

Hacia una visión multicultural de la independencia y la revolución en los libros escolares

Gabriel Ascencio Franco
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

El propósito del programa educativo surgido en los noventa en el campo de la formación ciudadana, como el de los sesenta, procura reforzar la identidad nacional. Podría esperarse que en un tenor diferente al de la nación homogénea y una ciudadanía integrada dada su preparación reciente a partir de la reforma educativa de los noventa, después de la ratificación mexicana del Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el fuerte desarrollo de la crítica a la ciudadanía integrada y la nación homogénea. Sin embargo, en el análisis de los libros del primero al sexto grado de formación cívica y ética, unidad didáctica por unidad didáctica, se equipara la diversidad cultural a la natural, y se enfatiza el pluralismo político del liberalismo clásico centrado en los derechos de los individuos y las diferencias entre personas antes que en la diversidad étnica. En este texto me pregunto, particularmente para el caso de Chiapas, si los contenidos de los libros escolares sobre la historia de la revolución y la independencia muestran cambios en este sentido o siguen reproduciendo una visión contraria a la nación multicultural.

Los libros de historia de la Secretaría de Educación Pública

En 1998 la Universidad Autónoma de Puebla publicó *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, libro resultado del taller celebrado el año anterior, con el mismo nombre después de la reforma educativa de principios de los noventa y coordinado por Javier Pérez Siller y Verena Radkau García. Reúne una rica variedad de textos de especialistas en el tema. Entre ellos la especialista en didáctica de la historia Victoria Lerner llama la atención en la brecha existente entre historiografía y renovación de contenidos de la enseñanza. Observa que la amplia bibliografía sobre la Revolución mexicana retroalimenta limitadamente a la educación básica, no se incorporan novedades acerca del zapatismo y relaciones de México con las potencias extranjeras, se siguen repitiendo contenidos añejos (Lerner, 1998: 112-113).

Por ejemplo, en los libros de texto gratuito de primaria de 1995 se tratan los mismos temas y subtemas que en los de 1992, en la misma forma y con la misma secuencia cronológica. Significativamente en los más recientes sólo se incluyen cambios didácticos importantes; un lenguaje más adecuado, párrafos cortos y sencillos, actividades interesantes, recursos variados y costosos... (Lerner, 1998: 113).

En secundaria se repiten los enfoques y contenidos de la primaria, algunos maestros siguen enseñando como hace treinta años, repitiendo los hechos más conocidos y trágicos del inicio de la revolución: logros y defectos de la dictadura porfirista, explotación, paz, crecimiento económico; orígenes de la revolución en magonismo, entrevista Díaz-Creelman y maderismo; derrota de Díaz, ascenso de Madero, traición del chacal, muerte de Zapata y Villa. Predomina la historia política, ausente permanece la historia económica, social, cultural, educativa y cotidiana (Lerner, 1998: 114).

Dar importancia a la historia social pondría énfasis en las mayorías, no en la élite, y el cómo ésta maneja la vida del resto. La historiografía ha avanzado en las últimas décadas con investigaciones sobre obreros y campesinos y grupos de una misma profesión, edad, género y clase fren-

te a la exclusividad previa de los adultos y los hombres. Sin embargo, en la enseñanza falta la historia de las colectividades, de los grupos: cómo participaron, porqué se abstuvieron, cómo estaban antes y después de la revolución, en qué les afectó, qué opinan de los resultados de la revolución, la reforma agraria, la educación, las organizaciones populares, etcétera (Lerner, 1998: 126). Las dificultades y la versión escéptica y crítica de la revolución no han llegado a la enseñanza. La versión idealizada y simplista dominante debe contrastarse con la visión de los de abajo, desdorar la historia de bronce no conviene a quien gobierna porque produciría desánimo, pesimismo entre la población, pero hay que cambiar esta concepción “que cada día se va haciendo más pluralista” (Lerner, 1998: 130).

La autora habla de investigaciones sobre clases sociales, grupos profesionales de edad y género, no menciona la diversidad cultural pero una ventana a ella es la historia cotidiana. Este rubro falta en la enseñanza a pesar de que las autoridades educativas reconocen su utilidad ya que versa sobre asuntos concretos, comprensibles a todos como transporte, alimentación y vestido (Lerner, 1998: 130-132).

En síntesis, la propuesta de Lerner para reescribir y enseñar la historia de México, Latinoamérica y universal consta de tres rubros interrelacionados aunque explicados por separado: 1) hacer una historia política diferente ocupada de los vaivenes y procesos más que de intenciones, planes y cambios de régimen, es útil la historia ideológica confrontando ideas y praxis; 2) privilegiar en la historia social a los grupos antes que a las élites y sustituir la visión desde arriba por una desde abajo para lo cual es muy útil la historia de la vida cotidiana y; 3) manejar adecuadamente los parámetros de la didáctica de la historia: tiempo, espacio, sujetos, evitar fragmentación de los hechos, acumulación de fechas y cortes artificiales, relacionar geografía con historia para interrelacionar historia local, nacional y mundial y analizar colectivamente a los individuos sobresalientes y a los grupos. Desmitificar la historia política y social para deshacerse de héroes y villanos presentando actores sociales de carne y hueso, así como desterrando el engrandecimiento de la participación popular, el abuso de estereotipos y motivaciones excelsas evita seguir nutriendo el imaginario colectivo con emociones

que mantienen ideologías obsoletas al servicio del poder y la tergiversación del pasado que adormece la conciencia política de los escolares (Lerner, 1998: 132-134).

En el imaginario se detiene justamente el texto de Luz Elena Galván Lafarga (1998) *Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto de historia (1994-1997)*. Como el texto de Victoria Lerner reclama la poca presencia de los grupos sociales, no reparan en la ausencia de las diferencias culturales. Se trata de libros construidos bajo la idea de la unidad nacional surgida en los años cuarenta, constatación que realiza mediante el análisis de las ilustraciones de los libros de historia de cuarto a sexto año a partir de los conceptos de *imaginario, risa y cuerpo* (Galván, 1998: 205).

El *imaginario* es un *conjunto de ideas o imágenes que la conciencia colectiva creó en el pasado, para la nostalgia de los individuos en el presente; risa* es una técnica del cuerpo que puede liberar o destruir, contratante con el gesto adusto; y las formas culturales del *cuerpo* se relacionan con el vestir, comer, dormir y otras actividades de la vida cotidiana (Galván, 1998: 206). En su análisis encuentra una enseñanza de la historia hecha de héroes y antihéroes con aparición paulatina de los grupos sociales, obreros, soldados, mujeres, niños: *invisibles que son parte de la sociedad mexicana y que a partir de las imágenes, se van haciendo visibles, como el de las mujeres, y también el de los indios* (Galván, 1998: 211). Concluye la existencia de una circularidad en la forma como se construye el nacionalismo mexicano. Los periodos prehispánico y colonia se identifican a partir de personas símbolos, a excepción de Cuauhtémoc no encontramos grandes héroes; caso contrario, de la independencia hasta la revolución, México se nutren de héroes para fundamentar el nacionalismo y el periodo posrevolucionario empieza a cerrar el círculo: *Ya no surgen grandes héroes, más bien empieza a hacerse visible la sociedad mexicana, representada a través de obreros, soldados, mujeres, niños, entre otros*. A la par se presentan ideas como la del progreso, urbanización e industrialización y nuevamente predominan los símbolos, patrios ahora (Galván, 1998: 226-227).

Por su parte Gerardo del Rosal Vargas, desde una perspectiva semiótica analiza los libros de civismo para secundaria de los ochenta y noventa, llama la atención sobre la homogeneización de la identidad.

Sostiene que en casi todos los libros está presente. Algunos mencionan la existencia de grupos étnicos, pero las diferencias se validan para hablar del pasado y se anulan al hablar del presente. Se insiste en una sola lengua, pasado y cultura común como constituyentes del estado en lugar de reparar en que la diversidad cultural y lingüística es manifestación de diferentes naciones (del Rosal, 1998: 257). Raúl Dorra también mediante el análisis de la estructura del discurso muestra cómo en los libros de primaria de historia de 1994 prima una visión teleológica que muestra *el pasado como una serie de culturas, pueblos, personajes y eventos que desembocan en una nación* (Dorra, 1998: 190).

El libro de historia y geografía de Chiapas

El libro *Chiapas: historia y geografía. Tercer grado* padece los defectos encontrados en los de cuarto, quinto y sexto año; tiene ocho lecciones dedicadas a la historia, dos introductorias —historia personal del niño y medición del tiempo— en las que se muestra que la historia es continuidad genealógica, tecnológica y secuencia de acontecimientos en los que predominan los grandes personajes y se niega las formas de vida de gran parte de la población como hechos del pasado. Las ilustraciones de las páginas 75, 77 y 80 así lo muestran.

El resto de lecciones están organizadas en secuencia temporal: “Antepasados de nuestro pueblo” —en singular—, remite al hombre genérico, el que pasó por el estrecho de Bering, pobló Chiapas en algún momento, cazó, se hizo agricultor y fundó poblados y apareció la grandiosa cultura maya, tan genérica como los primeros pobladores, pero con grupos estratificados socialmente. Las diferencias culturales aparecen sin explicación luego de la diáspora maya, lo cual se ilustra en la página 92 con grosera y errática representación en la que se incluye a los lacandones que llegaron en fecha posterior realmente. Después se trata la conquista y la dominación española a partir jefes de cada expedición, leyes e instituciones básicas y una imagen genérica de los españoles —sus antepasados no son nuestros— apenas matizada por la aparición de fray Bartolomé, la rebelión de los tzeltales y el papel de los frailes.

A continuación la lección sobre la independencia es urdida mediante anécdotas, referencias a planes, fray Matías de Córdoba y Joaquín Miguel Gutiérrez, además de Josefa Ortiz de Domínguez a quien se dedica un largo párrafo:

Ante la noticia de que el ejército guatemalteco amenazaba con acercarse a la frontera, los hombres titubearon, por lo que Josefina García, una de las mujeres que estaba en esa reunión, dijo con firmeza: ...si usted, Padre Córdoba nos autoriza, podemos las mujeres hacer un trato con los caballeros, y es que ellos se queden aquí en la ciudad cuidando de las casas y de los niños y nosotras marcharemos a la frontera, en el caso de que Guatemala no secunde nuestro movimiento de insurrección (p. 102).

Sólo que las ilustraciones de las páginas 104 a la 109 presentan únicamente a hombres, de fenotipo más bien mestizo: el nacionalismo homogeneizante impide imaginar otros rostros.

La Reforma se hilvana con personajes, planes y sucesión de gobernantes, la diversidad ésta dada por políticos liberales y conservadores. La particularidad de Chiapas la ponen dos hechos de armas: la participación del Batallón Chiapas en Puebla, del cual se dice quién lo encabezó, pero no el personal que lo conformó; y, la Guerra de Castas en donde aparecen en las páginas 123 a la 126 los ladinos —españoles, blanco y mestizos— asustados y los indígenas, bajo la percepción occidental acerca de los salvajes: fabricando “ídolos de barro”, atacando haciendas y “dando muerte a sus dueños, a sus familias y a su servidumbre no indígena”. Con todo, es la segunda ocasión que se nombra a algún grupo indígena por su nombre: tzotziles y chamulas. La tercera ocasión que se les hace mención es en el porfiriato: tzotziles, tzeltales, tojolabales mozos, enganchados. Además de la sucesión de gobiernos, el resto de temas es tratado como lo nacional, explotación, progreso económico y paz, pero eso hizo que “la vida de obreros, campesinos e indígenas fuera más difícil”, por eso se llegó a la rebelión maderista. Algunos personajes la apoyaron pero fue irrelevante, en cambio la caída del porfiriato desencadenó en 1911 conflictos entre Tuxtla y San Cristóbal por la sede del poder estatal. Los rebeldes

con “engaños lograron el apoyo de los indígenas a través del líder tzotzil Jacinto Pérez”. Otra vez la imagen estereotipada de los indígenas, infantes crédulos, finalmente controlados por el batallón “Hijos de Tuxtla”, ilustrado en la página 132 con fenotipo y vestido mestizo.

La revolución en Chiapas comienza con la traición de Victoriano Huerta como lo consagra la historia de bronce nacional, la revolución constitucionalista y las rebeliones anticarrancistas. El libro cuenta las efemérides nacionales, incluida la protesta de Belisario Domínguez, la reacción de Carranza, Villa y Zapata, la Convención de Aguascalientes, la Constitución de 1917, la caída de Carranza, y la alianza de los rebeldes chiapanecos con Obregón y su triunfo, los acuerdos, planes, tratados y gobernantes. La particularidad de Chiapas, la ponen los hacendados anticarrancistas a los que se unieron los campesinos por el temor a los atropellos cometidos por los carrancistas venidos a Chiapas. Sólo campesinos no fueron y la razón es sumamente simplista y queda silenciada totalmente la diversidad cultural.

La última lección, “Chiapas en nuestro tiempo” esta compuesta principalmente por dos secciones, una dedicada a los logros sociales de los gobernantes entre 1920 y 1964, la otra dedicada a la cultura de nuestros días que se ilustra con parachicos, artesanías y otros temas folclóricos en las páginas 151 y 152, riqueza “producto de nuestra **herencia indígena** —impresa en negritas, nada le debemos a los españoles y sus ancestros—, del **mestizaje** —también en negritas— y de la influencia de otros pueblos —sin negritas, en redondas—”. En la siguiente página se niega la diversidad cultural rotundamente: “Nuestro pueblo —en singular— se ha nutrido de la herencia cultural de indígenas, españoles y mestizos generando diversas expresiones que nos enorgullecen. La marimba es el instrumento musical más arraigado en la identidad chiapaneca”. ¿Quién dijo que los afro descendientes tienen algo que ver con ella?

Historia multicultural lejana aún

La ausencia de la vida cotidiana, de los grupos sociales produce una historia centrada en personajes de la vida política, planes y gobiernos, oculta la diversidad cultural tanto en el pasado como en el presente de Chiapas e impide el respeto y aprecio por la diversidad y una con-

vivencia intercultural verdadera. La homogeneización de la identidad operada en el imaginario del mestizaje constitutivo del estado mexicano lleva a una indefinición de lo étnico y de las relaciones interétnicas entre pueblos dominantes y dominados. Maya Lorena Pérez Ruiz propone que la identidad étnica remite a una identidad impuesta que señala la subordinación estructural de los pueblos originarios:

...un pueblo o grupo social es poseedor de una identidad étnica, únicamente en aquellos casos en los que a su identidad propia, y originaria, se le agrega otra identidad, la que le da el dominador, que sirve para justificar la dominación y la subordinación mediante cualidades culturales (Pérez, 2002: 64).

En México “existen diferentes tipos de identidad entre los pueblos subordinados... cada una de esas identidades se genera y desarrolla en ámbitos de interacción social específicos, y bajo necesidades, condiciones y fines específicos” (Pérez, 2002: 66):

...las identidades originarias de los pueblos colonizados no han desaparecido, se han transformado e incluso se han fortalecido en sus constantes interacciones con los grupos sociales dominantes que les imponen una identidad étnica, o indígena, para homogeneizarlos en su condición subordinada, y una identidad nacional para condicionar su transformación hacia el modelo de cultura hegemónica (Pérez, 2002: 65).

Distinguir la identidad propia y la identidad étnica tiene sentido porque la práctica política y cotidiana como los espacios de reproducción, agentes y finalidades de cada una son diferentes. Una se recrea en rituales, sitios sagrados, sistemas propios de generación y transmisión de conocimiento, etcétera; la otra en el contacto con agentes externos e instituciones estatales de políticas indigenistas, educativas, etcétera. Además, a las identidades propia y étnica se agregan otras formas de identificación —como las de ciudadanos, campesinos, productores, etcétera— “que están presentes entre los pueblos originarios, y que les

permiten ampliar sus ámbitos de lucha y negociación con el estado nacional y con la sociedad” (Pérez, 2002: 66-67).

También propone ver la dominación étnica por etapas, la primera, “El dominio colonial convirtió en indios a los diversos pueblos nativos de América, y con ello, les impuso una identidad étnica que los hizo iguales entre sí, en tanto dominados ante los colonizadores” (Pérez, 2002: 73). La segunda fue de secularización de la dominación, “El discurso liberal sobre la igualdad, los derechos individuales y la libre empresa, constituyó el elemento articulador de la nación que excluyó las diferencias culturales y raciales como componentes vigentes de la organización social y simbólica de la sociedad”, pero esto no significó un cambio en la dominación étnica vinculada con la explotación económica anterior (Pérez, 2002: 73-74). La tercera etapa se caracteriza por la reivindicación étnica del indigenismo posrevolucionario y a partir de él el surgimiento del movimiento indígena contemporáneo, que pide el reconocimiento legal de la identidad indígena “que busca a largo plazo construir un estado nacional multicultural y multiétnico” (Pérez, 2002: 85).

Las identidades originarias, la indígena y la nacional pueden seguir siendo contradictorias y permanecer en conflicto:

...o pueden llegar a ser parte de un mismo proyecto en el que más que contraponerse en intereses se complementen para construir un nuevo tipo de sociedad. Se trataría de construir un proyecto de nación, con un tipo diferente de estado que propicie la interculturalidad y no el carácter étnico de los pueblos que lo componen..., que tenga como soporte jurídico el reconocimiento de las diferencias... y se sustente en el reconocimiento de sus derechos (Pérez, 2002: 88-89).

Por su parte, Lourdes Arizpe, dice que si en los primeros decenios de los siglos XIX y XX las luchas violentas llevaron a la reconstrucción de la nación, ahora, en el siglo XXI, tenemos que hacerlo mediante “una negociación racional” y propone que el debate sobre los derechos indígenas podría ser la punta de lanza (Arizpe, 2002: 96). Acepta que es necesario reconocer las diferencias culturales, pero dado que el derecho a tal reconocimiento emana del estado como entidad democrática que garantiza

los derechos fundamentales y libertades públicas de todos sus ciudadanos, la discusión se desplaza de las diferencias culturales al tema del “pluralismo como política para manejar la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género, de orientación sexual y de discapacidad en el marco del Estado” (Arizpe, 2002: 99). Sin embargo, el pluralismo invocado por la democracia cristiana, la democracia liberal o la democracia con derechos sociales lleva a visiones distintas de nación (Arizpe, 2002: 99-100).

Debe iniciarse por rechazar la visión relativista de la diversidad como mosaico de culturas y adoptarse la metáfora de río arco-iris cultural: “En el arco-iris, los colores, y, en este caso, las culturas, no tienen linderos nítidos sino que se van amalgamando al ir cambiando los matices” (Arizpe, 2002: 103). Las culturas no son objetos, no se puede hablar de culturas indígenas, “habría que hablar de personas o grupos que deciden asumir, portar o transmitir, ciertos rasgos culturales a los que se otorga coherencia y derivación histórica en el discurso” (Arizpe, 2002: 97): “Los niños que viven en Chicago y hablan zapoteco e inglés tendrían que ser excluidos de alguna de estas adscripciones si se pensara en la cultura como mosaico, si se piensa como arco-iris se les puede ver “como una nueva corriente cultural que hace una mezcla novedosa y creativa de sus legados culturales” (Arizpe, 2002: 104).

Esta posición sobre la diversidad cultural adoptada por el *Informe mundial sobre la cultura* de la UNESCO no ha llegado a los libros de enseñanza mexicanos, ni siquiera a los producidos por quienes se autoadscriben a la educación intercultural bilingüe. Rebeca Pérez Daniel analizó el discurso intercultural adoptado en los años recientes en los textos de la Unión de la Nueva Educación para México (UNE), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la primera una asociación no gubernamental de Chiapas y las otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública. Encontró que la configuración de los textos oficiales y no oficiales, resulta exactamente la misma, con la única diferencia de que la voz que domina en una es la indígena, mientras que en las otras es la no-indígena: son textos monológicos desde lo occidental o lo indígena, dirigidos a niños indígenas o mestizos según el caso, con énfasis en lo que el niño no sabe, no valora o no es, imponen la realidad al sujeto y se ofrecen ejercicios dis-

ciplinantes, de repetición, imitación (Pérez, 2008: 236). “No hay dialogo, solo exposición del deber ser, de una realidad irrefutable y aleccionadora. Son textos expositivos, tradicionales, repetitivos, atravesados todos por el poder de la palabra como mecanismo disciplinante, no como mecanismos de expresión”. Los tres naturalizan la discriminación, presentan relaciones desiguales entre mestizos e indígenas y una diversidad limitada: la DGEI entre naciones, la CGEIB entre mestizos e indígenas y la UNEM entre indígenas. “Dibujan un espacio de confrontación donde se determina al otro a partir de definirse a sí mismo, un México anacrónico y no inclusivo, un proyecto educativo que hace énfasis en las diferencias y no en lo necesario para el diálogo” (Pérez, 2008: 243).

Ayudaría a la convivencia interculturalidad cambiar la idea de mosaico cultural al de río arco-iris; además, pensar metodologías de autoría dialógica, hacer evidente la postura de cada voz, situarse al mismo nivel, reconstruir un espacio de discusión, evidenciar el proceso de negociación en la autoría y en el diseño didáctico” (Pérez, 2008: 237). Lejos estamos de producir libros para la enseñanza que fomenten la interculturalidad mediante una historia multicultural, orgullosa y respetuosa de las diferencias. Podemos iniciar el cambio, en el caso de Chiapas, a partir de los textos de historia publicados por los historiadores profesionales contemporáneos, entre otros Jan de Vos y sus libros *Vivir en frontera* y *Las fronteras de la frontera sur*, por mencionar los dos más conocidos con una visión cultural y temporal amplia que se presta para trabajar las estrategias didácticas y la dosificación de contenidos necesarias en los libros escolares.

Bibliografía

- Arizpe, Lourdes, 2002, “Cultura o voluntad política: cómo construir el pluralismo en México”, en Raúl Bejar y Héctor Rosales (coordinadores), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 95-117.
- Del Rosal Vargas, Gerardo, 1998, “Patria, nación y Estado en los libros de civismo. Una gramática de la homogeneización de identidades”, en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coordinadores), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, pp. 243-259.

- De Vos, Jan, 1993, *Las fronteras de la frontera sur*, Universidad Autónoma de Tabasco/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, Villahermosa.
- , 1994, *Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, México.
- Dorra, Raúl, 1998, “La interacción de tres sujetos en el discurso del pasado”, en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coordinadores), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, pp. 2185-204.
- Galván Lafarga, Luz Elena, 1998, “Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto de historia: 1994-1997”, en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coordinadores), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, pp. 205-228.
- Lerner Sigal, Victoria, 1998, “La reescritura y enseñanza de la Revolución mexicana”, en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coordinadores), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, pp. 111-134.
- Pérez Daniel, Rebeca Myriam, 2008, *El discurso intercultural en tres textos educativos mexicanos contemporáneos: análisis de las unidades de sentido*, Tesis de doctorado en Educación, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena, 2002, “De las relaciones interétnicas a la interculturalidad”, en Raúl Bejar y Héctor Rosales (coordinadores), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 53-93.