que tiene:

Esquema: Patria y sus hijos.



Elaboración propia.

México: madre y patria es, entonces, un sitio que tiene dos símbolos importantes; himno y bandera, a su vez, dos distintos tipos de hijos conviven en ella: los reconocidos y los no reconocidos. En los primeros reposan las características necesarias para llevar a cabo tareas importantes: ser comprensivos con los otros y sumarlos al proyecto de la nación mediante la educación.

El progreso y bienestar solo han de ser posibles a partir de la unión de fuerzas y para que esto suceda, la educación será la mediadora entre los hermanos que viven en la pobreza y los alumnos que ya han salido de esta. Lo anterior, con el tiempo, llevará a que todos sean alumnos educados.

Las construcciones discursivas sobre la patria se tejen a partir de nodos de carácter emotivo, vinculadas a lo geográfico que, al ser interpeladas con nociones de carácter político como país o nación pasan también a ser entendidas desde el plano de lo hegemónico e ideológico. No obstante, la patria como lugar de emociones, como madre es también una construcción ideológica que se instala en el terreno de los afectos.

De tal suerte que sea presentada como un ente al que, además de respeto y obediencia se le debe amor. La patria que ama a sus hijos los protege, pero también los dota de responsabilidades que deben cumplir para llevar a los otros hijos el progreso y el bienestar.

Con lo anterior, se evidencia que, la idea sobre la nación estaba construida a partir del binomio progreso-bienestar. He aquí un momento clave para determinar que entonces, los hijos abandonados y no reconocidos formaban parte de los rechazados por no contar con educación suficiente para ser vistos como personas no ignorantes.

Aquí yace una parte esencial del racismo que permea hasta nuestros días: educado vs ignorante, el que sí sabe vs el que no sabe. Los que no saben son quienes están en espacios no urbanos, aquellos a los que todavía no ilumina la vela educativa, aquellos que aún no son sacados del rezago educativo, los no alfabetizados, los no integrados a la nación debido a la ignorancia.

#### **4.2 De pueblos y metrópolis a Cortés y Moctezuma.**

En el libro de 1960, la historia es contada a partir de las figuras y héroes españoles. Se hace particular énfasis en los héroes conquistadores y se deja de lado la atención hacia la población originaria en el país antes de la llegada de los españoles.

Debido a que la imagen de los españoles no es relevante para este trabajo, aquí se retoman los fragmentos en donde se da cuenta de los pueblos indígenas. No obstante, debido a que, tampoco era el propósito de los libros dar cuenta de estos sujetos, su aparición es tomada en cuenta a partir de la confrontación con el otro, esto es, los españoles.

La existencia de una entidad se crea a partir de su comparación con el otro, en el caso de los españoles, su otro puede ser; los pueblos, los indios, los esclavos, los indígenas, en este sentido la imagen del español es necesaria para saber quiénes son el otro frente a la cual se edifica dicha noción.

En este apartado se retoman algunas partes que convocan a personajes españoles en contraste con su otro; los indígenas. Ahora bien, pese a que dicha categoría es utilizada dentro del discurso, es necesario apuntar que se usa indiscriminadamente indio o indígena para hacer referencia al mismo grupo. Por momentos se utiliza la voz indio, por otros, indígena, desde luego, se analizarán en cuáles contextos discursivos tienen incidencia estas categorías.

Para comenzar se cita una lista que contiene dos nociones fundamentales: pueblo y metrópolis. Es necesario apuntar que, cuando se hace mención de pueblos o pueblo no se agrega la noción indígena(s) lo anterior propone dos visiones; la primera; que no es necesario hacerlo porque la propia denominación de olmecas, mayas, aztecas ya introduce, de facto, la idea de indígena.

La segunda, por una invisibilización hacia estas poblaciones, es decir, a partir de la negación de lo que implica per se. En otras palabras, no utilizar indígena o indio equivale a borrar, a no evidenciar que, los olmecas, los mayas eran poblaciones indígenas que, antes de la conquista, habitaban el territorio nacional.

Con respecto a la noción metrópolis se precisa que esta es utilizada sin ahondar en detalles que definan claramente su significado, se menciona en dos ocasiones, pero no se especifica a qué hace referencia, desde luego, pensando esto en el público hacia el cual está dirigido; alumnos de entre ocho y diez años<sup>4</sup>, a continuación, se presenta la cita:

---

<sup>4</sup> En los primeros años que la educación se presentó como un proyecto para las juventudes e infancias, los grupos de alumnos eran diversos en cuanto a las edades de los educandos por dos razones; la primera: había alumnos que comenzaban su educación primaria tardíamente, a los 8 años, porque antes de esa edad no dominaban aún la lengua oficial. La segunda, algunos otros alumnos no acudían antes a las escuelas por la lejanía de los planteles educativos y esperaban a tener más edad para poder ir solos, sin necesidad de un familiar que los acompañara.

---

¿Recuerdas quiénes fueron los antiguos pobladores de México? En tu Cuaderno de Trabajo (ejercicio número 2) indica con lápices de colores la distribución que tenían en México, antes de la llegada de los españoles, los siguientes **pueblos**:

- 1.- Los olmecas, en Veracruz y Tabasco.
  - 2.- Los mayas, en Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Chiapas.
  - 3.- Los mixtecos y zapotecas, en Oaxaca.
  - 4.- Los teotihuacanos, en Teotihuacán.
  - 5.- Los toltecas, cuya **metrópolis** estuvo en Tula (que es hoy una de las poblaciones del Estado de Hidalgo).
  - 6.- Los tarascos, en Michoacán.
  - 7.- Los aztecas o mexicas, cuya **metrópolis** fue Tenochtitlan, y que desde ahí extendieron su dominio a zonas muy lejanas (Historia cuarto grado, 1960, p. 11).
- 

Aludiendo al contexto propio que enmarca el discurso, se apunta que metrópolis podría entenderse como capital, como parte importante de los pueblos, no obstante, la categoría ciudad sería la ideal para sustituir en este discurso a la de metrópolis, pues supone una mejor comprensión en los enunciados enlistados. Lo anterior conlleva a pensar que la noción ciudad no estaba vinculada directamente a la de pueblo, mucho menos a la de mayas o mexicas, de ahí que fuese necesario utilizar una categoría más rebuscada y utilizada en el argot griego.

Siguiendo con el análisis, se presentan dos párrafos que contienen información respecto a los conquistadores en contraposición con los indios y las atribuciones que se tomaban respecto a ellos:

---

Francisco Hernández de Córdoba, en 1517, salió de la isla de Cuba al frente de una pequeña expedición que buscaba **indios isleños para esclavizarlos, y que la casualidad le trajo hasta las costas de los que hoy es nuestro país** (Historia cuarto grado, 1960, p. 12).

Diego Velázquez, encomendó a Hernán Cortés la misión de explorar las costas de lo que hoy es el Golfo de México y la de **comerciar con los indios que hallase a lo largo de la costa** (Historia cuarto grado, 1960, p. 13).

---

De acuerdo con lo citado, se observa que las expediciones eran realizadas con el propósito de buscar indios para esclavizarlos. No eran eventos “casuales” como se aprecia en el fragmento. La “casualidad” pudo traer al conquistador al territorio mexicano, sí, tal vez, pero no era casual que estuviese buscando personas para esclavizarlas. El libro ofrece un hecho como mandato irrevocable, una situación que no admite cuestionamientos pues presenta que indio es igual a esclavo, indio es igual a mercancía.

La primera vez que aparece la categoría indígena en el libro de historia de 1960 es en la página 15, en donde se menciona a los guerreros indígenas y se habla de Cortés frente a Moctezuma. Es interesante que se menciona a dos hombres con sus respectivos nombres, ninguno con una adjetivación especial, no se dice que Cortés era español y Moctezuma indígena, y se hace una despersonalización acerca de los guerreros indígenas, quienes aparecen representados como los otros:

---

Apenas alojado en Tenochtitlán, junto con sus tropas, **Cortés hizo prisionero a Moctezuma II, causando asombro a los guerreros indígenas** (Historia cuarto grado, 1960, p. 15).

---

Esto es; Cortés es la persona uno del discurso, es un él enfrentado a un igual, tienen un público que los observa y se asombra; los otros a quienes se caracteriza como guerreros indígenas, pero no adscritos a una de las dos personas enunciadas con anterioridad. Los otros aparecen como los espectadores, los lejanos, aquellos que solo observan a un hombre dominando a otro.

El nombre de Moctezuma aparece una segunda ocasión y casi de manera inmediata a la primera cita, se presenta una descripción amplia de este personaje, pero, una vez más, no se especifica a qué grupo pertenece. De acuerdo con Escalante Gonzalbo (2010, pp. 56-58);

En todas las ciudades del valle de México había una división básica de la población en dos grupos sociales, los nobles o *pipiltin* (singular *pilli*) y la gente común o *macehualtin* (singular *macehulli*). Se era *pilli* o *macehualli* por nacimiento (...) los *pillis* se ocupaban de tareas relacionadas con el gobierno, la justicia, la organización de la guerra y el culto religioso (...) los *macehuales* vivían muy austeramente. Esta división de la sociedad en dos clases estaba matizada por una serie de excepciones y anomalías (...) los guerreros de élite, águilas, jaguares, coyotes, guerreros del batallón otomí, llevaban una vida muy singular: se entregaban con una valentía casi demencial al combate y frecuentemente morían en el campo de batalla.

Siguiendo la cita, se entiende que Moctezuma era parte de la clase noble, los guerreros indígenas parte de la gente común y, finalmente, Cortés el conquistador y explorador. Con esta referencia es posible entender el contexto de los párrafos mostrados, no obstante, en el libro de historia de cuarto grado de 1960, la información es imprecisa y se concentra en describir someramente a Moctezuma, para ello utiliza adjetivos como valiente, en contraste con la noción de que creyente, como si la segunda borrara la primera, véase el texto:

---

Apenas alojado en Tenochtitlán, junto con sus tropas, **Cortés hizo prisionero a Moctezuma II, causando asombro a los guerreros indígenas** (Historia cuarto grado, 1960, p. 15).

**Moctezuma, en efecto, era un valiente, pero tenía la creencia de que los españoles, seres divinos, cumplían con su llegada a Tenochtitlán, viejas profecías** (Historia cuarto grado, 1960, p. 15).

---

En el libro de 1960 no se vuelve a hacer mención sobre ningún noble azteca, o guerreros indígenas, las dos únicas coincidencias lingüísticas son las mostradas.

En ambas se habla de Moctezuma, de un igual a Cortés, de un hombre que no es nombrado indígena, ni indio, ni noble indígena, tampoco guerrero, un hombre del que no se precisa características físicas sino solo a partir de dos atributos: valiente, pero creyente.

El discurso presenta, nuevamente, un borrado de lo indígena, un no reconocimiento a un grupo social que existía previo a la conquista.

Moctezuma fue un guerrero que, pese a su valentía también creía que los españoles eran seres divinos. Esta creencia lo desplaza de la valentía, se propone como un defecto que le impide desempeñarse enteramente en su puesto de luchador o guerrero.

Aquí la creencia pasa a ser una debilidad, porque es una creencia en “las viejas profecías” no una creencia en un dios católico como el de los españoles. Este es importante porque aquí ya se esboza la división de creencias también, las que sí están permitidas/ validadas y las que no, ¿creer en viejas profecías restaba valentía a Moctezuma? Al parecer sí, porque la oración se construye a partir del adversativo: pero.

No obstante, se presenta un Moctezuma del mismo valor que Cortés, con esto, la imagen mental que se construye es la de una persona en igualdad de condiciones a las del conquistador.

### **4.3 Nueva España y el mestizaje.**

En este apartado se presentan dos momentos claves para la historia de México como país, por un lado; el periodo virreinal conocido como el primero, después de la conquista, que introdujo cambios sustanciales a las formas de organización de la vida en el país, y por otro; el fenómeno del mestizaje, mostrado en el libro de texto de 1960 como un proceso derivado de la propia época en que se sitúa el contexto de México.

De acuerdo con Moreno Figueroa (2012, p. 7):

En México, el término ‘mestizo’ ha pasado de su utilización para referirse a los hijos de habitantes españoles e indígenas de lo que se llamaba la Nueva España tras la conquista española en 1521, y que ahora es el territorio mexicano, a convertirse en el prototipo de los individuos que conformaron la nueva nación tras la independencia de España en 1821.

A partir de este momento, México se adentró en el proceso de modificar la ley en términos de discriminación racial, y se propagaron las ideas comunes de igualdad como consecuencia del desafío de las fuertes ideologías liberales de época. No obstante, la imposición del mestizo o mestiza como sujeto de la identidad nacional, la herencia del proceso colonial de mezcla o mestizaje, pero reconstruida ideológicamente con el fin de crear el nuevo sentido de nación con la revolución de 1910, han ocultado y cultivado distintas formas de racismos.

Lo propuesto por Moreno es la apertura hacia el contexto que se muestra acerca del mestizaje en México en el periodo ya mencionado, se da cuenta a partir de los recursos discursivos cómo se construye al mestizo, bajo qué premisas, características, adjetivos, así como las condiciones de vida, las funciones que desempeñaban dentro de la sociedad, entre otros.

Como primer acercamiento se presenta la siguiente cita:

---

**La época virreinal.** Este período, que se conoce también, aunque en forma menos adecuada, con el nombre de Época Colonial, **duró tres siglos (...)** Durante esos tres siglos se mezclaron en México dos sangres y dos culturas, la indígena y la española. De ellas se formó el actual pueblo mexicano, al que *tú perteneces* (Historia cuarto grado, 1960, p. 17).

---

En este fragmento se presenta al mestizaje como la base sobre la cual se asienta el país, tal como lo menciona Mónica Moreno. Aquí se habla únicamente de dos culturas, dos sangres, mismas que dieron origen al tercero en México y se hace especial énfasis en el marcador deíctico *tú* mediante la pertenencia. Se afirma así que el México actual (entiéndase en el contexto que enmarca el libro; década de 1960 en adelante) estaba construido en función de una mezcla homogénea entre dos culturas.

Según la información del libro, el periodo virreinal duró tres siglos, por tanto, es imposible que durante ese tiempo únicamente hubiese mezclas iguales de indígenas y españoles. Aquí se hace un borramiento de lo negro, porque no se menciona que también, en ese periodo convivieron con los pobladores negros que habían traído en calidad de esclavos a la nueva España.

No obstante, páginas después se hace mención de la población de Nueva España, se describe de manera amplia la mezcla, se utiliza el concepto raza para referirse a los tres grupos y se hace mención de la categoría castas; nombre con que se designaron las mezclas racializadas en la Nueva España, véase a continuación;

---

La población de la Nueva España se formó con **tres razas principales: 1) la blanca, 2) la india, y 3) la negra**. De la mezcla de estas razas surgieron:

4.- **El mestizo**, hijo de español e india.

5.- **El mulato**, hijo de español y negra.

6.- **El zambo**, hijo de indio y negra o de negro e india.

**Los resultados de esas mezclas, pero más particularmente los que, de ellas fueron originándose, recibieron el nombre de castas.**

Dentro de **la raza blanca se hacía muy clara distinción entre los individuos venidos de la península Ibérica y los nacidos en la Nueva España; a estos últimos se les llamaba criollos** (Historia cuarto grado, 1960, p. 23).

---

Es preciso señalar aquí lo siguiente; en primer lugar, en esta cita se muestra la introducción de la voz mestizo, para referirse a la mezcla que se menciona en la primera intervención, *i.e.*, si los mestizos son los hijos de españoles e indias, entonces *el pueblo mexicano al que tú perteneces* es mestizo y debería especificarse, pero no sucede así. En segundo lugar, se habla de los criollos y se establece la diferenciación de estos dentro del grupo de españoles.

Lo anterior conduce a imprecisiones y *lagunas* en el discurso, pues no se especifica si los mestizos son hijos de españoles criollos o españoles ibéricos.

Los españoles están considerados un solo grupo, aunque presenten subdivisiones, lo mismo sucede con los indígenas, aunque se ha visto anteriormente que también dentro de este grupo existían dos clases sociales. La no especificación responde al borrado de diferencias, a la invisibilización de rasgos distintivos para situar tanto a indígenas como a españoles y, posteriormente a los mestizos.

Las mezclas entre razas, no daban como resultado más razas, sino subcategorías denominadas castas. Es decir, la jerarquización se hace evidente, pertenecer a una sola raza tenía más valor que pertenecer a una casta. Pese a que se haga mención de las castas, no se amplía la información al respecto, queda difusa la idea, ya que evidentemente había muchísimas mezclas originándose en ese contexto, pero que, al mismo tiempo, no eran importantes como para detenerse a explicarlas.

Otro aspecto importante a destacar es cómo se conciben las mezclas, la sangre española dada por el padre y la sangre indígena por la madre, pues, en el caso de los mestizos y mulatos se precisa que es el padre español y la madre india o negra quedando así descartada la posibilidad de la mezcla de una mujer española con un indio o un negro. Con lo anterior se presentan varias interrogantes: ¿por qué eran las mujeres indígenas y negras las se unían a los españoles? ¿cómo se llamaban las castas creadas a partir de una mujer española y un hombre indígena? ¿estas últimas existían o no?

Veamos, las mujeres indígenas y negras eran esclavas destinadas a las labores domésticas en las casas de los españoles, de ahí que, la mayoría de los hijos mestizos fuesen productos de violaciones por parte de los españoles hacia estas mujeres. Cabe también la posibilidad de que, en las expediciones viajaban en su mayoría hombres, pues estos eran considerados más fuertes y aptos para la navegación por ello, al arribar en las nuevas tierras había pocas mujeres, además:

Durante la época colonial, la cultura pública patriarcal mantenía el control sobre el cuerpo y la voluntad de las mujeres. Aunque no se puede generalizar, como en muchos contextos aún vigentes, durante el siglo XVII se concebía la virginidad como honor público en vez de personal, se castigaba el adulterio en el caso de las mujeres blancas, y se hacían esfuerzos por mantener la reproducción de genealogías que al cabo del tiempo acabaron fundiéndose. Sin embargo, una diferencia sería la división notable entre distintos tipos de mujeres, estratificadas como el resto de los individuos por tonalidades del color de la piel, el origen familiar, de casta o de clase. En las relaciones dominante-dominado, esa diferencia era determinante si un dueño fornicaba con su esclava negra o mulata; en esos casos, como indica Asunción Lavrin, ‘Cohabitar con una esclava no era deshonor’. En ese esquema desigual y excluyente se puede observar el dominio masculino que incide sobre el cuerpo y la sexualidad femenina sometida, adquiriendo oscuros tonos de violencia y machismo (Apodaca-Valdez, 2021, p. 61)

Con lo anterior se desglosan otras observaciones: los hombres españoles tenían el derecho de tomar a mujeres indígenas y negras y los hijos de estas violaciones eran reconocidos como mestizos, no obstante, en el caso de las mujeres españolas la prohibición era total.

Las no admisiones en función de las otras mezclas muestran que la idea de mestizaje se construye desde la posibilidad única de unión entre un español y una mujer indígena.

Empero, en el caso del zambo sí se evidencia que la mezcla puede ser entre *indio y negra o entre negro e india*.

En este tenor es posible argumentar que, debido a la distribución de labores, las mezclas respondían a los espacios en que convivían los diferentes grupos en la Nueva España, así como a la división por género del trabajo.

Las mujeres indígenas y negras podían estar en las casas de los españoles ibéricos y los peninsulares, porque eran parte de la servidumbre y encargadas de las labores domésticas.

Las relaciones y procesos de socialización que son la base de la división de trabajo se desarrollan en espacios diversos; las mujeres en el hogar, los hombres fuera de este en los campos y minas.

Lo anterior propicia que haya también una división del espacio en el que conviven las castas resultantes; si los mestizos eran reconocidos, podían vivir en casa con sus padres, lo mismo que los mulatos, pues al ser hijos de españoles estaban un paso más arriba en la jerarquía social, pero, evidentemente los zambos, al ser la mezcla de indígenas y negros, estarían en una escala social inferior.

Cabe señalar que el mestizaje no estaba siendo un proceso único en Nueva España, las mezclas se estaban generando no solo entre españoles e indígenas, sin embargo, pese a las menciones de mulatos y zambos, el discurso sigue girando en torno a tres grupos principales; los españoles, los mestizos y los indígenas, así como en describir cuáles eran sus atribuciones y funciones dentro de la sociedad:

---

**Los criollos, españoles nacidos en América, eran generalmente personas cultas**, pero desempeñaban puestos de segunda categoría.

**Los mestizos, hijos de españoles e indias, ocupaban posiciones modestas en la vida del virreinato. Eran soldados, criados de confianza, maestros de escuela elemental, artesanos.** No contaban con la simpatía de los españoles ni con la de los indios, pues unos y otros veían al mestizo con desagrado.

**Los indios, si bien no eran esclavos**, pues contra eso estaban las leyes españolas, **vivían realmente esclavizados**, y de tal modo, que la **explotación que sufrían, los malos tratos, el hambre y las enfermedades fueron reduciéndolos en número** (Historia cuarto grado, 1960, p. 24).

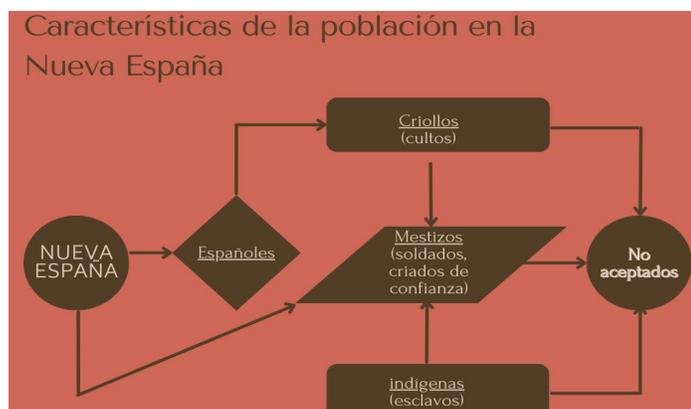
---

La enumeración presentada juega un papel importante dentro del discurso; la relevancia de aparición: 1.- los criollos, 2.- los mestizos, 3.- los indios. Se pondera así la imagen de los españoles (incluidos los criollos) que ocupan el primer puesto y, en segundo lugar, los mestizos, es interesante porque este grupo pasa a ser más importante que los indígenas que ya habitaban el territorio y existían al mismo tiempo que los españoles, pero se hace hincapié en mostrar a la población mestiza para incluirla dentro del imaginario social.

Se ratifica lo dicho por Moreno (2012) la imposición del mestizaje como ideología, la nación a partir de los mestizos y mestizas, la nación creada, naciente a partir de las dos sangres. Imponer la nación mestiza borra a las demás mezclas, borra también a los negros, a los indígenas, pero no a los españoles.

Retomando lo citado en el libro se observa que el discurso menciona a los criollos quienes eran españoles y mestizos, al reconocer a estos dos grupos, niega a los indios, al tiempo que intenta justificar porqué ya son tomados en cuenta los indígenas: eran esclavos y se les trataba muy mal fueron reduciéndose en número. Así, la nación estaba llenándose de los nuevos mestizos, negados por españoles y por indios, y de criollos, porque los indios esclavos formaban parte de un grupo muy reducido debido a las condiciones laborales, de salud y a la explotación.

Si bien es cierto que la población indígena disminuyó, es evidente que no se extinguieron en su totalidad, que muchos resistieron junto con los negros, junto con las mezclas que continuaron propagándose, pero en la historia de este libro no son tomados en cuenta como parte de la población en Nueva España. Por otra parte, la construcción de los criollos, mestizos e indígenas se hace a partir de adjetivaciones, *e.g.*, *criollos cultos*, *mestizos criados de confianza*, *maestros*, *indios esclavizados*. Para efectos de mayor precisión véase el siguiente esquema que representa visualmente lo que aquí se diserta:



Elaboración propia

Para efectos de justificar la colonización y sus procesos violentos en Nueva España, se les atribuye diversas características a los indígenas, véanse los ejemplos:

---

Las expediciones, **las nuevas conquistas y las colonizaciones tuvieron por objeto satisfacer la ambición de los conquistadores, que buscaban poder y riqueza;** pero, al mismo tiempo, permitieron a los españoles conocer la extensión del territorio que habían conquistado, hacer nuevos descubrimientos en provecho de la corona española, y **someter a los grupos indígenas que se habían mantenido rebeldes** (Historia cuarto grado, 1960, p. 20).

Las minas explotadas por los españoles trajeron la necesidad de erigir, cerca, poblaciones donde vivieran los mineros y sus familias. Nacieron así las ciudades de Guanajuato, Zacatecas y Tasco. En otros casos, la necesidad de **protegerse contra los ataques de los indios obligó a los españoles a levantar presidios o fortalezas que, con el tiempo, se transformarían en ciudades.** Tal es el origen, por ejemplo, de Saltillo y Chihuahua (Historia cuarto grado, 1960, pp. 21-22).

---

Los indígenas se mantenían rebeldes, no valientes, los indígenas tenían que ser mano de obra no personas que atacaran a los españoles, no personas que resistieran y reaccionaran ante las violencias ejercidas.

Los españoles fueron “obligados” a protegerse, a cercar las minas, a cuidar sus espacios de los indígenas que estaban haciendo exactamente lo mismo, pero claro, no tenían el derecho legítimo para hacerlo, ya que no eran reconocidos como los dueños de sus propias tierras. Los indígenas tenían que ser sometidos si intentaban frenar las ambiciones de los españoles.

Los atributos hacia los indígenas construyen una imagen que apunta hacia el sometimiento y castigo, pero también, de manera contradictoria hacia la protección. Depende del grupo social que se encuentre en oposición a los indígenas serán los atributos; para los españoles conquistadores, los indígenas tenían que ser esclavizados, para los frailes (españoles también) los indígenas necesitaban ser protegidos de los otros españoles.

Surge con lo anterior un tercer grupo de españoles que va a incidir de otras formas en la vida social de Nueva España, pese a pertenecer a la corona española, los religiosos, amparados en su condición de devotos, desempeñaban otros papeles dentro del engranaje social:

---

Don Bernardo de Gálvez mandó construir el castillo de Chapultepec **para dar trabajo a los indios** (Historia cuarto grado, 1960, p. 28).

**Fray Bartolomé de las Casas hizo varios viajes a España para pedir leyes que protegieran a los indios**, e idea suya fue el traer de África **negros -a quienes consideraba muy resistentes- que ayudaran en el trabajo de las minas y de la agricultura**. Por su gran amor hacia los aborígenes, a fray Bartolomé se le llamó Padre de los Indios (Historia cuarto grado, 1960, p. 30).

**Fray toribio de Benavente, a quien los indios llamaban Motolinia, se distinguió por su caridad y gran amor hacia los naturales** (Historia cuarto grado, 1960, p. 38).

**Los indígenas, casi siempre, encontraron en los misioneros amorosa protección** contra los encomenderos españoles y criollos; y fue así como los religiosos conquistaron el respeto y el cariño de los indios (Historia cuarto grado, 1960, p. 39).

---

Más allá de sus atributos amorosos y de protección, los frailes fueron una pieza fundamental en la conquista debido, justamente, al hecho de que su misión era propagar e inculcar la religión católica a los indígenas, así que, se mostraron como sus protectores a cambio de *respeto y cariño* por parte de estos grupos vulnerables y así poder dominarlos, pero no desde la violencia sino desde la llamada *conquista espiritual*.

La protección para los indígenas incluyó la presencia de los esclavos negros. Los frailes creyeron que el trabajo en las minas y campos sería mejor si la realizaban los esclavos negros porque eran “más resistentes”.

Aquí se presenta un marcador fenotípico, construido a partir de lo que Wade y Moreno denominan gramáticas alternativas y que aquí va a ser usado para demostrar cómo las diferencias corporales se construyen a partir de marcadores lingüísticos.

En este caso, el ser más resistente es un fenotipo extendido que parte de que las diferencias entre negros e indígenas se debe a una cuestión racial. De acuerdo con Wade (2022) este tipo de marcadores de comportamiento refuerzan la construcción de categorías raciales, así la diferencia -aparentemente- biológica pasa a ser una diferencia social mediada por el discurso.

Retomando el ejemplo anterior los indígenas también pasaron a ser denominados de otra manera: peones, una categoría que fue inventada para dar cuenta de los esclavos que, por mandato del rey pasaron a ser asalariados:

---

**El rey Felipe II ordenó que los indios no estuvieran obligados a trabajar, sino tan sólo a pagar tributo a los encomenderos. *De aquí, sin embargo, nació otra anomalía, pues debiendo pagarse entonces el trabajo de los indios, estos, por su misma miseria, recibían del patrón cantidades mayores que las que les fijaban por salario, y así, fueron endeudándose y quedando obligados a trabajar hasta liquidar totalmente su deuda, plazo que no llegaba nunca. A estos trabajadores endeudados se les denominaba peones*** (Historia cuarto grado, 1960, p. 30).

---

La *anomalía* que surge no es más que un cambio de nombre con consecuencias para los encomenderos. Este sistema de encomiendas obligaba al patrón a pagarle a sus empleados, pero el sueldo era menor en comparación con el tributo que los esclavos tenían que pagar a su encomendero. Así, los indígenas pagaban por trabajar, pero, “por su misma miseria” no podían pagarle a patrón y entonces ya no eran esclavos sino peones endeudados que jamás salían del sistema de explotación y esclavitud.

Las construcciones discursivas que se observan en lo mostrado hasta ahora reafirman que, los marcadores reforzaban las estructuras sociales de jerarquías, manteniendo los sistemas de explotación y trabajo solo en manos de indígenas y negros.

Estas representaciones discursivas, alejan a los mestizos de los negros e indígenas, reafirmando así, el mito fundacional de México en el mestizaje.

A la imagen de los frailes salvadores se suma la de los reyes benevolentes; quienes, según lo relato en el libro de Historia de 1960, dictaron medidas de protección para los indios y declararon prohibida la esclavitud:

---

Años después, el país se organizó en intendencias que, a su vez, se dividieron en partidos, y estos, en municipalidades y se hicieron las disposiciones protectoras de los indios, dictadas por la corona española durante la época virreinal. **Muchas disposiciones dictaron los reyes de España para proteger a los indios** en su persona y sus bienes; pero esos mandatos, desgraciadamente, no fueron siempre obedecidos por los españoles que vivían en nuestro territorio ni por la mayoría de los criollos.

**La esclavitud de los indios fue prohibida por disposición expresa de la reina Isabel, quien otorgó a los aborígenes rango de vasallos**, y así los consideraba también el papa Pablo III. Ello, no obstante, en muchas ocasiones los encomenderos trataron a los indígenas durísimamente (Historia cuarto grado, 1960, p. 29).

---

En este sentido, quienes los sometían, prometían también liberarlos. No obstante, se niega a la población negra que también estaba esclavizada, que también necesitaba leyes de protección, pero en el relato no se construye una idea de lo negro sino, más bien, se evita hacer mención sobre esta población que sí existía, que también formaba parte de la mano de obra en las minas y campos, que también estaba siendo esclavizada.

Para retomar las categorías discursivas que se han observado para la denominación de los indígenas, se muestra, a continuación, un cuadro que reúne los recursos lingüísticos de adjetivación y denominación utilizados en el libro de texto de Historia (año 1960):

Cuadro 1. Caracterización y denominación de indígenas en LTG de Historia de 1960.

DESCRIPCIONES	CARACTERÍSTICAS	DENOMINACIONES
maltratados	hambrientos	indios
explotados	enfermos	aborígenes
sometidos	rebeldes	naturales
indefensos	ofensivos/ que atacan	vasallos
	empleados	
	peones	

Elaboración propia

Como se observa, la imagen de los indígenas se construye desde percepciones negativas; se les llama rebeldes, pero no valientes, se les dice naturales, no pobladores, no habitantes, se les reconoce explotados, sometidos, pero siempre con una justificación de por medio, esto para elevar la imagen frente a la cual se construyen; los reyes y los frailes, los españoles. En este sentido, los indígenas pasan a ser el grupo de los excluidos, los negados, los otros, en tanto la población negra es simplemente borrada.

### **4.3.1. Detrás del personaje y la verdad histórica: Manuel Lozada.**

Dentro de los diversos marcadores lingüísticos para denominar a indígenas, se encuentra la noción: semisalvaje. Esta, pertenece también a un marcador de fenotipo extendido que sirve para encasillar y comparar a los indígenas con animales, sosteniéndose en el racismo científico que apunta que las razas humanas deben ajustarse a determinadas características socio-culturales, biológicas que permitan determinar jerarquías y ordenar el mundo en superiores e inferiores para el buen funcionamiento del sistema de opresiones en la sociedad.

Aunado a lo anterior, la categoría semisalvaje aparece para describir a Manuel Lozada, un personaje que es mostrado como una especie de villano peligroso. La importancia de ahondar en la figura de este personaje reside en el hecho de ¿por qué es representado como un cacique semisalvaje? Resulta paradójico que el libro considere que Manuel Lozada se adueñó de Nayarit, pero nunca se utilice el término adueñar con respecto a los españoles, pues a lo largo del contenido no se dice que ellos se adueñaron de tierras, de personas, de espacios.

La noción de poder se encuentra vinculada a su imagen, se dice que él ejercía un poder desde la sierra, pero no se especifica para qué o de qué manera lo hacía. Sin embargo, es interesante el uso de la palabra poder, ya que, una vez más, en cuanto a la conquista, los despojos y violencias por parte de los españoles no se utiliza dicho término, pero para referirse a este personaje sí. Léase la cita:

---

**Manuel Lozada, el cacique semisalvaje** que desde los años de la Intervención se había adueñado de Nayarit, entonces cantón del Estado de Jalisco, **amenazó** avanzar sobre Guadalajara al frente de 8, 000 hombres. Salieron a su encuentro las tropas del general Ramón Corona, y aunque muy inferiores en número -sólo eran 2,250 soldados- lo derrotaron, lo persiguieron varios meses y lo capturaron. **Sometido a juicio, fue condenado a muerte.** Se le fusiló el 19 de julio de 1873. **A Manuel Lozada le decían también el Tigre de Álica, porque desde la sierra de Álica ejercía su poder** (Historia cuarto grado, 1960, p. 131).

---

Según la información presentada, Manuel Lozada era un cacique que mereció la muerte porque *amenazó con avanzar sobre Guadalajara*, pero lo detuvieron y lo capturaron. Sin embargo, la idea de amenaza aparece incompleta, pues no hay una precisión acerca del porqué tenía que avanzar hacia Guadalajara, porqué ese territorio era importante, porqué el avance implicaba una amenaza. Las verdades a medias, en el libro de texto de historia de 1960 o, los hechos incompletos, aparecen con frecuencia.

El interés por indagar acerca de este personaje surge a partir de la categoría con la que se nombra: semisalvaje, pues es la primera y única vez que se utiliza y, como se ha mostrado, el contexto del párrafo no ofrece mayor información al respecto. Sin embargo, sostenida en las teorías científicas raciales que justificaban la explotación, esclavitud y maltrato a partir de las diferenciaciones entre grupos humanos, este marcador: semisalvaje se suma a los recursos discursivos que proponen la separación entre los mestizos y los otros.

Ahora bien, ¿quién fue Manuel Lozada? ¿por qué era considerado un semisalvaje? Para efectos de descripción, marcarlo como no mestizo, no negro, no español ni criollo, ni peón, ayuda a situarlo fuera de los contextos de la civilización. Es aquí donde se localiza el componente discursivo racial.

Manuel Lozada no era un trabajador asalariado, ni un esclavo, era un hombre libre que no vivía en lo que se consideraba como la ciudad en aquellos tiempos, sino en la sierra, entre los animales que también habitaban ese espacio, de ahí que surja llamarlo semisalvaje.

La historia de Manuel Lozada es un ejemplo de relato racista. Si bien no hay un proceso de desindianización especificado como tal, sí existe de manera implícita, al ser un cacique semisalvaje que era también conocido como el Tigre de Álica se presenta un personaje que no es un mestizo, ni negro, pero sí es un salvaje a medias porque no está educado ni sumado a la naciente nación moderna.

Así Manuel Lozada se aleja de ese nosotros/ellos, para ser otro fuera de los límites de las marcaciones ya establecidas.

De acuerdo con Lira Larios (2019) Manuel Lozada no puede ser considerado un héroe, pero tampoco un villano, de ahí que su imagen transite entre ser un servidor del pueblo, un agrarista o un simple campesino:

Si en la memoria popular reciente coexisten representaciones opuestas sobre el mismo personaje, las variaciones son aun mayores entre las diversas generaciones de interesados abocados a su estudio y rememoración: engendro del contrabando, cacique cruel, tigre de Álica, indio cora, precursor del agrarismo, bandolero social, líder del conservadurismo popular, dirigente mesiánico, o Cristo transgresor, son todas las representaciones que demuestran que la imagen sobre Manuel Lozada ha sido muy inestable, siendo aún objeto de nuestra imaginación histórica. Lo anterior no es, por supuesto, exclusivo del tratamiento dado a Manuel Lozada, sino que es parte constitutiva del proceso de construcción de los héroes y los mitos nacionales (Lira Larios, 2019, p. 134).

Si Manuel Lozada no está inscrito dentro del grupo de los héroes nacionales, ni de los villanos, se inserta en los mitos nacionales. En palabras de Meyer, la ejecución de Lozada transcurre de manera serena, sin embargo, lo que este dice antes de morir ilustra el panorama de ese tiempo:

Mi muerte ha sido mandada por el gobierno porque así lo quiere Dios. Tengo la conciencia tranquila, jamás hice mal a nadie, no me arrepiento de lo que he hecho, mi intención era procurar el bien del pueblo. Si la desgracia en adelante se apodera de estos pueblos, la culpa es de muchos no mía (Meyer, 2015, p. 26).

Debido a lo anterior, Manuel Lozada no puede considerarse un héroe, sino un perseguido político por el gobierno de ese tiempo. Él no muere por la patria, ni por la nación, él muere y está consciente que ese hecho traerá serias consecuencias para los pueblos que él protegía, los pueblos y territorios de los que se había *adueñado*. Así, la atención de Lozada en los pueblos puede entenderse a partir de lo que siguiente:

Su fabuloso oportunismo no es más que expresión del interés bien entendido de los pueblos – la causa de la nación (¿qué es la nación mexicana en esas fechas para los hombres que no pertenecen a los 20, 000 que forman la clase política? Lozada tiene razón cuando habla de ‘el gobierno y los demás pueblos del país’) no es la de los pueblos. Más bien son causas contrarias cuando tanto la nación liberal como la conservadora vive la necesidad de destruir a los pueblos (Meyer, 2015, p. 27).

La cita anterior muestra que, la nación propuesta para ese momento no tenía intención de incluir dentro de su proyecto a los pueblos, que estas dos categorías se encontraban bastante alejadas, propuestas como incompatibles. Los pueblos eran la clase no política del país, los pueblos no eran parte de los nuevos ideales de ciudadano, los pueblos eran los indígenas, los despojados de la tierra que veían en Lozada un héroe, de tal suerte que:

El discurso explícito sobre la exclusión de Lozada y de la raza indígena del proyecto político nacional que perduró por décadas empezó a desestabilizarse paulatinamente en vísperas de la Revolución Mexicana (...) ciro B. Ceballos publicó *Aurora y ocaso* y dedica un capítulo al ‘Tigre de Álica’ en el que, además de reproducir fuentes periodísticas y documentales de su tiempo lo nombra ‘general’, entre comillas, y lo ubica como el ‘producto de una sociedad no salida todavía del desquiciamiento revolucionario’, matizando cualquier rasgo extraordinario, ni sanguinaria no heroico, pero reproduciendo el discurso racista de la prensa de la época del fusilamiento de Lozada (...) Lozada no era indígena cora, pero su figura se convierte en terreno fértil para abordar ‘el problema indígena’ de la posrevolución, que empieza a examinarse como un problema científico, y la nueva imagen de Lozada se forja como otro, un caudillo indígena constitutivo de la nueva identidad nacional. De manera concomitante, el Estado posrevolucionario consolida la legitimidad que la historia le confiere como representante de los derechos de las mayorías asumiendo la misión de restituir las tierras a los indígenas, ‘sus verdaderos dueños’, logrando de una vez por todas la incorporación de las comunidades a un proyecto unificado de nación, que sin lugar a dudas abrió una nueva etapa en la recuperación legal de los antiguos territorios indígenas con las dotaciones agrarias y las resoluciones presidenciales (Lira Larios, 2019, pp. 144-145).

Es interesante destacar que la figura de Lozada como héroe se plantea para las mayorías, mismas que estaban integradas por los indígenas de aquella época quienes, a su vez, se encontraban luchando para que las tierras de las que fueron despojados les fuesen devueltas. En ese sentido a Lozada se le considera uno de los principales precursores del movimiento agrarista.

Asimismo, queda demostrado que no era un indígena, sino más bien un mestizo y que no se había adueñado del territorio correspondiente a Nayarit, sino por el contrario era un defensor de esas tierras.

La comparación de Lozada con un tigre, no es precisamente por las atribuciones positivas del animal que se ven reflejadas en el hombre, sino por el contrario, se hace alusión a que el hombre ha pasado a convertirse en un animal, uno semisalvaje, porque no ha podido ser dominado, porque ejerce su poder desde la sierra, porque se encuentra en constante lucha por la defensa de las tierras.

Introducir una categoría como semisalvaje; entendida desde su definición más llana: aquello que no ha sido transformado o domesticado por completo, refleja una postura racista, despectiva y peyorativa hacia un personaje que, cien años más tarde sigue representando una figura mítica dentro de la historia nacional.

#### **4.4 Guerra de Independencia a dos voces: *mestizos valientes e indígenas y negros rebeldes.***

Las ideas acerca de la patria están fundamentadas en diversas nociones como son el territorio, los símbolos, el heroísmo. Para la existencia de la patria se necesitan también los rostros de los héroes, los nombres de quienes derramaron su sangre o dieron la vida, de aquellos que se sacrificaron por un bien mayor: hacer(la) patria.

En este trabajo se recuperan los héroes mestizos que dieron su vida por hacer patria, esto en contraste con las acciones emprendidas por los indígenas y negros.

Según lo encontrado en el análisis del *corpus*, México no se entendía/asumía como patria antes de la Conquista, pues los héroes de los que habla en su historia son en su mayoría españoles y criollos de los cuales no se hará mención.

Así, se excluye de la lista de personajes importantes al célebre Miguel Hidalgo y Costilla a quien se le conoce como el Padre de la Patria, pues la intención del trabajo no es abordar los personajes que ya tienen un sitio en la historia de México, sino aquellos que son poco conocidos. Se retoman los héroes mestizos que fueron reconocidos por sus servicios y amor a la patria.

Se presentan también los personajes que son poco mencionados debido a tres razones principales; eran negros, indígenas o mujeres. Se muestra, en un primer momento; lo relacionado a la patria desde la visión de los héroes mestizos, en un segundo espacio se procede a la disertación acerca de cómo experimentaron la Guerra de Independencia las poblaciones que no pertenecían al grupo de mestizos, es decir, los otros, los no registrados, los mencionados, pero no como héroes sino como rebeldes.

El primero que aparece en la lista es José María Morelos y Pavón, quien es un héroe afrodescendiente, mismo que no es presentado como tal:

---

**Morelos fue fusilado** en San Cristóbal Ecatepec el 22 de diciembre de 1815. **A punto de recibir las balas que lo dejarían sin vida, exclamó: “Morir es nada cuando por la Patria se muere”,** y así perdió México a uno de sus hombres más grandes. **Sus últimas palabras serán siempre, para todos los mexicanos, una de las más perfectas lecciones de amor a la Patria** (Historia cuarto grado, 1960, p. 62).

---

La negación de lo negro está presente en el relato de Morelos, quien es retratado como un gran hombre, pero no se hace mención de sus orígenes, se sabe que no es español, porque en los relatos sobre los héroes españoles se hace la precisión. En este caso, se supone que Morelos era un mestizo, porque la idea de lo negro no está presente en estas narrativas.

Vivir y morir por la patria no fueron méritos suficientes para que Morelos fuese reconocido como un afromexicano valiente, por el contrario, los héroes de México necesitaban ser mestizos o españoles para que el nacionalismo en términos raciales, pudiese instalar la posibilidad de un “nosotros” que estaba dando la vida por la nación, frente a los “otros” que eran parte del problema y debían pasar por procesos para “mejorar su raza” ya fuese mediante la asimilación o la segregación (Morales, et al. 2020).

Con la lección de Morelos, la ideología predominante del servicio se instala no solo a través de los mandatos, deberes y el binomio hogar-madre, sino a también en función de los personajes destacados. La constante remembranza hacia los actos que construyeron y dieron vida a la patria mediante la muerte que es representada como una pérdida para México supone un gesto simpatizante con las personas que emulen la valentía de los personajes patrióticos. Asimismo, los valores que se destacan de las figuras heroicas son la resistencia, defensa y la intervención oportuna en *momentos agitados*, la lucha hasta el final pese a la derrota:

---

Pese a tantas adversidades, continuaron luchando **Guadalupe Victoria**, en Veracruz, y **Vicente Guerrero** en el Sur, **los dos sin elementos, pero con gran heroísmo y voluntad inquebrantable** (Historia cuarto grado, 1960, p. 68).

**Aunque nuestro ejército no obtuvo triunfos militares, demostró, durante las batallas que se libraron entonces, un gran heroísmo, gracias al cual nuestros defensores se han inmortalizado en la Historia y merecen nuestro reconocimiento y nuestro respeto.** Los soldados que lucharon por México dieron un gran ejemplo de amor a la Patria. *Debes admirarlos y sentirte orgulloso de tus héroes* (Historia cuarto grado, 1960, p. 95).

---

Hasta el momento, los personajes presentados son afromexicanos, pero la historia niega sus raíces negras. Los presenta sin identificaciones, no son nombrados mestizos, ni españoles, ni negros, ni mulatos.

La historia presenta sus nombres y acciones, pero no se les reconoce como héroes negros, sino simplemente como personajes que participaron en el movimiento de la Guerra por la Independencia de México.

En lo que respecta a los personajes de origen indígena solo se da cuenta de uno: Benito Juárez, a quien se le reconoce por sus múltiples apariciones en los acontecimientos relevantes del país, como un estratega, intelectual, etc., así como por ser quien, en su calidad de presidente de México, otorga el agradecimiento hacia los defensores de la patria:

---

**Juárez mereció el aplauso de todos los pueblos libres.** “En nombre de la patria agradecida tributo el más alto reconocimiento a los buenos mexicanos que la han defendido...” (Historia cuarto grado, 1960, p. 124).

---

No se retoma más la figura de este personaje porque sus menciones en el libro de historia están enfocadas a las acciones que este realizó como político destacado; las reformas, las leyes que impulsó y planes en los que participó, en donde no se presta especial atención a la familia y lugar del que provenía Juárez.

No obstante, es importante rescatar una cita que se encuentra vinculada a la figura de Juárez, en donde se habla de los orígenes de este personaje. Resulta interesante que sea de los pocos protagonistas de la historia de quienes se hace un repaso de sus primeros años, así como precisiones acerca de sus padres:

---

Benito Juárez nació en San Pablo, Guelatao, Oaxaca, el 21 de marzo de 1806. **Sus padres eran indios pobres y humildes. A los once años de edad abandonó la casa de su tío, pues aspiraba a que su vida mejorase, y se fue a la ciudad de Oaxaca. Allí aprendió a leer y escribir el castellano,** hizo estudios superiores y recibió el título de abogado (Historia cuarto grado, 1960, p. 110).

---

De acuerdo con la cita, se señala que el triunfo de Juárez, dentro de la sociedad, estuvo condicionado por dos motivos; el primero: el deseo de mejorar su vida, el segundo: aprender a leer y escribir el castellano. Lo anterior deviene como una fórmula que separa el hecho del origen y de la meta lograda.

El discurso que se propone es que, “pese a su origen”, Benito Juárez, llegó a ser una figura importante, que el hecho de pertenecer a un grupo indígena no lo *frenó* al momento de querer “mejorar su vida” que la clave del éxito es aprender a leer y escribir castellano pues, además de ser la lengua nacional, es el único medio por el cual se accede a la educación, dado que, incluso en la actualidad, la impartición de las clases es en español.

Con lo anterior, estamos frente a otro relato racista, pues la historia de Juárez se cuenta exitosa a partir de la desindianización de este personaje, que se da desde el “deseo de mejorar” eufemismo aplicado para no decir que fue mediante un proceso de educación y a través de la imposición y aprendizaje del español como lengua dominante.

Así, Juárez pasa a ser reconocido, dentro de la sociedad, como un sujeto modernizado, educado, civilizado y blanqueado. Juárez es un ejemplo de cómo la educación es un proceso que permite el blanqueamiento y, a su vez se encuentra indiscutiblemente vinculada con la noción de progreso, con la idea de “avanzar”, “ir hacia/salir adelante”, “mejorar la vida”. Mejorar se traduce como progreso, como puntos sumados para ascender en la jerarquía social, pero el progreso, para personas como Benito Juárez solo puede ser posible a través de la educación, porque los orígenes “pobres y humildes” no son parte del progreso.

La incidencia del relato racista en ese contexto cobra sentido a partir de las ideas de progreso y la educación como medio para ser parte del sistema de blanquitud, pero las nociones “pobre y humilde” hoy día, se siguen viendo como sinónimos de pobreza, ignorancia, marginación.

El racismo no se encuentra enunciado como tal, incluso, podría decirse que en esa cita no existe el racismo. Sin embargo, tomando en cuenta las tres condiciones articuladas del racismo: desindianización, educación y progreso, es innegable que hay implícito un racismo.

Ese racismo que todavía no brota, pero que ya se encuentra gestado, pasa a ser evidente en situaciones y contextos explícitos actuales, en donde, por ejemplo, las características fenotípicas como el color de piel son denominadas “color humilde”, esa noción de humilde se encuentra ligada a pobreza, a negritud, a ignorancia y, por supuesto, se suma también al racismo sistemático.

Ahora bien, en lo que respecta a la participación de las mujeres en la Guerra de Independencia se menciona a dos; ambas mestizas, la primera es Josefa Ortiz, misma que es reconocida por ser la esposa de Miguel Domínguez y también por ser el alma de un grupo de rebeldes, no se dice que es la líder, sino el alma, no obstante, su papel es fundamental para que se desarrollaran los planes de iniciar la guerra. Es importante mencionar que se habla de conspiraciones, no de reuniones, o espacios de reflexión:

---

La conspiración más importante fue la de Querétaro. Se reunían los conspiradores en la casa del corregidor, Miguel Domínguez, cuya esposa, la corregidora **Josefa Ortiz de Domínguez, era el alma de aquel núcleo de rebeldes** (Historia cuarto grado, 1960, p. 51).

---

Asimismo, se recupera a otro personaje femenino: Leona Vicario, de ella se dice que ayudó a los insurgentes, pero no se explica cómo o de qué maneras. Se presenta como una persona de interés que ha de ser retomada al final del bloque temático:

---

**Leona Vicario, heroína que entonces prestó gran ayuda a los insurgentes.** De tan notable mujer hablaremos nuevamente al finalizar el estudio de la Guerra de Independencia, pues **su ejemplo te hará apreciar la noble entereza con que las mujeres mexicanas han sabido servir a la Patria** (Historia cuarto grado, 1960, p. 64).

---

El texto apunta, nuevamente, al hecho del servicio a la patria llevado a cabo también por las mujeres. La patria se presenta como una entidad que ha sido defendida por hombres y mujeres nobles, valientes, inquebrantables; héroes, figuras que se construyen desde la devoción, el respeto, la admiración, la defensa también ha sido posible porque es un acto de servicio.

Hasta el momento, se ha observado que la historia del país se teje desde las narrativas de personajes mestizos o nobles criollos de quienes se hace mención a partir de sus acciones, de los peligros que libraron, las luchas y batallas que ganaron, lo que aportaron a la construcción de la nación, se hace un borrado de las historias y luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

A diferencia de los acontecimientos narrados acerca de los héroes nacionales, los que corresponden a los iniciados por las poblaciones indígenas están considerados como rebeliones, sublevaciones o levantamientos en armas. A continuación, se presentan los fragmentos correspondientes a lo mencionado:

---

En 1609 **se sublevó**, en Veracruz, **el negro Yanga**.  
En 1624, **se sublevaron**, debido a la escasez del maíz, los **habitantes de los barrios** de la ciudad de México.  
En 1692 **se amotinaron, también por la escasez de maíz los indios** de la ciudad de México, y quemaron el palacio de los virreyes.  
En 1765, en Yucatán, se levantó en armas **el mestizo Jacinto Canek**.  
En 1766 se amotinaron **los trabajadores de las minas** de Real del Monte, que reclamaban aumento de salarios.  
En 1801, en Nayarit, **se levantó en armas el indio Mariano**.  
**Estos datos demuestran que el descontento se extendía a todas las clases sociales explotadas o menospreciadas en la Nueva España** (Historia cuarto grado, 1960, p. 45).

---

Como se observa, los movimientos armados de los indígenas y negros tenían causas muy distintas al honor y amor por la patria. La visibilidad hacia estos grupos se hace de manera negativa, ellos no luchaban, se rebelaban.

Así, mientras la patria perdía en batallas a sus hombres ilustres, los otros, los olvidados por el Estado-nación, los no reconocidos como hijos estaban luchando por mantenerse con vida.

El recuento que se ofrece es breve, no se ahonda en detalles acerca del por qué se rebela el negro Yanga, ni porqué lo hace el mestizo Canek, empero, se precisa que los indios y trabajadores de minas estaban en lucha porqué; en el caso de los primeros, no había maíz suficiente, con respecto a los segundos: peleaban por mejorar las condiciones laborales y el aumento salarial.

Extraoficialmente a los acontecimientos presentados en el libro de texto de historia de 1960, se sabe que el personaje conocido como Yanga estaba luchando por la liberación de su pueblo, por la libertad de los esclavos:

Gaspar Yanga, un príncipe africano, hijo del rey de la tribu Yang-Bara, se levantó contra la esclavitud en que estaba sometido en la Nueva España. Este olvido en la historia oficial, y en consecuencia en los libros de texto, se debe al racismo; como los protagonistas de ese momento histórico son negros, no son importantes, pero Yanga, como esclavo negro que luchó por la emancipación de los suyos, podría ser comparado toda proporción guardada, con cualquiera de los próceres de la Independencia, como Hidalgo y Morelos.

Yanga jamás fue derrotado, por lo que la corona española negoció con él y le permitió establecerse como un pueblo de negros libres: situación extraordinaria para la época (...) Este indudable triunfo de Yanga es una semilla de la independencia no propiamente de México, pero sí frente al yugo colonial por eso en este estudio subrayo que la creación de San Lorenzo de los Negros corresponde a la primera forma de independencia en México (Sirvent Gutiérrez, 2016, p. 481).

De acuerdo con la cita hay una omisión acerca de los aportes de Yanga a la historia nacional, si bien en el libro de 1960 de historia se aborda como un acontecimiento que debe recordarse como parte de una lista de efemérides importantes, no se profundiza pues este es un héroe negro, uno que no mereció el mismo reconocimiento que Agustín de Iturbide y que tampoco pasó por un proceso de blanqueamiento como Morelos al ingresar a un seminario.

A Yanga se le debe la libertad de los esclavos, la autonomía que significó para este grupo, la primera obtención de reconocimiento de sus derechos para poder formar su propio pueblo sin atenerse a las leyes españolas que los mantenían en esclavitud. Yanga es un héroe negro que, actualmente, ha sido reivindicado.

Ahora bien, con respecto a la figura del indio Mariano y de Jacinto Canek, en el libro de historia de 1960 también hay ciertas imprecisiones. Mariano era el hijo de un gobernante tlaxcalteca, es decir un indígena que pertenecía a la nobleza, que llegó a Nayarit como la promesa de ser quien llevaría la justicia a los pueblos que conformaban la región comprendida entre lo que es hoy Jalisco y parte de Tepic. Fue conocido como el rey de la máscara de oro, un personaje mítico incluso. Asimismo, se cree que este movimiento de rebelión fue uno de los antecedentes de la revolución de 1810 (Castro Gutiérrez, 1991).

Jacinto Canek, por su parte, no era un mestizo, sino más bien un indígena perteneciente al pueblo maya que era conocido como chamán y también como un líder importante para su comunidad. Era respetado como un rey, de ahí que una de las principales causas de la sublevación fue el hecho de que los mayas no estaban obedeciendo al rey de la Nueva España, sino al propio, a su rey maya:

Lo que estaba en disputa era quién representaba la autoridad legal. La sublevación no se dio como resultado de ningún factor específico. Ciertamente el propio Canek abolió el tributo y el sistema de repartimiento de tierras, de lo que se infiere que ambos fueron causas significativa (Patch, 2003, p. 49).

En este momento cabe preguntar ¿en dónde estaban los indígenas? ¿en dónde los negros? Siguiendo lo mencionado hasta el momento, los indígenas estaban librando sus propias batallas, unas que no contribuían a la construcción de la patria. Los negros estaban peleando por su libertad y eso tampoco le convenía ni a la naciente patria, ni al resto de españoles que dominaban el territorio nacional.

Evidentemente, desde la narrativa, tampoco era conveniente mostrar una idea de la negritud o lo indígena sino exaltar lo mestizo y español. Los personajes negros e indígenas no tenían derecho a ser parte de las representaciones como luchadores de la patria.

De esto se sigue que, en efecto, estos grupos eran los rechazados por la patria, los que no eran merecedores de ser mencionados pese a sus luchas, los que fueron minimizados por su origen y color de piel.

Aunado a lo anterior, se muestra ahora una cita que alude a las principales causas de las sublevaciones:

---

Disgusto y malestar. **Las sublevaciones mencionadas, y en particular las de los indios y los negros, fueron cruelmente sofocadas por los españoles y criollos, lo que aumentó el disgusto y el malestar.** Los mestizos, que formaban ya un sector considerable, se aliaron después a la clase criolla, en la cual también fue formándose y cundiendo el descontento, y eso fomentó un espíritu general de rebelión, el cual acabó teniendo de su lado a la mayor parte de la opinión del país (Historia cuarto grado, 1960, p. 46).

---

Las sublevaciones fueron la principal consecuencia de los maltratos de los grupos de españoles y criollos hacia los de indígenas y negros. Estos últimos comenzaron a luchar por ser libres, pero, desde luego, los grupos que los tenían sometidos no estaban de acuerdo con esto.

Cabe señalar que, para este punto, los criollos y mestizos consiguieron formar una alianza. Esto porque los mestizos, al estar en medio de la lucha por el reconocimiento de sus orígenes españoles prefirieron aliarse con la clase criolla y defender la patria, y no con la clase indígena y pelear por la libertad, pues, los mestizos eran libres y querían conquistar más derechos, no sumarse a la lucha de los indígenas rebeldes.

Los marcadores discursivos presentan a los indios y negros como rebeldes, no como luchadores, los muestra como los “descontentos”, pero no como los sometidos, los presenta como *los otros* que estaban levantándose en armas mientras los héroes estaban escribiendo la historia del país con su sangre.

Como se ha visto, la participación de la población indígena o negra en las rebeliones y luchas —referentes a la construcción de la patria— es prácticamente nula de acuerdo con la información que presenta el libro de historia de 1960, no obstante, en la batalla de Puebla, una de las más reconocidas y destacadas dentro de la historia nacional, se reconoce la participación de grupos indígenas:

---

Puebla estaba defendida por los fuertes de Guadalupe y Loreto (...) muy pronto la artillería mexicana dominó a la francesa; y cuando Lorencez recurrió a su infantería, los batallones y regimientos mexicanos la obligaron a retroceder, una vez tras otra, causándole siempre numerosas pérdidas en muertos y heridos. **En aquella acción fue brillante el comportamiento de los indios de Zacapoaxtla que formaban parte del ejército mexicano** (Historia cuarto grado, 1960, p. 114).

---

Interesante lo que aquí se observa: los indios formaban parte de un ejército mexicano y aun así no eran considerados como mexicanos, de lo contrario no sería necesaria esa precisión acerca de su notable desempeño en la batalla de Puebla.

Con esto, se puede llegar a una nueva percepción acerca de este suceso; la victoria en la batalla de Puebla no se le debe en su totalidad a los dirigentes del ejército, sino más bien a los grupos indígenas que lograron vencer en este acontecimiento.

En la misma tónica la cita que se muestra en breve, alude a que había espacios dentro del territorio nacional considerados: mexicanos, pero en los que se refugiaban *indios bárbaros*, que, por lo visto no eran mexicanos, sino, una vez más; los otros.

---

En los meses de junio, julio y agosto de 1877 hubo dificultades con el gobierno de los Estados Unidos, el cual, en forma violenta, decidió que sus tropas invadieran algunas comarcas fronterizas mexicanas **en persecución de los indios bárbaros y los abigeos que allí se refugiaban** (Historia cuarto grado, 1960, pp. 137-138).

---

Hasta el momento, la idea que se presenta de la nación es a partir de recursos como servicio, amor, honor, sangre. La nación solo contemplaba a ciertos grupos, la nación necesitaba recuperar sus territorios de los otros, de los bárbaros que continuaban ahí.

Esos bárbaros, indios y negros sublevados, no estaban considerados parte de la nación, ni se pensaba en la posibilidad de sumarlos a ese proyecto de nación, porque en la guerra de independencia no estaban luchando en conjunto por la patria.

Desde luego, en este libro de 1960, la historia no les reconoce como héroes, ni como figuras importantes, por el contrario, se les invisibiliza, las menciones que se hacen de estos grupos son someras, no hay nombres, no hay protagonistas, son todos los héroes anónimos porque nunca obtuvieron el reconocimiento que se merecían.

#### **4.5 De la religión a la alfabetización.**

En la época de la conquista, en México, la religión desempeñó funciones importantes en cuanto a la forma en que se organizó la sociedad. Los españoles que arribaron al territorio nacional eran (en su mayoría) católicos por lo que una de sus principales misiones era la conversión religiosa de los pueblos conquistados.

La religión católica se convirtió en una de las herramientas principales para la colonización y el control de los pueblos. En este sentido, los misioneros católicos se dedicaron a convertir a los grupos conquistados al cristianismo y, al mismo tiempo, destruyeron templos y deidades de los indígenas. Así, las funciones de la religión consistían en educar a los conquistados, de ahí que la educación como la conocemos hoy día arrastra un pasado religioso.

Educar fue una atribución de los sacerdotes, frailes y demás personajes vinculados a la iglesia católica, los reyes españoles buscaron replicar el modelo educativo en la nueva tierra conquistada, por ello, los virreyes que existieron y gobernaron en México consideraron necesaria la apertura de centros educativos. La educación estaba regida por la iglesia, pero también estaba enfocada a ciertos grupos sociales de la Nueva España.

La escuela es uno de los espacios con mayor carga ideológica debido a que permite la socialización y desarrollo de los alumnos. Asimismo, la educación reproduce el orden social y con ello mantiene un control no solo a nivel escolar, sino también en otros ámbitos de la vida social.

Para los dirigentes españoles, la educación era el medio por el cual se llegaba a mejorar el nivel de vida a través de la imposición del castellano. La creación de escuelas tuvo como finalidad educar a los indígenas y mestizos.

De acuerdo con la historia del libro de 1960 los precursores de la educación fueron los virreyes quienes ordenaban a los sacerdotes y misioneros llevar a cabo la tarea de inculcar la religión católica y, a su vez, introducir el castellano, lo anterior con miras a conseguir mejorar las condiciones de los conquistados:

---

**El primer virrey** de la Nueva España fue don Antonio de Mendoza. **Fundó el colegio de Tlatelolco para la educación superior de los indios**; fomentó las industrias; mandó a acuñar moneda; organizó expediciones; **se preocupó por mejorar las condiciones de vida de la raza conquistada** (Historia cuarto grado, 1960, p. 28).

---

La raza conquistada ¿quiénes eran? Los indígenas, los indios, que necesitaban mejorar sus condiciones de vida, a través del proceso educativo, pero ¿por qué era necesario mejorar sus condiciones de vida? Los conquistadores creían que su modo de vida era el único que podía proveer condiciones de calidad, que vivir al estilo occidental era necesario, que solo así había civilización, progreso.

Así se escribe el relato de comparación entre lo que es mejor y lo que no. Vivir como indígena no era bien visto, no era aceptado. Vivir como español sí. Para vivir como españoles era necesario educar, por eso se fundan las escuelas, pero, una vez más ¿a quién se educa? A aquel que carece de educación. Ese otro es ignorante y, además, necesita mejorar sus condiciones de vida.

La educación de los indígenas fue parte del proceso de conquista, posteriormente pasó a ser parte de lo que se conoce como aculturación selectiva, *i.e.*: la sustitución de elementos culturales propios de los indígenas por los de los mestizos, esto con el objetivo (único) de mexicanizar al indio (Dietz y Mateos Cortés, 2011).

Siguiendo lo anterior, la educación tenía a los indígenas en la mira, debido a que eran la población de interés que debía ser educada, esto desde una visión completamente occidental, en palabras de Velasco Cruz (2016, p. 384):

La educación institucional ha buscado, históricamente, la formación del ‘hombre nuevo’ o, mejor dicho, de un mejor ser humano. El mejor, en este caso, no es solamente el que tiene más aptitudes para el saber ni el que acumula mayores niveles de conocimiento; en la percepción fundamental lo es quien —además de lo anterior— está biológicamente bien constituido, situación que deberá lograrse y demostrarse en la larga carrera formativa que entraña la educación institucional. Por supuesto que esto es un ideal, pero la educación de por sí persigue ideales. Entonces, el ideal por excelencia de la educación occidental es la formación del ‘hombre nuevo’, síntesis de lo anteriormente señalado. Modelarlo, perseguir su logro es —desde el proyecto ilustrador de la educación francesa, en donde se inspiran en buena medida los sistemas educativos occidentales y latinoamericanos— acaso el objetivo más caro de la educación.

Ahora bien, si la educación estaba basada en un proyecto ilustrador, es claro que para la época de la conquista aún no estaban vigentes esas ideas, no obstante, se comenzaban a gestar y poner en marcha con el proyecto de educación —desde la religión— para los indígenas, ya que, según el punto de vista virreinal era necesario el adiestramiento tanto cultural como laboral de los indígenas, tal como lo evidencia el libro de 1960:

---

El poder de la Iglesia Católica. **Durante la época virreinal, la iglesia católica ejerció gran poder espiritual, político y económico sobre las familias, la sociedad, los gobernantes.** Desarrollaba su influencia en los templos, donde reunía a todos los fieles, y en las escuelas, donde enseñaba sus doctrinas, para lo cual, así como **para difundir la cultura entre los indios y adiestrarlos en las industrias y las artes, les enseñaba el idioma castellano** (Historia cuarto grado, 1960, p. 44).

---

Es evidente el carácter aleccionador de la educación religiosa para con los indígenas, mismos que son mostrados como personas que carecían de cultura, de artes y de lengua, pues la educación tenía como propósito adiestrarlos en sus doctrinas.

Por lo visto, la educación no solo servía como un instrumento ideológico, sino como el medio por el cual se podían adquirir las habilidades necesarias para ser integrados a la sociedad virreinal y con ello constituir el proyecto educativo como un regulador del orden social de esa época que refleja las principales intenciones del proyecto colonizador; hacer una distinción entre el colonizador, quien se asume como poseedor de una cultura superior que, por ende, debe difundir entre los colonizados pues estos son vistos como seres inferiores a nivel cultural, intelectual, moral (Gonzalbo Aizpuru, 2010).

A lo largo del libro los apartados que mencionan las cuestiones relacionadas con la educación corresponden, en su mayoría a los indígenas, sin embargo, se encontró una cita que menciona la educación de los criollos, en ella se aprecia que, evidentemente había una diferencia abismal en torno a los tipos de educación para estos grupos:

---

**La fundación de escuelas, algunas de ellas para mujeres**, como la de Las Vizcaínas y el Colegio de la Enseñanza, inauguradas en 1775, y de los colegios de Enseñanza Superior en Durango, Mérida, Guadalajara, Morelia y Monterrey, **contribuyó mucho a dar a los criollos una cultura que los capacitaba para leer y apreciar los libros que de Europa traían nuevas ideas acerca de la libertad, la igualdad y los derechos del hombre** (Historia cuarto grado, 1960, p. 47).

---

Los indígenas necesitaban aprender sobre lengua, costumbres, cultura, pero los criollos debían saber acerca de libertad, igualdad y derechos. Resulta paradójico, además, que en las escuelas de mujeres se aprendiera sobre los derechos del hombre, cuando estas no tenían derechos, sino solo obligaciones en función de los roles asignados debido al sexo.

La educación se presenta como un proyecto que tiene muchos escalones o fases, etapas a las que se llegaba según el origen; los indígenas necesitaban llegar al primero de ellos: conocer la lengua, pero, como seguían siendo considerados inferiores, tenían que ser adiestrados en las industrias y el arte, en cambio, los criollos, al ya saber español iban hacia otro punto educativo: apreciar los libros, concentrarse en generar ideas sobre libertad.

Después de la conquista y los periodos de independencia, no se mencionan grandes cambios en el ramo educativo. El tema vuelve a ser importante en la etapa conocida como Reforma, periodo que se atribuye a Benito Juárez y que consistió en hacer cambios a nivel social, económico, político y cultural en el país.

Se propuso la separación de la iglesia y el Estado con la finalidad de limitar el poder la iglesia católica dentro de las esferas política y social de México.

Asimismo, se buscó fortalecer al estado-nación a partir una estructura gubernamental que no centralizara la función del poder político. Se implementaron políticas en materia agraria para la distribución de tierras y mejorar las condiciones laborales y de vida de los campesinos.

En cuanto a la educación, en la Reforma se impulsó la creación de un sistema laico y gratuito que permitiera el acceso a la educación de todos los habitantes del país.

En esta tónica, hubo propuestas previas a la Reforma, en las cuales se manifestaba la urgencia por desvincular a la iglesia de sus atribuciones y, con ello, conseguir la libertad del país:

---

José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías fueron precursores de la Reforma. Pensaban que era necesario introducir en México cambios importantes para lograr que el país, libre de la presión del clero y del ejército, se desarrollara espiritual y económicamente y estuviese en aptitud de practicar las instituciones democráticas (Historia cuarto grado, 1960, p. 88).

El gobierno de Juan Álvarez, según estaba previsto, convocó un Congreso Constituyente y desde luego puso en vigor la Ley Juárez, llamada así porque Benito Juárez la redactó. Esta ley suprimía los fueros y privilegios del clero y del ejército y declaraba a todos los ciudadanos iguales ante la ley (Historia cuarto grado, 1960, p. 102).

---

Los postulados de Juárez se convirtieron en el modelo a seguir, así como el antecedente de México como nación libre del poder del clero. La población del país, para ese entonces, ya era demasiado diversa y compleja, no se habla de criollos, mestizos o indígenas, se reconoce la presencia de grandes intelectuales y de sabios, en contraposición con *las masas*:

---

Lerdo de Tejada llevó adelante el programa educativo de Benito Juárez. **Una comisión de sabios mexicanos**, presidida por Francisco Díaz Covarrubias, **fue al Japón para observar desde allí el paso de Venus por el disco del Sol**. Sus estudios merecieron el elogio de todo el mundo (Historia cuarto grado, 1960, p. 131).

---

La nueva denominación para los grupos sociales del país es pueblo, pero no se sabe quiénes son exactamente parte de este, sin embargo, puede inferirse que son los no alfabetizados, los no aculturizados:

---

Por desgracia, **el pueblo difícilmente podía disfrutar de los beneficios de la cultura, ya que la ignorancia de las masas era tan grande, que la mayoría de la población no sabía leer ni escribir**. A pesar de la capacidad y generosa intención de un educador como el Maestro Justo Sierra, **el progreso de la educación popular fue muy lento y dentro de sectores muy limitados**. En las esferas superiores de la educación sí pudieron realizarse dos grandes empeños de Justo Sierra: la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios y el restablecimiento de la Universidad (Historia cuarto grado, 1960, p. 153).

---

La educación, como puede verse, sirvió no solo como un espacio de contienda ideológica sino como un medio que va a tener diferentes propósitos en función de lo que el Estado o etapa requiera.

Inicialmente, la educación estuvo orientada hacia los indígenas y, con el paso del tiempo esta visión no tuvo cambios importantes, por el contrario, la idea de educar al indígena sigue vigente.

Como se observa, la educación estuvo vinculada con la idea de progreso, la frase “la ignorancia de las masas era tan grande” evidencia que se consideraba ignorante a todo aquel que no supiera leer o escribir, ignorante e inferior a quien no tuviera dominio del español, lo anterior deviene en una idea racista, que en la actualidad tiene la misma resonancia: aquel que escribe con faltas de ortografía, aquel que no tiene capacidad de comprensión lectora en español (en México) es ignorante.

#### **4.5.1. Estado-Nación: su formación y la educación.**

México como nación-estado no se consolidó a través de un proceso pacífico y rápido, por el contrario; para que México fuese entendido como país tuvo que atravesar por distintos periodos que duraron mucho tiempo y que, hoy día constituyen un proyecto histórico importante que debe ser mostrado desde la educación y el poder que articuló las dimensiones sociales y culturales de cada época. Se identifican tres momentos decisivos, a saber:

1.- la época prehispánica: su organización social se articulaba en torno a los rasgos propios de cada pueblo como la lengua o la división de clases sociales que no correspondían propiamente al ideal occidental.

2.- la conquista: aquí surge la concepción de indio como resultado de la clasificación de la población en castas que derivó en eliminación de las diversas identidades, las que resistieron fueron sometidas al proyecto de mestizaje.

3.- la independencia de México: se propone la construcción de un Estado-nación homogeneizado, con una cultura mestiza como base que estaba en proceso de agrupar a los pueblos indígenas (Mantilla Gálvez, 2014).

Para edificar la patria —en tanto constructo social aceptado por los habitantes—, se usó a la educación como el principal instrumento para conseguir dotar de significado al Estado-nación como entidad política:

La principal tarea que tuvo la educación al convertirse en asunto de Estado consistió en lograr tanto la homogeneización del país, como su integración y participación dentro de la modernidad. Después del proceso de independencia, a través de la escuela se intenta formar un nuevo tipo de ciudadano. Es la educación básica la que tiene la tarea de enseñar a respetar las tradiciones e instituciones del país generando o buscando cierta uniformidad, inculcando valores capaces de generar en los individuos lealtad a la nación (Dietz, 2011, p. 64).

El proyecto educativo estuvo diseñado por niveles, estratos sociales y esferas, de ahí que se mencionen tres grupos, en el libro de historia de 1960, las masas; identificados como ignorantes, a los sectores populares y, finalmente a los grupos superiores.

Es decir; los grupos que podían acceder a una educación superior eran los que hablaban español, habían hecho estudios previos como para llegar a la universidad o a la Escuela Nacional de Altos Estudios; aquí entran los criollos. Por otra parte, había un sector en donde el proyecto educativo sí logró avances, pero no los esperados: el grupo de los mestizos. Finalmente, los ignorantes, las masas, el pueblo eran los indígenas, las castas, los negros, los campesinos, los esclavos, los peones, *los condenados de la tierra*, y con base en estas divisiones se continuó promoviendo el proyecto nacionalista educativo:

---

**Gobierno de Álvaro Obregón. Impulsó la enseñanza, principalmente la popular**, y a ese fin restableció la Secretaría de Educación Pública, cuyo primer titular fue José Vasconcelos (Historia cuarto grado, 1960, p. 172).

**Gobierno de Miguel Alemán. Continúo la campaña de construcción de escuelas; terminó la Escuela Nacional de Maestros**; intensificó considerablemente la industrialización de México; fundó la Comisión Federal de Electricidad; mandó erigir la Ciudad Universitaria; **creó el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana y el Instituto Nacional Indigenista** (Historia cuarto grado, 1960, p. 175).

**Gobierno de Adolfo López Mateos. Ha vigorizado, dentro de las normas constitucionales, la justicia social para los obreros y los campesinos;** ha continuado la tarea de construir escuelas; está distribuyendo gratuitamente, en todo el país, millones de textos escolares, destinados a los alumnos de la enseñanza primaria, para la cual, aparte eso, ha puesto en ejecución un plan nacional que la extienda y la mejore (Historia cuarto grado, 1960, p. 176).

Hoy, al mismo tiempo que se reparten las tierras, **se abren escuelas rurales que ayudan al campesino a mejorar sus condiciones de vida, educándolo, haciéndole conocer la higiene** y enseñándole la técnica agrícola (Historia cuarto grado, 1960, p. 179).

---

Con lo anterior se evidencia que, al tiempo del florecimiento de las instituciones educativas, se gestaron también los proyectos raciales, los que incluían a los obreros, campesinos como los otros que no eran los mexicanos, pero tampoco eran indígenas, es decir; los mestizos. Así, la integración de los grupos parecía una meta imposible. No obstante, la enseñanza era el primer escalón para la obtención del conocimiento y con ello los demás aspectos que mejorarían sus condiciones así se propone:

una amalgama entre inteligencia, cuerpo y espíritu que forma parte integral de la modelación que ya buscado deliberadamente lograr la educación formal en sus resultados y efectos. Así, al fincarse también en el cuerpo, la educación escondería razones biologicistas y, en última instancia, fundamentos eugenésicos definitivos (Velasco Cruz, 2016, p. 385).

Aunque era más viable integrar a los mestizos a la nueva nación dejando de lado a los indígenas se observa que estos últimos necesitaban integrarse a partir no solo de la educación sino también desde las formas de vida y aprendizajes como la higiene:

Con base en la lógica del movimiento higienista decimonónico, continuando con el nacionalismo y la *mestizofilia* posrevolucionaria, los anhelos desarrollistas y tecnocráticos hasta llegar al paradigma de la diversidad y la interculturalidad, el racismo -en todas sus manifestaciones- ha persistido en el sistema educativo oficial en México, pues, desde su fundación hasta nuestro días, las escuelas oficiales en México han tenido como principal propósito clasificar; seleccionar y formar individuos con ciertas aptitudes y conocimientos, al amparo de la ciencia, la cual legitima el orden social, la desigualdad y la discriminación racial (Cleto et al, 2022, p. 6).

Los grupos indígenas, los negros, los afrodescendientes, los esclavos, no eran considerados parte del Estado-nación, pese a ser habitantes, puesto que —en términos verticales y jerarquizados— eran considerados inferiores, invisibles, pero, al mismo tiempo, eran la población-proyecto que debía aspirar al ideal occidental blanco mediante la educación, la higiene, las buenas costumbres, el aprendizaje y dominio de la lengua española, de lo contrario la conformación del Estado como entidad homogénea no estaría completa.

México como un Estado-nación independiente tuvo sus cimientos en la creación de una unidad cultural en la que convivieran grupos homogéneos, mientras que los grupos diferentes fueron ignorados y excluidos. En ese momento, se consideró necesario incorporar a los grupos mayoritarios que, desde la óptica del proyecto de mestizaje, eran españoles, criollos y mestizos, al ideal nacional de sociedad importado desde la perspectiva occidental. Para lograr esto, se buscó implementar un modelo de integración que desestimó y suprimió las diferentes identidades y cosmovisiones, con el fin de lograr una unificación cultural que en realidad no existía.

## **CAPÍTULO 5. LIBROS DE LA RENOVACIÓN: GENERACIÓN 1993**

### **COMO LAS PIEDRAS**

He de describir mi realidad descuartizada  
Decir cuán injusta es la vida en este pueblo  
Alimentar mis miedos con pedazos de esperanza  
Despreciar estas calles donde un día jugaba con porterías de piedra  
ahora sustituidas por hombres acribillados  
He de callarme como las piedras  
congelar tantas realidades que pudren mi alegría.

MARTÍN TONALMEYOTL

### **5.1 Forjando la nación. Aproximaciones.**

Durante los años posteriores a la creación de la Conaliteg, así como de la distribución masiva de libros de texto llevada a cabo en 1960, los siguientes años se hizo poco en materia educativa. Lo anterior debido a que el plan estaba formulado para ser ejecutado en un lapso de once años.

Posteriormente, se haría una revisión y balance acerca de los resultados del plan y conforme a ello se implementarían propuestas, soluciones, alternativas. No obstante, después del movimiento estudiantil del 2 de octubre en 1968 era necesario hacer un cambio en el ámbito educativo.

En 1972 se reformó el plan de estudios de aquella época y para 1971 el Consejo Nacional Técnico de la Educación y la SEP se encargaron de revisar los planes, programas y materiales de estudio que se encontraban vigentes con la finalidad de hacer las actualizaciones correspondientes.

Aunado a lo anterior, hubo dos cambios significativos en cuanto a la educación en el país, el primero; se reformó la Ley Orgánica de la Educación que, desde 1941, no había sufrido cambios, el segundo: se presentó una iniciativa para la aprobación de la Ley Federal de Educación que entró en vigor hacia finales de 1973.

Uno de los objetivos de dicha ley consistía en que la educación pasaría a ser una función exclusiva del Estado-nación, limitando con esto la participación de la escuelas privadas y religiosas dentro de la toma de decisiones de carácter educativo.

Es preciso indicar que, durante el periodo señalado, sí hubo cambios en los libros de texto, pero estos no resultaron significativos en función del contenido. De ahí que los libros que circularon entre 1973 y 1990 no sean de interés para este trabajo.

Hacia los años 1992 y 1993 el contexto del país era inestable debido a acontecimientos mundiales que estaban cambiando el rumbo de la historia y las personas; había caído el Muro de Berlín que representaba el final del socialismo en Europa, la Guerra Fría había terminado y el uso del internet marcaba el inicio de una nueva generación tecnológica con implicaciones políticas, económicas y sociales.

En el marco de dichos sucesos internacionales, en México se hizo una evaluación acerca de las condiciones en que se encontraba la educación no solo en las aulas, sino también a partir de sus materiales didácticos.

Fue necesario hacer una reforma integral para los libros de texto y, coincidentemente, se inició con los libros de historia. La razón de ello era que, en años pasados los contenidos correspondientes a la asignatura de historia se encontraban en los libros de Ciencias Sociales, manuales que no profundizaban en la historia de México y por eso los estudiantes no tenían conocimientos suficientes en el tema (García Agüero, 2021).

Con base en lo señalado hasta ahora, se procede al análisis del contenido discursivo del libro correspondiente a la generación de 1993 de historia de cuarto grado.

En primer lugar, es importante destacar que este material fue el resultado/seleccionado del concurso abierto al que el gobierno convocó para la elaboración de libros de texto que tomarían en cuenta las reformas y políticas educativas vigentes en ese entonces.

Como segundo punto, la organización del libro es completamente distinta en comparación con el de 1960, tiene un total de 178 páginas y contiene nueve bloques temáticos subdivididos en lecciones cortas: *La prehistoria, El México antiguo, Descubrimiento y conquista, el México virreinal, La independencia, de la independencia a la reforma, la consolidación del Estado mexicano, la revolución mexicana, México contemporáneo*, y como un apartado adicional: *Vista al futuro*.

En tercer lugar, es necesario hacer una crítica en cuanto a la estructura de estos materiales: se encuentran desorganizados. Se utilizan muchos recursos visuales: imágenes, líneas del tiempo, fotografías, lienzos, entre otros, que no convergen con los textos mostrados, porque hay saltos de páginas que no encuentran su continuidad en la siguiente, sino hasta en la tercera o cuarta página debido a que en el intermedio hay alguna imagen o relato que abarca dos páginas (a veces más).

Con respecto a los relatos, cuarto punto a revisar, son uno de los elementos más recurrentes en el libro de 1993. Se muestran como espacios que no tienen relación directa con el contenido temático abordado en la lección, pero que proveen información de algún tipo, en su mayoría descriptiva, referente a algún suceso o precisión de acontecimientos, fragmentos de poemas, extractos de otros libros. Consta de un total de 186 páginas.

A diferencia de la presentación breve del libro de 1960, este libro dedica un par de páginas a la presentación, composición y una explicación a grandes rasgos acerca de lo que será estudiado:

---

Este libro, Historia. Cuarto grado, abarca desde cuarenta mil años antes de Cristo, hasta el siglo XX. **Es una visión de conjunto de las culturas, pueblos, personajes y eventos que han contribuido a forjar la nación libre y soberana** que somos (Historia. Cuarto grado, 1993, s/p.).

**El propósito** de este libro **es proporcionar información sobre nuestro pasado, y despertar en los niños gusto por la historia y amor por la patria. Crear una conciencia de identidad** común entre todos los mexicanos (Historia. Cuarto grado, 1993, s/p.).

---

Es evidente el carácter de libros reformados con un contenido integral: se buscaba abarcar el mayor lapso histórico que culminara hablando de los procesos sobre la creación del país. En este sentido, la categoría principal ya no fue patria sino nación. Se pasó del terreno emotivo al político.

En este orden de ideas, el curso que sigue el libro de texto se basa en una línea de tiempo que presenta los eventos históricos partiendo de la época mesoamericana.

La presentación arroja información, aparentemente, escueta acerca de lo que será el contenido, sin embargo, en cuestión de un par de líneas introduce nociones como cultura e identidad, estas serán los ejes en torno a los cuales gire el discurso de este libro.

Resulta interesante que en la presentación se hable de cultura, es fundamental dicha categoría, no hay que perderla de vista, pues según los procesos, los momentos y periodos la cultura pasa a transformarse ya sea en modo de vida, territorio, legado, o pueblo. En un pequeño recuadro se muestra lo siguiente:

---

**¿Qué es una cultura? Una cultura es todo lo que hace característica la manera de vivir de los habitantes de un poblado, una región, un país: sus artes, su cocina, sus costumbres, su vestido, sus diversiones.** En este sentido se habla de las culturas de Mesoamérica, o de Europa, o de cualquier otro lugar; de la cultura olmeca o la de El Tajín; de la cultura española o la de los Estados Unidos (Historia. Cuarto grado, 1993, s/p.).

---

En esta tónica, la cultura es un contenedor en el que entran por igual artes, gastronomía, modos de vida, pero también es lo que dota de significación a un determinado territorio.

La precisión es necesaria porque a lo largo del contenido, cultura, es una de las palabras que más se repiten y para los alumnos/lectores de cuarto grado es necesario introducir el *significado y contexto* de esta palabra.

Después de la amena presentación hay un salto abrupto: se propone una actividad como primer acercamiento al entendimiento sobre los cambios, esto con la finalidad de justificar cómo ha sido el desarrollo del país en cuanto a lengua, historia (entendida como identidad) y política:

Cambio y permanencia.

Busca una foto de hace cuatro o cinco años. Fíjate cómo sigues siendo el mismo y cómo has cambiado. Así es con todo: unas cosas cambian, otras permanecen. **Antes nadie hablaba español en esta tierra; había tzotzil, náhuatl, maya... otras lenguas. Ahora la mayoría de los mexicanos hablamos español. Eso es un cambio.** Pero muchas lenguas indígenas aún se hablan, han permanecido. En la comida, transportes, diversiones, gobierno, en todo hay modificaciones y continuidad. Por eso **México es resultado de toda su historia.** Por ejemplo, **el gobierno del país reside en la Ciudad de México** (Historia. Cuarto grado, 1993, s/p.).

---

¿Por qué es necesario precisar que el español es la lengua mayoritaria en la nación? Primero, porque las lenguas son la principal herramienta de comunicación, segundo; son un instrumento para ejercer opresión y control, tercero: porque al tiempo que sirve para homogeneizar, deja en evidencia las diferencias entre grupo sociales así:

Las prácticas de diferenciación, distanciamiento, y delimitación respecto a los otros diferentes, así como las que celebran narcisísticamente la propia especificidad como algo inauditamente glorioso, original y superior, forman parte del proceso de conformación de la humanidad completa. Estos procesos se entrelazan con relaciones de poder y apetencias de dominación y llegan a consolidarse en el imaginario simbólico en la forma de naturalización de las diferencias de todo tipo como legitimación de las reales desigualdades e injusticias sociales (Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz, 2012, p. 15).

El español como lengua de identificación del Estado-nación propone dos tipos de ciudadanos: la mayoría, los legítimos, y las minorías: los otros. La imposición y el reconocimiento de una lengua nacional es un proceso hegemónico que intenta borrar las diferencias lingüísticas de los grupos que no son reconocidos dentro del aparato nacional.

Como ya lo ha reconocido en sus trabajos Bourdieu (1991) la diversidad lingüística está relacionada, principalmente, con la re/producción de las desigualdades sociales.

---

Asimismo, la lengua crea, mantiene, cambia y perpetúa distintas ideologías. En este orden de ideas, existen tres procesos semióticos que articulan lo concerniente a la diferenciación a partir de la lengua, a saber:

- a) Iconización: se refiere a la transformación de las relaciones de significado entre las imágenes sociales y los rasgos que identifican a un determinado grupo. Así, cuando se escoge una cualidad que se supone vinculada y común entre los miembros de un grupo social la representación ideológica los agrupa en un enlace que parece inherente.
- b) Recursividad fractal: convoca la dicotomía y partición lingüística, *i.e.*, hay oposiciones que se crean en función de parentesco entre grupos, que a su vez crean subgrupos, con esto queda claro el carácter dinámico de los grupos sociales que van a identificarse según sus afinidades identitarias, roles, entre otros.
- c) Elisión: consiste en eludir las diferencias lingüísticas de los grupos mediante una homogeneización, las ideologías —discursivo-lingüísticas— se invisibilizan para, con el tiempo, suprimir a las personas que no entran en el ideal de esquema ideológico uniforme (Irvine y Gal, 2018).

La estandarización de una lengua, su imposición desde el Estado-nación, las normas lingüísticas, los términos, pueden influir en cómo la sociedad percibe, denomina, interactúa con ciertos grupos, ahí radica la importancia de posicionar al español, desde el inicio, como la lengua importante dentro del territorio nacional.

Después de lo concerniente a la lengua, las presentaciones formales entre estudiante y libro culminan con una indicación que da cuenta de porqué conocer la historia nacional es importante, además de una mención a los personajes importantes, pero ya no como los constructores idealizados de la patria que se muestran en el libro de 1960, sino como aquellos que hicieron aportaciones importantes, pero también cometieron errores.

La idea de *héroe inmaculado* se desvanece por completo:

---

Cómo se estudia la historia.

Este libro cuenta cómo se ha ido formando México. Qué ha cambiado y qué ha permanecido. **Estudiar el pasado de México fortalece nuestra unidad. Nos permite entender por qué somos como somos** y conocer mejor nuestros problemas (...) **Los personajes de nuestra historia tuvieron aciertos y cometieron errores. Los honramos por sus acciones y sus ideas grandes o generosas (aunque también se aprende de los tropiezos y hay que esforzarse por entenderlos)** (Historia. Cuarto grado, 1993, s/p.).

---

Se habla de unidad nacional, del entendimiento sobre nuestro origen y los problemas, de hacer un esfuerzo por reconocer —y justificar— los errores de los personajes que hicieron posible la historia. La introducción al libro de 1993, es un esbozo preciso de cómo a través del contenido se contará otra versión de la historia de este país.

## 5.2 México antiguo

En los libros de 1993 se incluyen bloques descriptivos acerca de las civilizaciones que habitaron en el territorio mexicano antes de la conquista. Se presenta un recorrido que abarca las nociones acerca de cómo se pobló América; aquí no se habla, todavía, de indios, naturales, indígenas, sino de seres humanos, esto es importante, porque las diferencias de nominación van a cambiar en función del acontecimiento que se relate. En este acercamiento hacia la comprensión del pasado de México, se habla de gente y seres humanos, de pueblos y humanidad.

Como primer punto se exponen dos miradas acerca del origen/procedencia de los habitantes que llegaron a América; el relato científico y que considera migraciones y el relato del Popol Vuh, el mito, lo que no cuenta con bases científicas que aprueben su veracidad.

A continuación, se muestra el relato que está avalado por los historiadores; en este se estipula que el epicentro de la humanidad, muy probablemente, fue África:

---

Acerca de los seres humanos:

**Los seres humanos que llegaron a América fueron dejando huellas de su paso (...) casi todos los historiadores piensan que los seres humanos aparecieron en África y que después, poco a poco se fueron extendiendo por la Tierra.** Al parecer comenzaron a llegar a América hace unos cuarenta mil años: ¡cuatrocientos siglos! Venían del Asia y pasaron por Alaska. Venían a pie, que era la única manera de trasladarse, y poco a poco fueron ocupando el continente (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 10).

---

Se observa que no hacen falta explicaciones sobre la humanidad, pues la información es un consenso entre historiadores, no es necesario poner en duda o cuestionar lo que la comunidad científica afirma. En el que se muestra a continuación, por el contrario, se hace una advertencia: los mitos no son ciertos porque la ciencia lo dice:

---

Los hombres hechos de maíz.

Nadie, nadie, ni siquiera los gatos ni los ratones, es tan curioso como los seres humanos. **La humanidad siempre ha querido conocer su origen. Casi cada cultura se ha explicado de alguna manera cómo apareció el hombre sobre la Tierra. Estos mitos, como llamamos a tales explicaciones, no son ciertos desde el punto de vista de la ciencia.** Pero nos fascinan porque encierran verdades profundas sobre nuestras maneras de ser. Este relato viene del Popol Vuh, un antiguo libro que cuenta las aventuras de los **primeros seres, divinos y humanos**, según la creencia de los pueblos mayas (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 16).

---

La confrontación entre ciencia y creencia es evidente, asimismo la diferenciación entre el conocimiento que ha sido legitimado y el que no lo es. Las creencias no son similares a conocimiento ni parten de este, sino que sus fuentes son mitos.

Aunque se reconoce que los mitos *encierran verdades profundas* es inconcebible plantearse la existencia de la humanidad a partir del maíz. Es evidente que el lenguaje del libro es dominante y muestra, a su vez, contenidos que también lo son y sirven para suprimir las creencias, los saberes otros. Por un lado, están las explicaciones, por otro las aventuras, las creencias son mostradas como un recuento irreal de seres divinos y humanos. La historia del Popol Vuh es “un relato” no una verdad, no es ciencia, no tiene bases científicas.

En un segundo momento, se muestran algunas características de la población en Mesoamérica, se les menciona como gente, hombres, pueblos, culturas:

---

Los **primeros pueblos**.

Al cambiar el clima se acabaron algunos animales que el **hombre** cazaba. Por ese tiempo, algunos descubrieron que las plantas podían cuidarse y cosecharse. Comenzaron a desarrollar la agricultura (...) al ir creciendo las aldeas, la **gente** se dedicó a trabajos distintos. Seguía habiendo cazadores, pescadores y recolectores, pero aparecieron otros oficios, como tejer canastas y petates, trabajar el barro y la madera o cultivar la tierra (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 12).

*En Mesoamérica había regiones muy distintas, desde las montañas hasta las costas, pero las condiciones naturales eran mejores. Surgieron **culturas** importantes: vivían muchas gentes de lenguas y costumbres diferentes que combatían entre ellas, y compartían ciertos modos de vida (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 14).*

---

Las caracterizaciones que se hacen de estas poblaciones son bastante generales. Se observa también que el discurso es impreciso e inconexo como lo señalado en *itálicas*. Los saltos entre ideas dificultan el entendimiento sobre lo leído. Se habla de las regiones y luego de las condiciones naturales, para pasar al dato de las culturas que surgieron en lo que fue Mesoamérica.

### **5.2.1. Pueblos: esplendor y legado**

Antes de la conquista, en el actual territorio mexicano, habitaron diversas culturas. Como se ha mencionado en apartados anteriores, el libro de 1993, divide la historia de México en varios periodos y le concede especial interés a desentrañar el periodo prehispánico del país. Después de ofrecer un acercamiento hacia los primeros pobladores, se remonta a la época precolombina que fue donde se dio el florecimiento de los pueblos indígenas.

Se presentan las etapas relacionadas con tres periodos históricos que comprende el desarrollo de México previo a la conquista, esto es; el preclásico, el clásico y el posclásico. En el libro se mencionan directamente las etapas y el recuento que construye la historia sigue el orden histórico.

En el periodo preclásico se desarrollaron las culturas olmeca y zapoteca en el Golfo de México y en Oaxaca, en el clásico la cultura maya tuvo su auge en la Península de Yucatán, en Chiapas, Tabasco y Guatemala. Finalmente, en el posclásico se establecieron los mexicas y aztecas en la región central de México y se fundó la gran Tenochtitlán.

De acuerdo con la información del libro de texto, a partir de la narración de los acontecimientos antes de la llegada de los españoles, se marca un posicionamiento: nosotros y los otros.

Las historias se centran en los pueblos mixtecas, zapotecas, toltecas y mexicas, se muestran como parte de un pasado en el que no hubo un desarrollo importante, se habla de la forma de vida y oficios, de los conflictos entre pueblos, todo lo anterior de manera muy sintetizada que ofrece una visión más detallada acerca de los pueblos originarios. El contenido se acompaña de muchos recursos visuales como mapas y fotografías de pirámides como las del Tajín o Teotihuacan.

Se da a conocer que, antes de la conquista, había ciudades habitadas por personas que sabían leer y escribir en sus diferentes lenguas, que construyeron edificaciones importantes para el desarrollo de sus comunidades, entre otros:

---

**Teotihuacan no fue sólo un centro ceremonial, sino una ciudad** donde vivía mucha gente, en casas que alojaban a varias familias emparentadas. Las más lujosas estaban decoradas con murales (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 21).

**En nuestro sistema, que es decimal, cada posición, de derecha a izquierda, indica un valor que se multiplica por diez para la siguiente posición** (...) el sistema maya era vigesimal (al pasar de una posición a la siguiente se multiplica por veinte el valor anterior), y los números se anotaban de abajo para arriba (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 22).

---

La descripción sobre Teotihuacan es breve, se menciona la existencia de casas lujosas, pero no se dice quienes vivían en ellas. Posteriormente, con respecto al sistema para contar, se evidencia lo siguiente:

- a) con “nuestro”; posesivo de la primera persona en plural, se atiende a una implicación que afianza la separación: nosotros contamos en un sistema decimal, ellos, los otros lo hacían diferente. Nosotros no somos iguales.
- b) La explicación sobre el sistema maya para contar muestra que los conocimientos de los pueblos originarios estaban bien estructurados, además de que eran complejos, pero, al no ser legitimados como tales, no pudieron mantenerse vigentes.

Posteriormente, se habla de la arquitectura, las artes y oficios de los pueblos originarios, se dice que no construyeron muchos edificios importantes, que tardaron demasiados años en consolidarse como culturas poderosas:

**El occidente. En las culturas que se desarrollaron en el occidente de México se construyeron escasos centros ceremoniales.** Se elaboraron piezas de barro, con escenas de la vida diario. Estos pueblos fueron de los primeros en Mesoamérica que aprendieron a trabajar metales, en especial el cobre (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 22).

**Los mexicas fundaron su ciudad, pero pasó mucho tiempo antes de que fueran poderosos.** Al principio siguieron sometidos a otros señoríos. Para liberarse del dominio de Azcapotzalco, se aliaron con Texcoco (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 28).

**En menos de dos siglos los mexicas habían pasado de la miseria al esplendor.** Moctezuma tenía una corte suntuosa, había sido un guerrero valiente y era el gran sacerdote de Huitzilopochtli. **Los mexicas eran herederos de una antigua tradición cultural.** A través de tula y de los toltecas habían heredado el modelo teotihuacano de una gran ciudad (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 32).

---

Además de hacer notar la miseria y esplendor de los mexicas, en el fragmento mostrado, se dice que eran herederos de una antigua tradición cultural, pero no se dice cuál, ni sobre qué versa. Una vez más, la información que se presenta en torno a los pueblos indígenas es incompleta.

Pese a que no se cuenta la totalidad de las formas de vida, sistemas de escritura, artes, oficios, entre otros, de los pueblos indígenas, en los párrafos siguientes se habla del desarrollo de las culturas y cuál era su situación antes de la conquista. A continuación, el primer fragmento relacionado con lo anterior:

---

**Las culturas de la América antigua progresaban por caminos propios, cuando la conquista española las interrumpió.** Las guerras, las enfermedades, los trabajos forzados, la desaparición del antiguo orden social y religioso provocaron que muchísimos indígenas murieran. **En algún momento pareció que las antiguas culturas desaparecerían sin dejar huellas. Hoy las conocemos por las narraciones de conquistadores, de religiosos, y de indígenas que aprendieron a escribir después de la conquista. Por los trabajos de arqueólogos e historiadores.** Y por las supervivencias de aquellas culturas en los indígenas actuales. **Cada vez hemos ido conociendo mejor el mundo indígena, y este conocimiento influye en nuestra vida diaria** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 34).

---

Es interesante observar que se habla de la irrupción de los españoles como una simple interrupción, pero no fue así. El impacto para los pueblos indígenas fue devastador. Los españoles trajeron consigo muchas enfermedades que resultaron mortales para los pobladores, aunado a ello los trabajos forzados, el uso de la fuerza militar para someter a las poblaciones locales y la explotación de los recursos naturales, la imposición de un nuevo orden social, cultural y religioso contribuyeron a la disminución de la población. Hubo guerras, no fue un proceso pacífico.

Entre el caos, era inminente la pérdida de las prácticas socio-culturales, de conocimientos de los pobladores indígenas.

Se menciona la desaparición de las culturas, más no su exterminio, las luchas y procesos de resistencia no son documentados en este libro. El conocimiento acerca del pasado se propone como una guía que determina el actuar en la vida diaria.

Asimismo, se reconoce el trabajo de los historiadores, pues gracias a ellos se logró obtener información sobre los antiguos pobladores, pero ¿quiénes eran estos historiadores? Los españoles, claro.

Siguiendo la línea anterior, dentro de la estructura y contenido del libro de historia de 1993 existen espacios que se distinguen del resto — tienen un fondo color amarillo claro— en los cuales hay relatos de los historiadores. Se presentan crónicas, diarios de campo, cartas, entre otros. Los autores son: Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo, Fray Bernardino de Sahagún, Gonzalo Fernández de Oviedo.

El legado no solo es de historias y conocimiento, se plantea que hay también alimentos, consejos importantes que los pueblos indígenas dejaron a las futuras generaciones:

**Muchas de las cosas que comemos son herencia indígena, como las tortillas, los tamales, el atole, el pinole y el chocolate, como dulce o como bebida** (...) Los pueblos de Mesoamérica descubrieron que hay plantas con propiedades curativas. Muchas siguen en uso, como la jalapa, el guayacán, la zarzaparrilla, la valeriana, la palaya y el árnica.

También encontraron otros usos de las plantas. Por ejemplo, el palo de Campeche y el añil se utilizaban para teñir telas (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 36).

Consejos de nuestros antepasados mesoamericanos.

Un día de fuego y pólvora, en 1521, **Tenochtitlan cayó en poder de Hernán Cortés. El esplendor de la antigua cultura mexicana comenzó a desvanecerse.** Pero algunos se preocuparon por conservarla, al menos en parte. Andrés de Olmos y Juan Bautista recogieron una colección de consejos que los padres daban a sus hijos y otros parecidos (...) Aquí podrás leer tres partecitas. A ver qué te parecen (...) **No te burles de los viejos ni de los enfermos. No te emborraches ni tomes drogas. Cuida tus palabras** (Historia. Cuarto grado, 1993, pp. 40-41).

---

La construcción discursiva sobre Tenochtitlan y su caída obvian los acontecimientos de violencia, sometimientos, muertes. Tenochtitlan no cayó, fue violentada. Tenochtitlan fue derrotada, sí, pero con armas, como bien lo menciona el libro. Hubo fuego de por medio, no fue una caída fortuita, fue una situación provocada por los españoles.

Con respecto a la preocupación por conservar los restos de la cosmovisión indígena, se presenta la figura de los frailes, militares y conquistadores españoles como los salvadores y encargados de velar por conservar *el esplendor de la cultura mexicana*.

La figura de los conquistadores aparece mostrando una faceta de bondad, de respeto, de preocupación por documentar el pasado. El discurso sobre la conquista se muestra como un acontecimiento importante, pero pacífico.

Se usan imágenes metafóricas para no decir que hubo miles de muertes. Los personajes son mostrados como benefactores. Según lo dicho en el libro los acontecimientos fueron:

- 1.- Hubo fuego y pólvora, pero no se presentan los responsables de esto.
- 2.- Tenochtitlan se cae. Se utiliza la personificación de la ciudad como un recurso para no profundizar en este acontecimiento, porque decir que alguien/algo cayó, es un eufemismo para no dar cuenta de cómo se usó la violencia.
- 3.- En medio del fuego, la caída y desvanecimiento, un grupo de personas se preocupa por la preservación de un esplendor que sus compañeros de conquista y guerra habían mutilado.

Por último, entre el rescate que se hizo de los primeros pobladores, destacaron los consejos, pero los exponen con una sugerencia que les resta importancia: *a ver qué te parecen.*

### **5.2.2. Sistemas de escritura: las otras lenguas.**

Antes de la llegada de los españoles, los pueblos indígenas habían desarrollado diferentes sistemas de escritura que reflejaban su cosmogonía, así como la complejidad de sus lenguas.

Estos sistemas eran utilizados para transmitir conocimientos, registrar eventos históricos, religiosos, sociales, etc. Cada sistema presentaba diferencias y similitudes en función de su estructura.

Uno de los primeros sistemas lo desarrollaron los olmecas, en este, la escritura correspondía a jeroglíficos que se basaban en la representación de objetos, animales, plantas, entre otros.

Además, se combinaban entre ellos para formar palabras y frases completas que pasaban a ser grabadas en piezas de cerámica o monumentos.

El sistema de la cultura maya también fue de suma importancia. Era el más complejo de entre todos los desarrollados en el México antiguo. Su escritura consistía en signos que incorporaban sonidos e ideas. La combinación de jeroglíficos y glifos fonéticos era una de sus principales características. Los mayas escribieron en papal amate y también en vasijas de cerámica.

En cuanto a los pueblos de la región que hoy ocupa Oaxaca, los zapotecos, tuvieron un sistema de escritura alfabética. Este consistía en signos que representaban sonidos y es considerado uno de los primeros sistemas de escritura alfabética en América.

El libro de texto comprueba que, en efecto, había sistemas de escritura, previos a la conquista:

---

Los pueblos mesoamericanos desarrollaron diversas formas de escritura. Las inscripciones más antiguas se han encontrado en Monte Albán, y se suponen de origen olmeca (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 35).

En el momento de la conquista, **los pueblos nahuas habían desarrollado una forma de escritura con símbolos que llamamos jeroglíficos y que pueden representar objetos, ideas o sonidos** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 38).

---

No obstante, estos sistemas de escritura se presentan como inferiores al del castellano, como incompletos o antiquísimos. Las ideas que se tejen en torno a las antiguas culturas son de inacabadas, de poco desarrolladas.

De ahí que la imposición del español se muestre como un hecho que favoreció a los pueblos indígenas, porque su escritura era compleja y subdesarrollada, porque su escritura servía para representar sonidos o ideas, lo mismo que el español, pero los conquistadores necesitaban imponer su lengua por sobre las otras. Luego de la conquista, muchas lenguas indígenas perecieron debido al exterminio de sus hablantes.

No obstante, algunas se conservaron, gracias a procesos de lucha y resistencia de los pueblos indígenas. El libro de texto de 1993 reunió la información acerca de las lenguas y mostró lo siguiente:

---

**Actualmente hay por lo menos unos nueve millones de mexicanos que son indígenas.** Existen muchas lenguas nativas. **En total son cuarenta y ocho por lo menos.** Cada una representa una cultura diferente y, por lo tanto, un legado cultural distinto. Los grupos indígenas tienen costumbres y autoridades propias. También tienen su forma de vestir. **Lo que más los distingue y les da unidad es que hablen su lengua. Para un pueblo nada hay más esencial, más propio que su idioma. Cada lengua constituye una manera especial de ver la vida, de ver el mundo** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 39).

---

Desde la lengua, el racismo también se impone debido a que, los conquistadores creen que su lengua es superior, por tanto, las otras lenguas están por debajo, son menores, de ahí que exista un dominio político en la imposición de una lengua, misma que se realiza en torno a la consideración de mejorar la calidad de vida de los otros, los que están abajo, los no afortunados con una lengua completa (Baugh, 1992).

Existe un discurso etno-racial que se traza a partir de la lengua y tiene que ver con la invisibilización semiótica de los otros, que no necesariamente implica una desaparición, sino más bien, una anulación simbólica a partir de frases como “lenguas nativas” “lenguas que los distinguen” que implica una homogeneización simbólica, es decir: los otros son agrupados en un mismo grupo marginado, negado e invisibilizado: todos los otros son iguales; indígenas, y los reconocemos como los otros porque hablan otra lengua que no es la nuestra.

Pese a mostrar que “para cada pueblo cada lengua constituye una forma de ver la vida” se asume que, independientemente de ello, de la multiplicidad de sus saberes, cosmovisiones, vestimenta, todos forman parte de un solo grupo inferior.

Así, el componente racista no gira en torno a una desindianización per se, sino a una mejora en la lengua, el racismo entonces, muta a partir de componentes discursivos ya no sobre los otros, sino sobre las características de los otros, en este caso, la lengua.

### **5.3 El asombro ante un nuevo mundo.**

La llegada de Cristóbal Colón a las costas americanas tuvo un gran impacto en la historia, marcó un significativo cambio en las poblaciones de ambos lados del Atlántico.

La exploración y expansión en tierras de América trajo consigo conflictos, explotación, despojos, imposiciones. Los pueblos originarios sufrieron saqueos, esclavitud, enfermedades, muerte.

En medio de estas situaciones el intercambio de productos, tecnologías, especias propició que las dinámicas sociales cambiaran para Europa y América. En el libro de texto de historia de 1993, se cuenta que los viajes de Colón tenían como objetivo principal la conversión de los pobladores a la religión cristiana, además de la obtención de riquezas:

---

**En los viajes de exploración y conquista se mezclaban la urgencia de convertir al cristianismo a los infieles, el espíritu de aventura y el deseo de conseguir riquezas (...)** A su regreso, Colón deslumbró a la Corte de los Reyes Católicos con los maravillosos objetos, animales y seres humanos que traía del otro lado del mar, y con sus relatos de riquezas fabulosas; Isabel y Fernando decidieron financiar un segundo viaje a las Indias, como llamaban los europeos a América (Historia. Cuarto grado, 1993, pp. 48-49).

---

El viaje de Cristóbal Colón se presenta en dos fases, en la primera se él hace un viaje por su cuenta para explorar nuevos territorios, llega a América, captura animales, personas y objetos de valor para comprobar que era posible una conquista y pide que los reyes de España le asignen recursos para un segundo viaje.

Lo cierto es que no fueron solo dos expediciones, sino varias, y que Colón fue el primero en llegar a América, no Cortés, pero en el libro la información no se presenta con un orden cronológico, pues la intención es darle importancia a la figura de Hernán Cortés y de Cristóbal Colón.

Estos dos personajes estuvieron en el territorio mexicano en distintos momentos y lugares. Colón fue un navegante de origen italiano que se embarcó a recorrer lugares y explorarlos desde 1492. Hernán Cortés, era un militar que llegó a México en 1519 y estuvo un par de años entre luchas, alianzas y violencia hasta que, en 1521 venció a los aztecas y logró apoderarse del territorio para instalar sus formas de gobierno.

En el libro de texto se presenta a Colón como quien descubre el nuevo mundo y, a partir de ese momento cambia la denominación para los pueblos originarios y para el territorio:

---

Consecuencias del viaje de Colón.

**Colón creyó que había llegado al Asia. Quizá nunca sospechó que había logrado el encuentro de dos mundos: el antiguo (Europa, África y Asia) y el nuevo, que se llamaría América.** En adelante quedarían comunicadas estas dos partes de la Tierra, que habían permanecido separadas durante milenios. Entrarían en contacto sociedades distintas y las influencias mutuas cambiarían sus formas de vida. **El encuentro fue terrible para los habitantes del Nuevo Mundo. Los europeos se apropiaron de las tierras y obligaron a los indígenas a trabajar en minas, en la construcción y en las haciendas. Les impusieron una religión y una forma de vida nuevas. Cuando podían acusarlos de rebeldía o de rechazar el cristianismo, se sentían con derecho a esclavizarlos.** Además, con ellos llegaron enfermedades como la viruela, el tifo, la difteria y el sarampión, contra las cuales los americanos no tenían defensas (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 49).

---

América no era un mundo naciente, tenía un pasado que el mismo libro de texto cuenta, no obstante, pasa a ser nombrado como nuevo. Se mencionan los abusos por parte de los españoles, y para diferenciarlos de los habitantes se les denomina indígenas a todos.

Surge entonces el binomio españoles-indígenas. Ya no son seres humanos, gente o pobladores, ya son indígenas y con esto cambia la forma en que son presentados en el libro:

---

Todo esto [el encuentro de dos mundos] provocó **que muchos naturales (como llamaron a los indígenas) murieran. En los primeros veinticinco años de ocupación española, la población de las Antillas casi desapareció. España y Portugal explotaron los recursos de América.** Después harían lo mismo otras naciones de Europa (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 50).

---

Los indígenas pasaron a ser los naturales, y eran débiles porque murieron con las nuevas enfermedades traídas. La población no desapareció, se murió como consecuencia del objetivo de los españoles: adueñarse de los recursos que había en estos espacios.

A partir de este choque los indígenas-naturales van a ser adjetivados con distintos recursos discursivos:

---

**Los chichimecas atacaban a los españoles por sorpresa,** en terreno pedregoso donde no pudieran perseguirlos a caballo. **Iban desnudos y pintarrajeados y lanzaban una lluvia de flechas. Eran muy resistentes; pronto aprendieron a montar.** Para pacificarlos, los españoles finalmente tuvieron que ofrecerles caballos, reses, ropa, y convencerlos de que vivieran en pueblos, que muchas veces fundaron con indígenas de otros lugares. Algunas tribus conservaron su independencia hasta principios del siglo XX (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 58).

---

En este párrafo se ofrece una descripción detallada de un grupo originario: los chichimecas, que se describen a partir de atributos como desnudo, pintarrajeado, resistente. Las imágenes mentales en los lectores/alumnos acerca de los chichimecas deben ser diversas, sin embargo, con esta representación se aprecia una nueva forma de entender cómo eran los pobladores indígenas: darles no solo un nombre, sino describirlos físicamente.

La descripción es necesaria para marcar las diferencias a partir de recursos como “pintarrajeados” se construye otro muy distinto al español, al occidental, de manera que se piense que lo otro es inferior y malo. Tribus, desnudos, no pacifistas, se añaden a la serie de representaciones de los indígenas como los personajes que se resistían a vivir en pueblos, que no querían usar ropa, que estaban viviendo al margen del orden, progreso y bienestar.

En contraposición, las imágenes de los españoles se muestran fuera del plano físico, no se encontraron en el corpus descripciones sobre sus rostros, cuerpos, vestimenta, o capacidades para la resistencia:

---

**Los religiosos aprendieron las lenguas de la Nueva España, según llamó Cortés a las tierras conquistadas.** En ellas predicaron, y publicaron vocabularios, gramáticas y catecismo. **Estudiaron** a la gente que querían convertir, para comprenderla mejor. **Fundaron colegios para educar a los hijos de los señores, que al crecer gobernarían a su gente.** Allí los niños aprendían la doctrina cristiana, español, latín, música y pintura (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 58).

---

La figura de los frailes como salvadores inteligentes y estudiosos que aprendieron lenguas originarias, como benefactores, una vez más, porque fundaron colegios, porque educaron a los habitantes, pero no se sabe a cuáles, si a los indígenas, a los mestizos, a los españoles, porque con “los señores” no se precisa quiénes son.

La educación tiene una función diferenciadora también, lo mismo que la lengua o la vestimenta, a los colegios asistían los hijos de los señores, no de los negros, en los colegios se enseñaba latín y español, pese a que los religiosos aprendieron lenguas originarias.

#### 5.4 Organización socio-racial durante los procesos de colonización y virreinato.

Los procesos de colonización y explotación en el territorio llamado Nueva España tuvieron una duración de más de tres siglos. Como primer paso, los españoles se asentaron en lo que anteriormente fue Tenochtitlan, luego, impusieron la cultura y religión a los pueblos conquistados por medio de una política de evangelización que incluyó prácticas de conversión forzada al cristianismo y la construcción de iglesias. La explotación de recursos seguía siendo el objetivo fundamental y para llevarlo a cabo establecieron una red de encomiendas que, básicamente, era trabajo forzado.

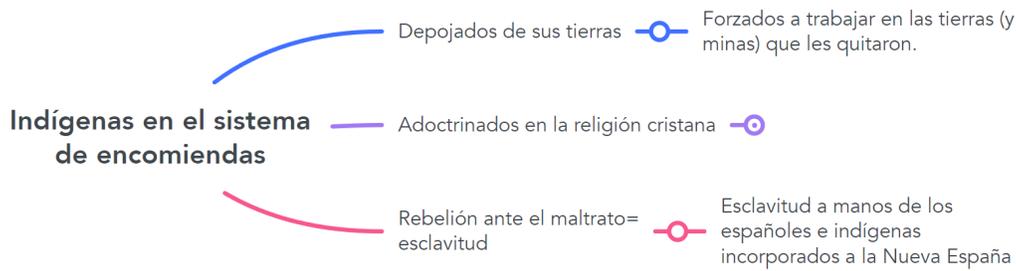
En el libro de texto se muestra que los nuevos gobernantes tenían derecho a recibir retribuciones por sus servicios prestados, necesitaban ser recompensados por sus actos violentos y encontraron en las encomiendas el sistema perfecto para justificar, nuevamente, la esclavitud y su sistema autoritario, de imposiciones:

---

**Para compensar su esfuerzo, los primeros conquistadores recibieron encomiendas. Es decir, el derecho a explotar por un tiempo el trabajo de los indígenas que vivían en ciertas tierras.** A cambio, el encomendero debía enseñarles la doctrina cristiana, las técnicas de cultivo europeas y otros oficios. **Al terminar la encomienda, los indígenas pasaban a depender directamente del rey. Muchas veces los encomenderos hicieron trabajar brutalmente a los nativos.** Si estos se rebelaban, podían ser esclavizados por los españoles o por otros indígenas, ya integrados al sistema español (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 61).

---

¿Cuál esfuerzo debía ser recompensado? ¿El esfuerzo genocida? ¿El de explotación de recursos? ¿el de conquista y colonización? Pueden ser todos o solo algunos, el caso es que los españoles se tomaron las atribuciones necesarias para instaurar el sistema de encomiendas que era explotación y esclavitud reglamentada por sus instituciones. Véase el siguiente esquema:



En el libro de 1960, el sistema de encomiendas no es explicado de la misma manera. Se habla de los encomenderos y el discurso es muy similar:

- a) No obstante, en muchas ocasiones los encomenderos trataron a los indígenas durísimamente.
- b) Muchas veces los encomenderos hicieron trabajar brutalmente a los nativos.

En este punto me atrevo a decir que el no proporcionar información más detallada acerca de estos sistemas es una clara omisión al hecho de que mediante estos se ejercía un dominio total y violencia hacia los indígenas.

En el libro de 1993 las encomiendas aparecen como un punto de partida hacia nuevas formas de organización social, no obstante, antes de este sistema, las condiciones de los grupos indígenas ya eran de violencia y maltrato.

La situación en la Nueva España comenzó a tomar una dirección que favorecería únicamente a los conquistadores, las rebeliones eran castigadas con muerte o esclavitud.

Además de los sistemas de encomiendas, hubo otra forma de organización que se menciona como parte de los nuevos lineamientos que proponía España, esto es: los pueblos de indios:

---

La Nueva España quedó organizada como un virreinato. Es decir, la gobernaba un virrey, nombrado por el rey de España. Sobre todo, al principio del Virreinato, **el rey estuvo interesado en que los naturales conservaran sus tierras y tuvieran un gobierno propio. Muchas antiguas ciudades de Mesoamérica se transformaron en lo que se llamó pueblos de indios, con tierras, gobernador y cabildos propios** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 61).

---

La figura del rey aparece como un velador del bienestar de los indígenas y por ello les permitió conservar sus tierras, pero la realidad es que estos pueblos no eran gobernados por indígenas, ni les garantizaban mejores condiciones de vida como lo mencionan Rodríguez Ávila y Ramírez Ruiz (2020, p. 159):

El pueblo de indios fue instaurado bajo el gobierno de la Corona española como medio de control sobre las poblaciones del Nuevo Mundo. Fueron pues, instauradas dos repúblicas en Nueva España, la de españoles y la de indios. Ciertamente hubo grandes cambios: el patrón de asentamiento disperso fue modificado y de varias comunidades esparcidas se ayuntaron pueblos que facilitaron la recaudación de impuestos, la impartición de justicia y la evangelización. Según la antigua expresión, los indios fueron reducidos a la “policía humana”.

Los pueblos de indios servían no solo para controlar, sino también para generar recursos, porque los indígenas fueron obligados a trabajar y pagar tributos al rey por permitirles trabajar, además cubrían las necesidades económicas de las iglesias que habían edificado en estas tierras:

---

**En los pueblos de indios los indígenas trabajaban las tierras comunales, pagaban tributo al gobierno del Virreinato y mantenían sus iglesias. También contribuían al sostenimiento de sus caciques y a los gastos de la comunidad.** La mayoría de los naturales trabajaban en grupo, en tierras que pertenecían a los poblados y no a las personas (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 62).

---

Tanto los pueblos de indios como el sistema de encomiendas sumaron a las jerarquías y distinciones raciales en Nueva España, esto es: la cuestión del origen se sumó a la de economía mutando en un sistema de clasista que, como base principal tiene al racismo.

Nativos, naturales, indios, son las distintas denominaciones que se utilizan para referirse a los indígenas, se toman como sinónimos, las constantes repeticiones ayudan como recurso para la memorización de dichos conceptos. Aunado a la imagen de los indígenas y su esclavitud, se encuentra la de los esclavos africanos:

---

Debido a la mortandad de los naturales y a que se prohibió esclavizarlos, **los españoles trajeron durante el Virreinato algunos miles de esclavos africanos para las minas, los ingenios azucareros, los obrajes textiles y el servicio doméstico.** Unos cuantos fueron liberados. Otros pocos huyeron para vivir en libertad; sobre todo en las faldas del Cofre de Perote, en lo que hoy es el estado de Veracruz. **Allí formaron algunos pueblos, como San Lorenzo de los Negros** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 62).

---

El discurso apunta a que los esclavos ya existían como tales, y que en Nueva España se necesitaban para realizar trabajos; como mano de obra. Así, se presentan los esclavos como personas que no han sido libres antes, sino que nacieron esclavos, que serlo era su condición única. De estos grupos no se da información acerca de sus condiciones físicas o intelectuales, se dice que eran africanos y esclavos que podían obtener su libertad si sus amos los liberaban o escapando, en palabras de Pineda (2021, p. 2):

During this process of enslavement, European whites, from their self-granted superiority, adjudicated blackness negative and degrading connotations. The Africans that arrived through the system of the trans-Atlantic slave trade, as well as their American-born descendants, were considered an intellectually, morally, and spiritually inferior “race”; therefore, they were conceived as lacking ethical, intellectual, moral, relational and organizational capacities.

La idea de lo negro se construye a partir de las menciones negativas sobre estas poblaciones: esclavos es igual a negro, por tanto, negro es también explotación, trabajo forzado, trabajo doméstico y, al mismo tiempo, negro es quien huye, no quien se libera. Esclavo y negro es igual a inferior.

En ese contexto, las diferencias entre negros, indígenas y españoles, no solo se atribuían a los trabajos que hacían, a su condición de esclavos, sino que todo lo anterior era consecuencia de un sistema permeado por la sangre, por el origen y los rasgos físico-culturales que se asociaron a la negritud, o lo indígena así lo indígena comenzó a identificarse con lo bárbaro e ignorante, mientras que lo negro con la esclavitud (Wade, 2021).

Posteriormente, se encontró una mención importante sobre Lorenzo de los negros, un sitio que fue hogar de muchos esclavos africanos que lograron huir. Ese sitio pasó a ser nombrado, años después, San Lorenzo Cerralvo, y finalmente Yanga, como es conocido en la actualidad y en honor al héroe que consiguió la libertad para su pueblo. En este libro de texto de 1993, la historia de Yanga ya no se menciona.

Aunado al discurso que se emplea para los negros, los indígenas pasaron también a ser clasificados como hostiles, peligrosos y debido a esto, debían ser sometidos, igual que los negros:

---

**A mediados del siglo XVI, se descubrieron minas de plata en Taxco, Pachuca, Guanajuato y Zacatecas. Tales hallazgos obligaron a que se redoblaran los esfuerzos para someter a los nativos de esas regiones.** Junto a las minas surgían ciudades prósperas. Muchos mineros acumularon fortunas. Las minas ocupaban esclavos y trabajadores asalariados, a veces, estos últimos recibían una ganancia extra, según el metal que sacaban. Las ciudades necesitaban alimentos y otros productos; en su derredor surgieron haciendas y pueblos, al igual que sucedió en los caminos, **para protegerse** de los **indígenas hostiles** Historia. Cuarto grado, 1993, p. 64).

---

Las divisiones, fronteras, cierres eran necesarias porque garantizaban la protección de los habitantes, los que no eran indígenas ni negros, ni hostiles. A las representaciones del cuerpo desnudo de los indígenas, de condición de esclavos de negros, se suman las de hostiles, peligrosos, lo anterior era necesario para que el sistema de esclavitud estuviese justificado ya que:

The inhuman commercial exploitation of racialized Others during the colonial period was, without a doubt, a lucrative business, which allowed for the recovery, consolidation, and support of the European monarchy. At the same time, it facilitated the consolidation of colonial power in the Americas, and the enrichment of the elite American-born white creoles. The slave trade and the system of slavery expanded in the Americas without exceptions (Pineda, 2021, p. 7).

El discurso los construye como los otros que pueden existir solo a partir de lo negativo, para justificar los actos de violencia cometidos en contra de ellos, de tal suerte que, la estructuración social y sus jerarquías delimitadas por origen y color de piel en el periodo virreinal, innegablemente se encuentra ligada a las ideologías de dominación de los blancos/conquistadores sobre los negros/esclavos e indígenas/conquistados-esclavizados.

Después de la conquista, en términos de cronología, el periodo que continuó fue el virreinato. En este sistema, Nueva España estaba gobernada por un virrey que era el representante en México del rey de España.

En el virrey se concentraba todo el poder, él era quien tomaba las decisiones en cuanto a la vida en el nuevo espacio conquistado. Para ese momento, la sociedad se encontraba organizada en función de jerarquías y estratos determinados por un estatus social y por la raza, en el libro se presentan los procesos raciales como la clasificación de personas según su origen, su procedencia:

**La sociedad novohispana estaba dividida en grupos, según el origen de las personas. Los españoles eran una minoría, pero poseían muchas tierras y casi todas las minas. Ocupaban los cargos importantes en el gobierno y en la Iglesia. Participaban en el comercio. Dominaban a los indígenas, los criollos (hijos de españoles o de criollos), los negros y las castas, que eran el resultado de las diversas mezclas. La más abundante e importante era de la los mestizos, hijos de españoles e indígenas** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 70).

La minoría que agrupaba a los españoles era la más dominante, porque ellos tenían todo el poder sobre las tierras, los cargos públicos, en la iglesia. Abarcaron los espacios desde donde pudieran ejercer un control. Los indígenas, los negros, las castas eran mayorías, pero sin poder político, los mestizos, según el libro, eran importantes, pero no se nos dice por qué.

Es evidente que existen enlaces ideológicos entre las diferentes formas de segregación, que hay procesos raciales en juego, pero orientados no desde una exigencia genética, sino desde los antecedentes genealógicos (Gonzalbo y Alberro, 2014). En este sentido tenemos los siguientes grupos sociales en la Nueva España, véase imagen:



El sistema de castas funcionó como una organización socio-racial que contemplaba el origen de las personas como único diferenciador social, de ahí que el sistema de castas tuviese como base el componente de sangre, de acuerdo con Gómez y Sánchez (2012, p. 27):

La experiencia de la conquista española y del sistema de castas que se instituye para determinar las fracciones de sangre blanca en cada uno de los individuos, sirvió para establecer los criterios de discriminación racial de larga duración por medio de los cuales se instauró un sistema de jerarquización y dominación sobre los pueblos y sujetos conquistados. En la base de esta dominación subyace el acto de violencia sexual que da lugar a la aparición de múltiples tipos de mestizos. Este hecho sexual, cimiento de la ideología mestizante, determina de entrada el carácter ilegítimo y de bastardía de los mestizos, pero además define ya el rol pasivo de las mujeres como receptáculos para el mestizaje.

Tenemos así que las castas, a la par de ser un sistema de dominación y segregación, incluyen también un cruzamiento sexual que sirve para instaurar la pureza de sangre como el punto principal del sistema de castas, de ahí que sea el semillero de esta ideología mestizante.

En este orden de ideas, el sistema de casta fue necesario para cimentar el orden socio-racial en función de la pureza de sangre que fue una de las principales contribuciones de España para justificar el racismo sistemático en contra de negros e indígenas.

A partir del sistema de castas se estableció que la principal mayoría eran los mestizos y los criollos y españoles eran minorías. Sin embargo, los mestizos se aliaron con los criollos, de tal manera que los segundos comenzaron a ser una minoría más fuerte:

---

**Los criollos constituyeron una minoría que fue creciendo y haciéndose cada vez más importante.** Tenían tierras y minas: ocupaban puestos en la Iglesia, el gobierno y el ejército, pero no los principales, que deseaban tener. **Esos cargos eran de los españoles peninsulares, los nacidos en la península Ibérica.** Los criollos se interesaron en el pasado de esta tierra. También se dedicaron a las artes. Mandaron construir catedrales, Iglesias, conventos y casas magnificas, verdaderos palacios (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 72).

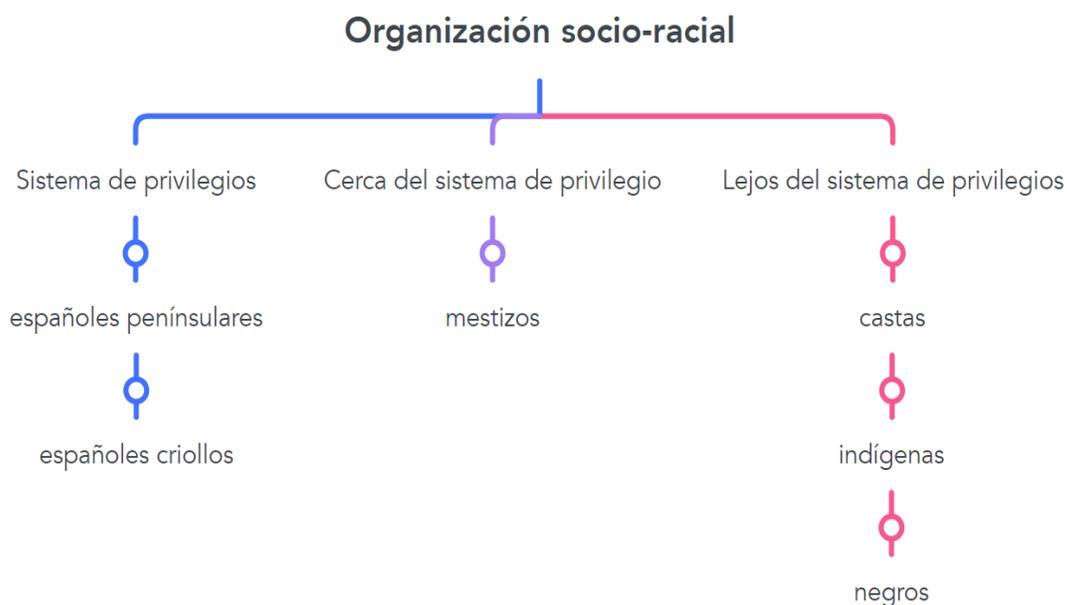
---

Pese a que socialmente, los criollos, comenzaron a tener relevancia, dentro de estos también había una subdivisión importante que si bien tenía como componente principal la pureza de sangre, se añadía ahora el territorio para determinar su estatus de privilegios.

Así, los criollos que nacían de padres españoles, pero en la Nueva España, eran considerados inferiores en la jerarquía social, los llamados españoles peninsulares conservaban todos los privilegios.

Sin embargo, en términos raciales, peninsulares y criollos estaban más cerca del privilegio, en tanto que las diversas castas se alejaban cada vez más de estos, conservándose así las diferencias de sangre, color de piel, rasgos fenotípicos y territorio entre dichos grupos (Gómez y Sánchez, 2012).

Así, la organización social novohispana, pasa a ser una organización socio-racial entendida de la siguiente manera:



La pertenencia territorial también se trasladó al sistema racial del mestizaje, según el libro de texto, el pueblo mestizo se gestó en el norte del país; derivado de las mezclas entre tribus chichimecas, se dice que:

---

Al avanzar los novohispanos hacia el norte **las tribus chichimecas** de San Luis Potosí, Zacatecas, Aguascalientes, Coahuila, Durango, **se mezclaron tanto entre ellas mismas y con los españoles y los indígenas del centro que comenzaron a convertirse en ese pueblo mestizo que somos los mexicanos.**

**Más tarde llegaron africanos y asiáticos que contribuyeron a la variedad física de los mexicanos. Ese mestizaje no ha terminado. A México sigue llegando gente de muchos lugares. El mestizaje existe en muchos otros países** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 72).

La mención de personas asiáticas y africanas se hace desde lo físico pues en este libro de texto de historia de 1993, es sumamente importante recalcar las nociones físicas sobre otras cualidades. Sin embargo, la información se presenta incompleta, no se explica por qué y cómo fue esa contribución a la variedad física de los mexicanos, entonces, ¿quiénes eran los mexicanos? Es claro que los mestizos no, ni los indígenas.

Es la primera aparición como tal de la palabra mestizaje, pero entendida como el resultado de las mezclas no como un proyecto racial, además, se explica que el mestizaje es un proceso que también se da en otros países y se encuentra inacabado. Detrás de toda esta construcción discursiva se esconde que el sistema de castas es:

Uno de los aspectos claves de la historia colonial para la posterior conformación mental pigmentocrática de la nación mexicana. Influyó de manera determinante en la propagación de los roles de género conformando una moralidad sexual adecuada a las actitudes y prácticas sociales que favorecían la búsqueda y conservación de la cohesión social. La preocupación por mantener o alcanzar la blanquitud es una muestra de ello. No es raro que aparezca una concepción que, comprendiendo la importancia de la purificación de los linajes, hizo perder el objetivo de mejorar la calidad de la sangre, volviéndola más española y blanca (Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz, 2012, p. 30).

Los procesos de mestizaje se llevan a cabo en diferentes partes del mundo, pero no son como los de México, se ha dejado claro que en este intervienen no solo la raza, sino también la cuestión de género, la del color de piel que hacen de este proyecto llamado nación un complejo sistema con intersticios sociales, culturales, religiosos, políticos. En esta tónica, el libro menciona que la religión funcionó como un *pegamento* que permitió que indios, criollos y mestizos se unieran:

---

**En 1648, el sacerdote criollo Miguel Sánchez difundió la devoción por la Virgen de Guadalupe, que según la tradición se había aparecido en 1531. Indios, criollos y mestizos se unieron en un gran culto** que abarcaba completa a la Nueva España, esa nueva unidad en formación (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 73).

---

La religión aparece como un elemento de vital importancia no solo para el proyecto racial de mestizaje sino también como uno educador, el que proporcionaba las bases para que los indios recibieran formación antes de convertirse a la religión.

Para ser católicos, los indígenas debían *aprender a ser hombres, dejar de lado sus fieras y agrestes costumbres*, edificar casas e instruirse en la limpieza, el aseo, tener camas, mesas, ropa, procurar que las mujeres se cubrieran la cabeza al pisar las iglesias (Gonzalo Aizpuru y Alberro, 2014).

En efecto, los indígenas no eran considerados personas, por ello la religión se encargaba de aleccionarlos para que aprendieran a serlo y esto se lograba al aprender los principios de limpieza y aseo, al usar ropa para cubrir las diferentes partes del cuerpo.

El propósito de unificación social y religiosa era una tarea complicada en un México con grupos tan diferentes, de ahí que la imagen de la Virgen Guadalupeana fuese una pieza indispensable para obtener la tan anhelada cohesión social debido a que:

Los ejes centrales de la civilización Mesoamericana fueron las creencias y prácticas religiosas, la visión y relación con el cosmos, quedaron sometidos y destrozados. La estigmatización de imágenes y rituales, de alimentos e indumentarias que los acompañaban, empujaron a la clandestinidad de la religiosidad mesoamericana. En ese contexto, el culto a la Virgen de Guadalupe emerge como un fenómeno *sui generis* que paralelamente a la evolución de la sociedad de castas, va adquiriendo diversas fisonomías e identificaciones sociales (Gómez Izquierdo y Sánchez Díaz, 2012, p. 43).

Las ideas sobre el México mestizo empezaron a tomar consistencia y a enraizarse en la vida cotidiana a través de elementos de diversa índole, como los que se han señalado.

En el discurso del libro de texto de historia de 1993, se especifica que los grupos que se mezclaron construyeron el México actual, pero luego proceden al borrado de los grupos negros, asiáticos para dar paso a enfocar la mezcla únicamente desde dos raíces: la española y la indígena:

---

**Durante el Virreinato se formó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, africanos y las castas, de las cuales la más importante fue la de los mestizos. Estos grupos se han ido mezclando hasta formar nuestra sociedad mestiza. Gran parte de la comida mexicana viene del Virreinato. En esa época se combinaron guisados nativos con ingredientes europeos. A la vez, los ingredientes nativos transformaron la cocina europea (...) La música española, la indígena y la africana fueron la base a partir de la cual comenzó a formarse la música mexicana. En muchos lugares de México subsisten trajes, rituales y costumbres que reflejan una mezcla de lo español y lo indígena** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 81).

---

México como nación con gastronomía, música, ideologías propias se gesta en el virreinato. En este periodo las mezclas no solo son entre personas, religiones, formas de vida, sino que todo el proceso se ve atravesado en todas las esferas posibles, la comida, la música, los rituales, incluso los modos de vestir. Sí, la mezcla fue entre los africanos, asiáticos, indígenas, criollos, españoles, castas y sus diversas subdivisiones, pero en el libro, aunque se hace referencia a los grupos que africanos, indígenas y castas, se insiste en que el pasado del país se remonta a una mezcla de lo español e indígena únicamente.

La aparición de la categoría mestizaje, da paso a que también se hable de raza en el libro de texto. La única mención directa sobre ello, se hace en uno de los relatos que aparecen a lo largo del contenido, los que se encuentran sin previo contexto, en hojas color amarillo claro. Se dice que el “sabio alemán Alexander von Humboldt” llega al país para hacer investigaciones acerca de cómo se vive en México. De todo lo que dicho sabio pudo haber relatado, se centra en dar a conocer que en la Academia de San Carlos todas las *razas* conviven por igual:

---

En el edificio de la Academia de San Carlos, o más bien en uno de sus patios, deberían reunirse los restos de la escultura mexicana, y algunas estatuas colosales que hay de piedra, cargadas de jeroglíficos aztecas (...) La enseñanza que se da en la Academia es gratuita. Todas las noches se reúnen en grandes salas, bien iluminadas, centenares de jóvenes, de los cuales unos dibujan al yeso o al natural, mientras otros copian diseños de muebles, candelabros u otros adornos de bronce. **En esta reunión (cosa notable en un país en que tan grandes son los prejuicios de la nobleza contra las castas) se hallan confundidas las clases, los colores y razas; allí se ve el indio o mestizo al lado del blanco, el hijo del pobre artesano en compañía de los principales señores del país** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 86).

---

Menciona que, para ese tiempo, ya existían demasiados prejuicios en contra de las castas. La visión de este personaje se orienta a la propuesta de que la enseñanza es un medio por el cual se puede llegar a unificar todos los colores, sin embargo, no se precisa cuáles eran esos colores, cuáles las clases, y quiénes los principales señores. La segregación racial es evidente y con el texto se comprueba que, únicamente en ciertos espacios, era posible encontrar personas diversas.

Es importante destacar que, si bien la convivencia parecía apuntar hacia la homogeneización, no era así, pues el discurso dice: se hallan confundidas las clases. Es evidente que las clases sociales no eran susceptibles de confusiones pues estaban bien marcadas en función del origen y color de piel.

Así, el proyecto racial en México toma otros matices, concuerdo con Moreno Figueroa (2020) cuando afirma que el mestizaje es el proyecto racial mexicano y que se diferencia de otros en el mundo, porque si bien estos se construyen a partir de segregación y asimilación, en México no se insiste en la separación sino en una mezcla que atiende a encasillarnos como una sociedad homogénea. Con esto tenemos la oportunidad de ser iguales y, al mismo tiempo, desechar lo que no nos gusta como lo indígena, lo negro, lo asiático, las costumbres, la lengua, las vestimentas.

*Mejorar la raza* es un ideal que surgió en el periodo colonial, pero sigue permeando en nuestra actualidad. Ahí es donde toca dirigir la mirada, porque convoca uno de los principales indicadores de que el mestizaje continúa reproduciéndose, que toma otras formas, otras re/presentaciones, pero mantiene su idea firme de modificar, difuminar, limpiar y esconder aquello que no nos gusta; justificando estos procesos en función de construir un camino de igualdad, pero, en realidad estamos contribuyendo al borrado de lo negro, las castas, lo asiático.

En este orden de ideas, la crítica hacia el discurso de este libro de historia es que, promovió la formación de muchas generaciones de alumnos que adoptaron un pensamiento sobre el mestizaje que está más cerca de contribuir al racismo que a la unidad nacional.

### **5.5 México: sus gentes de color y la lengua nacional**

El periodo de independencia, en el territorio mexicano, tuvo lugar entre 1810 y 1821. Fue un proceso caracterizado por su complejidad, así como por los múltiples factores que desencadenaron la lucha. El ambiente sociocultural, enfrentamientos entre grupos políticos, grupos insurgentes, el régimen colonial español, la explotación de recursos, son solo algunos de los motivos que dieron paso a la independencia.

El movimiento tuvo grandes líderes: sacerdotes, militares, políticos, que compartían los ideales sobre un México libre y soberano que no dependiera del dominio español y que fuese capaz de establecer sus propios sistemas de gobierno y político.

Durante este periodo hubo batallas y enfrentamientos entre fuerzas insurgentes y españolas. En estos enfrentamientos hubo violencia, saqueos, maltratos que impactaron significativamente en las esferas económica y social, principalmente.

En el libro de 1960, se presenta un breve antecedente acerca de los conflictos y situación social en el país previo a la independencia, en este libro (1993) la historia se cuenta desde el presente, no en función de lo ocurrido.

El honor y el deber a los héroes nacionales se retoma como parte necesaria para la celebración que, a su vez es representada como una fiesta. La fiesta de la independencia es un fenómeno que sirve para reunir a los mexicanos:

---

**La noche del 15 de septiembre celebramos el inicio de nuestro movimiento de independencia. En cualquier lugar donde haya mexicanos, esa noche es de fiesta.** El centro del festejo, en cada poblado, es casi siempre la plaza principal, adornada con banderas y con focos de colores. Hay un gentío enorme que se divierte, y hay también antojitos, música y cohetes. **En el momento culminante, alguna autoridad aparece ante la multitud. Recuerda a los héroes que hicieron de México una nación independiente y soberana (que se gobierna por ella misma), lanza vivas en su honor, hace ondear la Bandera Nacional, y una cascada de fuegos de artificios cubre los cielos de México** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 85).

---

La narración en tono poético demuestra que la fiesta de la independencia es un acontecimiento no una conmemoración como tal o diseñada para un fin concreto. Se presenta el momento como una fiesta con comida y fuegos artificiales, con adornos en las calles y música.

Así, el evento pasa a ser significado de otra manera: un día para la reunión social amenizada, en la cual se recuerdan a los héroes y se lanzan vivas, una que va más allá de las fronteras, porque deja en claro que “en cualquier lugar donde haya mexicanos, esa noche es de fiesta”. Esta fiesta es presentada sin antecedentes, sin explicaciones sobre cómo y porque iniciaron las movilizaciones.

No obstante, pese a la introducción sobre la fiesta de la independencia, hay un relato que narra el ambiente social que se vivía en Nueva España:

---

**La población de la Nueva España se compone de tres clases de hombres: blancos o españoles, indios, y castas o mestizos. Los españoles componen la décima parte del total. Casi todas las propiedades y la riqueza están en sus manos. Los indios y las castas cultivan la tierra, sirven a la gente acomodada, y viven del trabajo de sus brazos. De ello resulta entre los indios y los blancos ese odio recíproco** que tan fácilmente nace entre los que lo poseen todo y los que nada tienen. No hay estado intermedio: allí se es rico o miserable, noble o infame (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 90).

---

Los españoles eran una población mínima y, según el libro, sólo había tres clases de pobladores en México: blancos/españoles, indios y castas/mestizos. Las castas y los mestizos no eran lo mismo, sin embargo, en este libro se presentan como parte de un mismo grupo. Además, se habla del odio recíproco entre indios y blancos, pero no se toman en cuenta los demás *odios* de los criollos, mestizos, y castas. Se evidencia, nuevamente, que la riqueza les pertenecía a los españoles, y este grupo se apoderó de todo por diferentes mecanismos que siempre incluyeron maltratos, violencia, saqueos, explotación, etc.

Sí, no había puestos intermedios en la Nueva España, porque los españoles se encargaron de que todos aquellos que no fuesen blancos nacidos en la península Ibérica, pasaran a formar parte de los otros. Aun cuando en el libro se haga una distinción solo entre indios y blancos, es importante recalcar que el grupo españoles no incluía a los criollos, y que el grupo indios no era únicamente de indígenas:

Nosotros	Otros
Españoles (extranjeros otros; portugueses, italianos)	Indígenas, criollos, mestizos, africanos, asiáticos, castas.

Los españoles demarcaron el estatus, las relaciones sociales en función de lo que ellos tenían: las riquezas y el poder. Dejando fuera a los demás grupos se crearon diversas leyes para asegurar que la Nueva España solo estuviese integrada a partir de dos grupos: indios y españoles, esto con el propósito de regular las mezclas entre castas y razas.

El sistema de organización estamental novohispano reflejó la preocupación de los españoles y los criollos por mantener una jerarquía sociorracial ante el aumento de las mezclas raciales. En esta jerarquía los españoles se encontraban en el estrato social más alto y los esclavos de origen africano en el más bajo, con los individuos de mezcla en algún lugar entre ellos, dependiendo de la composición de su mezcla (...) Aunque la inequidad social fue consecuencia de la categorización racial y étnica existente en la Nueva España, el sistema de castas también representó el inicio de las prácticas de mestizaje, que incluyó no sólo la mezcla, sino también la síntesis cultural, para la cual la contribución de los modelos culturales indígenas fue muy importante (Martínez Casas et al, 2019, p. 60)

En esta parte de la historia hay un interés en mostrar las diferencias no solo de clase y/o estatus social, sino también de color, de fisonomía, pero de manera incompleta dejando claro que el ideal era aspirar a la blanquitud, pues:

---

La ley prohíbe la mezcla de castas; prohíbe a los blancos establecerse en los pueblos indios; y a estos domiciliarse entre los españoles. Esta distancia puesta entre unos y otros se opone a la civilización. **Entre las castas hay muchas familias que, por su color, su fisonomía y modales, podrían confundirse con los españoles, per la ley las mantiene envilecidas. Todos estos hombres, de carácter enérgico y ardiente, viven en constante irritación contra los blancos, siendo maravilla que su resentimiento no los arrastre con más frecuencia a la venganza.**

Que no se diga a su Majestad que basta el temor del castigo para conservar la tranquilidad, porque se necesitan otros medios. **Hace falta atender a los indios y a las gentes de color** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 91).

---

El color juega un papel importante: es parte fundamental de los procesos raciales y de mestizaje debido a que las diferencias tangibles en los cuerpos son un recurso que sirve para clasificar e identificar a los otros y con ello establecer jerarquías u órdenes sociales legitimados desde la diferencia racial. Las sociedades raciales parten del color de piel para hacer una evaluación sobre cómo es el otro; sus atributos, sus valores, etc. (Telles, 2019).

En el fragmento se observa que el color, fisonomía y modales eran la tríada necesaria para ser *confundidos* con los españoles, con esto se deja claro que este grupo tenía dichos atributos, y que los otros carecían de todo esto, aunque había excepciones *dignas de cambiar de bando*. Se menciona gentes de color ¿cuál color? ¿quiénes eran? La respuesta no existe, pero sí una explicación acerca del color en palabras de Telles (2019, p. 25):

El color de piel es una característica continua y visible que puede discriminar entre personas que se autoidentifican en la misma categoría racial, pero que son, de hecho, de diferente color de piel. Esto es particularmente válido en la categoría cuasi-nacional de mestizo, la que puede esconder variaciones físicas o de color y, por lo tanto, distingue experiencias raciales.

Luego de las intervenciones sobre color, fisonomía y modos de ser de los indios y españoles, hay una mención importante sobre una mujer, a quien se le identifica como *india natural*:

---

Fragmento del diario de Juan Nepomuceno Rosains, secretario de Morelos, durante la toma de Acapulco, en 1813:

Miércoles 7 de abril. Hoy no se ha hecho fuego ninguno. Llegó en este día a nuestro campo doña Manuela Medina, **india natural de Taxco, mujer extraordinaria a quien la junta le dio el título de capitana porque ha hecho varios servicios a la nación, pues ha levantado una compañía y se ha hallado en siete acciones de guerra. Hizo un viaje de más de cuatrocientos kilómetros por conocer al general Morelos. Después de haberlo visto, dijo que ya moría con ese gusto, aunque la despedazase una bomba** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 97).

---

¿Por qué Manuela Medina era una mujer extraordinaria? Entre las posibles respuestas podríamos argumentar:

- a) ¿Por ser indígena y ser valiente?
- b) ¿por ser una mujer que sirvió a la nación?
- c) ¿por ser una indígena que participó en la guerra de independencia?
- d) ¿por emprender un viaje larguísimo para conocer a Morelos?
- e) ¿por tener la disposición de morir por el país luego de conocer al gran Morelos?

Independientemente de cual respuesta se elija, es evidente que la precisión racial sobre este personaje femenino denota que los indígenas no eran parte de la lucha por la independencia del país, salvo casos excepcionales como el de Manuela quien supo servir a la nación, quien prestó sus servicios para contribuir a forjar este país. El reconocimiento lo recibe de la junta, pero no se especifica quienes la conformaban.

Aunado a lo anterior, la figura y presencia de Manuela Medina es importante dentro del libro de historia para la representación y conocimiento de otros personajes femeninos como Josefa Ortiz de Domínguez. Es la primera aparición de una mujer indígena en la historia oficial contada por los libros de texto.

Posteriormente, la narración sobre la independencia de México se aborda de manera superficial, se habla de construir un país feliz, uno glorioso que los criollos impulsaron debido a que ellos eran los principales afectados por la desigualdad en el país:

---

**Para la felicidad del país es necesario quitar el mando y el poder las manos de los europeos; esto es todo el objeto de nuestra empresa, para la que estamos autorizados por la voz común de la nación y por los sentimientos que se abrigan en los corazones de los criollos,** aunque no puedan decirlo en los lugares donde están todavía bajo la servidumbre de un gobierno arbitrario y tirano. En vista del sagrado fuego que nos inflama y de la justicia de nuestra causa, **ánimense, hijos de la patria, que ha llegado el día de la gloria y de la felicidad de esta América** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 98).

---

Las causas que dieron paso a la independencia de México no son mencionadas, más allá de presentar los rencores y deseos de venganza por parte de los indígenas.

Se buscaba justicia, pero tampoco se menciona para quiénes o para qué. Se abordan sí los personajes como Miguel Hidalgo, pero no en un apartado específico, sino a partir de relatos, imágenes de él con antorcha en mano y Virgen de Guadalupe en el pecho.

No se retoman estos personajes tan conocidos, porque la historia desde el libro de 1993 se construye en función de otros tópicos como los mencionados: el color, los diferentes grupos sociales, las menciones recurrentes sobre las castas.

La independencia se cuenta como una festividad y se ofrecen un par de antecedentes. Posteriormente, la historia se enfoca en describir qué sucedió luego de que México llegó a ser un país independiente:

---

En los primeros años después de la Independencia, la gente siguió viviendo más o menos como en el Virreinato (...) **La mayor parte de los mexicanos vivían en el campo, en poblados pequeños. En ese tiempo solo uno de cada diez mexicanos sabía leer y escribir. Había muchas fiestas religiosas y unas pocas fiestas cívicas, que celebraran a los héroes de la Independencia** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 131).

Después de la Independencia, y más aún de la guerra con los Estados Unidos, **hubo gran interés en la historia y en estudiar la manera de ser de los mexicanos. Se rescataron y se publicaron obras importantísimas, como la *Historia general de las cosas de la Nueva España*, de Fray Bernardino de Sahagún** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 131).

---

Aquí pasamos a ser mexicanos todos, ya no hay divisiones a partir de las tres clases de razas que componen al país, ahora se transforman en segregación con base en el nivel educativo, con saber o no escribir en español.

Las acciones que se tomaron desde el naciente estado-nación consistieron en: denominar y agrupar a todos los pobladores como mexicanos, y eliminar los pueblos de indios en los cuáles los indígenas habían conseguido una semiautonomía, incluso el intelectual José María Luis Mora consideró que los indígenas no podían ser considerados civilizados ni cultos como los europeos y con esto no tampoco tenían el derecho de ser respetados como iguales (Martínez et al. 2019).

---

**La educación se convirtió en el instrumento más importante para afirmar el nacionalismo** y se fundaron institutos, escuelas y revistas como El Renacimiento, de Ignacio Manuel Altamirano. **La herencia indígena y la española se afirmaron como los cimientos del pueblo mexicano.**

**Los artistas y los estudiosos se empeñaron en crear una cultura nacional que glorificaba la patria, la familia, los paisajes y las costumbres de México; el heroísmo y, sobre todo, la libertad. Se veneraba a los héroes mexicanos y a los frailes misioneros** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 131).

Educación: Vasconcelos entrega libros

**Vasconcelos proclamó la necesidad de crear bibliotecas en todos los pueblos y rancherías del país, por los que ya sabían leer, y los que estaban aprendiendo lo olvidarían si no se fomentaba el hábito de la lectura** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 165).

---

Las divisiones se promueven desde otros lugares: los educados y los no educados, los que viven en los pueblos y rancherías y los que viven en ciudades, quienes saben leer y quienes no, en este sentido:

Muchos pueblos se aliaron con distintas facciones de las élites, así como con caudillos y militares, en un esfuerzo por proteger sus derechos y su autonomía política (...) Mirar estos descontentos como conflictos raciales dio pie a discursos basados en el supuesto de que los problemas de México estaban ligados a la presencia de la población indígena, por lo que la idea de las bondades del mestizaje comenzó a tomar forma. En este proceso los indígenas fueron definidos como el otro y se les veía como un lastre que evitaba la modernización y, por lo tanto, la prosperidad de México (Martínez Casas et al, 2019, p. 62).

Por un lado, se buscaba venerar a los antiguos mexicas y, por otro, alfabetizar a los indígenas con el propósito de que México avanzara como nación. Para crear la cultura nacional era indispensable educar a los indígenas porque eran considerados los principales detractores del proyecto nacional-racial llamado México. Entregar libros, crear escuelas, eran peldaños cimientos para el nuevo país, la educación comenzó a ser un eje por el cual atravesaban los procesos de mestizaje, nacionalismo, racismo, discriminación.

La nación independiente y soberana se construyó, como bien dice el libro desde lo español y lo indígena, lo cual no es nuevo, sino lo contrario: reafirma que la invisibilización a los demás grupos que conformaban México estaba presente desde la conquista y que la independencia del país no buscó una integración de estos; hizo una selección que le servía para consolidar el proyecto de mestizaje: indígenas y españoles.

El discurso oficial sobre México y su soberanía se presenta en el libro en dos momentos; la independencia y la post-independencia. No obstante, en este libro de 1993, la importancia y revisión sobre los momentos que siguieron después de 1821 son presentados como un desfile de personajes que incluyen sus acciones, esto es: se muestran a partir de lo que hicieron y por lo que deben ser recordados, pero no se profundiza en detalles sobre sus formas de gobierno, qué pasaba con las personas en ese momento, cuál fue el rumbo que tomó el país.

Aquí, los héroes, gobernantes, dictadores, se enlistan como una especie de efemérides que deben ser recordadas:

- Porfirio Díaz: paz y dictadura.
- Madero y su movimiento.
- Ricardo Flores Magón: revolucionario en el exilio.
- Venustiano Carranza y el constitucionalismo.
- Emiliano Zapata: símbolo del agrarismo.
- La rebelión delahuertista.
- La rebelión cristera.

Es preciso señalar que, la lista presentada no es una copia fiel del contenido del libro de texto. A Díaz y Flores Magón, por ejemplo, se les toma mucha importancia, pero, para los propósitos de este trabajo, lo que se dice acerca de estos periodos y sus respectivos personajes no son relevantes debido a la manera llana en cómo se tratan estas temáticas dentro del libro.

Resulta interesante que, previo a esta pasarela de personas no haya menciones sobre la cultura del país entendida no desde el pasado esplendoroso, así como datos referentes a la lengua. De acuerdo con la estructura del libro de texto de historia de 1993, la lengua y alfabetización de México son temas que se tratan después de los diversos periodos de crisis que siguieron luego de la independencia del país. De ahí que se retomen en este apartado.

Ahora bien, el proyecto de México como nación tuvo en la lengua un cimientito importante para sostener diferentes tipos de discursos, sin embargo, el fenómeno sobre la lengua también se encuentra racializado. Si la población era mestiza, una raza cósmica, la lengua también tenía las huellas de un pasado indígena:

---

**El español**, que durante el virreinato se impuso sobre los cientos de lenguas que había en el actual territorio de México, **es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad. Nuestro español es diferente al de otros países.** Tomó muchas palabras de las lenguas de América. Sobre todo, del náhuatl (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 78).

---

La cita mostrada es la primera referencia directa sobre la lengua como elemento de unidad mexicana. No se encontraron más datos del español como lengua nacional, pero el fragmento se retoma debido a los datos que ofrece. En primer lugar, se muestra una prosopopeya sobre la lengua, asumiendo que esta, por sí misma, se impuso. En realidad, fue impuesta por los colonizadores.

Como segundo punto, los cientos de lenguas que había ¿qué pasó con ellas? No se menciona porqué o cómo dejaron de hablarse, ni cuáles eran. El español se posiciona como la lengua nacional, pero tampoco hay precisiones sobre el porqué de ello. Lo cierto es que:

La opción por el uso del español como lengua oficial, nacional, estándar; como elemento unificador, identitario, de asimilación, integración e incorporación del indio al proyecto nacional; como símbolo de una nación mestiza que no niega su origen hispánico y que reconoce sus raíces indígenas es parte del periodo de independencia y posterior a este. La política lingüística pasaba necesariamente a través de la política educativa, que trataba de aplicar las decisiones de los líderes políticos y de los intelectuales, y se enlazaba directamente con la cuestión indígena (González Luna, 2012, p. 96).

En efecto, la mayoría de los mexicanos lo hablaban, una vez más: ¿quiénes eran estos mexicanos? Sí, los criollos, probablemente una parte significativa de mestizos, porque los indígenas no, ni las castas, ni los africanos ni asiáticos, ellos no hablaban español, no pertenecían a la mayoría y, por supuesto, no eran parte de esa nueva unidad llamada México.

El español de nuestro país es diferente, sí, pero no por los préstamos indígenas, sino porque cada variante del español es diversa, es un prejuicio lingüístico creer que sólo el español de México tiene particularidades que otros españoles de España o Argentina, por ejemplo. La variedad del español mexicano es parte del cruce con otras lenguas y culturas, como lo afirma el propio libro, por ello es distinto al de Colombia o Chile (Velázquez Castillo, Nogueira Beltrão, 2023).

Aunado a la lengua, el proceso de alfabetización comenzó a tomar gran importancia y se presenta como un elemento necesario para la construcción del país, no solo después de la independencia, sino incluso después de la revolución. La educación fue posible gracias a los proyectos nacionalistas y, al mismo tiempo, gracias a los exiliados españoles tras la Guerra Civil:

---

Los años treinta fueron difíciles. La economía mundial seguía afectada por la crisis iniciada en 1929. En España, la rebelión de una parte del ejército contra el gobierno de la República provocó la Guerra Civil y obligó **a miles de españoles a salir de su país. Muchos de ellos fueron recibidos por México y enriquecieron nuestra vida, sobre todo en el terreno de la educación, la ciencia y las artes** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 169).

---

Gracias a los aportes en lo cultural, educativo, artístico y científico por parte de los españoles, fue posible el gran proyecto llamado México. La presentación en la dicotomía nosotros y los otros, es de suma importancia en este momento. Los españoles enriquecieron y aportaron, los indígenas no, pese a ser los pobladores originarios. Así, los españoles son presentados a partir de sus atributos: cultos, educados, científicos, en contraposición con los indígenas, mestizos, y los otros mexicanos que habitaban en el país, quienes carecían de todas las cualidades mencionadas.

La lengua como pilar y unidad dieron paso a la alfabetización y la educación gratuita y obligatoria como parte de la estrategia para consolidar la nación:

---

**En los años de la guerra hubo una campaña de alfabetización muy intensa. Desde entonces, la escuela primaria pública, gratuita y obligatoria no ha dejado de crecer.** En 1940 había dos millones de alumnos; hoy en día son catorce (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 170).

---

La cantidad de alumnos eran sinónimo de éxito educativo, para el tiempo de distribución del libro de 1993, el sistema educativo había pasado por diversas etapas, y este libro es prueba de que, para ese tiempo, no había un consenso claro sobre lo que debía enseñarse y cómo, además de que los contenidos, especialmente los de este libro, se encuentran en un considerable desorden, lo anterior es consecuencia de las imposiciones militares y gubernamentales del país:

A mediados del siglo XX, con el último gobierno militar posrevolucionario, el posterior ascenso del civilismo al poder y la cristalización del PRI como partido de Estado, se inició el proyecto de Unidad Nacional (1943-1970). En él se promovió la consolidación del sistema educativo mexicano bajo principios nacionalistas, con los que se buscó definir la 'escuela de la mexicanidad'. Se establecieron nuevas interpretaciones históricas que buscaron mitigar los conflictos ideológicos y que encontró en el discurso mestizo un pilar de su estructura identitaria. Se valoraron las tradiciones indígenas y se resignificó a la cultura española como parte constitutiva del mexicano. La cumbre de este proceso puede señalarse en 1959 con el Decreto de creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, que consiguió unificar las interpretaciones de la historia de México (Plá, 2014, pp. 484-485).

Siguiendo la cita, el contenido del libro de 1993 evidencia que, efectivamente, la educación era el principal proyecto en México, pues era entendida desde su carácter conciliador, homogeneizador y de superación. La idea del progreso permanece vigente, así como en el libro de 1960, pero con matices distintos: alcanzar mejores niveles de vida, mejores oportunidades:

---

**La educación es el medio más adecuado para que todos tengan oportunidades de alcanzar mejores niveles de vida y así construir una nación unida y fuerte.** En el ciclo escolar 1993-94, trece y medio millones de alumnos recibieron clases en las primarias oficiales y un millón en escuelas privadas. En este ciclo escolar se repartieron ciento diecisiete millones de libros de texto gratuitos (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 180).

---

El crecimiento de México era medido según las oportunidades, así como la estabilidad que permitía la gestión de proyectos como nacionalizar los ferrocarriles, crear la CONALITEG, edificar Bellas Artes. A la par de todos estos logros, se gestaban los procesos de identidad que tendrían como principales representantes a Octavio Paz y Samuel Ramos:

---

El desarrollo estabilizador se puso en práctica durante la presidencia de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). El siguiente presidente fue Adolfo **López Mateos (1958-1964). Durante su gobierno se nacionalizó la**

**industria eléctrica, se creó la Comisión Nacional para los Libros de Texto Gratuitos y se completó la nacionalización de los ferrocarriles, que se había comenzado desde tiempos de Porfirio Díaz (...) Gracias a esta estabilidad, en el país floreció la cultura. En 1934 se termina en la capital el Palacio de las Bellas Artes (...) En la literatura se escribió de un modo nuevo sobre México (...) También hubo una nueva oleada de reflexión sobre nuestra identidad. Samuel Ramos y Octavio Paz, entre otros, escribieron acerca del mexicano** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 174).

---

Por lo visto, hay muchos mexicanos dentro del mexicano y de México, se habla de los mexicanos que no son los indígenas, se habla de los mexicanos que sí son mexicanos, pero sigue sin especificarse qué, exactamente, es ser mexicano. Paz y Ramos hablaron del ser mexicano, pero desde diferentes ángulos. Pese a lo anterior, la silueta del mexicano seguía sin dibujarse por completo.

*Grosso modo*, el primero, en su conocido ensayo: El laberinto de la soledad, publicado en 1950 dio cuenta de la identidad mexicana a partir de la violencia, la opresión y luchas que se atravesaron hasta llegar dar un perfil psicológico y cultural sobre el ser mexicano, así como las relaciones que establece entre la muerte, sus significaciones y tradiciones.

Ramos propuso que la identidad del mexicano está permeada por la pasividad y conformismo y que esto tiene que ver con la influencia de la religión católica en el territorio. Destacó que la fusión entre indígenas y europeos originó una cultura híbrida y demasiado compleja.

Una parte esencial en la construcción de la identidad nacional fue, por supuesto la patria. La vemos convertirse en familia, en espacio, en hogar, en madre y padre, pero conservando su categoría sentimental: el amor por la patria y los símbolos en donde esta se encuentra condensada:

---

**La patria es nuestra tierra, la tierra de nuestros padres. La queremos como se quiere a la familia, al lugar donde vivimos, al paisaje que nos rodea.** No la amamos porque sea grande y poderosa, ni por débil y pequeña. La amamos, simplemente, porque es la nuestra.

La patria está representada, **está como guardada, en los Símbolos Patrios, que son el Escudo, la Bandera y el Himno nacionales** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 176).

---

La patria, sus mexicanos e identidad son parte del nosotros, porque los otros se presentan en el libro de texto de 1993, como los indígenas, los mexicanos que pertenecen a otros pueblos y que necesitan ser atendidos:

**Alrededor de nueve millones de mexicanos pertenecen a pueblos indígenas, de culturas y lenguas diversas.** De acuerdo con la información del Instituto Nacional Indigenista, las etnias indígenas que en 1990 contaban con más de cien mil hablantes son las siguientes: nahuas, mayas, zapotecas, mixtecas, otomíes, tzeltales, tzotziles, totonacos, mazatecos, choles, mazahuas, huastecos, chinantecos, purépechas.

**En general, las condiciones de vida de los indígenas mexicanos son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Se ha trabajado intensamente para integrar la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún falta por hacer** (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 179).

---

Los millones de indígenas mexicanos, seguían mostrándose como los pobladores otros, los que tenían cultura y lengua diversa, los que necesitaban escuelas, seguridad y respeto. México seguía sin integrar a los indígenas al estado nacional, sí, había mucho por hacer.

El naciente país había decidido que la política mestiza sería la bandera para la unión y que, con el tiempo, los indígenas serían un pasado sin testigos ni vestigios. Mientras eso sucedía, lo urgente a atender consistía en fomentar la mejoría de los indígenas, mejorar esa raza por diversos mecanismos: la educación, trabajo, e integración. México, para ese tiempo, ya contaba con un Instituto Nacional Indigenista, y estaba a un paso de suceder el levantamiento del EZNL, para evidenciar que, las políticas de integración habían fallado, que el Estado-nación les debía justicia, igualdad y reivindicación.

Las historias sobre el origen versaban sobre ser hijos de *gente con orígenes distintos*, un eufemismo impreciso, puesto que el origen es el mismo para todos los seres humanos, se parte del mismo punto, pero decir orígenes distintos ayuda a difuminar las mezclas, lo negro y lo asiático que transita por la sangre, cosmovisiones, modos de vida, entre otros. Dejamos de ser mexicanos para convertirnos en mestizos con orígenes diversos y, aparentemente, desconocidos:

---

En México vive gente diversa. Alguna pertenece a los grupos indígenas, y otra llegó de Europa, de África, de Asia. **Pero la mayoría de los mexicanos somos mestizos, es decir, somos hijos de gente de orígenes distintos (incluidas las mezclas entre las diferentes culturas indígenas).**

**Este mestizaje nos hace diferentes a otros pueblos, nos da un carácter propio, una identidad. Otra de las razones de nuestra identidad es que vivimos en un mismo territorio. Otras más son que tenemos unas mismas leyes, un mismo gobierno, una misma cultura, enriquecida por sus diferencias regionales.**

Nuestra cultura es nuestra forma de vivir: nuestras ideas, costumbres, creencias, manera de ver las cosas, nuestro gusto por ciertos platillos, juegos y espectáculos; por cierta música; la diversidad de nuestras fiestas (Historia. Cuarto grado, 1993, p. 182).

---

Si bien la estructura del libro de texto de 1993 es la menos pedagógica, es indiscutible que el propósito era mostrar a México a partir de la mezcla, sin revelar los procesos de autoritarismo, violencia e imposiciones en medio de la patria. La población en México pasó a ser mestiza-mexicana, indígena con pertenencia a México, española y/o blanca.

Debido a que el mestizaje fue un proceso que incluía la transformación identitaria, cultural, territorial, etc., tenía que ser devaluada y anatemizada, de lo contrario la ideología del mestizaje no podría dar los resultados esperados.

Se esperaba que, así como los mestizos habían dejado atrás lo indígena y retomaban solo algunas cuestiones como la gastronomía, préstamos léxicos, los ahora mexicanos en su carácter colectivo, unido y nacionalizado, hicieran lo mismo: optar por preservar lo español, aspirar a la blanquitud requisito para el ascenso social (Navarrete, 2005).

## **CAPÍTULO 6. LIBROS COMO LEGADO: GENERACIÓN 2014**

### **ELLA NO LO SABE (FRAGMENTO)**

¡Ah! Si ella supiera que su sangre tiñe de vivos colores  
que alegran al mundo y contagian de vida  
el alma de cualquiera;  
que en su piel y en sus cabellos lleva como baluartes  
el poder y la belleza de todas sus ancestras.

No, ella no lo sabe, pero qué bueno sería que lo supiera,  
porque también sabría que si eleva su espíritu,  
levanta su voz y pisa con fuerza,  
¡este mundo calla y reconoce su esencia!

ALEIDA VIOLETA VÁZQUEZ CISNEROS

### 6.1 Mexico-mestizos: hijos de la patria.

Hacia 2011, en México, fue aprobada la RIEB, esto es, la Reforma Integral de Educación Básica. Con dicha reforma se buscaba hacer mejoras a la educación básica en el país por medio de la formación de los estudiantes a partir de un modelo de competencias y habilidades necesarias para el buen desarrollo en lo personal y social.

Esta reforma se implementó en las escuelas de educación básica; preescolar, primaria y secundaria, en el ciclo escolar 2011-2012. Las acciones previas para su puesta marcha consistieron en: a) elaboración de nuevos planes y programas de estudio, b) capacitación a los docentes en el uso de los nuevos planes y programas, c) la creación y diseño de materiales didácticos y recursos educativos afines a los lineamientos de la reforma.

Con las nuevas implementaciones en materia educativa, se elaboraron nuevos libros de texto, se actualizaron los contenidos y se reajustaron los currículos escolares.

El libro de historia de 2014 presenta una estructura completamente distinta a la de los dos manuales revisados en este trabajo. Tiene un total de 194 páginas. Incluye, además de la presentación e índice, un apartado que detalla la estructura del libro, cómo se abordaran los contenidos en los bloques y las sugerencias para interactuar con las actividades y evaluaciones de este material.

La presentación contiene la misma imagen de la portada y un breve texto que dice:

---

Esta obra ilustró la portada de los primeros libros de texto. **Hoy la reproducimos aquí para mostrarte lo que entonces era una aspiración: que los libros de texto estuvieran entre los legados que la Patria deja a sus hijos** (Historia. Cuarto grado, 2014, s/p).

---

Se observa que patria es tomada como madre que hereda a los hijos un bien material. Es la primera mención que se hace respecto a ella. La obra de la portada es la conexión entre el pasado de los libros de texto y el presente. El propósito de la patria fue cumplido y se ve reflejado en estos nuevos materiales. Posteriormente, se habla de quién creó el libro y con qué finalidad. Cabe mencionar que es la primera vez que se menciona a la SEP como autora de estos materiales:

---

**El libro de texto que tienes en tus manos fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública** para ayudarte a estudiar y para que leyéndolo conozcas más de las personas y del mundo que te rodea (Historia. Cuarto grado, 2014, s/p).

---

Las palabras de bienvenida ya no hablan de conocer un pasado esplendoroso o amar a la patria, ahora se habla desde un contexto más global: conocer el mundo y a las personas, para dar paso a una explicación sobre el libro, cómo y porqué es importante aprender historia desde datos, fechas y cronológicamente:

---

Hola, ¿sabes que somos historia y que estamos hechos de historias? Los seres humanos, la cultura y nuestro mundo son el resultado de las acciones que hicieron las personas en el pasado. **El aprendizaje de la historia mediante la ubicación de cuándo y dónde ocurrieron los hechos históricos, la investigación en fuentes y el conocimiento de lo que ha cambiado y lo que aún permanece en el presente, te ofrece elementos para conocer la sociedad en la que vives, conformar tu identidad como mexicano y contribuir en tu formación como persona comprometida con tu país** (Historia. Cuarto grado, 2014, s/p).

---

Es evidente que hay un gran cambio en cuanto a estructura, pues el libro de la generación de 1993, carece de orden cronológico y presenta algunas inconsistencias en cuanto a fechas y lugares.

De ahí que este nuevo libro subsane los errores de los anteriores materiales y presente las explicaciones sobre la importancia de entender los acontecimientos de acuerdo con un tiempo y espacio determinados y precisos.

Presenta también la incorporación de la investigación en fuentes, esto se debe a lo largo de este material hay ligas electrónicas que llevan a sitios en internet que contienen información sobre los contenidos que se van desarrollando en el libro. En estos libros se retoman los conceptos de identidad, mexicano y compromiso con el país, desde luego, ya no como un hijo de la madre-patria, sino como un ciudadano mexicano comprometido con su nación.

Con respecto a lo que se menciona de identidad, asegura que le corresponde al alumno conformar su *identidad como mexicano*, esta noción se presenta como un proceso que, con el conocimiento del pasado y la sociedad, puede armarse, configurarse hasta pasar a ser parte del país.

Conviene preguntarse entonces ¿cuál es la identidad del mexicano? ¿quién es un mexicano? ¿qué condiciones deben cumplirse para ser mexicano? Según este libro de texto, hasta ahora, el mexicano es un hijo de la patria que le ha heredado el conocimiento a través de los libros, y se espera que sea un ciudadano comprometido.

Entender la mexicanidad abarca una serie de entramados de significaciones, ideologías, re/presentaciones en torno a la nación, la identidad, el hacer y ser, que derivan en las políticas y proyectos del mestizaje. En México, la mezcla cultural-biológica se presentó como la solución frente a los procesos de racismo ya vistos en Alemania, España y Estados Unidos de América en el siglo XIX. La unión de los mexicanos en una sola categoría: mestizo, se propuso para eliminar la noción de raza. Al no tener el componente explícito racial como divisor de clases, la homogeneidad mestiza era el siguiente paso asegurado.

La identidad del mexicano deviene del mestizaje en donde se fabrica un arquetipo sociocultural del mestizo a partir de dos situaciones fundamentales: la urgencia por la unidad nacional y las políticas del indigenismo que consistían en integrar a los indígenas al proyecto de nación siempre y cuando estuvieran mexicanizados (Gutiérrez, 2019).

Al proyecto nacionalista-mestizo no le interesaban los indígenas del presente, sino solo los del pasado que habían heredado parte de la grandeza cultural a México, los indígenas que eran incorporados a la nación, primero debían ser mexicanizados, porque siendo indígenas no cumplían con las condiciones de mexicanos, pues un mexicano-mestizo era aquel que tenía dominio del español, que vestía no con la ropa indígena, sino al estilo español y que re-conocía los símbolos patrios, adicionalmente, se esperaba que fuese un creyente católico.

Los mexicanos legítimos eran los mestizos, los hijos de españoles e indígenas que nacieron dentro del mestizaje, pero para lograr la unidad nacional se necesitaba incorporar a las otras razas que todavía tenían presencia en el país; indígenas y negros. Los pilares ideológicos del nacionalismo, se asentaron sobre las bases del mestizaje y el indigenismo, ambos como proyectos de invisibilización y borrado de negros e indígenas.

Así, el mexicano sería el ciudadano mestizo que pondera sus raíces españolas y se enorgullece de su pasado indígena que ya ha pasado por un blanqueamiento social, esto, desde luego, implicó el total borrado de lo negro, mientras que lo indígena fue utilizado como parte de la narrativa nacionalista: el orgullo por las raíces prehispánicas.

## **6.2 Los otros mexicanos: hijos del maíz**

El contenido del libro de texto de 2014 se enfoca en mostrar los periodos de la historia de México, previos a la conquista, al descubrimiento, así, hace narraciones en torno a cómo surgió la vida en América, quienes fueron los primeros habitantes, cómo eran, a qué se dedicaban.

Las representaciones de esta población antigua corresponden se hacen con nociones como grupos humanos, seres humanos o mesoamericanos, esta última denominación corresponde al lugar de origen de estos pobladores.

Existe un debate en torno al proceso histórico por el cual se produjo el poblamiento de América, desde luego, las teorías científicas más aceptadas y legitimadas establecen que los primeros pobladores migraron y se asentaron en diversos territorios del continente americano. El libro de texto presenta el origen de las *culturas y civilizaciones* a través de la teoría sobre la migración:

---

**Los investigadores han desarrollado varias propuestas para explicar el origen del ser humano en América. Una de las más aceptadas es la que establece que los primeros habitantes de nuestro continente eran originarios del centro de Asia.** Según esta explicación, el poblamiento de América se originó durante la última glaciación, en la que el norte de Asia y América se congelaron; en consecuencia, el nivel del mar descendió y quedaron al descubierto largas franjas de tierra en el estrecho de Bering, lo que permitió que los seres humanos provenientes de Asia cruzaran y poblaran gradualmente lo que hoy es América (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 12).

---

La primera referencia a Asia ocurre en este libro, pues en el de 1960 no hay una mención clara sobre el origen de los primeros pobladores, mientras que en el de 1993, se consideraba que los primeros pobladores habían llegado desde África, no de Asia y de este continente no hay menciones al respecto.

Con lo anterior se suma una nueva posibilidad: la población originaria en México antes de la Conquista estaba compuesta por personas de origen asiático que llegaron a poblar América luego de una glaciación. Posteriormente, las precisiones y características sobre cómo eran los primeros grupos de habitantes continúan:

---

Pasaron miles de años para que el continente americano se poblara completamente. **Una de las razones fue que los grupos humanos eran nómadas** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 20).

Se sabe poco acerca de los primeros pobladores del actual territorio mexicano, ya que para investigarlos solo se cuenta con restos de viviendas, de animales y de **seres humanos (cráneos, esqueletos y dientes), algunos utensilios de piedra y hueso, y pinturas ruprestres que han servido como fuentes de información** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 22).

Los principales descubrimientos de los primeros grupos humanos que se han encontrado en el actual territorio mexicano están en El Cedral, San Luis Potosí, en Tepexpan y en Santa Isabel Ixtapan, Estado de México, y en el Peñón de los Baños, Ciudad de México (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 22).

---

Las descripciones son concisas: eran nómadas, hay pocos restos sobre ellos, hay descubrimientos sobre grupos humanos. Hasta ahora no se ha utilizado la noción indígena, poblador, azteca o similares, para definir a la población que habitó en México, lo mismo sucede en los libros anteriores.

Destaca en este libro la participación de las mujeres como parte de la historia desde los orígenes, pues en los materiales de 1960 y 1993 no hay menciones hacia las mujeres como sector de la sociedad, son nombradas en periodos como la independencia, o el caso extraordinario de Manuela Medina, pero no como parte integrada en la sociedad, ni como personas valiosas en la construcción de la historia:

---

**En México, el cultivo del maíz se inició alrededor del año 5000 a. C.** Probablemente en un principio **las mujeres y los niños aprendieron a identificar las plantas comestibles y comenzaron a cuidarlas** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 24).

Gracias a la agricultura y a la domesticación de ciertos animales como el guajolote, los grupos humanos dependieron cada vez menos de la cacería y la recolección (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 25).

---

La inclusión de las mujeres es todo un hallazgo en este libro, conforme se avanza en el contenido hay algunas menciones importantes sobre el papel de las mujeres en la sociedad, desde luego, realizadas a partir de la división de sexo-genérica.

Aunado al tema del cultivo de maíz que fue una actividad a cargo de las infancias y mujeres, se propone la concepción de la identidad mexicana a partir de la relación prehispánica con el presente, con esto se evidencia que la identidad mestiza toma elementos indígenas para construir ese mito fundacional mestizo, tal como se observa en la siguiente cita:

---

**La mayor parte de la dieta de los mexicanos se compone de alimentos preparados con maíz, como tortillas, tamales, atoles y pozole, entre otros. El cultivo del maíz fue el sustento de los pueblos mesoamericanos y se convirtió en objeto de culto**, como lo demuestra la adoración al dios Centéotl entre los mexicas, o historias como el Popol Vuh, entre los mayas, que narra cómo los dioses crearon la humanidad con masa de maíz (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 32).

---

Aquí, lo dicho por los mayas ya no es un mito, como se especifica en el libro de 1993, ahora es una historia más acerca de la creación de la humanidad y el maíz pasa a ser mostrado como un “objeto de culto”, por ello la importancia de recalcar que en México se cultiva este alimento desde épocas ancestrales. Aquí, el ser mexicano se entiende desvinculado de la raza cósmica, ser mexico-mestizo es ser hijos del maíz.

La división temporal y espacial de América y sus primeros habitantes contempla varias regiones: Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica, en el contenido del libro se habla de estas tres no de manera aislada sino de forma conectada, de cómo eran las relaciones entre estos pueblos, así como características sobre sus formas de vida y creencias:

---

Las culturas que poblaron Oasisamérica mantuvieron estrecho contacto con los mesoamericanos, de quienes recibieron una importante influencia. De ellos aprendieron a construir sistemas de riego y edificaciones como las destinadas al juego de pelota.

---

**Los distintos grupos de Oasisamérica tenían creencias muy variadas, pero compartían el culto a divinidades relacionadas con la naturaleza y la fertilidad.** Algunas culturas del suroeste de Estados Unidos rendían culto a los *kachinas*, entidades cuyo aspecto era parecido al del dios mesoamericano Tláloc.

Estos seres sobrenaturales se asociaban con la lluvia, la caza y los cultivos, sobre todo eran considerados espíritus que daban vida a todas las criaturas del universo (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 29).

---

Las descripciones sobre la vida en las diversas regiones son sustanciales respecto a las del libro de 1993. Se amplía la información sobre las actividades que desarrollaban con una respectiva explicación sobre porqué lo hacían. Las ciudades están organizadas, tienen sus propios sistemas de riego, juegos como el de pelota, se dedican a la caza, y estaban en armonía con las criaturas y deidades en las que creían. Pareciera que sí hay un cambio en cómo se cuenta la historia, el discurso es más plural, preciso, no obstante, incorpora nociones como civilización, desde un sentido etnocentrista:

---

**Como viste en el bloque anterior, Mesoamérica es el área cultural** que abarcó desde el noroeste de México hasta Centroamérica, y **donde se desarrollaron distintas civilizaciones que compartieron ciertas características y elementos culturales** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 38).

**Civilización. Sociedad sedentaria compleja que practicó la agricultura, construyó grandes ciudades, desarrolló la escritura y creó calendarios; tuvo importantes avances científicos y tecnológicos,** un sobresaliente desarrollo cultural, así como un gobierno centralizado por medio del ejército (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 38).

---

Mesoamérica pasa a ser el área cultural, no un simple espacio geográfico en un mapa, aunada a la categoría de civilización que, dicho sea de paso, se encuentra en el libro como parte de la estrategia de glosario que muestra las definiciones de palabras *desconocidas*, conlleva a pensar por qué se habla de civilizaciones y no de pueblos.

El concepto civilización conduce a cuatro consideraciones importantes:

- a) Puede ser utilizado para fomentar la discriminación cultural, pues desde una visión etnocentrista, se establecen jerarquías entre pueblos, de ahí que exista la dicotomía: civilizado/no civilizado y derive en discriminación.
- b) Con base en la idea de la historia como una línea del tiempo, a través de la cual suceden acontecimientos, se tiende a considerar que civilización es un proceso cuya meta es el progreso. Así, la humanidad inició en una fase civilizatoria que, con el paso de los años, avanzará a otro estado más desarrollado y complejo.
- c) Hablar de civilización como parte de una homogeneización cultural, en donde la categoría cultura está implicada en las características de la civilización, convoca a la falta de reconocimiento e invisibilización de las particularidades, modos de vida, rasgos, creencias de las *áreas culturales* que se desarrollaron en el mundo.
- d) Finalmente, si la definición de civilización atiende a posicionarse unívoca y sin considerar la contextualización histórica se llega a equivocaciones sobre ¿qué es una civilización? Porque no en todos los momentos de la historia, ni en todos los espacios, se entenderá de la misma manera dicha categoría.

Después de la introducción del término civilización, la categoría que se utiliza para definir a los pueblos es la de culturas y no se presenta alguna precisión o nota al margen, ni tampoco como una palabra del glosario.

A lo largo del libro se hacen preguntas de reflexión para los alumnos, así como autoevaluaciones acerca de lo que aprendieron de las unidades temáticas, es notoria la excesiva presencia de las categorías cultura y sociedad:

¿Cuál es el **legado cultural** de los pueblos mesoamericanos? **La historia de las culturas** mesoamericanas comienza hacia el año 2500 a. C. en el periodo Preclásico (...) **La sociedad** se organizó en varios grupos: los gobernantes, que a la vez eran sacerdotes y jefes guerreros; los artesanos y campesinos, que eran la mayoría de la población y que trabajaban la tierra, además de participar en la construcción de las ciudades y en las guerras como soldados (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 44).

Durante el periodo Clásico, **la organización de la sociedad se volvió más compleja**. Junto con los guerreros-sacerdotes se necesitaron funcionarios encargados de impartir justicia y de recaudar tributos; también comerciantes que viajaran largas distancias para intercambiar diversos productos y artesanos especializados que elaboraban objetos de gran belleza (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 46).

---

Ante la aparición de cultura, se encuentra la de sociedad, en este sentido, se habla de pueblos, gobernantes, artesanos, campesinos, de trabajos y acciones como “impartir justicia”, con esto se realza el valor de los pueblos mesoamericanos para, sobre ello, asentar que, México es el resultado de un gran legado cultural que viene desde generaciones pasadas.

Posteriormente, se ofrece un panorama general acerca de las condiciones en las que vivieron los grupos de pobladores más reconocidos en México, ya sea por sus sistemas de escritura, sus calendarios, entre otros:

---

**Los mayas vivieron al sur de Mesoamérica**. Alcanzaron su mayor esplendor entre los años 250 d.C. y 900 d.C. **Gracias al perfeccionamiento técnico y científico hicieron su agricultura más productiva y aprovecharon mejor los recursos naturales**. Así, sus poblados crecieron y se transformaron en grandes ciudades como Tikal, Uaxactún, Palenque, Yaxchilán, entre otras, que dominaban a las poblaciones de menor tamaño establecidas alrededor de ellas (Historia. Cuarto grado, p.47).

La sociedad teotihuacana estaba integrada por sacerdotes, guerreros, comerciantes, artesanos y agricultores, entre otros. **Los teotihuacanos expresaban sus creencias por medio de la escultura, la cerámica y la pintura mural**.

**A finales del periodo Clásico, la ciudad fue saqueada, quemada y destruida.** Se desconocen con exactitud las causas de la decadencia de esta cultura, pero algunos investigadores consideran que **sucumbió por la sobreexplotación de los recursos naturales, las invasiones de otros pueblos y los conflictos internos** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 51).

**En los valles del actual estado de Oaxaca se establecieron varios grupos que con el tiempo se unieron y formaron los pueblos zapoteco y mixteco (...) el pueblo zapoteco también se distinguió por medir los ciclos del Sol, la Luna y de Venus** (asi pudo elaborar su calendario), crear un sistema de escritura basado en glifos que tallaban en piedra, hueso, concha o que pintaban sobre piel, cerámica o muros (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 52).

---

Los diferentes asentamientos y pobladores se muestran como un complejo mosaico que contiene atributos positivos, todo el pasado fue glorioso, artístico, de perfeccionamiento en lo técnico y en lo científico.

Los antiguos pobladores abarcaron muchas áreas del conocimiento y sus aportes son lo que se destaca en este libro de 2014, podría, incluso, parecer un acto de reivindicación por el abandono y silencio en el que se tuvieron estas partes de la historia.

Cada actividad, creación artística, edificación, se considera de suma importancia, pues cada pieza fue necesaria para fundamentar la idea sobre México y sus grandes antepasados. Véase gráfico 1.

Cuadro 1. Aportes y legados de los pueblos mesoamericanos



Fuente: elaboración propia.

Se necesitaron muchos peldaños para construir esta escalera llamada México, además de varios años para lograr el cometido. En 2014, el contenido del libro de texto apostó por reconocer la trayectoria de los pueblos originarios y considerar las herencias como huellas de un pasado que ha prevalecido:

---

**Los pueblos mesoamericanos se distinguieron por su creatividad y conocimientos artísticos. Destacaron por su habilidad en una gran variedad de oficios, que a lo largo del tiempo desarrollaron y cuya huella prevalece hasta nuestros días** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 68).

---

Asimismo, como se mencionó en párrafos anteriores, la inclusión de mujeres es un aspecto a destacar, pues se presentan realizando actividades importantes como cosechar y cultivar y en la toma de decisiones políticas, esto con un detalle al margen: las mujeres con linaje tenían más oportunidades de entrar a la esfera política:

---

**Las mujeres mayas destacaron en asuntos políticos, ya que en la sucesión de los gobernantes o señores se tomaba en cuenta el linaje de la madre.** Muchas veces se hacían alianzas políticas mediante compromisos matrimoniales.

**Linaje. Línea de antepasados y descendientes de una persona o grupo de nobles** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 47).

---

Se presenta así, la distinción entre clases sociales en los pueblos mesoamericanos, había nobles, campesinos, guerreros, sacerdotes, etcétera, pero no todos pertenecían al mismo estrato social. El linaje desempeñaba un papel crucial en las alianzas políticas.

Es posible argumentar que las uniones matrimoniales eran únicamente por un interés y no de consentimiento y común acuerdo, reduciendo así la participación y agencia de las mujeres, no obstante, también es importante que se les mencione dentro de los contenidos pues ayudan a la representatividad colectiva, a la identificación con otras mujeres que hicieron parte de la historia.

Hasta el momento, la narración transcurre en un lenguaje políticamente correcto, sin hacer menciones peyorativas, inclusive, la definición de mito que se muestra en este libro es muy diferente a la que se encontró en el libro de 1993, aquí el mito no es ni verdadero ni falso; es una invención y como tal no puede situarse en tiempo y espacio:

Las ideas prehispánicas sobre la creación del ser humano.

Para explicar su presencia en el mundo, los mesoamericanos inventaron mitos, en los cuales imaginaron cómo fueron creados por dioses que guiaban el destino de la humanidad.

**Mito. Narración que no se puede ubicar con precisión en el tiempo histórico;** sus personajes suelen tener características divinas o heroicas. Se mencionan las creencias sobre cómo se originó algún fenómeno natural, un lugar, una costumbre, etcétera (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 70).

---

La imaginación e invención son dos conceptos que orientan a pensar que los mitos no son del todo confiables, aunque en el discurso no se niegue ni se confirme tal afirmación.

Así, las ideas prehispánicas siguen siendo creencias inferiores o no válidas en comparación con la precisión histórica.

En el libro de texto de historia de cuarto grado de 2014 los apartados que relatan los acontecimientos en torno a los pueblos originarios son breves ya que, la mayor parte del contenido se centra en la explicación de los periodos de esplendor de Mesoamérica.

Sin embargo, el contenido que abarca la historia de los indígenas inicia mostrando las situaciones en que viven estos grupos, incluyendo una mención directa al racismo.

La falta de oportunidades, la segregación, y el buscar un mejor nivel de vida o de las condiciones en que viven posicionan a estas personas como los otros, los que necesitan ser ayudados y rescatados, los que han sobrevivido y, pese a todo, conservan sus modos de vida y le han heredado al país no solo cultura sino también riquezas que constituyen parte importante de la identidad nacional.

Costumbres, cultura, riquezas, formas de vida, modos de ser y estar son parte del discurso que presenta a los indígenas, sin embargo, en este libro no hay explicaciones acerca de cómo son los modos de vida, sus culturas, su cosmovisión, vestimenta, tipo de alimentación, hogares en los que viven, entre muchos otros más, a excepción de un fragmento que da cuenta de cómo es la concepción de la guerra para los indígenas y cómo es para los españoles, del cual se habla más adelante.

Por ahora, conviene señalar que la noción sobre la marginación de estos grupos se debe a la falta de acceso a servicios de salud y educación, esto es; las formas evolucionadas del pasado discurso sobre la alfabetización e higiene para estos sectores, veamos:

---

#### **La presencia indígena en la actualidad**

**A lo largo de nuestra historia, los grupos indígenas han tenido diversas dificultades: la pobreza, la segregación, el racismo, la falta de acceso a la educación y a la salud, entre otras.** No obstante, apoyados en su vida comunitaria, los indígenas han conservado sus sistemas de gobierno tradicionales, sus formas de vida, su religión y su lengua; **esto sucede incluso entre aquellos que se trasladan a las ciudades buscando mejorar sus condiciones de vida** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 72).

---

Se representa a los indígenas como grupos que carecen de servicios, educación y que en sus comunidades no existen condiciones para el buen desarrollo de sus vidas. La conservación de sus costumbres y tradiciones es una tarea que se sostiene a través de la vida en comunidad, lo que implica suponer que no hay una vinculación de estos sectores con el resto de la población.

La idea sobre la lejanía en que habitan estas personas, se posiciona como un elemento para la división entre quienes están en las ciudades y tienen las oportunidades al alcance y aquellos que deben trasladarse, pues la vida en la comunidad es una limitante, porque allí no hay *mejores condiciones de vida*.

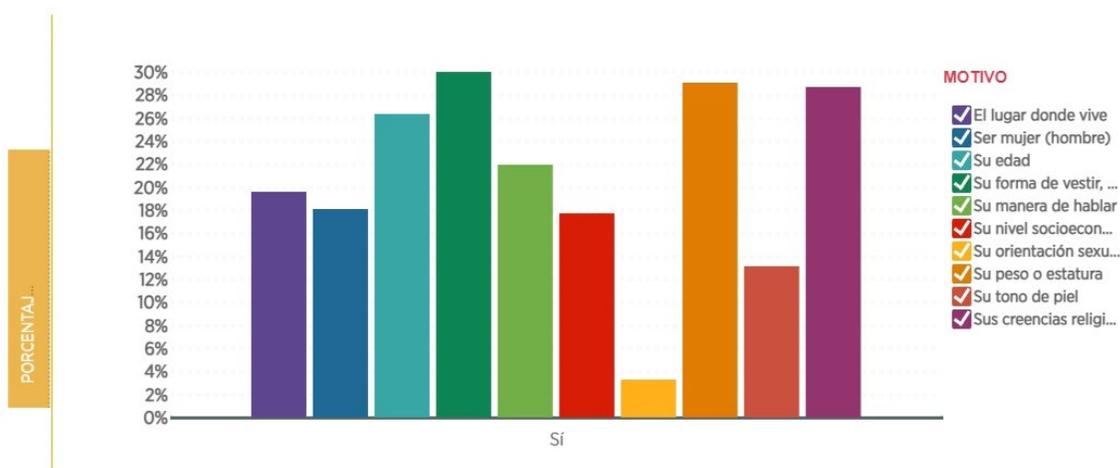
*Ellos* se convierten en el grupo vulnerable que necesita de oportunidades. El *nosotros* se transforma en todos aquellos que viven en las ciudades y gozan del acceso a la educación, servicios de salud, no padecen de pobreza ni discriminación, ahora bien ¿quiénes forman parte de ese nosotros? Un grupo selecto, minoritario y reducido de personas. Aun cuando el discurso oriente al lector/alumno a concebirse como parte de ese nosotros es evidente que, en México, los rostros de la discriminación, racismo, segregación son muchísimos.

De acuerdo con los datos estadísticos de la CONAPRED (Comisión Nacional para prevenir la discriminación) las aproximaciones a la discriminación en el país se hace en función de grupos de personas que comparten características, así las dos grandes poblaciones son: personas de 18 años y más que comparten sus opiniones y experiencias de discriminación, y las características sociodemográficas de la población.

Asimismo se han definido los grupos que son discriminados con base en lo siguiente: personas indígenas, personas con discapacidad, personas de la diversidad religiosa, personas afrodescendientes, personas de la diversidad sexual, mujeres, trabajadoras del hogar remuneradas, niñas y niños de 9 a 11 años, adolescentes y jóvenes de 12 a 29 años, y personas mayores de 60 años o más. Según los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 (ENADIS) se puede observar lo siguiente:

En los últimos doce meses, de agosto de 2016 a la fecha, ¿ha sido discriminado(a) o menospreciado(a), por alguna de las siguientes razones? (Población de 18 años y más (opiniones y experiencias de discriminación))

RESPUESTA: Sí

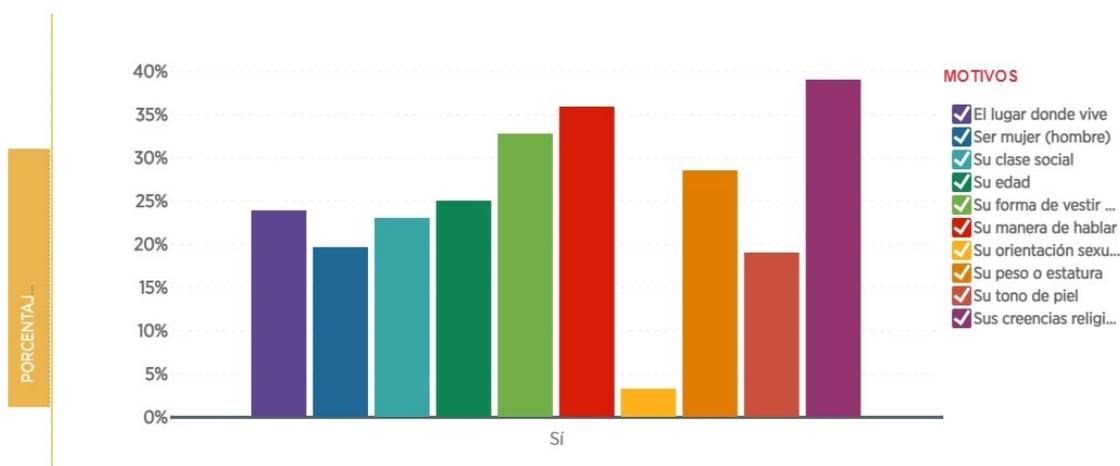


FUENTE: Estimaciones de Conapred con base en la ENADIS 2017

RESPUESTA

En los últimos doce meses, de agosto de 2016 a la fecha, ¿ha sido discriminado(a) o menospreciado(a), por alguna de las siguientes razones? (Personas indígenas)

RESPUESTA: Sí



FUENTE: Estimaciones de Conapred con base en la ENADIS 2017

RESPUESTA

Las gráficas mostradas evidencian que la discriminación en el país abarca muchas poblaciones y diversos motivos. La primera gráfica corresponde a las respuestas de personas entre 12 y 29 años, la segunda, a personas indígenas.

Los resultados son muy similares, en donde se muestra diferencia es en los motivos que abarcan la manera de hablar, la forma de vestir y la clase social.

Las estrategias discursivas del libro de texto que hacen referencia a los indígenas se relacionan con conceptos como discriminación, racismo, pero también al pasado esplendor, a las herencias, así, aunque el discurso parezca reivindicar la imagen de estos grupos, provoca el efecto contrario, porque los separa la lengua, los mitos, las creencias, los saberes, desde ese momento son posicionados como los otros, los que no pertenecen a la mayoría del país:

---

Actualmente, en nuestro país se hablan más de sesenta lenguas indígenas y **hay más de seis millones y medio de hablantes de estas lenguas. Cada una representa una cultura diferente y, por lo tanto, un legado cultural distinto.**

Los cantos, poesías, relatos, mitos y cuentos indígenas transmiten la riqueza de los valores y las culturas de estos pueblos. **En los pueblos indígenas, México tiene uno de los pilares de su identidad cultural y de su grandeza. Por eso, conocer su historia y sus saberes resulta fundamental para construir un país con mayores oportunidades al reconocer y respetar la diversidad que tenemos** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 72).

---

Los millones de pobladores indígenas son parte de esa *presencia*, huella del pasado, cultural, riqueza, pilar de la grandeza y por ello deben ser respetados, esta exotización de los indígenas conlleva a pensar que deben ser reconocidos no por ser personas, que deben gozar de igualdad no por ser mexicanos, sino porque son los descendientes de un legado cultural que es parte del país.

Una tercera parte del contenido del libro de texto está dedicada a las raíces de México, sin embargo, pocas veces se hace mención de la palabra indígena, es usada en referencias muy específicas y para hacer una diferenciación entre *ellos* y *nosotros*.

No hay atributos directos, pero sí implícitos para caracterizar a estos grupos, en el fragmento que se muestra a continuación:

---

Con la conquista de la parte central de Mesoamérica, en 1521, se iniciaron los procesos de colonización de lo que hoy es México y de **evangelización de su población indígena** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 78).

---

El no compartir creencias religiosas era motivo para que los evangelizaran en una nueva religión, empero, los motivos por los cuales tuvo éxito fueron los siguientes:

Primero, la conversión pronto se volvió parte de la realineación de los territorios y las jerarquías indígenas durante el fin del imperio mexica y los conflictos de la conquista. Segundo, fue un elemento central en el creciente conflicto político y religioso dentro de las comunidades indígenas, mientras los misioneros manipulaban a sus jóvenes neófitos indígenas a incitar a la violencia y el terror contra los defensores de la religión indígena. La violencia, perpetrada por frailes e indígenas, inició un nuevo régimen político que proscribía las prácticas colectivas y las instituciones públicas de la religión indígena. En tercer lugar, a pesar de los actos violentos contra sus comunidades y las prácticas que los frailes promovían, un creciente número de indígenas en el centro de México llegaron a considerar el bautismo y la conversión como la parte menos abrumadora del colonialismo español, y con sus bautismos buscaban proteger a sus comunidades de los peores excesos de la violencia colonial (P, 2019, p. 949).

Las condiciones de los indígenas no cambiaban del todo al momento de convertirse al cristianismo y tampoco fue posible convertir a la mayoría de la población en tiempo récord:

---

Entre 1534 y 1548 se descubrieron yacimientos de plata en lo que hoy son Taxco, en Guerrero, Zacatecas y Guanajuato. Por ello, se establecieron presidios, lugares cercanos a las minas, **que los españoles usaban para defenderse de los ataques de grupos nómadas**, así como misiones, que resultaron fundamentales para la colonización de los territorios del norte. **Los frailes se acercaron a los grupos nómadas de esta región para evangelizarlos, pero el proceso fue muy lento y no se consiguió en todas las regiones** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 96).

---

Los grupos nómadas eran personas indígenas, en esta cita, se aprecia la relación con el contenido de los libros revisados previamente, la misma idea: los españoles necesitaban protegerse de los ataques de estos grupos. En las distintas generaciones de libros permanece este discurso: los indígenas, los nómadas atacaban y eran necesarias las medidas de defensa.

Aunado a lo anterior, las estrategias del discurso colocan a los indígenas como no personas, sino parte del botín, del tesoro encontrado; los objetivaban de distintas maneras: son mostrados como prueba de la riqueza, o son obsequiados como premio en las batallas contra los conquistadores:

---

A su regreso a Europa, Colón llevó **objetos de oro, animales e indígenas para mostrar la riqueza de las tierras exploradas**. Por este motivo, los reyes de España financiaron otra expedición más grande que la anterior (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 88).

Por el río Grijalva, en el actual Tabasco, **los españoles combatieron contra los indígenas y al término del enfrentamiento, estos les regalaron algunas mujeres, una de ellas Malintzin (también llamada Malinche)**. Era muy inteligente, además hablaba maya, náhuatl y pronto aprendió español, por lo que llegó a ser intérprete, consejera y compañera de Cortés (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 90).

---

La introducción de una mujer importante durante el periodo de la conquista en este libro de historia de 2014 representa un esfuerzo de la inclusión de mujeres dentro de estos discursos oficiales pese a que se hable de ella como un regalo, aunque se le atribuyan cualidades como inteligente, consejera, etc. Malintzin, también conocida como Doña Marina, Marina o Malinche fue una mujer que, a menudo es representada como traidora. Se dice que ayudó a los españoles en el proceso de conquista, además de ser la intérprete personal de Hernán Cortés. Era la encargada de hacer posibles las alianzas entre los pueblos que eran enemigos de los aztecas y los conquistadores.

Sin embargo, también se argumenta que esta mujer fue una víctima de la conquista, como cientos de indígenas, pues fue capturada y vendida como esclava, obligada a servir y ser la intérprete de Cortés fue la única salida ante la violencia, así como las relaciones desiguales de poder durante esta etapa.

La versión más aceptada es que ha sido el origen de las traiciones e incluso su nombre ha sido utilizado como la raíz del neologismo malinchismo luego de que el ensayista Paz la tomara como figura central en su ensayo El laberinto de la soledad publicado en 1950.

Malintzin, además de ser presentada como ambiciosa y traicionera, es también reconocida por su inteligencia, por sus habilidades para comunicarse en diferentes lenguas.

En el libro de texto se reduce su imagen a ser un objeto, un regalo, una compañera, no obstante su participación en la conquista fue fundamental, el rol que desempeñó fue uno activo. En la siguiente tabla se muestra una cronología con información detallada.

Tabla 1.- Nombres y personaje.



Fuente: Elaboración propia con información tomada de; Grillo, R. 2011, pp. 15-26.

Según el periodo histórico en que se acuda a este personaje van a cambiar sus atributos, cualidades y nombres, al mismo tiempo; es una de las piezas claves para sentar las bases del mestizaje o “la patria del mestizaje” pues reúne las dos raíces: española e indígena.

### **6.3 Calidades y explotación.**

En la época virreinal, en Nueva España, se implementó el uso de categorías sociales —y raciales— para establecer un orden jerárquico en la sociedad colonial. Conocidas como calidades, estas nociones estaban basadas en la ascendencia y raza de las personas con ello, determinaron el estatus social, los privilegios y derechos de los habitantes del actual país.

En apartados anteriores se han realizado esquemas que ilustran los diferentes grupos y su posición socio-racial en Nueva España. En los tres libros de texto, los españoles se colocan en el sitio más privilegiado, seguidos de los criollos y en tercer lugar los mestizos quienes representaban una parte numerosa e importante dentro de la población.

En este libro, se precisa cómo es que los mestizos conseguían aliarse a la clase criolla, pues, su sangre española les permitía acceder a ciertos derechos y privilegios como ir a la escuela, poseer tierras, pero la sangre indígena les impedía entrar a los círculos de poder político y participación social.

La división por castas atendía tanto al linaje, la sangre el color de piel, pero no consideraba el estatus económico o el reconocimiento social. En este contexto, surge una nueva categoría: calidad, para la distinción entre los diversos grupos de mestizos y las otras castas:

---

**En Nueva España se determinaban las diferencias sociales con la palabra “calidad”, que se establecía por varias características; por ejemplo, tener la “calidad” de español significaba desempeñar algún oficio o tener una profesión considerada respetable, pertenecer a una familia legítima, comportarse de una manera honorable y recibir reconocimiento de las personas de su comunidad.**

Muchos de quienes reunían esas características no eran precisamente españoles sino criollos (hijos de españoles nacidos en América).

Los criollos se enorgullecían de sus padres españoles y consideraban que sus costumbres eran hispanas; sin embargo, los extranjeros que visitaban Nueva España consideraban que las personas tenidas por “calidad” de los españoles no se parecían a los de Castilla y tenían muchas costumbres de origen indígena, por lo que sus gustos, sentimientos y forma de vida eran ya propiamente de una nueva cultura: la novohispana (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 119).

---

La noción de casta se sustituye por calidad, y es proporcionada desde el contexto religioso, de tal suerte que en documentos eclesiásticos como partidas de bautizo o documentos civiles como partidas de nacimiento la palabra calidad se usara para diferenciar a las castas en función de categorías racializadas como: mestindios, castizos, moriscos.

Estas diferencias apuntadas desde el nacimiento tuvieron repercusiones importantes en la formación ideológica del sistema socio-racial que intentaba imponer la pureza y limpieza de sangre (Apodaca-Valdez, 2021). Debido a que las diferencias se establecieron social y discursivamente, la vida cotidiana se organizó en torno a esta nueva política de división racial, así:

La población virreinal estaba sujeta a una separación ‘racial’, es decir, poseían derechos y obligaciones diferentes, normados por el origen de nacimiento. La división se impuso de manera nominal en los libros de registros parroquiales diferenciando a las personas por su ‘calidad’ (se utiliza este concepto de acuerdo con la organización que hizo la Iglesia), con lo cual teóricamente se mantuvo una separación de la población, aunque en realidad se produjo una profusa mezcla. Los mexicanos somos producto de un mestizaje entre indígenas, españoles, negros y, en menor grado, asiáticos (Talavera, 2022, p. 2).

La iglesia tenía la tarea de asignar las diferentes calidades, con esto controlaba la separación racial en la Nueva España. Como se ha observado, las calidades se designaban en función de la ascendencia, empero, en una sociedad como la novohispana, naciente y que se enfrentaba a dichas clasificaciones era difícil verificar el origen más allá de los rasgos fenotípicos o el color de piel.

De tal suerte que este sistema de clasificación fue una construcción sociocultural y religiosa que transitó entre la rigidez de las normas jurídicas de ese tiempo, a la volatilidad del sujeto, además, no en todas las regiones y momentos históricos fue implementado dicho sistema de las mismas maneras. Asimismo, la oscilación de identidades en las diferentes clases y grupos sociales de Nueva España, dan cuenta de la alteración en el establecido orden colonial y, al mismo tiempo, refuta la idea historiográfica acerca de que la sociedad se encontraba organizada en un sistema de castas (Talavera, 2022).

Debido a los sistemas de organización racial, en el libro de texto se presenta a los criollos como la población que sufría porque no eran aceptados, lo mismo que los mestizos; descendían de dos grupos que los rechazaban, de ahí que estuvieran *en medio* y formaran su propio conjunto. El problema de los criollos era de pertenencia, el de los mestizos, de sangre:

---

**Con el tiempo, los criollos empezaron a valorar su sentido de pertenencia a Nueva España, se identificaron con el paisaje y sus riquezas naturales,** así como con su cultura, la comida, el arte y la música. Sin embargo, la desigualdad de oportunidades frente a los españoles recién llegado en el siglo XVIII produjo malestar social (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 120).

---

Aparentemente, los criollos consiguieron adaptarse al estatus que les fue asignado, sin embargo, los problemas no tardaron en aparecer, pues gracias a la inconformidad de este grupo, comenzó la agitación que dio origen a la guerra de independencia.

La estructura de calidades estaba sostenida por las diversas mezclas raciales de indígenas, negros, asiáticos, y contra ellos se desató toda la opresión sistemática racial. Sus condiciones de vida no eran las óptimas, y carecían de privilegios.

Les fueron negados los derechos de educación, pertenencia de tierras y fueron obligados a trabajar como sirvientes y esclavos en las haciendas y minas, para ese momento, la categoría indio englobó no solo a los indígenas sin mezcla, sino también a los mestizos no reconocidos, a las castas negadas y a quienes no tuvieron la “calidad” suficiente para cambiar la denominación que se les asignó:

---

En el norte de Nueva España se establecieron otras formas de explotación, diferentes a las existentes en el centro, para cubrir la mano de obra que requería el trabajo en las minas, y además porque había menos población indígena. Por ejemplo, se reclutaron **“indios de reparto”** (obligador al repartimiento), esclavos y, con el tiempo, trabajadores a quienes aparte de su sueldo se les pagaba un extra según la cantidad de metal que extrajeran. **Repartimiento. Sistema en el que los pobladores indígenas, de manera forzada y temporal, eran repartidos entre los españoles para que sirvieran de mano de obra en las explotaciones agrícolas y mineras** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 129).

---

La diversidad de grupos racializados fue difícil de clasificar aun con los esfuerzos que emprendió la Iglesia. La pureza de sangre, el limpiado de indígena, el borrado de lo negro y asiático fueron procesos que se desarrollaron a la par de la imposición de la ideología mestiza nacional. En esta tónica se implementó la prohibición de las mezclas entre razas y castas, que tuvo como consecuencias la sublevación de varios grupos:

---

Durante el tiempo que duró el Virreinato hubo diversas rebeliones organizadas por indígenas, esclavos africanos y criollos. La primera por **parte de esclavos africanos ocurrió en la ciudad de México en 1546, y hacia el siglo XVII, en Veracruz, había aumentado el número de esclavos sublevados encabezados por Yanga y vivían refugiados en las montañas.** Después de varios enfrentamientos con los españoles lograron negociar establecerse de manera libre en el poblado que llamaron San Lorenzo de los Negros (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 139).

---

Yanga aparece de nuevo, pero solo como un nombre, sin pasado, sin acciones, un personaje pasivo que solo tenía a su cargo un ejército de esclavos y estaban escondidos en las montañas. Se menciona Veracruz como el sitio en dónde se encontraba una parte significativa de personas de origen africano.

Las estrategias discursivas están orientadas hacia un discurso neutral, uno que es más descriptivo que explicativo, sin embargo, con lo mostrado hasta ahora, se puede evidenciar que, si bien no se habla de castas, sí se habla, de manera implícita de una pureza de sangre que clasifica según la procedencia, según la raza, estableciendo una vez más, la idea de superior e inferior.

Debido a las estructuras de opresión, control y dominación, se formaron alianzas entre los conquistadores y conquistados. Las formas de re/producción en las relaciones de trabajo derivaron en un nuevo orden político que intentó conformar las sociedades desde las castas, de manera que las identidades colectivas transformaron la raza y sus procesos de racialización en un recurso que apuntó a convertirse en un poder político mediante una nueva forma de orden socio-racial (París, 1999).

Las estructuras políticas se construyeron con base en las jerarquías sociales y desde ahí ejercieron el control, la discriminación, explotación, pues la estratificación etnorracial, la división socio-racial y, sobre todo, las ideas construidas en torno a la superioridad de los españoles, fueron procesos que promovieron la dominación colonial.

#### **6.4 Mestizaje cultural**

El periodo virreinal se caracterizó por toda una serie de cambios que introdujo, principalmente, en los sistemas de organización social. En el libro de texto de 2014, este periodo se presenta de manera más precisa y en mayor extensión, que los periodos como la Independencia o el Prehispánico.

No hay un encuentro de dos mundos, sino intercambios culturales, préstamos lingüísticos, gastronómicos, riquezas compartidas. Se habla de las fusiones entre grupos, asimismo, las que tienen que ver con las tradiciones o las raíces de las costumbres que, hoy día, persisten en México.

Asimismo, se presenta el estado en que se encontraba el país debido a los reajustes y las acciones que se llevaron a cabo para continuar con los procesos de colonización, sometimiento y dominación de los pueblos originarios. Desde luego, no es contado desde los desajustes sociales, sino a partir de las acciones positivas que encauzaron al país hacia la conformación de su identidad nacional.

En un primer momento, se hace un acercamiento hacia la redistribución del espacio geográfico que ya había sido conquistado y, con esto, la justificación del porqué en la actualidad se conserva la delimitación marcada desde tiempos del virreinato:

---

Una vez iniciado el proceso de colonización, los españoles llevaron a cabo diversas acciones para gobernar las áreas que habían conquistado; **una de ellas fue reubicar los pueblos y agruparlos en torno a nuevas aldeas. Así dio inicio el diseño de ciudades caracterizadas por una plaza central, una iglesia y calles rectas, tal y como sigue existiendo en los centros históricos de muchas ciudades de nuestro país.**

**La reubicación de las poblaciones indígenas hizo que muchas familias se integraran con otras que tenían tradiciones y lenguas diferentes**, lo que favoreció que surgieran nuevas formas de nombrar las cosas, costumbres, valores e ideas (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 97).

---

El espacio habitado se transformó en un punto de encuentro e integración cultural, lingüística, tradicional, entre otros, el diseño de las ciudades estaba pensado desde la política de la distribución de personas, por eso se agrupaban en función del estatus social sus nuevas ciudades.

La reubicación poblacional condujo a cambios en las formas de vida, las confrontaciones entre lo español e indígena contribuyeron no solo al mestizaje, sino a nuevas formas de clasificar, discriminar y segregar, de tal manera que:

Los pueblos originarios de América no son un invento del conquistador. No se puede decir lo mismo de sus representaciones y de las condiciones específicas de desigualdad y de confrontación por las que han y hemos atravesado sus descendientes. Los saberes, tradiciones y fantasmas de los colonizadores, que es lo que constituye en buena medida su imaginario, forjaron los mitos de los buenos y los malos salvajes, los prejuicios y esquemas de calificación y de descalificación, y las reglas con las que hoy se intenta seguir dictando la verdad sobre el continente americano. Si los antiguos modelos clasificatorios, residuos de las sociedades coloniales, siguen regenerando las barreras y las confusiones que nos separan y alejan incluso de nosotros mismos, es porque los factores segregativos que los propiciaron no han desaparecido, ni en la práctica ni en la teoría (Martínez Terán, 2007, p. 144).

Además de la toma y transformación del espacio habitable, fue necesario que el español funcionara como la lengua dominante, lo cual se logró, no con el éxito esperado, pero sí con resultados óptimos. Con la mención de la lengua y sus hablantes apareció la primera mención sobre mestizaje cultural:

---

A mediados del siglo XVI, muchos pobladores españoles hablaban náhuatl u otras lenguas originarias, además muchos nobles indígenas se habían hispanizado. **El español que se habla en México es resultado de este proceso de mestizaje cultural, pues tomó muchas palabras de las lenguas originarias: por ejemplo, del náhuatl: chocolate, guajolote, jitomate, chile o metate. Otras palabras se incorporaron de las lenguas que se hablaban en las Antillas** y fueron traídas por los españoles como mamey, barbacoa, canoa o hamaca (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 98).

---

Los indígenas se hispanizaron, pero los españoles no se indigenizaron. El español tomó préstamos lingüísticos de las lenguas originarias y también a la inversa, pero eso no se menciona, pese a que se habla de un 'mestizaje cultural'.

En este momento es preciso apuntar ¿qué se entiende por mestizaje desde este discurso que incluye a la cultura? Está claro que apunta a la mezcla inevitable de españoles e indígenas sin considerar las castas, criollos, africanos, asiáticos.

En este sentido el mestizaje —como ideología unificadora para el proyecto de nación—, dejó de lado el relato de la mezcla biológica, aparentemente, la noción de raza se eliminó, pero la realidad es que se sustituyó por la noción de cultura. Así, la mezcla cultural entre españoles e indígenas dejó de utilizar las diferencias de sangre, colores y castas, las cambió por elementos étnicos-folclorizados, regionales, espirituales de tal suerte que este renovado mestizaje cultural pasó a ser el relato racial pertinente para lograr la unidad nacional y se posicionó como el símbolo de la utopía social en donde la mezcla de culturas (razas) supera el racismo (Kamilamba, 2005).

El mestizaje se presentó como un proceso armonioso que ayudaría a menguar los conflictos raciales en la sociedad novohispana. Se propuso como la solución para erradicar el odio y rencor que tenían los indígenas en contra de los españoles, no obstante la ideología del mestizaje no sirvió para sanar viejos rencores sino, por el contrario, creó desde el lenguaje, nuevas maneras de nombrar lo que acontecía con las subjetividades, identidades y mezclas de la Nueva España (Navarrete, 2022):

---

Así se fue desarrollando **un mestizaje que generó una nueva sociedad en la que convivieron indígenas, españoles, asiáticos y africanos; estos últimos traídos por los europeos como esclavos.**

**El mestizaje trajo consigo la introducción de nuevas actividades económicas como la ganadería, y el cultivo de trigo o de azúcar, lo que influyó en el tipo de alimentos que se consumían, ya que la cocina indígena incorporó los ingredientes europeos y a su vez la cocina europea incluyó los ingredientes americanos transformando los sabores originales (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 99).**

---

La mezcla es propuesta como una serie de circunstancias que favorecieron los ámbitos sociales, culturales, agrarios, gastronómicos del país. Se generó una sociedad nueva y, en este libro, sí se mencionó a los antepasados asiáticos que contribuyeron en la mezcla, además de recalcar el hecho de que tanto africanos como asiáticos eran esclavos que habían sido incorporados a Nueva España por parte de los españoles.

En este orden de ideas, aparece una explicación breve sobre quiénes fueron los esclavos en la sociedad novohispana, sus orígenes y procedencia y cómo fue su incorporación a la vida del país para dar paso al sistema de castas. En efecto, el discurso del libro no eliminó la historia sobre las castas, ni tampoco buscó hacer una explicación sobre este sistema, se limitó a dar un par de ejemplos:

---

La sociedad de Nueva España se integró inicialmente por tres grupos: indígenas, españoles y africanos. Aunque en algunas ciudades se destinaron lugares diferentes para que vivieran los españoles y los indígenas, la convivencia diaria entre ambos grupos favoreció **la mezcla de sus costumbres**.

**Los esclavos que venían de muy lejos eran vendidos a costos muy altos**, por lo que la mayoría fueron hombres ya que sus amos los hacía trabajar mucho para recuperar lo que habían invertido en ellos. **Aunque la mayoría eran africanos, algunos venían de China, Filipinas o India. También hubo casos en que los españoles esclavizaron indígenas con los que habían peleado durante la conquista.**

**Con el paso del tiempo, la convivencia entre los españoles, indígenas y africanos dio origen al mestizaje y a las castas. Los hijos de padres de distintos grupos sociales y étnicos formaban las castas.** Según el origen de los padres se daba un nombre diferente a cada casta; por ejemplo, los hijos de un español y una indígena eran llamados mestizos, y los de un español y una africana, mulatos (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 118).

---

El relato racista se encuentra presente en las citas mostradas, ahora añadido a la idea de lo negro y asiático que, *con el paso del tiempo* derivó en una mezcla limpia.

En este orden de ideas, la presencia de los procesos de desindianización, incorporación y blanqueamiento de lo negro y asiático se da a partir de fusiones, aperturas e intercambios entre culturas, no por medio de la educación y la idea de progreso. No obstante, tanto las fusiones como los intercambios debieron ser no asimétricos, pero, en el mestizaje cultural no ocurrió así, dado que los españoles se posicionaron a sí mismos como los superiores, la mezcla cultural incluyó la aceptación de los elementos que ellos quisieron y la negación y borrado que consideraron pertinentes.

La mexicanización de costumbres se cuenta a partir de la mezcla y fusión no solo cultural, sino también ahora, gastronómica y alimenticia. Las prácticas cotidianas entre los grupos de Nueva España se unieron, todos estos cruces no sucedieron de manera pacífica como lo relata el libro, hubo violencias, dominación, porque el Estado-nación seguía amalgamado con la iglesia.

La nueva mexicanidad estuvo mediada por procesos que no surgieron por medio de las políticas del estado, en ese momento, buscó abarcar más espacios, de tal suerte que, por ejemplo, desde de la cocina tradicional y la gastronomía se originaron platillos, recetas, dulces que pasaron a formar parte de lo considerado típico, nacional, identitario de México:

---

**Una vez iniciado el proceso de colonización, empezó una fusión de los alimentos europeos y mesoamericanos**, tanto sabores como recetas se mezclaron para dar origen a guisos y dulces muy elaborados. Muchos alimentos o bebidas como son el mole, la barbacoa o el rompope, así como una variedad de deliciosos dulces típicos surgieron de las cocinas de los conventos y perduran hasta nuestros días, **dándonos una identidad nacional** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 102).

---

La identidad nacional se mostró como un proceso de hibridación entre usos, costumbres, tradiciones indígenas y españolas, sin embargo, las menciones a los grupos africanos y asiáticos continúan apareciendo en el discurso.

No se afirma la participación directa, pero tampoco se niega o excluyen a estos grupos. El mestizaje aparece como un proceso que conformó a Nueva España y definió el futuro de la sociedad mexicana:

---

Hacia finales del siglo XVI, Nueva España se había convertido en el centro del comercio internacional debido a su ubicación geográfica, que permitió que **recibiera influencias culturales a través del comercio y la migración de personas provenientes de Europa, Asia y África. De Europa llegaban productos como vino, aceite de oliva y textiles; de Asia, marfiles, porcelanas y sedas. También fueron traídos esclavos de África, a quienes se les destinó a trabajar en las minas y haciendas** porque la población indígena que hacía esos trabajos disminuyó a causa de las epidemias y las guerras de conquista. **De todas esas partes del mundo vinieron personas que trajeron consigo costumbres y tradiciones que se mezclaron** con las de los pueblos indígenas y las de los españoles para crear la diversidad cultural que conformó a Nueva España (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 112).

---

Las tradiciones, gastronomía y modos de vida no fueron los únicos elementos que se mezclaron, también trascendió el proceso a la esfera educativa. Se buscó españolizar a los indígenas y mestizos a partir de la enseñanza dictada por los frailes:

---

La Corona española envió a un grupo de frailes para convertir a los indígenas de los territorios conquistados a la religión católica por medio de la evangelización. **Estos religiosos se propusieron transformar las creencias de las culturas originarias.**

**Los frailes también se encargaron de la educación de los hijos de las familias indígenas de los estratos altos, enseñándoles a los niños religión**, escritura, aritmética y cantos, mientras que a las niñas las instruían en **otras labores consideradas necesarias para ser buenas esposas y madres cristianas** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 97).

---

Por medio de la enseñanza del español se difundía la doctrina cristiana, asimismo se inculcaban valores y tradiciones españolas, evidentemente desde la división sexual, pues a los varones se les instruía académicamente y a las mujeres en las labores del hogar. La educación que se les proporcionaba era desde la visión eurocentrista y buscaba crear seguidores obedientes y fieles a la iglesia católica, convertirlos en buenos cristianos:

---

**Como consecuencia de la nueva organización y la enseñanza, las creencias y formas de vida de los indígenas se transformaron. Aunque sus dioses fueron reemplazados, no todas las creencias indígenas desaparecieron; algunas se integraron con la nueva religión.** Un ejemplo de esto que prevalece hasta nuestros días es la celebración del Día de Muertos, que integra creencias indígenas y cristianas sobre la muerte (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 98).

---

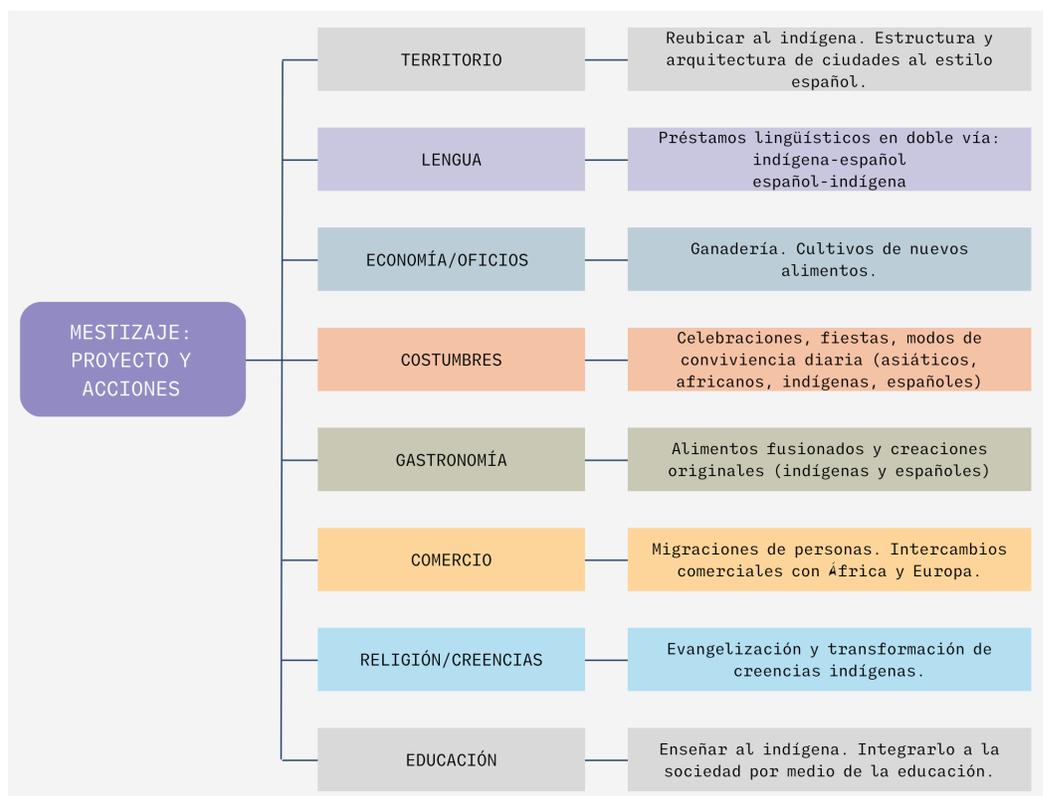
El sincretismo religioso desplazó las creencias de los indígenas mediante la unión de formas de imaginar y representar lo sagrado desde las dos visiones; de los conquistadores y los conquistados.

No solo prevalece la festividad del Día de muertos, también la imagen de la Virgen de Guadalupe que es uno de los referentes del México mestizo, pues es una representación de la diosa Tonantzin convertida, para fines del proyecto de mestizaje, en un símbolo de identidad.

De acuerdo con Gruzinski (1991) el uso de imágenes y símbolos indígenas como el sol, los animales sagrados como el jaguar o la serpiente emplumada sirvieron para poder proyectar lo europeo sobre lo indígena por medio de metáforas, analogías, alegorías.

Así, el sincretismo no derivó en una simple fusión o mezcla, sino en una ‘traducción’ de imágenes y relatos europeos adaptados a los contextos indígenas. En el esquema mostrado a continuación se observan los ocho rubros que contemplan el proyecto del mestizaje señalado en el discurso del libro de texto de historia de 2014:

Esquema: Mestizaje: proyecto y acciones.



Elaboración propia.

Los diferentes campos de acciones que tuvo el proyecto de mestizaje se propusieron como positivos y justificados en la idea de conservar las dos fuentes principales.

No obstante, se añadió la participación y reconocimiento de asiáticos y africanos en la construcción de la nueva sociedad cuando se habla de costumbres y comercio, pese a que su influencia también trastoca espacios como la lengua y gastronomía.

Dentro del contenido no se observaron comparaciones entre españoles e indígenas hechas desde las características físicas como el tono de piel, estatura, rasgos faciales.

Las confrontaciones se hacen en función de las cosmovisiones de ambos grupos. Se pone como ejemplo la interpretación acerca de la guerra, las significaciones y representaciones de esta actividad:

Los pueblos mesoamericanos organizaban combates que tenían un sentido sagrado con el fin de obtener cautivos para el sacrificio, pues la guerra formaba parte de su concepción del universo. Los pueblos antiguos pensaban que el Sol necesitaba alimento para que no se agotara su energía, así que le ofrecían sangre y corazones humanos. Por esta razón, la guerra representaba un momento privilegiado para conseguir prisioneros que eran sacrificados en ceremonias religiosas. Por lo tanto no concebían la guerra como una forma de exterminio del enemigo, aun si morían guerreros en combate, sus esfuerzos estaban dirigidos a capturar a sus contrarios.

Los españoles trajeron consigo armas desconocidas para los pobladores mesoamericanos, como las de fuego: cañones y escopetas; también, animales que no se conocían y que usaban en el combate, como caballos y perros de presa. Por otra parte, con la experiencia de la guerra que los españoles tuvieron en su país contra los musulmanes, a quienes llamaban ‘moros’, pensaron que iban a la batalla guiados por un santo llamado Santiago Matamoros y consideraban que vencían a sus enemigos en nombre de su dios (Historia. Cuarto grado, 2014, pp. 100-101).

En la siguiente tabla se muestran las dos visiones en oposición a partir de la cita del libro de texto:

Tabla: ¿Para qué la guerra? Visiones en oposición

¿Para qué la guerra? Visiones en oposición	
INDÍGENAS	ESPAÑOLES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido sagrado y de ritual.</li> <li>• Capturar para sacrificar.</li> <li>• Ofrenda para el Sol</li> <li>• Momento privilegiado para servir.</li> <li>• No exterminar al enemigo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usaron armas de fuego y animales.</li> <li>• Vencer al enemigo.</li> <li>• Matar en nombre de dios.</li> </ul>

Elaboración propia.

Para los pueblos originarios la guerra estaba vinculada con lo sagrado y formaba parte del orden social y cosmovisión, en cambio, para los españoles, la guerra era un recurso político que tenía fines económicos: enriquecer a la corona o al rey, además de la expansión territorial.

La guerra para los indígenas legitimaba las ofrendas de sangre, como pago para mantener un equilibrio entre los entes sagrados, el cosmos y la vida. Las acciones militares por parte de los españoles eran la voluntad de Dios para extender el cristianismo. Así las cosas, durante el tiempo que duraron los enfrentamientos y la conquista, las diferentes formas de entender la guerra facilitaron los procesos de dominación y sometimiento por parte de los españoles hacia los habitantes indígenas.

#### ***6.4.1. Aportes de África y Asia a la mexicanidad.***

El contenido del libro de texto de historia de 2014 muestra un apartado exclusivo para hablar de las influencias y aportes de las culturas asiática y africana. En el discurso oficial se contemplan a estos grupos como esclavos que lograron liberarse y que, a su vez, contribuyeron a la formación de la sociedad y cultura novohispana y derivó en lo que hoy es México.

En un intento por visibilizar a estos grupos que habían sido negados en la historia oficial, se presenta una narración acerca de la procedencia, oficios y herencias de estos, haciendo hincapié en la condición y estatus social que se encontraban. En primera instancia se habla de los africanos:

---

**Los primeros africanos que llegaron a Nueva España eran originarios de lo que hoy es Sudán, Angola y Congo**, entre otros lugares de África. **Eran esclavos de los españoles** y formaron parte de las expediciones de conquista. **Posteriormente fueron utilizados como arrieros** para el **servicio doméstico** en las ciudades y, principalmente, para **trabajar en las minas**.

---

Los esclavos fueron incorporados a la vida en Nueva España porque necesitaban esclavos, servidumbre y personas que dieran su fuerza de trabajo en pro del proyecto de la nueva sociedad que estaba gestándose luego de la conquista. Los indígenas habían sido asesinados, algunos otros murieron por las enfermedades traídas por los conquistadores y pronto fue indispensable encontrar cómo y con quiénes sustituir a los sectores esclavizados y que se encargaban de los trabajos pesados en las haciendas y minas.

En el discurso del libro se presentó este sector como personas que fueron utilizadas, de diversas maneras y también obligadas a laborar, sometidos, violentados, sus vidas eran desechables y también objetivadas al considerarlos objetos o herramientas de trabajo.

Debido a las condiciones que enfrentaban, muchos planearon rebeliones, otros más, lograron escapar, pero ese comportamiento no fue bien recibido por los amos que perdieron el dinero que invertido al comprarlos o que pretendieron ser dueños de la vida en términos de producción de estas personas, de tal suerte que fueron nombrados de distintas formas para ser diferenciados de los esclavos obedientes:

---

**A los africanos que escapaban de las propiedades de sus amos se les conoció como cimarrones;** algunos fundaron poblaciones, como Gaspar Yanga, a quien se le debe el nombre del municipio de Yanga, en el actual estado de Veracruz.

---

La historia de Yanga se ha retomado en un apartado anterior, sin embargo, es necesario señalar que aquí se le dio una nueva denominación: cimarrón. Este término proviene de la palabra *simarrón* que se usaba en las Antillas para referirse a los esclavos que escapaban de las haciendas, minas y lugares de trabajo en busca de su libertad. Asimismo, en el español la palabra cimarrón significaba salvaje o inculto, por ello se les otorgó este sobrenombre.

De cualquier manera, la palabra fue utilizada de manera peyorativa y para hacer una clasificación entre los esclavos dominados y los esclavos libres, siguiendo a Hall (2010, p. 426):

Existe la poderosa oposición entre “civilización” (blanca) y “salvajismo” (negro). Existe la oposición entre las características biológicas u orgánicas de las razas “blanca” y “negra”, polarizada hacia sus extremos opuestos: cada una significadora de una diferencia absoluta entre “tipos” o especies humanas. Existen las ricas distinciones que se aglomeran alrededor del enlace supuesto, por un lado, entre las “razas” blancas y el desarrollo intelectual -refinamiento, aprendizaje y conocimiento, la creencia en la razón, la presencia de instituciones desarrolladas, el gobierno y la ley formal, y una “restricción civilizada” en su vida cívica, emocional y sexual, todo lo cual está asociado con “Cultura”- y, por otro lado, la conexión entre las “razas” negras y cualquier cosa que sea instinto -la expresión abierta de la emoción y los sentimientos en lugar del intelecto, una ausencia de “refinamiento civilizado” en la vida sexual y social, una dependencia del rito y la costumbre, y la ausencia de instituciones cívicas desarrolladas, todo lo cual está ligado a la “Naturaleza”-. Finalmente, existe la polarización de la oposición entre la “pureza” racial por un lado y la “contaminación” que surge del intermatrimonio, la hibridez racial y la mezcla de razas.

De acuerdo con De la Fuente (2010) los esclavos fugitivos fueron el inicio de una posición de fuerza, puesto que estos grupos comenzaron a negociar su estatus como personas, a formar pueblos autónomos y con ello lograron pasar de esclavos a actores políticos que organizaron rebeliones, protestas y luchas para romper con el sistema que los esclavizaba, así como obtener derechos que les fueron dados para mantener el control social. El autor menciona tres pueblos que lo consiguieron, a saber: San Lorenzo de los Negros y Yecuatla en Veracruz, y San José el Viejo en Oaxaca.

Las configuraciones discursivas atienden a mostrar lo positivo de este grupo, el legado que dejaron a México a través de la lengua y las fusiones gastronómicas, musicales, artísticas.

---

**Este grupo social llegó a América con una riqueza cultural que se manifestaba en sus cuentos, proverbios, juegos, música, bailes, cocina, religiosidad y creencias, por lo que aportó diversos elementos a la cultura novohispana,** como los ritmos chuchumbé y sacamandú; además del uso de instrumentos musicales como la marimba, los tambores y la charrasca. **En cuanto al lenguaje, hay vocablos de herencia africana que hasta la fecha se emplean en diversas regiones, entre ellos, chamuco, cafre, cambujo o chamba** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 144).

---

Los grupos africanos introdujeron elementos que permanecen en las regiones donde tuvieron mayor presencia demográfica en la época virreinal. La herencia e influencia en el proyecto de mestizaje no se menciona porque al tiempo que se hacía la preservación de léxico, platillos o ritmos, también se difuminaban los rasgos africanos mediante la mezcla y esto daba lugar a la negación de las raíces negras de México.

En segundo lugar, se reconoce la presencia de los asiáticos en el país, así como sus respectivos aportes, si bien la mención es más breve que la de los africanos, la presentación de Asia como elemento integrador de la Nueva España es el inicio de la visibilización:

---

**Otro aporte a la cultura virreinal fue la influencia asiática, que llegó a Nueva España por medio de los galeones que viajaban de Manila, Filipinas, al puerto de Acapulco.** Partiendo de Nueva España, los españoles lograron llegar a Asia y establecieron una colonia en Filipinas; a partir de entonces, esta zona empezó a recibir comerciantes chinos. El galeón que partía de Manila rumbo al puerto de Acapulco era reconocido como **la Nao de China y transportaba una gran variedad de productos asiáticos, como especias, esencias, plantas medicinales, sedas, perlas, piedras preciosas, porcelana, marfiles, frutas (como los mangos), además de esclavos asiáticos** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 145).

---

Las actividades comerciales marítimas favorecieron el intercambio de productos y migración de personas tanto africanas como asiáticas, estos últimos llegaron también en calidad de esclavos.

La adopción de topónimos como Manila se les debe a ellos, así como diversas técnicas culinarias que influenciaron en comidas como el arroz, el mole, pescado son parte del proceso de transculturación con ingredientes asiáticos incorporados a la cocina novohispana. En el libro de texto se presenta un relato corto acerca del origen de la china poblana para ejemplificar el vestigio asiático:

---

**La herencia asiática que nos legó el Virreinato también se advierte en el uso de palabras como paliacate; en diversiones como la pelea de gallos, o en personajes como la “china poblana”,** quien, cuenta la leyenda, era una pequeña princesa de las remotas tierras del Gran Mogol o India, llamada Mirrah, secuestrada por piratas, quienes la vendieron en el mercado de Manila, donde la compraron y llevaron a tierras novohispanas. Pasó su vida en Puebla de los Ángeles con el nombre de Catarina de San Juan, donde se dice que su cultura y particular modo de vestir dieron origen al tradicional traje de la china poblana (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 146).

---

Al igual que los africanos, los asiáticos ocuparon un sitio socialmente demarcado por las jerarquías y el racismo. En el virreinato se les consideró legalmente iguales a los indígenas, no obstante, algunos otros tuvieron derechos y permisos para portar espadas o dagas y tener caballos como propiedad.

El uso de la espada tenía un propósito: mostrar la pertenencia a un linaje de guerreros, así como simbolizar un estatus social distinto al resto que no podía portar armas, de modo que también servía como marca de identidad (Carrillo, 2014).

Con estas menciones a los dos grupos más invisibilizados en la historia, se busca una reivindicación, pero no desde el Estado-nación que ha permitido que los contenidos aborden estos temas, sino desde el activismo que ha permitido a los grupos minimizados el reconocimiento dentro del marco jurídico, a las acciones que han emprendido para hacerse notar en las historias nacionales y a las luchas y resistencias que continúan librando.

## 6.5 El sentir de una nación.

Debido a que la independencia de México representó uno de los grandes acontecimientos que cambiaron el rumbo del país, en los libros de texto se trató como un tema especial que tuvo un sitio preponderante.

Como se ha observado, en los libros anteriores, las narrativas que construyeron dicho acontecimiento estuvieron vinculadas con un nacionalismo, ya sea emotivo o político, además de que la extensión oscila entre las tres o cuatro páginas, acompañada siempre de imágenes con los rostros de los héroes.

No obstante, en el libro de 2014, el tema de la independencia es uno de los últimos y, a diferencia de los anteriores, la narrativa fue demasiado breve. Se retoman las figuras de los personajes icónicos como Josefa Ortiz y Miguel Hidalgo:

---

En 1810 se organizó una conspiración en la ciudad de Querétaro, la cual fue encabezada por Ignacio Allende, Miguel Domínguez, Josefa Ortiz de Domínguez, Juan Aldama y Miguel Hidalgo. La conspiración de Querétaro fue denunciada ante las autoridades virreinales, quienes ordenaron la búsqueda y el arresto de los conspiradores. **Ante la crítica situación, los conspiradores decidieron empezar la lucha armada. Así, inicia el movimiento que conseguiría la independencia de México en 1821** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 166).

---

Sin un contexto previo, la lucha de independencia se origina por el arresto de “conspiradores”, pero no hay más información al respecto ¿por qué conspiraban? Se encuentra el virreinato como parte importante y protagonista en esta etapa de la historia en el papel de autoridad con la facultad para poder arrestar a estos conspiradores.

Miguel Hidalgo aparece junto a otros personajes como un integrante más de este movimiento, sin la grandilocuencia de “padre de la patria”, héroe, mártir o iniciador único de este movimiento trascendental.

Posteriormente se dio cuenta del pensamiento de José María Morelos y Pavón, se otorgaron las pistas necesarias para entender un poco más el contexto de todo el movimiento independentista:

---

**Morelos pensó que hacía falta un gobierno que unificara a las fuerzas insurgentes**, y en septiembre de 1813 convocó a un congreso en Chilpancingo, en el actual estado de Guerrero. En ese congreso presentó el documento Sentimientos de la Nación, en el que planteaba, entre otros puntos, que **América debía ser libre e independiente de España, que la esclavitud y la distinción por castas debía prohibirse para siempre, con el fin de que todos fueran iguales ante la ley, pues sólo su talento debería servir de diferencia entre las personas** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 172).

---

Tenemos así, tres puntos importantes: unificar a las fuerzas insurgentes, liberarse de España, y declarar el fin de la esclavitud y la distinción de castas. Lo anterior es, a grandes rasgos, un conjunto de circunstancias que dieron paso a una guerra que incluyó violencia, así como pérdidas humanas pero que en la historia no son contadas.

Particularmente, la necesaria y urgente proclamación de todos iguales ante la ley, evidencia que la nación estaba en un momento de crisis debido a las restricciones, tratos, motivos y consecuencias de la división del sistema de castas, así como de la esclavitud no solo de africanos y asiáticos sino también de indígenas. Las clases española, criolla y mestiza tenían privilegios dentro de la sociedad que el resto de la población novohispana no, de ahí que comenzaran las sublevaciones:

---

Durante la guerra de Independencia, **entre los objetivos políticos que plantearon los insurgentes estaba la igualdad de todos los grupos de la sociedad**; además, se pronunciaron en favor de un gobierno representativo y, por tanto, en contra de la esclavitud y los abusos cometidos contra los **indígenas, los africanos y las castas** (Historia. Cuarto grado, 2014, p. 180).

---

Hablar de objetivos políticos implica pensar que no sólo existían estos en torno a la guerra de independencia, más allá de la igualdad ¿qué se pretendía solucionar?

Si en términos político-ciudadanos el reconocimiento ante la ley de todos los habitantes como iguales solucionaría el problema de la esclavitud y la distinción de castas ¿qué más había por solucionar?

La mención a los abusos y esclavitud es directa y también los grupos en contra de los cuáles se ejercía. Evidentemente había muchos problemas más que se sumaban a los anteriores, el proceso de racialización, discriminación tenía un suelo fértil en dónde desarrollarse y proliferarse, las bases de la diferencia estaban asentadas y firmes, y aun con el respaldo de las leyes, estos procesos no iban a detenerse.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A lo largo del desarrollo de la investigación que estuvo compuesta por el análisis de libros de texto de cuarto grado de educación primaria básica de Historia en tres diferentes generaciones; 1960, 1993 y 2014, se pudo observar que, desde la región racial-discursiva, los libros de texto como proyecto educativo en México fueron una de las bases fundamentales para sostener el proyecto de nación mexicana.

Discursivamente, la historia de México se entreteje a partir de las nociones de país, patria, hogar, casa, que son utilizadas en contextos que apelan a lo emotivo y lo político.

México es un también una madre-patria que ha decidido velar por el bien de sus hijos siempre y cuando estos cumplan con el instructivo del buen hijo: valiente, servicial, comprometido, educado, honorable, dispuesto a dar la vida en defensa del territorio que es casa, que es hogar que es parte inherente de la existencia misma como mexicano.

En el entramado de estos conceptos se atraviesa la ideología dominante impuesta; México es tu madre-patria y te ama, pero también México es tu nación-país y tienes responsabilidades que cumplir.

Lo anterior en el contexto de los libros de 1960, en donde el proyecto de nación necesitaba consolidarse a través de todos los recursos posibles, entre estos, la educación.

A partir de figuras retóricas se construyó discursivamente el país como analogía de la madre, asimismo México como categoría discursiva no política, sino como madre y hogar apela al sentimiento de unión y pertenencia, la madre-patria, la patria-padre, la patria como legado, como lugar para habitar y defender. El nacionalismo se anudó a esta conceptualización del país: la mancuerna perfecta.

Los contenidos curriculares de los libros de texto de historia de cuarto grado de 1960 estuvieron enfocados a dar cuenta de manera descriptiva de cómo es México, quiénes son parte de México, cómo son las personas mexicanas, para con ello, instalar las ideas acerca de lo mexicano.

La presencia de lo mexicano se ata desde lo mestizo, pero con una aguda inclinación a lo español sin tomar en consideración lo indígena. Así, la población en México se agrupó en torno a dos grupos principales considerados mayoritarios: mestizos y españoles.

El proyecto mexicano de nación se basa en las políticas de mestizaje y en la desindianización como elementos necesarios para blanquear a la población y con ello llegar a consolidar la tan anhelada patria, en este sentido, la educación y alfabetización sirvieron como punto de lanza para que México fuese un país hacia el progreso.

Así, los mexicanos cobijados por la patria eran los hijos mestizos educados, en contraparte estaban los otros, no educados, indígenas que debían ser sumados a la nación por medio de la educación.

Las narrativas acerca de México como patria en el libro de 1960, se construyeron a partir de la oposición entre indígena-no mexicano y mestizo-mexicano debido a que dentro de la nación los únicos hijos reconocidos de la madre-México eran los mestizos negando así no solo la cuestión indígena, sino también lo negro, lo asiático.

Debido a lo anterior quedaron miles de hijos no reconocidos y huérfanos, hijos que la madre-patria prefirió ignorar para poder erigirse desde dos líneas: la española y la indígena. Lo ideal, por supuesto, era conseguir hijos que se asemejaran más a sus antepasados blancos.

Se observó que la educación —como proyecto de nación— es una de las principales categorías que se entrecruzan para articular el país de manera racializada desde lo lingüístico que, evidentemente, permeó en las prácticas cotidianas y viceversa; siendo el perfecto círculo que funciona como base de las reformas político-educativas.

En términos político-educativos, los proyectos para alfabetizar a México consistieron en promover las condiciones necesarias para que los otros: campesinos, indígenas, pudieran blanquearse y ascender socialmente hasta ser y hacer parte del proyecto Estado-nación.

En las construcciones discursivas del libro de 1960 se observó con mayor claridad el interés por hacer patria, por lograr un sentido de armonía y cohesión social mediante mandatos y el entendimiento de que a la patria le fue concedido un *soldado en cada hijo* listo para defenderla y coronarse como mártir, héroe y servidor de la madre que todo lo da por sus hijos, que los ha cobijado para que no sufran, que les ha permitido tener un hogar y disfrutar de los privilegios de ser hijos *mexicanos al grito de guerra*.

Así, fue necesario condensar la patria en símbolos que le dieran un sentido de cercanía, como el himno nacional o la bandera para tener un altar desde el cual adorar a la patria, una imagen que articulara las bondades de México, una canción que diera cuenta de la valentía de los hijos muertos, pues *de mil héroes la patria aquí fue*.

En el libro de la generación de 1993, se desplaza la idea de México como madre y hogar, y se convierte en una nación politizada en la cual fue necesario reconocer el pasado, enfrentarse a este y construir un nuevo legado que incluyera la soberanía e independencia nacionales.

Aquí la patria ya no es un depositario de amor y lealtad, sino un conjunto de culturas, tradiciones y momentos. Así nace la categoría representativa de este libro: identidad. Lejos quedó la noción de patria, pero le sobrevive el amor y respeto, empero, ya no como el de la madre. La identidad resultó más cercana a México entendido como una nación al nivel de muchas otras en escala global.

México: semillero de la ideología mestizante. México convoca una entidad que alberga a los mestizos herederos e hijos de un pasado esplendoroso. Los representantes de la unión, colonización y los testigos y sobrevivientes de las luchas y resistencias.

México se afianzó desde el binomio cultura-lengua; cuna de la mejorada, aumentada y renovada lengua española y repositorio de las lenguas originarias-minoritarias que asombraron al mundo al ser *descubiertas*. Tenían sistemas de escritura complejos y estructuras que podían representar objetos, paisajes, ideas, ruidos, entre otros.

Sin embargo, los portadores de estas lenguas no estaban dentro de la civilización, por tanto, sus formas de comunicación tampoco, así que era necesario educar desde la lengua del otro-conquistador, del poderoso y dominante.

La identidad de esta nueva etapa del Estado-nación se basó en una serie de pasos para alcanzar la fase civilizatoria ideal, a saber: adoptar la lengua, costumbres, fusionar la gastronomía, prácticas culturales de españoles con indígenas para realzar la figura del mestizo.

No obstante, la integración de la población indígena no sucedió como lo plantearon los libros de texto, porque se integró a los indígenas del pasado, se dio especial énfasis en el reconocimiento del esplendor de los indígenas ya muertos, el principal interés de la integración de los indígenas fue a partir del legado, de lo que dejaron.

En esa integración de los indígenas a la identidad mexicana fue necesario construir (discursivamente) a un nuevo grupo que fuese la otredad: *las gentes de color* que, para ese momento figuraron en los libros de texto, pero sin ser reconocidos como hijos mexicanos.

La incorporación de las personas afrodescendientes en los libros de texto no se hizo desde el reconocimiento, sino desde la diferencia y la separación. Pasaron a ser los otros, los esclavos, los rebeldes en contraposición de los mexicanos: mestizos e indígenas.

Las historias de México se narran desde un racismo evidente que brota a partir de procesos racistas como en el caso de los afrodescendientes.

La construcción de México, en el libro de 1993 convocó una nueva mirada sobre la población del país, así como su organización socio-racial. La hegemonía del mestizaje en tanto proyecto de nación (articulado desde la educación) pasó a ser una de las promesas de inclusión social que generó la re-producción de jerarquías raciales tal como se evidenció a partir del libro.

En esta tónica, se desveló en este trabajo una clara oposición en las personas del discurso; los deícticos conducen a dos grupos: nosotros y los otros, en donde los otros son los negados por el país, los no reconocidos, los silenciados e invisibilizados, y el nosotros aquellos que se asumen parte de la nación, pero no del proyecto de mestizaje que ha sido México desde hace años.

Para el caso del libro de 2014, las políticas educativas en México influyeron de manera decisiva en la configuración discursiva de sus contenidos, la idea de la nación México-mestiza se encontró como irrevocable, una vez más hay una serie de oposiciones frente a ese selecto grupo de mexicanos: los afrodescendientes y los asiáticos quienes también formaron parte de la construcción del país, pero, son borrados del discurso oficial.

Las ideas sobre un mestizaje biológico que se enmarcaron en los libros de 1993 y 1960, se sustituyeron en el libro de 2014 por las de mestizaje cultural. Las mezclas son aceptadas siempre y cuando sean para el enriquecimiento de la cultura nacional que se siguió reconociendo como mestiza.

La idea de lo negro, pasa a ser construida ya no desde lo negativo, se reivindica, hasta cierto punto, las costumbres propias, aunque el relato de la esclavitud sigue presente.

El pasado de explotación y sometimiento hacia los esclavos africanos y asiáticos no se reivindica, se sigue narrando como parte de la historia mexicana y, por ello, da cuenta de un racismo arraigado, que no parte de lo biológico sino de lo cultural a partir de las divisiones socio-raciales de clase y jerarquías, y que, por medio del discurso sigue construyendo y perpetuando la idea de las jerarquías, el lugar que ocupaban estas poblaciones en el México pasado.

Para este momento, se desveló que, pese a las políticas y promesas de inclusión, los mexicanos indígenas son vistos como la otredad: los hijos del maíz, los otros que no aportaron a la construcción del Estado-nación. Los que solo heredaron saberes, pero no conocimientos, los que heredaron creencias, pero no pensamiento científico.

La mención hacia lo chino, lo asiático se evidenció por primera vez en el libro de 2014, a partir del intercambio comercial-cultural de ingredientes y productos utilizados en la gastronomía, así como otros espacios como las artesanías.

La historia de México y su población, se construye gracias al engranaje cultural de los otros, porque el sujeto mexicano reconocido por excelencia es el mestizo. La fusión se narró como un proceso armonioso y sin violencia, no de apropiación cultural y saqueos.

El reconocimiento de las diversas mezclas en México, se siguió atribuyendo desde el pasado, pese a las políticas de pluri y multiculturalismo, en el libro de 2014 la integración no se realiza desde la justicia e igualdad, sino a partir de la asimilación y construcciones étnico-raciales que derivan en procesos sociales de racismo.

Para cuando se lanza el libro de 2014, México se encontraba en una etapa en donde se hablaba desde un posicionamiento ideológico posracial, de modo que el discurso del mestizaje cultural encuentra una nueva forma de partir y desembocar en construcciones discursivas racistas, independientemente de que la era racial, supuestamente, se encontrara superada.

Ahora bien, con todo lo recuperado hasta ahora, conviene preguntarse una vez más, ¿quiénes son los mexicanos? De acuerdo con lo analizado en los libros de 1960, 1993 y 2014; la respuesta puede ser la siguiente: los mexicanos son todos aquellos ciudadanos valerosos que hablan español, asisten o han recibido educación formal en las escuelas y reconocen que en su pasado hay tres tipos de sangre: la española, la indígena y la africana.

Aunque también podría ser: los mexicanos son los mestizos que se adaptaron a la vida sociocultural del país y aprendieron a negar sus raíces negras, asiáticas e indígenas. Inclusive, podría existir una tercera respuesta; los mexicanos somos todos aquellos que ignoramos — conscientemente— un pasado que nos explota en los rasgos faciales, en los tonos de piel, en las formas que arrastramos la lengua al hablar.

Lo cierto es que, desde el discurso de los libros los mexicanos somos una raza que se ha compuesto —y tiene influencias, herencias y huellas— de dos grupos: español e indígena. No obstante, somos más que simples mestizo-mexicanos, somos un pueblo que se ha valido de recursos imprecisos para no aceptar el legado completo.

Nosotros somos los mexicanos, los que hablamos español y celebramos el día de muertos, los que nos horrorizamos con los sacrificios mayas, pero celebramos el genocidio porque gracias a eso pudimos entrar al juego de la civilización, la modernidad y luego descendimos al tercer mundo, por no saber conservar los principios que nos fueron heredados, los de democracia, orden y progreso.

En los libros de 1960 y 1993 se presenta una radiografía de nuestro ser mexicanos en el mundo, cómo nos construimos, cómo nos convertimos en esta gran nación, punto de encuentro y reconciliación con nuestro pasado azteca, porque es el único del que se hace mención. Nosotros somos los descendientes de la serpiente emplumada y los hombres blancos con espadas, no de los esclavos negros encadenados.

Luego del reconocimiento de las otras raíces mexicanas, lo dicho en 1960 y 1993 parece quedar obsoleto. En el libro de 2014, hay una reformulación del discurso que incluye la reivindicación no solo de los grupos asiáticos y africanos, sino también de las mujeres.

Esta integración nos muestra que la historia de este país no tiene solo nombres masculinos y de nobles, sino también de mujeres que ayudaron a fundar el país, así como de personajes que no son solo esclavos pasivos, sino personas cansadas de las violencias, personas que lucharon no para defender la patria, sino para hacerse un lugar en esta, para no ser exiliados o asesinados, para tener derecho a proclamarse como parte del territorio.

Las características de las poblaciones, los momentos históricos relevantes ya no se cuentan a dos voces: mestizos e indígenas, o españoles e indígenas, se incluyen las africanas y asiáticas, claro, como ecos ligeros, pero con la potencia suficiente para resonar en las páginas, para sembrar la semilla de la visibilización.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249-264.  
<https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/agamben-dispositivo-1.pdf>
- Alberro, S., y Gonzalbo, P. (2014) *La sociedad novohispana. Estereotipos y realidades*. El Colegio de México.
- Alzugaray Treto, C. (2009) La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe. *Centro de Estudios y Programa Interamericanos (CEPI) del ITAM*, 1-65.
- Barba Casillas, J. B. (2016) La libertad de enseñanza: un principio educativo innovador de la Constitución mexicana de 1857 Revista: *Investigación y ciencia*, vol. 24, núm. 68, pp 60-69.
- Basave, B. A. (2011) *México mestizo*. FCE.
- Bonfil Batalla, G. (2019) *México profundo. Una civilización negada*. FCE.
- Borja Alarcón, I. (2005). Caracterización del libro de texto de castellano para la educación primaria colombiana: tipología y componentes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(2), 1-14.  
<https://doi.org/10.35362/rie3622822>

- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1996) La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. *Ciencia Ergo Sum* (2), 3, 313-324.
- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J, L. (2016) El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 27. Num. 1 pp. 199-218.
- Briceño-León, R. (2020) La modernidad Mestiza de América Latina. *Espacio Abierto*, 29 (1), 24-46.
- Cárdenas González, R. (2010) Trayectorias de negritud: disputas sobre las definiciones de lo negro en América Latina. *Tabula Rasa*, 13, 147-189.
- Carlos Fregoso, G. (2021) *¿Qué hace el proyecto racial del mestizaje? Cuatro ensayos sobre conocimiento y racismo*. UDG.
- Carpio Pérez, A (2019) De Historia y poderes de lo escrito: Libros de Texto y las condicionantes de su escritura, en J. Sánchez Hernández y S. Arciga Bernal, (coord.) *Psicología Cultural, Narración y Educación*, (pp. 89- 112). SOMEPSO
- Carrillo, R. (2014) Asia llega a América. Migración e influencia cultural asiática en Nueva España (1565-1815). *Asiadémica. Revista universitaria de estudios sobre Asia oriental* 3, 81-98.
- Casamayor, E. (1960) Un plan de once años para la Educación. Crónica. *Revista de educación XLVI* (132), 12-15.
- Cassany, D. (2015) *Literacidad Crítica: Leer y escribir la ideología*. [https://www.researchgate.net/publication/367566870\\_La\\_escritura\\_de\\_textos\\_academicos\\_en\\_la\\_universidad\\_Una\\_reflexion\\_desde\\_la\\_experiencia\\_docente\\_en\\_la\\_Universidad\\_Pedagogica\\_Nacional](https://www.researchgate.net/publication/367566870_La_escritura_de_textos_academicos_en_la_universidad_Una_reflexion_desde_la_experiencia_docente_en_la_Universidad_Pedagogica_Nacional)
- Castrejón, J. (1986) *Ensayos sobre política educativa*. INAP
- Castro Gutiérrez, F. (1991) La rebelión del indio Mariano (Nayarit, 1801). *Estudios de historia Novohispana* (010) 10, 347-367. <https://doi.org/10.22201/iih.24486922e.1991.010.3323>

- Celis García, Z. (2011) Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas. Memoria de congreso. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 13. Política y Gestión.
- Cillia, R., Reisigl, M. y Woddak, R. (2015) La construcción discursiva de identidades nacionales. *Andamios* (12), 27, 153-191.
- Cleto Díaz, R. I., Chávez González, M. L., Vázquez Bernal, K, y Martínez Ruiz, D. T. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013)
- CONAPRED (2017) *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id\\_opcion=436&op=436](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436)
- Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (2005), <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1671/35.pdf>>
- Corona Berkin, S. (2015) *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. Siglo Veintiuno Editores.
- Corona, S. (2008) Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Sinéctica*, 30, 2-14.
- Crewe, R.D. (2019) Bautizando el colonialismo: las políticas de conversión en México después de la conquista. *HMex (LXVIII)* 3, 943-1000. <http://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.org.mx/pdf/hm/v68n3/2448-6531-hm-68-03-943.pdf>
- Cristancho Altuzarra, J.G. (2021) La categoría hegemonía. Aportes conceptuales para el estudio de las relaciones de poder, *Revista Izquierdas*, (50), 1-20.
- Chang Chiu, M.M. (2020). *El concepto de región como construcción social en la investigación*. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Charabati Nehmad, E., Lozano Bravo, S.I. y Preciado Galindo, L. (2021) Construyendo la identidad: racismo en los libros de texto de español y de lecturas de primaria. En: O. Gall. *Educación primaria, racismo y xenofobia en México*. (131-150) UNAM.

- Chopin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En: Berrio Julio Ruiz (editor) *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Editorial Biblioteca Nueva, pp. 107-165.
- de Estrada, D. T. (1984). Ilustración y liberalismo en el programa de educación primaria de Valentín Gómez Farías. *Historia Mexicana*, 33(4), 463–508. <http://www.jstor.org/stable/25732122>
- De la Fuente, A. (2010). From Slaves to Citizens? Tannenbaum and the Debates on Slavery, Emancipation, and Race Relations in Latin America. *International Labor and Working-Class History*, 77(1), 154-173. doi:10.1017/S0147547909990305
- De la Fuente, A.(2010) From Slaves to Citizens? Tannenbaum and the Debates on Slavery, Emancipation, and Race Relations in Latin América. *International Labor and Working-Class History*, 77, 154–173. <http://www.jstor.org/stable/40648589>
- Dietz, G., y Mateo Cortés, L. S. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.
- Eagleton, T. (1995). *Ideología. Una introducción*. Paidós.
- Escalante Gonzalbo, P. (2010) La etapa indígena, en D. Tanck de Estrada (coord.) *Historia mínima de México*, (pp. 12-31). Colegio de México.
- Escalante Gonzalbo, P. (2010) *Nueva historia mínima de México*. UV.
- Escolano Benito, A. (2012) El manual como texto. *PROPOSICOES* (23) 3, 33-50.
- Espejo Marín, C. (2003) Anotaciones en torno al concepto de región. *Nimbus: Revista de climatología, meteorología y paisaje*, (11-12), 67-87.
- Espinoza, J.P (2020) *Narrativas nacionales y la comunicación de la ideología del nacionalismo en textos escolares de historia de enseñanza secundaria de Chile* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. [https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/juan-pablo\\_C\\_177.pdf](https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/juan-pablo_C_177.pdf)
- Fabara. G, (1999) *Así se enseña la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz*. Convenio Andrés Bello.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. Longman Group.

- Fernández López, M. del R. (2017) *La ideología en la literatura indigenista en Chiapas: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas] <http://www.repositorio.unach.mx:8080/jspui/handle/123456789/3084>
- Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- Florescano, E. (2012) *La función social de la historia*. FCE.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Editorial Alianza.
- Fuentes Pajares, M. (2011) *Conocimiento escolar y libros de texto: una perspectiva intercultural* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Mfuentes>
- Gallardo, F. y Soto. J.P (2013) Análisis de las funciones presentes de libros de textos escolares y universitarios sobre la enseñanza de polímeros. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Girona, 9-12 de septiembre de 2013 Comunicación pp. 1420-1426.
- García Agüero, A. N. (2021) *La identidad mexicana en libros escolares y narrativas. Un enfoque crítico y sociocognitivo*. De Gruyter.
- García Agüero, A.N., y Maldonado, R. (2019) La patria mexicana. Un modelo de nación metaforizado en Libros de Texto Gratuitos (1960) *Discurso & Sociedad* (13) 4, 742-764. <http://www.dissoc.org/ediciones/v13n04/DS13%284%29Garcia&Maldonado.html>
- García Álvarez, J. (2006) Geografía regional. En: D. Hiernaux, y A. Lindón (Dirs.) *Tratado de Geografía Humana*. Anthropos.
- García Canclini, N. (1993). Introducción: antropología y estudios culturales. *Alteridades*, 3(5), 5-8. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74745548001.pdf>

- García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei Revista de filosofía*, (74), 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- García García, A. M. del S., y Arcos Chigo, J. (2021). Veracruz. Libro de lectura: instrumento ideológico y herramienta didáctica del proyecto “Educación Popular”, 1919-1932. *Debates Por La Historia*, 9(1), 105-128. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i1.749>
- Giddens, A. (1984) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Gilbert, D. (2003). Emiliano Zapata: Textbook Hero, *Mexican Studies/ Estudios Mexicanos* 19, 1. University of California Press, Universidad Nacional Autónoma de México, University of California Institute for Mexico and the United States, 127–159.
- Giménez, G. (2016) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. ITESO.UDG. UV.
- Gómez Izquierdo, J., y Sánchez Díaz, M. E. (2012) *La ideología mestizante, el gudalupanismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la “identidad nacional”*. Lupus inquisitor.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2010) El virreinato y el nuevo orden, en D. Tanck de Estrada (coord.) *Historia mínima de México*, (pp. 32-59). Colegio de México.
- González Luna, A.M. (2012) La política lingüística en México entre Independencia y Revolución (1810-1910). En: P. Botta, A. Garribba, M.L Cerrón Puga, D. Vaccari (Coords.) *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH*. Sapienza.
- Gramsci, A. (1979) *Antología*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1999) *Cuadernos de la cárcel. Edición Crítica del Instituto Gramsci*. Ediciones Era.
- Graves, L. C. (2010) La búsqueda de la modernidad, en D. Tanck de Estrada (coord.) *Historia mínima de México*, (pp. 167-191). Colegio de México.
- Greaves Laine, C. (2001) Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (6),12, 1-11.

- Grillo, R. (2011) El mito de un nombre: Malinche, Malinalli, Malintzin. *Mitologías hoy*, 4, 15-26.
- Gruzinski, S. (1991) *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. FCE.
- Guerra-Cunningham, L. (2013), *La ciudad ajena: Subjetividades de origen mapuche en el espacio urbano*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Guha, R. (2002) *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Crítica.
- Guimarães, A. S., Saldívar, E., García, F., e Viveros Vogoya, M. (2023) A formação das nações mestiças. En M. G. Moreno Figueroa e P. Wade (Eds.) *Contra o racismo. Mobilização para a mudança social na América Latina*. (27-50). LASA.
- Gutiérrez Sirvent, C. (2016) De las ideas a los hechos: los precursores de la Independencia. En: *La Independencia de México a 200 años de su juicio. Pensamiento social y jurídico*. UNAM.
- Haidar, J. (2000) El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso. En *La producción textual del discurso científico* (33-66). México: UAM-X.
- Hall, S. (2010) *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Victor Vich (eds.), Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador/Enviñón Editores, Bogotá y Quito.
- Hall, Stuart 2010 *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, En: E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana/Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador/Enviñón Editores.
- Hernández, C. (2003) Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX. COLMICH, UNAM.
- Irvine, J. y Gal, S. (2018) Ideología de la lengua y diferenciación lingüística. En: M.E. Cerón Velázquez (Coord.) *Ideologías lingüísticas, política e identidad. Cuatro ensayos de lingüística*. UV.
- Iturriaga, E., Gall, O., Morales, D. y Rodríguez, J. (2021) *Mestizaje y racismo en México. Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México*. CONAPRED

- Ixba Alejos, E. (2018) El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol VI, num 11, pp. 105-123.
- Kamilamba Mutsaku, K. (2005) Mestizaje y racismo en la representación política en México. *Latinoamérica* (1), 40, 245-263.
- Kindgard, A. (2004) Historia regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones, *CUADERNOS FHyCS-UNJu*, 24, 165-176.
- Latapí, P. (1998) *Un siglo de educación en México*. Tomo I. FCE.
- Lazo Cividanes, J. (2002). La ideología: de las representaciones sociales al poder simbólico. *Politeia*, (29), 39-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170033587001>> ISSN 0303-9757
- Lira Larios, R. (2019) La imagen inestable de Manuel Lozada. Entre la historia política y la política de la historia. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 57, 133-162. <https://ru.historicas.unam.mx/handle/20.500.12525/1123>
- Lora Medina, A. (2018). El poder de la lectura como herramienta revolucionaria. El caso del anarquismo español de los años treinta. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 17, 335-360. <https://doi.org/10.14198/PASADO2018.17.12>
- Magalhaes, I. (2005). Análisis crítico del discurso e ideología de género en la constitución brasileña. En L. Beraldi (comp.), *Análisis crítico del discurso. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 15-41). Francis Editores
- Mantilla Gálvez, D.K. (2014) La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Dike. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 16, 97-116.
- Margarito Gaspar, M. (2015) La historia de los libros de texto en educación primaria en los primeros cincuenta años de la CONALITEG Primer Congreso Internacional de Educación.
- Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Morata.
- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. (2016) Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital.

- Cuadernos CEDES*, 36, (100), 319-336  
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171317>
- Martínez Casas, R., Saldívar, E., Flores, R.D. y Sue, C.A. (2019) Las múltiples caras del mestizaje. Etnicidad y raza en México. En: E. Telles, y Martínez Casas, R. (Eds.) *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. FCE.
- Martínez Della Rocca, S. (2012). *Estado, educación y hegemonía en México*. Porrúa.
- Martínez Moctezuma, L. (2002). Los libros de texto en el tiempo. [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_29.1.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.1.htm)
- Martínez Terán, T. (2007) El imaginario del colonizador. *Argumentos* (20), 53, 143-167.  
<http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/595/59502007.pdf>
- Masferrer León, C. (2021). La memoria del racismo y las pedagogías del olvido en México. En: J. Tipa, S. Velasco y U. Nuño Gtz. (Coords.) *Expresiones contemporáneas de los racismos en México. Cuerpos, medios y comunicación*. UDG, UPN y Centro Universitario del Norte.
- Mendoza Rojas, J. (2018) Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Educación básica y reforma educativa* (51-76) IISUE, UNAM.  
<http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2019/04/Educacio%CC%81n-ba%CC%81sica-y-reforma-educativa.pdf>
- Menéndez, R. (2012) Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación. *Estudios* (X), 101, 192-203.  
[https://www.academia.edu/18870904/Rosalia\\_Menindez\\_Losproyectoseducativosdelsiglo](https://www.academia.edu/18870904/Rosalia_Menindez_Losproyectoseducativosdelsiglo)
- Merchand Rojas, M.A. (2007). *Teorías y conceptos de economía regional y estudios de caso*. Universidad de Guadalajara.
- Meyer, J. (2015) *Manuel Lozada, El Tigre de Álica: general, revolucionario, rebelde*. Tusquets.
- Molina Enríquez, A. (1968) *La revolución agraria de México 1910-1920*. Porrúa
- Monroy, G. (1975) *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, SEP.

- Montañez Gómez, G. y Delgado Mahecha, O. (1998) Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional, *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* (7), 1-2, 120-134.
- Morales, D., Rodríguez, J. Iturriaga, E. y Gall, O. (2020) *¿Existen las razas humanas? Reflexiones didácticas en torno al racismo y a la xenofobia en México*. CONAPRED.
- Morales-Vidal, E., y Cassany D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, DOI: 10.1080/23247797.2020.1790161
- Moreno Figueroa, M. (06 de julio de 2020) *El racismo es el motor del mestizaje en México*. <https://www.cua.uam.mx/news/miscelanea/el-racismo-es-el-motor-del-mestizaje-en-mexico>
- Moreno Figueroa, M. (2012). Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En: A. Castellanos, y G. Landázuri, *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 15-48). Juan Pablos Editor.
- Moreno Figueroa, M. G. (2008) Historically Rooted Transnationalism: Slightedness and the Experience of Racism in Mexican Families”, *Journal of Intercultural Studies*, 29 (3), 283-297.
- Moreno Figueroa, M. G. (2022). Entre confusiones y distracciones: mestizaje y racismo anti-negro en México. *Estudios Sociológicos*, 40 (número especial), 31-60.
- Moreno Figueroa, M. G. y Saldívar Tanaka, E. (2016) We are not racists, we are mexicans: Privilege, Nationalism and Post-Race Ideology in Mexico. *Critical Sociology*, 40, (4-5), 515-533.
- Moreno Figueroa, M.G. y Wade, P. (2021) Gramáticas alternativas del antirracismo en América Latina. *Interface: a journal for and about social movements*, 13 (2), 20-51.
- Mouffe, C. (1991) Hegemonía e ideología en Gramsci, en Hernán Suárez (Ed), *Antonio Gramsci y la realidad colombiana*, pp. 167-227, Foro Nacional por Colombia.
- Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11(Enero-Junio), 133-152.

- Navarrete, F. (2022) Blanquitud vs. Blancura, mestizaje y privilegio en México de los siglos XIX a XXI, una propuesta de interpretación. *Estudios sociológicos de El Colegio de México* (40), número especial, 127-162.
- Navarrete. F. (2005) *El mestizaje y las culturas regionales*. Programa México Nación Multicultural de la UNAM <http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/02/120203.pdf>
- O´Gorman, E. (2006) *La invención de América*. FCE.
- Olivera Campirán, M. (2002). Evolución Histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)
- Ortiz-Cirilo, A. (2015) *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Packer, M. (2013) *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Pagès, J. (2007) La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, en M. Ávila y E. Fernández de Larrea, (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales antes el reto europeo y la globalización*, (pp. 205- 215) Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia.
- París Pombo, M. D. (1999). Racismo y nacionalismo: la construcción de identidades excluyentes. *Política y Cultura*, (12), 53-76.
- Patch, R. W. (2003). La rebelión de Jacinto Canek en Yucatán: una nueva interpretación. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (13), 46-59.
- Penalva C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015) *La investigación cualitativa: técnica de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones.
- Pineda G. E. (2021) Anti-Black racismo in Latin América. *Anuari del conflicte social*, (12), 1-16.

- Plá, S. (2014) Mestizos e inconclusos. Interpretaciones sobre la Historia de México en bachillerato. RMIE (19) 61, 483-509. <http://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a7.pdf>
- Popkewitz, T. (2001) The Production of Reason and Power, Curriculum History and Intellectual Tradition. En: T. Popkewitz, B. Franklin, M. Pereyra (Eds.) *Cultural History and Education, Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York.
- Portelli, H. (1973) *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI.
- Prakash, G. (2003) “Los estudios de la subalternidad como crítica poscolonial”, en Rivera Cusicanqui, S Barragán, R, (Et. Al.) *Debates Post Coloniales: Una introducción a los estudios de la subalternidad*, Historias/Sephis/Aruwiyiri.
- Quijano, A. (2014), *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (CLACSO).
- Rama, A. (1998) *La ciudad letrada*. ARCA S.R.L.
- Ramírez Vásquez, C. (2019) Libro de texto gratuito y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Vinculando* 02-18-2019.
- Ramírez Velázquez, B. R. y L. López Levi (2015), *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: La diversidad en el pensamiento contemporáneo*, Colección: Geografía para el siglo XXI, Serie: Textos Universitarios, núm. 17, Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. FCE.
- Robertos Jiménez, J. C. (2010) Reflexiones desde la antropología en torno al concepto de región. *Ketzalcalli* (1), 3, 14.
- Roberts, B. (1980) El estado y región en América Latina. *Relaciones* (4), 1, 19-40.
- Rodríguez Ávila, A. y Ramírez Ruiz, M. (2020) El paisaje del pueblo de indios durante el siglo XIX. En: M. Ramírez Ruiz y F. Fernández Christlieb (Coords.) *Paisajes y representación del “pueblo de indios” Un estudio introductorio y seis casos. Geografía para el siglo XXI. Serie: Libros de investigación*, Instituto de Geografía UNAM.

- Rózga-Luter, R.E. y Diego Hernández, C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Economía, Sociedad y Territorio*, 10(34), 583-623.
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L.B. (2008). La ideología y la transformación del sujeto. *Universitas Psychologia* 1, (7), 33-41.
- Ruiz Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas [71 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 26, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>.
- Sagan, I. (2006) Contemporary Regional Studies. Theory, Methodology and Practice *Regional and Local Studies, Centre for European Regional and Local Studies-Warsaw University Regional Studies Association, Special Issue*, pp. 5-19. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=49008d82a454a8ab0ed034176db70b7d4f1c7c5e>
- SEP (1989), Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México.
- Sigüenza Orozco, S. (2005) La idea de nacionalidad en los Libros de Texto Gratuitos de México (1959-1972), *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, 41, 57-82
- Soberanes Fernández, J. L (2000) *Los bienes eclesiásticos en la historia constitucional de México*. UNAM
- Solana, F., Cardial Reyes, R. y Bolaños Martínez, R. (1982) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. FCE.
- Soler Castillo, S. (2019) *¡Mira, un negro! Elementos para pensar el racismo y la resistencia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Spivak, C. G. (2010) *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Akal. Cuestiones de antagonismo
- Stutzman R (1981) El mestizaje: An all-inclusive ideology of exclusion. In: Whitten NE, Jr. (ed.) *Cultural Transformations and Ethnicity in Modern Ecuador*. University of Illinois Press, 45-94.
- Talavera Ibarra, O.U. (2022) La evolución de los bautizos y la asignación de “calidad” en Valladolid, Michoacán (1594-1820) ejemplo la familia Morelos y Pavón. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, (43) 170, 1-28.

- <https://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/881>
- Telles, E. (2019) El proyecto de etnicidad y raza en América Latina (PERLA) Los datos cuantitativos y lo que está en juego. En: E. Telles, y Martínez Casas, R. (Eds.) *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. FCE.
- Van Dijk, T, A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1999) ¿Un estudio lingüístico de la ideología? En (1999). “¿Un estudio lingüístico de la ideología?”. En: G. Parodi Sweis (Ed.), *Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker*. (27-42) Ediciones Universitarias PUCV.
- Van Dijk, T. A. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. <http://www.discursos.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T.A. (1997) Discurso, cognición y sociedad. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 66-74.
- Van Langenhove, L. (2003). Theorising Regionhood. UNU/CRIS eWorking Papers, 1, 1-38.
- Vázquez, J. Z. (1967). La República Restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva. *Historia Mexicana*, 17(2), 200–211. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1132>
- Vázquez, J.Z., Kazuhiro Kobayashi, J.M., Gonzalbo, P., Tanck de Estrada, D., y Staples, A. (1992). *La educación en la historia de México*. El Colegio de México.
- Vega, Guillermo A. (2017) El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad. *Nuevo Itinerario Revista digital de filosofía*, 136-158. <https://hum.unne.edu.ar/revistas/itinerario/revista12/articulo08.pdf>
- Velasco Cruz, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI (226), 379-407.
- Velázquez Castillo, A., y Nogueira Beltrão B. (2023) Los prejuicios lingüísticos en México. *Conocimientos indisciplinados*.

- <http://www.calas.lat/es/publicaciones/conocimientos-indisciplinados/los-prejuicios-ling%C3%BC%C3%ADsticos-en-m%C3%A9xico>
- Villoro, L. (1980) El sentido de la historia, en C. Pereyra (coord.) *¿Historia, para qué?*, (pp. 35-52). Siglo XXI.
- Viveros Vigoya, M. (2020) Los colores del antirracismo (en América Ladina), *Revista Latinoamericana. Sexualidad, salud y sociedad*, 36, 19-34.
- Wade, P. (2003) Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 273-296.
- Wade, P. (2005) Rethinking mestizaje: ideology and lived experience. *Journal of Latin American Studies* 37, 1-19.
- Wade, P. (2013) Racismo, democracia racial, mestizaje y relaciones de sexo/género. *Tabula Rasa. Bogotá*, 18, 45-74.
- Wade, P. (2021) Racismos latinoamericanos desde una perspectiva global. *Nueva sociedad*, 292, 26-41.
- Wade, P. (2022) El concepto de raza y la lucha contra el racismo. *Estudios sociológicos de El Colegio de México*, 40 (número especial), 29-56.
- Wodak, R. (2015). La construcción discursiva de identidades nacionales. *Andamios*, 12 (27), 153-191.
- Zapata Silva, C. (2008) Edward Said y la otredad cultural. *Atenea*, (II), 498, 55-73.
- Zárate Pérez, A. (2018) *Estructura y función de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto de educación secundaria* [Tesis de Doctorado, Universitat Pompeu Fabra] <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/586218/tazp.pdf?sequence=1>
- Zepeda, B. (2015) *Enseñar la nación: la educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. FCE