



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

**REPRESENTACIONES DE LAS MUJERES EN LAS IMÁGENES DE LOS  
LIBROS DE HISTORIA DE MÉXICO PARA TERCER GRADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA, APROBADOS POR LA SEP  
(1994-2006).**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO  
EN LA LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN  
HISTORIA Y SU DOCENCIA**

**P r e s e n t a**

**MARÍA ESTHER MORALES JURADO**

**Directora de Tesis:**

**DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO**

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
---------------------------	----------

### **CAPÍTULO I IMÁGENES Y FOTOGRAFÍAS. TESTIMONIOS HISTÓRICOS.**

1.1 Vestigios históricos.....	27
1.2 Recuento histórico de las imágenes y fotografías como vestigios históricos .....	33
1.3 Dificultades en el uso del testimonio de las imágenes y fotografías.....	40
1.4 Evoluciones, cambios, ajustes .....	44
1.4.1 Un océano de imágenes.....	45
1.4.1.1 La invención de la imprenta.....	45
1.4.2 La imagen fotográfica: Del Daguerrotipo a la Cámara Digital y del Blanco y Negro a Colores .....	47

### **CAPÍTULO II LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO COMO PROBLEMA.**

2.1 Propuestas de aproximación del historiador Peter Burke.....	53
2.1.1 Iconografía e Iconología .....	53
2.1.2 Semiótica o Estructuralismo .....	55
2.1.3 Post-estructuralismo.....	56
2.1.4 Historia social del arte .....	57
2.1.4.1 Teoría de la recepción.....	57
2.1.4.2 Teoría feminista.....	58
2.1.5 Historia cultural de las imágenes o la Antropología histórica de las imágenes .....	59
2.2 Entrecruzar varias miradas históricas (las mentalidades, el imaginario colectivo, la antropología de la imagen) .....	59
2.2.1 Propuesta de Lewis Perry Curtis .....	60
2.2.2 Propuesta de Belinda Arteaga.....	63

### **CAPÍTULO III GÉNERO: CATEGORÍA ANALÍTICA.**

3.1 El género: una categoría a debate .....	68
3.2 Feministas nacionales e internacionales .....	73
3.3 Aportaciones teóricas .....	81
3.4 Relaciones de género .....	85
3.4.1 Relaciones de género: relaciones patriarcales.....	87
3.5 Metodologías y fuentes utilizadas en las investigaciones con perspectiva de género .....	92
3.5.1 Imágenes como objeto de estudio desde la perspectiva de género ....	97

### **CAPITULO IV LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA “HISTORIA DE MÉXICO” PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994-2006).**

4.1 Los libros de texto: Fuentes históricas .....	102
4.1.1 ¿Que es un libro de texto? .....	106
4.1.2 Funciones de los libros de texto .....	108
4.1.3 Reglamentación de los libros de texto.....	111
4.2 El libro de texto en México .....	113
4.3 La educación secundaria actual en México.....	114
4.3.1 Los Planes de Estudio de la educación secundaria. La asignatura de “Historia de México” en el Plan y Programas de Estudio 1993 .....	118
4.3.2 Los libros de texto para educación secundaria .....	119
4.3.3 Los libros de texto de la asignatura “Historia de México” (1994-2006) .....	120

### **CAPITULO V LAS IMÁGENES/FOTOGRAFÍAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA “HISTORIA DE MÉXICO” DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994-2006).**

5.1 Diversidad de imágenes y normatividad.....	139
5.2 Funciones de las imágenes/fotografías en los libros de texto .....	143

5.3 Tipos de imágenes/fotografías que aparecen en los libros de texto de Historia de México, aprobados por la SEP (1994-2006) .....	146
5.4 Imágenes/fotografías donde aparecen mujeres: un primer acercamiento .....	149
5.5 Nuestra postura: Volver visible lo invisible, fotografías de mujeres en los libros de texto como fuentes históricas .....	151
5.5.1 Iconografía e Iconología, desciframiento de las imágenes.....	151
5.5.2 Las mujeres fotografiadas: de la invisibilidad al protagonismo, una lectura desde la perspectiva de género.....	152
5.5.3 El contexto histórico .....	154
5.5.4 La propuesta de Belinda Arteaga .....	155
5.6 Qué libros, qué imágenes.... Criterios de selección.....	157
5.6.1 Catálogo de fotografías históricas donde aparecen mujeres en los tres libros de Historia de México seleccionados .....	158

**CAPITULO VI HACER HABLAR A LA “PEQUEÑA MUERTE”: HACIA UNA INTERPRETACIÓN DE LAS FOTOGRAFÍAS HISTÓRICAS DE MUJERES INCLUIDAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE MÉXICO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994–2006).**

6.1 Criterios de distribución de las fotografías históricas que conforman el corpus de trabajo.....	166
6.2 BLOQUE I. Siglo XIX.....	170
6.2.1 Contextualización histórica: El Porfiriato .....	170
6.2.2. Las mujeres en el periodo Porfirista .....	178
6.2.3. Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades. Interpretación de las cuatro fotografías históricas del BLOQUE I. Siglo XIX (El Porfiriato).....	187
6.3 BLOQUE II. Siglo XX.....	210
6.3.1. Primera etapa: Proceso de Revolución (entre 1906-1940).....	210
6.3.1.1. Contextualización histórica del movimiento revolucionario armado.....	211

6.3.1.1.1 Las mujeres durante el movimiento revolucionario .....	233
6.3.1.1.2 Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades. Interpretación de las cinco fotografías históricas del movimiento revolucionario armado.....	238
6.3.1.2 Contextualización histórica de entre 1920 y 1940 .....	263
6.3.1.2.1 Las mujeres entre 1920 y 1940 .....	276
6.3.1.2.2 Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades. Interpretación de las tres fotografías históricas de entre 1920 y 1940 .....	281
6.3.2 Segunda etapa: Post-Revolución (1940-1968).....	292
6.3.2.1 Contextualización histórica de la Post-Revolución (1940-1968)....	293
6.3.2.2 Las mujeres en la Post-Revolución (1940-1968).....	301
6.3.2.3 Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades Interpretación de la fotografía histórica de la Post-Revolución (1940-1968).....	304
 <b>CONCLUSIONES</b> .....	 311
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	 322
Páginas en Internet .....	331
Referencias Hemerográficas.....	332
 <b>A N E X O S (SE INCLUYE CD)</b> .....	 333

A

BETO,

YAIR,

ABRIL,

MIS FORTALEZAS.

GRACIAS A TODOS LOS DOCENTES  
INVESTIGADORES QUE CONFORMAN  
LA LÍNEA DE HISTORIA Y SU  
DOCENCIA DE LA MAESTRÍA DE  
DESARROLLO EDUCATIVO.

UN ESPECIAL RECONOCIMIENTO A MI  
ASESORA, LA DOCTORA BELINDA  
ARTEAGA CASTILLO POR SU GRAN  
VISIÓN Y ENSEÑANZA.

MARÍA ESTHER.

## INTRODUCCIÓN.

Los libros de texto son un recurso importante para la enseñanza de la Historia y de todas las demás asignaturas en educación secundaria; primero, porque desarrollan los contenidos programáticos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) determina en el Plan y Programas de Estudio; segundo, porque son considerados una fuente legítima de saber, acompañados de una serie de actividades, ilustraciones, líneas de tiempo, entre otros, que integran y favorecen su utilización en el Proceso enseñanza-aprendizaje y, tercero, porque desde el año 2000 son gratuitos en el Distrito Federal (al principio fue por medio del sistema de préstamo), es por ello que son utilizados en los salones de clases por maestros/as y alumnado a su cargo.

El Catálogo 2006-2007 de Libros de Texto de Tercer grado para Secundaria, es producto de la SEP y la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) y por medio del Programa de Distribución de Libros de Texto para Secundaria, se ha puesto a la disposición de los docentes para que cuenten con un instrumento donde puedan seleccionar el libro de texto de su asignatura, el cual usarán en el aula junto con sus alumnos durante el ciclo escolar. En este catálogo se presentan los veintidos libros aprobados de las diferentes editoriales privadas de la asignatura de Historia de México (ver anexo 1).

Las veintidos series de libros de texto de Historia de México tienen que cumplir con una serie de normas o estándares que la propia SEP dicta, por ejemplo, desarrollar los temas y subtemas que se marcan en el Programa, las unidades con las que deben de contar y otras que de manera explícita se transmiten a través de la CANIEM a las editoriales privadas y a los propios autores y que juegan el papel de normas y criterios que se aplican para dictaminar la obra.

Una de estas normas se especifica en el Artículo 6 del Acuerdo 236 (Anexo 2), en el que se determinan los lineamientos a los que se sujetará el procedimiento para



autorizar el uso de libros de texto destinados a la educación secundaria, su contenido es con respecto a las ilustraciones. En él se menciona que por ilustración se entiende “todo tipo de fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas y gráficas que tengan un propósito explícito para el estudio de los contenidos programáticos”.<sup>1</sup> Por lo tanto, las ilustraciones son consideradas parte importante de los libros, ya que complementan el tema que estén abordando, pueden tener características diversas como; tamaño, color, el lugar que van a ocupar, entre otras.

Ahora bien, para conocer las investigaciones que se han realizado tomando como objeto de estudio a los libros de texto de educación básica de la asignatura de historia, recuperamos el reporte que Eva Taboada y colegas realizaron tomando como base los Estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el campo de las ciencias Histórico-Sociales en los últimos diez años (1993 a 2002).<sup>2</sup>

En este sentido, se reporta que seis trabajos se interesaron más en el análisis de contenido, aunque cada una de las investigaciones aborda objetos de conocimiento distintos, con propósitos y temáticas diversas, entre éstas encontramos a (Mayorga, 1998; Pérez Siller, 1997; Vázquez, 1994). Otros, además del contenido, incluyen el estudio de los planes y programas (Corona y de la Peza, 2000; Quezada, 2000), mientras que el resto de este grupo se centra más en las polémicas que suscitan los libros de texto de historia (Sánchez, 1996). La última investigación centra su atención en el uso de los libros de texto en las aulas de la escuela primaria (Taboada, 2001).

---

<sup>1</sup> Acuerdo No. 236. Artículo 6º, en: Diario Oficial de la Federación. Tomo DXXXI, No. 14. México, D. F., Jueves 18 de diciembre de 1997, pp. 36-39.

<sup>2</sup> Taboada, Eva, et. al. “Análisis de los trabajos sobre educación básica” Capítulo 1, en: Didáctica de las ciencias histórico sociales, en: López y Mota Ángel D. (Coord.). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, México, Grupo Edigrama Editores, 2003, p. 43-56.

En cuanto a las investigaciones cuyo centro de atención es un diagnóstico, ya sea con predominio de una perspectiva historiográfica o ideológica, o la combinación de ambas, o bien desde una orientación pedagógica, se encuentran:

- Vázquez (1994), realizó un diagnóstico de los libros de texto de Latinoamérica, España y Portugal. Pérez Siller (1997) hizo una revisión de los libros de texto de primaria y de secundaria del Continente Americano. Las dos investigaciones utilizan más de un centenar de libros de texto de primaria y secundaria, de ciencias sociales y de historia de Latinoamérica, España y Portugal. Además, Pérez incluye libros de Estados Unidos y Canadá.
- Mayorga (1998), utilizó una muestra de cinco libros de historia de México de secundaria de nuestro país. Se analizaron como mediadores entre los propósitos de los programas y las prácticas de enseñanza, contrarrestó el enfoque del programa de historia de México con los enfoques que subyacen en los libros de texto que las editoriales elaboran para esta asignatura, para llegar a conocer las concordancias y rupturas entre el enfoque del programa y los libros de texto. Tomando como propuesta de análisis los dos modelos de la enseñanza de la historia: por un lado el tradicional, que pone énfasis en la memorización de datos, fechas, lugares y, por el otro, el del Programa de la Modernización Educativa (1993) en el que se da mayor importancia al desarrollo de nociones y las habilidades para el empleo de la información histórica. Entre las conclusiones se especifica que, en su conjunto, los cinco libros de texto se acercan más al enfoque tradicional que al programa.

Se realizaron análisis de los contenidos de libros de historia, de distintos periodos del siglo XX, entre los que se encuentran:

- Corona y de la Peza (2000), analizaron libros de texto de historia y civismo para primaria, hicieron una revisión histórica de los textos del periodo comprendido entre 1923 y 1994, de libros gratuitos y privados autorizados por la SEP.

- Quezada (2000), por su parte, desde un enfoque sociológico indagó la versión de la historia nacional que se plasma en los libros gratuitos, analizó tres generaciones de libros de textos gratuitos de historia de primaria, 1960, reforma en los setenta y la de 1993, privilegiando la investigación cualitativa a la cuantitativa e hizo un análisis detallado de las generaciones de los libros.

Por su parte, los trabajos que se centran en el análisis de la polémica de los libros de historia de México en nivel primaria editados por la SEP en 1992-1993, encontramos el siguiente:

- Sánchez (1996), centró su interés en la polémica que siguieron los libros de texto de esta época, publicación, impugnación, rechazo para no publicar los libros ganadores del concurso nacional en 1993, además dió un panorama de la política educativa del sexenio de Salinas.

También existen investigaciones que se refieren al uso de libros de texto en las aulas de la escuela primaria:

- Taboada (2001), hizo una apertura hacia la indagación sobre el uso de los libros de historia en primaria, por parte de maestros y alumnos, con un acercamiento a los procesos de interacción de alumnos y maestros con los textos durante las clases, dentro del aula, la búsqueda de nuevas expectativas teóricas para mejorar los libros de texto y optimizar su aprovechamiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por su parte, las investigaciones que se enfocaron en libros de texto, pero desde una perspectiva de género, están consideradas en el Tomo II de Educación, Derechos Sociales y Equidad, parte I, que habla sobre Educación y Género,<sup>3</sup> aunque aún se consideran pocos los resultados, por considerarse una línea de reciente creación, se encontró lo siguiente:

---

<sup>3</sup>Delgado Ballesteros, Gabriela. “Educación y Género” Parte I, en: Bertely B., Ma. (Coord.). *La investigación Educativa en México 1992-2002. Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Tomo II, COMIE, México, 2003, pp. 467-591.

- Mercedes Charles (1997), dirigió su investigación a la historia, especifica que en los contenidos escolares se ignoran las aportaciones realizadas por las mujeres en la historia, la participación de la mujer es muy escasa y las ciencias sociales las ubica principalmente en sus funciones tradicionales por ejemplo, la vida doméstica o una participación marginal. Los periódicos murales, monografías y carteles hacen lo propio.
- Tronco (1994), analizó los libros de texto de historia para 4° y 5° grado de primaria gratuitos, encontró que existe un manejo peyorativo y de omisión para explicar la participación de la mujer en la historia del país, con desigualdad cuantitativa entre hombres y mujeres en participación de la historia de México, tanto en el contenido, como en ilustraciones, prevaleciendo el masculino genérico.

Con respecto a las investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, que han tomado como objeto de estudio libros de texto de primaria o secundaria de historia o, en alguna parte constitutiva de ellos, o bien, se han interesado en contenidos programáticos, en estrategias de aprendizaje de la asignatura de historia, encontramos los siguientes:

- Jiménez (2006). *La reforma de la educación básica durante el sexenio salinista. (El caso de los libros de texto gratuitos de historia)*. Esta investigación planteó la polémica política y pedagógica que causó el contenido de los libros de texto gratuitos de historia de México de primaria en la reforma salinista. Entre sus hipótesis manejó el analizar el acuerdo modernizador para ver si esta reforma educativa estuvo más enfocada a tintes políticos que pedagógicos. En algunas áreas como la historia, el gobierno parchó la historia como más le convenía al desaparecer héroes y crear nuevos, el problema no estuvo en las modificaciones de los libros de texto ni en actualizar la historia para los niños de primaria, sino en cómo manejan o narran los hechos históricos. Demostrar hasta qué punto influyen las pugnas políticas en la elaboración de los Planes y programas de estudio elaborados por el Gobierno Federal. La investigación es un trabajo documental, entre los paradigmas en que se basa se encuentra el

Positivismo de Comte y el Constructivismo de Piaget y Vigostky. Primero hizo una referencia de la evolución de los libros de texto gratuitos de primaria y su importancia en la enseñanza, después en el análisis de los libros de texto gratuitos de primaria, se enfocó al tema del Porfiriato del libro de texto de historia de primaria de cuarto grado y lo compara con sus antecesores de 1989, concluyendo que en el análisis de los contenido de textos gratuitos los sectores de poder como la iglesia y el estado siempre han intervenido de manera importante en su enseñanza de la historia oficial, que los libros gratuitos de historia en 1992, estuvieron elaborados por historiadores y politólogos más que por pedagogos y que en una reforma educativa el poder político, económico, empresarial y los medios de comunicación influyen mucho en el ámbito educativo, son más fuertes que cualquier otra opinión.

- Hinojosa (2001). *Pasado y presente del municipio de Aldama, Libro de historia y Geografía de mi municipio, Tercer grado de educación primaria*. El objetivo es la elaboración de un libro de texto con la historia local del municipio de Aldama, Chihuahua para niños de tercer grado de primaria, diseñar y publicar un libro que sirva de apoyo a maestros y alumnos de tercer grado de primaria y con ello propiciar a que no se pierda la identidad de la localidad, ya que está pegada a la frontera. Por lo tanto, su objeto de estudio fue la historia de la región por medio de un método cualitativo y la micro historia, historia oral. Para recolectar la información se utilizaron estrategias como las observaciones (espaciales y cotidianas), las entrevistas (niñas, niños, mujeres y hombres) y el análisis de los documentos (libros, fotografías, periódicos, archivos). Entre las conclusiones a las que llega, está la necesidad de que se escriban libros donde se rescaten valores, la cultura y los saberes municipales, los cuales deben ser elaborados principalmente por maestros, donde se recuperen pensamientos de la población en general, alumnado, padres de familia, sin una edad determinada.
- Sánchez (2004). *El uso del libro de texto gratuito de historia en educación primaria: supuestos y realidades*. Su investigación se planteó ¿qué valor

tiene el uso del libro de texto de historia en las aulas de educación primaria para su aprendizaje y qué grado de importancia tiene el uso del libro de texto para los docentes y los alumnos? El objetivo general fue conocer a través de diferentes instrumentos metodológicos, de qué manera se utilizan los libros de texto gratuitos de historia en la primaria a partir de la dinámica de interacción en el aula de los participantes -en un periodo de mayo de 2003 a marzo de 2004 (10 meses)- y complementar esta información con el enfoque normativo, como son: el Plan y Programas de estudio, el libro del Maestro de historia y algunas sugerencias que se dan en cada grado de los libros. Entre los instrumentos metodológicos que utiliza están; guías de observaciones, participación, diario de campo, registro en video y audio, entrevistas a docentes y alumnos, así como el análisis de textos. Entre sus comentarios finales señala que el libro de texto de primaria es multifuncional en su uso, ninguna reforma al libro de texto implica por sí misma una mejora inmediata que pueda valorarse por medio de algunos resultados de aprendizaje, si se trata de leer, copiar o mantener al grupo ocupado, es probable que se elija el libro de texto gratuito de historia.

- Romero (1998). *Estrategias específicas que utiliza el adolescente ante textos de historia de segundo año de secundaria*. Esta investigación se centró en indagar qué estrategias utilizan los estudiantes en la lectura de textos históricos, si tienen relación las estrategias que utilizan los estudiantes para leer textos históricos y la comprensión del tiempo histórico. Su propósito fue conocer qué estrategias utilizan los estudiantes en la lectura de textos históricos y cuál es el proceso, determinar si existe relación entre éstas y la comprensión del tiempo histórico. Entre los teóricos que recupera se encuentran: Lerner (1989), Carretero (1998), Zaragoza (1989), Nisbett y Schuckmith (1987). El trabajo de investigación lo realizó en la Escuela Secundaria No. 15 Albert Einstein, turno matutino, segundo grado, donde aplicó dos instrumentos: Un cuestionario que consta de opción múltiple con 28 reactivos, donde se evaluaron estrategias de lectura y actividades relacionadas al tiempo histórico, el segundo instrumento fue un texto experimental para realizar ejercicios de comprensión y uso de

estrategias relacionado al tema “La Revolución Industrial: Los inicios del ferrocarril en Estados Unidos”. Los instrumentos se aplicaron a 90 alumnos de segundo año, en el ciclo escolar 1997-1998. Durante el proceso utilizaron tanto el método cualitativo, como el cuantitativo para analizar los datos, hicieron ordenación de rangos para ver frecuencias, incluyendo tablas y gráficas para resumir los resultados. Entre los nuevos conocimientos señalan que el alumnado al usar y desarrollar las estrategias tiene un serio problema de comprensión, recurre más a la memorización o a copiar textualmente fragmentos de la lectura, leyendo repetidas veces el texto, sin acercarse a las estrategias que se les otorga y ante una ausencia de utilización de estrategias el alumnado no puede sintetizar y se queda en lo superficial, en el nivel secundario el alumnado no cuenta con un repertorio de estrategias que les permita ordenar y comprender elementos cronológicos.

- Ruiz (2005). *Paradigmas para la enseñanza de la historia en 6° grado de educación primaria*. Esta investigación tuvo como objetivo distinguir bajo qué líneas ideológicas se decide inculcar ciertos valores, con ayuda de los libros de 4°, 5° y 6° grado de Historia de primaria, en los capítulos que comprenden desde la Revolución Mexicana hasta la época actual. Se utilizaron para la investigación fuentes primarias, como los tres libros de primaria de los últimos tres grados en su edición de 1992 y una investigación hemerográfica de periódicos como el Nacional, la Jornada y el Financiero, para dar un panorama del contexto cuando se realizaron los libros de texto, la evolución de los libros de texto en primaria y una comparación con sus antecesores (los de los años 1959 y 1972), analiza la polémica a favor y en contra que desataron los libros, el papel que juegan en la enseñanza en su contenido pedagógico, su estructura didáctica y en sus ilustraciones como apoyo a los contenidos. Con respecto a las imágenes argumenta su importancia como auxiliares para el aprendizaje, como apoyo visual en los libros, llegando a la conclusión de que las imágenes dejan mucho que desear, son deficientes y no tienen

relación con los contenidos, aunque ocupan mucho espacio, la mayoría son de mala calidad, sin un hilo conductor, ocupan espacios por ocupar.

- Martínez (2002). *Comprensión de la cronología de la historia de México en los alumnos de tercer año de secundaria*. Su objetivo fue investigar a un grupo de adolescentes de la Escuela Secundaria No. 282, con el fin de conocer si comprenden y relacionan cronológicamente los hechos históricos. Fueron 122 alumnos elegidos aleatoriamente (cuatro grupos) de tercer grado de secundaria, en el turno vespertino. Su herramienta fue un cuestionario que contenía una serie de hechos históricos, donde el alumnado tenía que ordenar del más antiguo al más moderno. Entre sus conclusiones comenta que los adolescentes tienen una gran dificultad para ordenar hechos históricos cronológicamente, lo cual es provocado por la enseñanza tradicionalista donde no se estimulan habilidades para trabajar con hechos históricos.
- Del Castillo (2003). *Proyecto para el aprendizaje de historia en la secundaria a partir del Modelo de Inteligencias múltiples y las nuevas tecnologías de la información*. Es una investigación que toma como base la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, ya que se convierte en una buena posibilidad para desarrollar habilidades que los alumnos tienen pero que no se desarrollan, con base en corrientes pedagógicas como el constructivismo y el cognoscitivismo (Teorías de inteligencia múltiples). Las nuevas tecnologías son tratadas en este trabajo como parte importante del aprendizaje y no como enemigas de la misma. El proyecto es una propuesta en el aula y contiene la combinación de tres elementos que conforman el trabajo de investigación; el programa de historia de segundo año de secundaria, el modelo de inteligencias múltiples y el uso de la computadora. El propósito es crear modelos didácticos que incorporen temas de historia y que se trabajen con las inteligencias múltiples y las computadoras, por lo cual para llevarse a cabo se necesita un aula de medios donde dos niños puedan trabajar con una sola máquina. Entre sus conclusiones señala que la calidad en la educación bien puede lograrse implementado en el trabajo la computadora y la teoría de



inteligencias múltiples, poniéndose en práctica se podrán transformar las escuelas en nuevas escuelas.

- Montaña (2005). *Análisis de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género (caso: el Museo Nacional de Historia)*. El objetivo primordial de esta investigación fue demostrar la existencia de sesgos sexistas en la enseñanza que trasmite el Museo Nacional de Historia, mediante la revisión de materiales didácticos que en él se difunden. La metodología que se utiliza se basa en Julia V. Espín. Se dan tres propuestas para que sean utilizadas en el museo, una de ellas es el modelo de enseñanza contextual–dialéctico, otra son los ejes transversales como alternativa de la perspectiva de género y, por último, un conjunto de biografías de mujeres que han destacado en la historia con sus acciones para ser incluidas en los materiales que difunde el museo a sus visitantes. La teoría en que se fundamenta la investigación es la de la reproducción social, considerando el currículo oculto. Entre sus nuevos conocimientos destaca que los materiales educativos que difunde el museo coadyuvan a la desigualdad, el texto y las imágenes reflejan estereotipos sexistas.
- Quezada (2003). *Una propuesta didáctica para la utilización del juego como recurso en la enseñanza de la historia en el tercer grado de educación secundaria*. Su propósito consistió en establecer una relación entre el juego y los aprendizajes escolares, que posibiliten por medio de éste acceder al conocimiento de la historia. Estructuró un modelo lúdico de enseñanza-aprendizaje de la historia para ser aplicado y valorado en la escuela secundaria a través de la intervención directa en el aula, para constatar de qué manera incide el juego en la adquisición de conocimientos, nociones, habilidades y actitudes observables en los sujetos de investigación (alumnos de tercer grado de educación secundaria). Recuperó tanto el paradigma Constructivista, como la Escuela de los Annales, como paradigma historiográfico. El trabajo lo realizó en dos escuelas, en donde realizó observaciones, aplicó cuestionarios, realizó entrevistas tanto a alumnos como a dos maestros. Esta investigación le permitió ser investigadora y profesora a la vez y llevar a cabo su propuesta, llegando a

la conclusión de que por medio del juego se pueden construir conceptos, nociones y habilidades propias del pensamiento socio histórico, el juego como un elemento motivador es útil como un recurso didáctico.

La producción de investigaciones nos indica que, aunque se han tomado los libros de texto o alguna parte constitutiva de ellos como objeto de estudio, en su mayoría se han enfocado a la educación primaria en sus diversos grados, con líneas de análisis que se dirigen principalmente a su contenido. Aquéllos que se han centrado en el análisis de imágenes desde la perspectiva de género, ninguno se ha enfocado a analizar las imágenes que representan a mujeres en los libros de Historia de México en Secundaria, tampoco se interesaron en trabajar con las imágenes como fuentes históricas, lo que justifica la presente investigación.

Este trabajo se enfoca a otorgar sentido a las diferentes narrativas de las imágenes/fotografías de libros de textos de Historia de México para tercer grado de educación secundaria, aprobados por la SEP (1994-2006), bajo la perspectiva de género, que nos permita reconstruir históricamente cómo son representadas las mujeres en estas imágenes/fotografías que ilustran los contenidos temáticos de los mencionados libros de texto.

Considero importante realizar esta investigación, porque por medio de las imágenes/fotografías de los libros de texto aprobados y publicados en el catálogo, se va a fundamentar primeramente, que las imágenes/fotografías son fuentes históricas importantes para reconstruir conocimiento histórico, que por medio de ellas podemos conocer cómo son representadas las mujeres en la asignatura de historia, en qué procesos históricos nacionales se les representa y, además, que la presente investigación se convierta en una fuente de consulta que complemente las investigaciones que se han realizado bajo la perspectiva de género en la educación primaria, para lograr una visión completa del análisis de las imágenes de los libros de texto de Historia de México de la Educación Básica.

## **Las imágenes de mujeres en los libros de texto y la sospecha como consigna.**

Nuestra cultura es el resultado de siglos de civilización, en la cual el hombre ha tenido el papel protagónico y la mujer ha quedado relegada a un segundo plano o, incluso, en la total invisibilidad. Como diría Simone de Beauvoir, las mujeres han vivido bajo una ideología patriarcal que se manifiesta en el poder que ejerce el hombre sobre ella haciéndola un objeto dependiente de sus necesidades y deseos, imposibilitándola a tal grado que ella misma se vuelve reproductora de esta misma ideología, a través de la transmisión de los valores y principios que la caracterizan cuando educa a sus hijos.

Las manifestaciones de grupos en pro de las mujeres, en diversos lugares del mundo, entre muchos de sus objetivos, es lograr establecer nuevas relaciones entre mujeres y hombres, buscando el derecho de no ser predefinidas a partir de los papeles que la sociedad patriarcal y jerárquica les ha asignado, se trata, por tanto, de crear relaciones más democráticas e igualitarias, relaciones que deben estar presentes como base en todas nuestras actividades y acciones.

Desafortunadamente, se aprende desde muy pequeños y pequeñas que las relaciones entre hombres y mujeres, relaciones de género son así, jerárquicas, autoritarias, patriarcales, asimétricas, manifestándose en los diferentes espacios, ya sean privados o públicos. Lo anterior se refuerza, por diferentes medios, en la familia, los medios de comunicación, la escuela. De este último, por medio de sus materiales legítimos como son los libros de texto, por ejemplo, en las imágenes/fotografías hay una tendencia a reproducir cierto orden, no sabemos, sin embargo, si por medio de la manera en que son representadas las mujeres y los hombres en las imágenes que ilustran los libros de texto, se construya, se refuerce, se legitimen diferentes tipos de relaciones entre los géneros, si los hubiere cuáles son, por qué son así, o bien, muestren sutilezas de cambios en los diferentes momentos históricos de nuestro país.

Situación que se agudiza si tomamos en consideración que una parte de la población los únicos libros que leerá en su vida son los textos escolares, materiales que para la mayoría de la población representan una fuente de saber legítima<sup>4</sup> y que sólo posiblemente, podrían estar fomentando relaciones de género asimétricas.

Como maestra de secundaria, impartiendo clases de Historia de México, se la importancia que tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje un libro de texto, ya que mi práctica docente siempre ha estado acompañada de uno de ellos. Los libros de texto son considerados por muchos, un recurso auxiliar muy importante para desarrollar los contenidos establecidos por el programa de la asignatura, en los cuales nos apoyamos más, que en el propio programa.

En su uso cotidiano me he percatado que la mayoría de las imágenes o fotografías que acompañan a la narración de los temas, omiten o mínimamente están representadas mujeres y las que aparecen muchas de ellas, son anónimas, sin el menor pronunciamiento de su persona en la imagen o fotografía. Por lo regular las imágenes muestran a las mujeres realizando actividades en el espacio doméstico, preparando comida, como amas de casa, representando papeles como madres, esposas de, y, una mínima parte, son las mujeres que siempre han figurado en los libros de historia desde primaria: Josefa Ortiz de Domínguez, La Virgen de Guadalupe, Leona Vicario, por ejemplo.

Contrariamente existen más imágenes/fotografías donde aparecen hombres de diversas edades, condición económica, etnia, representados en espacios diferentes a los de las mujeres, realizando actividades en espacios públicos como; en la política, en actividades profesionales, en actividades económicas, como protagonistas de algún acontecimiento, participando activamente en los conflictos.

---

<sup>4</sup> González J., Rosa María. *Construyendo la diversidad*. México, SEP/UPN, 2000, p. 163.

En un primer acercamiento a las imágenes y fotografías de catorce de los veintidos libros aprobados por el Catálogo de libros de texto de Historia de México para secundaria (2006-2007), me enfoqué en aquellas donde están representadas mujeres, encontré cuantitativamente que de un total del 100% de imágenes por cada libro donde aparecen personas -hombres y/o mujeres-, solamente entre un 10 y 20% corresponden a mujeres, pero adentrándome un poco más, siempre buscando una mirada de corte cualitativo, encuentro que de este mínimo porcentaje de imágenes donde aparecen mujeres, ellas se representan por lo general, desempeñando actividades cercanas al ámbito doméstico, en la mayoría de las imágenes y fotografías las mujeres están acompañadas por personas, menores o mayores de edad (junto a niños/as-hijos/as, junto a hombres –esposos, papás, hermanos-), en actitud de pasividad o de obediencia (a las órdenes de, posando) o, bien, como parte del entramado público (en mercados, plazuelas, parques) y reducidamente como actrices protagonistas de algún proceso histórico político, cultural, artístico (Ver anexo 3).

Este primer acercamiento, siempre débil, me permitió conocer los porcentajes desproporcionados de imágenes en donde aparecen mujeres, pero además me permite indagar a qué obedece que sean representadas así, me da el pretexto para profundizar más sobre ellas, no por lo que a simple vista nos puedan decir, sino para buscar un desciframiento lógico que me permita lograr una lectura más fina y detallada para poder responder a las preguntas que me planteo y que tienen que ver con cuestiones como las siguientes:

¿Cómo se representan las mujeres en las imágenes/fotografías que acompañan a la narrativa escrita en los libros de texto de Historia de México, que corresponden a la Reforma Educativa de 1994?

¿Qué relación tienen estas representaciones de las mujeres con las miradas patriarcales predominantes que implican relaciones de género jerárquicas y asimétricas entre mujeres y hombres?

¿De qué manera estas representaciones de las mujeres en las imágenes /fotografías, tienden a reproducir las relaciones de género que predominan en la sociedad, provocando, negando o reduciendo con ello la participación de las mujeres en los procesos históricos, haciendo visible o invisible la participación de las mujeres en la historia de México?

¿Cuáles son los espacios que ocupan las mujeres en estas imágenes y qué importancia numérica tienen en el escenario del libro de texto de Historia de México?

### **La historiografía como horizonte de lectura de las imágenes de mujeres en los libros de texto.**

El ejercicio que me propongo realizar, debe relacionarse con la mirada historiográfica que han trabajado con estos elementos (imágenes/fotografías) como fuentes históricas, en este sentido recuperaremos a Peter Burke, Teresita Carbó, Luz Elena Galván, así como otros autores como Martha Lamas, Joan Scott y Julia Espín, desde una perspectiva de *género* que con su visión ampliarán esta investigación.

La investigación que se pretende realizar será de corte documental y cualitativa, me apoyaré en autores como Peter Burke, que argumenta y fundamenta en relación a que las imágenes y fotografías son fuentes históricas válidas y, por lo tanto, útiles en el trabajo histórico. Esta inclusión retoma cauce con la corriente Historiográfica conocida como *Nueva Historia*, que es una historia escrita como reacción deliberada contra el paradigma tradicional.

Para el paradigma tradicional, el objeto esencial de la historia es la política y aunque no excluía otros tipos de historia, éstos eran relegados y considerados periféricos a los intereses de los historiadores. Piensan la historia como una narración de hechos y/o acontecimientos. La historia tradicional presenta una vista desde arriba, en el sentido de que siempre se ha centrado en las grandes

hazañas de los grandes hombres. Al resto de la humanidad se le asignaba un papel menor en el drama de la historia. La tarea del historiador era ofrecer los hechos como mencionó Ranke «como ocurrieron realmente», debían basarse en documentos escritos, oficiales, procedentes de los gobiernos y conservados en archivos.

Los documentos históricos que utilizaban los tradicionalistas fueron para los Nuevos Historiadores incompletos, ya que los registros oficiales expresan, por lo general, el punto de vista oficial y, para reconstruir «las actitudes» como Peter Burke menciona, se necesitaba diversificar las fuentes históricas y complementar los documentos escritos con otros tipos de testimonios, como son las imágenes.

Ante la necesidad de documentarse, el historiador ha ampliado cada vez más sus fuentes, entre las cuales las imágenes y fotografías han ocupado un lugar. Aunque al principio las imágenes eran utilizadas como simples ilustraciones, reproduciéndolas como acompañantes de los textos, con o sin el menor comentario, con el tiempo, las imágenes y fotografías han ganado terreno como documentos históricos válidos, ya que por medio de éstas puede “leerse”, interpretarse, construir sentido y reconstruir el conocimiento histórico.

Una de las maneras de describir los logros de la Nueva Historia consiste en decir que han mostrado cómo las historias económica, social y cultural pueden estar a la altura de las exigentes pautas establecidas por Ranke para la historia política. Su interés por toda la gama de la actividad humana les estimula a ser interdisciplinarios.

Lamas, De Barbieri y Scott, darán las bases para el fundamento de la presente investigación con respecto a la perspectiva *género*, como una categoría de análisis que se ha convertido en uno de los cimientos conceptuales más importantes en los últimos tiempos. Aunque existen diversos enfoques para interpretar esta categoría, todos comparten la perspectiva de que el *género* es una construcción simbólica, establecida sobre los datos de la diferencia sexual.

La historiadora Scott propone una definición de *género* que es una conexión central de dos ideas; “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”.<sup>5</sup> Además propone que, para construir sobre las mujeres es necesario recuperar a los hombres, ya que ambos se encuentran en relación constante.

Reconocer las imágenes y fotografías como documentos históricos y obtener de ellas respuestas a nuestras interrogantes no es asunto fácil. Los procesos de lectura fotográfica en los que nos podemos guiar son diversos, entre ellos encontramos las propuestas que presenta Peter Burke, (iconografía-iconología, del estructuralismo o semiótica, del pos-estructuralismo, de la historia social del arte). No siendo el único historiador que realiza propuestas, encontramos las invitaciones de L. P. Curtis y Belinda Arteaga, pero independientemente de la propuesta metodológica, es importante recuperar la postura de Peter Burke, la contextualización histórica de una imagen para lograr una lectura objetiva de la misma desde la perspectiva de la historia.

Con respecto al *género*, nos enfocaremos a la teoría de Joan Scott y en los elementos que Julia V. Espín retoma en su rejilla de análisis para analizar contenido icónico, en su propuesta para examinar materiales didácticos y pedagógicos desde la perspectiva no sexista.

Todo lo anterior para lograr los siguientes propósitos de investigación:

- Reconstruir conocimiento por medio de las imágenes/fotografías para conocer cómo se representan a las mujeres en las imágenes/fotografías que acompañan la narración de los Libros de Texto de Historia de México de tercer grado para la Educación Secundaria.
- Comprender la manera en que las representaciones de las mujeres que aparecen en las imágenes/fotografías de los libros de texto de historia de

---

<sup>5</sup> Ver Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/UNAM. Grupo editorial Ángel Porrúa, 1996.



México en secundaria, tienden a reproducir las relaciones patriarcales que predominan en la sociedad, proyectando con ello una invisibilidad de parte de las mujeres como protagonistas en los procesos históricos de nuestro país.

- Explicar la forma en que esta representación obedece a relaciones entre hombres y mujeres marcadas en las diferencias sexuales de ambos.
- Conocer la manera en que por medio de las imágenes se produce una invisibilidad de las mujeres como protagonistas de procesos históricos.

En el Primer Capítulo: IMÁGENES Y FOTOGRAFÍAS. TESTIMONIOS HISTÓRICOS, se recuperan diversos paradigmas historiográficos que nos permiten abordar teóricamente a la fotografía histórica como objeto de estudio.

A partir de esta revisión nos fue posible asumir a la *Nueva Historia* como paradigma que argumenta sobre la necesidad de diversificar las fuentes históricas y a no enfocarse únicamente a fuentes escritas. El historiador Peter Burke propone una combinación y complementación de las fuentes, es decir, realizar un trabajo histórico con las propias fuentes para lograr una interpretación objetiva de los mismos.

En el Segundo Capítulo: LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO COMO PROBLEMA, se exponen propuestas metodológicas de historiadores/as (Peter Burke, Lewis P. Curtis y Belinda Arteaga) para construir un horizonte de lectura (de interpretación) que nos permita dar sentido a las imágenes y fotografías como fuentes históricas.

En el Tercer Capítulo: GÉNERO: CATEGORÍA ANALÍTICA, recuperamos a autores que en diversas disciplinas y momentos han aportado y re/formulado hipótesis que han dado base a los avances teóricos sobre el *género* como categoría analítica. Prioritariamente nos enfocamos a las construcciones que la historiadora Joan Scott ha elaborado desde el terreno histórico y que, en nuestro caso, nos permitirá dar sentido a las distintas representaciones de las mujeres

que aparecen en imágenes/fotografías que ilustran las páginas de los libros de texto de Historia de México en Educación Secundaria.

En el Cuarto Capítulo: “LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA “HISTORIA DE MÉXICO” PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994-2006), se realiza un trabajo de contextualización histórica que permite conocer la génesis que provocaron los cambios en los libros de texto para este nivel educativo bajo una nueva reforma educativa. Además, en un primer momento se recuperan aportaciones de Galván, Martínez, Choppin, Escolano, Ossenbach, Somoza, entre otros, con el fin de argumentar en relación a la importancia de los libros de texto como objetos de estudio y/o como fuentes históricas para la reconstrucción de la Historia, específicamente, de la Historia de la Educación.

En el Quinto Capítulo: LAS IMÁGENES/FOTOGRAFÍAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA “HISTORIA DE MÉXICO” DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994-2006), realizamos un primer acercamiento a la diversidad de ilustraciones con las que cuentan cada una de las ocho unidades de catorce de los veintidos libros de texto aprobados en el catálogo 2006-2007 para tercer grado de secundaria en la asignatura de Historia de México, para posteriormente identificar aquéllas imágenes/fotografías en donde son representadas mujeres, ya que constituyen nuestro objeto de estudio. Así mismo, se especifica nuestra postura interpretativa.

Para finalizar, el Sexto Capítulo: HACER HABLAR A LA “PEQUEÑA MUERTE”: HACIA UNA INTERPRETACIÓN DE LAS FOTOGRAFÍAS HISTÓRICAS DE MUJERES INCLUIDAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE MÉXICO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994-2006), tiene como objetivo construir una lectura que de sentido a las diferentes tramas que contienen las fotografías históricas como fuentes para la interpretación historiográfica.

# CAPÍTULO I

## IMÁGENES Y FOTOGRAFÍAS. TESTIMONIOS HISTÓRICOS.

*“...cualquier material del pasado es  
potencialmente admisible como prueba para  
el historiador.”*  
Ivan Gaskell.

En este primer capítulo se abordará, desde la teoría de la Historia, a las imágenes/fotografías como fuentes primarias. Se recuperan autores que desde la propia disciplina histórica o haciendo uso de los supuestos, las categorías y los métodos de otros paradigmas, han construido una mirilla de lectura que permita organizar un ejercicio de construcción de sentido que nos acerque y de significado a las diversas tramas narrativas contenidas en una imagen y, como es el caso, de una fotografía. Bajo esta lógica daremos cuenta de los debates más relevantes entre especialistas y, finalmente, fijaremos una postura propia.

### 1.1 Vestigios históricos.

Cada vez más, son los historiadores que recurren a los archivos fotográficos para utilizar imágenes y fotografías como fuentes históricas<sup>6</sup> en sus investigaciones. Esto se debe, a que como sus intereses y temáticas se han

---

<sup>6</sup> Es viable también llamar a las fuentes, documentos históricos o vestigios históricos, “¿qué entendemos por *documentos* sino una «huella», es decir, la marca que ha dejado un fenómeno, y que nuestros sentidos pueden percibir? [...]. La primera característica del conocimiento de los hechos humanos del pasado y de la mayor parte de los del presente consiste en ser un conocimiento por huellas [...], en contraste con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado será necesariamente «indirecto»”, en Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. Francia, F.C.E., 1949, pp. 42 y 47. Décadas después Juan Brom especifica: “Todo conocimiento histórico es indirecto; el estudioso lo recibe a través de las llamadas fuentes históricas, que son todas las huellas dejadas por la actividad del hombre. Cualquiera de ellas, correctamente estudiada, proporciona datos acerca del desarrollo de la sociedad humana a través del tiempo. Las fuentes mismas son de muy distintos tipos. Puede tratarse de elementos elaborados simultáneamente o en contacto directo con el acontecimiento que se describe, como sucede en el caso de los instrumentos de labor, las armas, los relatos hechos por contemporáneos y otros orígenes de información -fuentes Primarias- [...]. Las fuentes secundarias son estudios realizados anteriormente, basados, a su vez, de manera directa o indirecta en las fuentes primarias, o en el conocimiento del acontecimiento mismo [...]”, en: Brom, Juan. *Para comprender la Historia*. México, Grijalbo, 1991, p. 47.

diversificado -su atención se dirige a las variadas actividades humanas-, se han visto en la necesidad de variar sus fuentes históricas. Como lo afirma el historiador Peter Burke, “[...] junto con los textos literarios y los testimonios orales, también las imágenes (y fotografías) ocupan un lugar [...],<sup>7</sup> como documentos históricos. Bajo esta perspectiva, historiadores e historiadoras mexicanas, entre ellas, Luz Elena Galván, Belinda Arteaga y Teresa Carbó, han recurrido a este tipo de fuentes en sus investigaciones ya que en ellas han encontrado respuesta a sus múltiples interrogantes.

Ahora bien, si existe este reconocimiento contemporáneo sobre el uso de las imágenes y fotografías como fuentes históricas ¿De dónde vienen las objeciones respecto a su inclusión en el trabajo histórico?

Las imágenes y fotografías habían quedado relegadas ante el documento escrito basándose en “[...] la idea de que el nacimiento de la historia (estaba) vinculada con el de la escritura [...]”.<sup>8</sup> Lo anterior, privilegiaba el uso de la fuente escrita para la investigación histórica, enfoque que el paradigma decimonónico «tradicional» y su historiador representativo Leopold von Ranke fortalecieron y propugnaron.

El enfoque «documental» funcionaba para este tipo de historia tradicional, que consistía prioritariamente en la narración de los sucesos políticos y militares, “[...] su adopción hizo que los historiadores del siglo XIX fueran más estrechos y, en cierto sentido, incluso más anticuados que sus predecesores del siglo XVIII en la elección de sus temas”,<sup>9</sup> limitando con ello a otras fuentes que no cumplieran con las características de los testimonios escritos.

La insistencia de Ranke consistió en escribir la historia basándose en “[...] documentos oficiales (escritos) procedentes de los gobiernos y conservados en

---

<sup>7</sup> Burke, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2001, p. 11.

<sup>8</sup> Le Goff, Jacques. *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 104.

<sup>9</sup> Burke, Peter. *Historia y Teoría Social*. México, Colección Itinerarios, Instituto Mora, 1997, p. 17.

archivos [...]”,<sup>10</sup> con el fin de constatar que estaban trabajando con documentos originales y confiables. La consecuencia de la *revolución histórica* asociada con Leopold von Ranke, conocido como el Padre de la Historia Científica, fue prioritariamente sobre las fuentes y los métodos, se apartaron del uso de las historias o «crónicas» anteriores para trabajar en los archivos y usar los documentos oficiales de los gobiernos, elaborando técnicas para valorar la confiabilidad de los mismos, de esa manera sustentaban que la historia que escribían era más « objetiva y científica» que la de sus antecesores.<sup>11</sup>

El resultado de este logro para los documentos escritos/oficiales, fue el abandono de otros tipos de pruebas e historias, como la de los hombres y mujeres comunes, que hubieron de aguardar largas décadas para ser conocidas, y fue hasta el siglo XX cuando la historia como proceso mostraría las debilidades de la mirada llena de optimismo del paradigma decimonónico tradicional. La Primera Guerra Mundial, el “Crac” o crisis total del sistema financiero capitalista mundial, la Revolución de Octubre, como afirma la historiadora Belinda Arteaga, permitieron “[...] problematizar lo económico y lo social, ahora con una mirada un poco más escéptica [...]”,<sup>12</sup> es entonces cuando los historiadores consideran necesario narrar otras historias enfocando su atención en las diversas actividades de mujeres y hombres que la historia política “escrita” no había recuperado.

Bajo esta lógica se hace necesaria la diversificación de fuentes históricas, ya que los documentos escritos oficiales no les fueron suficientes para cubrir todas sus expectativas. Fue entonces, cuando las imágenes y fotografías se consideraron «pruebas» importantes para el trabajo del historiador en la reconstrucción del pasado.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Burke, Peter. *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1991, p. 16.

<sup>11</sup> Burke, Peter. *Historia y Teoría ...* Op. Cit., p. 16.

<sup>12</sup> Arteaga Castillo, Belinda. “Los caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea”, en: Aguirre B. Mario y Valentina Cantón A. (Comps.). *Inventio Varia*. México, UPN, Tomo I, 1999, p. 60.

<sup>13</sup> El “Pasado” es “por definición, un dato que ya nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar”, en Bloch, Marc. *Introducción...* Op. cit., p. 49.

La variedad de fuentes históricas, como afirma Peter Burke, nos permite elegir, combinar, ordenar e interpretar, para que a partir de o, a través de ellas, construyamos sobre el pasado: “[...] La historia [...], opera más bien a través de un trabajo de reconstrucción continuo de las ideas y de los materiales que nos ha dejado el pasado”.<sup>14</sup> Con esta afirmación, Burke pone en la mesa de debates no sólo la necesidad de diversificar las fuentes históricas, sino de optar por una combinación e interpretación de fuentes de diversos tipos.

La propuesta del historiador Peter Burke se promueve bajo la aspiración de escribir una historia lejana a los acontecimientos políticos, o tal vez viendo la política desde otras dimensiones más allá del poder, cimentándose en el paradigma de la *Nueva Historia*, que es para la historiadora Luz Elena Galván “una nueva concepción de hacer y escribir «un nuevo tipo de historia», más analítico que narrativo, el cual permite plantearnos interrogantes y problemas en diferentes áreas, todo enfocado a la relación entre el hombre y la sociedad en el pasado. Es así como nuevos temas, problemas y enfoques empiezan a surgir, debido al contacto de la historia con la antropología, la sociología, la economía, la lingüística y la psicología”.<sup>15</sup>

Esta forma de concebir la Historia, nació junto a la revista *Annales* en 1929 (*Annales d'histoire économique et sociale*) en Francia, la cual “criticaba despiadadamente a los historiadores tradicionales”,<sup>16</sup> objetando la hegemonía de la historia política. Los pensamientos rectores de dicha revista son para Peter Burke las siguientes: El reemplazo de la tradicional narración de los acontecimientos por una historia analítica orientada por un problema, se propicia la Historia de toda la gama de las actividades humanas en lugar de una historia

---

<sup>14</sup> Entrevista a Peter Burke, en: Página en Internet:

[http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota\\_id=855501](http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=855501)

<sup>15</sup> Galván L., Luz Elena. “La corriente de los *Annales* y la Historia social de la Educación”, en: Aguirre B., Mario y Valentina Cantón A. (Comps.). *Inventio...* Op, Cit, p. 90. Véase igualmente, Galván L., Luz Elena. “La enseñanza de la historia, sus imaginarios y la vida cotidiana” en: *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*. Núm. 13. México, 1996, p. 21.

<sup>16</sup> Burke, Peter. *Historia y Teoría...* Op. Cit., p. 26.

primordialmente política y, con el fin de lograr los anteriores objetivos, se promueve la colaboración con otras disciplinas; la geografía, la psicología, etc.<sup>17</sup>

Los directores fundadores fueron los historiadores Marc Bloch y Lucien Febvre, quienes al resistirse a las temáticas que en la historia tradicional predominaban, plantearon la posibilidad/necesidad de sustituirlos por una historiografía que se interesara por “[...] las leyes, el comercio, la *maniere de penser* de una determinada sociedad, sus hábitos y costumbres, el «espíritu de la época»”,<sup>18</sup> permitiendo con ello, la reconstrucción de una «historia más amplia y humana», como ellos mismos lo nombraron.

El paradigma *Nueva Historia* se convirtió en una opción a la práctica historiográfica dominante; ampliando los campos de trabajo, incorporando el uso de métodos de investigación de otras disciplinas (entre ellos, el análisis sociológico y demográfico, el trabajo de campo geográfico y etnológico, la estadística, el estructuralismo lingüístico, la arqueología, el método comparativo, etc.),<sup>19</sup> se diversificaron los testimonios, permitiendo de esa manera que algunos historiadores se volvieran a las imágenes y fotografías.

¿Cómo justificaron en su momento los directores fundadores del mencionado paradigma y los sucesivos partidarios la necesidad de diversificar, complementar, combinar las fuentes históricas? Marc Bloch argumentaba que “todo lo que el hombre dice o escribe. Todo lo que construye y toca, puede y debe proporcionar información sobre él» [...] ¿Qué historiador de las religiones se (conformaría) con la compulsión de tratados de teología o colecciones de himnos? Él lo sabe: acerca de las creencias y las sensibilidades muertas, las imágenes pintadas o esculpidas en las paredes de los santuarios, la disposición o el mobiliario de las tumbas le

---

<sup>17</sup>Burke, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales 1929-1989*. Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 11-12. Véase igualmente, el recorrido histórico desde el nacimiento y la continuidad de la revista de los Annales y de sus fundadores en sus diferentes épocas o momentos en Galván L., Luz Elena. “La corriente... Op. Cit., pp. 81-95.

<sup>18</sup> Burke, Peter. *Formas...* Op. Cit., p. 21.

<sup>19</sup> Moradiellos, Enrique. *El oficio del Historiador*. México, Siglo Veintiuno, 1997, p. 46.

dicen, por lo menos, tanto como muchos escritos [...]”.<sup>20</sup> Por lo tanto, la variedad de testimonios históricos es casi infinita, pues para poder solucionar cada problema histórico, nos debemos valer de diferentes tipos de documentos.

En el mismo sentido, su colega Lucien Febvre y, más tarde, Jacques Le Goff sustentaron que la historia se hace, con y sin documentos escritos y mencionaron una serie de testimonios entre los cuales figuraron las imágenes y fotografías. Para estos autores la historia se hace “con todo lo que siendo propio del hombre depende de él, le sirve, lo expresa, significa su presencia, su actividad, sus gustos y sus modos de ser hombre, todos son testimonios de una historia viva y humana”,<sup>21</sup> y deben ser considerados para la *Nueva Historia* documentos de primordial orden en el trabajo investigativo, contrariamente a lo que la *Historia rankeana* había establecido.

Así como se limitó el uso de otras fuentes por parte de los historiadores apegados al paradigma decimonónico tradicional, los nuevos historiadores encontraron limitaciones en el uso exclusivo de documentos escritos/oficiales. Entre sus argumentaciones figuraba que los documentos, “los registros oficiales expresan, por lo general, el punto de vista oficial [...] (insuficientes) para reconstruir las actitudes de herejes y rebeldes [...]”,<sup>22</sup> por ello necesitaban complementar tales registros y variar las pruebas y, en esta búsqueda, las imágenes resultaron importantes.

Rescatando los puntos clave, concluimos que la diversidad de los testimonios es base importante para la reconstrucción del conocimiento histórico, desde el paradigma *Nueva Historia*. Su fin no fue relegar, ni cambiar los documentos oficiales, sino complementarlos y a su vez, trabajar con ellos de otra manera, haciéndoles preguntas, leyéndolos e interpretándolos, en pocas palabras, se dio

---

<sup>20</sup> Bloch, Marc. *Introducción...* Op. Cit., pp. 55-56.

<sup>21</sup> Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1992, pp. 29-30. Véase también, Le Goff, Jacques. *Pensar...* Op. cit., pp. 105-106 y Le Goff, Jacques. *La nueva historia*. Barcelona, Diccionarios del Saber Moderno, El Mensajero, 1988, p. 266.

<sup>22</sup> Burke, Peter. *Formas...* Op. Cit., pp. 16.



un viraje en la concepción de los documentos, lo cual significó trabajar con ellos de manera más analítica que descriptiva.

Esta postura ha tenido influencias en diversas investigaciones, ejemplo de ello es el ensayo del historiador L. P. Curtis Jr., *De las imágenes y la imaginación en la historia*, quien señala que para realizar su investigación, tuvo que diversificar sus fuentes, se acercó a imágenes y caricaturas de una determinada época, observó, interrogó, interpretó y empleó métodos de otras ciencias con el fin de concluir satisfactoriamente su trabajo histórico.<sup>23</sup>

Evidentemente este autor no es el único en limitarse a un determinado tipo de documentos, para ampliarnos al respecto, el historiador inglés Peter Burke y la historiadora mexicana Teresa Carbó, recuperan a colegas que en diferentes épocas han utilizado a las imágenes y fotografías como fuentes históricas para la reconstrucción de conocimiento en esta disciplina. Con los Estados del arte que presentan nos percatamos del ascenso promisorio que ha ganado estos testimonios en el terreno de las fuentes históricas que el paradigma *Nueva Historia* les confirió. El siguiente apartado nos amplía al respecto.

## **1.2 Recuento histórico de las imágenes y fotografías como vestigios históricos.**

El empleo de las imágenes y fotografías como vestigios históricos ha ido en ascenso en los trabajos de esta disciplina, logrando con ello “aportaciones valiosas a nuestra idea del pasado”.<sup>24</sup> Peter Burke recupera investigaciones (algunas muy pretéritas) de diversas latitudes que utilizaron imágenes y/o fotografías como testimonios históricos. De esta manera rescata el estudio que

---

<sup>23</sup> Curtis, L. P. Jr. “De las imágenes y la imaginación de la Historia”, en: Curtis, L. P. Jr. (Comp.). *El taller del Historiador*. México, F. C. E., 1999, p. 271.

<sup>24</sup>Gaskell, Ivan. “Historia de las imágenes”, en: Burke, Peter. *Formas de...* Op. Cit., p. 209.

se les hizo a las pinturas de las catacumbas de Roma en el siglo XVII,<sup>25</sup> al Tapiz de Bayeux,<sup>26</sup> el cual fue tomado como una fuente histórica por los estudiosos a comienzos del siglo XVIII; así como los cuadros de diversos puertos de mar franceses pintados por Joseph Vernet, que fue un pintor de marinas, vistas de ciudades y paisajista de corte clásico, que según un crítico en ellos “podría leerse la historia de las costumbres, las artes y las naciones”.<sup>27</sup>

Asimismo, Peter Burke recupera a los especialistas en Historia de la Cultura, el historiador suizo Jacob Burckhardt y el historiador holandés Johan Huizinga, los cuales utilizaron las pinturas y los textos de la época para describir e interpretar la cultura de Italia y de los Países Bajos, respectivamente. El primero calificó a las imágenes y monumentos de «testimonios de las fases pretéritas del desarrollo del espíritu humano», de objetos «a través de los cuales podemos leer las estructuras de pensamiento y representación de una determinada época». El segundo sostenía que «lo que tienen en común» el estudio de la Historia y la creación artística «es la manera de formar imágenes», más tarde, describiría el método de la Historia Cultural en términos visuales como «el método del mosaico» (que es un arte decorativo que utiliza teselas -pequeños fragmentos de cristal, mármol, cerámica o piedra- para crear imágenes o dibujos). Huizinga fue también un vigoroso defensor de los museos de Historia.<sup>28</sup>

Otro académico que recupera Peter Burke, fue el historiador del arte Aby Warburg, quien intentó “escribir una historia de la cultura basada tanto en las imágenes como en los textos”, pieza importante del método iconográfico-

---

<sup>25</sup> La palabra catacumbas es un cultivo del s. XVII, el cual se refiere a las tumbas subterráneas (red de galerías subterráneas construidas primero por hebreos y después por cristianos) del cementerio San Sebastián, cerca de Roma. Desde los primeros siglos los cristianos expresaron su fe por medio de imágenes y grabados.

Ver Páginas en Internet: <http://etimologias.dechile.net/?catacumbas>

[http://www.corazones.org/diccionario/catacumbas\\_imagenes.htm](http://www.corazones.org/diccionario/catacumbas_imagenes.htm)

<sup>26</sup> Tejido más importante del mundo románico, estrecha banda de unos 60 metros de longitud y 50 centímetros de ancho, en la que se narran las causas y el desarrollo de la batalla de Hastings, que tuvo lugar el 14 de octubre de 1066 y que finalizó con la victoria de los normandos sobre los ingleses. La historia es narrada por 58 escenas, fue tejida sobre una tela de lino con hilos de lana de ocho colores diferentes. Fue elaborada en Inglaterra, hacia el año 1077, a instancias de la reina Matilde o del Obispo Odón de Bayeux.

Ver Páginas de Internet: <http://www.artehistoria.com/tienda/ponfromos.htm>

<http://www.artehistoria.com/frames.htm?>

<sup>27</sup> Burke, Peter. *Visto...* Op. Cit., p.13.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 13-14.

iconológico y del Instituto Warburg que fomentó ese enfoque, el cual influyó en la historiadora del renacimiento, Frances Yates que a finales de los años treinta del siglo XX, había sido «iniciada en la técnica de Warburg», el cual consiste “en utilizar los testimonios visuales como documentos históricos”.<sup>29</sup>

En la misma década que Frances Yates inició en la técnica de Warburg, Peter Burke recobra al historiador y sociólogo brasileño Gilberto Freyre (1900-1987), por haber utilizado el testimonio de imágenes y fotografías, el cual calificaba su enfoque de la Historia Social como una forma de «impresionismo», en el sentido de que era un «intento de sorprender la vida en movimiento». Siguiendo los pasos de Freyre, Robert Levine publicó una serie de fotografías “de la vida en la América Latina a finales del siglo XIX y comienzos del XX, (las cuales las situó en) su contexto y analizó los principales problemas planteados por el empleo de este tipo de documentación”.<sup>30</sup>

Siguiendo con el Estado del arte de Peter Burke, este historiador recuperó a su colega Philippe Ariés, quien utilizó la imagen como punto de partida en dos importantes estudios -una Historia de la Infancia y una Historia de la Muerte-, “en las cuales las fuentes visuales eran descritas como «testimonios de sensibilidad y de vida», por los mismos motivos que «la literatura o los documentos de los archivos»”,<sup>31</sup> este planteamiento fue retomado por otros colegas franceses en los años sesenta, entre ellos, como menciona Peter Burke, están Michel Vovelle interesado en la Revolución Francesa y el antiguo régimen que la procedió y Maurice Agulhon, interesado en la Francia del siglo XIX.

Para décadas más recientes, Peter Burke menciona que a mediados de los años sesenta del siglo XX, sobresalió el historiador Rápale Samuel (entre otros), quienes se percataron del valor de las fotografías «como documentos de la historia social del siglo XIX», ya que resultaron de gran ayuda para construir una «historia desde abajo» centrada en la vida cotidiana y en las experiencias de la

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 14.

<sup>30</sup> Ibid., pp. 14-15.

<sup>31</sup> Ibid., p. 15.

gente común. Dos décadas después, el historiador británico Simón Michel Schama se hizo famoso “tras la participación de la publicación de las actas de un congreso de historiadores americanos en 1985, dedicado a los «testimonios del arte», por la utilización de los testimonios visuales en estudios que abarcan desde la investigación de la cultura holandesa del siglo XVII, a un repaso de las actitudes occidentales ante el paisaje durante varios siglos”.<sup>32</sup>

Por último, Burke explica que en el año 1995 se publicó la colección «*Picturing History*», a la cual pertenece la obra *Visto y no Visto. El uso de la imagen como documento histórico*, escrita por él mismo y señala que tras su publicación las expectativas se han ampliado de tal manera que las imágenes se consideran fuentes históricas «válidas» para la investigación histórica.

El Estado del arte que recuperamos de la obra del historiador Peter Burke nos ubica en un panorama internacional que da cuenta del ascenso del uso de estas fuentes históricas en la investigación de la mencionada disciplina. Lo anterior, provoca interés por conocer la situación que permea en nuestro país en el mismo sentido.

Para ello, nos acercamos al *Diccionario de Historia de la Educación en México*, el cual fue coordinado por la historiadora Luz Elena Galván. En dicho Diccionario se desarrolla un apartado titulado *Acercamiento a la lectura de fotografías* el cual quedó a cargo de la historiadora Teresa Carbó. El fin de este apartado es recuperar a las imágenes y fotografías que aparecen y «acompañan» el texto del Diccionario como fuentes de interpretación, o sea, «construir la lectura de fotografías», en otras palabras, la historiadora, nos habla de reconstruir conocimiento histórico por medio de la lectura de la fotografía que amplíe nuestra visión con respecto a la Historia de la Educación en México.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Ibid., pp. 15-16.

<sup>33</sup> Galván L., Luz Elena. “Un proyecto colectivo: Diccionario de Historia de la Educación en México”, en: Galván L., Luz Elena, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez G. (Coords.). *Historiografía de la Educación en México. La investigación educativa en México 1992-2002*. México, COMIE, SEP, 2003, pp. 370-372.

Teresa Carbó desarrolla en un primer momento en el apartado “Acercamiento a la lectura de fotografías”, el Estado del arte de nuestro país con respecto a las investigaciones que han usado imágenes y fotografías como fuentes históricas y advierte desde el inicio que los mencionados “[...] no son los únicos ni los primeros en procurar sacar a la fotografía del rincón metodológicamente subordinado de ilustración para un texto verbal [...]”,<sup>34</sup> especificado lo anterior, nombra el Acervo Casasola y el Acervo de los Hermanos Mayo, como la acumulación oficial y primordial de los testimonios fotográficos mexicanos.

La historiadora Teresa Carbó recupera a su colega Eugenia Meyer, quien en su trabajo titulado *Imagen Histórica de la fotografía en México*, se “exhiben 1,176 fotografías con fichas catalográficas, ensayos de varios autores sobre asuntos tales como estilos y temas en la fotografía mexicana, fotógrafos y fotografías en los siglos XIX y XX, uso social y significación ideológica de la fotografía en México”.<sup>35</sup>

Para el año 1985, Teresa Carbó señala que el trabajo *El poder de la imagen y la imagen del poder*, realizado por la Universidad Autónoma de Chapingo, sobresale ya que es una obra que trata sobre la fotografía de prensa, desde el porfiriato hasta el propio año de su publicación.<sup>36</sup>

En años más recientes y como menciona Teresa Carbó “bajo contextos de reflexión metodológica y teórica adscritos a la antropología, la historia y la etnografía”, se empieza apreciar el valor que encierra la fotografía, recupera a la revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia -Cuicuilco- en su Vol.5, núm.13, que en 1998 abordó sobre el tema Antropología e Imagen, en la cual varios autores participaron en la discusión y propuesta en relación al uso de la imagen fotográfica en la investigación histórica. De este número, Carbó

---

<sup>34</sup>Carbó, Teresa. “Acercamientos a la lectura de fotografías”, en: *Diccionario de Historia de la Educación*, versión multimedia, México, CONACYT/CIESAS/DGSCA-UNAM, 2002. Véase igualmente *Fotografía en México: revolución, historia, antropología* (mismo Diccionario). Página de Internet: [http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_1.htm](http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_1.htm)

<sup>35</sup>Ibid., p. 2.

<sup>36</sup> Ibid., p. 2.

recupera la participación del historiador Ricardo Pérez Montfort, quién señaló que en nuestro país este tema se encuentra en un horizonte «promisorio (y) subdesarrollado aún». Entre sus argumentaciones mencionó que en nuestro país falta “una discusión teórica del asunto como agenda de la historiografía contemporánea [...] (enfrenta) un vacío en materia de investigación empírica y teórica sobre la relación entre fotografía e historia. Empero, no ha de cundir el desaliento pues nos hallamos también, en el «inicio de una discusión de la que pueden esperarse frutos insospechados y reveladores; se trata de un campo ilimitado y son múltiples las posibilidades que ofrece la experimentación con el binomio historia-fotografía»”.<sup>37</sup>

Las aportaciones en este ámbito, no sólo han sido esfuerzos particulares como señala Carbó, cuenta de ello es la colección *Memoria y olvido. Imágenes de México*, que editó Martín Casillas junto con la Secretaria de Educación Pública en la década de los ochenta. De esta colección destaca el trabajo *La Unidad Nacional*, de la investigadora de la Educación Aurora Loyo.<sup>38</sup>

El interés por usar e incorporar imágenes y fotografías como fuentes históricas va en ascenso, según señala en su Estado del arte, pues las aportaciones de revistas de manera regular desde 1998, tales como “la revista Alquimia, órgano del Sistema Nacional de Fototecas y otras más o menos recientes como, Luna Córnea, Cuarto Oscuro, así como la existencia del Centro Nacional de la Imagen, para la exhibición de la obra de fotógrafos [...]”,<sup>39</sup> todas relacionadas al ámbito fotográfico y a la fotografía en México, dan cuenta de ello.

Tomando en consideración lo que la historiadora Teresa Carbó advirtió al inicio del apartado *Acercamiento a la lectura de fotografías* sobre que no eran ni todos los historiadores, ni todas las investigaciones en el Estado del arte, recuperamos la investigación *La historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-*

---

<sup>37</sup> Ibid., pp. 2-3.

<sup>38</sup> Ibid., p. 4.

<sup>39</sup> Ibid., pp. 4-5.

1973), de la historiadora Luz Elena Galván. La historiadora argumenta que las fotografías le han servido para ampliar sus aportaciones en las temáticas relacionadas con la historia de la Educación en nuestro país, con respecto a este trabajo la historiadora señala que “los niños empiezan a ser «visibles» a partir de las fiestas del Centenario”, gracias a las fotografías que se tienen como legado, en donde se ven “a las maestras desfilando [...] y a su lado, algunas pequeñas vestidas de blanco”.<sup>40</sup>

Por su parte, la historiadora Belinda Arteaga Castillo, en su obra *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*,<sup>41</sup> retoma un corpus de fotografías como fuentes históricas de determinadas épocas para la reconstrucción de conocimiento histórico.

Una obra más es la del historiador Enrique Florescano, *Imágenes de la Patria*,<sup>42</sup> en la cual se recuperan un sinnúmero de imágenes y fotografías como fuentes históricas para abordar la noción “Patria” y cómo han transcurrido sus cambios desde la época prehispánica hasta el presente.

El recorrido histórico que recuperamos de los historiadores Peter Burke y Teresa Carbó, nos da un panorama hasta el momento favorable que tiene que ver con el reconocimiento ascendente por parte de historiadores sobre las imágenes y fotografías como fuentes históricas, reduciendo cada vez más la brecha entre éstas y los documentos escritos como prioritarios para escribir y reconstruir la historia, al mismo momento que nos conduce a otro camino que nos inserta en un problema intrínseco más allá del simple y llano reconocimiento de saber si las imágenes y fotografías son, o no, fuentes históricas y si se han utilizado como tales.

---

<sup>40</sup>Galván L., Luz Elena. “Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973)”, en: *Pedagogía, Revista Especializada en Educación*, 3ª. Vol. 10. núm. 2. México, 1995, UPN, primavera, pp. 30 y 34.

<sup>41</sup>Arteaga, Belinda. *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*. México, UPN, Pomares, 2006.

<sup>42</sup>Florescano, Enrique. *Imágenes de la Patria*. México, Taurus, 2006.

El planteamiento se sitúa en el terreno de la “objetividad”, ¿qué tan “objetivas”, confiables, resultan ser las imágenes y las fotografías que vamos a utilizar como fuentes históricas para reconstruir conocimiento histórico? ¿Cómo identificar estos problemas para evitar caer en la vaguedad?

Los historiadores que bajo el paradigma *Nueva Historia* propusieron diversificar las fuentes, manifestaron en la mesa de debate las debilidades que podían compartir todos los testimonios, fueran o no visuales. Ante ello argumentaron y justificaron como a continuación se menciona.

### **1.3 Dificultades en el uso del testimonio de las imágenes y fotografías.**

La aceptación de la historiografía contemporánea por las imágenes y fotografías como fuentes históricas validas, reconoce que éstos al igual que otros tipos de testimonios, no se deben aceptar ciegamente, pues como afirmó el historiador Marc Bloch, los testimonios históricos pueden ser “falsificados”, refiriéndose a: *la autenticidad; la veracidad; la impostura -engaño acerca del autor y/o de la fecha y el engaño sobre el fondo-*. Aunque el mismo autor nos advierte que existe una forma más desleal de la mentira, “el solapado retoque (que se) inserta por interés (y/o) para adornar”.<sup>43</sup>

Por lo tanto, los planteamientos van en el sentido de saber si ¿existe o no «documento puro»? como lo llama el historiador Jacques Le Goff, o sea, «puramente objetivo e inocente», ¿qué debemos hacer entonces para detectar si las fuentes tienen «impurezas»? ¿cómo podemos reconocerlas y si aún con ese reconocimiento son factibles como fuentes históricas?

Jacques Le Goff recomienda que todo documento que se vaya a utilizar como fuente histórica, sea o no sea material escrito, “debe ser juzgado, desestructurado,

---

<sup>43</sup> Bloch, Marc. *Introducción...* Op. Cit., pp. 65-73 y 78.



desmontado [...] transformar su función de mentira en confesión de verdad”,<sup>44</sup> solamente después de haber sufrido este tratamiento se convertirán entonces en fuentes históricas ¿Cómo lograr transformar su función de mentira en confesión de verdad?

El historiador Jacques Le Goff propone y distingue dos tipos de críticas: una externa y otra interna o de credibilidad. La primera tiene como función “[...] descubrir el origen y determinar si el documento que se analiza es auténtico o falso [...]”.<sup>45</sup> La importancia de esta crítica no radica solamente en saber si el documento es auténtico o no, sino en que, un documento falso es también para Jacques Le Goff un documento histórico valioso, que nos habla o da testimonio de la época en que fue fabricado, del período durante el cual se lo consideró auténtico y se le utilizó, o bien, de las manipulaciones «aparentemente científicas» que han sufrido algunos documentos prioritariamente los escritos.

Con respecto a la crítica interna o de credibilidad, Le Goff señala que su función consiste en “interpretar el significado del documento, evaluar la competencia y sinceridad de su autor, medir su exactitud y controlarlo con otros testimonios, ya que debemos considerar que muchos de los documentos o testimonios, fueron huellas dejadas por los seres humanos de manera consciente o inconsciente, más allá de toda voluntad de dejar un testimonio a la posteridad. Por lo tanto, recomienda recuperar y estudiar cuidadosamente las condiciones de producción del documento” .<sup>46</sup> O sea, recuperar actores, escenarios, datación, que nos brinde conocimiento sobre el documento en cuestión.

Por su parte, el historiador Peter Burke distingue varios tipos de problemas al usar imágenes como fuentes históricas: El primero es el de contexto; el de función (ideológica, de acompañamiento, de convencimiento); de retórica (que quiere transmitir un mensaje, un discurso); de calidad del recuerdo (si data de poco o

---

<sup>44</sup> Le Goff, Jacques. *Pensar la Historia...* Op. Cit., p. 33.

<sup>45</sup> Ibid., p. 107.

<sup>46</sup> Ibid., p. 108.

mucho después del acontecimiento); si se trata de un testimonio secundario; de interpretación; de percepción.<sup>47</sup> Por ello, este autor, señala que algunas imágenes son más fiables que otras, pero que, independientemente de los problemas al usarlas, él las considera en sí mismas «algo histórico».

Específicamente en el uso de la imagen fotográfica como vestigio, su tratamiento debe ser igual o más mesurado, ya que diversas estudiosas (Ivan Gaskell, Laura González y Teresa Carbó) han señalado que las fotografías están sujetas a distintas «formas de manipulación», engaños o impurezas, pudiendo ser en relación a: la exclusión de personas; las máscaras; los pies; la intervención de las miradas entre ellas: la mirada del fotógrafo que detrás de la cámara decide cómo, cuándo y dónde tomar la foto, el que mira detrás del artefacto tecnológico puede ser o no un experto, un observador, etc., con sus intereses, alcances, motivaciones; el propio acto fotográfico es un proceso “[...] en el que participan y negocian (aunque sea calladamente) el fotógrafo, los fotografiados, el destinatario (ausente o presente) de la toma y las circunstancias materiales e imaginarias que circundan el evento”,<sup>48</sup> -por ejemplo; condiciones y adecuaciones de los objetos simbólicos como pueden ser, sillas, mesas, personas, accesorios propios o prestados, los espacios representados-; la mirada de quien se retrata, la mirada del espectador y el ojo de la cámara que implica necesariamente un artefacto tecnológico que es ineludible.

Los aspectos que ponen en la mesa de discusión las anteriores autoras, nos permite comprender que las manipulaciones repercutirán directamente en la interpretación, si los ignoramos, pero también permiten visualizar problemas que se pensaban inexistentes, como el que tiene que ver con la relación de la imagen fotográfica y lo real, ya que durante mucho tiempo se pensó que la fotografía era la realidad, hoy como sabemos intervienen varias miradas en el producto final. De esa manera reafirmamos lo que las mencionadas autoras señalan, no es viable

---

<sup>47</sup> Burke, Peter. *Visto ...* Op. Cit., p. 18.

<sup>48</sup> Gaskell, Ivan. *Historia de...* Op. Cit., p. 234; González Flores, Laura. *Fotografía y pintura...* Op. Cit., p. 146 y, Carbó, Teresa. “Acercamientos....” Op. Cit., o ver *Fotógrafo, sujeto, mirada...* en Página de Internet [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_3.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_3.htm)

seguir manteniendo la idea de «ojo inocente» o «neutro», ni que la cámara fotográfica «es siempre una presencia indiscreta». Es evidente que no existe “una imagen (fotográfica) verdaderamente anónima y sin punto de vista”.<sup>49</sup>

Por ende, cualquier tipo de vestigio debe ubicarse en la balanza de la crítica, es necesario recuperar o acercarse al contexto de su producción para identificar el tipo o el tamaño de impureza o manipulación. El primer trabajo que el historiador debe realizar, antes de usar cualquier tipo de testimonio como fuente histórica, consiste en realizar con los propios testimonios un trabajo analítico. Peter Burke propone la contextualización histórica de las propias fuentes históricas que vamos a utilizar para reconstruir conocimiento histórico. De esa manera evitaremos caminos ilógicos en la reconstrucción de conocimiento histórico y en el uso de imágenes y fotografías como fuentes históricas, ya que pasar por alto, los problemas a los que nos confronta una fuente histórica, ya sea por ignorancia o desidia, como enuncia Peter Burke, “[...] será bajo nuestra propia responsabilidad”.<sup>50</sup>

Por lo tanto, todos los testimonios, incluyendo los de tipo visual, pueden presentar manipulaciones, esto no significa desecharlos, sino realizar un trabajo histórico con ellos mismos que consista en analizarlos, compararlos, contextualizarlos y transformar «su confesión de mentira» (si es que lo hubiere) en «confesión de verdad». El verdadero problema radicaría entonces en ignorar o minimizar los riesgos que nos enfrentaría el no hacer un trabajo histórico con las fuentes que vamos a usar como base de nuestra investigación.

Identificar las arbitrariedades de los vestigios no es asunto fácil si tomamos en consideración que van a influir diferentes aspectos, por ejemplo; su estado de conservación, los materiales con los que se haya producido, las técnicas que se usaron para producirlas, en fin, ¿será por ello que los historiadores se sienten más cómodos trabajando con las fuentes escritas?, ¿será mejor usar las imágenes y

---

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> Burke, Peter. *Visto...* Op. Cit., p. 20.

fotografías como acompañantes o, mejor aún, pasarlas desapercibidas? ¿De qué manera las transformaciones que han presentado las imágenes y fotografías han dificultado su uso para los historiadores como fuentes históricas? Para contestarnos, será necesario realizar un recorrido de las imágenes y fotografías, recuperando su génesis y desarrollo, contenido del siguiente apartado.

#### **1.4 Evoluciones, cambios, ajustes.**

Las transformaciones, los cambios de apariencia de las imágenes y fotografías son evidentes gracias a los avances tecnológicos en el transcurrir del tiempo, lo que ha provocado ajustes y diversidad en la gama de estos vestigios históricos.

Las producciones de las imágenes han tenido dos grandes cambios históricos que surgen a partir de cambios tecnológicos; la aparición de la imagen impresa (xilografía, grabado, aguafuerte, etc.) durante los siglos XV y XVI, y la aparición de la imagen fotográfica (incluidos el cine y la televisión) durante los siglos XIX y XX. Las consecuencias que produjeron fueron diversas -por mencionar algunas-; la apariencia de las imágenes cambió radicalmente -pasaron de ser en blanco y negro a color-, las imágenes impresas podían fabricarse y transportarse con mayor rapidez, el salto cuantitativo en el número de imágenes dio la posibilidad de que llegaran a más personas principalmente de clase con menores recursos económicos, con la aparición de la imprenta las imágenes podían ser repetidas con gran exactitud.<sup>51</sup> En el caso de las imágenes fotográficas, éstas se vieron inmersas en un proceso que fue del daguerrotipo a la fotografía digital y de la fotografía en blanco y negro a la de color.

---

<sup>51</sup> Ibid., pp. 20-22.

### 1.4.1 Un océano de imágenes.

La existencia de la diversidad en la apariencia de las imágenes es consecuencia de los elementos y las técnicas que se utilizan para producirlas. Existen pinturas, estatuas, estampas, grabados, xilografías, monedas, fotografías, etc., las cuales se diversifican más debido al contenido que guardan en sí mismas, ejemplo de ello están las imágenes de lo sagrado, de las emociones, de los paisajes, del poder, de las batallas, de la sociedad, de los acontecimientos, etc.

Esta diversidad ha permitido que los historiadores bajo el cobijo del paradigma *Nueva Historia* se formulen preguntas y encuentren respuestas en relación a las múltiples actividades humanas, dando logros de “[...] lo que puede denominarse «nuevas formas de hacer Historia», concretándose en -diversos- campos de estudio”.<sup>52</sup> Estas temáticas seguirían en penumbras, si no fuera por el reconocimiento de otros tipos de pruebas como las imágenes, que han variado no sólo en contenido, sino en producción y calidad.

#### 1.4.1.1 La invención de la Imprenta.

La invención de la imprenta permitió que a mediados del siglo XV se acelerara la producción de libros, pero también esta nueva técnica alemana influyó en el desarrollo de las imágenes. Como dice Carlos Barragán: emerge “con el renacimiento e (instauró) los principios que dieron lugar a la Era Moderna”,<sup>53</sup> ya que ayudó a exhibir, conservar y difundir el conocimiento.

---

<sup>52</sup>Del Moral Ruiz, Joaquín. *Historia y Ciencias Humanas. Sobre metodología y didáctica*. Madrid, Huerga Fierro, 1999, p. 46. Entre los campos de estudio que podemos mencionar, se encuentran: Demografía histórica, Antropología histórica, Historia de las mentalidades, Historia desde abajo, Historia económica, Historia social, Historia de la cultura, Historia del clima, Nueva historia política, Historia de la infancia, Historia de las mujeres, Historia de la vida cotidiana, Historia de la muerte, Historia del vestido, Historia de la arquitectura, Historia de la tecnología, Historia de la religión, Historia de las emociones, Historia del paisaje, Historia de la danza, Historia del deporte, Historia de la cultura material, Historia de la literatura, Historia de la lectura, Historia de la publicidad, Historia de la agricultura, Historia del teatro, Historia de la imprenta, Historia de la guerra, Historia de la urbanidad, entre otros.

<sup>53</sup> Barragán, Carlos. *El sueño alcanzado por el sueño. Fotografía en pintura y pintura en fotografía*. Valencia, Ediciones U11, 1996, pp. 40 y 226.

El primer cambio histórico que sufren las producciones de las imágenes es producido a partir de cambios tecnológicos, como lo fue la imprenta. La imprenta es un método de reproducción de textos e imágenes sobre papel o materiales similares, que consiste en la aplicación de una tinta (generalmente oleosa/grasosa) sobre unas piezas metálicas llamadas *tipos*, para transferirla a papel por presión.

Tradicionalmente se tallaba en relieve cada página en modo de espejo sobre una tabla de madera. Después de aplicar una capa de tinta sobre la plancha, ésta se transfería al papel mediante presión. Este sistema de impresión se denomina xilografía. La desventaja de este proceso era que si se cometía un fallo, se debía repetir toda la plancha entera. Es por eso que el alemán Johannes Gutenberg, conocido como el *Padre de la Imprenta*, inventó los tipos móviles, que en un principio fueron de madera y, más tarde, de plomo.

Específicamente para las ilustraciones se utiliza sobre todo la xilografía que, al ser en relieve, permite la impresión simultánea con los tipos. A partir del siglo XVI se emplea también la calcografía o grabado en cobre, en hueco, que ha de pasarse por un tórculo, ya que la prensa no permite la estampación.

La tecnología y el tiempo se aliaron, para la fecha de creación de la imprenta, existían ya elementos que propiciaron su éxito; un sistema de símbolos escritos usados para comunicar ideas; la tinta; el papel. Toda la tecnología necesaria para la impresión había sido desarrollada hacia el siglo XV. En ese momento hubo un creciente interés en la educación y, a su vez, una mayor demanda de materiales impresos. Pocos inventos han tenido la influencia en el ser humano como la creación de la imprenta.<sup>54</sup>

Para algunos, la imprenta trajo consigo repercusiones de desplazamiento, ejemplo de ello, “McLuhan ha afirmado que la imprenta fue la causa de un desplazamiento del énfasis en el oído a la vista, y también de «la división entre el

---

<sup>54</sup> Fuentes: Páginas de Internet <http://es.wikipedia.org/wild/Imprenta>  
<http://www.norwork.com.mx/historia-de-la-imprenta.htm>

corazón y la cabeza». La historiadora estadounidense Elizabeth Eisenstein, tradujo a McLuhan en forma académica y respetuosa en su estudio de «*La imprenta como agente de cambio*», destacando características de la «cultura impresa» como la uniformación. En forma similar [...] describe el modo en que la imprenta refuerza la escritura al provocar el «paso del sonido al espacio visual» [...].<sup>55</sup>

Así como la imprenta se convirtió al igual que las imágenes en un método de fabricación que favoreció la diversidad, calidad, mayor producción y rapidez, para el siglo XIX y XX las imágenes sufrieron una coyuntura de fabricación, proveniente del Daguerrotipo y después con la cámara digital, se produjo mayor diversidad y como ya vimos, más arbitrariedades.

#### **1.4.2 La imagen fotográfica: Del Daguerrotipo a la Cámara Digital y del Blanco y Negro a Colores.**

La fotografía como instrumento para obtener un cierto tipo de imágenes se ha convertido en un objeto de estudio cuyos intereses han versado desde las transformaciones, los procesos que han seguido para tener los resultados actuales y por supuesto, el impacto en el desarrollo de la humanidad.

El aparato fotográfico fue otra manera de producir imágenes o plasmar imágenes, el cual sigue un procedimiento de fijación de trazos luminosos sobre una superficie preparada para tal efecto. Se necesitaban varias horas de exposición a plena luz del día para obtener las primeras imágenes fotográficas. Este procedimiento ha cambiado desde su invención.

La imagen fotográfica más antigua que se conserva es una que data del año 1826, producida con “una cámara oscura y un soporte sensibilizado mediante una

---

<sup>55</sup> Burke, Peter. *Historia...* Op. Cit., pp. 119-120.

emulsión química de sales de plata”, o sea de un experimento físico-químico para la fijación de la imagen.

La cámara fotográfica se “deriva directamente de la *camera obscura*”, de la cámara obscura, que era “una habitación oscura con un pequeño agujero en una pared o en un postigo de la ventana, a través del cual se proyecta una imagen invertida de la vista exterior sobre el muro opuesto o sobre una pantalla blanca”.<sup>56</sup>

Con respecto al procedimiento fotográfico, éstos variaron durante el siglo XIX; el Calotipo, el Colodión Húmedo y el Gelatino-bromuro. Pero el Daguerrotipo era mucho más popular ya que era particularmente útil para los retratos, costumbre común entre la clase media burguesa de la Revolución Industrial. Su inventor Louis Daguerre publicó en 1839 su proceso para obtener fotografías, se basaba en la plata denominada Daguerrotipo, se disminuía el tiempo prolongado de exposición; “la afanosa búsqueda de la copia exacta de la naturaleza que muchas generaciones de pintores habían realizado incansablemente, lo había obtenido un inventor que no era ni dibujante ni pintor y que lo movía una curiosidad más científica que artística”.<sup>57</sup> La imagen fotográfica que se obtenía tras el proceso fotográfico denominado Daguerrotipo fue mucho más barato que aquellos pintados, gracias a ello se impulsó y sus transformaciones no han parado hasta nuestros días.

Las imágenes fotográficas son usadas cada vez más como vestigios históricos, como mencionamos anteriormente, en su contenido se concentran varias huellas que permiten un acercamiento con infinidad de temáticas, las cuales pueden estar explícitas o implícitas y necesitan un desciframiento cobijadas en un respaldo teórico y metodológico. Nos pueden dar pista sobre el vestido, las costumbres, la tecnología, el mobiliario, la arquitectura, los objetos, los lugares, las personas, de éstas últimas sobre las edades, las profesiones, las actividades,

---

<sup>56</sup> Helmut, Gernsheim. *Historia gráfica de la fotografía*. Barcelona, Fotobiblioteca, Ediciones Omega, 1966, p. 10.

<sup>57</sup> Barragán, Carlos. *El sueño alcanzado...* Op. Cit., p. 9.



las distracciones, gustos, la relación entre hombres y mujeres en determinados momentos y lugares.

Pero como ya mencionamos, debemos tener presente que las fotografías no son la realidad y que presentan múltiples manipulaciones, intenciones, que han dado origen a lo que hoy se llama fotomontaje, es decir, técnica de manipulación de imágenes al servicio de la comunicación visual.<sup>58</sup> Y que gracias a la perfección tecnológica pasan en muchos de los casos desapercibidas.

Junto con las evoluciones que presentó el aparato fotográfico, la imagen obtenida de éste se iba perfilando en el mismo sentido. El reinado de las fotografías en blanco y negro se dio durante todo el siglo XIX y aunque la fotografía a color se fue desarrollando en este mismo tiempo, no se lograba del todo la posibilidad de conseguir que los colores se quedaran fijados en la imagen fotográfica, no fue sino hasta 1861 que se obtiene la primera fotografía en color lograda por el físico James Clerk Maxell. Sin embargo, la primera película fotográfica en color -Autochrome- llegó a los mercados hasta 1907.

Fueron los hermanos Lumière (Louis y Auguste), quienes introdujeron en 1907 las primeras placas fotográficas para obtener fotografías en colores, aunque la verdadera fotografía en color se divulgó y fue utilizada por primera vez hasta 1935, cuando Kodak y Agfa empezaron a vender sus películas con emulsión de tres capas. En menos de dos años (1935-1936), aparecen en el mercado Kodachrome y la Agfacolor, con las que se conseguían transparencias o diapositivas en color. En la década de los cuarenta se perfecciona el daguerrotipo y se da paso a la Polaroid Land.

En la década de los sesenta del siglo XX, se afinan todos los avances: color, velocidad, abaratamiento del cinc, sulfuro de cadmio y óxido de titanio. Y el uso de

---

<sup>58</sup> Fuente: Páginas de Internet

<http://www.maestrosdelweb.com/editorial/fotointro/>

<http://www.monografias.com/trabajos137/fotgr//fotogr7sthml#DEFIN>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Daguerreotype\\_Daguerre\\_Atelier\\_1837.jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Daguerreotype_Daguerre_Atelier_1837.jpg).

una cámara fotográfica se fue haciendo cada vez más de uso público. En décadas recientes la fotografía a color se ha impuesto como estándar.<sup>59</sup>

El avance cualitativo que experimentan las imágenes llega con la invención de la fotografía, la imagen fotográfica hace a un lado los procedimientos manuales con los cuales se guiaban los otros tipos de imágenes. “En fotografía los procedimientos manuales se reducen a la preparación de los modelos a fotografiar, o a elegir el momento, encuadre y exposición de la toma y al control de las máquinas que hoy en día son capaces de realizar todo el proceso por ellas mismas”.<sup>60</sup> Ivan Gaskell señala que la fotografía ha producido un “impacto cultural en los últimos ciento cincuenta años, (dando como consecuencia la –alteración-del) entorno visual y los medios de intercambio e información de una gran parte de la población del mundo”.<sup>61</sup>

La imagen fotográfica es una imagen técnica que se encuentra presente en todo nuestro entorno, diarios, revistas, libros, etc., nos ofrecen representaciones de la realidad, mas no la realidad pura, semejanzas que se nos “presentan como ventanas hacia la realidad, que, hay que señalarlo, no lo son, o por lo menos los cristales de las ventanas no son completamente transparentes”.<sup>62</sup>

¿Qué características comunes comparten la imagen fotográfica con el resto de las demás imágenes? Primeramente, que ambas son producidas por el hombre, que por su naturaleza técnica las fotografías se diferencian de las demás imágenes y que éstas son consideradas por los historiadores del paradigma “Nueva historia”, como fuentes históricas.

En consecuencia, las imágenes/fotografías nos ofrecen, nos muestran ¿qué nos muestran?, algo o alguien, en plural o singular, que aunque ya no exista o estén lejanos con respecto al momento y el espacio, existió en un momento y lugar y nos

---

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Barragán, Carlos. *El sueño alcanzado...* Op. Cit., p. 226.

<sup>61</sup> Gaskell, Ivan. “Historia de...” Op. Cit., p. 212.

<sup>62</sup> Barragán, Carlos. *El sueño alcanzado...* Op. Cit., p. 252.

da indicios para reconstruir el pasado. ¿Cómo proceder a descifrar una imagen o imagen fotográfica que nos de elementos para reconstruir el pasado?, ¿cómo construir una lectura o interpretación que de sentido a las diferentes tramas de una imagen y/o fotografía?

Las cuestiones antes señaladas son de importancia, porque no sólo es importante saber que las imágenes y fotografías se pueden utilizar como vestigios y que se debe proceder a realizar un trabajo histórico con ellas mismas, antes de considerarlas “fuentes históricas”, el problema radica también en saber cómo proceder a descifrar, interpretar, construir una lectura con las diferentes narrativas que pueden tener estas fuentes históricas. Estamos frente a un planteamiento de corte metodológico que nos permita como Tosio Virgilio señala, superar “[...] la enorme desventaja que significa vivir inmersos en la civilización de las imágenes sin saber cómo servirnos de ellas”.<sup>63</sup> Su señalamiento va en el sentido de acercarnos a una metodología que nos permita construir una lectura, una interpretación objetiva y lógica de una imagen y, como es el caso, de una fotografía.

En el siguiente capítulo, con el fin de superar lo antes expuesto, se exponen diversas propuestas metodológicas, entre ellas, la del historiador Peter Burke, el historiador Lewis Perry Curtis y la historiadora Belinda Arteaga para construir sentido, en otras palabras, interpretar imágenes y fotografías.

---

<sup>63</sup> Tosi, Virgilio. *El lenguaje de las imágenes en movimiento*. México, Grijalbo, 1995, p. 18.

## CAPÍTULO II

### LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO COMO PROBLEMA.

*“..., escribió el texto para acompañar las fotos y no a la manera tradicional, para que éstas lo ilustraran”.<sup>64</sup>*

Como vimos en el capítulo anterior, el uso de las imágenes y fotografías como fuentes históricas ha ido incrementándose en el quehacer de los historiadores.

Su uso varía, pues como señala la historiadora mexicana Luz Elena Galván, en el caso de los «historiadores de la educación» que contribuyen “al conocimiento histórico de los procesos educativos mexicanos, ha impactado poco (pero se trabaja en ello), han hecho poco uso de otros recursos como las fuentes iconográficas (que) aún no forman parte del repertorio de empleo común”.<sup>65</sup>

En consecuencia, invita a diversificar las fuentes y nos proporciona una serie de materiales que se pueden utilizar en la investigación histórica, entre ellos menciona a las imágenes (pinturas, litografías, fotografías), porque para esta historiadora la historia no es solamente trabajar o reflexionar en relación al “gran estadista o militar, (sino) la historia es también la reflexión de la vida cotidiana, de los hombres cotidianos [...]”<sup>66</sup> y agregamos, de las mujeres cotidianas también.

Aunado a lo anterior, propone cambiar la función tradicional de las imágenes y fotografías y pasar del «acompañamiento» de un texto a una posible «lectura».

---

<sup>64</sup>Meyer hace referencia sobre un estudio de Engracia Loyo, ver Historia gráfica, poder, método, en: *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Página de Internet [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografías/capitulo2/cap2\\_4.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografías/capitulo2/cap2_4.htm)

<sup>65</sup> Acercamiento a la lectura de fotografías, en: *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. Página de Internet <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/intro.htm>

<sup>66</sup> Entre las fuentes menciona: “los archivos de todo tipo, no sólo los oficiales sino también los parroquiales, municipales, estatales, particulares, censos, papales familiares, correspondencia, restos arqueológicos, libros de texto, estudios antropológicos, audiovisuales, películas, entrevistas, novelas históricas, genealogías, artículos periodísticos, costumbres cotidianas, y tradicionales (festividades civiles o religiosas), cantos, juegos, danzas, comidas”, en: Galván L., Luz Elena (Coord.). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, p. 238.

Lo que no significa para ella una “valoración negativa del uso de fotografías como ilustraciones en un texto, sino que, vistas de esta manera, se están «subutilizando» [...], en relación con su potencial informativo”.<sup>67</sup>

Pero, ¿Cómo lograr dar este salto cualitativo, en donde las imágenes/fotografías atraviesen ese uso de «acompañamiento» a una «lectura de interpretación»? ¿cómo construir sentido a partir de una imagen/fotografía?, preguntas originadas y compartidas, nos llevan a recuperar distintas propuestas.

## **2.1 Propuestas de aproximación del historiador Peter Burke.**

Preguntas que historiadores como Peter Burke y otros interesados en la temática han intentado responder. Este autor, en su obra *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, propone varias alternativas, que nos permitan construir una lectura, es decir, una interpretación de las imágenes/fotografías. Considerándolos más como métodos que como enfoques, identifica algunos panópticos interpretativos, que a continuación retomamos.

### **2.1.1 Iconografía e Iconología.**

La primera propuesta es la «Iconografía e Iconología», en la cual se distinguen tres niveles interpretativos. El primero de esos niveles es la «descripción preiconográfica», relacionada con el «significado natural» y consiste en identificar los objetos y las situaciones en las que se encuentran dichos objetos (banquetes, batalla, procesiones, etc.). El segundo nivel es el «análisis iconográfico», relacionado con el «significado convencional» (reconocer que una cena es la última Cena o una batalla la Batalla de Waterloo), para llegar a esa diferenciación debemos realizar un análisis de los detalles. El último nivel correspondería a la «interpretación iconológica», que se distingue de la anterior, ya que a ésta le

---

<sup>67</sup> Historia gráfica, poder, método en: *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. Página en Internet [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_2.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_2.htm)

interesa el «significado intrínseco», en otras palabras, «los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica».<sup>68</sup>

Siempre según Burke, el método «iconográfico e iconológico» nos puede llevar a un camino poco seguro -subjetivo-, pues “se le ha achacado un exceso de intuición y de especulación [...]. El primero se le achaca que carece de dimensión social y que muestra una gran indiferencia por el contexto social, además que, no han prestado suficiente atención a la variedad de las imágenes. En cuanto a la iconología, los peligros de suponer que las imágenes expresan el «espíritu de la época» [...]. Sería absurdo suponer que una época posee una homogeneidad cultural”<sup>69</sup>.

Para enfrentar este problema y superarlo, Burke recomienda situar la imagen en un contexto, “«contexto social», para incluir en ella no sólo el «ambiente» cultural y político en general, sino también las circunstancias concretas en las que se produjo el encargo de la imagen y su contexto material: en otras palabras, el escenario físico en el que se pretendía originariamente que fuera contemplada [...]”.<sup>70</sup> Es decir, recuperar el momento de la producción, al autor en el momento de la pintura (fotografía, imagen, etc.), quién se lo encarga, en dónde se lo encarga y también la lógica de estas miradas, lo que Burke propone tiene que ver con realizar un ejercicio histórico que sitúe la imagen en el mundo de los seres humanos y de los procesos históricos, en otras palabras, en hacer historia para construir sentido. Un elemento que adicionalmente tiene que ver con recuperar las diversas narrativas que se juegan en una imagen, es decir, dar cuenta de la intertextualidad presente en todo discurso, sobre todo si esto es iconográfico.

En síntesis, este panóptico “[...] comporta el riesgo de subestimar la variedad de las imágenes, por no hablar de la variedad de los problemas históricos que las

---

<sup>68</sup> Burke, Peter. *Visto...* Op. Cit., p. 45.

<sup>69</sup> *Ibid.*, pp. 50-51.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 227.

imágenes pueden ayudar a resolver [...]. Los historiadores necesitan la iconografía, pero deben trascenderla. Tienen que practicar la iconología de modo sistemático, cosa que implicaría hacer uso del psicoanálisis, el estructuralismo y de la teoría de la percepción”,<sup>71</sup> o bien, como más tarde lo señala Burke, de la historia.

### **2.1.2 Semiótica o Estructuralismo.**

La segunda alternativa es el Estructuralismo, llamado también Semiología o Semiótica, conocida como la «ciencia de los signos». Esta propuesta “[...] alcanzó bastante popularidad durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX, gracias sobre todo al antropólogo Claude Lévi-Strauss y al crítico Roland Barthes, ambos interesados por las imágenes -para quienes-, un texto o una imagen pueden ser contemplados, por utilizar una de sus expresiones favoritas, como «sistemas de signos» [...]”.<sup>72</sup>

Desde esta perspectiva, aunque se busca remontar la estrecha relación entre el signo y la escritura para ubicarse en un plano comprensivo que permita desatar este nudo y aprender otros sistemas simbólicos que, como los iconográficos adolecen de gráficas pero no de mensajes, su sistema interpretativo fatalmente adquiere el sentido de una interpretación, lo cual deriva en el amarre de un texto, aunque éste sea gráfico.

Peter Burke señala que este método tiene dos tesis importantes: “un texto o una imagen pueden ser contemplados [...] como un «sistema de signos» [...] (y), ese sistema de signos es considerado un subsistema de un todo mayor.”<sup>73</sup> Con respecto al primer punto explica que la contemplación nos puede llevar a la distracción y, en el lado positivo, por medio de “la contemplación de una imagen o un texto (podemos) fijar la atención en la organización interna de la obra, o más

---

<sup>71</sup> Ibid., pp. 52-53.

<sup>72</sup> Ibid., p. 218.

<sup>73</sup> Ibid., p. 219.

concretamente, en las oposiciones binarias que existen entre sus partes y las diversas formas en que sus electos pueden reflejarse o invertirse mutuamente”.<sup>74</sup> No es solamente contemplación en sí, muy al contrario, es adentrarse a la estructura interna de la obra en cuestión.

La segunda tesis de este método, “ese sistema de signos es considerado un subsistema de un todo mayor”. Peter Burke lo considera importante ya que, este permitirá conocer lo que cada «hablante» elige, prefiere de la imagen. En todo caso, el interés va en el sentido de saber lo que escoge, lo que le llama la atención y, además, nos permite destacar como el propio Burke menciona “[...] lo que no se escoge, lo que se excluye [...]”. El enfoque estructuralista fomenta la sensibilidad a las oposiciones o inversiones. Las imágenes «del otro», por ejemplo, a menudo pueden leerse como inversiones de la imagen que de sí mismo tiene el observador o el pintor [...]”.<sup>75</sup> Burke considera interesante analizar imágenes por medio de este método ya que permite un análisis que combina analogías y oposiciones. Los signos para Burke deben dejar de ser considerados «meros instrumentos de comunicación», y opta por considerarlos «modos de pensamiento, locuciones que deben ser interpretadas».

### 2.1.3 Post-estructuralismo.

Ante esta mirada y sus dificultades, surge el movimiento llamado Post-estructuralista, que “critican a los estructuralistas por la poca atención prestada a las imágenes concretas (que reducen a simples esquemas), y también por el desinterés que han mostrado hacia los cambios [...]. Si los iconógrafos hacen hincapié en la producción consciente de significados, y los estructuralistas [...], se fijan en los significados inconscientes, el centro de interés de los post-estructuralistas recae en la indeterminación, en la «polisemia» o en lo que Jacques Derrida llama «el juego infinito de significaciones». Se interesan por la inestabilidad o multiplicidad de los significados y los intentos que realizan los

---

<sup>74</sup> Ibidem.

<sup>75</sup> Ibid., pp. 219-220.



creadores de imágenes de controlar dicha multiplicidad por medio de etiquetas, por ejemplo, y otros «iconotextos».<sup>76</sup>

Independientemente del método que utilicemos, tanto los estructuralistas como los post-estructuralistas cuentan con fortalezas y debilidades. “La debilidad del enfoque estructuralista radica en su propensión a suponer que las imágenes tienen «un» significado, que no hay ambigüedades, que el rompecabezas sólo tiene una solución, que hay un solo código que descomponer. La debilidad del enfoque post-estructuralista radica en todo lo contrario, en la idea de que cualquier significado atribuido a una imagen es tan válido como otro cualquiera”.<sup>77</sup> El problema nodal radicaría entonces en no tener claro que método o métodos vamos a utilizar para analizar una imagen.

#### **2.1.4 Historia social del arte.**

Otra aproximación reciente que Peter Burke propone es, la Historia social del arte, esta expresión es para Burke “una especie de paraguas bajo el que se resguardan varios métodos contrapuestos o complementarios [...]”.<sup>78</sup> Estos métodos son *teoría de la recepción* y la *teoría feminista*. A continuación se explican sus posturas.

##### **2.1.4.1 Teoría de la recepción.**

Esta teoría se enfoca principalmente en la recuperación de las distintas respuestas dadas a lo largo del tiempo a las imágenes, o bien en la recepción de las obras de arte. Así como también, recupera paralelamente las tendencias que dieron pie a esas respuestas y/o recepciones.

Para la Teoría de la recepción es la respuesta su tema principal, “[...] Algunos historiadores y críticos de este grupo o escuela se han interesado por la imagen

---

<sup>76</sup> Ibid., p. 224.

<sup>77</sup> Ibid., pp. 224-225.

<sup>78</sup> Ibid., pp. 227-228

que tiene el artista de su espectador, en una analogía visual de lo que los críticos literarios denominan el «lector implícito». Estudian lo que Barthes llamaba «la retórica de la imagen», o sea, las formas en que ésta actúa para persuadir u obligar a los espectadores a que le den una interpretación determinada, incitándoles a identificarse con un vencedor o con una víctima, o bien [...] situando al espectador en la posición de testigo ocular del hecho representado”.<sup>79</sup> Es un método interesante que nos permite conocer el por qué de nuestras respuestas ante determinadas imágenes, pero que para los fines de esta investigación no será necesario.

#### **2.1.4.2 Teoría feminista.**

Con respecto a la Teoría feminista, Burke señala que este método se interesa y recupera el “sexo” para analizar las imágenes, “[...] tanto si se atiende al sexo del artista, al del patrono, al de los personajes representados en la propia obra, como al de los espectadores presuntos o reales. Entre las figuras pioneras de este método en constante expansión figuran Linda Nochlin y Griselda Pollock [...]. Las dos se han dedicado a desenmascarar y a echar por tierra la mirada masculina agresiva o dominante, que ellas asocian con la «cultura falocéntrica» [...], las feministas han aportado muchas cosas al acervo común de interpretaciones, en el sentido de que hoy en día resulta impensable ignorar el tema del sexo a la hora de analizar las imágenes, del mismo modo que hace unos años era impensable ignorar la cuestión de la clase”.<sup>80</sup>

No compartimos con la postura que Peter Burke retoma del “método feminista” en donde el “sexo” es indispensable para el análisis de las imágenes, mejor aún, será necesario conocer las aportaciones de los estudios de género al poner en la mesa de las discusiones la cuestión de las relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres impuestas desde el patriarcado, con el fin de adentrarnos en esta visión va a ser necesario un apartado para dar cuenta de ello.

---

<sup>79</sup> Ibid., pp. 228-229.

<sup>80</sup> Ibid., p. 228.

Para respondernos las preguntas en torno al cómo debemos leer, interpretar a las imágenes/fotografías y ante esta mirilla de posibilidades antes mencionadas, Peter Burke propone una alternativa más, que él la considera la más idónea ya que será la más útil en los años venideros.

### **2.1.5 Historia cultural de las imágenes o la Antropología histórica de las imágenes.**

Este método va a recuperar, como Peter Burke explica, “[...] no ya las respuestas previstas a las imágenes, sino las reales, a través del estudio de los textos [...], trata de reconstruir las normas o convenciones, conscientes o inconscientes, que rigen la percepción y la interpretación de las imágenes en el seno de una determinada cultura. Lo fundamental es reconstruir lo que un especialista en historia del arte, el británico Michael Baxandall, llama « el ojo de la época » [...]”.<sup>81</sup> O sea, el interés de esta metodología radica en investigar en relación a los «usos culturales de la época», las «prácticas culturales» que condicionan, influyen en las percepciones de los espectadores con respecto a los contenidos de las imágenes, no importando que las respuestas sean positivas o negativas, en sí, todas las respuestas ofrecen un testimonio valioso para este método.

### **2.2 Entrecruzar varias miradas históricas (las mentalidades, el imaginario colectivo, la antropología de la imagen).**

Peter Burke, no es el único interesado en proponer alguna alternativa para interpretar imágenes. El historiador L. P. Curtis Jr, y la historiadora Belinda Arteaga hacen lo propio para lograr una interpretación objetiva y lógica con las imágenes y fotografías. A continuación se mencionan las propuestas de cada uno de ellos.

---

<sup>81</sup> Ibid., pp. 229-230.

### 2.2.1 Propuesta de Lewis Perry Curtis.

El historiador L. P. Curtis Jr, dio otro giro al interpretar a las imágenes, en especial, las caricaturas de una determinada época, en su intento por comprender el curso de las relaciones anglo-irlandesas en el periodo victoriano.

Para lograrlo retomó conocimientos de otras ciencias, para complementar el conocimiento histórico. En su obra *De las imágenes y la imaginación en la historia*, explica primeramente cómo atraviesa “de una «historia de gabinete» extensamente documentada [...] a algo más ecléctico, especulativo y provocativo”.<sup>82</sup>

Su investigación lo tituló *ASC (Anglo-Saxons and Celts)* y explicó que, “es más rico en ideas, precisamente porque carece de la pesada documentación [...]. Es un estudio del prejuicio étnico aplicado a un pueblo supuestamente inferior, conocido como los celtas irlandeses que, en opinión de muchos victorianos, no poseían las virtudes y los talentos más apreciados por los ingleses que determinaban las normas de superioridad e inferioridad [...]”.<sup>83</sup> En este trabajo trató de exponer las falsedades y contradicciones del proceso de estereotipar.

Pero ¿cómo fundamentar su trabajo para que se desligara del subjetivismo?, ¿cómo lograr los cambios?, ¿cómo conocer la manera en que estereotipaban los ingleses a los irlandeses en aquellos tiempos? Su interés, lo llevó a cambiar e ir más allá de “[...] los documentos oficiales, memorandos del gabinete [...], si quería encontrar indicios sobre el significado real de aquellos prejuicios”.<sup>84</sup> O sea, dejar los métodos tradicionales de la reconstrucción histórica y aventurarse al trabajo con otras fuentes.

---

<sup>82</sup> L. P. Curtis Jr. “De las imágenes y... Op. Cit., p. 268.

<sup>83</sup> Ibid., p. 282-283.

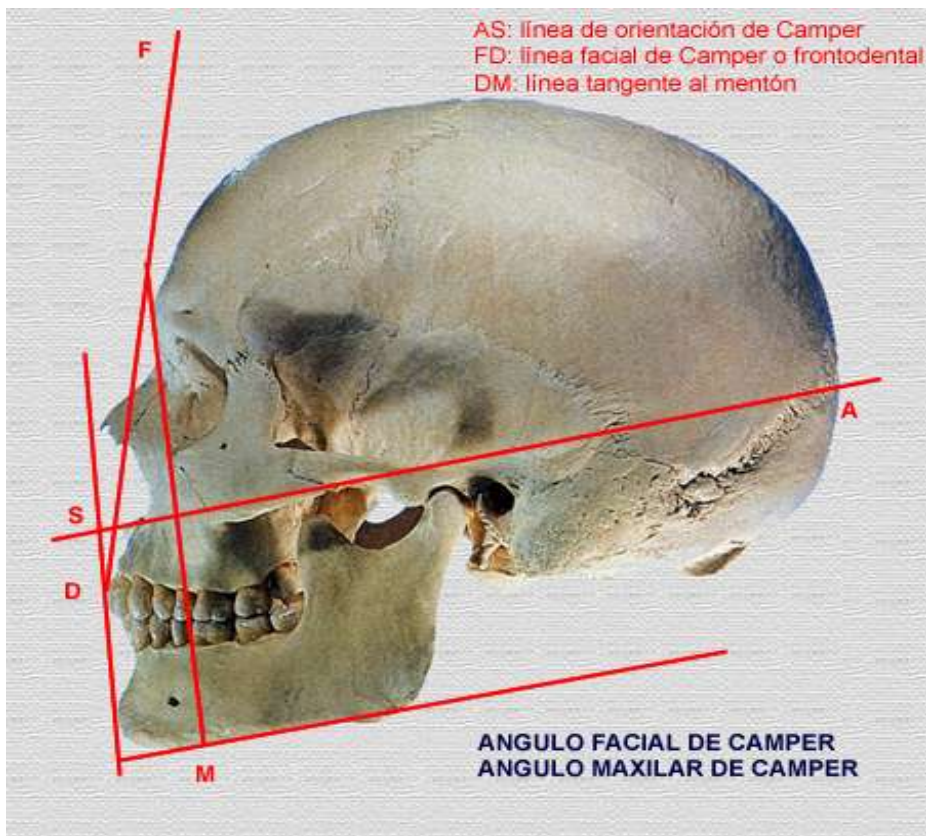
<sup>84</sup> Ibid., p. 274.

Para lograr comprender el problema del prejuicio anti-irlandés, Curtis, tuvo que cambiar la naturaleza de su investigación, por una parte se adentró en el conocimiento de la psicología clínica, la fisonomía, la fisiognomía y, además, de la literatura, los dibujos, las caricaturas, la etnología, la etnografía y la antropología criminológica de la época victoriana.

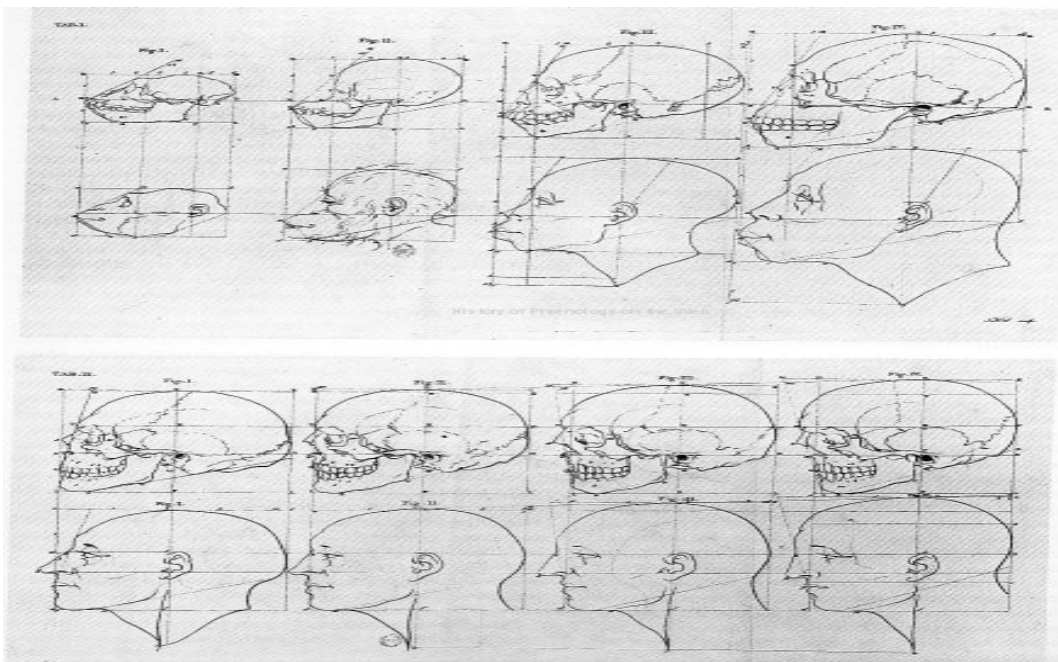
Estos acercamientos le permitieron colmar ciertas lagunas y recopilar las analogías necesarias para sustentar argumentos sobre la naturaleza del prejuicio étnico y racial en la Inglaterra victoriana. Al acercarse al estudio de los estereotipos y las imágenes del irlandés en la Inglaterra de esta época, encontró formas tanto sutiles como estruendosas de prejuicio anti irlandés en libros de historia, novelas, caricaturas, dibujos, fotografías, documentos etnológicos, diarios privados y demás documentos victorianos. Además encontró que, los prejuicios no sólo eran religiosos y de clase, sino étnicos y raciales contra los irlandeses, donde se había creado la idea de su inferioridad.

Por medio de la lectura de los rostros en caricatura, encontró los estereotipos con los que eran representados los irlandeses, para ello utilizó técnicas y el conocimiento de otras ciencias que le permitieron acercarse a distinguir características en el rostro de los hombres, en los rasgos faciales.

Para lograr lo anterior, aplicó el famoso ángulo facial de Camper, (Fig. 1 y 2) a cierto número de dibujos y caricaturas, conociendo algunas de las conexiones entre la anatomía, la fisiognomía y el retrato, y teniendo presentes los métodos con los cuales los artistas suelen tratar de captar no sólo el carácter sino la expresión de las emociones en los rostros de sus figuras.



(Fig. 1)

(Fig. 2) Ilustración de la obra de Camper, 1791.<sup>85</sup>

<sup>85</sup> Fuentes: Páginas de Internet <http://lavozmuda.spaces.live.com/blog/cns!B4427564D764!1415.entry>  
<http://www.iqb.es/diccio/a/images/angulocamper.jpg>

Para conocer cómo eran dibujados los rostros, utilizó un muestrario de caricaturas de perfiles celtas y anglosajones, donde pudiera medir los ángulos faciales, pudo comparar la diferencia de los ángulos faciales de los irlandeses y de los ingleses. El de los primeros eran cerrados, eran dibujados con un ángulo facial cerrado que los acerca a los monos antropoides, y los segundos eran dibujados con un ángulo facial abierto, que revela belleza e inteligencia europeas.

La aplicación del ángulo de Camper, la conexión de la antropología y la fisiognomía físicas con la caricatura del siglo XIX, le permitieron complementar su investigación.<sup>86</sup>

De esta manera se alejaba del subjetivismo de las historietas en cuestión y se acercaba al objetivismo. “[...] es la imaginación la que me interesa, con lo que quiero decir, entre otras cosas indefinibles, cierta sensibilidad a los matices, remolinos, extravagancias, sombras y rarezas del pasado. La imaginación en todo su esplendor debe mover al historiador a probar diferentes técnicas y aun diferentes sistemas, siempre y cuando los aplique juiciosamente [...]”.<sup>87</sup>

### **2.2.2 Propuesta de Belinda Arteaga.**

Por su parte, la historiadora Belinda Arteaga, para construir una lectura que de sentido a las diferentes tramas de las fotografías históricas que forman su corpus de trabajo, entrecruzó varias miradas históricas.

Primeramente parte de la historiografía contemporánea «historia global», que apunta a evitar “posturas cerradas (e invita a) interrelacionar miradas y discursos académicos [...]”. La historia global que se anuncia para el siglo XXI permitirá entrecruzar los relatos que el/la historiador/a recupere, sin remitirlos a un modelo único de evolución [...], la noción de historia global nos encara con objetos

---

<sup>86</sup> Curtis, L. P. Jr. “De las imágenes y... Op. Cit., pp. 289-291.

<sup>87</sup> Ibid., p. 293.

complejos y multidimensionales en cuya aprehensión concurren no sólo distintas ciencias sino diferentes lenguajes, ritmos, métodos y logos”.<sup>88</sup>

Lo anterior le permite trabajar con la categoría *género*, en donde evidencia las posturas rígidas, irreductibles, subsistentes, en las relaciones entre los géneros, “[...] una compleja red de intrincadas relaciones donde cada pueblo, etnia y formas de relación entre los géneros tiene sus propias historias [...]”,<sup>89</sup> y que el/la historiador/a tiene que reconocer para edificar, incluir, escribir la historia desde una perspectiva de género.

Desde esta perspectiva, en un espacio determinado como el escolar, visualizó y recuperó la participación de las mujeres -reales e imaginarias -, que los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho se esforzaron por representar en distintos medios.

La semiótica de la imagen es la metodología que le permite construir sentido a la diversas “narrativas” contenidas en las fotografías, por medio de unos planos de análisis que, como menciona, no son los únicos ni los últimos.

El primer plano es el «de lo obvio», «de lo evidente», que como menciona la autora, su función es referencial que se cumple a partir de la asociación, se reconocen objetos, actores/actrices, signos e indicios, que son los más evidentes. El segundo plano es «el nivel profundo de organización narrativa de la representación, su fábula, el esquema fundamental de la narración, la lógica de las acciones y la sintaxis de los personajes», lo que nos permitirá ubicar o situar la imagen/fotografía en un determinado «contexto sociocultural e histórico», gracias a aquellas claves que permitan anclarla “en un espacio-tiempo que le da sentido (se ubican elementos como); el sujeto que actúa, una intención *actancial* que en este nivel se esboza apenas, el mundo posible donde tiene lugar, el movimiento, su causa y su propósito último.(y propone) la intertextualidad/ subtextualidad, que

---

<sup>88</sup> Arteaga, Belinda. *Mujeres...* Op. Cit., pp. 8-9.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 9.



consiste en situar paralelamente en la rejilla de significación, a otros textos, discursos, debates, lecciones que produjeron las movilizaciones y sus actores”.<sup>90</sup>

El último plano es «el actancial», la historiadora explica que esta “referido al *studium*, en donde entra en juego el creador que construye el trasfondo de la representación, organiza los indicios y da lugar a una acción general que involucra a los actores y sus movimientos, pero también el objetivo de la lente que incluye a los objetos, actores y otros contenidos como la luz y el espacio.”<sup>91</sup>

En este último nivel o plano se encuentra además “la función subtextual que se vincula al *punctum*, centro de densidad de la imagen cuya producción/recepción se conecta con el inconsciente, [...], el *punctum* es un elemento no racional, un momento de suma intensidad dramática [...]”.<sup>92</sup> Este elemento no racional, puede estar o no estar presente en la fotografía, y a través de él, como la historiadora menciona, podremos percibir lo que está oculto o lo que no está.

Además de estos niveles, retoma en la construcción de la lectura *vectores*, *huellas*, e *indicios*, así como otros elementos, entre ellos, el encuadre, la distancia, la escala de planos, las luces, las sombras, etc.

Como vimos, el problema subyacente en Burke, Curtis y Arteaga tiene que ver con el subjetivismo. Ante ello plantean la contextualización histórica de la imagen y también lo que hoy se denomina «intertextualidad», que tiene que ver con poner en juego un texto con otros textos, los no explícitos, los que están en tensión subyacente; entrecruzar varias miradas históricas: las mentalidades, el imaginario colectivo y la antropología de la imagen. En síntesis, lo que las propuestas metodológicas buscan es lograr construir una lectura de Imágenes/fotografías y no, sólo conformarnos en la contemplación.

---

<sup>90</sup> Ibid., pp. 34. Por actancial la historiadora Belinda explica: “Por actancial entendemos las determinaciones intencionales en donde el creador de la imagen asienta sus propias huellas”.

<sup>91</sup> Ibid., pp. 35.

<sup>92</sup> Ibidem.

Posibilidades alentadoras que nos invitan a situar la imagen en un momento histórico en donde intervienen actores, actrices y escenarios que se resuelven para bien o mal, donde debemos incluir perspectivas analíticas que dialoguen con un único fin, el de enriquecerlas.

Desde ahí que el debate construido a partir de la categoría de *Género* nos parece necesario y relevante, dado que este horizonte nos permitirá descifrar de manera más nutrida la presencia de las mujeres y/o sus representaciones en las imágenes/fotografías incluidas en algunos libros de texto de Historia de México en la Educación Secundaria.

## CAPÍTULO III

### GÉNERO: CATEGORÍA ANALÍTICA.

Como vimos en el capítulo anterior, los retos para transformar a las imágenes/fotografías en fuentes a partir de las cuales podamos comprender de manera profunda “La vida de los hombres en el tiempo”, como sugiere Bloch, no son sencillos, sobre todo si queremos superar los deslizamientos subjetivistas y si no deseamos perder sentido dentro de la “camisa de fuerza” del objetivismo a ultranza.

Leer una imagen o fotografía implica, como dice Burke, situarla en su contexto. El contexto marca a la imagen y la explica, la imagen refiere al contexto. El que observa, interpreta y construye sentido, hace historia en la medida en que se deja seducir por las narraciones en tensión que contiene la imagen sin abandonar las matrices teóricas desde las cuales adquirir profundidad en su mirada o, en otras palabras, trazar los horizontes desde los cuales otorgar significado a las cosas y a los personajes que forman parte de las narraciones.

Desde esta perspectiva, queda claro que al lado de contenidos materiales, objetivos, “reales” en términos estrictos, se desarrollan otros que tienen que ver con lo simbólico, por ejemplo, lo cultural, lo social, lo político, etc.

En esta lógica, con el fin de realizar una construcción de lectura de las imágenes/fotografías que representen a mujeres, se hace necesario recuperar el *género* como categoría analítica. En este capítulo nos acercamos a teóricas que desde la historia y otros campos disciplinarios, han colocado en la mesa de debates, posturas, tensiones, supuestos, para explicar el por qué de las asimétricas relaciones entre hombres y mujeres en la sociedad.

### 3.1 El género: una categoría a debate.

La categoría *género* surge en parte como producto del feminismo militante europeo y norteamericano de los años sesentas, pero ingresa a la academia en los centros de investigación sociológica, antropológica y psicoanalítica en los años setenta.<sup>93</sup>

Es una noción que busca asociar el sexo como característica anatómico -corporal con el *género*, una construcción histórica, cultural y simbólica, que se construye y deconstruye en todos los ámbitos: político, económico, educativo, artístico, medios masivos de comunicación, médico, familiar, etcétera,<sup>94</sup> hoy en día se ha convertido en uno de los cimientos conceptuales más importantes en los estudios que buscan establecer, comprender, discutir y superar los rígidos esquemas de interrelación entre hombres y mujeres así como la serie de constructor que a lo largo de los siglos han justificado al patriarcado y la hegemonía de los hombres, los padres, los hijos sobre las mujeres, las madres y las hijas.

El uso de la categoría *género*, ha provocado confusiones y debates al convertirse en moneda corriente en los últimos tiempos, según afirma la antropóloga Marta Lamas.<sup>95</sup> Por su parte, la socióloga Teresita de Barbieri explica que al usar esta categoría, se pueden referir a varias cosas: “a una población diferenciada por sexo, es decir, mujeres y varones, aunque muchas veces sólo se hable de población femenina [...] al carácter sociocultural del significado de género, que lo distingue de la connotación biológica y corporal del concepto de sexo o de diferencia sexual”.<sup>96</sup> Es conveniente saber que las acepciones distintas también se presentan en las diversas vertientes del feminismo. La categoría *género* puede usarse “[...] como sinónimo de feminismo y de punto de vista, experiencias

---

<sup>93</sup> Ver De Barbieri, Teresita. “Certezas y malos entendidos sobre la categoría género”, en: Guzmán Stein, Laura, Gilda Pacheco O. (Comps.). *Serie: Estudios básicos de derechos humanos IV*. San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Comisión de la Unión Europea, 1996, pp. 51-52.

<sup>94</sup> García G., Ma. Ileana (Coord.). *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*. México, Tecnológico de Monterrey: Cámara de Diputados, LIX Legislatura, 2004, pp. 15-16.

<sup>95</sup> Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción...* Op. Cit. p.10.

<sup>96</sup> De Barbieri, Teresita. “Certezas y... Op. Cit. p. 50.

e intereses de las mujeres; a la posición feminista o a una vertiente dentro del movimiento [...]”.<sup>97</sup>

Fue el feminismo académico anglosajón, quienes en los años sesenta, impulsaron el uso de esta categoría *gender*, pretendiendo con ello diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. Su fin fue “distinguir que las características humanas consideradas «femeninas» eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse «naturalmente» de su sexo [...], (y especificar) que el hilo conductor sigue siendo la «desnaturalización» de lo humano: Mostrar que no es «natural» la subordinación femenina [...]”.<sup>98</sup>

En épocas más recientes y para evitar confusiones, Marta Lamas explica que la categoría *género* es:

- a) “una nueva manera de (plantearnos viejos problemas -sobre el origen de la subordinación femenina (y de sus modalidades actuales)- además replantea la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política [...];
- b) Esta categoría permite sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos, y colocarlo en el terreno simbólico [...];
- c) Permite delimitar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad [...], dicha transformación para algunos se da en el terreno del parentesco; para otros, la desigualdad se funda en la asimétrica distribución de tareas; pocos más, ubican el origen de la subordinación en el territorio de lo simbólico, especialmente en las estructuras de prestigio [...].
- d) Para comprender sobre este último punto “las estructuras de prestigio” como base de la desigualdad entre hombres y mujeres, Marta Lamas indica: “El análisis de la articulación entre el sistema de prestigio y el de

---

<sup>97</sup> Ibid., pp. 55

<sup>98</sup> Lamas, Marta. “Usos, Dificultades y posibilidades de la categoría “género””, en: Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción....* Op. Cit. pp. 327 y 363.

género (articulación que supuestamente se da en el sistema de parentesco y de matrimonio) pone en evidencia una importante contradicción: que aunque la estructura de la sociedad sea patriarcal y las mujeres como género estén subordinadas, los hombres y las mujeres de un mismo rango están mucho más cerca entre sí que de los hombres y las mujeres con otro estatus. Esta contradicción ha sido uno de los puntos más álgidos del debate feminista. A pesar de la condición universal de subordinación femenina, la diferencia específica de clase social (y también de etnia) crea una separación entre las mujeres”.<sup>99</sup>

El último inciso nos deja ver que las mujeres no son un grupo homogéneo y que al entrecruzarse el *género* con otras categorías como la etnia o la clase social, se acentúan las diferencias entre las propias mujeres, provocando con ello que las desigualdades que viven como género, sean más acentuadas para unas que para otras. Esto nos lleva a comprender las preguntas que rigen la teoría feminista contemporánea “¿qué hay de las mujeres, por qué todo esto es como es, cómo podemos cambiar y mejorar el mundo social para hacer de él un lugar más justo para las mujeres y para todas las personas, y qué hay de las diferencias entre las mujeres? La última pregunta la calificamos distintiva del feminismo porque conduce a la conclusión general de que la invisibilidad, la desigualdad y las diferencias de rol en relación con los hombres que en general caracterizan las vidas de las mujeres, están profundamente afectadas por la situación social de la mujer, es decir, por su clase, raza, edad, preferencia afectiva, estado civil, religión, etnicidad y ubicación global”.<sup>100</sup>

En el terreno histórico en la década de los ochenta, la historiadora Joan W. Scott estructuró los diferentes usos de esta categoría en su disciplina bajo tres perspectivas: el primero, lo identificó como un uso descriptivo, el segundo uso

---

<sup>99</sup> Lamas, Marta. “La antropología feminista y la categoría “género””, en: Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción...* Op. cit., p. 115-124. Los incisos son nuestros.

<sup>100</sup> Ritzer, George. *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid, McGraw Hill, 2002, p. 382.

para designar las relaciones sociales entre los sexos, y por último, un uso para situarse en el debate teórico.<sup>101</sup>

Además esta autora, explica el por qué en años recientes, “es común leer en libros o artículos cuya materia es la Historia de las Mujeres, la sustitución en sus títulos de la palabra *mujeres* por *género* como si fueran sinónimos. La historiadora indica que es porque “el empleo de *género* trata de subrayar la seriedad académica de una obra, *género* suena más neutral y objetivo que *mujeres* [...]”. De esta manera los historiadores/as se desmarcan “del feminismo”. Con respecto al término Historia de las Mujeres, Joan Scott proclama “que las mujeres son sujetos históricos válidos, *género* incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas [...]. Pero esto es sólo una faceta, *género* como sustitución de *mujeres*, se emplea también para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro [...]. Además, *género* se emplea también para designar las relaciones sociales entre sexos. Su uso explícito rechaza las explicaciones biológicas [...]. En lugar de ello, *género* pasa a ser una forma de denotar las “*construcciones culturales*”, la reacción totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres [...]”.<sup>102</sup>

Siguiendo con la historiadora Joan W. Scott, indica que hay cambios y que más recientemente se ha empezado a emplear el *género* por las feministas “[...] como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos [...]”.<sup>103</sup> Desde esta perspectiva señala Scott, “[...] hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro, y no se podría conseguir la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados [...]”.<sup>104</sup> Muy al contrario de aquellos estudios académicos que se centraron solamente en las mujeres, vistas como sujetos separados o únicos y no en constante relación con los hombres.

---

<sup>101</sup> Lamas, Marta. “Usos, Dificultades... Op. Cit., p. 16-17.

<sup>102</sup> Scott, Joan W. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en: Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción...* Op. Cit., p. 270-271.

<sup>103</sup> Ibid., p. 266.

<sup>104</sup> Ibidem.

Para Joan Scott el *género* es la estructuración de dos ideas: *el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y; es una forma primaria de relaciones significantes de poder.* Es la historiadora Scott para Marta Lamas quien “ordena y clarifica el debate y aboga por la utilización no esencialista del *género* en los estudios históricos feministas. (Además de que apela por no sustituir académicamente hablando mujeres por género), ya que ignorarlo significa ignora el esfuerzo metodológico por distinguir *construcción social de biología*”.<sup>105</sup>

A partir de estas aportaciones, a finales de los ochenta, la visión histórica ha ganado terreno en este campo, se han publicado importantes trabajos sobre historia de las mujeres y más recientemente “han aparecido estudios que indagan las construcciones de género en México desde una perspectiva histórica”.<sup>106</sup> Entre los méritos de estas investigaciones se encuentra el demostrar que sí existen fuentes históricas aún no estudiadas, que ofrecen una gran riqueza en estos terrenos.

Las aportaciones teóricas que Joan Scott especificó son necesarias para separarnos de otros terrenos teóricos o, de otros momentos o contextos históricos que han tratado de explicar la existencia de las diferencias entre hombres y mujeres ubicándose bajo enfoques de diversos matices. Haremos un breve recorrido histórico en donde recuperamos cómo se ha tratado de explicar la existencia de las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres en la sociedad y las posturas teóricas recientes.

---

<sup>105</sup>Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción...* Op. Cit. p. 17.

<sup>106</sup>Cano, Gabriela y Valenzuela, Georgett. (Coord.). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX.* México, PUEG, 2001, pp. 12.



### 3.2 Feministas nacionales e internacionales.

“[...] La historia del pensamiento feminista es la historia del rechazo de la construcción jerárquica de la relación entre varón y mujer en sus contextos específicos y del intento de invertir o desplazar su vigencia.”  
Joan W. Scott.

María Ileana García Gossio por medio de una revisión histórica del movimiento feminista, señala que ésta tiene “una tradición de tres siglos, tanto de orden político como de orden teórico, está estrechamente relacionado con el surgimiento de la modernidad y la ciudadanía [...]”.<sup>107</sup> Las mujeres que han participado en diversos contextos han puesto en la mesa la necesidad de ser escuchadas, a tener la palabra, a tener un discurso propio, a hacerse visibles, lograr una presencia como sujetos sociales autónomos y lograr relaciones entre hombres y mujeres igualitarias. Las mujeres que han investigado al respecto, en sus orígenes se centraron en encontrar el por qué de la injusticia y la opresión de las mujeres en la sociedad.

El proceso empieza en el siglo XVIII, el cual muestra una ilustración de corte patriarcal y otra de corte feminista -se suprime el ideal de la mujer aristócrata para dar paso al modelo de la mujer doméstica-, con el surgimiento de la modernidad, el trabajo doméstico quedó al margen de las leyes del capitalismo, formando con ello una separación entre lo económico (remunerado/público) y lo doméstico (familia/privado).<sup>108</sup>

En la Revolución Industrial ocurre la principal transformación de la estructura familiar, la división social del trabajo según el género, que hará del hombre el productor y de la mujer, la encargada de la vida en los hogares. Ya en la Revolución francesa se pusieron en tela de juicio poderes como el religioso, patriarcal y el estamental -no podrían reclamarse los títulos de legitimidad y de

<sup>107</sup>García G. Ma. Ileana (Coord.). *Mujeres y...* Op. Cit., p. 10.

<sup>108</sup>Ibidem.

privilegio-, frente a los derechos –ciudadano- y el mérito individual. Como parte de la Ilustración feminista destacan Condorcet (*La administración de las mujeres en la ciudadanía, 1790*), Olympe de Gouges (*La declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana, 1791*), Mary Wollstonecraft (*La vindicación de los derechos de la mujer, 1792*).<sup>109</sup>

Durante la primera mitad del siglo XIX, el feminismo fue casi inexistente,<sup>110</sup> retoma fuerzas a finales de la segunda mitad del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Con el surgimiento del sufragismo prioritariamente en Estados Unidos, con gente como Elizabeth Cady Stanton y Lucy Stone, y en Inglaterra con Emmeline Pankhurst, el sufragismo sería más acción política que aportación teórica para el feminismo. En la Primera y la Segunda Guerra Mundial, las mujeres de los países que intervinieron fueron solicitadas en el trabajo remunerado, trayendo consigo grandes cambios sobre todo en las clases medias. Simone de Beauvoir (1949) con su obra *El segundo sexo*, plantea a las mujeres, *atreverse a ser y a asumir su libertad, atrévete a ser libre*; y a Betty Friedan (sufragista liberal) que en 1963 escribe su libro *La mística de la femineidad*, en donde señala: *Al igual que los hombres, las mujeres sólo pueden encontrar su identidad en un trabajo en el que utilicen todas sus capacidades. Una mujer no puede encontrar su identidad en la monótona rutina de los quehaceres domésticos.*<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup>Ibid., pp. 11-12.

<sup>110</sup> George Ritzer señala un par de movilizaciones en esta primera mitad del s. XIX, así lo refiere: “[...] el auge de la actividad y los escritos feministas ha tenido lugar en los momentos de liberación de la historia moderna occidental; encontramos una primera cota de productividad en las décadas de 1780 y 1790 con motivo de los debates que rodearon las revoluciones americana y francesa; posteriormente un esfuerzo mucho más organizado y definido en la década de 1850 como parte de la movilización contra la esclavitud y a favor de los derechos políticos para la clase media; y, por último, la enorme movilización a favor del sufragio de las mujeres y de la reforma legislativa cívica e industrial a principios del siglo XX, especialmente en la Era Progresista de los Estados Unidos”, ver Ritzer, George. *Teoría...* Op. Cit. p. 8

<sup>111</sup> García G. Ma. Ileana (Coord.). *Mujeres y...* Op. Cit., pp. 12-13.

Para la década de los años sesenta<sup>112</sup> y la nueva izquierda Ma. Ileana García recupera a Kate Millett quien en 1967 da paso al feminismo radical, subrayando “[...] la importancia de la sexualidad para el análisis de las problemáticas de las mujeres y acuña el concepto de patriarcado en el análisis de la opresión de éstas [...]. Posteriormente y en base a sus aportes ideológico-políticos de Millett, la antropóloga Gayle Rubin en 1974-1975, introduce una propuesta de orden científico: el concepto de Sistema Sexo-Género, en su propuesta, el género analiza la división sexual del trabajo, las *consecuencias de separar a la sociedad en un ámbito público y en otro privado para comprender por qué las mujeres llegan a ver y sentir el mundo de esa manera, como fragmentado*. Los estudios feministas (de estos momentos se centraron) en el análisis de cómo las diferencias naturales se tornan desigualdades sociales”.<sup>113</sup>

Para décadas más actuales, el feminismo se entreteje entre un amplio y diverso conjunto de supuestos y teorías (en ocasiones, contrapuestos entre sí) que van a orientar las investigaciones feministas contemporáneas. “La creación cultural de las mujeres se ha caracterizado por los dos momentos constitutivos del feminismo: el de la igualdad y el de la diferencia sexual”.<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup>Teresita De Barbieri apunta: “El nuevo feminismo que aparece en los años sesenta en los países desarrollados, parte y se desarrolla en sociedades que previamente habían acordado el reconocimiento de los derechos humanos contenidos en la declaración respectiva de las Naciones Unidas. Es la extensión de este reconocimiento de las mujeres como sujetos de derecho inalienable e imprescriptible el ambiente en el que se gesta y desarrolla el movimiento [...], puede decirse que el movimiento feminista [...], es la extensión de ese código ético elemental que es la declaración de los Derechos Humanos [...]”, en De Barbieri, Teresita. Sobre la... Op. Cit. Por su parte George Ritzer señala que este *nuevo feminismo* se le conoce como “la teoría feminista contemporánea [el cual se basó] en el nuevo activismo de las mujeres a favor de la plena igualdad civil –la llamada “segunda” ola del movimiento de la mujer, que empezó a manifestarse en los años sesenta. (La primera fase u ola de movilización se produjo en los primeros años y las últimas décadas del siglo XIX, y culminó en 1920 cuando las mujeres consiguieron el derecho al voto). Tres factores contribuyeron a desencadenar esta nueva oleada de actividad feminista: el clima general de pensamiento crítico que caracterizada a ese periodo; la rabia de las activistas que se unieron en tropel a los movimientos contra la guerra y en pro de los derechos humanos y a la revuelta estudiantil para encontrarse con las actitudes sexistas de los hombres radicales y liberales que participaban en esos movimientos; y la experiencia de prejuicio y discriminación que sufrían las mujeres a medida que se incorporaban masivamente al trabajo asalariado y a la educación superior. Por estas razones, particularmente por la tercera, el movimiento feminista ha seguido expandiéndose hasta la década de los noventa mientras el activismo de otros muchos movimientos de los años sesenta ha desaparecido.” en, Ritzer, George. *Teoría...* Op. Cit. p. 95.

<sup>113</sup>García G., Ma. Ileana (Coord.). *Mujeres y...* Op. Cit., pp. 13-15.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 16.

María Iliana García explica que el feminismo de la *Igualdad* “proviene de una corriente de la Ilustración; la emancipatoria, que ha contribuido cada vez más a *hacer visible* social, política y culturalmente a las mujeres como *sujetos activos* en busca de *autonomía* y *libertad* [...]. Este feminismo propone profundizar en los estudios que cuestionan los estereotipos sexuales que vivimos a diario y demandar una verdadera igualdad de oportunidades, que cobren materialidad a través de políticas de acción positiva que permitan a los sexos relacionarse en igualdad y libertad”.<sup>115</sup>

Con respecto al feminismo de la *Diferencia Sexual*, García Gossio explica que este se basa, “en el estudio del psicoanálisis lacaniano, con una versión basada en la lingüística para su análisis, tiene su origen en la escuela semiótica y lacaniana de Francia [...], la cual señala que en el psicoanálisis, lo *femenino no tiene inscripción en el orden de la cultura* y la mujer no estará presente en el orden simbólico del falo lacaniano, por ello se dedicarán a valorizar lo femenino.”<sup>116</sup> Esta postura desecha el orden patriarcal como base de las diferencias.

Los avances de la lucha/movimientos/organizaciones feministas, han permitido abrir espacios en donde las mujeres ocupen, se desarrollen en los distintos ámbitos, como ciudadanas: con obligaciones y con derechos, pero principalmente con mayores posibilidades de tomar la palabra, ser escuchadas, representadas. Actualmente en nuestro país, como menciona Ma. Ileana García Gossio existen mujeres que investigan en estos quehaceres, entre ellas están Marcela Lagarde y de los Ríos, Marta Lamas Encabo y Sara Lovera López.

---

<sup>115</sup> Ibidem.

<sup>116</sup> Ibid., p. 17. Por otra parte, George Ritzer expone que “la obra feminista ha empezado su “tercera ola” [...]. Un rasgo sobresaliente de este movimiento feminista internacional ha sido la enorme y creciente proliferación de una nueva literatura sobre las mujeres que hace visibles todos los aspectos de la vida y las experiencias femeninas que hasta entonces no habían sido tenidos en cuenta. Esta literatura, conocida popularmente como *estudios sobre las mujeres o nueva literatura sobre las mujeres*, constituye la obra de una comunidad internacional e interdisciplinar de escritores y escritoras que se encuentran dentro y fuera de las universidades, y que escriben tanto para el gran público como para el personal académico especializado [...], los y las especialistas en las mujeres han venido realizando una crítica analítica y multifacético que pone al descubierto la complejidad de los sistemas que someten a las mujeres.” En Ritzer, George. *Teoría...* Op. Cit p. 96.

Evidentemente, la historia de la participación de las mujeres en México no es reciente, “a raíz de la constitución de los estados nacionales durante el siglo XIX, momento en que se traza la creación del ciudadano y la división entre lo público y lo privado. Ante la demanda al reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres surge el movimiento sufragista que atravesará varias décadas de lucha”.<sup>117</sup>

El sufragio se convertiría entonces en la oportunidad para ser ciudadanas en toda la extensión de la palabra, poder elegir y ser elegidas y además, participar en la vida pública, en la toma de decisiones por el beneficio del país.

Para la década de los setenta en México, el movimiento feminista cuestionó “al cuerpo y a la sexualidad de las mujeres; la revisión del espacio privado y las relaciones de poder que allí dominan. Las demandas se tejen, en función de los nuevos escenarios: acceso de las mujeres a los mercados de trabajo y mayores niveles de escolaridad; militancia de muchas feministas en los partidos políticos; difusión de anticonceptivos como posibilidad de transformar el destino biológico de las mujeres y ejercer su sexualidad de forma placentera, son contextos que levantan demandas novedosas: maternidad libre y voluntaria; lucha contra la violencia; discriminación de las mujeres y reconocer bajo el lema «lo personal es político», las relaciones de poder presentes en el espacio privado que necesariamente tendrán que debatirse y resolverse en el ámbito público”.<sup>118</sup>

Cuestionamientos y demandas con resultados que entremezclan utopía y realidad, lo cual no significa que no haya cambios y que estos no se palpen, la situación va en el sentido de lograr la materialidad plena de estas demandas en las relaciones de género cotidianas.

---

<sup>117</sup>García, G. María Ileana (Coord.). *Mujeres...* Op. Cit., p. 23.

<sup>118</sup> Ibid., p.24.

María Teresa Wuest citando a Martha Lamas señala que en los años setenta nuestro país, “se caracterizó por establecer, unificar, organizar y buscar apoyo financiero para la consolidación de acciones específicas. Así, en 1976 aparece la revista FEM y surge el Movimiento Feminista Mexicano con tendencias radicales”.<sup>119</sup>

En México, más organizadamente y bajo pactos y convenciones<sup>120</sup> en la década de los ochenta el movimiento feminista sufrió cambios. En esta década los intereses y demandas de las luchas y movimientos feministas fueron distintos a la década anterior, aunque “siguieron girando en torno a la condición de las mujeres (se notan distinciones) en lo que respecta a las prioridades en la organización y la lucha, por ejemplo, la lucha de las mujeres trabajadoras de la costura y la creación de su sindicato independiente.”<sup>121</sup> La evidencia de la situación de explotación que vivían las obreras de la industria de la confección, que trajo consigo el lamentable sismo de la Ciudad de México en 1985, dio paso a la organización, así surgió el *Sindicato 19 de Septiembre* como señala Ma. Teresa Wuest.

Para los noventa el movimiento feminista en México sufrió influencia tanto externa como interna, debido a las Conferencias de Pekín y El Cairo, así como del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los cuales provocaron en el seno del feminismo, una diversidad de corrientes.<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> Wuest Silva, Ma. Teresa (Coord.). *Educación, Cultura y Procesos Sociales. (Series) La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. México, CMIE, UNAM, Coordinación de Humanidades, 1995, p. 253.

<sup>120</sup> Ibid., pp. 253-254.

<sup>121</sup> García, G. Ma. Ileana (Coord.). *Mujeres y...* Op. Cit., p. 24.

<sup>122</sup> Ibidem. Por su parte Gabriela Delgado expone el contexto legal tanto en México como el internacional de manera detallada y argumenta que “nuestro país al pertenecer a las Naciones Unidas debe cumplir con los compromisos emanados de los tratados y convenciones surgidos de las reuniones que tienen todos los países miembros”, presenta algunos de los tratados y convenciones relativos a la solución de las problemáticas que afectan a las mujeres y los géneros en el ámbito de la educación. Asimismo, brevemente menciona las políticas públicas en el país emanadas de los “marcos legales que incorporan una análisis de género [...]” Ver: Delgado Ballesteros, Gabriela. “Educación... Op. cit., pp. 477-483.

En años más recientes surgió el Movimiento Amplio de Mujeres (MAM), “conformado por cinco sectores: el movimiento urbano popular de mujeres; el movimiento de campesinas e indígenas; el movimiento de trabajadoras asalariadas y las mujeres militantes de partidos políticos y funcionarias [...]. El MAM representa actualmente una de las formas contemporáneas de la acción colectiva de las mujeres, en las que se elabora y conviven una variedad de identidades [...]. El MAM ha propiciado la alianza y fortaleza para nombrar y llevar a la tribuna, las demandas feministas de los setenta que sólo se pueden comprender con base en las luchas del siglo XIX y principios del XX”.<sup>123</sup>

Este movimiento concreta uno de los aportes teóricos que Marta Lamas explica en un apartado del debate feminista que más adelante señalamos, en donde la desigualdad/subordinación en la que se encuentran las mujeres se puede originar en el terreno de lo simbólico, específicamente en las estructuras de prestigio, lo cual pone en evidencia una contradicción; “que aunque la sociedad sea patriarcal y las mujeres como género sean subordinadas, los hombres y las mujeres de un mismo rango están mucho más cerca entre sí que de los hombres y las mujeres con otro estatus [...]. (Lo cual deja ver que) A pesar de la condición universal de subordinación femenina, la diferencia específica de clase social (y también de etnia) crea una separación entre las mujeres”.<sup>124</sup>

Lo anterior nos lleva a concretar que, no podemos hablar de las mujeres como un grupo homogéneo, sino como un grupo heterogéneo donde se entrecruzan categorías como: clase social, edad, escolaridad, religión, intereses, etc., que producirán distancias entre ellas mismas.

En el terrero académico Ma. Teresa Wuest indica que aún se consideran minoritarias las investigaciones que centran su interés en «la situación de la mujer», de la misma manera lo es «la problemática educativa analizada desde la categoría de género». Las investigaciones realizadas se dirigen básicamente

---

<sup>123</sup> García, G. Ma. Ileana (Coord.). *Mujeres y...* Op. Cit., p. 25.

<sup>124</sup> Lamas, Marta. “La antropología... Op. Cit., pp.123.

hacia las condiciones de trabajo que rodean a la mujer (hostigamiento sexual, desigualdad de oportunidades, etc.), así como a otros problemas de índole social (la prostitución, las violaciones, etc.).

Sin embargo, Wuest señala que “[...] el estudio de los aspectos educativos se ha dejado de lado; las investigaciones referidas a este tema son escasas; su difusión se realiza en foros locales o congresos específicos sobre el tema [...]. A pesar de esto, puede afirmarse que en esta última década se han dado transformaciones importantes que permiten hablar de posibilidades para abrir o consolidar áreas específicas de investigación sobre las mujeres y las relaciones entre los géneros, en el campo educativo y en otros [...] Las instituciones que han llevado a cabo investigaciones son: la UNAM en dependencias como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el Instituto de Investigaciones Históricas y la Facultad de Psicología (a través de su programa de Estudios de la Mujer, hoy cancelado); El Colegio de México, en el PIEM; la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).”<sup>125</sup>

¿Qué nos deja este recorrido histórico? Primeramente, que los propósitos de las luchas de las mujeres han cambiado según el contexto histórico, se observa un fin cada vez más estructurado, lo cual ha permitido diversidad en la organización con fines específicos según la necesidad de las mujeres tomando en consideración su etnia, grado de escolaridad, situación laboral, status económico, etc. y que, investigadoras de diferentes disciplinas han recuperado sus planteamientos para debatirlos en la vida académica permitiendo con ello construcciones teóricas que nos permitan comprender el por qué de las relaciones asimétricas de las mujeres y los hombres en la sociedad.

---

<sup>125</sup> Wuest Silva, Ma. Teresa (Coord.): *Educación...* Op. Cit., pp. 253-255 y 257. Delgado detalla las instituciones dedicadas a la investigación sobre las mujeres y los géneros a nivel nacional. Ver: Delgado Ballesteros, Gabriela. “Educación y... Op. Cit., pp. 494-500.



### 3.3 Aportaciones teóricas.

Las perspectivas teóricas trabajan con un objetivo doble: por un lado, profundizar su disciplina y, por el otro, desarrollar una comprensión crítica de la sociedad con el fin de cambiar el mundo en la dirección que consideran más justa y humana.<sup>126</sup>

Las diversas posturas provocan debates y un alimento nutrido de hipótesis por confirmar.

En busca del origen de las asimetrías entre hombres y mujeres, se encontró que, en un primer momento el origen se sustentó “[...] sobre lo innato y lo adquirido en el comportamiento humano, llamado debate *naturaleza/cultura* [...], la pregunta subyacente fue ¿hay o no hay una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural? [...], las dos posturas que han alimentado este debate (la corriente neo-evolucionista, así como la culturalista) son las que representan los dos polos de la discusión. Lo que ambas intentan desentrañar es la relación entre la evolución biológica y el comportamiento sociocultural [...]. Uno de estos aspectos ha sido el que atañe a las diferencias -inherentes/aprendidas- entre los sexos [...]. La gran pregunta por responder y que el nuevo feminismo formuló acertadamente: ¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?”.<sup>127</sup>

Contra la *diferencia*, vuelta *desigualdad*, se levantó el nuevo feminismo que surgió y se difundió a finales de los años sesenta en Estados Unidos y Europa. Las mujeres que participaron dentro de este movimiento, se diferenciaron de sus antecesoras, ya que tenían en su *mayoría* “[...] un bagaje ideológico y una militancia política que les permitió un análisis más radical [...] (y) al reflexionar sobre el origen de la opresión femenina, analizaban la relación entre el capitalismo y la dominación patriarcal, descartando la supuesta *naturalidad* de la subordinación de las mujeres [...], en la nueva ronda del debate, *naturaleza versus cultura*, (siguieron varios ejes); analizaron en la cuestión del poder político, la subordinación política de las mujeres como grupo; la diferencia biológica entre

<sup>126</sup> Ritzer, George. *Teoría...* Op. Cit. p. 380.

<sup>127</sup> Lamas, Marta. “La antropología...Op. Cit. pp. 99 y 101.

los sexos, y a partir de ella se explicaron la subordinación femenina en términos, naturales y hasta inevitables, el origen lo ubicaron en la maternidad, que algunas feministas la llamaron la *tiranía de la reproducción*.”<sup>128</sup>

En el terreno histórico, algunas historiadoras preocupadas por la ausencia o invisibilidad de las mujeres en la historia, se propusieron recuperarlas. Por su parte, Joan W. Scott en 1986 en este mismo terreno aportó teóricamente en el artículo *El género: una categoría de análisis histórico*. En él sostiene que “las diferencias entre hombres y mujeres son resultado de un complejo proceso histórico en el que los elementos culturales (discursivos y simbólicos) constituyen un tipo particular de relaciones de poder -las relaciones de género- que se manifiestan no sólo en los vínculos entre los sexos sino en todos los espacios de la vida social. Los enfoques tradicionales de las humanidades y de las ciencias sociales casi siempre han ignorado dicho proceso de diferenciación, cuyo análisis contribuye a explicar los mecanismos de poder entre los sexos, causantes de la invisibilidad de las mujeres como sujetos del acontecer histórico y como objetos de estudio de las ciencias sociales y de las humanidades”.<sup>129</sup> Los argumentos presentados en este artículo permitieron la entrada teórica de la disciplina histórica en la ronda de debates.

Por lo tanto, en un primer momento las historiadoras feministas se enfocaron más a la descripción de la historia de las mujeres, mostrando con ello que las mujeres tenían una historia o que había participado en asuntos de corte político. Las respuestas a estas aportaciones fueron contradictorias, por un lado, fue interesante saber que las mujeres fueron participantes activos en los diferentes momentos históricos. Por otro lado, hubo respuestas negativas/desinteresadas por parte de colegas, afirmando, “que su comprensión de [...] no cambia porque sepan que las mujeres participaron en ella”.<sup>130</sup> Lo que acontecía, como Scott señala, es que se necesitaba teoría para respaldar sus aportaciones, lo cual

---

<sup>128</sup> Ibid., pp. 102- 106.

<sup>129</sup> Cano, Gabriela y Georgett Valenzuela (Coords.). *Cuatro...* Op. Cit., pp. 7-8.

<sup>130</sup> Scott, Joan W. “El género: una... Op. Cit., p. 269.

requiere de análisis y no sólo de descripción, se encontraban entonces en un desafío en la búsqueda de la teoría ¿cómo dar ese salto?

Scott señala que existen dos posturas que utilizan los historiadores. Una es la descriptiva, la cual recupera y da constancia de hechos, realidades, pero sin interpretación o explicación, o sea sin buscar la causalidad de los acontecimientos, desde esta postura, el género se relacionó con temas como: “[...] las mujeres, los niños, las familias, las ideologías de género, (y trato) de defender que las relaciones entre sexos son sociales. (Para los/as historiadores/as interesados/as en temas) de “política y poder”, en este uso, no les dice nada acerca de por qué esas relaciones están construidas como lo están, cómo funcionan o cómo cambian”.<sup>131</sup>

La segunda postura es de corte causal, se interesa y “teoriza sobre la naturaleza de los fenómenos o realidades, buscando comprender el cómo y el por qué adoptan la forma que tienen [...]”.<sup>132</sup> Se da la oportunidad de evaluar la utilidad de teorías de historiadoras feministas que han empleado diversos enfoques para el análisis del género que han sido formuladas con este propósito y las que pueden reducirse a tres posiciones teóricas: “El primero, (completamente feminista), intenta explicar los orígenes del patriarcado; La segunda, se centra en la tradición marxista y busca en ella un compromiso con las críticas feministas; La tercera, compartida fundamentalmente por pos-estructuralistas franceses y teóricos angloamericanos de las relaciones-objeto, se basa en esas distintas escuelas del psicoanálisis para explicar la producción y reproducción de la identidad de género del sujeto”.<sup>133</sup>

Para Scott el *género* debe ser el problema central o nodal de la investigación histórica, primeramente porque no se debe de emplear el término mujeres de manera determinante, unitaria y como si se hablara en lo abstracto, muy al

---

<sup>131</sup> Ibid., pp. 270 y 272.

<sup>132</sup> Ibid., p. 270.

<sup>133</sup> Ibid., p. 273.

contrario, se debe de considerar a las mujeres dentro de un “[...] complejo proceso histórico sujeto a trasformaciones constantes, como lo son todos los procesos humanos”.<sup>134</sup> Por lo tanto, se deben de recuperar los significados que en determinados contextos culturales, han tenido las categoría hombre y mujer, sino se hiciere, habría inconsistencias y sería “[...] incompatible con el análisis de género, cuyo propósito consiste, precisamente, en explicar los variados significados de la diferencia sexual, sus cambios y permanencias en distintas circunstancias históricas ya que [...], la categoría mujeres no tiene una definición intrínseca, sino contextual, y sólo puede elaborarse en contraste con los hombres”.<sup>135</sup>

El *género* como categoría analítica desde la mirada histórica que aporta Joan Scott, permitirá al presente trabajo, identificar e interpretar las representaciones de las mujeres que aparecen en las imágenes/fotografías, -vistas éstas últimas como fuentes históricas-, que ilustran a los libros de texto de historia de México de tercer grado para la educación secundaria (1994) y con esta lectura/interpretación comprender si estas representaciones tienden a reproducir las relaciones de género que predominan en la sociedad provocando, negando o reduciendo con ello, la participación de las mujeres en los procesos históricos.

Como Scott señala, para estudiar sobre las mujeres es necesario estudiar sobre los hombres ya que ambos están en constante relación en la sociedad. Es en estas relaciones de género, en los distintos contextos históricos, que ¿se fortalecen las asimetrías entre ambos enmarcados en una sociedad patriarcal? Es necesario explicar detalladamente qué entendemos por relaciones de género y patriarcado.

Independientemente de la postura teórica que retomemos, ¿qué nos aportan las posturas teóricas?, nos aportan elementos que nos permiten explicar nuestro mundo y descubrir que lo considerado absoluto y verdadero, es en realidad, un

---

<sup>134</sup> Cano, Gabriela y Georgett Valenzuela (Coord.). *Cuatro...* Op. Cit., p. 8.

<sup>135</sup> *Ibidem*.

conocimiento que se puede replantear, recuperando una parte o una visión que se pensaba desde la mirada patriarcal, oculta, sin importancia, invisible: Las mujeres. Protagonistas importantes para mantener en equilibrio la sociedad que el sistema patriarcal ha implantado, pero que en el proceso, por medio de todas las explicaciones con respecto a sus condiciones, han ido agrietando ese “equilibrio”.

### 3.4 Relaciones de género.

El movimiento feminista ha sistematizado campos/temas de investigación para pensar las transformaciones, que varían según el contexto histórico, pero que todos van en el camino de cambiar y proponer alternativas para mejorar las desigualdades/opresiones/diferencias que viven las mujeres. Una de estas temáticas es el análisis de las relaciones de convivencia de estilo patriarcal, que traen muchas desigualdades tanto en la vida familiar, de convivencia, de subordinación de las mujeres. A este campo de investigación se le conoce como *Sistema Patriarcal*, considerado -por algunas historiadoras teóricas (como señaló Scott)-, el epicentro que provoca relaciones asimétricas entre mujeres y hombres generando con ello desigualdades de todo tipo.

Primeramente explicaremos qué entendemos por relaciones de género, para después introducirnos al sistema patriarcal y cómo éste determina lo primero.

Vania Salles, explica que la relación de género se ubica como otras relaciones sociales, “[...] en el marco de la interacción social, (y para) la perspectiva feminista el marco de las relaciones sociales cobra una inmensa importancia [...], (ya que) la relación social, la de género alude a la convivencia humana y a las acciones que dicha convivencia crea y recrea, pautadas por el poder y ancladas en desigualdades sociales sólidamente construidas, con base en las diferencias sexuales”.<sup>136</sup> En otras palabras, lo que Vania Salles nos explica es que las

---

<sup>136</sup> Salles, Vania. “Sociología de la cultura, relaciones de género y feminismo”, en: Urrutia, Elena (Coord.). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México, Colegio de México, 2002, pp. 451-452.

relaciones de género se viven, se producen-reproducen por los mismos hombres y mujeres en el estado de interacción.

Por qué es el estado de interacción entre mujeres y hombres lo que provoca desigualdad, por qué más valor, poder y reconocimiento en esta interacción a los hombres que a las mujeres. Se complementan estos planteamientos, cuando preguntamos por qué las mujeres aceptan estas relaciones asimétricas, como si fuera algo *natural* o *divino*, o como Marcela Lagarde lo enunció “[...] como vigías del cumplimiento del designio patriarcal, femenino y masculino”,<sup>137</sup> reproduciendo esta forma de organización social dicotómica e injusta para ellas mismas, para nosotras mismas.

Gabriela Delgado explica que “el género es un elemento de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, (es la que) estructura la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. (Es en esta socialización en donde) la humanidad integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa, encargándose de transmitir, conformar, mantener o perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y contribuyen en el modo de pensar y de actuar de la gente. (Esta categoría al ser utilizada) da cuenta de que la cultura determina las relaciones y diferencias entre mujeres y hombres y que a ellas se les dan valores antagónicos y bipolares por los patrones que socialmente se les han impuesto a mujeres y hombres. Asimismo, se puede analizar la existencia de relaciones de poder que son factores condicionantes para la equidad, ya que la igualdad entre los géneros es un concepto discursivo y no un hecho real”.<sup>138</sup>

Se necesita de la construcción de nuevas relaciones sociales y, específicamente de *género*, para que tanto mujeres como hombres no sean/mos predefinidas/os,

---

<sup>137</sup> Lagarde, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, PUEG/UNAM, 1990, p. 20.

<sup>138</sup> Delgado Ballesteros, Gabriela. “Educación... Op. Cit., pp. 474-475.

en base a los papeles/características que la sociedad patriarcal en la que vivimos nos ha asignado a unos y otros.

### 3.4.1 Relaciones de género: relaciones patriarcales.

La categoría «*patriarcado*»<sup>139</sup> fue retomada de Max Weber, según explica Teresita de Barbieri, el cual consiste recuperando a Kate Millet, en el “sistema de dominación de los padres, señores de las casas [...], (siendo una de las primeras aportaciones para emplearse) como la causa o determinación remota y eficiente a la vez, de la subordinación de las mujeres por los varones, en todas las sociedades [...]. (Así pues), el género como categoría se produjo cuando ya existía un conjunto de investigaciones y reflexiones sobre la condición social de las mujeres, (al introducirse) se buscaba un ordenador teórico de los hallazgos y nuevos conocimientos a producirse, que tomara distancia de la categoría patriarcado”.<sup>140</sup>

En un contexto más reciente, De Barbieri indica que este concepto ha reaparecido bajo dos líneas académicas: La primera “proveniente de la etnología, la arqueología, la etnohistoria y el análisis de los mitos y textos literarios muy antiguos, en la cual se vuelve a la prehistoria y a la crítica a la historiografía dominante acerca de periodos muy antiguos [...]. (Confirmando de cierta manera) la hipótesis de Engels, en el sentido de que la dominación masculina y concretamente las sociedades patriarcales son producto de un largo proceso llevado a cabo en las sociedades neolíticas (el descubrimiento del papel del varón en la gestación, el aumento de la productividad del trabajo que permitió la acumulación de cereales, la sedentarización, el empleo de los metales, la producción de armas, serían los elementos principales que llevaron a la organización de la dominación con base masculina). Provocando cambios en las

---

<sup>139</sup> “Patriarca del griego *patriárchees*; de patria, descendencia, familia, y *archoo*, mandar. Desde el siglo XVII se usa con el significado de dignidad de patriarca [...] Como sistema social ha quedado plasmado en nuestra lengua como “la organización social primitiva en que la autoridad se ejerce por un varón jefe de familia [...]”, ver Lagarde, Marcela. *Los cautiverios...* Op. Cit., p. 87.

<sup>140</sup> De Barbieri, Teresita. *Certezas...* Op. Cit., p. 52.

estructuras del parentesco [...], la investigación histórica sobre períodos más recientes, muchos de ellos llevados a cabo en la denominada escuela de los Annales y en la historia social, permiten entender cambios en las estructuras del parentesco, en los sentimientos y en términos más generales, el relacionamiento entre varones y mujeres”.<sup>141</sup>

La segunda línea proviene de la lectura crítica de los clásicos de la ciencia política, en las cuales están las investigaciones de la politóloga australiana Carole Pateman, quien al analizar críticamente el pensamiento de los contractualistas de los siglos XVII a XIX señala que la propuesta de cambio (que al final triunfó en las sociedades burguesas instaurando el orden que hoy día nos rige) sustituye la dominación del padre de familia -amo de siervos, hijos y hacendados-, por la de los hijos-hermanos-varones”.<sup>142</sup>

Lo que ambas líneas de conocimiento, nos permiten, es desligar “la subordinación de las mujeres de la evolución “natural” de la humanidad, y entenderla como un proceso histórico de resolución de conflictos”.<sup>143</sup> Además, con lo anterior queda claro que no existe una unidad o una sola forma de dominación masculina en el proceso histórico, sí existe el patriarcado, pero no ha sido uniforme en todas las sociedades.

En el campo de la disciplina histórica, como lo explica Scott, el primer esfuerzo de las historiadoras feministas por consolidar una teoría se basó en el patriarcado y

---

<sup>141</sup> De Barbieri, Teresita. *Sobre...* Op. Cit., pp. 15-16.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>143</sup> *Ibidem.* En otra obra la misma autora señala “en las sociedades que hemos podido estudiar, de dominación masculina todas ellas, ya sea por la observación directa, ya por los reportes de otras y otros investigadores, es lugar común señalar que son los varones padres-esposos-jefes del hogar-patrones o jefes los que ejercen el poder. [...]. En algunos casos analizados, se da cuenta, por ejemplo, del ejercicio del poder mediante maltrato moral y hasta físico por parte de alguna de estas figuras dominadoras, así como la aceptación por parte de las dominadas [...], el uso del chantaje, y el hostigamiento sexuales [...]. Pero llama la atención que no sólo son los varones los que ejercen control sobre la capacidad reproductiva, el acceso sexual y la capacidad de trabajo de las mujeres [...], en áreas de predominio de formas de residencia patrivirilocal, se otorga a las suegras un enorme poder sobre las nueras –mujeres jóvenes-, en el inicio de su actividad reproductiva [...], la investigación sobre las mujeres nos enseña que los sistemas de género están rigiendo las relaciones desiguales y subordinadas no sólo entre varones y mujeres, sino también entre mujeres”. En Teresita de Barbieri. *Certezas...* Op. Cit. p. 72-73.



en explicar sus orígenes; “Los teóricos del patriarcado han dirigido su atención a la subordinación de las mujeres y han encontrado su explicación en la “necesidad” del varón de dominar a la mujer”, sus explicaciones van en diferentes líneas:

- La primera, es una propuesta de Mary O’Brien (basada en Hegel), que consiste en la existencia de la necesidad del varón por dominar a la mujer y es producto “del deseo de los hombres de trascender su alienación de los medios de reproducción de las especies. El principio de continuidad generacional restaura primacía de la paternidad y oscurece la función verdadera y la realidad social del trabajo de las mujeres en el parto. La fuente de la liberación de las mujeres reside en una comprensión adecuada del proceso de reproducción.”
- La propuesta de Shulamith Firestone, es más materialista, también recae en la reproducción, que la considera como “la trampa amarga para las mujeres”, pero en cambio la liberación la alcanzarían “con las transformaciones en la tecnología de la reproducción, que podría eliminar la necesidad de los cuerpos de las mujeres como agentes reproductores de la especie”. Pero no sólo la reproducción era la clave para explicar el “patriarcado”, para otras, señala Scott, la respuesta estaba en la sexualidad.
- Catherine MacKinnon y su analogía con Marx, se encontraba en esta línea; “La sexualidad es al feminismo lo que el trabajo al marxismo: lo que nos es más propia, pero más quitada [...]”, su propuesta la basaba “en la promoción de la conciencia como método del análisis feminista”.<sup>144</sup>

Las propuestas teóricas del patriarcado no han sido del todo convincentes en el terreno histórico, es desde el marxismo y sus seguidoras donde se propone una perspectiva más histórica, en palabras de Scott, primeramente los llamados “sistemas duales (que afirma que los dominios del capitalismo y el patriarcado están separados pero interactúan recíprocamente), o bien se desarrolle un análisis basado en la discusión marxista ortodoxa de los modos de producción, la

---

<sup>144</sup> Scott, W Joan. “El género: una... Op. Cit., pp. 273-274. Los incisos son nuestros.

explicación de los orígenes y cambios en los sistemas del género se plantea al margen de la división sexual del trabajo. Al final, familias, hogares y sexualidad son todos productos de modos de producción cambiantes [...] la economista Heidi Hartmann insiste en la importancia de considerar el patriarcado y el capitalismo como sistemas separados pero que interactúan. Sin embargo, como su razonamiento revela, la causalidad económica tiene prioridad y el patriarcado se desarrolla y cambia siempre en función de las relaciones de producción. Cuando sugiere que es necesario erradicar la división del trabajo para acabar con la dominación del varón, quiere decir, la terminación de la segregación del trabajo por sexo” .<sup>145</sup>

De Barbieri citando a Kate Millet, menciona que ésta llega a concluir y a comparar la organización social actual con “las sociedades arcaicas bíblicas, (argumentando que) la organización social ha cambiado sólo en apariencia y no en esencia [...]. Los varones de la actualidad tendrían pocas diferencias con los padres que disponían de la vida y de la muerte de hijos, esclavos y rebaños” .<sup>146</sup>

Ese ordenamiento social es el que se debe de erradicar para liberar a las mujeres. Además señala que a finales de los años setenta las feministas socialistas se plantearon dos formas de dominación, “[...] el capitalismo en el plano económico y el patriarcado en el de las relaciones entre varones y mujeres. (Concluyendo) A pesar de las reiteradas preguntas acerca de si las sociedades del siglo XX son efectivamente patriarcales; a pesar de las diferencias anotadas entre aquellas y las sociedades pastoriles de la Biblia, las del imperio romano o las feudales; a pesar de las diversas modalidades de patriarcas realmente existentes registrados en la historia, muchas autoras en años recientes siguen empleando la categoría patriarcado o hablan del «nuevo patriarcado»” .<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> Ibid., pp. 275-276.

<sup>146</sup> De Barbieri, Teresita. *Sobre...* Op. Cit., p.2.

<sup>147</sup> De Barbieri, Teresita. “Certezas... Op. Cit., p. 52.

Marcela Lagarde, recuperando a diversos autores en su obra *Los cautiverios de las mujeres: madreposas, monjas, putas, presas y locas*, caracteriza al patriarcado, el cual es “uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales [...]. El poder patriarcal no se limita a la opresión de las mujeres ya que se deriva también de las relaciones de dependencia desigual de otros sujetos sociales sometidos al poder patriarcal [...], el poder patriarcal se expande en cualquier relación opresiva, por eso se articula también con las opresiones de clase, nacional, étnica, religiosa, política, lingüística y racial, por solo mencionar las que constituyen la trama dominante de la opresión en México. [...] De esta manera el poder patriarcal existe en los sujetos sociales (los grupos y los particulares) y ellos los reproducen, pero la sociedad en su conjunto y la cultura dominante son patriarcales y en ellas mismas se gestan las contradicciones que generan opciones alternativas, contrarias y críticas”.<sup>148</sup>

Estamos entonces viviendo en una sociedad patriarcal, en donde el género masculino es el hegemónico, es el dominante, sexista, homofóbico y que requiere de la contraparte para seguir existiendo, para seguir reproduciendo relaciones de género desiguales. Pero como enuncia Lagarde, las alternativas que se gestan no van en el camino de “eliminar el patriarcado, para la instauración del matriarcado (muy al contrario), nuestro deseo de explicar el mundo y de transformarlo se concreta en la posibilidad, ideada desde el feminismo, de ser mujeres y hombres en procesos de-liberadores, capaces de inventar futuros y de vivir presentes democratizados por deseos afines y por esfuerzos compartidos, a partir del respeto a la semejanza y a la diferencia en libertad, así como a la integridad de cada quien”.<sup>149</sup>

De esta manera optamos por construir en dirección opuesta a la sociedad patriarcal que ordena, restringe, las posibilidades de ser mujeres y hombres en

---

<sup>148</sup> Ibid., pp. 91-93.

<sup>149</sup> Ibid., p. 22.

“procesos de-liberadores”, limitando y coartando o, mejor dicho, encasillándonos en mujeres-madres-esposas-amas de casa y de jefe de familia-sostén económico principal del hogar-padre-esposo a los hombres.

La categoría *género* nos permite comprender y explicar el por qué de la situación de las mujeres con respecto a los hombres en la sociedad, a partir de allí nos brinda la oportunidad de cambiar o seguir reproduciendo nuestras propias injusticias. Al desenvolverse en distintos escenarios, lejanos al que estaban enclaustradas las mujeres de siglos pasados, podría decirse que se han dado cambios pero que, desafortunadamente, las relaciones asimétricas entre ambos se han trasladado a otras instituciones sociales, cobijadas por la sociedad patriarcal en la que vivimos. De la casa con el padre, el hermano, el esposo, ahora nos encontramos al jefe de la oficina, al dueño del negocio, al director, de la escuela, al cura en la iglesia.

### **3.5 Metodologías y fuentes utilizadas en las investigaciones con perspectiva de género.**

El señalamiento que Ma. Teresa Wuest hace mencionando que por primera vez se tomaron en consideración los estudios relativos a las mujeres en el Estado de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1995, permite tener un panorama limitado sobre las metodologías utilizadas en las investigaciones en este ramo. Sólo se reportaron un poco más de un centenar de investigaciones realizadas antes del año 1993.

Entre las metodologías que destacan se encuentran los ensayos o reflexiones personales, muy pocas son teórico-conceptuales o de corte etnográfico –aquellos resultados a partir de observaciones y/o de entrevistas a mujeres-. Se pueden encontrar las de corte cualitativo, descriptivo, documentales de tipo historiográfico y/o de análisis de contenido. Entre las temáticas abordadas están: la igualdad de oportunidades, usos del lenguaje, historia del magisterio y el sexismo en los libros de texto.

Con respecto a la temática el sexismo en los libros de texto y otros materiales didácticos, Ma. Teresa Wuets indica que se hicieron aportaciones que muestran y «denuncian» que las ilustraciones de los libros de texto presentan a las mujeres en condiciones muy contrarias a las de los hombres, menciona los trabajos de Gabriela Delgado (1991), *Agentes ideosocializantes en la identidad de género; la educación básica y sus medios de transmisión*, y el de Patricia Fernández y Martha Tronco (1992), *La televisión y los estereotipos que transmite*.

En lo que concierne a los libros de Historia, se encuentran los trabajos de: Gabriela Cano, *Una historia oficial masculina. El libro de texto gratuito*; Gabriela Delgado, *Las relaciones de género en el salón de clases*; Elvia Rangel, *Programas de Estudios sobre la Mujer en América Latina y el Caribe con especial referencia al Desarrollo de Cursos y Libros de Texto*, en las cuales se señala que las mujeres o no existen o están ocultas tras uno/s hombre/s, o bien que son representadas en papeles como la Malintzin, Carlota de Bélgica o Sara Pérez de Madero: “El Texto obligatorio niega, al no prestar atención, la participación de las mujeres en los movimientos sociales como fueron la Conquista, la Revolución, la época vasconcelista”.<sup>150</sup>

El Estado del conocimiento más próximo es presentado por Gabriela Delgado Ballesteros, en la obra “*La investigación Educativa en México 1992-2002*”, la cual retoma investigaciones a partir de 1995, reportándose un porcentaje más alto de trabajos, en total fueron 257 investigaciones desde la perspectiva de género.

Las investigaciones se sistematizaron tomando en cuenta la metodología originando dos rubros: La cuantitativa, que hizo uso de la estadística descriptiva hasta la inferencial y, la cualitativa, en donde se desarrollaron observaciones, entrevistas, diarios o historias de vida, testimonios, grupos focales, investigación-participativa.

---

<sup>150</sup> Wuest Silva, Ma. Teresa (Coord.): *Educación,...* Op. Cit., p. 275.

Una de las temáticas en este estado de conocimiento fueron los materiales didácticos y los libros de texto de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), media y superior.

Dos son las investigaciones que tienen por objeto de estudio los libros de texto en Historia, la de Martha Tronco (1994), donde analiza los libros de texto de Historia para 4° y 5° grados de primaria en dos líneas -contenido textual e ilustraciones- y la de Mercedes Charles (1997), quien no sólo analiza libros de texto, sino materiales didácticos como: periódicos murales, monografías y carteles producidos en la escuela.<sup>151</sup>

Los Estados del arte que presentan Wuest y Delgado muestran un ascenso en las investigaciones con perspectiva de *género* desde finales de los ochenta principios de los noventa, las cuales se distinguen por tener una perspectiva multidisciplinaria que privilegia el enfoque económico, sociológico, antropológico y/o demográfico. Por su parte, el enfoque histórico empezó a ganar terreno desde finales de los años ochentas, con publicaciones en México de trabajos que abordaban sobre historia de las mujeres, como señalan Cano y Valenzuela.<sup>152</sup>

El ascenso, en el caso de la disciplina histórica, se logró por las fuentes y metodologías utilizadas, ya que uno de los problemas con que se enfrentaron historiadoras/es, fue la localización de fuentes que les informaran sobre las mujeres. La solución fue optar por trabajar con las mismas fuentes, pero de diferente manera y con ello, erradicar poco a poco el argumento de que la invisibilidad de las mujeres en la historia se debía a la falta de fuentes y por ello la imposibilidad de construir su historia.

El incremento de investigaciones es un paso que explica que no es la inexistencia de fuentes el principal problema, sino la idea de que construir sobre mujeres no tiene nada que ver con los intereses de la Historia. Ana Lidia García en este

---

<sup>151</sup> Delgado Ballesteros, Gabriela. "Educación... Op. Cit., pp. 467-519.

<sup>152</sup> Cano, Gabriela y Georgett Valenzuela (Coord.). *Cuatro...* Op. Cit., pp. 10-12.

sentido argumenta que “constantemente se encuentran nuevas fuentes y nuevas maneras de interpretar las tradicionales. La Historiografía de las mujeres hace interesantes propuestas para la crítica de fuentes: Considerar los registros existentes con nuevos enfoques, reutilizar las fuentes tradicionales con un nuevo planteamiento”.<sup>153</sup> Entre estas fuentes menciona las iconográficas, por lo tanto, nuestra investigación va a contribuir a dar visibilidad a las mujeres por medio de un trabajo de interpretación de las fuentes iconográficas.

La utilización de fuentes de diversa naturaleza, oficiales -como congresos sindicales, publicaciones de partidos políticos o documentos gubernamentales (informes, censos, registros parroquiales y civiles)-, contienen una gran cantidad de información económica, política, demográfica y de toda índole acerca de las mujeres; se deben utilizar textos de juristas, médicos, moralistas, pedagogos, que dicen incansablemente cómo deben ser las mujeres, pueden convertirse en documentos primarios para el trabajo histórico.

La limitante, en todo caso, podría ser que estas fuentes no hablan de la experiencia real de las mujeres, pero aún así, como en el primer capítulo se señaló, siguen siendo fuentes importantes porque podemos investigar sobre esas experiencias imaginarias de las mujeres, que nos dicen mucho “acerca de cómo las veían los hombres y cómo la sociedad trata de definir los aspectos normativos de su comportamiento”.<sup>154</sup> Es necesario no limitarse y trabajar de diferente manera los testimonios (hechas o escritas por mujeres o por hombres), que nos pueden hablar (por muy insignificantes que parezcan) de la vida de las mujeres en las sociedades en las que les toco vivir, de las relaciones familiares, podemos utilizar cartas, diarios, autobiografías, testamentos, entre otros, como señala Ana Lidia García.

---

<sup>153</sup>García, Ana Lidia. *Problemas metodológicos de la historia de las mujeres: La historiografía dedicada al siglo XIX mexicano*. México, UNAM/PUEG, 1994, p. 12.

<sup>154</sup> Ibid., pp. 12-13.

Podemos servirnos del material iconográfico y de todo material que nos hable de las mujeres, de esta manera, reconstruir conocimiento que nos hable de la vida de esas mujeres en su contexto, ir reconstruyendo los cambios que se han vivido, las continuidades y explicar el por qué de ellos.

Las metodologías utilizadas en las diversas investigaciones son: el etnográfico -en donde se realizan observaciones, entrevistas, sondeos, cuestionarios, etc.-; los análisis cuantitativos; informes de proyectos de intervención; los estudios de caso; los estudios de tipo macro-social -en la demografía, el mercado de trabajo, la educación, el comportamiento político, etc.-.

Una de las metodologías recuperadas más recientemente para el análisis de imágenes y/u otros recursos didácticos en México y en otros países, es el de Julia V. Espín y un amplio grupo de colegas, *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Esta metodología es de corte cualitativo, y consiste en aproximarse a un objeto o fenómeno con la intención de analizarlo en profundidad con el fin de comprenderlo mejor y de esta manera saber si los recursos educativos son sexistas o no. Propone la técnica “análisis de contenido” -que abarca diversos tipos de comunicación; código lingüístico (el lenguaje oral y el escrito) y el código icónico (imágenes, ilustraciones).<sup>155</sup>

El código icónico se centra en dos niveles de análisis: el oculto y el manifiesto de las ilustraciones. Los criterios e indicadores para el análisis de contenido icónico con perspectiva de género son de tres tipos:

- La frecuencia de aparición de cada género: Hace referencia tanto al número de personas, como al sexo al que pertenecen.
- El protagonismo: Es establecer qué género detenta el protagonismo en cada una de las ilustraciones, con la finalidad de comprobar si existe un género que predomine con respecto a otro. Sus indicadores son los siguientes: El plano (el primer plano implica un mayor protagonismo que un

---

<sup>155</sup> Espín, Julia, et., al. *Análisis de...* Op. Cit., pp. 109-145.



segundo plano); el tamaño (de la figura en relación a las otras también es un indicativo de protagonismo de un género sobre otro); la postura (en que se encuentran los personajes, si de hecho están en una situación de mayor actividad, movimiento, protección de otros, etc.)

- Los estereotipos sexistas: Evocar los tipos de estereotipos ligados a los roles que podrían estar instalados en los dibujos, ejemplo: los roles sociales, los roles políticos, los roles familiares, los roles profesionales, consecuencia directa de las actividades realizadas por las personas y los estereotipos ligados a las características de la personalidad (masculinos y femeninos).<sup>156</sup>

El Instrumento de análisis que propone Julia V. Espín es la “rejilla para el análisis del código icónico” (ver anexo 4). La primera tabla es el diseño de un formato de rejilla que integra los criterios e indicadores que habían sido establecidos para el análisis del código icónico. El segundo concentrado -o rejilla de análisis- sirve para el análisis e interpretación de resultados.

### **3.5.1 Imágenes como objeto de estudio desde la perspectiva de género.**

El segundo reporte que presentó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) -1995 al 2003-, sobre las investigaciones que trabajaron con las imágenes de los libros de texto de Historia son menos si se compara con el primer reporte. En síntesis, las investigaciones que se han refugiado en imágenes, -no como fuentes históricas sino como ilustraciones- como objeto de estudio -sean de libros de texto o de otros documentos-, aún son minoría.

Entre ellas recuperamos la de Gabriela Delgado Ballesteros, que en la revista *Psicología y sociedad*, presenta el artículo *Agentes ideosocializantes en la identidad de género; la educación básica y sus medio de transmisión*, en la cual

---

<sup>156</sup> Ibid., pp. 113-125.

explica que realizó (además de otras cuestiones), un análisis a las ilustraciones de diversos libros de texto gratuito de la SEP de nivel primaria en México: Libro integrado de primer y segundo grado; libros de Español de 3, 4, 5 y 6 grados; libros de Matemáticas de 3, 4, 5 y 6 grados; Libros de Ciencias Naturales de 3, 4, 5 y 6 grados y, los libros de Ciencias Sociales de 4°, 5° y 6° grados.

Metodológicamente los indicadores de su análisis con respecto a las imágenes-ilustraciones- fotografías de los libros de texto de primaria fueron: El registro de la frecuencia de aparición de hombres y mujeres; si los representados estaban en un estado de actividad o pasividad llevada a cabo por los actores y actrices: mujeres y hombres, así como si el tipo de trabajos o quehaceres que desempeñaban son los que tradicionalmente están destinados para la mujer o el hombre. Además, registró ilustraciones que tienen una perspectiva coeducativa. Entre las conclusiones menciona que existe un sexismo en las ilustraciones utilizadas en los libros de texto, que éstas representan a la niña o mujer en posición pasiva en relación con el hombre, además, aparece un porcentaje bajo de láminas en las cuales las mujeres tienen un papel activo, muy contrario al porcentaje alto de láminas donde aparecen hombres en papel activo.<sup>157</sup>

La investigación de Mercedes Charles C., *Por una escuela no sexista*, pretendió volver visible la invisibilidad de las prácticas sexistas que se llevan a cabo en el salón de clases, así como en los medios de comunicación que se utilizan en la escuela: libros de texto, periódicos murales, monografías, posters y cartelones.

Con respecto a las ilustraciones de los libros de texto, menciona que éstos han sido objeto de análisis desde la perspectiva de género en diversos lugares del mundo, “llegando a la conclusión de que ignoran, casi por completo, a las mujeres. O bien no existen, o si las mencionan las confinan a la vida doméstica o a una

---

<sup>157</sup> Delgado B., Gabriela. “Agentes ideosocializantes en la identidad de género; la educación básica y sus medios de transmisión”, en: Revista *Psicología y Sociedad*. Universidad Autónoma de Querétaro, No. 11, Vol. 4, Año 1991, Abril-Junio, pp. 21-25. Véase también Delgado B. Gabriela. “Los libros de texto de primaria de la SEP y la situación de los géneros”, en: Galván L., Luz Elena; Mireya Lamonedá; Ma. Eugenia Vargas y Beatriz Calvo (Coords). *Memoria del Primer Simposio de Educación*. México, CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizábal, 1994, pp. 183- 196.

participación marginal. Las excepciones son muy escasas. Incluso, las ilustraciones de mujeres favorecen la división sexual del trabajo. (Al final agrega) [...], los libros de texto actuales han sufrido cambios sustanciales, aún hay muchos textos e imágenes que reproducen el sexismo”.<sup>158</sup> Lamentablemente la autora omite el nombre de las investigaciones, sus autores/as, países y las metodologías que se utilizaron para llegar a las conclusiones señaladas.

Un acercamiento a la omisión de Mercedes Charles, lo encontramos en la obra *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación* donde menciona que las imágenes en los libros de texto han sido objeto de estudio en países como “[...] Colombia, Perú, Chile, Argentina, España y México, con hallazgos muy similares en relación con los estereotipos sexuales transmitidos por mensajes e ilustraciones”.<sup>159</sup>

La investigación de Perú encontró que las referencias a la mujer decrecían en los textos de los grados superiores. En Argentina, se realizó un análisis extenso de los libros de texto de lectura de escuela primaria, lo que reveló que las imágenes predominantes de varones y mujeres responden a patrones tradicionales y rígidos. En México, citan la aportación que realizó Delgado sobre el análisis de los libros de texto gratuito en la escuela primaria mexicana (la cual ya ha sido referida).

Con respecto a los materiales de apoyo curricular que cotidianamente se utilizan en educación básica como: carteles, videos, programas educativos, etc., señalan que éstos tienden a presentar predominio de las figuras masculinas y comportamientos estereotipados genéricamente, así lo muestra una investigación de España realizada por Espín del cuaderno “Decides” para la orientación vocacional.<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> Charles C., Mercedes. “Por una escuela no sexista”, en: *Revista Fem.* No. 172, Vol. 21, 1997, pp. 13-15.

<sup>159</sup> Stromquist, Nelly P. “Género y democracia en educación en América Latina”, en: González Jiménez, Rosa María (Coord.). *Construyendo...* Op. Cit. p. 31.

<sup>160</sup> González Jiménez, Rosa María (Coord.). *Construyendo...* Op. Cit. pp. 162, 163 y 166.

Más recientemente retomamos la investigación *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*, que por la fecha de su publicación, no se considero en el último reporte del COMIE. La investigación fue realizada por la historiadora Belinda Arteaga y aunque no retomo las imágenes de los libros de texto de historia, este trabajo se aleja de un análisis descriptivo para acercarse a un análisis causal que de sentido a las narrativas que nos presenta el material iconográfico y de esa manera construir sobre las mujeres, por medio de la semiótica de la imagen, la categoría de género y la teoría de Historia Global.<sup>161</sup>

Lo anterior nos deja ver que las investigaciones que se han realizado (exceptuando la última), han trabajado con las imágenes de los libros de texto de la educación primaria como ilustraciones y no como fuentes históricas. Por otra parte, la historiadora Joan W. Scott vislumbró el tipo de análisis que debemos de seguir para construir una lectura interpretativa de las imágenes/fotografías en donde estén presentes mujeres de los libros de texto de Historia de México para Educación Secundaria, 1994-2006, siendo éste el de tipo causal, buscando comprender cómo son representadas las mujeres en las imágenes y fotografías y el por qué son representadas de esa manera.

Peter Burke nos propuso en el primer capítulo, contextualizar históricamente la imagen/fotografía para evitar el subjetivismo. Será necesario además, retomar lo que hoy se denomina «intertextualidad», partiendo de que las imágenes/fotografías que serán objeto de estudio para la presente investigación, forman parte constitutiva de un determinado libro de texto, los de Historia de México para tercer grado, utilizados en la educación secundaria desde 1994-2006, ya que respondieron a determinados intereses políticos, económicos, sociales, educativos, en donde participaron actores, actrices, en determinados espacios simbólicos y momentos específicos, los cuales será necesario recuperar para contextualizar históricamente, siendo lo anterior el contenido del siguiente capítulo.

---

<sup>161</sup> Arteaga, Belinda. *Mujeres...* Op. Cit.

## CAPÍTULO IV

### LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA “HISTORIA DE MÉXICO” PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994-2006).

Como vimos en el capítulo anterior, la categoría *género* nos permitirá otorgar sentido a las mujeres que forman parte de las narraciones que contiene una imagen fotográfica. Recuperando las aportaciones teóricas que en los anteriores capítulos hemos desarrollado podemos arribar a una postura que nos permita interpretar y dar sentido a las diferentes narrativas contenidas en las fotografías históricas en donde estén presentes mujeres en los libros de texto de Historia de México para Educación Secundaria, 1994-2006.

Antes de proceder a ello, es necesario retomar lo que hoy se denomina «intertextualidad», partiendo de que las imágenes y/ o fotografías que serán objeto de estudio para la presente investigación forman parte constitutiva de un determinado libro de texto, el de historia de México para tercer grado de educación secundaria (1994-2006), las cuales respondieron a los intereses políticos, económicos, sociales, educativos que se tuvieron en el momento y que fueron proyectados por actores, actrices, espacios simbólicos, momentos específicos, etc., que será necesario recuperar para contextualizar históricamente, ello nos permitirá comprender la génesis de estos libros bajo una nueva reforma educativa.

El presente capítulo se enriquece con las aportaciones nacionales e internacionales que varios autores/as han bordado sobre los libros de texto, considerándolos objeto de análisis en sus investigaciones. Los libros de texto como fuentes históricas son considerados vetas para ser explorados bajo diversos campos disciplinarios, ya sea como un todo, o bien, interesándose en una parte constitutiva de éstos. En nuestro caso, el interés radica en las imágenes/fotografías donde se representan a mujeres. Pero antes de abordar

sobre las imágenes/fotografías de interés, es necesario investigar y contextualizar, para “saber” sobre los libros de texto en cuestión.

#### 4.1 Los libros de texto: Fuentes históricas.

Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, en la obra *Lecturas y lectores en la Historia de México* recuperan a autores/as, entre ellos, Choppin, Escolano, Ossenbach, Somoza, quienes argumentan la importancia de los libros de texto como objetos de estudio y/o como fuentes históricas para la reconstrucción de la Historia, específicamente, de la Historia de la Educación.

Este reconocimiento actual no evita enfrentarnos a problemas al utilizar un libro de texto, ya sea como objeto de estudio o como fuente histórica. Mireya Lamonedá Huerta explica al respecto en otro apartado de la misma obra que, “[...] utilizar los textos escolares como fuente histórica es un tema de análisis prácticamente inexistente en México donde el libro de texto, en términos generales, no está considerado como una fuente histórica de información. Incluso es difícil conseguir los ejemplares de libros de texto, pues no son guardados en bibliotecas o archivos. Su función, más bien, se ve sólo como el instrumento que servirá en el aula para un curso y después se desecha”.<sup>162</sup>

Esta desventaja proviene del prematuro interés por estudiar a los libros de texto, citando a Alain Choppin confirmamos lo antes dicho, “[...] la mayor parte de los trabajos no se remontan más allá de los años setenta”.<sup>163</sup>

Este autor estructura bajo tres categorías las vías que han tomado las producciones sobre los libros de texto: La primera es “más antigua y la más extensa, se inscribe en la línea de los trabajos de los historiadores alemanes preocupados por analizar los contenidos textuales e iconográficos de los manuales

---

<sup>162</sup> Lamonedá H., Mireya. “La enseñanza de “El Descubrimiento y la Conquista de América”, en los libros de texto”, en Galván L., Luz Elena, et al. (Coords.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, CIESAS, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004, p. 177.

<sup>163</sup> Choppin, Alain. “Prólogo” en: Galván L., Luz Elena, et al. (Coords.). *Lecturas... Op.*, cit. p. 16.

[...]; la segunda, de tradición anglosajona, conduce al historiador a ignorar los contenidos de los que son portadores los libros, para concebirlo como un objeto material, es decir, como un producto fabricado, comercializado, difundido y consumido en un contexto dado; la última categoría, de muy reciente aparición, no se interesa tanto en la obra sino en la manera en que ha sido aceptada, recibida, es decir; su atención se centra en las opiniones, las reacciones y en las críticas, así como en las polémicas que ha suscitado entre los contemporáneos, es decir, la administración, los profesores, los padres de familia, la comunidad científica, etc.”.<sup>164</sup>

Las aportaciones van en aumento, las temáticas se diversifican, interesándose ahora “[...] por los niveles o los públicos hasta entonces olvidados (las mujeres, las minorías y otros); por los contextos jurídicos y reglamentarios de la producción; por el análisis de las características materiales y tipográficas, particularmente en las prácticas de lectura y los modelos de consumo, dentro y fuera del contexto escolar [...]”.<sup>165</sup> La diversidad de temáticas ha provocado que las investigaciones incorporen otras fuentes de consulta y métodos de investigación para arribar a conocimientos.

Un acercamiento fino en este sentido lo presenta el Estado de conocimiento del COMIE, el cual quedó a cargo de Eva Taboada. El reporte que presentó del periodo 1993-2002, señala siete investigaciones sobre libros de texto, dos investigaciones más con respecto al estado de conocimiento de 1983-1992. Sólo dos de las siete investigaciones se dirigen a libros de texto de secundaria, las restantes trabajan con los libros de primaria. Eva Taboada argumenta que siguen siendo los libros de texto los “objetos privilegiados por los investigadores -a lo largo de tres décadas (1972-2002), (aunque las temáticas han variado), frente a la atención casi exclusiva hacia los análisis de los contenidos desde la perspectiva historiográfica e ideológica que observamos en el periodo anterior, ahora encontramos trabajos interesados en el análisis pedagógico, en la polémica social

---

<sup>164</sup> Ibid., pp. 17-18.

<sup>165</sup> Ibid., p. 18.

alrededor de los libros de historia de México y un estudio que explora el uso del libro de texto de historia en las aulas de la primaria”.<sup>166</sup>

Una de las dos investigaciones que se centró en los libros de texto para educación secundaria fue la de Vicente Mayorga, quien analizó cinco libros de Historia. Su fin fue conocer si el enfoque de enseñanza que se explicitó en los programas oficiales de 1993, se materializaba en los contenidos que se presentaban en los libros de texto de la materia de Historia. Los resultados que presentó no fueron muy alentadores.<sup>167</sup>

Más recientemente recuperamos la investigación que realizó Josefina Mc Gregor sobre los libros de Historia de México de la reforma educativa de 1993, quien analizó nueve de los veinticinco libros de texto aprobados en el ciclo escolar (1997-1998). Entre sus aportes señala:

- La SEP entrega a las editoriales privadas un programa –temario- que consta de ocho secciones, anotando el número de horas que se deben destinar a cada unidad, no contiene objetivos, ni se justifica la inclusión de la materia en los planes de estudio de la enseñanza básica; siguen el programa de la SEP, aunque no se afirma, que en estos libros se comparta la misma concepción de la historia, este resultado no es extraño, ya que la necesidad del visto bueno de la SEP impone que tanto editoriales como autores, se sometan al programa sin proponer alteraciones;
- Los autores, en el reducido margen de acción que les deja el programa, se inclinan por señalar aspectos sociales, aunque hay quienes ponen énfasis en los políticos, se proponen presentar la historia como proceso, algunos lo logran otros no;

---

<sup>166</sup> De los siete trabajos localizados, seis llevan a cabo análisis de contenido, aunque cada uno construye objetos de conocimiento diferentes, ver: Taboada, Eva. “Análisis... Op. Cit., pp. 43- 47 y 77.

<sup>167</sup> Mayorga C., Vicente E. *Análisis de los libros de texto de historia de México para la educación secundaria*. Tesis de Maestría. México. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE), 1998.



- Los títulos de los libros se diversifican, pero todos versan sobre historia de México, su presentación varía en apariencia, aunque existen semejanzas como: la dimensión del formato, la tendencia de presentar el texto apoyado por ilustraciones, mapas y algunos otros recursos didácticos, entre ellos -el desarrollo de actividades de análisis y de síntesis, cuadros cronológicos, resúmenes, cuestionarios, ejercicios de relación de columnas, de falso o verdadero, de completar oraciones, de opción múltiple, de ordenamiento cronológico, mapas, comparar imágenes, leer fuentes primarias, visitar museos, gráficas, etc., pueden ubicarse al final de cada unidad o, después de cada tema, ya sea de manera dosificada o exagerada, las actividades siempre están presentes-;
- Entre las diferencias Mc Gregor localizó el número de páginas entre los libros, el número de recursos gráficos y didácticos, el glosario;
- Se aprecia la intención de hacer libros atractivos, con impresiones diversas, colores llamativos, ilustraciones claras.<sup>168</sup>

Por consiguiente, investigar en relación a los libros de texto resulta prometedor para construir conocimiento y saber sobre sus funciones, su estructura, su historia, sus múltiples significados que se han construido en relación a ellos y principalmente, abre la posibilidad de interesarse en los libros de educación secundaria. La presente investigación pretende ampliar en este nivel educativo (secundaria) y específicamente, en la asignatura de Historia de México.

---

<sup>168</sup> Mc Gregor, Josefina. “Texto y Contexto: La historia de México en los libros de educación secundaria”, en: Javier Pérez, Siller y Radkan García Verena (Coords). *Identidad en el imaginario Nacional*. Inst. de C. S. y Humn. Buap. El Colegio de San Luis A. C. Insituto Goorg-Eckert. Brausch meig, 1998, pp. 230, 234, 236 y 238. Las viñetas son nuestras.

### 4.1.1 ¿Qué es un libro de texto?

Pregunta comprometedor ya que éste no tiene un término unívoco. María Victoria Alzate señala que “la definición de libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros hechos y publicados para propósitos educativos, o incluso cualquier libro utilizado en el aula. Pero específicamente el “libro de texto” como categoría queda reservado para los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que los libros escolares se utilizarían para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas”.<sup>169</sup>

Ante este panorama, Luz Elena Galván y Lucía Martínez optaron por “adoptar el término “manual escolar”, como lo ha hecho el proyecto Manuales Escolares (MANES), de la UNED, en Madrid, pues la imprecisión en el uso de los términos: *manual escolar, libro escolar o libro de texto*, señalan que indica dos cosas: “primero, que estamos ante un campo de conocimiento que carece todavía de categorías propias y de una metodología común, y segundo, que urge la elaboración de un marco teórico [...]”.<sup>170</sup>

Por su parte el historiador del libro y del manual escolar el francés Alain Choppin, nos ubica en otro nivel de discusión no tanto en la definición en sí de un libro de texto, sino el significado intrínseco de lo que pudiera significar un libro de texto. Él señala que:

- “Los libros de texto son instrumentos de poder: los cuales se orientan a espíritus jóvenes aun manipulables y necesariamente poco críticos;
- Pueden ser reproducidos en gran número y difundidos en todo (un) territorio [...];

---

<sup>169</sup> Alzate P. María Victoria expone las diversas acepciones de libros de texto. Ver Alzate P. María Victoria. Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación, en *Revista Ciencias Humanas*, No. 17, pp. 1-2. En página de Internet. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev17/alzate.html>

<sup>170</sup> Galván L., Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma. “Introducción”, en: Galván L., Luz Elena, et al. (Coords.). *Lecturas y...* Op. Cit., pp. 30-31.

- Su eficacia procede también de la lenta impregnación que permite su utilización frecuente, prolongada, repetida. Constituyen así poderosas herramientas de unificación –hasta de uniformación–, nacional, lingüística, cultural e ideológica;
- El poder político se ve forzado a controlar estrechamente, hasta orientar en su provecho, la concepción y el uso de los libros de texto [...];
- Los libros de texto constituye(n) [...] un indicador de las relaciones de fuerza que establecen [...] los diversos actores que dan vida al sistema educativo, pues el grado de libertad que gozan sus redactores y quienes los utilizan puede variar considerablemente”.<sup>171</sup>

¿Por qué un instrumento de poder y un indicador de las relaciones de fuerza? Para entender estas cuestiones, Choppin se fundamenta en lo que llama “[...] una transferencia [...] de las responsabilidades y de los comportamientos en materia educativa de la esfera familiar, y muy a menudo también de las autoridades religiosas al Poder público (originado por el desarrollo de los estados llamados modernos). Las manifestaciones más claras de la intervención de este Poder sobre el objeto y los contenidos de la educación se encuentran en los programas, que constituyen su marco teórico, y en los manuales que representan su puesta en práctica concreta [...]. Esos programas tienen un valor oficial -y/o-, un valor nacional [...], son guías que ejercen, de acuerdo con cada país, una restricción más o menos fuerte sobre los usuarios y sobre los que tienen a su cargo la concepción y la redacción de los libros de texto”.<sup>172</sup>

---

<sup>171</sup> Choppin, Alain. “Las políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica”, en: Pérez Siller, Javier y Radkan García Verena (Coords.). *Identidad...* Op. Cit. pp. 169 - 170 . Las viñetas son nuestras.

<sup>172</sup> Ibid., pp. 169-171. Para comprender sobre este traspaso de poder al que se refiere Choppin, podemos recurrir (como ejemplo) a la investigación de Lorenza Villa Lever en el texto *La Pugna entre la Iglesia y el Estado por el control de la Educación* señala: “La Iglesia y el Estado se alejan una del otro, y se convierten en adversarios que luchan por el control y la orientación de la sociedad. El juego de poder se centra en la necesidad de dirigir las instituciones claves, a partir de las cuales se pueden transmitir actitudes, valores y representaciones, orientadas a la reproducción o al cambio del orden establecido. Entre esas instituciones la escuela ocupa un papel central.”, en Villa Lever, Lorenza. *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. México, Universidad de Guadalajara, 1988. p. 30.

En el terreno didáctico, la investigadora Elsie Rockwell indica que los libros de texto son una “herramienta que facilita el trabajo de los maestros. Una herramienta, no una norma. Los maestros siempre han decidido cuándo y cómo los utilizan”.<sup>173</sup> Con respecto a los libros de texto gratuitos, Alicia L. Carvajal citando a Rockwell señala que éstos “son materiales en los que se objetivan las reformas educativas que se han producido”.<sup>174</sup> Ante esta última idea, nos preguntamos ¿los libros de texto de Historia de México para nivel secundaria (aunque no fueron gratuitos al momento), habrán objetivado la reforma educativa de 1994?

#### 4.1.2 Funciones de los libros de texto.

La crítica que realiza Mireya Lamonedada sobre la única posible función de los libros de texto abre el panorama de la posible ignorancia de este tema. Puesto que no son un instrumento que vayan a servir en el aula para un curso y después se desechen, los aportes de Alain Choppin pueden ampliar nuestra visión sobre el tema, ya que él señala que los libros de texto pueden tener diversas funciones, que van a variar de importancia “[...] de acuerdo con los medios culturales, las épocas, las disciplinas, los niveles de enseñanza, los métodos y los usos”.<sup>175</sup>

Las funciones que indica son las siguientes: *función referencial*, en la medida que el manual es el depositario de los conocimientos, de las técnicas y del saber hacer, donde la naturaleza, el espacio y la organización son a menudo determinados *a priori*; *función instrumental*, donde el manual pone en práctica métodos de aprendizaje para facilitar la memorización de conocimientos, favoreciendo la adquisición de competencias; *una función ideológica y cultural*, en la medida que el libro constituye un instrumento privilegiado en la construcción de

---

<sup>173</sup> Rockwell, Elsie. “Los libros de texto en perspectiva”, en: *Básica, Revista de Escuela y del Maestro*, año 1. núm. 1, SEP-OCT. pp. 63-64.

<sup>174</sup> Carvajal J., Alicia L. “El uso de un libro de texto visto desde la etnografía”, en: Los libros de texto gratuitos. *Revista de Investigación Educativa*. No. 12. Vol. VI, Mayo-Agosto, 2001.

<sup>175</sup> Choppin, Alain. “Prólogo” Op. cit., p. 14.

la identidad, un sentimiento similar al que provocan la moneda o la bandera símbolos de la soberanía nacional; *una función documental*, que es recientemente y está todavía muy lejos de ser adoptada universalmente, donde se privilegia la iniciativa personal del niño y se apunta al desarrollo de su autonomía. Así pues, el libro escolar no es solamente un objeto cultural y simbólico; es también un producto acabado cuya concepción material, de difusión y de consumo, se sitúa en un espacio político, tecnológico, jurídico, económico y comercial”.<sup>176</sup>

Específicamente con los libros de texto para la educación secundaria, María Guadalupe Mendoza, indica otras funciones:

- “Es una herramienta pedagógica porque facilita el aprendizaje;
- Es además soporte de la “verdad” que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones, por lo que cambia considerablemente según el lugar, época y régimen político;
- Asimismo, es un medio de comunicación “muy potente” que tiende a uniformar el discurso que transmite;
- El libro de texto participa activamente en el proceso de socialización, de aculturación y de adoctrinamiento de las jóvenes generaciones”.<sup>177</sup>

Por su parte, Eduardo Weiss indica que los libros de secundaria en México funcionan “[...] como organizadores de la enseñanza en múltiples planos: seleccionan y organizan contenidos, establecen actividades de enseñanza con orientaciones didácticas concretas y presentan instrumentos para la evaluación”.<sup>178</sup>

---

<sup>176</sup> Ibid., pp. 14-15.

<sup>177</sup> Mendoza R., María G. “El uso del libro de texto de Historia de México en la escuela secundaria. Problemas y retos en la formación docente”, en: Galván L., Luz Elena. *La formación...* Op. Cit., p. 307.

<sup>178</sup> Weiss, Eduardo; Rafael Quiroz y Annette Santos del Real. *Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. UNESCO, Instituto Internacional de Planteamiento de La Educación, 2005, p. 114.

La diversidad de funciones que pueden tener los libros de texto en el aula va a depender de los saberes de los maestros con respecto a ellos. Específicamente, en nuestro país, la plantilla docente que labora en la educación secundaria, (en su mayoría) “no han sido formados para la enseñanza. Casi siempre, la primera guía para su labor en el aula es algún libro de texto, generalmente recomendado por otro maestro. Después de sus primeros contactos con algunos libros de texto los maestros seleccionan los que son más cercanos a las formas de enseñanza de su preferencia”.<sup>179</sup>

Ya sea que los libros de texto funcionen como ayudantes para materializar el currículo, que ayuden a la organización y administración del tiempo, que presenten información verbal y gráfica estructurada pedagógicamente, que propongan actividades y ejercicios para estimular y apoyar procesos de pensamiento o bien que enfrenten al estudiante con problemas y preguntas que lo obligan a ir más allá de sus páginas, como señala Genaro Rodríguez,<sup>180</sup> lo importante radica en que los docentes conozcan y exploten estas diversas funciones de los libros de texto y/o alguna parte constitutiva de ellos, permitiendo la posibilidad junto con su alumnado de explorar otras funciones con otras miradas, ejemplo de ello, como fuentes históricas, contribuyendo a erradicar la precaria función de servir para un curso y desecharlo.

---

<sup>179</sup> Ibidem.

<sup>180</sup> Rodríguez P., Genaro; Laura Estrada; Nora G. Valenzuela y Adriana Hernández. “La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos” en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XXVI, No. 1, p. 62.

### 4.1.3 Reglamentación de los libros de texto.

Las aportaciones que el historiador francés Alain Choppin ha incorporado al conocimiento sobre los libros de texto -ya sea de su nación francesa o del resto del mundo-, amplían un panorama ilustrativo que puede llevarnos a un análisis tanto comparativo como reflexivo en base a las diversas categorías de reglamentación que se han construido para la producción de los libros escolares, los cuales pueden tener matices –según el lugar de origen-, que los acerque -similitudes como él los llama- o, los diferencie.

Al respecto advierte, «comparar no equivale a tener razón», se deben considerar dos observaciones: Primeramente “la utilización de procedimientos reglamentarios comparables, sino similares, puede –teniendo en cuenta la diversidad de situaciones- responder a objetivos o necesidades diferentes [...]. (Segundo) A la inversa, situaciones aparentemente comparables pueden dar lugar a opciones legislativas y procedimientos reglamentarios muy diversos, sin que el análisis de parámetros políticos, económicos, financieros, culturales, permita tales divergencias [...].”<sup>181</sup>

En general, lo que explica es que la reglamentación de los libros de texto es diferente si se comparan con otras obras o publicaciones, ya que la reglamentación de la primera es más exacta o precisa, esto en referencia a su elaboración, concepción, fabricación, autorización, y también en su difusión, financiamiento, procedimientos de selección, utilización.

Para evitar caer en contradicciones, propone el análisis histórico por dos razones: “[...] La primera es que el corpus reglamentario es [...] el resultado de un proceso [...]; la segunda es que todos los reglamentos en vigor hoy en día se desprenden de argumentaciones y de procedimientos adoptados, en diversas

---

<sup>181</sup> Choppin, Alain. “Las políticas...Op. Cit. pp. 175 – 176.

épocas, a modelos extranjeros y adaptados a los objetivos y condiciones locales del momento”.<sup>182</sup>

En la reglamentación de los libros de texto de educación primaria de nuestro país se practica lo que Alain Choppin nombra *una edición de Estado*, “en [...] la que la administración ejerce no sólo el monopolio sobre la concepción y la redacción del libro de texto, así que también lo extiende a su edición, su impresión y difusión [...]”.<sup>183</sup>

En este sentido, se constata con el discurso que pronunció Ernesto Zedillo Ponce de León, cuando era Secretario de Educación Pública en 1992:

“[...] queda como responsabilidad directa de la SEP formular los contenidos y materiales educativos; imprimir y distribuir el libro de texto gratuito; [...] de la escuela primaria”.<sup>184</sup>

La reglamentación de los libros de texto para nivel secundaria, la denomina *cohabitación*, porque el programa lo realiza la SEP y la edición e impresión son confiadas a empresas privadas, pero “el poder político se reserva la prerrogativa de permitir su introducción a las escuelas mediante una autorización de la administración escolar”.<sup>185</sup>

Se puede también observar que el sistema de control de libros de texto por parte del régimen político, en este caso, destinado para educación secundaria puede constituirse por dos tipos de regímenes: *el régimen democrático*, que se materializa, por medio de la elección del libro de texto, a través de un catálogo impreso donde se presentan los libros aprobados de este nivel educativo y de las asignaturas, y por el otro; *un régimen autoritario*, la elección del libro de texto por

---

<sup>182</sup> Ibid., p. 176.

<sup>183</sup> Ibid., p. 171.

<sup>184</sup> La Jornada, México, D. F., mayo 19 de 1992, p. 13.

<sup>185</sup> Choppin, Alain. “Las políticas... Op. Cit., p. 172.



parte de los maestros, es el resultado de una elección previa en donde se aprobaron y autorizaron los libros para su uso por parte del régimen político.<sup>186</sup>

Las anteriores construcciones permiten una visión más completa sobre los libros de texto y tener presente que, al trabajarlos como fuentes históricas, se requiere de lo que Alain Choppin llama *un análisis histórico* y, en palabras de Peter Burke, una *contextualización histórica*.

#### 4.2 El libro de texto en México.

Los libros de texto de primaria y secundaria en nuestro país presentaron una coyuntura cuando a los primeros, a mediados del siglo XX, se les atribuyeron características distintas de los destinados a la educación secundaria. Hasta antes de ese momento, ambos, habían circulado de manera paralela y eran comprados por los alumnos. Sus precios variaban y eran producidos por casas editoras privadas.<sup>187</sup>

Esta situación se mantuvo hasta que los libros de texto para primaria adquirieron el carácter de gratuidad y obligatoriedad, como resultado de una iniciativa propuesta del aquel entonces Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, en el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos.

Tal iniciativa fue aprobada en febrero de 1959, para que “el Estado editara y distribuyera libros de texto y cuadernos de trabajo para todos los niños que cursaran la educación elemental [...] –la primera entrega fue al iniciarse el curso

---

<sup>186</sup> Ibid., p. 175.

<sup>187</sup> “Los textos escolares en México eran producidos por algunas casas editoriales, “la baja densidad de la población y el elevado grado de analfabetismo hacía los tirajes muy reducidos y el libro poco costeable. Por otro lado, el alto precio del papel debido a la protección arancelaria, que venía desde el Porfiriato, hacía más fácil y barato importar el libro [...] Varias editoriales y 39 librerías en la ciudad de México y unas cuantas en la provincia ponían al alcance de los amantes de la buena literatura, las mejores obras nacionales y extranjeras. [...] En la capital de la República había diversas librerías como la de Ch. Bouret y la de Herrero, que editaron gran parte de los textos escolares. La mayoría se encontraba en las calles de “Donceles, Madero, Gante; 5 de Mayo, República de Argentina; las había para todos los públicos”. Hurtado Tomás, Patricia. “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en: Galván L., Luz Elena, et al. (Coord.). *Lecturas...* Op. Cit., pp. 252-253.

escolar de 1960-. La intervención del Estado en la producción de libros de texto respondía a una doble finalidad [...], hacer extensiva la educación a todos los sectores sociales otorgando a todos los alumnos de enseñanza primaria, los medios indispensables para el aprendizaje y, asegurar una base cultural uniforme para la niñez mexicana. Para lograr ambos propósitos dos eran los conductos: la gratuidad y la obligatoriedad de los textos”.<sup>188</sup>

Después de la aprobación, siguió la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) (ver anexo 5), cuya funciones y responsabilidades giraban en torno al concurso, redacción, impresión, publicación y distribución de los libros de texto de Primaria, aunque es prioritario mencionar que por falta de talleres propios la CONALITEG recurrió a imprentas de casas editoriales privadas para cubrir el tiraje.

Los libros de texto destinados para la educación secundaria no fueron incorporados a la anterior iniciativa y su diseño, edición y distribución comercial siguió en manos de la iniciativa privada, siempre sujetos a dictámenes oficiales encargados a distintas instancias de la propia SEP.

### **4.3 La educación secundaria actual en México.**

Aunque no es objeto de la presente investigación hacer una revisión histórica de la educación secundaria, es necesario considerar que ésta formó parte de la que

---

<sup>188</sup> Las necesidades educativas del momento son explicadas por Cecilia Greaves Laine, quien además señala “Sin embargo, la idea de distribuir libros de texto oficiales se deriva del proyecto vasconcelista [...]. Vasconcelos consideraba que la gratuidad del material de lectura era indispensable porque: nuestro pueblo es pobre [...]” Quien además explica que con este hecho “el Estado avanzó 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”. Que los libros de texto gratuito en el gobierno de López Mateos fue un 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”, y “promover un sentimiento nacionalista que contribuyera a una mayor integración de la sociedad mexicana” y de esa manera podía “mantener su hegemonía política y un mayor control sobre el aparato educativo”. Cecilia Graves menciona las inconformidades y debates que se suscitaron en esta coyuntura y que abarcaron diversos ámbitos. Ver Greaves Laine, Cecilia. “Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al control de la educación”, en: Los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de...* Op. Cit.

entonces era la Escuela Nacional Preparatoria, la cual fue fundada en 1867. Su duración era de cinco años, considerados previos para el ingreso a la universidad. Fue hasta 1925 que la Escuela Nacional Preparatoria atendió la enseñanza secundaria -en ese momento era el Director Moisés Sáenz Garza-.<sup>189</sup>

En la primera mitad del siglo XX, la SEP “[...] se propuso reorganizar los estudios preparatorios de forma tal que los primeros tres años correspondieran a una ampliación de la primaria”.<sup>190</sup>

La educación de nivel secundaria se creó por Decreto Presidencial el 29 de agosto de 1925 (ver anexo 6), su duración se consideró en tres años, no tuvo carácter obligatorio, pasó a depender de la SEP -ya no de la Universidad Nacional-, la preparatoria quedó constituida por dos años de duración.<sup>191</sup>

Actualmente este nivel educativo se sigue cursando en tres años posteriores a la educación primaria, se considera el último ciclo de educación básica y, desde 1993, es obligatoria.

La obligatoriedad de la educación secundaria fue resultado de una propuesta realizada por el Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari, en noviembre de 1992 y se materializó un año después, quedando asentado en la reforma del Artículo 3° Constitucional el día 4 de marzo de 1993 (ver anexo 7).

El entonces titular de la SEP, Ernesto Zedillo Ponce de León expuso en conferencia

---

<sup>189</sup> Todd, Luis Eugenio (Coord.). *Historia de la Educación Secundaria en Nuevo León*. México, 1990, p. 64.

<sup>190</sup> Ibarrola, María de. “Educación secundaria en México”, en: Rama, Germán W. *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo sostenible, Santiago, Chile, 2001, p. 177.

<sup>191</sup> Ibarrola, María de. “Educación... Op. Cit., p. 177. Por su parte, Luis Eugenio Todd por medio de un enlistado cronológico, expone los cambios, transformaciones, reajustes que ha sufrido la educación secundaria durante 1925-1990. Ver: Todd, Luis Eugenio (Coord.). *Historia... Op. Cit.*, pp. 72-88.

“Con las recientes reformas al artículo tercero constitucional, la SEP asume a la enseñanza primaria y secundaria como un solo ciclo y por tanto, sus planes y programas deberán tener una visión integral, de conjunto [...]”.<sup>192</sup>

El incremento de seis a nueve años de obligatoriedad de la educación básica respondió a los acontecimientos que en materia educativa se estaban produciendo en diversos países de la región latinoamericana, según argumenta María Ibarrola, lo cual gira en torno al supuesto “[...] de que las grandes transformaciones tecnológicas, económicas, sociales, políticas y culturales, que se manifiestan globalmente en las últimas décadas del siglo XX, requieren de mayor escolaridad. En el país influyen las expectativas de la firma de tratados con los países de América del Norte (Tratado de Libre Comercio), cuyos habitantes tienen un promedio de escolaridad muy superior a la de los mexicanos”.<sup>193</sup>

El incremento de escolaridad de la educación básica obligatoria, ¿respondía a intereses y necesidades educativas nacionales o/y a internacionales?, una respuesta la encontramos en el propósito de la educación secundaria, vista como el último eslabón de la educación básica, que pretendía: “Elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país, y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades, y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela, facilitan su incorporación productiva o flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación”.<sup>194</sup>

---

<sup>192</sup> *La Jornada*, México, D. F., enero 28 de 1993, p. 22.

<sup>193</sup> Ibarrola, María de. “Educación... Op. Cit., p. 178.

<sup>194</sup> SEP. Propósitos del Plan de Estudios, en: *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria*. SEP. México. 1993. p. 12.

Este propósito señala en toda su extensión que el incremento de la escolaridad responde a dos vías para los egresados de la secundaria, por un lado, seguir continuando con sus estudios, o incorporarse al mundo laboral como trabajadores de mano calificada. Independientemente de sus decisiones, están preparados porque la educación secundaria les otorgó habilidades, conocimientos y valores que les permiten desempeñarse “satisfactoriamente” en cualquiera de las dos opciones.

Ante esta visión, la iniciativa de obligatoriedad de la secundaria, fue bien recibida por los diferentes actores de la vida política, educativa e industrial del país, quienes avalaron la medida calificándola de *correcta*.

“La obligatoriedad de la secundaria [...] redundará en beneficio del país. [...] Incluso, el dirigente de la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA), Vicente Gutiérrez Camposeco, consideró que esta medida permitirá una mano de obra más calificada y así el país será más productivo para enfrentar la competencia interna y externa. Los industriales, dijo, están dispuestos a apoyar esa “trascendental medida”. [...], y darán todas las facilidades para que los egresados de los centros educativos cuenten con espacios donde puedan desarrollarse”.<sup>195</sup>

El incremento de escolaridad básica fue una iniciativa aprobada dentro de un “proceso de reforma” que conocemos como “Modernización Educativa” que, evidentemente, pretendía elevar el nivel educativo del país.

Esta trascendental medida deviene después de haberse firmado el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), por los

---

<sup>195</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 20 de 1992, p. 17.

gobiernos federal y estatal, así como por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuestión que abordaremos más adelante.

#### **4.3.1 Los Planes de Estudio de la educación secundaria. La asignatura de “Historia de México” en el Plan y Programas de Estudio 1993.**

Desde la creación de la escuela secundaria las Ciencias Sociales han ocupado un lugar en el plan de estudios de este nivel educativo. Por medio del cuadro cronológico que Martha Patricia Zamora realizó podemos observar los cambios que ha tenido el área de Ciencias Sociales, o bien, la asignatura de Historia en los diferentes planes de estudio de la secundaria desde 1928 hasta la reforma de 1993.<sup>196</sup>

Como parte del proceso de la reforma educativa, en 1993, la SEP publicó y distribuyó el Plan y Programas de Estudio, Educación Secundaria, en él se organizó un horario de trabajo para la educación secundaria de 35 horas a la semana, los cuales se encuentran divididos por dos secciones; asignaturas académicas y asignaturas de actividades de desarrollo. En el grupo de asignaturas académicas, ubicamos a la asignatura de Historia (Universal I y II y de México). Todas impartidas con una carga horaria de tres horas a la semana (ver anexo 8). Además en el tercer grado, se reserva un espacio académico optativo en donde puede ser ocupado por contenidos correspondientes a geografía o historia de cada entidad federativa. De igual manera, el programa (Ver anexo 9), el enfoque, los propósitos de dicha asignatura se especifican en dicho documento, el cual fue publicado y distribuido por la SEP.<sup>197</sup>

---

<sup>196</sup> Zamora P., Martha P. “La enseñanza de la Historia en la escuela Secundaria”, en: Galván L., Luz Elena. *La formación...* Op. Cit., pp. 289-293. Véase también la revisión histórica que realizó Todd, sobre los planes de estudio que han operado en las escuelas secundarias, Todd, Luis Eugenio (Coord.). *Historia...* Op. Cit., p. 113, y Mendoza R., Ma. G. “El uso del...” Op. Cit., pp. 309-310.

<sup>197</sup> SEP. Plan y Programas de... Op. Cit., pp. 97-117. Este nuevo Plan deroga al de 1976 el cual tenía una antigüedad de diecisiete años, tenía dos estructuras, el de áreas y el de asignaturas, cada escuela o zona escolar podía elegir el programa que les convenía. Ver Weiss, Eduardo; Rafael Quiroz y Annette Santos del Real. *Expansión...* Op. Cit., p. 103.

El Plan de y Programas Estudio de 1993 es el resultado de un proceso de reforma llamado “Modernización Educativa” que se fortalece tras el carácter de obligatoriedad que se le otorgó a la educación secundaria. Así era precisado por el entonces Secretario de Educación Pública -Ernesto Zedillo Ponce de León- en 1992, cuando en un acto privado se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (anexo 10). El secretario expuso los ejes centrales del Acuerdo, señalando lo siguiente con respecto a los cambios que tendrían la educación secundaria y su currículo.

“[...], en la secundaria se volverá al sistema de asignaturas en sustitución del programa por áreas que está en vigor desde hace dos décadas. [...]; por otro lado, se restablecerá el estudio sistemático de historia, geografía y civismo”.<sup>198</sup>

La reestructuración de los contenidos programáticos traería consigo la necesidad de elaborar libros de texto que se apegaran a los cambios establecidos.

#### **4.3.2 Los libros de texto para educación secundaria.**

Desde su creación como nivel educativo, hubo la necesidad de editar libros que eran producidos y vendidos por casas editoras privadas, los estudiantes que cursaran la secundaria, tenían que adquirirlos.

Las reestructuraciones que han sufrido a lo largo de estas décadas, ha sido consecuencia de reformas educativas implementadas con el único propósito -por lo menos en el discurso-, de transformar su enseñanza y elevar la calidad de este nivel educativo y, por ende, de la educación mexicana.

Ma. Guadalupe Mendoza indica que las transformaciones que han tenido los libros de texto de la secundaria son tanto de «contenido», como de «formato»,

---

<sup>198</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992, p. 13.

explicando lo siguiente: “algunos libros de texto han evolucionado desde ser un corpus de doctrina que desarrollaba ordenadamente la historia del periodo estudiado, hasta contener también fuentes documentales y abundantes propuestas de ejercicios. De la austeridad inicial se ha pasado a una gran riqueza gráfica y, en ese sentido, los libros de texto han dejado de ser un soporte para una clase expositiva, que se nutría de sus contenidos, para convertirse en instrumentos que ofrecen sugerencias y materiales en una clase práctica o incluso activa”.<sup>199</sup>

Los libros de texto de secundaria han sido escritos por educadores, maestros de élites, especialistas en las distintas materias de enseñanza, etc. y editados por empresas privadas las cuales se tienen que sujetar a los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública dicte.

#### **4.3.3 Los libros de texto de la asignatura “Historia de México” (1994-2006).**

Los libros de texto utilizados en la asignatura de Historia de México para Educación Secundaria desde 1994, fueron el resultado del ajuste de los contenidos y los materiales educativos en el proceso llamado *Modernización Educativa*.

El día 9 de octubre de 1989, en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, el Presidente de México, Lic. Carlos Salinas de Gortari presentó el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”.<sup>200</sup> Documento que proyectaba su ideal educativo durante su sexenio.

En el discurso escrito se habló de la educación secundaria como el mayor reto pedagógico del nuevo modelo educativo, que pretendía culminar con la incoherencia de trabajar con dos programas diferentes; por áreas y por

<sup>199</sup> Mendoza, R. María G. “El uso del... Op. Cit., pp. 305- 306.

<sup>200</sup> Todd, Luis Eugenio (Coord.). *Historia...* Op. Cit., p. 81.



asignaturas, perfilándola como un nivel educativo completo “[...] capaz de formar para el trabajo, para la vida productiva y, también, para proseguir estudios en el siguiente nivel, ya fueran ciclos técnicos o de educación media superior. [...], pondrá énfasis en la formación para el trabajo y en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y al mismo tiempo, conservará su carácter propedéutico [...]”<sup>201</sup>

Entre las acciones para modernizar la educación secundaria se mencionaron:

- “Establecer un plan de estudios único que forme individuos críticos y reflexivos, en el marco de una formación científica y humanística, y una cultura tecnológica regionalizada;
- Proporcionar el servicio educativo a todos los demandantes, mediante la modalidad escolarizada o con nuevas opciones no convencionales;
- Incrementar la permanencia en la posibilidad de terminar este ciclo, e inducir una participación más comprometida de la sociedad a través de mecanismos técnicos, administrativos y de otra índole que para el efecto se establezcan;
- Su objetivo: Ofrecer una educación secundaria de calidad que identifique a los educandos con los valores nacionales, posibilite la continuidad de su formación académica y los dote de los elementos culturales, científicos y tecnológicos suficientes para enfrentar su realidad individual y colectiva”.<sup>202</sup>

Todo un proceso para materializar los propósitos presentados en el “Programa para la Modernización Educativa”. El ejecutivo durante todo su sexenio planteó la importancia de consolidar el proyecto educativo por diferentes medios y momentos, ejemplo de ello, el mensaje dirigido a la nación en enero de 1992 con motivo del año nuevo, el cual fue transmitido en cadena nacional por radio y televisión:

[...] “En estos tres años, hemos emprendido una amplia reforma del país. En 1992 tenemos una gran tarea que realizar. [...] (Entre los ocho ejes de su régimen para lograr

---

<sup>201</sup> Ibid., p. 108.

<sup>202</sup> Ibid., p. 109. Las viñetas son nuestras.

una modernización del país mencionó), reformar al Estado y la economía; avanzar en la protección de los derechos humanos; establecer reglas claras y transparentes en las relaciones con la iglesia, [...], una nueva reforma agraria; avances en la reforma social a través del Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol); Modernización Educativa y combate a la contaminación y protección al medio ambiente.<sup>203</sup>

Con respecto a la Modernización Educativa indicó:

“[...] Reforma de la mayor trascendencia no sólo ahora, sino para muchas décadas en adelante. Se cumplirán con equidad las esperanzas de todas las familias: que la educación prepare y capacite efectivamente para el trabajo, para la libertad, la democracia y el amor a la patria”.<sup>204</sup>

La propuesta estaba hecha, los cambios que se proponían fueron -según el discurso oficial-, en respuesta al diagnóstico que se realizó para conocer la situación educativa de los grados que abarcaba la educación básica: “El 18 de mayo de 1992, la Secretaría de Educación de la Educación Básica publicó un documento que cuenta con un diagnóstico de la situación educativa de los ciclos que integran la educación básica y propone [...] la estrategia del Acuerdo Nacional que responde a tres líneas principales: la reorganización del propio sistema, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la renovación social de la fundación magisterial”.<sup>205</sup> Descartando el primer y el tercer rubro, nos enfocaremos en la reformulación de los materiales educativos.

---

<sup>203</sup> *La Jornada*, México, D. F., enero 10 de 1992, p. 4.

<sup>204</sup> *Ibíd.*

<sup>205</sup> Lamonedada, Mireya. “La Historia estatal de la modernización educativa” en: Javier Pérez, Siller y Radkan García Verena (Coords). *Identidad en el imaginario Nacional*. Inst. de C. S. y Humn. Buap. El Colegio de San Luis A. C. Insituto Goorg-Eckert. Brausch meig, 1998, p. 266.

Como testigo de honor, firmó el Presidente Carlos Salinas de Gortari el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, el 18 de mayo de 1992, en un acto privado en “Los Pinos”<sup>206</sup>. Los cinco objetivos que se plantearon en el documento fueron:

“[...] ratificar los principios esenciales de la enseñanza de soberanía, justicia, libertad y democracia; [...], destinar recursos crecientes a ese sector; la necesidad de que se alcance la excelencia magisterial; el cuarto objetivo es el que se refiere a la reformulación de los contenidos de la enseñanza, porque “queremos niños que aprendan y aprendan bien sus letras, sus números, los conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad, el civismo y las tradiciones, y amplíen su sentido de pertenencia y el orgullo de ser mexicanos”.<sup>207</sup>

También estuvo presente la Secretaria General del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Maestra Elba Esther Gordillo, quien avaló y firmó el Acuerdo, declarando la posición del SNTE frente al presídium:

“la posición del SNTE frente al convenio [...] defenderá la educación pública; vigilará escrupulosamente, al lado de la sociedad, el cumplimiento de los compromisos gubernamentales, y seguirá su lucha por mejorar los salarios y prestaciones de los maestros del país. (Advirtió varias cuestiones) [...], subsisten varios riesgos: desvanecimiento de contenidos y con ello la posibilidad de perder el sentido de

---

<sup>206</sup> Asistieron a la firma del Acuerdo un total de 44 personas, entre ellos el Presidente de la Suprema Corte y los líderes del Congreso de la Unión, dirigentes magisteriales, gobernadores, miembros de los poderes Judicial y Legislativo y del gabinete, entre los cuales figuraron; los Secretarios de Desarrollo Urbano, Luis Donaldo Colosio; Gobernación, Fernando Gutiérrez Barrios; Trabajo, Arsenio Farrell; Hacienda, Pedro Aspe; el director del ISSSTE, Emilio Lozoya; el jefe de la oficina de coordinación de la Presidencia, José Córdoba y su jefe de asesores, Juan Rebolledo Gout; el Regente, Manuel Camacho Solís; los líderes de la Gran Comisión de las Cámaras de Senadores y Diputados, Emilio M. González y Fernando Ortiz Arana, y el Presidente de la Suprema Corte de Justicia, Ulises Schmill Ordóñez, (en total 44 personas ocuparon el presídium): Entre los gobernadores asistieron los de extracción panista, Ernesto Rufo y Carlos Medina Plascencia, entre los gobernadores estuvo Manlio Fabio Beltrones, de Sonora., en: *La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992, p. 1.

<sup>207</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992, p. 15.

unidad e identidad nacional; dispersión de esfuerzos y disminución o desviación de financiamiento para la enseñanza [...], algunos sectores veían en el SNTE un obstáculo para la transformación educativa, la firma del Acuerdo lo ubica como una organización que la plantea, la exige, la vigila y la evalúa. Por eso (remató), estamos en condiciones, al lado de la sociedad, de plantear que las autoridades federales y estatales cumplan su parte”.<sup>208</sup>

La firma de la representante del SNTE dejó ver su acercamiento con el Estado, un acercamiento de trabajo conjunto (en teoría) para lograr cambios positivos en favor de la educación mexicana.

En nombre de todos los gobernadores habló Manlio Fabio Beltrones, de Sonora, quién expresó su aceptación por la firma del Acuerdo:

“[...] el Estado mantendrá su compromiso con la instrucción pública [...], no se revertirá el carácter laico y gratuito que establece el artículo tercero constitucional. [...] con el acuerdo que suscribieron los gobiernos federal y estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se da un paso para que la enseñanza cumpla su papel en la integración nacional; esta reforma no se impone desde la administración, sino busca que se construya estado por estado, ciudad por ciudad. [...] Caminaremos hacia una gran reforma educativa que conlleve a la obligatoriedad de la primaria y secundaria; que concentre todo el potencial de la sociedad en el propósito de fortalecer la inversión en recursos humanos [...]”.<sup>209</sup>

---

<sup>208</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992, pp. 1 y 13.

<sup>209</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992, pp. 1 y 15.

Ernesto Zedillo Ponce de León, titular de Educación Pública –que había asumido el puesto en enero de ese mismo año, a la salida de Manuel Barlet –, expuso -en este acto- los ejes centrales del Acuerdo, señalando lo siguiente en relación a la educación secundaria:

“[...]. El acuerdo gira en torno a los siguientes tres ejes: reorganización del sistema educativo; reformulación de los contenidos y materiales de la enseñanza -por lo pronto se implantará un programa emergente para primaria y secundaria-; y la revaloración de la función magisterial y se establecen acciones inmediatas de actualización docente. [...], queda como responsabilidad directa de la SEP formular los contenidos y materiales educativos; imprimir y distribuir el libro de texto gratuito; [...] de la escuela primaria. [...]. A partir de esta fecha, los gobiernos estatales se encargan de dirigir los establecimientos educativos que tenía la SEP en cada entidad para la instrucción preescolar, primaria, secundaria y de formación de maestros (educación normal, indígena y especial)”.<sup>210</sup>

Al detallar los contenidos del Acuerdo sobre la reformulación de los contenidos y los materiales educativos, anunció que:

“[...] pondrá en marcha una reforma integral de los mismos para renovar totalmente los programas de estudio y los libros de texto en el año escolar 1993-1994. [...] Por otra parte, los gobiernos estatales propondrán a la SEP el diseño de contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio para mejorar el conocimiento de la historia y

---

<sup>210</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992, p. 13.

geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones de cada entidad.”<sup>211</sup>

Aunque en una nota periodística se especifica que el ANMEB fue bien recibido por los diputados de todos los partidos políticos, dirigentes empresariales, legisladores y asambleístas,<sup>212</sup> más adelante veremos que no fue así. Por parte de la bancada Priista el apoyo fue más contundente, su presidente nacional del PRI Genaro Borrego Estrada invitó a senadores de su partido a una “cruzada”, para apoyar las reformas educativas que pudieran ser cambios de gran trascendencia en la vida educativa del país, argumentando:

“[...] este Acuerdo para la Modernización Educativa encuentra en el federalismo “la vía política, histórica que ahora nos proyecta hacia el futuro [...]. Los cambios en la economía, los cambios para favorecer una política social más justa, los cambios en el campo para cumplir con los propósitos originales de la lucha emancipadora de los campesinos por la libertad o por justicia, y ahora los cambios en la educación constituyen un avance en nuestros postulados, en nuestra plataforma de principios y por eso, nuestra organización política se encuentra estimulada, se encuentra comprometida a respaldar y a trabajar en nuestras bases [...]”<sup>213</sup>

Las disidencias con los discursos del titular de la SEP se hicieron presentes, este fue el caso del Senado, los cuales acordaron citarlo con el fin de profundizar más sobre el tema (el día 21 de mayo de 1992). Por su parte los de la bancada priista, apoyaron al titular del SEP en su comparecencia en la Cámara de

---

<sup>211</sup> Ibidem.

<sup>212</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 20 de 1992, p. 17.

<sup>213</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 21 de 1992, p. 7.

Diputados el día 29 de mayo de 1992. Distancias que tienen que ver más con los intereses partidistas que con el verdadero problema educativo.<sup>214</sup>

Con el fin de ratificar la importancia del ANMEB, por diferentes medios como la televisión y el periódico, se especificaban –las virtudes- que había traído consigo la firma del Acuerdo. En un mensaje simultáneo dirigido a la nación por radio y televisión, el Presidente de la República fortalecía –entre otras cosas-, la importancia del Acuerdo, con respecto a la educación secundaria especificó:

“[...] reitero que este proceso de cambio en la enseñanza tiene como ejes [...] llevar una mejor educación secundaria a todos los mexicanos, y el cambio a fondo de los contenidos y los programas de estudios”.<sup>215</sup>

Por su parte el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) expresó en un comunicado de un periódico nacional la –supuesta- unidad que los había llevado a decidirse por aceptar el Acuerdo:

“Los trabajadores de la educación estaban convencidos de su participación necesaria para el éxito de la reformas educativas, por ello aprobaron y firmaron el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa para Educación Básica (ANMEB), el pasado 18 de mayo de 1992”.<sup>216</sup>

Entre los firmantes de este comunicado se encuentra en primer lugar la Profa. Elba Esther Gordillo –Secretaria General del Comité Ejecutivo Nacional-, seguida por todo el Comité Ejecutivo Nacional.

---

<sup>214</sup> *La Jornada*, México, D.F., mayo 23 y 30 de 1992, pp. 1 y 12.

<sup>215</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 28 de 1992, pp. 1 y 24.

<sup>216</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 29 de 1992, pp. 20 y 21.

No es de extrañarse el respaldo que significaba para el gobierno el comunicado del SNTE, pues desde tiempo atrás la lideresa reconocía la existencia de una relación óptima con las autoridades de la SEP y en tal sentido manifestó que:

“[...] si nos sentamos a discutir cómo debe ser el cambio estructural que garantice la modernización del sistema educativo, no tendremos ningún rubor para decir que, mano a mano con la autoridad, transitaremos para garantizar la calidad de la educación”.<sup>217</sup>

Para los analistas y críticos, con la firma del Acuerdo se aceptaba la deficiencia de la educación y los cambios en este rubro iban en el sentido de favorecer las expectativas modernistas:

“[...] en el texto del Acuerdo se reconoce que subsiste el reto de la cobertura educativa porque hay limitaciones muy serias en cuanto a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudios, lo que se manifiesta con disparidades regionales muy marcadas. De este modo se acepta que la calidad de la educación básica es deficiente, ya que por diversos motivos no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos. [...] El actual sistema educativo concentrado y centralizado no corresponde a los imperativos de modernización; [...]”.<sup>218</sup>

Entre los diversos discursos aprobatorios al Acuerdo se filtraban otros que dejaron la duda de la eficacia del mismo para lograr verdaderos cambios en el ámbito

---

<sup>217</sup> *La Jornada*, México, D. F., febrero 6 de 1992, p. 15.

<sup>218</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992, p. 13.



educativo nacional. Gilberto Guevara Niebla en su nota periodística titulada “Educación: la catástrofe silenciosa”, lo expresa así:

“El Acuerdo es la respuesta del Estado a este lamentable estado de cosas. –refiriéndose a los datos que arrojó “un ejercicio de evaluación realizado por Nexos en 1990”, el cual mostró las dimensiones del desastre. Con respecto a la educación secundaria y la evaluación que se les realizó a los alumnos de 3° grado, los cuales obtuvieron un promedio de “3.9 en una escala de 10”, y otros exámenes parecidos realizados por la propia SEP dan cuenta de resultados desfavorables, por lo tanto-, “se trata de una acción cuya amplitud y ambición está fuera de duda [...], el Acuerdo pretende cambiar [...] el conjunto [...] ¿En qué medida, nos preguntamos, podrá tener éxito semejante empresa?”.<sup>219</sup>

Esta pregunta incluye a la reformulación de los contenidos y materiales de enseñanza, que era uno de los ejes del Acuerdo, ¿Qué cambios tuvieron los destinados a la educación secundaria?

Al inicio de 1992, el Secretario de Educación Manuel Bartlett tenía pensado con un Plan Emergente iniciar la “Reforma Educativa” en el mes de septiembre, al iniciarse el ciclo escolar 1992-1993, generalizado a toda la enseñanza básica utilizando los libros de texto que se usaban durante su gestión en fase experimental en más de 300 planteles en que se aplicaba la prueba operativa. Sin embargo, su renuncia en el primer mes propició la cancelación del uso de estos libros. En una noticia periodística se declaraba:

---

<sup>219</sup> *La Jornada*, México, D.F., mayo 22 de 1992, p. 11.

“CANCELA LA SEP LOS LIBROS DE TEXTO  
EXPERIMENTALES”

En septiembre habrá nuevos planes pero se usarán los manuales en vigor.

“Los nuevos libros de texto que se usaban durante la gestión de Manuel Bartlett en fase experimental en más de 300 planteles en que se aplica la prueba operativa, y que se había anunciado se generalizarían a toda la enseñanza básica a partir de septiembre, fueron cancelados, se informó ayer en fuentes de la Secretaría de Educación Pública.

En su lugar, trascendió, la SEP anunciará en breve la aplicación de programas emergentes que para reforzar la enseñanza en cinco áreas fundamentales –español, matemáticas, historia, civismo y ciencias naturales- Ofreció Ernesto Zedillo en su toma de posesión. Para este proyecto se usarán los libros de texto vigentes y sólo se les harán adecuaciones que respondan a los contenidos de las materias a las que les dará mayor énfasis a partir del próximo ciclo de educación básica.

Hasta donde se sabe, el curso que arranca en septiembre sí lo hará con nuevos planes y programas, pero no con libros, por que la idea es que éstos se adoptan a los contenidos y diseños curriculares de los programas emergentes.

[...], la prueba operativa –que se encontraba en su segundo año de aplicación en 337 escuelas del país desde preescolar hasta secundaria y con régimen de sostenimiento federal, estatal y particular-, trabaja con un modelo de libro de texto que ha motivado críticas de pedagogos y científicos que cuestionan su contenido y diseño didáctico.

Elaborados por un equipo del propio CONALTE, el que encabezaba Alejandro Cea, los textos, según sus autores, se “perfeccionarían” con base en las experiencias y observaciones de quienes, como sujetos de la prueba operativa, trabajaran con ellos en esta etapa final. [...] una vez concluido este proceso [...] su uso se generalizaría en todo el sistema escolar del país.

Sin embargo, a su llegada a la SEP, Ernesto Zedillo anunció que serían diseñados programas emergentes para reforzar la enseñanza de cinco materias fundamentales en los niveles de instrucción básica, y las etapas del Programa de Modernización Educativa sufren ahora una recomposición.

[...] La idea es dar a los programas emergentes un diseño flexible que se enriquezca con las aportaciones del magisterio y que, una vez aprobados, serán ajustados. Posteriormente se aplicarán como planes y programas del nuevo modelo educativo y se espera que de ahí surjan, finalmente, los nuevos y definitivos libros de texto gratuito”.<sup>220</sup>

En ese momento ni imaginariamente se pensaba que la publicación de los libros de Historia para la educación primaria provocaría una serie de debates que evitarían su circulación y promoverían un concurso de elaboración de libros de texto de esta asignatura.

En mayo de 1993, el director de la CONALITEG Fernando Elías Calles, informó con respecto a los libros de texto destinados a la primaria

---

<sup>220</sup> *La Jornada*, México, D. F., febrero de 1992, p. 12.

“[...] que los 13 nuevos volúmenes –los que se utilizarían en el ciclo escolar 2003-2004- tendrán un tiraje de 37 millones, 40 por ciento de los cuales procesará la industria editorial y de artes gráficas privada. [...] Elías Calles dijo que el haber convocado a la iniciativa privada –como ha ocurrido siempre- para que imprima los volúmenes que se obtendrán del concurso,-se refería al que promovió el titular de la SEP para realizar libros de texto para diversas asignaturas que se utilizarían en la primaria (entre ellos los de Historia)-, permitirá que estos lleguen en septiembre a las aulas [...]. Se han complicado las fechas. Hay varias editoriales que apoyarán a la Comisión para editar estos nuevos 13 libros. La Comisión imprimirá el 60 por ciento de los 37 millones de textos y los particulares el restante 40 por ciento. Los costos no lo sé, pero puedo decir que están considerados en el presupuesto asignado y no requerimos de partidas adicionales para su impresión [...]”.<sup>221</sup>

Esta declaración deja ver la convivencia cercana entre la industria editorial privada y la CONALITEG en la edición de los libros de texto gratuitos destinados para la educación primaria. Si la CONALITEG sólo cubrió el 60% de estos libros, en el caso de los destinados a la educación secundaria, la edición queda al 100% en manos de editoriales privadas.

Durante todo el proceso, los docentes manifestaron sus inconformidades con respecto a los cambios en la educación básica. Fueron más contundentes cuando se conoció el Programa Emergente de Actualización para el Magisterio (PEAM), que organizó la Secretaría de Educación Pública y una semana de curso de actualización fugaz. En el caso de la educación secundaria los dirigentes sindicales denunciaron en conferencia de prensa:

---

<sup>221</sup> *La Jornada*, México, D. F., mayo 14 de 1993, p. 21.

“[...] las reformas curriculares y la elaboración de los materiales pedagógicos y de apoyo para este nivel de enseñanza presentan fallas, que, se produjeron sin detenimiento y acusan una clara distorsión del concepto de lo básico en los conocimientos que deben impartirse en esta etapa de enseñanza. “Hoy se cree que lo básico consiste sólo en hacer un mero recorte de temas”.<sup>222</sup>

Evidentemente, la semana de curso de actualización no fue suficiente para modernizar la educación:

“[...]. Miembros del movimiento magisterial democrático de la sección 10 del SNTE dijeron que los cursos de actualización para los docentes de secundaria [...], son improvisados y se armaron al vapor, pues se piensa que con un solo día de capacitación por especialidad (asignatura) es suficiente para estar en aptitudes de aplicar la modernización educativa.

En la reforma curricular, las horas asignadas a cada materia en realidad representan una disminución en los contenidos científicos, humanísticos y tecnológicos que debe de recibir el educando “porque la intención de las autoridades de Educación Pública es hacer tanto de la primaria como de la secundaria, ciclos terminales de la educación [...], las reformas oficiales en secundaria demuestran que este nivel “sigue siendo el eslabón más débil en la educación básica; de hecho lo que se hizo en la reforma curricular fue un ajuste de temas y no una revisión general de plan de estudios.

---

<sup>222</sup> *La Jornada*, México, D. F., agosto 21, 24 de 1992, pp. 15, 17.

[...] hoy lo único que hizo la SEP fue un recorte de temas y un ajuste a las horas de clase. De este modo, [...], no se discutió el perfil del egresado que se quiere en el nivel medio.

Además, a diferencia de la educación primaria, para secundaria las autoridades no hicieron pronunciamiento alguno sobre la posibilidad de elevar recursos para mejorar la infraestructura, los planteles, laboratorios y talleres [...].<sup>223</sup>

Cabe mencionar que para este ciclo escolar (1992-1993), la reforma sólo contemplaba al primer grado de secundaria. La asignatura de Historia de México que abarca desde la época prehispánica hasta la contemporánea, se iba a impartir hasta el tercer año, o sea, el curso de actualización para esta asignatura sería antes de iniciar el año escolar 1994-1995.

Desde el ciclo escolar 1992-1993 los cambios fueron evidentes con respecto a la reformulación de los contenidos, ¿Qué estaba pasando con la otra parte que complementa a este eje, los materiales de enseñanza y, en específico, a los destinados a la educación secundaria?

La Ley General de Educación que se publicó el 13 de julio de 1993 (ver anexo 11), recogió los cambios planteados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). La cual menciona, entre otras, atribuciones exclusivas de la autoridad educativa federal, “[...], elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales (específicamente) autorizar el uso de textos para la educación primaria y secundaria [...]”.<sup>224</sup>

Al principio se rumoró que los libros para educación secundaria iban a ser gratuitos, tras el carácter de obligatoriedad que había adquirido la educación

<sup>223</sup> *La Jornada*, México, D. F., agosto 24 de 1992, p. 17.

<sup>224</sup> SEP. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. 1993, p. 44.

secundaria. En una noticia periodística, el SNTE perfilaba el debate en donde además de señalar que daba apoyo vigilante y cuidadoso a la modernización, entre sus discusiones mencionaban:

“[...] Resultado de la discusión y aprobación en el seno de la sesión plenaria de los resolutivos sobre el tema de modernización educativa demandan que se implante el libro de texto gratuito en la educación secundaria [...]”.<sup>225</sup>

Controversias, peticiones, ecos que quedaron sólo en ese nivel y no se lograron materializar hasta años después, con políticas educativas de otros gobernantes.

Así, más recientemente, la CONALITEG remarcó con respecto a los materiales educativos para secundaria: “A fin de evitar la deserción de alumnos que, por falta de recursos para adquirir sus libros, no continuaban los estudios, en 1997 inició el Programa de Distribución de Libros de texto para Secundaria, bajo el sistema de préstamo”,<sup>226</sup> funcionando de la siguiente manera: A los alumnos se les repartían los libros de texto de cada asignatura correspondiente al grado escolar, que su profesor había elegido con anterioridad. Al final del curso eran devuelto para ser reutilizados por alumnos de las siguientes dos generaciones.

Pero desde el ciclo escolar 2004-2005, por acuerdo del Presidente Vicente Fox Quezada y los señores gobernadores de los Estados de la República, “se entregaron los libros de textos en propiedad a los educandos para que refuercen su biblioteca personal. De esa manera la CONALITEG adquiere, de las editoriales privadas, libros de texto a costos más bajos que en el mercado, para distribuirlos de manera gratuita a los alumnos que cursan este nivel en escuelas públicas”.<sup>227</sup> Según datos de la CONALITEG, actualmente se atiende el 100 por ciento de la matrícula de escuelas generales y técnicas públicas de nivel secundaria.

---

<sup>225</sup> *La Jornada*, México, D. F., febrero 25 de 1992, p. 19.

<sup>226</sup> Página de Internet: [www.conaliteg.gob.mx](http://www.conaliteg.gob.mx)

<sup>227</sup> *Ibíd.*

La reforma educativa se complementó con la apertura editorial para la impresión de los libros de texto, lo cual ha propiciado que circulen en el mercado avalados oficialmente y por el sello de las diversas casas editoras privadas más de una veintena de títulos para apoyar las asignaturas de la educación secundaria, entre estas el curso de Historia de México.

Para la producción de libros de texto de este nivel las casas editoras privadas tendrían que apegarse a los programas ya que para tener la autorización oficial tenían que pasar por una revisión, “cada editorial debe obtener autorización oficial. Los criterios para la selección no han sido definidos explícitamente, pero es evidente que el principal elemento a juzgar es el apego de los libros de texto a los programas de estudio y a la historia oficial. Aunque se ha dicho que también deben responder al enfoque señalado, la diferencia entre éste y el programa, sumado a la subjetividad con que puede interpretarse el enfoque, convierte este criterio en algo difícil de cumplir”.<sup>228</sup>

Los libros de texto autorizados y dictaminados por la SEP, bajo los lineamientos para la evaluación de libros de texto de este nivel educativo, publicados en el Diario Oficial de la Federación como Acuerdo Secretarial 236, el 10 de diciembre de 1997 (ver anexo 2), los podemos conocer por medio de los catálogos que publican la lista oficial y que garantizan la existencia de diversos títulos con puntos de vista e interpretaciones variadas. En estos catálogos se desglosan brevemente los libros de texto diseñados para el aprendizaje de cada asignatura. Actualmente, el curso de Historia consta al menos de 22 series y 66 libros escritos por equipos de diversos integrantes -desde uno hasta ocho autores/as-, cuya formación suele ser también muy diversa, desde especialistas hasta maestros de grupo (ver anexo1).

En el catálogo de tercer grado, correspondiente al ciclo escolar 2006-2007, aparece una veintena de títulos que se ofrecen en el mercado nacional para ser

---

<sup>228</sup> Lamonedá, Mireya. “La Historia estatal... Op. Cit. p. 266.



utilizados en la asignatura de Historia de México. De este catálogo el docente puede elegir el libro que se adecue a sus necesidades educativas, ya que por medio de una breve presentación de cada uno de ellos se abre la vía de elección entre el/la docente y la oferta de libros. Muy diferente a la imposibilidad del maestro de educación primaria, que se guía por el texto gratuito único de Historia de México.

Durante el desarrollo de este capítulo recuperamos las aportaciones que diversos autores han construido para argumentar la importancia de los libros de texto como objetos de estudio y/o como fuentes históricas para la reconstrucción de la Historia y, aunque no es objeto de la presente investigación hacer una revisión histórica de la educación secundaria, ni del libro de texto en general, fue necesario este acercamiento para conocer que estos libros se desarrollaron dentro de un determinado proceso histórico (de coyuntura) en donde a partir del Programa para la Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que emanó del primero, se dieron las pautas para un cambio en el libro de texto de este nivel educativo y de la asignatura de Historia de México.

Para estos momentos, este nivel educativo se consideró como un nivel escolar obligatorio, ampliando con ello de seis a nueve años la enseñanza básica. Por medio de un trabajo hemerográfico recuperamos debates en los que se vieron inmersos diversos actores de la vida educativa y que dieron forma y cuerpo a los criterios que iban a impactar directamente a los libros de texto de la asignatura de Historia de México para educación Secundaria (1994-2006), siendo éstos el resultado del ajuste de los contenidos y los materiales educativos en el proceso llamado *Modernización Educativa*.

Por medio de la publicación de libros autorizados y dictaminados por la SEP se garantiza la existencia de diversos títulos y abre con ello la posibilidad de elección ya que dependiendo de cada casa editora, podemos encontrar un sin número de elementos que constituyen a los libros de texto, cada uno de ellos cuenta con

especificidades como señaló Josefina Mc Gregor, pero también existen acercamientos comunes, una de ellas es referente a las ilustraciones. Todos los libros cuentan con ilustraciones, toman como base el Acuerdo 236 y el artículo 6°, que norma las características por las cuales se deben de regir los diferentes tipos de imágenes que sean utilizados para ilustrar las páginas de los libros de texto aprobados por la SEP.

Es necesario tener un acercamiento más fino a la diversidad de imágenes/fotografías con que cuentan los libros de texto de esta asignatura, para después enfocarnos con aquéllas que muestran en su contenido a mujeres, que son el objeto de estudio de esta investigación. Por ello se hace necesario construir un capítulo que nos acerque al conocimiento que en relación a ellas se haya edificado, ampliándonos el panorama para visualizarlas desde otra cara del prisma, es decir, como fuentes históricas que nos permitan reconstruir conocimiento que nos hable acerca de las mujeres que son representadas en ellas.

Lo anterior será contenido del siguiente capítulo así como un apartado que se presentará al final para delimitar la postura que nos permitirá construir sentido de lectura/interpretación de las imágenes/fotografías que vayan a conformar nuestro corpus de análisis, lo cual será contenido de nuestro último capítulo.

## CAPÍTULO V

### **LAS IMÁGENES/FOTOGRAFÍAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA ASIGNATURA “HISTORIA DE MÉXICO” DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994-2006).**

En el anterior capítulo recuperamos el contexto histórico que sitúa a los libros de texto de Historia de México de Educación Secundaria (1994-2006) en una coyuntura. Las transformaciones, por ende, impactaron de igual manera las partes constitutivas de los mismos: el enfoque, el programa, las actividades, las ilustraciones. En este capítulo nos enfocaremos en las imágenes/fotografías que forman parte de las ilustraciones que constituyen a los libros de texto, retomando las aportaciones que se han realizado para tener un conocimiento nutrido sobre los mismos, en relación a sus funciones, características, normatividad, diversidad, y, de esa manera enfocarnos en aquellas donde se representen a mujeres e ir delimitando aquellas que serán objeto de análisis para el presente trabajo.

Aunque nuestro fin no es conocer didácticamente a las imágenes, será necesario recuperar aspectos que nos permitan ampliar el panorama para poder recuperarlas como fuentes históricas. De igual manera, al final, expondremos la postura interpretativa que va a guiar la lógica de nuestro análisis.

#### **5.1 Diversidad de imágenes y normatividad.**

María Victoria Alzate recupera argumentos teóricos de diversos autores como Metz, Moles y Richaudeau, que han construido en relación a la imagen, el primero señala que “la imagen comprende todo lo que no es signo lingüístico ni símbolo matemático; por su parte, Moles clasifica las imágenes siguiendo su grado de realismo en relación a la representación de un objeto [...], por último, Francois

Richaudeau distingue de manera pragmática, tres tipos principales de imágenes de representación: de la más realista a la menos realista”.<sup>229</sup>

Las imágenes nos representan, pero como el último autor señala que existen imágenes más apegadas a la realidad que otras que la alteran o suplantán. Dentro de las primeras encontramos las llamadas fotografías signalíticas (como las que se usan en los pasaportes), imágenes con fines específicos para dar constancia del “verdadero ser” de la persona y en las que los sujetos aparecen sin maquillaje o adornos, con la frente despejada y las orejas descubiertas pues de lo que se trata es de retratar para constituir una ficha técnica de la persona realmente existente.

Las segundas, por el contrario, frecuentemente implican un contrato entre el fotógrafo y la persona que se retrata, es decir, son fotografías “posadas”, no espontáneas, en donde los escenarios recrean situaciones idílicas (paisajes, nubes, vestuario, artificios decorativos, poses, miradas intencionadas, adornos, actitudes), todo con tal de que la realidad no aparezca o por lo menos se diluya entretelones. De aquí las parejas de enamorados que se miran a los ojos sonrientes, los jardines inexistentes que dan cuerpo al sueño de una quinceañera, los niños ángeles que entre nubes nos hablan de la inocencia de la infancia. Estas fotografías intentan borrar las huellas de la inquietante realidad, suplantarla aunque como ya mencionamos en el primer capítulo, ninguna fotografía logra del todo ni representar totalmente la realidad ni ocultarla.

Para Richaudeau, “las fotografías -en color especialmente- son las reproducciones del referente que tienen el más alto grado de realismo”, son las más atractivas para este autor, pero advierte, “la fotografía no constituye un testimonio objetivo: el encuadre, la selección del campo, el ángulo de toma, la luz, la escala contribuyen a determinar la visión del fotógrafo. Además diversos procedimientos técnicos, en el momento del revelado, pueden considerablemente modificar su relación con la

---

<sup>229</sup> Alzate P. María Victoria. ¿Cómo leer un texto escolar? Texto, paratexto e imágenes, en: *Revista Ciencias Humanas*, No. 20. p. 8. Página de Internet. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/rev20/alzate.htm>

realidad”.<sup>230</sup> Estos aspectos son tomados en consideración desde el capítulo primero.

En cambio y, según este mismo autor, los dibujos “pueden parecer más fieles a la realidad, en la medida en que evacuan elementos no pertinentes y subrayan los aspectos esenciales que permiten la identificación [...] la lectura de los documentos históricos supone un conocimiento del acontecimiento, del contexto y los códigos de representación usados en la época de su concepción. (En tanto que los esquemas tienen como característica) modificar la realidad para hacerla más concreta, más accesible. (Este tipo de imagen para el autor) permite visualizar los datos abstractos por medio de pirámides de edades, crecimiento económico, mapas, histogramas, diagramas frecuentemente empleados en los textos o manuales de historia”.<sup>231</sup>

Más apegado a lo educativo, las imágenes son considerados un “respaldo pedagógico, íntimamente relacionado con el tema de la lección, lo cual permite a los alumnos identificarse con la cultura escolar, así como articular un lenguaje propio que aporta información al significado en cuestión. Recordemos que la lectura de las imágenes visuales tiene el mismo valor que la lectura del texto escrito; la reproducción de la imagen vale tanto como la producción de lo escrito”,<sup>232</sup> en palabras de Patricia Hurtado.

Estamos a favor del mencionado argumento, ya que consideramos de igual importancia tanto la lectura de imágenes como la lectura de texto, si no fuera así, no retomaríamos a las imágenes/fotografías como fuentes para construir conocimiento histórico sobre la vida de las mujeres.

Para la historiadora Soledad Deceano, las imágenes además de contener “[...] información sobre los contenidos del programa escolar, complementan el texto

---

<sup>230</sup> *Ibíd.*

<sup>231</sup> *Ibíd.*

<sup>232</sup> Hurtado T., Patricia. “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en: Galván L., Luz Elena, et al. (Coords.). *Lecturas y...* Op. Cit., p. 152.

escrito de cada página, [...] son un recurso, [...] una herramienta de aprendizaje para que los niños comprendan los temas históricos [...], pueden constituirse en una valiosa herramienta visual para estudiar e imaginar el pasado, por eso se llaman imágenes”.<sup>233</sup>

En el artículo 6° del Acuerdo 236 que la SEP publicó (ver anexo 2), se establecen las normas a las cuales se deben ajustar las ilustraciones que aparecerán en las páginas de los libros de texto.

Retomando la investigación que Josefina Mc Gregor realizó y que se recuperó en el anterior capítulo, sobre el análisis que realizó a nueve de los veinticinco libros de texto aprobados en el ciclo escolar 1997-1998 para nivel secundaria, entre sus comentarios en relación a las ilustraciones nos dejan ver primeramente que en los libros de texto se ve plasmada la propuesta que hace el Acuerdo 236 ya que los autores/as hacen uso de la gama de ilustraciones que propone el artículo 6° de dicho Acuerdo, se tiene la tendencia de utilizar a lo largo del libro diferentes tipos de ilustraciones para posiblemente, entre otras cosas, llamar la atención, en sus propias palabras: “[...]A veces se tiene la impresión de que se espera más de las imágenes que del propio texto para despertar el interés de los estudiantes. Incluso hay casos en los que se aprovecha la ilustración para ofrecer información no siempre breve. (Propone) analizar el manejo de la imagen pormenorizadamente en los libros de texto”.<sup>234</sup>

Podemos concluir que, si los autores de los libros de texto no toman en consideración los postulados de dicho artículo, se podría estar arriesgando la aprobación del libro de texto por la instancia principal, la SEP.

---

<sup>233</sup> Deceano Osorio, Soledad. “La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos”, en: *La tarea. Revista de Educación y cultura de la sección 47 del SNTE*. Pág. de Internet: <file:///D:/Revista%20La%20Tarea%20-%20La%20ense%F1anza%....> p. 1.

<sup>234</sup> Mc Gregor, Josefina. “Texto y... Op. Cit. p. 236.

## 5.2 Funciones de las imágenes/fotografías en los libros de texto.

Las imágenes/fotografías que ocupan un espacio en las páginas de los libros de texto forman parte de su organización interna, éstas se encuentran inmersas en el conjunto denominado ilustraciones. María Victoria Alzate, citando a Alain Choppin explica que las imágenes forman parte del llamado “*paratexto de tipo emergente*”,<sup>235</sup> las cuales tienen una función pedagógica y es este autor quien organiza los procedimientos empleados en los textos escolares para dar sentido a una imagen en una página de un libro de texto. Lo que Alzate recupera es la sistematización para conocer cómo se da sentido a una imagen dentro de una página de libro de texto y así comprender por qué aparecen de determinada manera. Los procedimientos son:

- El anclaje. Se logra mediante el recurso de un título, una leyenda, un comentario. Entre todas las significaciones virtuales, la lengua impone a la imagen una significación.
- El montaje. El montaje de imágenes fijas en secuencias puede igualmente ser portador de sentido, leídas conjuntamente, las imágenes pueden tomar un significado diferente de aquella que hubieran tenido aisladamente.
- La percepción global, es el principio sobre el cual se basan las tiras cómicas que aparecen con más frecuencia en los textos escolares contemporáneos. Este principio se aplica también a las imágenes de distinto origen.
- Por el tipo de imagen, recurrir, por ejemplo, a un dibujo en blanco y negro antes que a una fotografía a color, induce un sentido diferente, eliminando las informaciones juzgadas no pertinentes.
- Por el juego de diversas variables de la imagen: Variables internas (encuadre, escala, colores, contrastes, etc.) o externas (la talla, la disposición en la página). Independientemente de su contenido, la imagen no es en consecuencia neutra o, para ser más precisos, las condiciones de

---

<sup>235</sup> Alzate P. María Victoria. ¿Cómo leer... Op. Cit., p. 7

su uso, su disposición, su talla, influyen sobre la significación que se le da a su contenido. La presencia de leyenda (el anclaje) o la aproximación física de varias imágenes (el montaje) orientan la lectura de las mismas.<sup>236</sup>

Alzate señala además que las funciones que suele tener una imagen en un texto escolar no están explícitas ni por el autor o el editor, por lo tanto, es el usuario el que va a determinar el rol que van a tener dentro del libro de texto, que papel o papeles van a jugar en la “economía del libro de texto escolar”. Siguiendo a esta autora, las imágenes pueden cumplir con diversas funciones dentro de la “economía del libro de texto escolar”:

- a) “Función de motivación. Es la fuerza de atracción de la imagen que juega un papel esencial para generar un interés en el texto. Se trata entonces de las fotografías en color, cuyo tamaño y el blanco que las rodea juegan un papel importante. Estas imágenes sobre las cuales se plantea como prioridad la mirada tienen una relación estrecha con el texto.
- b) Función decorativa. La imagen es elegida según criterios estéticos y no por criterios pedagógicos. En este caso no mantiene más que una tenue relación con el texto. Este tipo de ilustraciones tiende hoy en día a desaparecer de los textos escolares.
- c) Función de información. La claridad, la legibilidad, es el aspecto más importante en esta función; por ello se privilegia el recurso al dibujo, que introduce el valor esencial; la polisemia es reducida por el anclaje o el montaje. La imagen es autónoma en relación al texto que completa o explicita.
- d) Función de reflexión. La imagen está acompañada de una leyenda interrogativa o de un verdadero cuestionario. Es objeto de reflexión y su lectura precede la del texto.
- e) Función de ejemplo. La imagen da un ejemplo, sin ser decorativa, produce una paráfrase del texto y funciona como referente cultural”.<sup>237</sup>

---

<sup>236</sup> Ibid., p. 11.

<sup>237</sup> Ibid., 12-13.



Ante estas diversas funciones de la imagen, nos cuestionamos ¿Conocerán los docentes las diferentes funciones que suelen desempeñar las imágenes en los libros de texto?, ¿cómo adquieren sentido en el texto? Pero, sobre todo, si las imágenes cumplen sólo una función dependiente de la escritura o si son simples “decoraciones” en el libro, provocando un momento de regocijo a la vista que después se olvida o se desechan como es el caso de los propios libros de texto.

Una función que Alzate no menciona es que la imagen/fotografía se desempeña prioritariamente como ilustración, o sea, solamente se refiere al texto y lo acompaña pero siempre en una posición supeditada, lo aclara, lo ejemplifica, lo ilustra, pero no implica la constitución de la imagen en un texto en sí mismo, en un objeto de análisis, construcción, aprendizaje y/o reflexión.

De esta manera se están despreciando las potencialidades que podemos encontrar en una imagen/fotografía como fuente para el trabajo histórico, en síntesis, dentro del libro de texto las imágenes son sub-utilizadas en el trabajo cotidiano.

Por lo tanto, consideramos al igual que Soledad Deceano “que la lectura de imagen puede ser una llave para el conocimiento, lo que la convierte en un contenido básico. Las imágenes son un recurso sencillo al alcance de todos los maestros y los niños, porque todos tienen un ejemplar del libro de historia, según el grado o estudio [...], la imagen es contenido y herramienta, su lectura recoge, amplía y desarrolla conocimientos, nociones, habilidades y valores [...]”<sup>238</sup>

La invitación está hecha y fortalece las intenciones de la presente investigación, por un lado, acercarnos a las imágenes/fotografías como fuentes históricas que nos permitan construir una interpretación de su contenido de manera lógica e histórica como lo afirma Peter Burke y, por otro, va en el camino de construir conocimiento sobre las mujeres como sujetos/actrices históricos.

---

<sup>238</sup> Deceano Osorio, Soledad. La enseñanza... Op. Cit. p. 2.

### **5.3 Tipos de imágenes/fotografías que aparecen en los libros de texto de Historia de México, aprobados por la SEP (1994-2006).**

Los libros de texto que han sido aceptados y publicados en su mayoría suelen estar profusamente ilustrados, pero estas ilustraciones cumplen un papel secundario -como simples complementos de los textos-, y no como partes sustanciales de los mismos. Es el caso de las imágenes/fotografías que ilustran los libros de Historia de México, no son tratados como fuentes históricas, sino como “ilustraciones” de la narrativa escrita.

Identificamos diferentes tipos de ilustraciones en catorce de los veintidos libros de texto de la asignatura de Historia de México aprobados en el ciclo escolar (2006-2007): litografías, grabados, pinturas (antiguas, contemporáneas), retratos, fotografías en blanco y negro y a color, contemporáneas e históricas, caricaturas, murales, frescos, dibujos realizados por la casa editora, fotomontajes, esquemas, mapas, viñetas, cuadros, planos, croquis y gráficas.

Todas las unidades que organizan el contenido programático en los libros de texto de Historia de México son ilustrados, para conocer su contenido fue necesario revisar los catorce libros unidad por unidad y encontramos que entre estas ilustraciones existen diversos documentos históricos, entre ellos los iconográficos, pero que por lo general no son trabajadas como lo que son, “fuentes históricas”, sino como acompañantes de la narrativa del libro de texto.

Aunque nuestro interés no radica en hacer una sistematización ni descripción de las imágenes que son utilizadas para ilustrar cada una de las ocho unidades que conforman la estructura del libro de texto. Los siguientes párrafos permiten visualizar los tipos de ilustraciones que podemos encontrar en algunos de los catorce libros que fueron elegidos como muestra para este acercamiento, se revisaron unidad por unidad y libro por libro encontrando lo siguiente:

En la primera unidad “Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica”, se prioriza en todos los libros, la utilización de imágenes de diversos códices, entre ellos: el Mendocino, Xólotl, Dresde, Madrid, Ixtlixóchitl, Durán, Borbónico, Selden, Trocortesiano, Florentino, De la Cruz-Badiano. Sólo algunas de las imágenes de códices son perfectamente nombradas, otras carecen de total referencia; se utilizan también fotografías a color mostrando zonas arqueológicas como Bonampak o Monte Albán, entre otras pirámides, estatuillas, estelas, vasijas, de grupos étnicos; de pinturas murales como de Diego Rivera. También son parte de este repertorio dibujos realizados por la casa editora ya sean de color y/o blanco y negro y esquemas que explican en síntesis algún tema de la primera unidad.

En la unidad dos “La conquista y la colonia”, aparecen imágenes de pinturas de diversos tamaños, tonos y contenido. Además, encontramos pinturas de retratos, pinturas de paisajes, pinturas con contenido religioso, grabados de la época, fotografías a color de diversos sitios históricos como conventos, catedrales, palacios y museos regionales.

Entre las ilustraciones de la unidad tres “La independencia de México”, encontramos diferentes tipos de imágenes, entre éstas están; grabados, litografías, pinturas de paisajes, retratos de diversos siglos -como el del XVIII y XIX-, murales completos o sólo un detalle de ellos, caricaturas, fotografías de color que muestran paisajes de lugares, sitios históricos como catedrales, iglesias, museos, efigies; también encontramos dibujos hechos por la casa editora y mapas.

En la unidad cuatro “Las primeras décadas de vida independiente” observamos pinturas de diversos contenidos, tamaños, tonos, retratos, litografías, grabados, detalles de murales, fotografías a color de fachadas de iglesias, monumentos y museos, también observamos mapas y dibujos elaborados por la casa editora.

En la unidad cinco “Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional” encontramos imágenes de murales completos o un detalle de éstos, litografías, retratos, pinturas de diversos contenidos, caricaturas de la época, grabados, fotografías en blanco y negro y otras de color de personajes históricos, museos, monumentos, mapas y dibujos. Es preciso mencionar que es en esta unidad donde los libros de texto diversifican y alternan más fotografías con otros tipos de imágenes como grabados y pinturas, esto se debe a la invención de la fotografía que se dio en 1826, lo cual no significa que en las anteriores unidades no se utilicen fotografías.

En la unidad 6 “México durante el Porfiriato” sobresalen imágenes de murales, retratos, fotografías históricas, grabados como los de José Guadalupe Posada y Alberto Beltrán, pinturas, imágenes de periódicos de la época, caricaturas, fotomontajes, fotografías a color de portadas de libros o de documentos históricos relacionados con los temas de la unidad, mapas y dibujos, algunos realizados por la casa editora.

En “La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país”, que es el título de la unidad siete, encontramos fotografías históricas, grabados como el de Alberto Beltrán o Fernando Castro Pacheco, imágenes de periódicos de la época, caricaturas, retratos, fotografías en color de murales completos o detalles por ejemplo los de Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, frescos como el de José Clemente Orozco, pinturas de paisajes, retratos de personajes históricos, fotografías a color.

En la última unidad “El desarrollo del México contemporáneo (1940-1990)” encontramos con mayor facilidad fotografías en blanco y negro y, más aún, las de color con gran resolución, son panorámicas que nos muestran programas televisivos, publicidad, diversos sectores productivos como el comercio, el industrial, servicios, etc. y, en menor proporción, retratos y grabados.

Este panorama nos permitió un acercamiento más detallado con la diversidad de imágenes y fotografías que existen en los libros de texto de Historia de México para nivel secundaria, tomando como referencia el marco teórico y el marco teórico-metodológico que se desarrollaron en el primer y en el segundo capítulo respectivamente, las imágenes/fotografías que serán objeto de análisis y que vamos a retomar para la presente investigación como fuentes históricas serán las fotografías históricas.

Entendemos por fotografías históricas aquellos documentos fotográficos que corresponden, por haber sido producidos, a una época y un contexto determinados. Las fotografías históricas se producen in situ y normalmente implican referentes simbólicos, socioculturales, políticos y tecnológicos propios, es decir, se refieren a tiempos y espacios históricos, dan testimonio de hechos, procesos y narraciones en los que aparecen explícitamente o como vestigios, actores y miradas, relatos y acontecimientos irrepetibles. En tal sentido, las fotografías históricas, como explica Burke, parten y explican una realidad, un momento histórico, no son en modo alguno recreaciones ni mucho menos la realidad dura. Por el contrario, son miradas, lecturas, representaciones y, por lo tanto, objetos susceptibles de producción de significado. Fuentes para interpretar.

#### **5.4 Imágenes/fotografías donde aparecen mujeres: un primer acercamiento.**

En cada libro se identificaron más de 50 ilustraciones de diferentes tipos donde aparecen mujeres en los diferentes procesos históricos de nuestro país. Estas imágenes/fotografías no son homogéneas y pueden o no ser documentos históricos, son utilizadas para dar cuenta de los diferentes procesos históricos. Sean o no documentos históricos algunos de ellos son identificables y algunos otros son susceptibles de identificación.

Para poder identificar las imágenes/fotografías donde aparecieran mujeres fue necesario hacer una clasificación tomando como base el contenido de los mismos:

objetos y sujetos. El primer grupo de imágenes/fotografías muestra objetos, (paisajes, flora, fauna, zonas arqueológicas, museos, etc.). El segundo grupo lo conforman imágenes/fotografías donde están representadas mujeres y hombres, o ambos. De éstas, obtuvimos un concentrado que nos permitiera cuantificar el porcentaje de imágenes en que son representadas las mujeres, los hombres y ambos.

Asimismo, realizamos un cuadro donde anotamos todos los temas que componen el Programa de Historia de México y dieciséis libros de esta asignatura con el fin de cuantificar cuántas imágenes /fotografías de mujeres aparecen en cada tema y a qué casa editorial pertenecen. De esa manera podemos observar en qué temáticas se utilizan imágenes /fotografías donde se representan mujeres para ilustrar dichos temas (ver anexo 12 y 12-A).

Este acercamiento nos permitió observar más detalladamente qué género es el que se representa más en las imágenes/fotografías que ilustran las páginas de estos libros de texto. En un segundo momento realizamos tres catálogos (ver anexos 13, 14 y 15), donde se recuperan sólo las imágenes/fotografías que representan a las mujeres de los tres libros de texto de Historia de México que fueron distribuidos mayoritariamente, según datos de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) (ver anexo 16) y, de esta manera ir, identificando nuestros objetos de interpretación, los cuales conformarán parte del corpus de nuestro trabajo de análisis.

Lo anterior nos permitió un acercamiento cuantitativo desfavorable para el género femenino. El cualitativo se logrará al construir conocimiento histórico por medio de una lectura/interpretación de las fotografías históricas donde estén presentes mujeres y que son ocupadas para ilustrar el libro de Historia de México, para lo cual será necesario especificar la postura que guiará nuestro análisis.

## **5.5 Nuestra postura: Volver visible lo invisible, fotografías de mujeres en los libros de texto como fuentes históricas.**

### **5.5.1 Iconografía e Iconología, desciframiento de las imágenes.**

No existe una sola forma de leer, no existe una sola lectura válida para interpretar los diversos tipos de imágenes, muy al contrario, todas tienen virtudes y pueden complementarse. La dificultad primordial frente a la fotografía/imagen es evitar el subjetivismo.

Bajo estas consideraciones la presente investigación retomará la metodología iconográfico-iconológica, que propone el historiador Peter Burke para otorgar sentido de lectura a imágenes/fotografías, señalado en el capítulo dos. En esta metodología se distinguen tres niveles interpretativos al momento de analizar.

El primer nivel es el preiconográfico, donde se identifican los objetos reconocidos a simple vista, consiste en identificar los objetos que se encuentren en la imagen/fotografía y las situaciones en las que se encuentren esos objetos. Este nivel es la descripción primera que se puede tener de una imagen/fotografía.

El segundo nivel de interpretación es el análisis iconográfico, que se relaciona con el «significado convencional», o sea, el reconocer alegorías o historias debido a cierta familiaridad con las mismas, por ejemplo, saber que ese desfile se trata del desfile del 16 de Septiembre en el Zócalo de la Ciudad de México, que esa fiesta es una fiesta donde se celebra una boda, que una cena es la última Cena.

El último nivel corresponde a la interpretación iconológica, que se interesa en el «significado intrínseco», el significado más profundo de la obra, con un gran contenido simbólico donde quedarían implícitos los pensamientos de su autor. «los principios subyacentes que revelan el carácter básico de una nación, una

época, una clase social, una creencia religiosa o filosófica».<sup>239</sup> O. en el caso de la presente investigación, el *género*, como categoría de análisis, ya que sólo nos enfocamos en aquellas fotografías históricas donde se representan a mujeres, por lo tanto, es el segundo punto de nuestra postura.

### **5.5.2 Las mujeres fotografiadas: de la invisibilidad al protagonismo, una lectura desde la perspectiva de género.**

Ahora bien, puesto que la puesta en escena y la propia captura fotográfica de una imagen no son neutras ni ingenuas, debemos preguntarnos ¿qué sucede cuando las protagonistas de estas imágenes –narrativas– históricas, son las mujeres? Cuando ellas se vuelven visibles para el ojo de la cámara y sus retratos son empleados para “ilustrar” un libro de texto autorizado como tal por la instancia gubernamental correspondiente, cuando forman parte de una historia oficial que se difunde con fines educativos en las escuelas públicas.

Estas preguntas nos obligan a retomar por lo menos dos perspectivas, la historiográfica, a la que aludimos en el primer capítulo y la de género, ello para descifrar las imágenes/fotografías históricas que se seleccionarán para su análisis.

El *género* como categoría analítica nos permite alejarnos de lo corporal, innato, biológico, para enmarcarnos en el terrero de las construcciones culturales/sociales dentro de un proceso histórico, cobrando materialidad en las relaciones jerárquicas -de poder- que las sociedades patriarcales han producido y reproducido en diferentes ámbitos, provocando con ello relaciones de género desiguales y asimétricas.

Es la historiadora Joan Scott quien desde esta disciplina, explica teóricamente que el origen de las desigualdades entre los hombres y las mujeres se encuentra en el estado de interacción en que viven, produciendo con ello relaciones de

---

<sup>239</sup> Burke, Peter. *Visto y no visto....* Op. Cit., p. 45.



género marcadas/custodiadas/esgrimidas por las características que culturalmente se les han impuesto/adjudicado a unos y otros. Pero es la interacción vinculada con el sistema patriarcal que ha imperado durante siglos, lo que va a moldear la manera en que los hombres y mujeres se desenvuelvan en la sociedad, los papeles que “deben de desempeñar” bajo este sistema de poder unilateral y jerárquico.

Por lo tanto, para construir una lectura en donde recuperemos a las mujeres no como “sujetos” aislados, sino en constante interacción, será necesario analizar la manera en que son representadas en ese estado de interacción evidenciando las desigualdades que se gestan en las relaciones sociales entre ambos.

Es necesario que se estudie el proceso histórico con base en las relaciones de hombres y mujeres: “indígenas, españoles, mestizos, etc., a lo que se abocaría la perspectiva de una historia del género en donde lo importante sería la modificación de la relación entre los individuos que se insertan en un sistema de poder en razón de sus diferencias biológicas, su clase, su etnia, las cuales a su vez, son construcciones sociales, políticas, ideológicas; procesos con características y temporalidad específicas”.<sup>240</sup>

Aunado a lo anterior, los ejes que dan cuerpo a las rejillas de análisis propuestos por Julia Espín, en relación al contenido icónico, formarán parte del entramado de lectura que se pretende realizar para conocer aspectos como el protagonismo, posturas y estereotipos que permitirán descifrar las maneras en que son representadas las mujeres y los hombres, bajo un orden donde impera el mundo patriarcal.

Todo lo anterior se trabajará en el último nivel de análisis que recupera Peter Burke de la metodología Iconográfica-Iconológica, pero, como el propio historiador

---

<sup>240</sup>Ramos Escandón, Carmen. *La Historia de...* Op. Cit., p. 27.

menciona, para lograr objetividad y lógica en la interpretación será necesario contextualizar históricamente cada fotografía histórica.

### **5.5.3 El contexto histórico.**

Con el fin de interpretar las fotografías históricas que representen a mujeres, es necesario recuperar el contexto histórico en que fueron producidas.

Lo que ya realizamos en el capítulo IV fue ubicar el objeto de estudio, las imágenes/fotografías, en un contexto histórico específico, porque éstas no están en el vacío, ni las vamos a retomar de un museo, sino que pertenecen a determinados libros, por lo tanto, fue necesario el contexto de la inclusión de la imagen/fotografía en un libro en concreto, el libro de texto de Historia de México en Educación Secundaria (1994-2006), ubicado también en su propio contexto histórico. Estas dos dimensiones conformarán una visión completa de las mismas, tal y como Burke recomendó, es decir, situar la imagen en su contexto, recuperar el momento de la producción, al autor en el momento de la pintura (fotografía, imagen, etc.), quién se lo encarga, en dónde se lo encarga y también la lógica de estas miradas, es decir, realizar un ejercicio histórico que sitúe a la imagen/fotografía en el mundo de los seres humanos y de los procesos históricos, en otras palabras, en hacer historia para construir sentido.

¿Cómo situar la imagen/fotografía en un contexto histórico? El contexto histórico comprende diferentes elementos que, al conjugarlos, construyen sentido.

El crear sentido por medio del contexto histórico, es un cimiento primogénito que debemos realizar, éste consiste en ubicarlo dentro de un tiempo y un espacio donde intervienen elementos teóricos como la datación, los/as actores/actrices, los discursos, los escenarios, los procesos -continuidades, cambios, coyunturas-.

Es importante que el objeto de estudio sea situado en un proceso que pudiera ser de larga, mediana duración o de acontecimientos puntuales (en nuestro caso), de

mediano plazo (duración), o coyuntura, donde el cambio es perceptible, pero que puede ser decisivo en el periodo más o menos largo en que se presenta.

La datación no se comprende como la cronología, sino que es aquella que permite limitar al objeto de estudio, determinarlo en un espacio de tiempo de producción, desarrollo y culminación, en nuestro caso nos estamos enfocando al periodo entre 1994-2006.

El aspecto humano, las personas involucradas (actores o actrices) que intervinieron en la producción ya sea éste de la imagen/fotografía, o de los libros de texto que participaron de diferentes y determinadas formas para dar como resultado al propio objeto de estudio. Las personas: personajes, que necesariamente por medio de los discursos, (escritos, orales) otorgaron intenciones, formas, enfoques.

Los anteriores dos elementos se materializaron en determinados escenarios, no geográficos, sino simbólicos, que dan paso a permitir o eliminar cualquier posibilidad. El objeto de estudio necesariamente tiene antecedentes que hacen posible ubicarlo históricamente donde los anteriores elementos se mezclan para formar un ambiente propicio que permita la creación de cualquier objeto de estudio, en nuestro caso, los libros de Historia de México de 1994 y las imágenes que se utilizan para ilustrar sus páginas.

#### **5.5.4 La propuesta de Belinda Arteaga.**

Esta propuesta nos permite complementar la ecuación y superar los vacíos que pudiesen presentarse en el transcurso de la interpretación o construcción de sentido. Por medio de unos planos de análisis que, como menciona *no son los únicos ni los últimos*, se pueden interpretar las distintas narrativas contenidas en una fuente histórica como son las imágenes/fotografías.

“El plano de lo obvio” ocupa el primer lugar, en este primer momento se reconoce lo que es más evidente, las personas, hombres y mujeres, objetos. La función de

este primer momento es referencial y basta con describir lo que aparece a simple vista.

El segundo plano lo ocupa “el nivel profundo de la organización narrativa de la representación, su fábula, el esquema fundamental de la narración, la lógica de las acciones y la sintaxis de los personajes”. Por medio de este plano lograremos ubicar la imagen/fotografía en un determinado “contexto sociocultural e histórico”, lo que Peter Burke recomienda, y dar así significación de lo que estamos viendo.

Lo anterior se logra por medio de “claves”, como la historiadora los llama que nos permitirán ubicar el evento en un determinado tiempo-espacio, que le de coherencia, entre estas claves se encuentran: “el sujeto que actúa, la intención “aunque es muy prematura” “*actancial*”, el lugar donde se produce, el movimiento, su/s causa/s y su/s propósito/s último/s. Así como la intertextualidad/subtextualidad, que consiste en acompañar a este segundo plano, o sea otorgar significado objetivo con otros textos, discursos, debates.

El último nivel o plano, se denomina “actancial”, en el cual intervienen varios elementos. El primero llamado “*studium*”, en donde se recupera a la persona o personas creadoras de la imagen/fotografía, aquellas que construyeron, organizaron la representación, los indicios, los objetos, el lugar, las luces, los actores, los movimientos, las sombras, el encuadre, la distancia, el espacio. El segundo elemento “la función subtextual que se vincula al *puntum*”, es aquella que nos permite una conexión entre “producción/recepción”, ya que nos conecta con el inconsciente. Para la historiadora Belinda Arteaga el “*puntum*” es un elemento no racional, un momento de suma intensidad dramática”, pero nos advierte que puede o no estar presente en la imagen/fotografía y, es a través de él, que podemos reconocer o percibir lo que está y no está oculto.

Trabajar con las imágenes/fotografías como fuentes históricas, analizándolas metodológicamente por medio de los elementos mencionados para dar sentido a

las mismas, nos permitirá construir conocimiento histórico sobre las mujeres y de esa manera visualizarlas en el terreno histórico.

### **5.6. Qué libros, qué imágenes.... Criterios de selección.**

Con el fin de determinar qué libros y, de éstos, cuáles imágenes/fotografías donde se representan a mujeres serán objeto de análisis, a continuación se especifican los siguientes criterios de selección:

Primeramente, en el Catálogo de libros de texto para secundaria de tercer grado 2006-2007, se indica en su apartado para la asignatura de Historia de México, las series aprobadas de las diferentes casas editoras para ser utilizados en las aulas de dicho nivel educativo en el presente ciclo escolar, tomando como referente el total de tiraje de libros que se distribuyeron de dicha asignatura en el ciclo escolar 2006-2007, el cual fue de 1 498 621 ejemplares (ver anexo 16), este dato nos permitirá determinar el primer criterio de selección, ya que los libros que serán utilizados en el análisis serán aquellos que hayan obtenido los primeros tres lugares de tiraje y son, por ende, los más distribuidos en este nivel educativo. Los materiales son: Historia de México. Tercer grado. Ediciones Castillo; Historia 3. Santillana XXI, Editorial Santillana e; Historia 3. Editorial Santillana (Serie 2000).

El segundo criterio tiene relación con el Acuerdo número 236, en el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria, en su artículo 6° se explica que, por ilustración se entiende todo tipo de fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas y gráficas, las cuales deberán acentuar su importancia para comunicar contenidos programáticos y deberán guardar una alta calidad gráfica y editorial (ver anexo 2).


Por lo tanto, de la gran variedad de ilustraciones que existen en las páginas de los tres libros de texto mencionados, nuestra selección radica solamente en

fotografías históricas donde estén representadas mujeres, para este fin nos dimos a la tarea de identificarlas en la amplitud de las ilustraciones de los catálogos de los tres libros de texto elegidos y que presentamos a continuación.




### 5.6.1 Catálogo de fotografías históricas donde aparecen mujeres en los tres libros de texto de Historia de México seleccionados.




Del catálogo completo de imágenes por cada libro de texto de Historia de México que se muestran en los anexos 13, 14 y 15 se localizaron 13 fotografías históricas donde aparecen mujeres, las cuales van a conformar el corpus de análisis que a continuación presentamos.

- a) Una fotografía histórica que es recuperada del Libro Historia de México. Tercer grado. Ediciones Castillo:



Fotografía	Pie de ilustración	Unidad	Tema/subtema	Pág.
	Fig. 7.13 Congreso Constituyente en la ciudad de Querétaro. El movimiento Constitucionalista, iniciado por Venustiano Carranza en 1913, propició la celebración de dicho congreso a partir de 1916 para restituir el orden constitucional.	Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país 1910-1940.	El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias. La defensa de la Constitución y la revolución social.	213

## b) Ocho fotografías históricas del Libro Historia 3 Editorial Santillana XXI.



Fotografía	Pie de Ilustración	Unidad	Tema/subtema	Pág.
	6.18 La gente se concentró en la Ciudad de México, donde se abrieron numerosas fuentes de trabajo	Seis. México durante el Porfiriato	Las transformaciones económicas  Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población.	185
	6.28 Justo Sierra (al centro) durante una ceremonia de entrega de premios	Seis. México durante el Porfiriato	La cultura y el desarrollo tecnológico  La refundación de la Universidad Nacional	191
	7.38 Mensajeros escolares mandando cartas a la comunidad internacional.	Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.	Ubicación temporal del tiempo. Y en el tema Las transformaciones de la Revolución (1917-1940).  El impulso federal a la educación pública.	206 y 227



	<p>7. 16. Vista Parcial de la avenida Juárez, una de las más afectadas durante la Decena Trágica.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Maderismo y constitucionalismo.  La caída de Madero y la usurpación huertista.</p>	<p>214</p>
	<p>7.25 Jefes zapatistas toman sus alimentos en el restaurante Sanborn's durante su estancia en la Ciudad de México.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Maderismo y constitucionalismo.  La victoria de la fracción Carrancista.</p>	<p>220</p>
	<p>7.39 Manifestación de vasconcelistas en la Ciudad de México.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Las transformaciones de la Revolución (1917-1940).  El gobierno y las organizaciones obreras.</p>	<p>227</p>



	<p>7.47 Para pagar la deuda petrolera, la población contribuyó con lo que sus circunstancias le permitían.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Las transformaciones de la Revolución (1917-1940).  La expropiación petrolera.</p>	232
	<p>7.53 Unos de los temas preferidos de la novela de la Revolución Mexicana es la vida del pueblo oprimido.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>La Revolución y la cultura.  La novela de la Revolución.</p>	236

c) Cuatro fotografías históricas que corresponden al libro Historia 3 Editorial Santillana Serie 2000.

Fotografía	Pie de ilustración	Unidad	Tema/subtema	Pág.
	<p>Fig. 6.5 Los grupos adinerados apoyaron a Porfirio Díaz; a cambio, recibieron todo tipo de privilegios y facilidades para emprender negocios.</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político</p> <p>Las fuerzas de apoyo del Porfiriato.</p>	154
	<p>Fig. 6.22 Durante el Porfiriato, la población campesina careció de una elemental instrucción</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La cultura y la influencia del desarrollo tecnológico</p>	166

	<p>Fig. 7.10 Varias mujeres se integraron a la lucha revolucionaria; son conocidas como “las soldaderas”</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias</p> <p>Carrancismo, Villismo y Zapatismo</p>	189
	<p>Fig. 8.7 El rector Javier Barros Sierra encabeza una manifestación de protesta por la ocupación de la Ciudad Universitaria por el ejército.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>El sistema político</p> <p>El movimiento del 68</p>	217

La postura que se ha especificado en renglones anteriores nos permitirá otorgar sentido a las fotografías históricas como fuentes de primera mano que, como podemos ver, son reproducidos en las páginas de los libros de texto de Historia de México, permitiéndonos trabajar con ellas como lo que son, fuentes válidas para la reconstrucción de conocimiento histórico.

La revisión que se hizo a una parte constitutiva de los libros de texto de la asignatura de Historia de México nos permitió conocer la diversidad y la cantidad de imágenes que contienen estos libros de texto y saber que se apegan a lo establecido por el artículo 6° del Acuerdo 236, podemos concluir entonces, que si no consideran los postulados de dicho artículo, podrían arriesgar la aprobación de la SEP.

Además, nos permitió conocer que las imágenes/fotografías se desempeñan más como ilustraciones que refieren al texto, que lo acompañan, que lo adornan, siempre en una posición subordinada y no se recuperan como fuentes históricas, como objetos de análisis en sí mismos.

Por medio de la exploración procedimos a enfocarnos a un determinado tipo de imagen, es decir, las fotografías históricas y a enfocarnos en determinados libros, tomando como criterio de selección, el tiraje.

La postura interpretativa que se desglosó nos permitirá en el siguiente capítulo iniciar el trabajo de construcción de sentido con las fotografías históricas detectadas y organizadas en el cuadro anterior.

Como hemos señalado, la dificultad de lectura/de análisis ante una fotografía o una imagen va en el sentido de proceder lógicamente y evitar la subjetividad. Como Peter Burke señala: “Leer imágenes no debe ser sólo intuitivo [...]. Los historiadores muchas veces siguen la intuición, pero deben justificar las conclusiones a las que llegan por la intuición. Se puede aprender a leer imágenes y ciudades, tal como se puede aprender a leer textos. Se trata de una metáfora abierta, porque puede usarse para decir que no debemos ser tan logocéntricos y tomar las imágenes en serio”.<sup>241</sup> La invitación está dicha, sólo queda trabajar en tan interesante propuesta.

---

<sup>241</sup> Entrevista a Peter Burke en: [http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota\\_id=855501](http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=855501)

## CAPÍTULO VI

### **HACER HABLAR A LA “PEQUEÑA MUERTE”: HACIA UNA INTERPRETACIÓN DE LAS FOTOGRAFÍAS HISTÓRICAS DE MUJERES INCLUIDAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994–2006).**

En este último capítulo se procederá a interpretar las fotografías históricas detectadas donde aparecen mujeres de los tres libros seleccionados de Historia de México para tercer grado de educación Secundaria. Estas fotografías serán trabajadas como fuentes históricas para que nos aporten elementos sobre la vida de las mujeres y su posición en la sociedad en la que vivieron.

Es importante considerar que, como parte de un libro de texto, estas fuentes históricas adquieren nuevos sentidos y significados, toda vez que los libros están inscritos en contextos diferentes a los de las propias fotografías, en este sentido cabría preguntarnos ¿en qué medida, su inclusión como ilustraciones, apoyan y refuerzan los cambios que las propias mujeres han impulsado o, por el contrario, cumplen funciones de reproducción o de las relaciones tradicionales entre los géneros? Si bien esta tesis no es para intentar una respuesta, sí permite iluminar objetos que hasta la fecha permanecen en la obscuridad: las imágenes de las mujeres en los libros de texto. Dichas mujeres que, retratadas para la posteridad, siguen estando presentes por haber posado de manera voluntaria o involuntaria ante el obturador de una cámara fotográfica que las capturó para la eternidad.

En el anterior capítulo se especificó la postura que guiará la interpretación o la construcción de lectura que otorgue sentido a las fotografías históricas elegidas. Bajo los supuestos antes señalados, iniciaremos la lectura/interpretación de una serie de fotografías históricas que incluyen mujeres. Antes de proceder, conviene señalar algunos elementos que hemos decidido incluir en el análisis.

En primer lugar, deseamos apuntar el hecho de que, en algunos casos, las fotografías que se pueden observar en los libros constituyen sólo fragmentos de los documentos originales, lo que impide tener una visión de la fotografía completa y de su contenido. Para solventar esta situación, cuando es posible, es decir, cuando se cuenta con la fotografía en sus dimensiones originales, presentamos ambas versiones y realizamos la lectura de la imagen completa.

En otros casos, en los libros no se menciona la referencia de la fotografía. Cuando a partir de una investigación en archivos fotográficos y en obras especializadas se ha podido conocer la referencia y los datos, los incluimos para, a partir de ellos, trabajar la contextualización de estos objetos.

Finalmente, en el caso de otras fotografías, hemos decidido incorporar otras fuentes tanto documentales como fotográficas para, a partir de su entrecruzamiento, realizar una interpretación histórica más acabada.

### **6.1 Criterios de distribución de las fotografías históricas que conforman el corpus de trabajo.**

Las trece fotografías que conforman el corpus de análisis, se eligieron por medio de la exploración que se hizo a los libros de texto de Historia de México para nivel secundaria, esta revisión tuvo varias fases; primeramente esta exploración nos permitió conocer la gran variedad de imágenes/fotografías que se utilizan para ilustrar los diferentes temas que conforman el Programa de dicha materia. Lo anterior nos permitió ver que los temas relacionados con la sociedad, la cultura, la familia, los valores, la educación, entre otros, son ilustrados mayoritariamente con imágenes o fotografías donde están presentes las mujeres y que, comparadas estas láminas con aquéllas en donde no están presentes, nos llevó a un análisis de corte cuantitativo y cualitativo.

El análisis cuantitativo se produjo al reconocer y comparar aquellas imágenes/fotografías donde aparecen sólo hombres y aquéllas donde aparecen mujeres

(ya sean solas, acompañadas –por otras mujeres o por hombres-) (ver anexo 3). Los resultados desventajosos para las imágenes y fotografías donde aparecen mujeres permitieron plantearnos el siguiente cuestionamiento ¿por qué existe un bajo porcentaje de imágenes y fotografías donde se representan a mujeres en comparación con el porcentaje más alto de imágenes y fotografías que representan a hombres?, ¿qué se está produciendo con ello? son preguntas que nos conducen a otro nivel de corte cualitativo.

Una primera respuesta a las interrogantes nos acerca a la concepción que “se tenía” o “se tiene” del “quehacer” histórico, el cual daba o da mayor importancia a los acontecimientos que abarcan aspectos políticos, militares, económicos y/o diplomáticos, en donde los que figuran con mayor frecuencia en esos espacios, son los hombres, lo que es fortalecido con el contenido programático de dicha asignatura que se encuadra más a estos acontecimientos y, aunque los contenidos de temática cultural o social forman parte del currículo, la proporción es menor, y es en estos temas en donde encontramos imágenes de mujeres.

En síntesis, estamos hablando de una Historia androcéntrica porque retoma –prioritariamente– a los hombres, mientras a las mujeres las subsume a una medida ideal pensada en relación a ellos; “En la historiografía androcéntrica, a las mujeres se les menciona, cuando mucho, como casos particulares, una minoría que merece, si acaso, unas cuantas líneas”.<sup>242</sup>

Es en los contenidos –sociales, culturales-, en donde las mujeres y no solamente ellas, sino todo el grueso de la población que la conforma, comúnmente es omitida o anónima, con o sin pronunciamiento, reconociéndose casos aislados de mujeres *heroínas*, *esposas*, *mártires* o *amantes* que dieron su vida por *ideales libertarios*, o *algún hombre* destacado en ámbitos políticos, militares, al hacer o estudiar historia decimonónica.

---

<sup>242</sup> Cano, Gabriela. “La historia de las mujeres: algunas preocupaciones metodológicas”, en Cano, Gabriela; Carmen Ramos y Julia Tuñón. *Problemas en torno a la historia de las mujeres. Ensayos*. Cuaderno No. 55, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991, p. 18.

Esta investigación se apega al paradigma *Nueva Historia* que recupera a los de *sin historia*, aquéllos que han sido marginados/as en los temas considerados *relevantes*, rescatando sus voces y considerando todos los asuntos humanos como *dignos* de ser estudiados. Hombres y mujeres que, sin importar edad, religión, clase social, etnia, son sujetos y actrices históricos, objetos de estudio. Es entonces, otra manera de reconstruir la historia recuperando metodologías y categorías de otras disciplinas con el fin de lograr un análisis más nutrido en los temas históricos.

Aunque el planteamiento nodal de esta tesis no radica solamente en revelar la desventaja cualitativa de láminas de los libros de texto donde se representen mujeres, o visualizar en qué temáticas abundan más imágenes donde aparecen mujeres y en cuáles no, ya que si revisamos las investigaciones anteriores que tienen como fin el primer planteamiento podremos reflexionar por dónde se inclinará la balanza en el caso específico de los libros de texto de historia de secundaria. El fin primogénito de la presente tesis es conocer ¿cómo son representadas las mujeres que aparecen en las imágenes/fotografías que ilustran algunas páginas de los libros de texto de Historia de México para nivel Secundaria y por qué se representan de esa manera?

Estaremos hablando entonces de una segunda exclusión, que va en el sentido de la invisibilidad y la coerción que produce el *género* asignado a las mujeres representadas en estas imágenes/fotografías. El *género* es una categoría que permite evidenciar racionalmente que las posturas, actitudes, actividades, relaciones que la sociedad patriarcal ha impuesto y ha construido social y culturalmente van a favorecer a la construcción de relaciones jerarquías y asimétricas entre hombres y mujeres, las cuales independientemente de los contextos en que se produzcan, borrarán, limitarán, coartarán o suprimirán, cualquier posibilidad de proyección de ellas. Lo anterior concreta dos nociones; el de *cambio* y *continuidad* en la historia.



La noción de *continuidad* es una clave importante en la historia ya que permite interesarnos por aquello que se ha preservado durante décadas y siglos, aunque sea en diferentes escenarios, personajes, objetos y espacios. Por ello esta noción es de gran importancia, ya que la historia la ha estado “[...] utilizando para explicar las diversas formas de la organización social entre los géneros”<sup>243</sup> y, por medio de la fotografía, se muestran ante nuestros ojos para ser interpretados.

Optamos por interpretar para conocer cómo son representadas las mujeres en las fotografías elegidas que ilustran las páginas de los libros de historia de México para nivel secundaria, por medio de una postura que involucra teoría de la historia, metodologías y el *género* como categoría analítica, que nos permitan construir sobre las mujeres en sus relaciones con otras mujeres y con los hombres. La incorporación de las mujeres en el conocimiento histórico obedece a una visión que permita reconstruir una historia en donde hombres y mujeres conviven, como lo hacen en la realidad.

La exploración nos permitió también identificar y elegir las fotografías que formarían el corpus de análisis. En total son 13 fotografías históricas que pertenecen a tres libros distintos, el de la Editorial Castillo, el de la Editorial Santillana XXI y el de la Editorial Santillana (Serie 2000). A continuación, procedemos a organizarlas en dos bloques o escenarios para el análisis:

- A) Bloque I, comprende el siglo XIX. En este Bloque se ubican cuatro fotografías históricas que corresponden al último tercio del siglo XIX, periodo conocido como el “Porfiriato” (entre 1877 y 1905).
- B) Bloque II, comprende el siglo XX. Este segundo Bloque se divide en dos apartados:
  - a) “Proceso de Revolución” (entre 1906 y 1940), en el cual se ubican ocho fotografías, cinco en el movimiento revolucionario y tres entre 1920 y 1940.

---

<sup>243</sup> Ibid., p. 19.

b) “Post-revolución” (1940-1968), aquí ubicamos un solo ejemplar.

Al inicio de cada Bloque se abordará un gran contexto que nos sitúe en la época correspondiente. Es necesario aclarar también que la sistematización fotográfica anterior responde a la organización temática que indica el programa de la asignatura de Historia de México del Plan de Estudios 1993 para Educación Secundaria (ver anexo 9).

## **6.2 BLOQUE I. Siglo XIX.**

Este bloque lo componen cuatro fotografías históricas, que fueron utilizadas para ilustrar temas pertenecientes a la Unidad Seis, titulada *México durante el Porfiriato*. Las cuatro fotografías forman parte de un escenario o contexto específico, corresponden al último tercio del siglo XIX, periodo conocido como el *Porfiriato*, el cual se recupera antes de iniciar con la interpretación de cada una de ellas.

### **6.2.1 Contextualización histórica: El Porfiriato.**

El *Porfiriato* es un periodo enmarcado en el último tercio del México decimonónico (1877-1911), algunos ubican su inicio un año antes y se habla del inicio de su decadencia a fines de 1907.

Este periodo histórico ha sido objeto de estudio por parte de historiadores de décadas pretéritas y actuales. El historiador Gerardo Sánchez Díaz recupera una de las primeras obras que estudió este periodo dando “[...] una explicación documentada del Porfirismo, (desde el punto de vista) económico y político y no como la simple dictadura de un presidente de la República”,<sup>244</sup> fue la del historiador José C. Valadés en 1941, *El porfirismo. La historia de un régimen*

---

<sup>244</sup> Sánchez Díaz, Gerardo. “Prólogo” en: Lloyd, Jane-Dale; Eduardo N. Mijangos Díaz; Marisa Pérez Domínguez y Ma. Eugenia Ponce Alcocer (Coords). *Visiones del Porfiriato. Visiones de México*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Departamento de Historia. Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2004, p. 9.

1876-1881, obra que otorgó apertura a la investigación, seguida del Archivo particular del general Díaz, autorizada en 1946 por su hijo el coronel Porfirio Díaz, como él mismo señala.

Las investigaciones han virado de protagonistas, más recientemente se estudian otros sujetos del periodo, todos aquellos que conformaron el grueso de la sociedad, sin importar sexo, edad, etnia, clase social o religión. Gracias a estas investigaciones se ha ampliado la visión de este periodo lleno de contrastes, de «cambios y continuidades».

En la búsqueda de la consolidación nacional, los «cambios» fueron constantes durante todo el siglo XIX. Así, en “1867, después de guerras civiles, cambios de gobierno, dos imperios y varias intervenciones extranjeras, se restaura la República y queda históricamente derrotado el proyecto monárquico”.<sup>245</sup> La República Restaurada comprende los años 1867-1876 y es durante este periodo que sobresalen figuras como la de Juárez y más tarde de Porfirio Díaz, este último se levantó contra el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, quien renunciara a la presidencia del país en 1876, dando paso a que él ocupará la presidencia en 1877.

Durante el Porfiriato se buscó en los capitales extranjeros la inversión económica que permitiera el florecimiento de fábricas, comercios, el crecimiento de la red ferrocarrilera, del sistema financiero,<sup>246</sup> de todo aquello que necesitaba el país. Por medio de diferentes leyes y en diferentes momentos (la ley del 21 de junio de 1885, ley del 3 de junio de 1893), el gobierno de Díaz consolidó un clima benéfico para atraer inversionistas extranjeros, para pedir nuevos empréstitos en el exterior se exoneró de impuestos a quienes emprendieran industrias nuevas. En suma, “al finalizar el porfiriato, con unas cuantas excepciones (el henequén yucateco, el algodón de La Laguna, el azúcar morelense y la ganadería de

---

<sup>245</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres en México. Recordando una historia*. México, CONACULTA, 1998, p. 95 y 121.

<sup>246</sup> *Ibid.*, p. 121.

Chihuahua), la economía dependía, casi fundamentalmente, del capitalismo internacional”.<sup>247</sup>

Este auge económico, aunado con las herencias heterogéneas desfavorables, provocó durante el Porfiriato distancias cada vez más profundas entre la población, agudizando disidencias de diferentes sectores (laborales, políticos, económicos, sociales, agrarios),<sup>248</sup> que con el tiempo cobraron a este periodo y su principal protagonista, el General Díaz, una factura llamada *exilio*.

Los avances tecnológicos durante el Porfiriato fueron visibles prioritariamente en las ciudades, así la imprenta, el telégrafo, la fotografía, que es una huella histórica que nos permite conocer este pasado, se combinaron con otros como la continuación de la construcción de miles de kilómetros de vías férreas para incrementar el desarrollo industrial en varias ramas; como el textil, el agrícola, el ganadero.<sup>249</sup>

Así, al iniciarse el nuevo siglo la ciudad de México tuvo una innovación que modificó la vida de los ciudadanos, acortó distancias y tiempos, la capital contaba entonces con otro avance tecnológico «un moderno equipo de tranvías eléctricos», que se inauguró el 15 de enero de 1900. Esta innovación redujo hasta hacer desaparecer con el transcurso del tiempo los tranvías «de tracción animal» que se utilizaban en esas épocas. Este acontecimiento proviene de un proceso que nos remonta, como menciona Gustavo Casasola, a la mitad del siglo XIX, ya que desde el año “1852 el Conde de la Cortina obtiene la patente para establecer un ferrocarril de la ciudad a las poblaciones del Distrito Federal. En 1856 se le concede el privilegio a don Jorge Luis Hammecken y Mejía para un ferrocarril de México a Tacubaya. En 1861 los señores Arbeu tienen el permiso para establecer un ferrocarril de México a Chalco. Posteriormente fueron

---

<sup>247</sup> González Navarro, Moisés. *Sociedad y Cultura en el porfiriato*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, p. 16.

<sup>248</sup> Con respecto a disputas civiles Moisés González Navarro, señala brevemente algunos que acontecieron antes de que Porfirio Díaz en 1877 tomara el poder, entre los mencionados se encuentran los movimientos cristeros. *Ibid.*, pp. 12-14.

<sup>249</sup> *Ibid.*, p. 15.

otorgadas varias concesiones para la construcción y tendido de vía en el Distrito Federal [...]”.<sup>250</sup>

Para los años ochentas del siglo XIX, Casasola señala que se consolida la «Compañía de Ferrocarriles y Tranvías en el D.F.», entre los concesionarios menciona a Don Ramón Guzmán, Ángel Lerdo de Tejada y F. del Castillo, “con el privilegio de explotar el negocio por 99 años y a la que se le fusionaron otras propiedades de tranvías y transportes. (Para finales de este mismo siglo) la Compañía del Ferrocarril del Valle tenía 175 kilómetros de vía; cinco locomotoras, 600 coches de pasajeros de ferrocarril y tracción animal, 80 carros de carga, 40 carretones, 3,000 mulas y caballos, 300 conductores, 300 cocheros, 100 inspectores, un veterinario y mil trabajadores en distintas ramas.<sup>251</sup> El precio del pasaje -señala-, era entre “6 a 31 centavos”.

En 1896, en pleno periodo del Porfiriato, el gobierno autorizó a un sindicato inglés el servicio del tranvía, con el fin de mejorarlo por medio del sistema eléctrico. “Este sindicato obtuvo todas las acciones de la *Compañía Limitada de Ferrocarriles en el D. F.* y garantizó a los antiguos propietarios el pago anual del 3 ¼ por ciento”,<sup>252</sup> quienes aceptaron otorgando y cediendo sus derechos y franquicias a los ingleses, los cuales se convirtieron en dueños con el privilegio de explotar el negocio por el mismo tiempo asignado a ellos, o sea, 99 años.

Ante la pretensión de una ciudad moderna, con tranvías eléctricos, coexistían otros elementos que opacaban el espejismo de prosperidad. Así pues, en la investigación de Claudia Agostoni se hace mención que la ciudad de México en esos momentos “era una de las urbes más sucias e insalubres del mundo y que la imagen de la ciudad moderna era constantemente socavada por un amplio rango de factores”.<sup>253</sup> Entre los factores que menciona está el hecho de que las calles

---

<sup>250</sup> Casasola, Gustavo. *Historia gráfica de la revolución mexicana*. Tomo I. México, 1992, p. 10.

<sup>251</sup> *Ibidem*.

<sup>252</sup> *Ibidem*.

<sup>253</sup> Agostoni, Claudia. “Médicos y parteras en la ciudad de México durante el porfiriato” en: Cano, Gabriela y Georgette José Valenzuela (Coords). *Cuatro estudios...* Op. Cit., p. 71.

de la ciudad no estaban pavimentadas en su mayoría, provocando en tiempos de lluvia canales superficiales de *ríos de lodo*, debido a la falta de un sistema eficiente de desagüe y drenaje.

Estas inconsistencias se entremezclaban con los avances, en este caso tecnológicos como lo fue el tranvía eléctrico. En el ámbito educativo las cosas no estaban mejor, lo que retrasaba los cambios profundos. Luz Elena Galván reconoce que hubo avances en este ámbito, aunque no fueron los suficientes para un verdadero cambio, se tuvo “[...] el interés por instruir a un pueblo analfabeto, pero los esfuerzos y las leyes a favor de la educación no tuvieron gran éxito, pues solo quedaba en buenas intenciones”.<sup>254</sup>

Las causas que provocaban inconsistencias en el ámbito educativo fueron diversas, por un lado, la población era diferente tanto en etnia como en lengua, heterogénea económica y geográficamente, y en su mayoría era analfabeta “(84% en 1900) no sabía leer ni escribir”, la mayoría vivía en zonas rurales, los que tenían estas habilidades eran los de las clases medias o altas que vivían en concentraciones urbanas como el Distrito Federal,<sup>255</sup> por ende con un nivel de vida más cómodo que el mayoritario. El analfabetismo era el resultado de profundas desigualdades vividas desde tiempos pretéritos que afectaron prioritariamente a los pobladores nativos y a sus descendientes. Aunado a ello los avances tecnológicos, como las vías de comunicación, el fomento de la industria, el comercio, provocaron abismos que no permitieron el avance sustancial de los estados con mayor población indígena como Guerrero, Oaxaca y Chiapas.<sup>256</sup>

Ante este panorama, el abogado Joaquín Baranda encargado del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por un periodo de más de dieciocho años (del 1° de diciembre de 1884 al treinta de noviembre de 1901), centró su interés por «la democracia educativa», lo que significaba proporcionar «instrucción elemental

---

<sup>254</sup> Galván L., Luz Elena. “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXVI, No. 2, 1996, p. 166.

<sup>255</sup> Bazant, Milada. *Historia de la Educación Durante el Porfiriato*. Colegio de México. México 1993. 16.

<sup>256</sup> *Ibid.*, 83.

obligatoria para todos»,<sup>257</sup> sin relegar la instrucción preparatoria y profesional. En su interés organizó el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, así como los dos Congresos Pedagógicos de 1890 y 1891. Para 1901 se dan cambios en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, se nombran dos oficiales mayores por Porfirio Díaz: uno para el ramo de Justicia y otro para el de Instrucción, el historiador, jurista y profesor, Justo Sierra ocupó el último cargo (durante el periodo del 1° de julio de 1905 hasta el 24 de marzo de 1911), y para 1905 el de Secretario de Instrucción al transformarse el Ministerio en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Tanto Joaquín Baranda como Justo Sierra se les atribuye “[...] el mérito de sentar las bases de un sistema educativo que perdura hasta la fecha [...]”<sup>258</sup>

En sus obras (*Plan de la Escuela Mexicana del 13 de septiembre de 1902, Problemas de la reforma educativa, Deberes y aspiraciones de la Escuela del 3 de julio de 1905*), en donde Justo Sierra plasmó logros, carencias, obstáculos e intereses educativos al estar como responsable del ámbito educativo en el país.

Transformó el Ministerio en Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, fijó democracia educativa desde el nivel preescolar, se necesitaban mujeres capacitadas en pedagogía, maduras en edad y saber, las cuales debían trabajar en edificios adecuados, la escuela primaria debía centrar su interés en la enseñanza del español *como medida política de unificación social*, reconocía el fracaso de las escuelas normales de varones lo cual lo atribuía a los bajos salarios y a las casi nulas prestaciones, en cambio la Normal de mujeres o de señoritas desbordaba aspirantes, como el mencionaba, para ello proponía seleccionar a las candidatas con cuidado a fin de evitar el desempleo.<sup>259</sup>

---

<sup>257</sup> Ibid., p. 19.

<sup>258</sup> Marín Marín, Álvaro. *Las pedagogías del Porfiriato*. Doctorado en Ciencias. Centro de Investigación y Estudios avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas. Especialidad en Investigaciones Educativas. México. 2007. pp. 14, 16 y 17.

<sup>259</sup> Ibid., pp. 51-52.

Justo Sierra tenía presente que faltaba mucho por cumplir en el ámbito educativo, pues los analfabetos aún superan en mucho a los escolarizados; los padres se oponían a la asistencia de sus hijos a la escuela en épocas de faena agrícola; propugnaba por los desayunos escolares, ya que con ello, los niños mejorarían mucho; el tradicionalismo se convirtió en un obstáculo a vencer, así como la rutina escolar; para Justo Sierra eran importantes los ejercicios físicos y los trabajos manuales en la escuela. Y aunque era atacado por la prensa acusándolo de tonto y de falta de probidad, no declino, muy al contrario, como apunta Álvaro Marín, en la gestión de Justo Sierra se incrementó el presupuesto destinado a la educación: “posiblemente debido a las gestiones de Justo Sierra y al interés de Díaz de quedar bien fuera y dentro del país, entregando grandes obras (como la Universidad Nacional) para las fiestas del Centenario de la Independencia”.<sup>260</sup>

Los maestros, como señala Marín, recuperando a Justo Sierra deben enseñar “[...] siempre cosas útiles y tangibles y les ordena que no enseñen preceptos morales contrarios a los que reciben los niños en sus casas. Aunque la escuela debe crear la religión cívica la escuela deberá realizar la religión de la patria en el alma del niño. [...] para que al transformarse el niño en el hombre, ese culto santo se convierta en resolución de sacrificio y en devoción austera por el deber, por la justicia y por el bien [...], reconoce que los maestros siguen mal pagados y no se compromete pero si promete hacer todo lo posible por elevar el nivel social del magisterio”.<sup>261</sup>

Justo Sierra centra en la Ley de 1908 su pensamiento educativo, hace hincapié en la reglamentación de la enseñanza primaria: En su artículo primero se determinaban las características que debía tener la educación: sería nacional, laica y gratuita; era el Estado para Sierra el responsable de educar y no simplemente de instruir y en el artículo quinto se especificaba el enfoque que debía ser esencialmente educativo, esto es, llevar al niño de lo concreto a lo

---

<sup>260</sup> Ibid., pp. 15, 54

<sup>261</sup> Ibid., p. 55.



abstracto; en el artículo seis se aumentaba a cinco los años de la educación primaria elemental en vez de cuatro anteriores.<sup>262</sup>

Ante las buenas intenciones teóricas, en la práctica las condiciones de los y las docentes durante el siglo XIX y, específicamente del Porfiriato, eran precarias. Luz Elena Galván señala que “era una profesión con poca aceptación social, con salarios bajos [...], deficiente preparación académica, [...] (lo que traía como consecuencia) menosprecios tanto económica como socialmente”,<sup>263</sup> muy contrario a lo que se expresaba en el discurso oficial, que los enarbolaba y les otorgaba responsabilidades de transformación en el educando.

Se observan anhelos utópicos que no se resolvieron, pues Sierra estaba consciente de que necesitaba aumentar el salario de los maestros, crearles alicientes, pero había obstáculos tanto económicos como humanos que impedían el cambio, así lo deja ver el siguiente texto que Luz Elena Galván recuperó de Justo Sierra, preocupado por aumentar el salario de los maestros: “[...]. En varias cartas, Sierra le reiteraba a (José Yves Limantour, Ministro de Hacienda) que el elemento primordial en nuestro país era el maestro. Por eso se necesitaba crearle alicientes. Irónicamente (Limantour) le contestaba: “Si sabe usted de alguna fábrica en que hagan maestros de acero o de palo, que no tengan necesidades morales ni físicas, mándeme el catálogo de precios para que encarguemos los diez o veinte millares que la República necesita”.<sup>264</sup>

La formación de maestros fue otro de los grandes objetivos del régimen. Se creó en 1885 la primera Normal en la capital. “Este grupo profesional tomó su trabajo como misión y gracias a ello sobrevivió varios años. Sin embargo debido a su baja retribución y a las deplorables condiciones laborales empezaron a legitimizar sus intereses y hacia fines del régimen formaron un grupo homogéneo de protesta”.<sup>265</sup>

<sup>262</sup> Bazant, Milada. *Historia de...* Op. Cit., pp. 41, 42 y 43.

<sup>263</sup> Galván L., Luz Elena. *Maestras y...* Op. Cit., pp. 166-167.

<sup>264</sup> *Ibid.*, p. 168.

<sup>265</sup> Bazant, Milada. *Historia de...* Op. Cit., p. 17. Véase también. Galván L., Luz Elena. *Maestras y...* Op. Cit., pp. 169, 171-173.

Para Milada Bazant el verdadero crecimiento educativo no se vio reflejado en el aumento del índice de alfabetismo o en las mejoras a la situación de los maestros, sino más bien "[...] el crecimiento se dio en toda la pila de ideologías y debates, que transformaron y adoptaron como propia la modernidad en la educación [...]. Se introdujo la pedagogía moderna, se crearon y multiplicaron las escuelas normales, se ofrecieron carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro".<sup>266</sup>

En síntesis, el avance educativo fue más utópico que realista, llevar a la práctica la teoría dependía mucho de las diferentes clases de escuelas que aunque llevaban el mismo programa de estudio, sus posibilidades hacían un acercamiento o un alejamiento al mismo, sucedía lo mismo de un estado a otro, ciudad o colonia.<sup>267</sup>

La heterogeneidad de la población contribuía a ello, pues los indígenas fueron en este rubro los menos beneficiados, aunque era la población que concentraba si no el total, sí la mayoría de analfabetas y fue pensando en estos últimos los cambios que se vislumbraron.

El siguiente apartado recupera la situación de las mujeres durante el porfiriato, las continuidades y cambios que oscilaban entre lo que era y lo que debía ser.

### **6.2.2 Las mujeres en el periodo Porfirista.**

Las mujeres fueron un grupo heterogéneo durante esta época, formó parte de un imaginario que el gobierno porfirista rescató y modificó a su conveniencia para alcanzar sus objetivos, pero que, en el proceso, se engendraron los cimientos de una conciencia que más tarde respondería a sus interrogantes.

Los elementos de cambio y continuidad se vincularon, viéndose los primeros limitados y quedando muchos de ellos en buenas intenciones. A diferencia de los

---

<sup>266</sup> Bazant, Milada. *Historia de...* Op. Cit., p. 15.

<sup>267</sup> *Ibid.*, pp. 46-47.

elementos de continuidad, “los de la mentalidad y los sentimientos que cambian lentamente y con otro ritmo; los que [...], permean la vida cotidiana y dan valores a la sociedad más allá de los cambios políticos. Estos elementos vincularon a la Colonia con el Estado nacional –en las ideas, las creencias, la comida, el lenguaje-; ese hilo invisible lo compartieron sectores de clase quizá enfrentados política o socialmente, pero con similitudes de cultura, idioma, religión y costumbres. [...] Así, al preguntar por las mujeres de diversas clases sociales y partidos políticos, [...]. Accedemos a una moral social construida a lo largo de los siglos en torno a arquetipos rígidos, pero accedemos también a las variantes de la moral aceptada, a las opciones que rebasan, poco a poco, el marco impuesto por la tradición”.<sup>268</sup> En este escenario se movieron las mujeres reales e imaginarias en el porfiriato.

Julia Tuñón nos explica que las relaciones de género que se preservaron durante el porfiriato fueron el resultado de continuidades de un proceso heredado desde la época prehispánica, pasando por la conquista española y el virreinato: “La conquista española enfrentó a dos mundos, ambos poderosos, en proceso de expansión política y militar y profundamente religiosos, (y) ambos caracterizados por un sistema patriarcal o de predominio masculino”.<sup>269</sup>

El virreinato “conservó el sistema de privilegio masculino heredado de sus dos nutrientes: [...] ambas centraban el papel de la mujer en el matrimonio y la maternidad, condenaban el aborto y la sexualidad; valoraban como cualidades consustanciales al género la sumisión, debilidad y entrega, y consideraban la virginidad como un estado ideal; ambas satanizaban a la mujer que se desviaba del cauce previsto, la consideraban violadora tanto de la moral social como de su (“eterna”) naturaleza femenina. Sin embargo, entre la práctica de vida y la ideología dominante existía en esta sociedad una diferencia palpable [...]. El virreinato, para las mujeres (comunes, corrientes) implicó su adecuación social a

---

<sup>268</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., pp. 96-97.

<sup>269</sup> *Ibid.*, p. 41.

un sistema complejo que las recluía nuevamente en el conocido ámbito del hogar, ahora con la variante del convento o la casa pública “de mancebía”<sup>270</sup>.

Para la época de La Reforma, los cambios se idearon en relación a la instrucción para ambos sexos, para “los ideólogos de la reforma, éste era un principio del liberalismo: la idea de generar igualdad de oportunidades para que destacara el individuo más capaz conllevaba el de la libertad de aprender. Hacia 1860, Ignacio Ramírez defendía que la mujer tuviera una educación similar a la del hombre, para que cumpliera más eficientemente las labores de la maternidad: La instrucción pública, científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres sino para que sean preceptoras. Se le asignaba así la función social de avalar el sistema desde casa, utilizando la influencia de sus afectos sobre la infancia en términos de lo que el país requería, y empleando su “naturaleza”, sensible, cálida y su instinto para reconfortar al cansado luchador del mundo de lo público”<sup>271</sup>.

Durante esa misma época, específicamente en la ciudad de México “se observa un cambio de actitud hacia las mujeres que, en algunos casos, conlleva una mejoría legal, como la reducción de la mayoría de edad de los veinticinco a los veintiún años y la discusión acerca de la liberación de los adultos solteros de la autoridad paterna. Las normas tienen diferencias regionales. Se discuten algunas medidas que pueden dar a la mujer ventajas sociales, como el derecho automático de viudas y madres solteras, a asumir la patria potestad sobre los hijos, la posibilidad de adoptar niños y ser tutoras de menores, su autoridad al interior del matrimonio para la educación de los hijos, el rechazo a considerar un derecho del marido el matar a la esposa adúltera, la reducción del derecho del esposo sobre los bienes de su cónyuge y el disfrute de mayores derechos de las solteras. Todo esto refleja mayor respeto a la capacidad femenina y pone a discusión una serie

---

<sup>270</sup> Ibid., pp. 55-56.

<sup>271</sup> Ibid., p. 119.

de cuestiones que si bien no necesariamente se resulten en su favor implica el aumento de la estima general hacia ellas y, por ende, de la autoestima [...].”<sup>272</sup>

Entre la teoría y la práctica existe siempre un trecho interesante por conocer, así durante este tiempo oscilaba lo debido y lo tolerado, una zona neutra como lo llama Julia Tuñón “[...] una zona neutra entre el “deber ser” y su puesta en práctica, zona propiciatoria de una doble moral que daba un margen a hechos como la prostitución”.<sup>273</sup>

Para contrarrestar de cierta forma estas inconsistencias, el siglo XIX fue también un siglo de manuales de conducta, “así, la letra impresa de esos años se dirige en mucho a normar el “deber ser” femenino. Manuel Payno y Francisco Zarco, escritores importantes de la época, (fueron) expertos en eso de dar consejos a las mujeres y los (difundieron) en periódicos y revistas, donde se (exaltaba) su papel de mantenedoras del hogar [...]”.<sup>274</sup>

Una de las obras que tuvieron mayor impacto fue la del venezolano Manuel Antonio Carreño, su Manual de urbanidad y buenas maneras, fue un texto recomendado por preceptores y educadores, escrito especialmente para las mujeres,<sup>275</sup> mujeres de clase media prioritariamente, pues como señalan Galván, Castañeda y Martínez, las mujeres de esta clase tenían como deber a “[...] aprender a ser mujeres educadas y fieles seguidoras de la moral y la religión. Convertidas en “el ángel del hogar”, podrían ser buenas esposas, buenas madres y excelentes amas de casa, capaces de transmitir a sus hijos las bases morales y religiosas para hacer de ellos buenos ciudadanos y buenos católicos. La lectura de fábulas, parábolas, diálogos, y sobre todo textos religiosos, fue un elemento

---

<sup>272</sup> Ibid., pp. 102-103.

<sup>273</sup> Ibid., pp. 104 y 108.

<sup>274</sup> Ibid., pp. 100-101.

<sup>275</sup> Torres Septién, Valentina. “Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850- 1900”, en: Cano, Gabriela y Georgette Valenzuela (Coords.). *Cuatro estudios...* Op Cit., p. 100.

indispensable en la educación femenina, un modelo que no se contradice en las lecturas del siglo XX”.<sup>276</sup>

Para mediados del siglo XIX parecía ser que ya no se dudaba de una necesaria educación para mujeres, una educación basada en fortalecer sus bondades y transformarlas en *ángeles de los hogares*, “los autores de estos manuales sostenían que la función educativa femenina, consistía en prepararlas para ser “el ángel del hogar”, [...]. Si ilustrásemos su corazón, no habría más que virtudes: y tendríamos ángeles en vez de mujeres [...], además de todo lo anterior y como complemento indispensable de su formación, la mujer, sin importar su posición social, debía saber coser, zurcir, lavar, planchar, o saber llevar una casa, mandar a los sirvientes y llevar correctamente la economía”.<sup>277</sup>

En síntesis, los manuales de las buenas costumbres estaban dirigidos a mujeres que primeramente sabían leer, por lo tanto, pertenecían a los sectores sociales considerados *más educados*, eran ellas quienes iban a reproducir estas normas tanto en la casa como en la sociedad, de ellas dependía el buen comportamiento no sólo de ellas mismas, sino de todos los que las rodeaban, empezando por sus hijos, esposos y hombres en la sociedad. “El resultado final consistiría en permanecer dentro del estrato social que se denominaría a sí mismo como “civilizado”, como bien educado. En ese sentido, los manuales fueron las guías [...] para apropiarse de [...] formas de comportamiento, hábitos, maneras, que la procedencia social no siempre garantizaba”.<sup>278</sup>

Si el *hogar* fue el espacio considerado propio para las mujeres durante el porfiriato en el México decimonónico, esto frenaba más no concluía con las aspiraciones de algunas mujeres por ser parte de otros ámbitos, como el político que, estaban destinados para los hombres. En el proceso, se gestó el pensamiento de mujeres no ligadas a los preceptos que en ese momento se

---

<sup>276</sup> Galván L., Luz Elena, Carmen Castañeda G. y Lucía Martínez M. (Coords.). *Lecturas y lectores...* Op. Cit., p. 29.

<sup>277</sup> Torres Septién, Valentina. “Un ideal femenino...” Op. Cit., pp. 109 y 119.

<sup>278</sup> Ibid., pp. 107-108.

tenían para ellas; había necesidad de trabajar, ser asalariadas, realizar una doble jornada de trabajo, una en su casa otra en algún espacio de la incipiente industrialización. Las mujeres ciudadinas, prioritariamente, pertenecientes a las clases medias, “[...] apuraban su entusiasmo por educarse [...]”.<sup>279</sup>

Por un lado estaba el hogar como el espacio propicio para las mujeres, por el otro, el desarrollo del capitalismo necesitaba la mano de obra de las mujeres, de esa manera, las mujeres poco a poco incrementan su presencia en las nuevas fábricas, como obreras, empiezan a ocupar espacios o puestos en oficinas públicas, en comercios, en restaurantes, como empleadas, secretarias, taquígrafas y, aunque su sueldo, como señala Julia Tuñón era menor del que recibían los hombres, no fue impedimento contundente para decidir no ocupar esos lugares. Trabajaban mujeres solteras o casadas (quienes enfrentaban la doble jornada). La edad, la condición social, la etnia, el género, fueron matices que se entremezclaron con el mundo de la producción, de los salarios, de las jornadas, de los horarios.<sup>280</sup>

Las nuevas situaciones que las mujeres experimentaban les generaba, como Tuñón afirma; “la conciencia de pertenecer a una determinada clase social [...] se incorporaron al trabajo remunerado tenían la opción de abrir su visión del mundo y trascender los más o menos estrechos límites de su hogar, así como ensayar formas de participación y poder hasta entonces desconocidas [...]”.<sup>281</sup>

La incorporación de las mujeres al mundo productivo no fue homogéneo, la mayor parte de las mujeres se integró a trabajos apegados a las condiciones ancestrales negativamente destinadas a ellas, por ejemplo a la realización de “quehaceres”, o bien, a actividades artesanales. Además, es necesario señalar que, estas situaciones las vivían las mujeres prioritariamente de regiones urbanas que

---

<sup>279</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres en...* Op. Cit., p.125.

<sup>280</sup> Ibid., p. 128.

<sup>281</sup> Ibid., p. 129.

rurales, pues aquellas que vivían en sectores rurales, sus situaciones eran diferentes debido a los límites tecnológicos y las formas de vida tradicionales.

Las mujeres reales durante el porfiriato vivieron discrepancias, las siguientes viñetas hacen referencia de ello:

- “Los discursos de la Escuela, la Iglesia y el Estado definen a las mujeres por el sexo, por su papel en la reproducción; pero las mismas instituciones les impiden, por el pudor que debe ser el mayor adorno femenino, su conocimiento del tema.
- Las mujeres son consideradas inferiores a causa de un supuesto límite impuesto por la biología a su raciocinio, pero se considera que su escasa ambición y su tendencia a cumplir labores de servicio le dan superioridad moral.
- El trabajo del hogar se devalúa cada vez más a lo largo de estos años. Porque se venden más productos para el uso doméstico en la calle, sin embargo, se considera que la mujer sólo tiene un sitio digno para desarrollarse: la casa.
- A pesar de este predominio del ámbito privado del hogar, el sistema económico obliga a un amplio sector a incorporarse al trabajo productivo en el mundo público”.<sup>282</sup>

¿Cómo minimizar el abismo?, ¿cómo integrarlas a una nación “en crecimiento”? La educación fue, por otro lado, la vía para lograr esta integración, aunque se pensó la educación no como crecimiento intelectual, de ilustración para las mujeres, sino como la vía de elevar su actitud, su *naturaleza*.

Una institución educativa que reunió a mujeres y que con el tiempo serían algunas de ellas protagonistas en la lucha por el cambio, fue la Escuela Normal para Señoritas, que desde 1890 se erigió como una institución educativa que preparaba al personal docente, donde sólo minorías, principalmente de situación

---

<sup>282</sup> Ibid., pp.123-124.



económica estable eran aspirantes de ingreso. La gran cantidad de aspirantes permitía en el momento que Justo Sierra era el encargado de la Secretaría de Educación que, se seleccionaran con cuidado las candidatas que debían entrar a esta Normal.

La educación elemental estuvo definida por el *género*, así pues, “aprendían a pintar, bordar, hacer primores con la aguja, tocar el piano y también, con frecuencia, el idioma francés, [...] se excluía cualquier conocimiento preciso de la sexualidad [...]”<sup>283</sup>

Las mujeres de clase baja “no tenían más opción que ser sirvientas y las de clase media, costureras, que cosían a destajo y muy mal remuneradas [...]. La industrialización del país durante el Porfiriato fue requiriendo la incorporación de la mujer a un trabajo más especializado, para el cual necesitaba un adiestramiento. Las nuevas fábricas textiles y tabacaleras, las oficinas públicas, de telégrafos y los pequeños comercios que solicitaban contadoras, mecanógrafas y taquígrafas requerían una mano de obra calificada. Así las escuelas de artes y oficios para mujeres –desde- 1872, fueron saturando la demanda que exigía el país que se modernizaba [...].”<sup>284</sup> En la Escuela de Artes y Oficios se impartía una educación técnica por medio de distintos talleres, por medio de ellos, las mujeres podían ser sujetos activos de progreso, incorporarse a diferentes centros de trabajo que estaban proliferando.

Empiezan a surgir y aumentar en aquellas mujeres obreras y de clase media elementos de conciencia en relación a su situación de género y de clase, pues su presencia en el ámbito público, remunerado, permitió este salto cualitativo, así lo indica Julia Tuñón: “[...] Al producir riqueza y no sólo hijos o casas limpias, pueden también acercarse más a su país: preocuparse por las organizaciones y movimientos sociales y participar en ellos. El porfirismo inauguró un periodo de gran actividad femenina y feminista, esto es, no sólo de mujeres participantes en

---

<sup>283</sup> Ibid., p. 117.

<sup>284</sup> Bazant, Milada. *Historia de...* Op., Cit., pp. 119-120.

los movimientos sociales sino también en aquellos que luchaban por demandas específicas del género. [...] Las maestras fueron las protagonistas principales de esta lucha, ya que su participación laboral les advertía de la manifiesta desigualdad entre hombres y mujeres; se convirtieron en pioneras de la «causa feminista» en busca del cambio. Las obreras también tuvieron un papel significativo. (Cada vez más) se hacía evidente una opresión específica del género, más allá de la clase social a la que cada mujer pertenecía [...] el sector femenino ocupaba ya un papel en las luchas y huelgas de las fábricas textiles de la ciudad de México y, más allá del fracaso inmediato de estos movimientos, empezaba a participar en la praxis social”.<sup>285</sup>

Las manifestaciones fueron diversas, una de ellas, fue por medio de publicaciones, entre las cuales encontramos: *La Siempreviva*, *El Álbum de la Mujer*, *Violetas del Anáhuac*, *Con los Primeros Aires del Siglo*. *La Mujer Mexicana*, entre otras.<sup>286</sup>

Aunque hay avances investigativos que nos hablan sobre la participación de las mujeres durante el Porfiriato, Julia Tuñón afirma que éstos no son suficientes, “la cuestión histórica femenina en el siglo XIX ha sido poco tratada. La historiografía, llena de héroes de bronce, conserva también algún ídolo femenino, pero la frialdad de la estatua poco nos dice del tibio universo de las mujeres que vivieron entre cocinas y bordados, devociones, trabajos y juegos de salón”.<sup>287</sup> Ante este escenario, las fotografías históricas son fuentes que nos permiten reconstruir conocimientos, llenar vacíos que encuadran y homogenizan a las mujeres, de esa manera podremos acercarnos a los cambios o bien, a las sutilezas de las continuidades.

---

<sup>285</sup> Ibid., pp.133-135.

<sup>286</sup> Ibid., pp. 135-136.

<sup>287</sup> Ibid., pp. 100-101.

### **6.2.3 Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades. Interpretación de las cuatro fotografías históricas del BLOQUE I. Siglo XIX (el Porfiriato).**

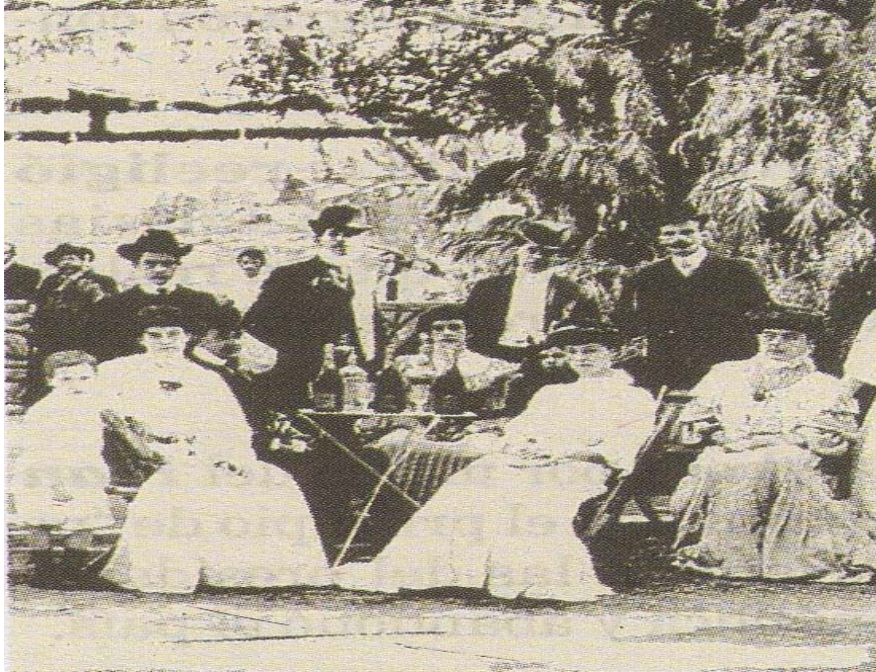
La primera fotografía de este primer bloque, pertenece al libro Historia 3 de la Editorial Santillana, Serie 2000. Ilustra el subtema “Las fuerzas de apoyo del Porfiriato”, perteneciente al tema uno “La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político” de la Unidad “México durante el Porfiriato”, en la página 154.

Se cataloga como la figura 6.5 y en su pie de fotografía indica: *Los grupos adinerados apoyaron a Porfirio Díaz; a cambio, recibieron todo tipo de privilegios y facilidades para emprender negocios.* Es ubicada en el extremo derecho inferior, con medidas de 4.7 cm. de ancho x 5.7 cm. de altura.

En esta fotografía se observan cinco mujeres aunque de una de ellas, que se encuentra ubicada a la extrema derecha de la toma, sólo observamos parte de su brazo y de su vestido. Las otras cuatro mujeres están sentadas y ocupan el primer plano de la imagen. Una niña y un niño completan este conjunto. Atrás, nueve hombres, en diferentes posturas, sentados o de pie miran a la cámara. El escenario es un jardín amplio, en donde se observa concreto y pasto, con gran árbol, que provee sombra con su amplio follaje.

En el centro y rodeada por las mujeres se observa una mesa pequeña sobre la cual se aprecian dos copas y cinco botellas.

Cuatro mujeres están sentadas en sillas que son cubiertas por sus vestimentas, sólo se logra apreciar un poco el respaldo de dos de las sillas, posiblemente hechas de madera. Los vestidos de las mujeres son de tonos claros, se aprecian encajes, son de cuello alto y largos que les cubren casi todo el cuerpo, excepto por las manos y el antebrazo, sus peinados son recogidos y similares en las cuatro mujeres, las de mayor edad complementan con algún collar.



Estos vestidos son similares a los que solían anunciarse en los catálogos de moda de los grandes almacenes de la época. A través de éstos podemos conocer no sólo su origen (frecuentemente europeo) sino los materiales empleados en su confección y sus precios. Además, podemos apreciar cómo vestían las personas con recursos económicos altos del porfiriato, sus poses, sus gestos, los accesorios que denotan un significado simbólico como lo es el poder.

## Al Puerto de Veracruz.



SOMBRERO de paja de arroz, negro adornado con plumas negras, banda de tul y aplicaciones de encaje.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• BLENAS AMERICANAS, nuevo surtido desde \$3.75 hasta \$16.75.</li> <li>• BLENAS DE SEDA desde \$28.00 hasta \$72.00.</li> <li>• BLENAS DE GASA desde \$18.75 hasta \$40.00.</li> <li>• SOMBREROS MODELOS de las principales casas de París.</li> <li>• Abrigos para VERDEO.</li> <li>• Gran Surtido de Formas de paja y Flores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MUESLINA DE LANA, dibujo europeo 75 cm. \$1.25</li> <li>• MUESLINA DE LANA BAYADORA 75 cm. \$1.75</li> <li>• VESTIDO DE PAIS color 90 y 100 cm. \$ 91.10 \$1.75 y \$2.00.</li> <li>• EOLINE LINA un color 100 cm. \$3.25</li> <li>• EOLINE PANTALON, varios estilos 100 cm. \$2.25</li> <li>• VESTIDO DE PAIS negro 90, 100 y 110 cm. desde \$1.10 hasta \$3.25.</li> </ul>
--	--

Guantes de hilo, largos, blancos, desde \$2.75 - Guantes de hilo largos, blancos, calados \$2.50 - Guantes de seda, largos blancos y negros desde \$3.25. Mitones de hilo en todos colores \$1.75 Mitones de hilo blancos \$2.25. Mitones de Seda, blancos y negros \$3.25, \$2.95, \$2.75, \$2.50, \$1.75 y \$1.50

Tenemos el muy conocido guante "PERDIN."

RESPACHAMOS CON TODA EFICACIA PERDIDOS PARA FEDERA DE LA CAPITAL.

Imagen tomada del Acervo Sec. 21. Archivo General de la Nación.

Los hombres, por su parte, están vestidos con trajes oscuros y camisas blancas, lucen corbata de moño, atuendos formales ¿apropiados para la ocasión?, todos usan sombreros, excepto tres de los hombres que se encuentran al fondo, entre ellos, separado del grupo, tal vez un sirviente, lleva puesta una camisa blanca que por las costumbres de la época podría ser de manta.

De la niña sólo se ve su rostro, pues su cuerpo se oculta tras una joven mujer que se encuentra al frente de ella. El niño, quien también se encuentra al lado de una mujer, muestra su cercanía, recargándose en la silla y buscando un abrazo que apenas se insinúa. Viste zapatos blancos, calcetines oscuros, camisa y un pantalón corto (short abombado) de color claro (blanco).

Todos observan hacia la cámara fotográfica, a algunos no les cuesta trabajo porque se encuentran al frente de ella, pero otros como el hombre sentado y tres de las mujeres, movieron su cuerpo y/o su cara, para posar de frente a la cámara, para posar frente a una composición escénica en donde posiblemente el fotógrafo indicó la manera de colocarse y la actitud que debían de mostrar. Estamos al frente de una escena de la vida social con arreglo de las convenciones familiares y de género?

Podemos observar un día o una tarde tranquila, en donde personas de una clase pudiente o adinerada, conviven y, a la vez, descansan plácidamente en un espacio que podría ser el jardín de una hacienda o de una mansión urbana. Se percibe serenidad, confort y despreocupación gracias a ser parte de una familia con posición social alta que puede imitar un estilo de vida que incluye días de descanso y convivios con los amigos en el jardín de la casa.

El relato explícito contenido en esta fotografía ratifica el recuento histórico mínimo recuperado antes en esta tesis pues da testimonio de la forma de vida de un grupo social privilegiado que poseía tierras, sirvientes, un status y que buscaba parecerse a sus pares europeos, sobre todo, franceses. Este grupo, consciente de su lugar en la sociedad ostentaba signos de poder como la ropa, el buen gusto,

una forma de vivir y degustando (al parecer) objetos simbólicos que hacen referencia a papeles sociales específicos como los vinos y las copas. Estos signos pueden efectivamente apreciarse en la fotografía.

Al lado de ellos, otros actores, destinados a su servicio, situaban de manera clara o un tanto borrosa, las tensiones sociales de un país marcado por la polarización social y la exclusión étnica, económica y cultural. El hombre que sale del conjunto y que observa de lejos la escena de la sobremesa, es el protagonista de esta barrera “invisible” pero existente que impide su desarrollo y lo excluye del bienestar que supuestamente prevalecía en el México decimonónico.

Otra historia relevante que la fotografía no pudo borrar es la de género. La imagen recrea simbólicamente la situación dependiente, supeditada y jerárquica que mantenía separadas, por una barrera “invisible” a las mujeres de los hombres. Aunque ellas ocupan un primer plano, como ya dijimos, forman subgrupos que tienen que ver con su “lugar en el mundo”. Las mujeres más jóvenes al frente con hijos/as, custodiadas por mujeres adultas y atrás de ellas, hombres de diferentes edades, su actitud denota tranquilidad, placer al convivir con la familia, con los hijos, con los hombres, que las protegen, dentro de un espacio que consideran propio. Ellos de pie casi rodeándolas o custodiándolas, ya que antes de observar o dirigir su mirada hacia la cámara, las observan a ellas, para aceptar o reprimir sus posturas.

Los niños confirman estas hipótesis ya que entre ellos las diferencias son evidentes, pues aunque ella es cubierta por el cuerpo de una mujer y no se logra apreciar completamente su ropa, podemos ver que solamente se le ve su rostro, en cambio, el niño utiliza short y enseña sus piernas a la posteridad.

La vestimenta de las mujeres y los hombres implica una escasa libertad para elegir ropa confortable en climas cálidos. Estos actores esclavos de la moda sacrifican la comodidad en aras de una supuesta elegancia. No obstante, el uso



El lenguaje corporal también indica cuestiones importantes, por ejemplo, la posición de las manos en el regazo de sus piernas, muestra movimientos sutiles “propios de las mujeres” de la época así como sutiles formas de exclusión y discriminación de género pues “la mujer” no aparece en la toma de cuerpo completo, nos permite suponer que el fotógrafo, en cierta medida cómplice de los personajes que retrata, está interesado en mostrar a la familia burguesa y patriarcal y sus signos de poder, entre los que se encuentran los escenarios, las posesiones y, como parte de ellas, las mujeres.

Esta fotografía permite constatar que el espacio destinado para las mujeres en el porfiriato era el hogar, en el cual podían realizar actividades como el cuidado de los hijos/as, del marido, la atención a la familia y las amistades, el cuidado escrupuloso de su persona reconociéndolas como -“señoritas porfirianas... un estereotipo de mujer recatada”-. Todo ello en espacios como el jardín, el patio, al aire libre, pero siempre con la supervisión y/o la compañía de hombres y dentro de un contexto de la vida privada.

El puntum lo encuentro en la mirada de la niña, temerosa, asustada, ante lo que posiblemente desconocía, o bien al encontrar refugio y seguridad al lado de la mujer mayor quien posa a la cámara también con incertidumbre.

Ahora bien, un personaje suscita nuestra inquietud, ¿Por qué un hombre está sentado, tal vez por la edad, por enfermedad, alcoholizado o, simple y sencillamente, por desinterés?

Aunque con esta fotografía se pretendió dar testimonio de las facilidades que los grupos adinerados tenían durante el porfiriato para emprender negocios, tal como se señala en su pie de imagen, consideramos que existe inconsistencia entre las narraciones de la fotografía y lo que se pretendía mostrar con ella al emplearla en un libro de texto ya que por ningún lado observamos los negocios a los que se refiere el pie de imagen. Lo que sí logramos observar, son los signos de poder que enarbolan una élite, privilegios que una clase social disfruta ante los frutos



del trabajo o “facilidades”, que responden a los arquetipos buscados en la época decimonónica, el desarrollo y estabilidad ante la mirada de propios y extraños, pero, a la par, observamos tensiones que en su propia trama coexisten, una trilogía que entrecruza género, clase y etnia, que en la continuidad se refuerzan sutilmente, pero que a la luz de la fotografía histórica se muestran, se nos muestran.

La segunda fotografía histórica de este primer bloque corresponde al libro Historia 3 de Editorial Santillana XXI, que ilustra el subtema “Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población”, perteneciente al tema dos “Las transformaciones económicas”, de la unidad Seis “México durante el Porfiriato”, en la página 185. Se cataloga como la figura 6.18 y su pie de fotografía indica: *La gente se concentró en la Ciudad de México, donde se abrieron numerosas fuentes de trabajo*. Se ubica en el extremo superior derecho de la página a un costado del título del subtema, con medidas de 5.5 cm. de ancho x 4.2 cm. de altura.



La fotografía antes mostrada que fue utilizada para ilustrar dicho tema es parcial. En la obra *Historia Gráfica de la Revolución Mexicana*, encontramos el ejemplar en toda su dimensión y es con la que se va a trabajar en la interpretación.<sup>288</sup>



En la presente fotografía histórica se observa un conglomerado de personas que fueron capturadas en movimiento, una descendiendo y muchas más cerca de la puerta de ascenso de un tranvía eléctrico.

En esta imagen podemos observar casi en su totalidad un tranvía, se aprecia de un solo lado de éste, un conjunto de ventanales grandes cuadrados, algunos con vidrios y otros sin éstos, permitiendo la entrada del aire hacia el interior, cerca de las ventanas van sentadas personas. La oscuridad de su interior impide ver más allá, la luz del día que se proyecta desde el exterior, ilumina las dimensiones exteriores del tranvía, mas evita el interior.

<sup>288</sup> Casasola, Gustavo. *Historia...* Op. Cit., p. 9. En su pie de imagen señala: “Familias elegantes vestidas abordan el tranvía para ir a misa en Catedral”.

Tres hombres se encuentran en la parte superior del transporte, visten similarmente (de traje) y los que van de pie portan sombrero. El hombre que va sentado en un asiento tiene el número "8" (en el extremo derecho), se apoya con su mano en un barrote cercano, los dos hombres restantes, de igual manera se apoyan en tubos diferentes con alguno de sus brazos/manos para ascender o descender del tranvía eléctrico, aunque el de la derecha muestra mayor esfuerzo al subir, probablemente por falta de un escalón más en la parte inferior, que le permita ascender al transporte con mayor facilidad, lo que se corrobora con otra fotografía que nos permite observar la falta de un escalón más en la parte inferior.



Imagen tomada del Acervo Sec. 21, Archivo General de la Nación.

Los hombres y mujeres restantes se ubican en la parte inferior del transporte, esperando turno para ascender. Entre éstos/as, en primer plano observamos dos mujeres que dan la espalda a la cámara, portan rebozo que les cubre desde la cabeza hasta la cintura y sólo podemos observar mínimamente el brazo derecho de ambas, lo cual nos permite saber que llevaban puesta una blusa de manga larga de color blanco que contrasta con el rebozo de color oscuro que portan.

Atrás de ellas un hombre (ligeramente alejado) se observa de espalda, lleva saco oscuro, se percibe el cuello blanco de su camisa y al igual que la mayoría de los demás hombres, lleva sombrero en su cabeza.

Las personas del fondo, tres mujeres y tres hombres, tuvieron mayor suerte por su lejanía y su postura cuando fueron fotografiados, pues podemos observar con mayor visibilidad sus atuendos y sus figuras.

De estos tres hombres, dos de ellos se diferencian con el que se encuentra cerca de la puerta de entrada del tranvía por el tipo de sombrero que portan. Ambos visten parecidamente, pues llevan saco y se observa el color blanco de su camisa, aunque uno con mayor suerte podemos ver, que su saco (abrigo) es largo y le cubre hasta las rodillas.

El hombre delgado que se ubica más cerca del tranvía, parte de su rostro lo cubre la sombra de su sombrero, en su boca sujeta un puro, viste con traje/uniforme con un quepí (sombrero/gorra) que lo diferencia de los demás hombres.

Observamos, aparte de las dos mujeres con rebozo, a otras tres, de las cuales de una sólo se observa su sombrero blanco y ella está más cerca del ascenso, su cuerpo y rostro es impedido verlo, pues otra de las mujeres con rebozo la cubre. La mujer que está ubicada atrás de ésta, viste con blusa y falda larga de color oscuro, su cabello está recogido y en la parte superior de su peinado porta un velillo negro. Se les observa de perfil, lo que deja ver un brillo pequeño a la altura de su oreja derecha, posiblemente un arete.

Una tercera mujer figura, ella porta un sombrero blanco, que es ancho y le cubre gran parte de su cabeza, su cabello es negro, su rostro nos permite ver el tono de piel, ella es de tez blanca, lleva en la parte superior de su cuerpo una blusa blanca, de cuello redondo, con mangas largas y encima (posiblemente), una estola de plumas blancas, su atuendo de la parte inferior de su cuerpo no se observa completamente, sólo se ve que es de color oscuro. Ella mira en dirección al suelo y se ubica detrás del hombre que porta saco largo.

Una de las primeras narraciones que se evidencian en la toma fotográfica es el avance tecnológico centrado en el transporte público (tranvía eléctrico), que facilitó

el acceso a rumbos lejanos de diversas personas, por su indumentarias se percibe que son de diferentes condiciones sociales, dentro de la ciudad de México.

El servicio del tranvía ponía en relación opuesta por un lado, al precio y, por otro, la comodidad y la rapidez que ocasionaba que los habitantes de la metrópoli demandaran crecientemente este tipo de transporte.

Ahora bien, que el servicio no era para todos queda claro si consideramos que su costo era de entre 6 y 31 centavos como señala Gustavo Casasola, y que, por otra parte, según los trabadores de la fábrica “La Trinidad”, de Tlaxcala: En 1890 según Antonio Hidalgo, ayudante de trosilero, “sus compañeros, que tenían jornadas inhumanas de trabajo de 5 de la mañana a 10 de la noche (tenían un) pago de 6 centavos diarios”.<sup>289</sup> “En 1906 el sueldo máximo de un empleado era de 8 Pesos, mínimo 75 centavos y mínimo a muchachos 37 centavos”.<sup>290</sup> Los sueldos de los docentes eran más altos, pero aún insuficientes como señala Luz Elena Galván, pues entre 1908 y 1910, como registra Luz Elena Galván, “en las escuelas urbanas, los maestros percibían entre 40 y 60 pesos mensuales y entre las rurales entre 15 y 25”.<sup>291</sup>

A pesar de estas diferencias, cuando los mexicanos podían, preferían la comodidad y la rapidez que el ahorro. Las alternativas no eran muchas podían caminar, usar caballo o bien tranvías de tracción animal que siguieron funcionando simultáneamente durante la época y por un largo tiempo, como vemos en la fotografía que se muestra enseguida.<sup>292</sup>

---

<sup>289</sup> Casasola, Gustavo. *Historia...* Op. Cit., Tomo I, p. 10.

<sup>290</sup> Valencia, Enrique, et al. “*Y Esto tan grande...*” Op. cit., p. 127.

<sup>291</sup> Galván L., Luz Elena. “La construcción de una historia. Educación y Educadores durante el Porfiriato”, en: Martínez, Lucia. *Indios, Peones, Hacendados y Maestros: Viejos actores para un México Nuevo (1821-1943)*. México, UPN, 1994, p. 193.

<sup>292</sup> Imagen tomada de Casasola, Gustavo. *La Historia...* Op. Cit., p. 10.



El tranvía eléctrico, que era un transporte urbano, requería para su funcionamiento condiciones que favorecieran su recorrido: energía eléctrica, vías trazadas, acondicionadas y con mejoramiento, paradas y rutas establecidas. Sus fines serían diversos: disminuir tiempos y distancias, llegar con mayor rapidez a los distintos destinos dentro de la capital, ya fueran a lugares como la Catedral (como se indica en el pie de fotografía original), o bien, a diversos centros de trabajo, como se señala en el pie de ilustración que se describe en el libro de texto, pues durante el Porfiriato proliferaron más fuentes de trabajo.

¿Será por ello que su servicio fue insuficiente?, las siguientes fuentes fotográficas nos dejan ver que la gente no sólo se limitó con asistir a la inauguración y observar el recorrido del nuevo transporte, su interés fue más allá, ya que este transporte le acortaba caminos y tiempo, al grado de que en los primeros días de inaugurado el servicio fue insuficiente.<sup>293</sup>

---

<sup>293</sup> Imágenes tomadas de Casasola, *Ibid.*, pp. 9 y 10. En orden como aparecen se anotan los pies de imagen: Primer fotografía “Inauguración de los tranvías de la Ciudad de México”; Segunda fotografía, “La mayoría de los habitantes de la capital querían ser los primeros en viajar en los nuevos tranvías eléctricos”. *Ibid.*, pp. 9 y 10.



Un servicio que, además de diversas ventajas también trajo consigo problemas, ya que la gente no estaba acostumbrada a lidiar con trasportes cada vez más sofisticados, con mayor velocidad, lo que provocaba accidentes como lo muestra el siguiente grabado que muestra el pánico, la confusión en los transeúntes y en los accidentados, heridas o incluso hasta la muerte.<sup>294</sup>

<sup>294</sup> Imagen tomada de Berdecio, Roberto y Stanley Appel Baum. *Posada's popular Mexican Prints*. Estados Unidos, Dover Publications, Inc. New York, 1972, p. 27. En su pie de imagen dice "Corrido: "Los atropellamientos eléctricos" (Incidents of people run over by trolleys); z".



Más allá de estos aspectos, la fotografía, en su trama, muestra el contacto entre personas de diferentes clases sociales y géneros. La cuestión del contacto entre diversas clases sociales se manifiesta en la vestimenta de los personajes, misma que revela el origen social y económico al que pertenecen, sólo tal vez, con oficios y destinos heterogéneos ¿se nos estará presentando la génesis de una nueva clase social?, trabajadores/as urbanos/as que en busca de un mejor destino o la incorporación a la modernidad se las ingenian en un transporte nuevo en su vida cotidiana, de ahí el esfuerzo al subir o el aparente desorden en la cuesta que revela una línea imaginaria entre usuarios/as.

Las tensiones entrecruzan necesidad, oportunidad, incorporación y proyección como nación adelantada, modernización e incremento en diversas vías de comunicación. En este sentido, durante el porfiriato se impulsó la construcción de vías férreas, puertos, aumento de servicios públicos en ciudades, apertura de centros industriales. Lo anterior para desarrollar el comercio que trajo consigo el crecimiento demográfico, pues como apunta Carmen Ramos Escandón en *Señoritas Porfirianas*, la población de México aumentó durante todo el porfiriato. No obstante, la población se distribuyó desigualmente dando lugar a grandes concentraciones sobre todo en los estados del centro del país: Guanajuato, Querétaro, Hidalgo, Estado de México, Tlaxcala, Puebla y el Distrito Federal



mientras que, en otros lugares como el sureste y el norte de la república, la densidad poblacional siguió siendo escasa.

Dos confabulaciones colocan en el anonimato a las mujeres; la primera su posición con respecto a la cámara y, la segunda, con respecto a la vestimenta. Los rebozos y el velillo desempeñan funciones de ornato, pues les cubren la cabeza y su cabellera, aunque la condición económica determina la longitud y el material. Pero a la vez, en las mujeres de condición más humilde, arrojan y esconden parte de su cuerpo en lo privado, aunque transiten en lugares públicos. La condición social muestra sutilezas, manifestadas en la mujer del fondo pues su larga falda le cubre, al igual que las otras, parte de su cuerpo en un lugar público.

La custodia de las buenas costumbres se exterioriza, así lo es el rebozo y la falda larga, como también lo es, el hombre que escolta con acercamiento fino y toca ligeramente la cintura de la dama, que por “naturaleza”, requiere de su compañía y apoyo.

Lo anterior se ratifica en el apoyo que les brinda el tubo de acero para los hombres al arribar o descender. Para las mujeres es diferente en dos sentidos: para las mujeres de condición más humilde, está el hombre desconocido ¿ayudante del chofer? que espera el turno para brindar ayuda con la fuerza de su condición, mientras que para la mujer “acomodada” el apoyo lo encuentra en un hombre conocido, seguramente su esposo, que detrás de ella espera el momento para sostenerla.

Esta narrativa muestra contradicciones en las oportunidades que se generaron durante el porfiriato para las mujeres de carne y hueso. Por un lado, la apuesta a adentrarse a ocupar otros espacios alejados del hogar, desempeñar labores que las obligaba a realizar “dobles jornadas”, ya que si bien es cierto, formaron parte algunas mujeres de trabajos remunerados en lugares públicos, ello no significaba olvidarse de sus “deberes” o de su estado “natural”. Por lo tanto, los valores

considerados femeninos se adecuaban a las nuevas necesidades, la docilidad, la paciencia, el cuidado a su persona, se presentan en la imagen fotográfica. De esa manera se convivía en un transporte que en este escenario, era utilizado más por hombres que por mujeres.

Si relacionamos la narrativa de la imagen con el texto de pie de fotografía nuevamente notamos inconsistencias puesto que la sola imagen del tranvía y de la demanda que tuvo este servicio, no son suficientes para dar cuenta del crecimiento urbano en general ni del incremento de las fuentes de trabajo. Además de que se utilizó una fotografía que originalmente en su pie de imagen se aleja mucho de las intenciones con las cuales se utilizó al ilustrar el tema “Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población”, perteneciente al tema dos “Las transformaciones económicas”, de la unidad Seis “México durante el Porfiriato”.

La tercera fotografía pertenece al libro Historia 3 de Editorial Santillana XXI. Ilustra el subtema “El desarrollo de la instrucción pública. La refundación de la Universidad Nacional”, perteneciente al tema tres “La cultura y el desarrollo tecnológico”, de la misma Unidad Seis “México durante el Porfiriato”, en la página 191.

Es la figura 6.28 y su pie de fotografía indica: *Justo Sierra (al centro) durante una ceremonia de entrega de premios*. Se ubica en el extremo derecho superior, a un costado del título del subtema y el contenido de éste, sus medidas son 6.8 cm de ancho x 4.8 cm de altura. En el pie de fotografía original dice “Justo Sierra en ceremonia de entrega de premios, Ca. 1908.”<sup>295</sup> Se ubica en la Fototeca del Instituto Nacional de Antropología e Historia: FINAH.

En la fotografía histórica observamos a once personas. Cuatro mujeres de diferentes edades que forman dos parejas, conformadas por una mujer joven y

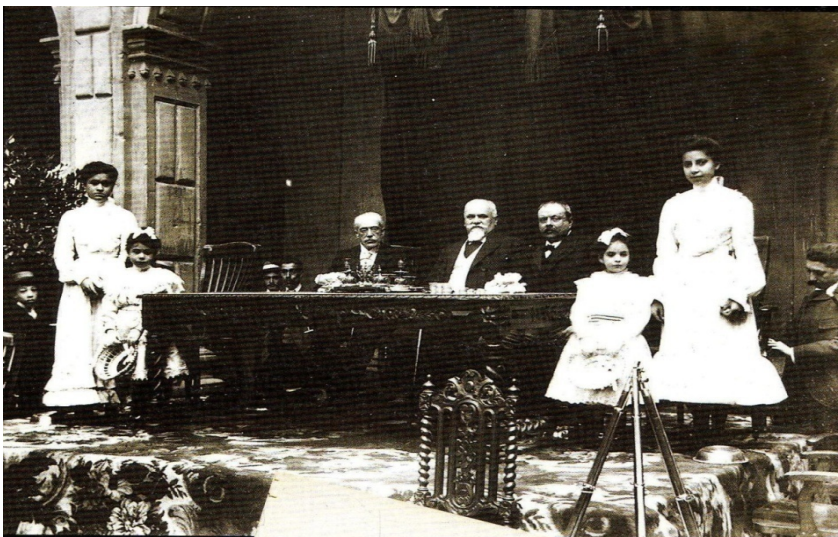
---

<sup>295</sup> Krauze, Enrique, et al. *El derrumbe...* Op. Cit., pp. 33 y 72.

una niña, las cuales están ubicadas en cada esquina de una mesa de madera que se encuentra en el centro de la toma fotográfica.

Visten y peinan similarmente, los vestidos son claros, de manga larga, les cubren desde el cuello hasta cerca del tobillo. Sus faldas amplias evitan observar los zapatos. La mujer de la extrema derecha luce un arete. Por su parte las dos niñas visten vestido claro, con holanes, guantes y un gran moño en su peinado, en sus manos cada una sostiene un objeto/canastillo. Todas están de pie y ocupan un lugar establecido.

Detrás de la mesa, tres hombres cómodamente sentados y de edad madura, observan fijamente hacia la cámara que captura sus miradas. La vestimenta de la parte superior de su cuerpo es similar, saco, camisa blanca y corbata. El hombre de la extrema derecha es más joven que sus acompañantes, el hombre de la izquierda es visiblemente más delgado y el del centro es más robusto, su cabello es cano y usa barba prominente. Sobre la mesa se aprecia un juego de té y sólo una taza blanca. La sombra de la mesa evita observar la parte inferior de la misma. Al fondo, casi en la obscuridad, se perciben dos rostros de hombres, uno de ellos viste saco, camisa y corbata, del otro sólo se aprecia un sombrero semejante al que usaban los guardias de la seguridad en la época porfiriana. Los dos están atentos al frente.



Cerca de cada pareja de mujeres, pero en un nivel inferior, en distintas posturas, el obturador capta de lado izquierdo a un niño que viste, al igual que los adultos, un saco oscuro, corbata de moño, camisa blanca y sombrero, detrás de él, se observa un arbusto. En el otro extremo hay un hombre distraído observando en dirección a sus manos, usa atuendo apropiado, un traje oscuro.

El escenario es amplio, conformado por dos niveles, una pared al fondo, alta y oscura limita el espacio, de lado izquierdo sobresale una columna decorada en la parte superior. La luz del día ilumina el frente. Ocupan el primer plano y el nivel más alto alfombrado, las mujeres y los hombres sentados, el resto de las personas ocupan el nivel inferior, donde se aprecia el respaldo y el sobrebrazo de otra silla y de un tripie incompleto que forma parte de una cámara fotográfica de la época.

Existe una mancha blanca en medio de la parte inferior de la toma fotográfica, la cual cubre parte de la alfombra, esto se debe a que la fotografía forma parte de un *collage* de imágenes, en donde por su cercanía con otra fuente que es un “PROGRAMA DE LA DISTRIBUCIÓN DE PREMIOS, QUE EL SEÑOR PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA GENERAL PORFIRIO DIAZ se sirvió hacer entre los alumnos del Colegio de la Paz EL DÍA 28 DE FEBRERO DE 1904”,<sup>296</sup> impide una visibilidad completa. Este “programa” no corresponde con la entrega de premios a la cual asistió Justo Sierra, esto se corrobora por las fechas y su distancia entre ellas.

---

<sup>296</sup> Ibid., p. 33.



La presencia de Justo Sierra al centro (como lo indica el pie de fotografía del libro), da constancia de su presencia en un acontecimiento como lo es una “premiación” de índole educativo. En la narrativa observamos a actores y actrices importantes; maestras que posan junto con las “autoridades” educativas, alumnado conformado por dos niñas y un niño y los trabajos que se obtienen en las escuelas, como los objetos que las niñas sujetan con sus manos.

La fotografía es “signalítica”, pues las personas que ocupan visiblemente el primer plano se encuentran con una postura que muy posiblemente fue indicada por un fotógrafo, el cual determinó el encuadre, las personas a fotografiar, pero no pudo evitar a otros sujetos en la toma.

El conjunto de elementos como la alfombra, la mesa, el juego de té, las sillas y su posición en el escenario, nos da indicios de que la ceremonia fue realizada muy posiblemente en una zona urbana. La vestimenta que portan las maestras se contradice con los bajos sueldos que obtenían ¿lo habrán comprado?, ¿se los

habrán confeccionado?, ¿se los habrán prestado?, ni qué decir del niño y las niñas.

La presencia de un actor de alto rango educativo que desde “1901 ocupó el nombramiento de oficial mayor de Instrucción y cuatro años más tarde, del 1° de julio de 1905 hasta 24 de marzo de 1911 fue Secretario de Instrucción”, impone una vestimenta impecable.

Además, entre las tramas de la fotografía encontramos la posible escuela mixta que proliferaba, ya que aunque coexistieran, habían divisiones; primero las niñas, después el niño, que arreglado ¿espera turno para posar frente a la cámara?, lo cual tiene relación con el género y los papales adjudicados a unos y otros.

Entre los ideales de Justos Sierra estuvo el precepto “de enseñar siempre cosas útiles y tangibles [...], que no enseñen preceptos morales contrarios a los que reciben los niños en sus casas”, ¿la fotografía da constancia de ello?

El género se expone, sólo maestras en el contacto directo con el alumnado ¿es el resultado de la menor concurrencia de hombres las escuelas normales de varones, que de las señoritas?, que sin tener la necesidad de ser las cabezas de familia podrían complementar con el sueldo bajo los gastos de sus hogares y, además, estar cerca de niños/as que aunque no fueran suyos/as podrían educar y cuidar.

La canastilla que entre sus manos sostienen las niñas “trabajos manuales”, debían ser enseñados por maestros/as capacitados/as ¿se necesitaba ilustrarlas, pero sin alejarlas de su “delicadeza genérica”? Las maestras presentes coordinan y enseñan manualidades, dan crédito de los buenos resultados, son actrices presentes en los ideales de Justo Sierra, las cuales debían ser “[...] mujeres

capacitadas en pedagogía, maduras en su edad y saber –no chiquillas- trabajando con sus alumnos en edificios adecuados”.<sup>297</sup>

Ahora bien, en la imagen aunque niñas y maestras eran las premiadas, el primer plano les es arrebatado por los hombres que representan los cargos administrativos, la autoridad que sentada en un pedestal vigila, autoriza, y reconoce. Este personaje identificado por los signos del poder patriarcal impone su presencia al incrementar su estatus con otros elementos: la edad, la experiencia, la decisión. Él sintetiza al patriarcado que es reconocido, valorado y aceptado por una sociedad más joven, tanto de hombres, como de mujeres.

A pesar de que los premios no se materializan en la toma fotográfica, los elementos que enarbolan una ceremonia de corte educativo, sí se muestran: alumnado, autoridades, maestras, espacio simbólico, y el fotógrafo que con su visión debía dar constancia de ello. Lo dicotómico existe en las ausencias, en la exclusión. Lo bueno y lo malo, el premio y el castigo ¿será acaso el premio a las maestras y sus discípulas posar en una fotografía al lado pero visiblemente separadas de la autoridad máxima de los últimos años del porfiriato en el ámbito educativo?

La última fotografía histórica de este bloque es la que corresponde al libro Historia 3 de Editorial Santillana, Serie 2000. Ilustra el tema “La cultura en el último tercio del siglo XIX y hasta finales del porfiriato”, perteneciente a la unidad seis “México durante el porfiriato”, en la página 166.

Es la figura 6.22 y su pie de ilustración indica: *Durante el Porfiriato, la población campesina careció de una elemental instrucción*. Se ubica en el extremo izquierdo superior a un costado de la introducción del tema “La cultura y la influencia del desarrollo tecnológico”, sus medidas son 5.7 cm de ancho x 7.2 cm de altura.

---

<sup>297</sup> Marín Marín, Álvaro. *Las pedagogías del...* Op. Cit., pp. 14 y 51.



En la imagen fotográfica aparecen seis personas, ubicadas en el espacio externo de una casa/jacal/choza, al fondo se aprecia el techo de paja en desnivel, utilizado comúnmente en zonas cálidas. Todas fueron captadas en un espacio visiblemente reducido, están de pie y pisan suelo de tierra. Es de día, la luz evita que observemos en el interior de la choza.

Cuatro de las personas son hombres y dos mujeres, sólo el hombre del fondo observa a la cámara fotográfica, todos asumen distintas posturas, tres de ellos dan la espalda a la toma ¿Se trata de una fotografía espontánea?

Los hombres visten con ropa clara, blanca, posiblemente de manta, portan camisa, pantalón, sombreros de ala ancha que les cubre gran parte del rostro. El hombre que se ubica en primer plano usa huaraches y un morral que le cruza el hombro.

Las mujeres usan ropa autóctona compuesta por faldas largas y blusas blancas acompañadas de otra prenda, posiblemente un quexquémetl que les protege la



espalda. Una de ellas se encuentra detrás de la otra, es menor de estatura, apreciamos que su cabello está recogido en un peinado elaborado también típico de la región, un brillo se desprende de su oreja que se muestra por el perfil en el que se le capturó. La de enfrente, porta un tocado de tela blanca encima de su cabeza, con sus manos sujeta parte de la tela de su vestimenta y su mirada la dirige a esa zona.

Las narraciones explícitas nos permiten inferir su origen étnico, todos son indígenas y su condición económica, todos son pobres. Otros rasgos pueden deducirse, por ejemplo, su vestuario pareciera ser el adecuado para una zona cálida, rural y agrícola. Algunas prendas visiblemente sucias o en mal estado nos hablan de su uso frecuente y de la imposibilidad de contar con dos o más cambios para el trabajo cotidiano.

Según el pie de imagen que acompaña la fotografía, estos actores no recibían educación pues durante esa época más del 90% de la población era analfabeta, y de ésta, la mayoría era gente rural.

Las mujeres formaban parte de este grupo analfabeto que, aunado con la etnia, el género y su condición social, eran uno de los grupos más vulnerables durante el porfiriato. En esas condiciones ¿el camino “seguro” es el de ser madres y dedicarse a la familia?

Más allá de las narraciones explícitas, en cuanto al género podemos afirmar que las relaciones patriarcales constituyeron una constante sin importar el espacio geográfico en el que se habitara, la etnia o condición social a la que se perteneciera. Como ejemplo de ello, en la imagen, la vestimenta de ellas, vestido/falda largo, que les cubre casi al ras del suelo, nos sugiere una doble protección, aquella contra los rayos del sol y otra en pro de la privacidad en espacios públicos.

No están solas, alrededor hay hombres que imaginariamente casi las rodean, ellas se ubican al centro ¿será otro tipo de protección? tal vez de resguardo.

El puntum lo sugiere el hombre del fondo, su mirada captada, infinita, su postura que muestra cansancio, el desalineo de su vestimenta nos encaja a un desamparo de miseria, falta de oportunidades, ignorancia, hambre, que se evitó en los imaginarios del periodo porfirista, el grupo que no se pudo o no se quiso homogeneizar, pero que existía en lugares apartados y con privaciones observables.

Con la presencia de estas personas, se pretendió demostrar una de las tantas carencias de las que eran objeto, entre ellas las educativas, privación que se perfila y denota más en su vestimenta y en el lugar donde están situados, pues un libro o una escuela no aparecen en el escenario ¿y cómo queremos que aparezcan, si carecían de ello?

### **6.3 BLOQUE II. Siglo XX.**

El Bloque II abarca el siglo XX, el cual se ha dividido en dos etapas para su estudio: El primero se ha titulado “Proceso de Revolución (entre 1906 y 1940)”, en donde ubicamos ocho fotografías históricas, cinco en el movimiento revolucionario y tres entre 1920 y 1940. La segunda etapa se titula “Post-revolución (1940-1968) fecha de datación de la última imagen que analizaremos.

#### **6.3.1 Primera etapa: Proceso de Revolución (entre 1906-1940).**

Para comprenderla como un proceso, nos remitiremos a cuatro años previos a la fecha que se señala en la unidad siete del programa de educación secundaria: “La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país 1910-1940”.

De las ocho fotografías con que trabajaremos en este apartado, cinco forman parte del movimiento revolucionario armado y las tres restantes, se sitúan entre la

década de los veinte y cuarenta del siglo pasado. A continuación abordaremos la contextualización histórica del Movimiento Revolucionario.

### **6.3.1.1 Contextualización histórica del movimiento revolucionario armado.**

En términos de contexto histórico, a finales del porfiriato, esto es, al concluir la primera década del siglo XX, existía una población heterogénea donde la pobreza y la desigualdad en el país eran evidentes, contrastando con el avance tecnológico logrado en algunas zonas, principalmente las ciudades.

Moisés González señala que el año 1906 se concibe como la etapa crítica en diferentes ámbitos del porfiriato. En el aspecto social menciona: “la huelga de Cananea del 1 de junio de ese año, seguida, un mes después, por la publicación del Programa del Partido Liberal y, medio año después, ya en plena efervescencia pre-revolucionaria, con el paro y la huelga textil que tuvieron el trágico desenlace de la matanza de Río Blanco el 7 de enero de 1907. (En el ámbito político la crisis se agudizó por la lucha de las facciones”.<sup>298</sup>

Los ámbitos detonadores, que han estado presentes *en todas las revueltas y revoluciones del México independiente*, y que son las «dos causas» que arrastran a los pueblos -para que de la etapa crítica se transite a la lucha armada-, son para Jesús Sotelo: “la causa de las facciones militares y políticas que propagaban los caudillos por ciertos principios ideológicos, doctrinarios y hasta religiosos, y la causa de la propiedad agraria, que era primordial para la vida misma de los pueblos”.<sup>299</sup>

La primera causa; *de las facciones militares y políticas*, se materializó en diversos precursores, uno de ellos fue hacendado de Coahuila, el cual fue descrito por José Vasconcelos: “El malestar social latente había cuajado, por fin, en la

<sup>298</sup> González Navarro, Moisés. *Sociedad y...* Op. Cit., p. 19.

<sup>299</sup> Sotelo Inclán, Jesús. *Raíz y Razón de Zapata*. México, Etnos, 1970, p. 356.

conciencia de un mexicano [...] Francisco I. Madero; tenía juventud y recursos y acababa de publicar el libro *La sucesión presidencial de 1910* [...].<sup>300</sup>

Francisco I. Madero, fue nombrado candidato a la presidencia de la República el 15 de abril de 1910, por la Convención Nacional Antirreeleccionista. Empezada la campaña “Madero emprendió una gira en que pudo conmover el espíritu cívico aplastado por la dictadura”.<sup>301</sup> El problema nodal de la campaña como señala Jesús Sotelo era el de la sucesión presidencial.

Ante la nueva reelección de Porfirio Díaz, con el plan revolucionario de Francisco I. Madero desde el exilio, se derrocó el gobierno Porfiriano. Aunque este plan “estableció pocos centros de acción”,<sup>302</sup> como señala John Womack, los resultados fueron contundentes. Pues con el tratado de Ciudad Juárez, firmado el 21 de mayo de 1911, “Porfirio Díaz renuncia a la presidencia y marcha al exilio”,<sup>303</sup> cuatro días después.

Tras la renuncia de Díaz, ocupó la presidencia de la República interinamente, Francisco León de la Barra (ministro de Relaciones Exteriores). Aproximadamente seis meses más tarde, con las elecciones de octubre del mismo año, *el sufragio efectivo, no reelección*, dio el triunfo a Francisco I. Madero y del 6 de noviembre de 1911 al 19 de febrero de 1913, trascurrió su gobierno, el cual sólo duró quince meses, la causa, el levantamiento armado conocido como *Decena Trágica*, que acabó con su vida y la del vicepresidente Pino Suárez.

El gobierno de Francisco I. Madero “se propuso ensayar un camino distinto: el cumplimiento de la Constitución. El 20 de noviembre de 1912, en el segundo aniversario de la revolución –expresaba– “revertir [...] las prácticas políticas de Porfirio Díaz. Donde había represión dar libertad, donde había subordinación dar

<sup>300</sup> Vasconcelos, José. *Ulises Criollo*. Madrid, Edición Crítica, 2000, p. 361.

<sup>301</sup> Sotelo Inclán, Jesús. *Raíz...* Op. Cit., p. 524.

<sup>302</sup> Womack, John. Jr. *Zapata y la revolución Mexicana*. México, Siglo veintiuno, 1969, p. 66.

<sup>303</sup> Blanco, José Joaquín y José Woldenberg (Comps). *México a fines del siglo*. Tomo II, México, 1993, F.C.E., p. 21.

independencia, donde imperaba el poder absoluto de un individuo devolver el poder a la suma social de los individuos, donde prevalecían las vías de hecho abridoras del derecho; donde había [...] turbiedad, ofrecer [...] claridad”.<sup>304</sup> Lograrlo no era fácil, ya que continuamente había inestabilidad en su gobierno, debido a las ambiciones políticas enraizadas en las herencias del antiguo régimen, muy diferentes al régimen que Madero estaba llevando a cabo.

Enrique Krauze señala al respecto: “[...]. En tiempos de Díaz, no había más partido legalmente registrado que el Reeleccionista, ni más asociación política que la del Club de Amigos de Porfirio Díaz. En tiempos de Madero la profusión de partidos políticos era genuina: Partido Constitucional Progresista, Partido Católico, Partido Liberal Evolucionista, Partido Popular Obrero, Partido Antireeleccionista, etc. [...]. Otra diferencia [...] fue el efectivo federalismo de la era maderista. Los gobernadores porfiristas eran caciques que se eternizaban [...]. Los gobernadores maderistas, en proporción importante, llegaron al poder a través de elecciones genuinas, y muchos -entre ellos el propio Venustiano Carranza- no simpatizaban particularmente con don Francisco [...]”.<sup>305</sup>

Otra discrepancia entre los gobiernos de Madero y Díaz, fue que el régimen porfirista había impedido de una forma u otra aquellas normas que “la Constitución liberal de 1857, reformada por Lerdo de Tejada en 1874, otorgaba a los ciudadanos, además de las garantías individuales y el voto directo, las más plenas libertades cívicas: de asociación, imprenta, tránsito y, sobre todo, de conciencia. (Preceptos que Madero) los reinstauró de inmediato”.<sup>306</sup>

En su segundo y último informe de gobierno, (el 16 de septiembre de 1912), Francisco I. Madero hizo hincapié en que su gobierno había recuperado poco a poco la estabilidad del país, esto porque había aplacado “[...] con éxito la asonada de Bernardo Reyes y la rebelión [...] de Pascual Orozco. Emiliano Zapata

---

<sup>304</sup> Krauze, Enrique, *Madero Vivo*. México, Editorial Clío, 1993, p. 10.

<sup>305</sup> *Ibid.*, pp. 11 y 12.

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 10.

seguía haciendo *su* revolución en Morelos, pero para hacerle frente Madero confiaba en dos armas más poderosas que los cañones: la comprensión y la justicia. La persuasión pacífica del nuevo comandante de la zona, el general Felipe Ángeles, y los acelerados estudios de la Comisión Agraria Ejecutiva sobre la restitución de tierras en ese estado, tarde o temprano convencerían al tenaz guerrillero –a quien Madero había llamado alguna vez *integérrimo general*- de trocar las armas por los arados [...]”.<sup>307</sup>

Dos de los nombres recuperados por Madero en este informe de gobierno (Reyes y Zapata) tendrían más tarde significativa importancia para el rumbo del país. El Primero, Bernardo Reyes, se rebeló contra el gobierno Maderista, el 16 de septiembre de 1911. Después de un año, Reyes se unió con Félix Díaz para revelarse el 16 de octubre de 1912,<sup>308</sup> sólo un mes después del último informe de gobierno de Madero para iniciar con ello la *Decena Trágica*.

Por su parte, Emiliano Zapata, dejaría a un lado las discordancias con el gobierno Maderista –“ante las promesa incumplidas, sobre todo en materia agraria, lo que llevó a Zapata y compañeros a firmar el Plan de Ayala, en el cual se desconocía a Madero como *Jefe de la Revolución* y nombrar en su lugar a Pascual Orozco”-<sup>309</sup> con el fin de sumar fuerzas y derrocar el gobierno usurpador en 1913.

Si el gobierno de Madero lo cubría un cielo medianamente despejado ¿Qué facilitó el golpe de estado, qué provocó esos diez días de tragedia que truncaron de tajo sus ideales democráticas?

Enrique Krauze menciona dos factores: la falta de tiempo y la desesperación de algunos. “Madero [...], la democracia, el Federalismo, la República necesitaban tiempo. Luego de la larga dictadura, y sin la [...] experiencia occidental en las prácticas de la libertad política, el nuevo arreglo de vida constitucional necesitaba

---

<sup>307</sup> Ibid., p. 11.

<sup>308</sup> Blanco, José Joaquín y José Woldenberg, (Comps.). *México...* Op. Cit., p. 22.

<sup>309</sup> *Ibidem*.

tiempo para canalizar legalmente la resolución a los grandes problemas nacionales: los agravios en la posesión de la tierra, la desigualdad económica y social, el analfabetismo [...]. El pueblo [...] no desesperó. La prueba de aquel voto de confianza silencioso fue el fracaso de todas las rebeliones que estallaron en el período, incluida la de Félix Díaz en Veracruz, que provocó reacciones [...] en la Cámara de Diputados y en la prensa, pero que Madero controló [...]”.<sup>310</sup>

Por otro lado, Krauze señala que no existían razones para la desesperación, pues en ello trabajaba el gobierno de Madero. Por medio de una serie de cuestionamientos, Krauze explica el por qué de su postura:

“¿Se había detenido el progreso? No, porque a pesar de los gastos [...] para aplacar las rebeliones, la marcha del país era ascendente. ¿Se había afectado la inversión extranjera? No, porque el gobierno abría los brazos a las empresas del exterior –sobre todo a las norteamericanas- [...]. ¿Se había afectado o deshonrado de alguna forma al ejército? No, porque sus efectivos y presupuesto habían crecido, -y se- había decretado el servicio militar obligatorio. ¿Se había renunciado a la vocación educativa de la Revolución? No, porque el gobierno avanzaba en un nuevo programa que incluía el establecimiento de escuelas rurales, comedores escolares, casa para estudiantes, escuelas nocturnas para obreros y educación especial para indígenas, sin olvidar el apoyo a la alta cultura y la educación universitaria. ¿Se había enajenado el apoyo naciente a la clase obrera? No, porque además de la libertad sindical [...] -se fundó- el Departamento de Trabajo, que lo mismo conciliaba [...] las huelgas, que estudiaba las nuevas tendencias de legislación laboral [...]. ¿Se ignoraba la importancia centenaria del problema de la tierra? No [...]”.<sup>311</sup>

Entonces ¿Quiénes y por qué desesperaron?, ¿cuáles fueron las causas que produjeron los diez días que duró la tragedia?

<sup>310</sup> Krauze, Enrique. *Madero...* Op. Cit., p. 12.

<sup>311</sup> *Ibid.*, p. 13.

Los que desesperaron fueron “los protagonistas de la clase política mexicana y extranjera. Por un lado, los diputados, senadores, periodistas, hacendados influyentes y un sector decisivo del ejército [...], varios gobiernos y representantes extranjeros [...]: Los Estados Unidos (a través de Henry Lane Wilson) e Inglaterra”.<sup>312</sup> ¿Por qué? porque era natural para estas personas el reeleccionismo de Don Porfirio, el cual les garantizaba beneficios y favores a los que estaban acostumbrados en el régimen.

Las causas que originaron el derrumbe del gobierno maderista no se deben de buscar en el desempeño político de Madero, como argumenta Krauze, aunque se reconoce “que confundió torpemente su gabinete con un parlamento y lo integró con tendencias encontradas que no servían al equilibrio sino a la inmovilidad” ,<sup>313</sup> esto se corrobora con lo que le pronunció a Vasconcelos, en el momento que la Decena Trágica estaba llevándose a cabo: “Luego que pase esto -afirmó- cambiaré el Gabinete. Son muy honorables todos los ministros; pero necesito gente más activa. Sobre ustedes los jóvenes caerá ahora la responsabilidad. [...]; esto se resuelve en unos días, y en seguida reharemos el Gobierno; [...]”.<sup>314</sup>

La Decena Trágica fue la desesperación, la reverencia al poder personal absoluto, el miedo a la libertad, que se hizo presente apenas dos años después del gobierno de Madero. Éste sufrió el golpe de Estado del general Victoriano Huerta.

Los sucesos de la Decena Trágica inician con la entrada de Cadetes de la Escuela Militar de Aspirantes al zócalo de la ciudad de México para posesionarse del Palacio Nacional, el día 9 de febrero de 1913.<sup>315</sup> Con ello estalla “en la ciudad de México un cuartelazo. Encabezadas por el general Manuel Mondragón, las tropas rebeldes sacaron a los generales Reyes y Félix Díaz de las cárceles a las que

---

<sup>312</sup> Ibidem .

<sup>313</sup> Ibidem.

<sup>314</sup> Ibid., p. 54.

<sup>315</sup> Ibid., p. 20.



habían sido consignados por sus anteriores rebeliones y trataron de llevarlos al poder en el Palacio Nacional<sup>316</sup>.

El combate apenas iniciaba, militares de ambos mandos y civiles fallecieron. El propio Bernardo Reyes fue ametrallado por las fuerzas leales. “No había mayor motivo de alarma. No se concebía que cuatrocientos milicianos desleales pudieran derribar un régimen que contaba con el apoyo expreso de la nación. Había un punto negro [...]. El general Lauro Villar, comandante de la plaza, había sido herido en el primer encuentro y para sustituirlo se había aprovechado el ofrecimiento que en ese instante hizo de su espada el general Victoriano Huerta. De momento se había convertido así en el jefe militar del país”.<sup>317</sup>

El general Victoriano Huerta “[...] en los días siguientes, con la connivencia del embajador norteamericano, arregló en secreto la cosas con Díaz y Mondragón, para que su revuelta tuviese éxito [...].<sup>318</sup> Mientras los pactos permanecían, se simulaba la destrucción contra el enemigo. “Aun para los que no estaban acostumbrados a observar el desarrollo de una acción militar, la marcha de la batalla por la recuperación de la Ciudadela ya estaba resultando un tanto extraña, [...]. El ladino general Victoriano Huerta lanzaba a los batallones maderistas contra los cañones y ametralladoras de que estaba erizada la fortaleza y los pobres maderistas caían como moscas rociadas con flit”.<sup>319</sup>

La lucha militar trajo consecuencias escalofriantes de muerte, sufrimiento, daños y terror: Se arruinaron algunas zonas residenciales y comerciales; la ciudad se estremecía con la detonación de los cañones, con el movimiento de las ametralladoras y con el ruido de la fusilería; las ventanas y la luz eléctrica fueron dañadas por la atroz lluvia de fuego; murieron millares de civiles; muchos curiosos

---

<sup>316</sup> Womack, John. Jr. *Zapata y ...* Op. Cit., p. 156.

<sup>317</sup> Krauze, Enrique. *Madero...* Op. Cit., p. 27.

<sup>318</sup> Womack John. Jr. *Zapata...* Op. Cit., p. 156.

<sup>319</sup> Krauze, Enrique. *Madero...* Op. Cit., pp. 39 y 43.

fueron heridos; las viudas y huérfanos lloraban; sufren aquellos que observan; escasea la comida, el hambre se empieza a sentir; ¡Y mañana vendrá la peste!<sup>320</sup>

Para el día 19 de febrero, “Madero y su vicepresidente habían renunciado y Huerta, como estaba muerto su héroe Reyes, surgió como presidente provisional; y se formó un nuevo gabinete, esta vez, Felicista”.<sup>321</sup> Madero y Pino Suárez fueron asesinados, tres días más tarde.

Victoriano Huerta asumió la presidencia provisional, la cual fue aprobada y reconocida pocos días después de los hechos, por la Cámara de Diputados, el ejército, por veintitrés de los veintisiete gobernadores y por la Suprema Corte de Justicia. “Cuando la noticia de los asesinatos se esparció, el descontento se hizo público y la oposición tomó forma. Las muertes de Madero y Pino Suárez proveyeron una poderosa bandera al movimiento revolucionario contra el régimen de Huerta, movimiento que llevaba como fin restaurar el gobierno constitucional bajo el control de los revolucionarios”.<sup>322</sup>

La inestabilidad propició una alianza entre los diversos jefes militares revolucionarios: Emiliano Zapata en el sur, Francisco Villa y Venustiano Carranza en el norte. Esta unión *de corto alcance*, como señala la historiadora Belinda Arteaga, “[...] logró derrocar a Victoriano Huerta, pero no así, derribar las contradicciones profundas entre ellos, fue entonces justamente cuando aparecieron las verdaderas distancias, las diferencias irreconciliables y los significados profundos de la lucha de cada una de las fuerzas. Y estos argumentos enfrentaron a los caudillos y sus bases en una cadena de choques militares y en una guerra civil de larga duración”.<sup>323</sup>

---

<sup>320</sup> Ibid., pp. 42, 45, 59 y 80.

<sup>321</sup> Womack John. Jr. *Zapata...* Op. Cit., p. 156.

<sup>322</sup> Krauze, Enrique. *Madero...* Op. Cit., p. 114.

<sup>323</sup> Arteaga, C. Belinda. “Los revolucionarios en el espejo”, en: *Pedagogía. Revista especializada en Educación*. Tercera época, volumen 11, México, núm. 7. Verano/1996. pp. 34-35.

Una de las fuerzas que dieron salida al gobierno usurpador, representa el otro ámbito detonador que el historiador Jesús Sotelo Inclán señala: *la propiedad agraria*, el cual estuvo encarnado por Emiliano Zapata y el Ejército libertador del Sur y del Centro.

Aunque una de las voces efectivas que se levantaron en favor de los despojados de la tierra fue el propio Francisco I. Madero y la lucha Antirreleccionista, lo que lograron al inicio fue fusionar la inconformidad agraria con todas las demás inconformidades: obrera, minera y política, “[...] de modo que el campesinado avanzaba simultáneamente con los demás grupos sociales hacia el brote de la Revolución”.<sup>324</sup> Al inicio su postura alineó y conjuntó fuerzas, con el tiempo, las distancias se hicieron visibles entre el gobierno de éste y el *integérrimo general*, Emiliano Zapata, como el propio Madero lo llamaba.

El largo proceso llamado Porfiriato había alimentado una herencia que se venía arrastrando durante cuatro siglos que favoreció “[...] el triunfo definitivo de las haciendas sobre los pueblos [...]”.<sup>325</sup> Pues a partir de la colonia, la distribución de la tierra, fue cada vez más injusta, en desfavor de los colonizados, llegando a una situación crítica, como señala Jesús Sotelo, ya que las propiedades se venían concentrando en unas cuantas manos latifundistas y del clero.<sup>326</sup>

Por su parte la historiadora Berta Ulloa señala que el despojo de tierras a los pueblos siguió y se facilitó en “el período liberal [...], tanto por la desamortización de las tierras comunales eclesiásticas e indígenas como por la enajenación de los terrenos baldíos. Con la desamortización y nacionalización de los bienes eclesiásticos, gran parte de ellos pasó a manos de laicos, en su mayoría extranjeros [...]. La desamortización de los bienes de las comunidades indígenas que empezó desde la primera mitad del siglo XIX, tuvo su más amplia formulación en la ley del 25 de junio de 1856, y valiéndose de ella los hacendados les

<sup>324</sup> Sotelo Inclán, Jesús. *Raíz...* Op. Cit., p. 442.

<sup>325</sup> González Navarro, Moisés. *Sociedad y...* Op. Cit., p. 15.

<sup>326</sup> Sotelo Inclán, Jesús. *Raíz...* Op. Cit., p. 193.

arrebataron las tierras comunales a los pueblos sin importar que fueran de común repartimiento, propios de los ayuntamientos, ejidos o fundos legales, a pesar de que a los últimos los exceptuaba la ley. [...] en el estado de Morelos fue donde sufrieron los mayores despojos a manos de las haciendas azucareras. [...] En fin, el triunfo de las haciendas sobre los pueblos, favorecido en la altiplanicie central por la desamortización, en el norte y en el sur por los baldíos [...]”.<sup>327</sup>

De esta manera, estas prácticas siguieron durante el porfiriato y junto con la “[...] incipiente revolución industrial, (se agravaron) las desventajosas condiciones del trabajo fabril. Desde luego, era frecuente la jornada de doce a quince horas en las haciendas cañeras de Morelos, las que despojaron de sus tierras a los pueblos, con la consiguiente proletarización de los campesinos”.<sup>328</sup>

Específicamente en el Estado de Morelos, en la década de los setenta del siglo XIX, existían treinta y tres haciendas que controlaban la agricultura y la producción de azúcar. Para los años venideros la producción aumentó en estas ramas, los ingenios poco a poco fueron transformándose con sistemas modernos, con maquinarias modernas, la entrada del ferrocarril, lo que les permitió una evolución en calidad y cantidad. Por un lado, los dueños terratenientes se favorecieron al aumentar sus ingresos al igual que el gobierno, en desfavor de los pueblos, quienes se vieron obligados a ceder sus tierras y aguas.<sup>329</sup>

Uno de los tantos pueblos perjudicados por los hacendados fue Anenecuilco. Hubo poblaciones que poco a poco disminuyeron, hubo otros que desaparecieron, ya que “[...] se hallaban cercados por el hierro verde de las cañas de azúcar, que habían combatido por cuatro siglos con las débiles cañas del maíz, aquellas de las que se alimentaba el campesino”.<sup>330</sup>

---

<sup>327</sup> Ulloa, Berta. *Historia de la Revolución Mexicana. 1914-1917. La Constitución de 1917*. Tomo 6, México, El Colegio de México, 1983, pp. 341 y 343.

<sup>328</sup> González Navarro, Moisés. *Sociedad y...* Op. Cit., pp. 15 y 17.

<sup>329</sup> Sotelo Inclán, Jesús. *Raíz y...* Op. Cit., pp. 393-394.

<sup>330</sup> *Ibid.*, pp. 388, 393, 394, 510 y 511.

Dos perspectivas opuestas se perfilaron, el desarrollo y la miseria. El primero representado por los hacendados extranjeros o de descendencia extranjera que eran los protagonistas del progreso industrial y material del Estado de Morelos. Por el otro lado y, a la par, los campesinos insatisfechos que reclamaban sus tierras para realizar actividades independientes de la “servidumbre que les imponían las haciendas azucareras como nuevos trabajadores del campo, asalariados. Ellos -¡malagradecidos!- no habían entendido que la fórmula de los hacendados era la única para hacerlos felices”.<sup>331</sup>

Los habitantes de Anenecuilco al igual que de otros pueblos lucharon para que los terratenientes, respetasen las tierras que “poseían los indígenas (campesinos) desde antes de la conquista”,<sup>332</sup> lo que les fue negado. La causa fue que no se les llegó a considerar “como pueblo antiguo, pese a todas las evidencias seculares. (Pero tampoco) gozó de las prerrogativas de un pueblo nuevo. (Total injusticia ya que) los naturales de Anenecuilco [...] tuvieron que resignarse al consejo de sus abogados, pidiendo solamente la dotación del fundo legal, para recibir siquiera el trato de pueblo nuevo. [...] Ni las tierras de su antigua comprensión, ni ejido, ni tierras de repartimiento, ni merced alguna; apenas el mínimo fundo para el casco del pueblo, y hasta eso se les disputó [...]”.<sup>333</sup>

¿Cómo se defendieron los pobladores de Anenecuilco, tras el cerco de cañas que los asfixiaba? La lucha fue por medio de litigios ante las autoridades correspondientes, con documentos, “sus gestiones consistieron en detener los designios del hacendado, manteniendo la moral del pueblo y haciendo respetadas y humildes peticiones para que el asunto de sus tierras fuera resuelto. [...] Las gestiones fueron diversas e inestables. Los resultados surtieron efecto más tarde que temprano, pelearon y ganaron el fundo, pero no pudieron ser dueños a toda

---

<sup>331</sup> Ibid., p. 466.

<sup>332</sup> Ibid., p. 133.

<sup>333</sup> Ibid., p. 134.

ley, pues era de esperarse que los hacendados y otros colindantes dieran enredos”.<sup>334</sup>

Las personas que estaban a cargo de gestionar y pelear por el regreso de sus tierras eran los representantes del pueblo, hombres viejos, jefes de familia, oriundos de la localidad, los cuales eran elegidos, verdaderos *Calpuleques*, *jefes del pueblo* como Jesús Sotelo los llama: “Así había sido por generaciones y generaciones. Un espíritu de comunidad y cooperación permitía la supervivencia del pueblo”.<sup>335</sup>

Uno de estos *Calpuleques* fue Emiliano Zapata, habitante de Anenecuilco que luchó por las tierras y las aguas de su pueblo, quién veía como año tras año disminuían las extensiones de tierras: “Por una parte La Hacienda de Hospital empezó a ensancharse sobre las tierras occidentales del pueblo, y por otros rumbos aparecieron nuevos enemigos voraces: al Noreste, La Hacienda de Cuahuixtla, al sur, El Mayorazgo de Salgado y al sureste, La hacienda de Mapaztlán”.<sup>336</sup>

¿Cómo fue que Emiliano Zapata estuvo al frente de éste y muchos otros pueblos, en la lucha por el agua y las tierras para sembrar? Emiliano Zapata fue electo por su pueblo para continuar con los trámites ante las autoridades para recuperar los derechos de su pueblo, según nos explica Jesús Sotelo. A sus 30 años, su elección dejaba ver que “era un hombre cabal, trabajador, honrado y... de mucho temple, digno de suceder a los ilustres ancianos que dejaban el cargo [...]. Los viejos le entregaron los papeles que guardaban, en donde se mostraban los datos, los derechos que les correspondían. Fue así como el futuro caudillo bebió las profundas aguas del dolor de su pueblo y se vinculó estrechamente al destino de sus remotos abuelos indios [...]. (En ese momento) encarnaba una tradición, un linaje de luchadores vivos y muertos [...]. En el fondo Zapata no creía ya en

---

<sup>334</sup> Ibid., p. 145.

<sup>335</sup> Ibid., p. 495.

<sup>336</sup> Ibid., p. 117.

trámites y sólo esperaba seguirlos por agotar los recursos legales”.<sup>337</sup> Zapata fue el continuador de una tradición de justicia, fue entonces, el último *Calpuleque*.

Una de las primeras resoluciones que Emiliano Zapata tomó como representante del pueblo, en el momento que Anenecuilco se hundía sin temer en qué sembrar, fue recuperar las tierras que les pertenecían a los campesinos. No existían ya caminos transitados por los cuales sus antecesores y el propio Zapata hubieran recorrido, habían pedido humildemente dentro de la ley y se les ignoraba, “ni rentadas se las querían dar [...]. No había más recurso que tomarlas en contra de todos y de todo [...]. Emiliano [...] empezó a repartir parcelas”.<sup>338</sup> La salvación entonces no llegó por medio de las leyes ni de las autoridades, sino de las propias fuerzas alentadas por las injusticias de años, décadas, siglos de nuevas generaciones.

El nombramiento de Emiliano Zapata como representante de su pueblo coincidió con el despertar de la causa democrática en contra de la dictadura de treinta años. La vida de él y sus contemporáneos, puede dividirse en dos grandes periodos, como indica Sotelo, antes de la Revolución y durante ella: “[...] El primero transcurrió totalmente dentro de la época que ha sido llamada el porfiriato [...]; de modo que la formación de Emiliano y sus actitudes, fueron determinadas en gran parte por la política de aquel gobernante, sobre todo en materia agraria. Es cierto que se habían acumulado muchos errores e injusticias durante varios siglos, si bien hemos visto, pero el gobierno de treinta años de Díaz, lejos de corregirlos, aunque fuese en parte, los acrecentó, y agregó otros.”<sup>339</sup>

Durante el proceso revolucionario, Zapata y sus contemporáneos eliminaron fronteras. Se unieron al Ejército Libertador del Sur y del Centro todos aquellos que habían sufrido robos de sus tierras. EL Plan de Ayala fue la bandera agraria que unificó poblaciones del centro y del sur. Desde el punto de vista político al Plan de

---

<sup>337</sup> Ibid., pp. 497 y 498.

<sup>338</sup> Ibid., pp. 532-533.

<sup>339</sup> Ibid., p. 421.

Ayala se le hicieron (enmiendas) después de los acontecimientos de la llamada Decena Trágica, “[...] el 30 de mayo, publicó un manifiesto [...]. Se declaró a Victoriano Huerta usurpador [...] cuya presencia en la presidencia de la República acentúa cada día más y más su carácter contrastable con todo lo que significa la ley, la justicia, el derecho y la moral [...]”<sup>340</sup>.

Zapata, al igual que los dirigentes revolucionarios del norte, Villa y Carranza, “comprendía que para derrocar a Huerta se necesitaba además de mantenerse en acción, coaliciones momentáneas. Y cuando Huerta, finalmente, cayese, los revolucionarios sureños tendrían que ejercer un control más firme sobre la región que lo que las incursiones les permitían; tendrían que ser dueños de ciudades, amenazar la capital federal o inclusive entrar en ella. [...] (Afortunadamente) a medida que los revolucionarios norteños fueron absorbiendo la atención del gobierno (Huertista), la campaña de Zapata fueron cobrando forma en el sur. Su estrategia era acertada y consistía en utilizar hábilmente la geografía política y [...] el ferrocarril [...]”<sup>341</sup>.

Después de la Decena Trágica, Emiliano Zapata, junto con los otros líderes revolucionarios norteños, tenía planeada su meta, avanzar en dirección al Distrito Federal y entrar a la ciudad de México con el fin de derrotar al gobierno de Huerta.

Durante su incursión se encontraron con intrigas por parte de los huertistas, quienes querían dividir para evitar el triunfo revolucionario y preservar para sí mismos el poder. John Womack señala que los políticos del partido de Huerta no querían que el movimiento norteño llegara a tomar el poder, lo consideraban un movimiento peligroso porque era ordenado, coherente y con recursos económicos, pero el odio iba prioritariamente a su líder, Venustiano Carranza, un antiguo porfirista, quien había renegado de su origen. Por otro lado, señala Womack, que el odio era compartido hacía el otro bando, ya que si al primero lo

---

<sup>340</sup> Womack, John. Jr. *Zapata y...* Op. Cit., p. 168.

<sup>341</sup> *Ibid.*, pp. 174 y 176.



renegaban, el desprecio para los sureños era mayor “[...] por ser de menor estatura, de piel más oscura, y de carácter más campesino, por ser *indios*. [...] Finalmente, derrotado y desprestigiado, Huerta renunció el 13 de julio y huyó al exilio en el mismo buque que se había llevado a don Porfirio: el Ypiranga”.<sup>342</sup>

El exilio de Huerta no culminó con los avances del ejército sureño en dirección hacia la capital del país ni con los otros bandos revolucionarios. Como presidente interino quedó Francisco Carbajal. En el «Acta de Ratificación del Plan de Ayala» los sureños señalaban que buscaban ante todo “[...] el mejoramiento económico de la gran mayoría de los mexicanos (y que se opondrían siempre a) la infame pretensión de reducirlo todo a un simple cambio en el personal de los gobernantes, se negaron formalmente a reconocer cualquier autoridad que no estuviese constituida por los dirigentes de los grandes ejércitos populares de la nación [...]”.<sup>343</sup>

Aún con los ofrecimientos que le hizo el presidente provisional Carbajal para que los sureños no entraran a la ciudad con violencia, proponía entregarla en calma, con todo y guarniciones, lo que pedía a cambio era “únicamente la palabra de Zapata de que respetaría *las vidas y propiedades* de los residentes [...]. Estos veleidosos ofrecimientos, sin embargo, no encontraron oídos en el cuartel general de Zapata. Éste confiaba todavía en entrar por su propia fuerza a la ciudad, tal vez mediante la coordinación de un levantamiento en el interior de la misma con un asalto a través de los suburbios”.<sup>344</sup> El carácter obstinado y desconfiado de Zapata hizo que no se dieran conversaciones entre el ejército federal y los sureños, logrando con ello que se rindieran los primeros con el ejército constitucionalista comandado por Álvaro Obregón, “[...]. Claramente, los zapatistas habían contribuido al derrocamiento de Huerta y a meter la revolución, sus descubrimientos y esperanzas, en el camino de la historia de la nación. Por cierto que, como cualquiera podía verlo, allí estaban los zapatistas, en torno a la capital

---

<sup>342</sup> Ibid., pp. 183-184.

<sup>343</sup> Ibid., p. 185.

<sup>344</sup> Ibid., p. 186.

y las luces de las hogueras de sus campamentos en las montañas del sur centellaban en la noche de agosto”.<sup>345</sup>

La paz o conformidad no llegaba, “los dirigentes revolucionarios de México fueron incapaces de sumar fuerzas para el bien de su causa popular común. Antes, con Madero habían disputado acerca del carácter de la revolución; ahora después de Huerta, discutían acerca de cómo administrarla y garantizarla. Pero las divisiones eran, de todos modos, difíciles de arreglar. Dos grandes grupos se peleaban el poder. Ambos eran facciones del movimiento constitucionalista. Una era el grupo que apoyaba al gobernador Venustiano Carranza, fundador del movimiento y ahora su primer jefe. El otro era el de la oposición y se había agrupado en torno a Francisco Villa [...]”.<sup>346</sup> Zapata se alió a Villa, y tras el pacto de Xochimilco, ambos entraron gloriosos a la ciudad de México el 6 de diciembre de 1914, una unión revolucionaria.<sup>347</sup>

Esta entrada impetuosa tuvo como antecedente la Convención de Aguascalientes, con el fin de quitar del poder ejecutivo a Venustiano Carranza. En esta Convención “[...], se eligió para presidente provisional de la República a un candidato de transición, Eulalio Gutiérrez, [...], -para el día 5 de diciembre le mandaron- ultimátum a Carranza para que a más tardar el día 10, a las 6 de la tarde, abandonara los cargos que le confirió el Plan de Guadalupe y que le habían sido ratificados por la Convención en la ciudad de México”.<sup>348</sup> [...] Al fin de cuentas, Gutiérrez nombró a Villa jefe de operaciones y la Convención declaró que Carranza era un rebelde [...].<sup>349</sup> En resumen: “[...] En cuanto a las relaciones de la Convención, primero con el presidente que eligieron en Aguascalientes a finales de 1914, Eulalio Gutiérrez, y después con los sucesivos encargados del Poder Ejecutivo, González Garza y Francisco Lagos Cházaro,

---

<sup>345</sup> Ibid., pp. 186 y 187.

<sup>346</sup> Ibid., p. 188.

<sup>347</sup> Ibid., p. 216.

<sup>348</sup> Ulloa, Berta. *Historia de la Revolución Mexicana 1914-1817. La revolución escindida*. Tomo 4, México, El Colegio de México, 1981, p. 25.

<sup>349</sup> Ibid., p. 26.

todos ellos villistas, fueron una serie ininterrumpida de fricciones y ataques, sobre todo en 1915 [...]”<sup>350</sup>.

Estos acontecimientos hicieron que Zapata en una *estancia breve* se presentara en la ciudad de México el día 27 del año corriente. La segunda visita fue la más decisiva pues ésta se efectuó después de la entrevista con Villa y del Pacto de Xochimilco, uno de los resultados de esta entrevista fue la alianza militar entre la División del Norte y el Ejército Libertador del Sur. Con esta decisión, la entrada del desfile victorioso del ejército convencionista se llevó a cabo el 6 de diciembre de 1914. En el desfile militar que presenciaron tanto Villa como Zapata y el presidente de la Convención Eulalio Gutiérrez, en Palacio Nacional, pasaron en primer término “[...] los jefes norteños, después la infantería y la caballería zapatistas con algunas secciones de ametralladoras, luego las tropas del norte encabezadas por Felipe Ángeles y su estado mayor, dos divisiones de infantería y diez baterías de cañones. Las tropas del norte llevaban uniformes en color kaki pardo y sombreros de fieltro, (en contraste con las vestimentas de los hombres de la región sureña), vestían algodón blanco y gran sombrero de palma, pero todas bien disciplinadas, y la población las estuvo aclamando hasta después de las cinco de la tarde, en que concluyó el desfile [...]”<sup>351</sup>.

Gustavo Casasola nos permite acercarnos a aquellos días de estancia de los ejércitos que conformaban tanto la División del Norte, como la del Ejército del Sur, en la capital, señalando que durante ella sobresalieron *personajes de los más originales y pintorescos que se puede imaginar*. En la capital se podía ver personas portando indumentaria diferente, “[...] la indumentaria de la División del Norte portaba buenos uniformes, sombreros texanos, chamarras, etc. (Mientras que la indumentaria del Ejército suriano), llevaba algunos excelentes trajes de charro, pero en su mayoría andaban en calzón blanco, con sombreros de palma muy anchos, huaraches, los cananas en equis sobre el pecho, siendo esto el despertar de una admiración por parte de los capitalinos. (Además agrega)

---

<sup>350</sup> Ibid., p. 164.

<sup>351</sup> Ibid., pp. 41, 45, 46 y 59.

Frecuentaban los mejores hoteles y restaurantes, vivían en casas de la aristocracia mexicana, o bien en los lugares más humildes. Lo mismo dormían en elegantes palacetes que en los mesones y patios del Palacio Nacional. Hubo jefes que se distinguían por lo pintoresco de su lenguaje. Hubo también otros de una gran cultura y educación que se lanzaron a la Revolución por los azares de la vida [...]. (Así como son pintorescos los revolucionarios que fueron fotografiados en lugares nulamente frecuentados por ellos, lo fueron algunas anécdotas como la siguiente): ...*Uno de tantos generales, que medio sabía leer, en cierta ocasión se puso a revisar las cuentas del pagador, de su brigada, y al final, después de mucho leer, le dijo al pagador: “¿Quién es este Total que gana más que yo? [...]”*.<sup>352</sup>

Las narraciones de Casasola, nos ubican en otras atmósferas, aquéllas que se desarrollan en la vida común de las personas que no eran ni Zapata, ni Villa, pero que con su presencia cambiaron el escenario de la vida citadina.

El Pacto de Xochimilco, en la práctica no tuvo el impacto contundente, sus principales protagonistas descuidaron la “[...] que debió ser su meta principal, la derrota de Carranza y, por tanto, la captura del puerto de Veracruz. [...]”.<sup>353</sup> Ambos se interesaron más por sus propias regiones e intereses, “[...] ninguno de ellos se sintió cómodo en la ciudad de México, sus estancias fueron muy breves, y las últimas que realizaron (fueron) en la primera mitad de 1915. Al gobierno que establecieron ambos en la ciudad, a raíz del Pacto de Xochimilco, lo abandonaron a su propia suerte; sus contingencias militares chocaron desde los primeros contactos, se despreciaron mutuamente, tuvieron riñas y tiroteos que arrojaron saldos de muertos y heridos para ambas parte”.<sup>354</sup>

El resultado negativo del Pacto de Xochimilco también debe buscarse en el desinterés de Emiliano Zapata por los asuntos políticos, ya que en el transcurso

---

<sup>352</sup> Casasola, Gustavo. *Historia...* Op. Cit., p. 247.

<sup>353</sup> Berta Ulloa. *Historia...* Tomo 4. Op. cit., p. 99.

<sup>354</sup> *Ibid.*, p. 164.

del Porfirismo a los campesinos siempre les fueron negados estas cuestiones, aunque lo anterior no significa que no hayan participado en actos políticos como señala Jesús Sotelo, Emiliano Zapata estuvo “afiliado al Club leyvista de Villa de Ayala, podemos pensar que ésa fue la primera vez en que el nombre de Emiliano apareció en un impreso público, y marcó su entrada a la escena política del país [...]. En su experiencia leyvista ha de buscarse la raíz psicológica de su oposición a Madero y a Carranza”.<sup>355</sup>

El único fin de Zapata y los zapatistas, aquellos hombres y mujeres que decidieron participar en el movimiento revolucionario, era por el rescate de sus propias tierras. Fueron enlaces de la larga cadena que representaba la herencia arrebatada de décadas pretéritas. Participaron en una lucha extensa de constante inestabilidad, de triunfos y fracasos, de avances y retrocesos. Para la mirada oficial la Revolución Mexicana, o llamada también, preconstitucionalista, fue una etapa que culminó con la Promulgación de la Constitución Mexicana, el 5 de febrero de 1917.

Cabría preguntarnos si realmente esta fecha marcó un parteaguas en el movimiento revolucionario. Desde luego que existen elementos que nos pueden llevar a una respuesta afirmativa, como la de que los intereses de los campesinos se recuperaron en las discusiones que llevaron a cabo assembleístas al elaborar la Carta Magna. Pero el hecho de que hayan sido recuperados, no era total garantía de que en la práctica cambiaran los hechos. Estamos hablando entonces de que los cambios existían más en el documento que en la práctica.<sup>356</sup>

Estamos en total acuerdo en que Emiliano Zapata y los zapatistas, hombres y mujeres de distintas edades, no encendieron una revolución como apunta Jesús Sotelo, fue la revolución quien los arrastró a ellos. Dentro de la paz y la ley suplicaron, pidieron y reclamaron lo que era de su pueblo y no se les hizo justicia.

---

<sup>355</sup> Sotelo Inclán, Jesús. *Raíz...* Op. Cit., pp. 472, 480 y 487.

<sup>356</sup> Matute, Álvaro. *Historia de la Revolución Mexicana 1917-1924. Las dificultades del nuevo Estado*. Tomo 7, México, El Colegio de México, 1995, p. 3.

No tenían otro camino que ir a pelear con las armas lo que le negaban con el derecho. Y se fueron a la Revolución.<sup>357</sup>

Del último período de la Revolución mexicana, que abarca desde 1914-1917, resultó ganador el Constitucionalismo, representado por el caudillo Venustiano Carranza, quien estuvo coexistiendo, en un primer momento, con grupos armados que tuvieron como prioridad derrocar el gobierno usurpador de Victoriano Huerta. Con su Plan de Guadalupe llegó a ocupar el Poder Ejecutivo por poco tiempo en la ciudad de México, ya que la Convención de Aguascalientes le truncó sus aspiraciones, refugiándose entonces en Veracruz y desde ahí fue organizándose para atacar y recuperar el lugar que consideraba suyo.

Tras su triunfo inminente después de varios enfrentamientos, y del fracaso del Pacto de Xochimilco, el gobierno Carrancista “trató de resolver los principales problemas del país que ocasionaron la revolución, primero con decretos y luego reformando la Constitución de 1857. Para esto último convocó al Congreso Constituyente en 1916-1917, en el cual los diputados expusieron (por medio de debates) sus opiniones y redactaron la Carta Magna de 1917 [...]”.<sup>358</sup>

Tras su triunfo, Carranza llegó a la ciudad de Querétaro el 30 de diciembre 1915 y dispuso que fuera este Estado, la capital provisional de la República, por ende, de su gobierno.<sup>359</sup>

Venustiano Carranza había dejado ver su intención de modificar la Constitución de 1857, como una medida contundente de transformación tanto en el ámbito político, económico como social en el país. Siguiendo este fin, para mediados de septiembre de 1916, “[...] Carranza decretó que era necesario convocar a un Congreso Constituyente para reformar la Constitución de 1857,

---

<sup>357</sup> Sotelo Inclán, Jesús. *Raíz...* Op. Cit., pp. 542-543.

<sup>358</sup> Ulloa, Berta. *Historia...* Tomo 6. Op. Cit., p. 3.

<sup>359</sup> *Ibid.*, pp. 11 y 12.

comprometiéndose a presentar un proyecto de Constitución que abarcara todas las reformas que había decretado [...]”<sup>360</sup>

Berta Ulloa recupera todo el proceso que dio como resultado la instalación del Congreso Constituyente, las reformas de los artículos, las convocatorias, los tiempos destinados, los lugares simbólicos, los derechos y las obligaciones de los participantes, la campaña electoral, etc.<sup>361</sup> Lo cual da un panorama para saber qué personas formaron parte del Congreso Constituyente, los lugares a los que representaban, sus líneas políticas.

El día primero de diciembre de 1916 fue inaugurado el Congreso Constituyente en el que fue su recinto oficial, el Teatro Iturbide, después llamado de la República. En este evento, Carranza pronunció su discurso con el fin de explicar a los presentes la importancia del “[...] Proyecto de la Constitución reformada que, como se había comprometido en su decreto del 14 de septiembre de 1916, dejaba intacto el espíritu liberal y la forma de gobierno de la Constitución de 1857. Carranza expuso que las reformas se reducían a eliminar lo que no era aplicable, corregir algunas deficiencias y oscuridades de sus preceptos, y limpiarla de las reformas que se introdujeron durante la dictadura [...]”<sup>362</sup> Con lo anterior queda claro que el Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, no tenía intenciones de hacer una constitución nueva, (de ahí el poco tiempo destinado para la reforma que fue de dos meses), sólo reformarla.

Unos días después de inaugurado el Congreso, los diputados empezaron con los debates en sesiones diarias y matutinas, después de éstos, seguían las aprobaciones de los artículos, pero a partir de la fecha 14 de enero de 1917, por la premura del tiempo, las sesiones también se efectuaron por la tarde, Berta Ulloa señala que “[...] en ocasiones duraron hasta pasada la medianoche, y la asamblea llegó a votar a la vez hasta seis y ocho dictámenes [...] (llegando así a) la tensión

---

<sup>360</sup> Ibid., pp. 496-497.

<sup>361</sup> Ibid., pp. 497-501.

<sup>362</sup> Ibid., p. 521.

y la fatiga [...]. La tarde del 31 de enero de 1917 [...] se declaró concluido el Congreso Constituyente, y tanto el *primer jefe* como los diputados constituyentes, juraron fidelidad y firmaron la Constitución con el título Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.”<sup>363</sup> Para el día 5 de febrero Carranza proclama que esta Constitución deroga la del 5 de febrero de 1857.

Los diputados participaron en los debates de 66 sesiones regulares, Ulloa citando a Cumberland, señala que “en el Congreso hubo 218 diputados, pero sólo 193 ocuparon su curul y rara vez acudieron a las sesiones más de 160; sin embargo las firmas sobrepasan más de 200 porque a veces participaron activamente el propietario y el suplente”.<sup>364</sup> Y aunque hubo mujeres presentes, ninguna de ellas ocupó un curul.

Los diputados que conformaron la asamblea formaban parte de alguno de los tres grupos de constituyentes revolucionarios: el de izquierda, jacobino u obregonista; el de derecha, moderado ligado a Carranza y, una mayoría equilibrada o del centro, como señala Berta Ulloa, quien concluye que la Carta Magna de 1917 fue el resultado del trabajo de todos los participantes o constituyentes y no de una “ala” o grupo en especial. Con respecto a las ocupaciones que desempeñaban los diputados electos, se encontraban aquellos que eran abogados, ingenieros, profesores, periodistas, obreros, agricultores, mineros, ferrocarrileros, militares, etc., o sea que el Congreso Constituyente estuvo compuesto por hombres de distintas clases sociales y de distinta capital cultural.<sup>365</sup> Sin exceptuar los representantes militares que, al igual que sus compañeros Constituyentes, se enfocaron a lograr las metas de la revolución.

Se puede decir que la convocatoria de Venustiano Carranza para reformar la Constitución mexicana de 1857, tuvo éxito en el sentido de plasmar en un documento los ideales revolucionarios y de poder unificar las distintas fuerzas en

---

<sup>363</sup> Ibid., pp. 524, 525 y 526.

<sup>364</sup> Ibid., p. 526.

<sup>365</sup> Ibid., pp. 532-533.



un solo fin pero que, en la práctica, los cambios tendrían que toparse con las continuidades que durante años o incluso décadas seguirían estando presentes.

Dentro del escenario del Congreso Constituyente se vivieron por medio de conflictos, debates, alianzas, las construcciones de las reformas a los artículos, podría decirse un tanto utópicas de los resultados que arrojarían las reuniones o sesiones y su prolongado y en algunos casos, mínimo momentos de discusión para redactar los artículos de la Constitución Mexicana. Entre los artículos más debatidos se encuentran el 3°, 5°, 27° y 123°. Siendo el 27° y 123° los más trascendentales. Con respecto a estos artículos fue necesario realizar sesiones extra-Cámaras, en estos artículos se habla de la obra que hizo el señor Pastor Rouaix, “ya que él fue el iniciador y coordinador de esos trabajos preliminares que culminaron con la estructuración de los dos preceptos constitucionales citados”.<sup>366</sup>

#### **6.3.1.1.1 Las mujeres durante el movimiento revolucionario.**

Durante todo el proceso revolucionario que se inició en el siglo XX se transformaron conciencias y actitudes de hombres y mujeres que, sin importar condición social, edad, género, impactaron sus vidas.

Los estudios sobre las mujeres en esta etapa se han dirigido prioritariamente a descripciones o anécdotas de algunas, casi exclusivamente sobre las soldaderas, “[...] la soldadera es un figura clave en la memoria colectiva y ha sido, como otros sujetos, estereotipada, en su caso muy de acuerdo con los arquetipos tradicionales de abnegación y dulzura [...]. Conviene recordar que las mujeres participaron de muchas maneras en el movimiento, para no caer en la idea fija de sumisión y docilidad de la mujer que sólo seguía a su “Juan”. Por otro lado [...], se ha caído en la tentación de verlas desde un lente heroico, cuyo deleite son las fotografías en que aparecen con carabinas y cananas. Hubo quienes se disfrazaron de hombres para participar en las luchas, quienes comandaron tropas,

---

<sup>366</sup> Rouaix, Pastor. *Génesis de los artículos 27 y 123 de la Constitución política de 1917*. México, 1959, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, p. 9.

pero la mayor parte de las mujeres tuvo un papel menos destacado aunque no por eso menos importante”.<sup>367</sup>

La participación de las mujeres durante el movimiento revolucionario debe seguir siendo estudiado y no enfocarse solamente en las “adelitas”, como se nombraron a las mujeres que estuvieron más estrechamente con el movimiento revolucionario, sino también de aquellas otras mujeres que vivieron el conflicto desde otros escenarios, de los cambios en la fuerza de trabajo donde las mujeres estuvieron presentes, investigar sobre las obreras, comerciantes, las mujeres que participaron en el sector de los servicios, etc.<sup>368</sup>

Se ha avanzado en relación a “la participación política de las mujeres en movimientos orientados a rescatar sus derechos [...], los esfuerzos de las mujeres por obtener el voto en los años veinte y treinta, pero falta explicar aún más como es que los accesos de poder de las mujeres siguen siendo sobre todo las redes familiares, y cómo, en la medida en que se asciende en los estratos del aparato burocrático, aparecen menos mujeres”.<sup>369</sup>

La presencia de las mujeres se manifestó de diferentes maneras y en diferentes escenarios durante todo el proceso revolucionario. Así hubo quienes optaron por afiliarse a organizaciones: En 1909 proliferaron clubes femeninos como el de *Club Político Femenil Amigas del Pueblo*, uniéndose a Madero, *El club feminista Hijas de Cuauhtémoc*, derivado de *Hijas de Anáhuac*, aparecieron aun antes de que Porfirio Díaz abandonara el país, el *Club Lealtad*, todos apoyaban al maderismo, pero propugnaban a grandes rasgos por mejorar la situación de las mujeres.<sup>370</sup>

“Las Hijas de Anáhuac pedían una jornada máxima de ocho horas, salario mínimo, condiciones de seguridad y reglamentación del servicio doméstico. El inicio de un primario feminismo aparecía como una inquietud firme y se manifestaba en

---

<sup>367</sup> Tunón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., p. 145.

<sup>368</sup> Ramos E., Carmen. “La Historia de México desde el género”, en: Cano, Gabriela, et al. *Problemas en torno a la historia*. Cuaderno No. 55, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991, p. 37.

<sup>369</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>370</sup> Tunón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., p. 153.

organizaciones, revistas y especialmente, en la actuación de un grupo de mujeres que deben considerarse pioneras de las luchas por la emancipación de las mexicanas”<sup>371</sup>.

Por otra parte, hubo quienes se incorporaron al movimiento armado de manera más directa, voluntaria o involuntaria, participando como espías, empleadas, correos, transportistas de armas y municiones, costureras de uniformes y banderas, contrabandistas, secretarias, periodistas, enfermeras. Hubo quienes también cargaron y utilizaron armas, a la par de sus *roles* tradicionales (algunas, ya que otras optaron participar prioritariamente en lo segundo), preparando o consiguiendo comida, atendiendo a sus hijos, a los heridos, seguían teniendo sus hijos, seguían siendo concubinas.

Estos papeles considerados *propios* para las mujeres tuvieron matices y cambiaron de escenarios, del espacio privado al público. Las mujeres trabajaron en equipo con otras mujeres que no eran de su familia, con otros hombres que no eran sus esposos, lo que permitió que fueran parte de un colectivo heterogéneo. De igual manera había mujeres preparadas como las maestras, hubo otras que tuvieron que aprender para poder ayudar, como aquéllas que aprendieron a manejar el telégrafo, o bien quienes incidieron en la elaboración de planes y manifiestos, las prostitutas también estuvieron presentes. El hecho es que las mujeres eran de diferentes estratos sociales, con diferente o nulo grado de preparación, con diferentes estados civiles, de diferentes edades, con diferentes intereses, lo que permitió una participación variada, según sus condiciones. Su presencia estuvo en todos los bandos políticos: las hubo entre villistas, carrancistas, obregonistas y zapatistas.<sup>372</sup>

La demanda fundamental del zapatismo “era por la tierra y el respeto a la organización de los “pueblos”. Su zona de acción comprendía básicamente los estados de Morelos, Guerrero y de México [...] con la táctica de guerrillas. En tal

---

<sup>371</sup> Ibid., p.138.

<sup>372</sup> Ibid., pp. 147 y 151.

contexto las mujeres participaban de una manera natural, casi como si continuaran su trabajo cotidiano en las comunidades”.<sup>373</sup> Aunque hubo muchas mujeres que participaron militarmente, algunas de ellas se cambiaban el nombre por la de un hombre, o bien, optaron por vestirse de hombres.

En la región del norte, las mujeres también se incorporaron al villismo “[...] pero de manera diferente a la del caudillo del sur; las mujeres del norte accedieron con menos frecuencia a los puestos de mando y no consiguieron posiciones de género. El movimiento de Francisco Villa se caracterizaba por su movilidad”.<sup>374</sup>

En el bando carrancista, “el Grupo Sanitario Ácrata, sector femenino de la Casa del Obrero Mundial, enarboló la causa del constitucionalismo en 1915, aquí aparece Hermila Galindo, mujer que fue secretaria de Venustiano Carranza, que se distinguió por mostrar conciencia, un carácter feminista e influencia con el Primer jefe [...]. Podemos decir que la Revolución representó para el colectivo social femenino una coyuntura para lograr cambios sustanciales en su estatus social. *Al proveer a la mujer mexicana de un nuevo papel en la sociedad y de un nuevo sentido de participación nacional, la Revolución de 1910 alteró de una manera significativa la naturaleza del nacionalismo y de la sociedad.* No faltaron mujeres que aprovecharon la situación para demandar las modificaciones legales necesarias para un cambio formal de condición”.<sup>375</sup>

Entre las demandas feministas, se encontraba la del voto, la cual se hizo presente “desde mayo de 1911, cuando exigieron este derecho al presidente provisional León de la Barra, con el argumento de que la Constitución vigente (1857) no incluía de modo explícito al sector femenino del sufragio. Las manifestaciones que entonces se organizaron a menudo terminaron con violencia. [...] Este tema significa una vuelta de tuerca respecto al feminismo del siglo XIX,

---

<sup>373</sup> Ibid., p. 152.

<sup>374</sup> Ibid., p. 154.

<sup>375</sup> Ibid., pp. 154 y 155.

pues ya no sólo se considera el espacio adecuado para las mujeres al hogar, sino también el de la política en el que, además, se pretende influir mediante el voto”.<sup>376</sup>

Entre las mujeres más destacadas que pedía el sufragio para las mujeres se encuentra Hermila Galindo Acosta de Topete, esta mujer llevó hasta la 10ª sesión ordinaria, celebrada en el Teatro Iturbide la tarde del martes 12 de diciembre de 1916 la siguiente propuesta: “La señorita Hermila Galindo ha presentado un memorial solicitando que se conceda voto a la mujer, a fin de tener derecho para tomar participación en las elecciones de diputados. El trámite es que pase a la Comisión respectiva, por lo que no se le da lectura”.<sup>377</sup>

El Congreso como se indica en los *Debates en el Constituyente sobre la mujer* indica que “el Congreso negó otorgarle el derecho de voto a la mujer, fundamentando su decisión en que *las actividades de la mujer mexicana han estado restringidas tradicionalmente al hogar y a la familia, no han desarrollado una conciencia política y no ven además la necesidad de participar en los asuntos públicos [...]*”<sup>378</sup>

Desde el inicio del movimiento revolucionario las mujeres estuvieron presentes, su participación variaba según el momento y el bando al que representaban. Hubo quienes se involucraron libremente, otras de manera más violenta, por medio de la leva. Pero también hubo mujeres que no participaron, ni vivieron el movimiento revolucionario, ya que en algunos casos, se optó por salir del país, posibilidad que las mujeres de recursos económicos altos tenían.

Debemos preguntarnos entonces, qué resultados les dejó su participación en el movimiento revolucionario, independientemente de cómo haya sido éste. Las reformas a la Constitución mejoraron las diversas situaciones de las mujeres, ante

---

<sup>376</sup> Ibid., p. 156.

<sup>377</sup> Congreso Constituyente 1916-1917. *Diario de Debates*, tomo I, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1985, p. 586.

<sup>378</sup> Honorable Cámara de Diputados LV Legislatura. *Las mujeres en la Revolución Mexicana. Biografías de mujeres revolucionarias*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1992, p. 122.

ello, Julia Tuñón señala: “Con el nuevo orden constitucional las mujeres obtuvieron, en el papel, igualdad legal, derechos, deberes como cualquier ciudadano, personalidad jurídica para firmar contratos y llevar sus propios negocios y bienes. Sin embargo, en caso de estar casadas, todavía necesitaban el permiso del marido para trabajar y se les impuso como obligación las tareas domésticas y el cuidado de los hijos [...], el artículo 123 constitucional regulaba [...] y establecía las normas de protección para la mujer, especialmente en caso de maternidad y [...] salario igual”,<sup>379</sup> a no realizar trabajos forzados. Con respecto al derecho de la propiedad, los cambios fueron nulos, pues en ningún momento de los debates de los congresistas, mencionaron la situación de las mujeres en este sector. Por ende, no eran consideradas dueñas de tierras. En aquellos artículos donde se habla sobre aspectos políticos o de representantes las mujeres no figuraron.

#### **6.3.1.1.2 Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades. Interpretación de las cinco fotografías históricas del movimiento revolucionario armado.**

La primera fotografía histórica de este primer apartado del bloque dos corresponde al libro Historia 3 de Editorial Santillana, Siglo XXI. Ilustra el subtema “La caída de Madero y la usurpación huertista”, perteneciente al tema “Maderismo y constitucionalismo”, en la página 214.

Es catalogada como la figura 7.16 y su pie de ilustración indica: *Vista parcial de la Avenida Juárez, una de las más afectadas durante la Decena Trágica.* La ubicamos en la parte inferior de la página, sus medidas son de 11.5 cm de ancho x 7.8 cm de altura.

---

<sup>379</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., pp. 160-161.



La anterior fotografía pertenece al libro de texto mencionado, carece de fuente, por lo cual se efectuó la búsqueda y por medio de la obra de Enrique Krauze,<sup>380</sup> pudimos identificarla, ésta ubica en la Fototeca del Instituto Nacional de Antropología e Historia. (FINAH), abarcando mínimamente un poco más de las dimensiones que muestra en el libro, lo que sí cambia es la nitidez de la misma, por lo tanto para el trabajo interpretativo se opta por trabajar con esta última.



<sup>380</sup> En el pie de fotografía de la mencionada fuente menciona: “Avenida Juárez. Destrucción durante los primeros días de combates”. (Fotografía de Casasola. FINAH), en Krauze, Enrique. *Madero...* Op. Cit., p. 45.

En esta fotografía histórica observamos el cruce de dos calles/avenidas, edificios incompletos y la cúpula de una iglesia al fondo, todo es iluminado por la luz del día, el sol se aprecia en la parte superior.

Los muros de los edificios son altos con detalles, en el de la esquina mínimamente, se observa un letrero que indica el nombre incompleto de la Avenida Juárez, éste tiene una ventana de madera cerrada, con protección metálica, con un margen que lo separa del resto de la pared, éstas están visiblemente dañadas y con desprendimientos que originaron escombros esparcidos en la calle probablemente provocados por armas de fuego de distintos calibres, por las dimensiones que han dejado.

La intercesión de las calles es amplia, ligeramente se observan en el suelo dos líneas de un tranvía que corren paralelas en la calle en forma horizontal. Hay un par de postes que unen largos cables de luz, uno de éstos ha sido fracturado a la mitad, se aprecian metros de cable colgados hasta el suelo, mientras que otros, con mejor suerte, siguen en su apariencia original.

En el lado derecho de la escena hay siete personas, capturadas en movimiento, sólo un joven se inclina para ver en dirección a la cámara fotográfica, entre este grupo van dos mujeres. En el otro extremo de la imagen, se aprecia un hombre de pie, con las manos unidas cerca de la espalda, observando a la cámara. En medio del escombros, cerca del edificio que ha sufrido daños, dos jovencitos; uno, ligeramente recargado en la pared y el otro sentado en un pedazo grande de escombros desprendido de algún lugar, que nos habla de los daños que sufrieron los inmuebles.

Es una fotografía signalítica, da constancia de los acontecimientos suscitados en un determinado lugar; *la Avenida Juárez*, se capturó la consecuencia del enfrentamiento *de una zona de las más afectadas durante la Decena Trágica*, además se observa los protagonistas que vivieron el momento mostrando actitudes diferentes, por un lado, la calma que muestra el hombre que dirige su



mirada al obturador seriamente ¿será un emisario para dar constancia del desastre? Y, por el otro lado, ¿qué significado habrá para el grupo de personas que se incorporan?, su cautela nos habla de la intranquilidad que vivían en esos días, pues estas escenas provocaban además de inseguridad, desabasto e insalubridad en sus vidas cotidianas, más sin en cambio ¿es la curiosidad y/o el resguardo del grupo los que los mueve?

La vestimenta de los personajes es visiblemente sencilla, los hombres llevan puestos pantalones, sombreros/gorras de diferentes tamaños, zapatos desalineados, chamarras, predominando en ellos los colores oscuros/grisáceos., alguno porta chaleco, el hombre que ocupa el último lugar del grupo usa overol, y el jovencito de enmedio usa chamarra clara. Vestimentas de gente urbana, que nos indica su condición social media/baja, pues forman parte de grupos que emergen en una época de creación de centros de trabajo, como los obreros en las grandes ciudades.

Las mujeres que caminan juntas, situadas en penúltimo lugar del grupo, visten faldas amplias y largas, de color claro, en la parte superior portan rebozo oscuro, a una de ellas le cubre su cabeza y no así su rostro, pero por la lejanía y la falta de claridad, éste es casi indescriptible. Mientras que en la otra, se observa ligeramente el brillo de algún prendedor en su cabeza.

Los jovencitos que se encuentran enmedio del desastre usan camisas claras, pantalones grisáceos, portan gorras en la cabeza, uno de ellos (el de la izquierda), sujeta algo con sus manos y se ayuda de sus piernas. Posiblemente lo desgastado de sus vestimentas nos da indicios para saber a que clase social pertenecen.

La primera narrativa que nos muestra la imagen fotográfica, es una escena de destrucción suscitado en una vía pública, ocurrido en cualquier hora del día, en donde la gente civil atestigua el desastre. Las perforaciones de balas y el escombros desprendido de los edificios, nos da indicios de que la imagen es

consecuencia de enfrentamientos, de guerra, en donde al final, sólo curiosos desprotegidos, integrados por gente civil de diferentes edades y sexo, observan la escena dañada.

Evidentemente la destrucción ocupaba el primer plano, pero éste fue compartido por las personas inmóviles y las que se integran a la escena. Los movimientos de la gente indican cautela y una atmósfera de incertidumbre y temor. El hecho de que caminen en grupo también es significativo, ¿quién vive? era una pregunta que hacían los armados, al que debían responder agregando que eran civiles en son de paz, sin pronunciamiento, casi se percibe en la imagen.

Otra de las narrativas presentes es la del género que se evidencia en el contenido de la fotografía. Dos mujeres caminan juntas entre hombres, su acercamiento les provee protección en la escena devastada, ¿se armaron de valor para observar de cerca? o, ¿la compañía de los hombres les brindó más seguridad?, ¿eran correos, civiles pacíficas o mujeres que debajo de sus rebozos o en sus canastas ocultaban armas?

Su posición dentro del grupo afirma y reafirma el lugar que ocupan con respecto a los hombres en la sociedad patriarcal. Además, confirma que en la vía pública transitan más hombres que mujeres ¿donde están las demás?, ¿en la protección de sus casas, con sus familias?, ¿a qué clase social pertenecen las mujeres que se muestran?, es claro que su desgastada vestimenta nos da indicios para saber que pertenecen a clases sociales desfavorecidas, ¡la clase social más perjudicada vive las desgracias!, pero no solamente ellas, la igualdad se muestra ligeramente en este sentido, con los hombres y niños.

El rebozo y la falda larga hacen mancuerna perfecta para cubrir e interiorizar en lo público. El obturador las congeló caminando de lado, la sombra borra el rostro de una de ellas, mientras que la otra, deja al descubierto su cara morena, su perfil, el pómulos izquierdo, la dirección de su mirada y sólo una de sus manos.

Los jovencitos en medio de la escena, concentran el puntum, la miseria que encarna desprotección ¿por que están en ese lugar?, ¿dónde están su padre y madre? La población vulnerable ocupa y vive el centro del desastre, viven las condiciones difíciles del proceso revolucionario.

Sus miradas fijas, además de delatar el lugar del obturador, se deben al temor, tal vez por haber sido capturados en el momento en que probablemente buscan algo útil entre el cascajo, ¿qué sujeta uno de ellos en sus manos?

La imagen además de mostrar una zona afectada durante la decena trágica, que forma parte del proceso revolucionario, en su interior, delata otros relatos que muestran las tensiones llenas de carencias, inseguridad, pero también de continuidades que determinan la presencia de las mujeres condicionadas por una sociedad patriarcal, y que no importando fracciones o momentos de paz o guerra persisten y se filtran en las relaciones entre hombres y mujeres.

La segunda fotografía de este primer apartado del bloque dos le corresponde al libro Historia 3, de Editorial Santillana, Serie 2000. Ilustra el subtema “Carrancismo, Villismo y Zapatismo”, pertenece al tema “El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias”, en la página 189.

Es la figura 7.10 y su pie de fotografía indica: *Varias mujeres se integraron a la lucha revolucionaria; son conocidas como las “soldaderas”*. Se ubica en la parte inferior izquierda de la página y sus medidas son de 6 cm. de ancho x 6.7 cm. de altura.



En la imagen fotográfica se observa a una mujer joven, su ropa está ordenada y visiblemente limpia, su postura es casi hincada, posa (al parecer) en un patio/césped o en la calle, se trata a simple vista de un espacio abierto y, en todo caso, en un escenario previsto para la batalla. Complementan la toma, un objeto incompleto en la parte inferior y en el fondo, una escalera con pasamanos que forman distintas figuras y del lado derecho un arbusto.

Viste con blusa clara, de manga de tres cuartos, que es atravesada por una carrillera/correa en donde brillan (posiblemente) más de una docena de proyectiles, la falda es de tela cuadrada que le cubre sus piernas por la posición en la que se encuentra acomodada, con la mano izquierda sujeta el rifle, con la otra mano se toca sutilmente la rodilla de la pierna izquierda. Usa sombrero descuadrado, que cubre visiblemente su cabello desarreglado, su rostro es estilizado, sus labios son delgados, de tez morena claro y cabello negro.

En la fotografía se muestran indicios que nos sugieren que la toma fue un convenio; el lugar, la postura de la joven, el arma que porta, la carrillera completa, sin faltantes de municiones, la limpieza de su vestimenta, la claridad de

su rostro iluminado, para lo cual, fue necesario colocar el sombrero de tal forma que permitiera filtrar la luz externa.

Con su presencia y porte ¿qué se mostraba de las revolucionarias? belleza, juventud, y valentía. En todo caso, lo evidente es la ruptura de los estereotipos de género predominantes durante el porfiriato, el esquema que asumía la mujer pasiva, dependiente y frágil es puesto en duda por esta guerrillera que con su sola presencia implica las transformaciones subterráneas que poco a poco fueron cambiando los imaginarios colectivos sobre las identidades femeninas.

La perfección de los elementos mostrados ¿fueron comunes a la vida cotidiana de las revolucionarias, de esas “adelitas” reales? de esta misma manera, lo corto de su falda naufraga, pues la diferencia es evidente, ¿por ello se habrá optado a posar de esa manera?

El primer plano se pensó en ella, pero éste le fue arrebatado por el artefacto de guerra, el rifle completo que sostiene. La distancia de la toma fue condicionada a la longitud de este, pues se observa en toda su extensión, en desfavor a la parte izquierda del cuerpo y vestimenta de la mujer.

El rifle nos da el indicio de guerra, no hay otro en la fotografía, pues el escenario, al igual que su postura y vestimenta, se alejan de ese contexto. Las consecuencias que produce la guerra como las carencias, el despojo, el hambre, la inmundicia, la violencia cotidiana, están ausentes.

Su mirada nos sugiere el puntum de la escena, es enigmática, su serenidad nos puede hablar del vacío o de la falta de interés, ni una sonrisa, ni una mueca, su mirada es penetrante y confusa, lo que invita a atribuirle todo un matiz de emociones y actitudes, como el arrojo y la determinación pero, a la vez, el miedo y la soledad.

Con su presencia ¿se pretendió rescatar a las mujeres para hacer una historia de bronce femenina, que muestre su participación en el proceso revolucionario, sin participar, sin pisar el terreno avasallador? Pues ésta contradice al género incuestionable. La prudencia indiscutible, recatada y limpia ¿es ese el imaginario a mostrar muy contrario a la realidad?

La inconsistencia entre las narraciones y su pie de fotografía agravan un abismo. Con una mujer de tez blanca se pretende mostrar la variedad de mujeres que integraron la lucha armada y las facciones, en donde, como ya dijimos, sólo un arma es sinónimo de guerra. Las “soldaderas” son, por ende, mujeres jóvenes, delgadas, hermosas, discretas, serias, un estereotipo que evita a quienes no cumplan con estas características, quedar fuera del reconocimiento dentro del libro de texto. ¿A qué clase social y etnia está representando? evidentemente, a un gran grueso de ellas, no.

La tercera fotografía histórica pertenece al libro Historia 3, de Editorial Santillana, Siglo XXI. Ilustra el subtema “La victoria de la fracción carrancista”, perteneciente al tema “Maderismo y constitucionalismo”, en la página 220.

Es catalogada como la figura 7.25, en su pie de fotografía se menciona: *Jefes zapatistas toman sus alimentos en el restaurante Sanborns durante su estancia en la Ciudad de México.* Se colocó en la parte central de lado izquierdo de la página y tiene medidas de 9.5 cm. de ancho x 6.4 cm. de altura.



Esta fotografía histórica que se utilizó para ilustrar el tema es parcial. Para realizar la interpretación de la misma, recuperamos la fotografía en sus dimensiones reales, misma que se pudo retomar de la obra *Historia Gráfica de la Revolución Mexicana*, cuyo pie de ilustración señala: “Las meseras de la casa Sanborns sirven sus alimentos a los zapatistas”.<sup>381</sup> O bien, la misma fotografía también se puede recuperar del Acervo Sec. 21, Archivo General de la Nación, cuya fuente indica: “Fondo Casasola, Zapatistas en Sanborns, México, D.F., diciembre de 1914.



En la imagen fotográfica completa apreciamos en un primer plano a cinco hombres y una mujer, no muy lejanos de ellos (en un segundo plano), a otra mujer y otro hombre que pasa casi desapercibido por la postura y el lugar que ocupó, está parado al lado de la columna que se postra en el centro de la imagen. Al fondo de la toma, se aprecian sombreros y sólo un rostro que se esfuerza por

<sup>381</sup> Casasola, Gustavo. *Historia...* Tomo III. Op. Cit., p. 246.

observar en dirección a la cámara fotográfica, los demás, por su lejanía y los contrastes de luz fueron suprimidos.

Del grupo que se encuentra en primer plano, cinco son hombres, están sentados en una barra de alimentos. Los rostros de los hombres son visiblemente brillosos, la tez es de tonalidad morena homogénea en todos, (lo que contrasta con la mujer más cercana a ellos, de tez blanca). Sus ojos son visiblemente pequeños, excepto uno (el de en medio), no observó directamente al obturador en el momento de la captura fotográfica.

Los cinco hombres sentados y la mujer más cercana a ellos forman un grupo, ellos visten con camisa de tono claro (blanco) y amplio, de tela de algodón, portan bigote. El primero (de derecha a izquierda), porta una carrillera cruzada, sus brazos descansan en la barra de alimentos y solamente se aprecia una de sus manos, su cabello está medianamente despeinado. A su lado, otro hombre del cual vemos sólo su rostro, con labios visiblemente reprimidos, su cabeza es cubierta por un sombrero de palma amplio, el cual tuvo que acomodarse para que no le estorbara al momento de comer, sólo uno de sus brazos se aprecia encima de la barra. Entre estos dos hombres, sobre la barra, se aprecia la parte superior de un rifle.

Un tercer hombre, que se encuentra de perfil, evita la dirección de la toma fotográfica, su cabello está despeinado y entre éste y el cuarto hombre sobresale un rifle (que al igual que el anterior), descansa verticalmente en la barra.

El último hombre sí observa fijamente a la cámara, su rostro se aprecia completo, su boca está mínimamente abierta y también hay un rifle cerca de él. El rostro del último hombre de este grupo, fue fragmentado por la parte superior delgado de (posiblemente) su rifle, que colocó frente a él.

Separado por la columna de dos matices opuestos (oscuro en la parte inferior y claro en la parte superior), al igual que las paredes altas del fondo, y una planta



que en la parte superior de la cual se extienden hojas delgadas, misma que por su altura sobresale en la toma, se aprecia un sexto hombre (que junto con la mesera del fondo, forman un segundo grupo), el cual está de pie y recargado en la columna antes descrita, porta un sombrero pequeño, viste camisa clara y encima de ella, porta cruzada, una carrillera, sus ojos miran directamente a la cámara.

Del otro lado de la barra de alimentos, se observan dos mujeres de pie uniformadas, ubicadas en distintas distancias con respecto a la toma. El tono de piel de la mujer que ocupa el primer plano, es más claro que la de los que están sentados al frente de ella, su cabello es negro y está recogido con un peinado intacto. Fue captada de perfil y ello permite observar ligeramente el arete en su oreja derecha. Es delgada y joven, viste con ropa que asemeja a un uniforme (si la comparamos con su compañera del fondo), el cual consta de blusa negra con manga larga, solapa en la parte superior de su blusa que forman olanes discretos, su falda es oscura. Su atuendo es complementado con un babero blanco, largo que contrasta con sus prendas oscuras, la cual tiene una franja en la parte superior que se unen en la parte de la espalda.

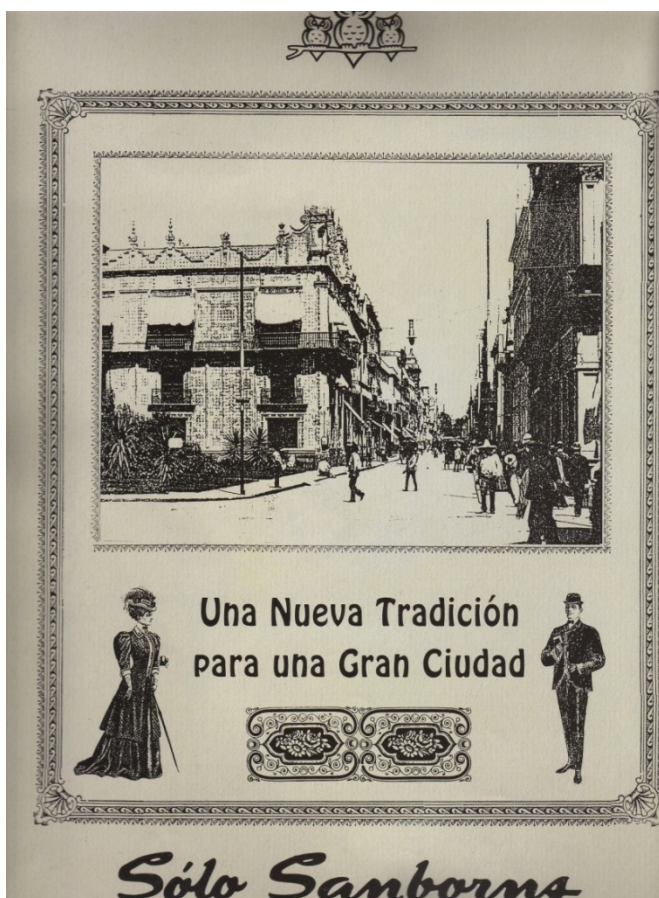
En una de sus manos sostiene un juego de plato y taza de color blanco, en la barra y junto a ella hay una clarola en la que se observan mínimamente, dos platos, uno de ellos con otra taza encima y el otro, con producto (comida).

En la barra de alimentos observamos vasos blancos, platos pequeños y hondos con producto adentro. Se puede ver que la barra de alimentos tiene divisiones del lado contrario a los comensales.

La lejanía del obturador no evitó que la segunda mujer observara directamente hacia éste. Viste semejante a su compañera que ocupa el primer plano, por su posición, deja ver que se arregló (recogiendo el largo de su manga en su brazo derecho) parte de su uniforme, sólo tal vez, para que no le estorbe a la hora de servir a los presentes.

La primera narración nos incerta en el protagonismo de un grupo de hombres que pertenecen a las líneas del ejército zapatista, en un ambiente inusual y/o desconocido para ellos y un evento, a la vez, inusitado para los ciudadanos.

El pie de la fotografía nos ubica dentro de un espacio específico, el restaurante *Sanborns durante su estancia en la Ciudad de México*. Este establecimiento estaba ubicado en la calle de Plateros, en el centro de la Ciudad de México, en donde por los comerciales impresos de la época, podemos decir que lo visitaban mujeres y hombres ciudadanos, elegantes en sus vestimentas, que hablan simbólicamente del poder adquisitivo que tenían.<sup>382</sup>



Los protagonistas fueron capturados en el momento en que una mesera los atiende y les sirve los alimentos (el desayuno). Es un momento de

<sup>382</sup> Imagen tomada de Enrique Kraze. *El derrumbe...* Op. Cit.

apaciguamiento en tiempo de guerra, en donde su principal lucha estaba encaminada a recuperar las tierras y aguas que les pertenecían de antaño, pues otra fotografía nos muestra el momento en que dos de los “jefes zapatistas” están comiendo.<sup>383</sup>



Su porte e indumentaria aparentemente desaliñada, partícipes del rigor de los avances y las luchas, nos da indicios para conocer la condición social a la que pertenecen, son campesinos indígenas.

Los hombres que están a punto de comer son “Jefes zapatistas”, si no fuera por este dato, tendríamos los mismos problemas que los constitucionalistas, cuando externaron que les era difícil reconocer quiénes eran “jefes” de quienes no lo eran, pues lo parecido de sus siluetas y su vestimenta homogeneízan; “[...] los dirigentes zapatistas vestían como sus partidarios, con los huaraches y el calzón blanco de trabajo de todos los agricultores de Morelos. Muchos de ellos no sabían leer ni escribir, y cuando expresaban sus opiniones en las reuniones, lo hacían a

<sup>383</sup>Imagen tomada de Casasola, Gustavo. *Historia...* Tomo III. Op. cit., p. 246. Su pie de fotografía dice: “Jefes zapatistas tomando sus alimentos en el restaurant Sanborns durante su estancia en la ciudad de México”.

la manera de la gente sencilla, menos capaz de elocuencia que de valor mudo, con una franqueza tortuosa carente de sintaxis y luego, de pronto directa y al grano”.<sup>384</sup>

Son representantes de los verdaderos *Calpuleques*, como los llamó Jesús Sotelo Inclán, protagonistas de sus ancestros y de las futuras generaciones. Su presencia muestra sólo algunos eslabones de la gran cadena que conformaban los grupos zapatistas, pues con unos pares de ellos, se dio constancia de su presencia en un lugar ajeno y extraño a su vida.

Esta primera narrativa nos acerca a otras que tienen que ver con jerarquías dentro del grupo fotografiado, sólo los “jefes” se sientan y captan la atención del fotógrafo. Lo anterior se evidencia con aquellos dos hombres que en pie, a lo lejos, están mirando el momento exacto de la toma fotográfica, logrando con ello no ser excluidos, ¿esperan turno para comer?

La barra de alimentos, por otro lado, implica la división entre comensales y meseras, entre los que compran un servicio y los que forman parte de ese servicio que se vende; categorías como clase, etnia y género.

Se aviva en los protagonistas de la imagen fotográfica la clase social que representan. Ellas (clase trabajadora, empleada en el sector de servicios), que se subsumen ante los primeros (campesinos), por el lugar que ocupan con respecto a la barra de alimentos, y junto con etnia y género, las mujeres pasan a un segundo plano, pues no importan las raíces étnicas cuando se ocupa el lugar de comensal en la barra de alimentos y, menos aún, si éste, es hombre.

Ellas representan la fuerza de trabajo que se incrementó en los sectores de servicios, la actividad cambiaba de nombre, ya no sirvienta, moza, ama de casa;

---

<sup>384</sup> Womack, John. Jr. *Zapata...* Op. Cit., p. 200.

ahora, mesera, empleada, realizando actividades lucrativas fuera del hogar, pero cercanas a ella.

Las mujeres se incorporaban a empleos que se relacionan con las “habilidades” que el patriarcado les ha engendrado; como cocineras, recamareras, ayudantes de labores del servicio doméstico, entre otras; como taquígrafas, secretarias, etc. De esa manera prolongaban el papel doméstico de la mujer a otras esferas, como en el trabajo público, que era remunerado, empleándose en quehaceres similares a los que practicaba dentro del hogar. Son actividades conocidas y practicadas por ellas, pues el patriarcado las ha limitado a la cocina y el comedor, portando un uniforme similar al mandil o babero del hogar, pero de color diferente, pues la homogeneidad con sus compañeras las distingue entre la gente que acude al restaurante.

La mujer trabajadora “mesera” de un restaurante, sirviendo, procurando a desconocidos, hombres ajenos, por un sueldo, pero siempre atenta y recada como si fueran su esposos, hijos, hermanos, papás, o mamás. El contraste se amplía, los desconocidos son hombres de una clase social y una condición económica desfavorable. Queda claro que el género se subsume ante estas categorías, pues ellos representan a hombres que además de ser partícipes en una lucha armada son, a la vez, jefes de familia, líderes y patriarcas dentro y fuera de sus comunidades.

El poco o nulo maquillaje de las mujeres habla de la pulcritud, de la decencia; no hay una sonrisa, la mirada atenta y a la vez lejana, de una de ellas hacia el obturador y la otra, a su servicio y a los objetos que lleva, nos hablan de ello.

Aunque la imagen en el libro de texto indica en su pie de fotografía, *Jefes zapatistas toman sus alimentos en el restaurante Sanborns durante su estancia en la Ciudad de México*, sabemos ahora que hay una incongruencia, pues los pies de fotografía fueron cambiados y debe decir: “Las meseras de la casa Sanborns sirven sus alimentos a los zapatistas”. Otra de las inconveniencias es que la

fotografía fue fragmentada, negando con ello a todos los protagonistas que fueran capturados, será que se quiso borrar a otros zapatistas, que por no ser “Jefes”, no ocuparon un lugar en la barra de alimentos y se conformaron con observar la escena o que, por razones meramente “técnicas”, los diseñadores gráficos de la casa editorial se autorizaron intervenir una fuente histórica deformándola.

La cuarta fotografía histórica pertenece al libro Historia 3, de la Editorial Santillana XXI. Es una fotografía que fue utilizada para ilustrar el subtema “La novela de la Revolución”, que pertenece al tema “La Revolución y la cultura”, de la unidad “La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país”, en la página 236.

Es catalogada como la figura 7.53 y su pie de fotografía dice: *Unos de los temas preferidos de la novela de la Revolución Mexicana es la vida del pueblo oprimido.* Se ubica en la parte superior izquierda de la página, en la orilla del texto, sus medidas son 7.0 cm. de ancho x 5.6 cm. de altura.



En la presente fotografía histórica observamos un grupo de personas posando para la cámara fotográfica, son cinco hombres, un menor de edad en brazos y tres mujeres. Todos están debidamente acomodados dentro de un espacio amplio,

posiblemente a las afueras de una vivienda, ya que en el fondo se aprecia una puerta de madera entre unas paredes lisas.

Por lo poco que se puede apreciar del suelo, éste está compuesto por bloques de concreto, en este espacio se observan hombres que forman una hilera visiblemente horizontal, ocupando un segundo plano, todos utilizan cananas en forma de equis y cuatro de ellos sostienen con uno de sus brazos su rifle.

La vestimenta de los hombres es similar, usan camisa y pantalones, visiblemente desalineados, aunque hubo quién optó por un overol y otro, complementó su atuendo con una chamarra. El color blanco de una camisa sobresale con los restantes colores de tonalidades opacas. El calzado de dos de los hombres son un par de huaraches. Lo desalineado de sus cabelleras en todos los retratantes nos da indicios de que, sólo posiblemente, se quitaron su sombrero poco antes de la toma, para posar sin él en la fotografía.

Las tres mujeres que forman parte de la escena ocupan visiblemente el primer plano, están ubicadas al frente de la fila de hombres, sentadas con posturas firmes. Todas visten afín, blusa con manga larga o de tres cuartos y falda larga que les cubre la parte inferior de sus cuerpos. Los peinados no son la excepción, es de raya en medio, tirado hacia atrás, formando una cola.

Las mujeres son visiblemente jóvenes de edad, al igual que los hombres, aunque probablemente la mujer que está sentada en medio de sus compañeras, por sus rasgos, podríamos decir que es mayor de edad ¿Será por ello, que ocupó ese lugar?

La mujer de la orilla de lado derecho, abraza a un niño, éste tiene una camisa y un pantalón, su vestimenta es complementada con un par de zapatos.

Todos los presentes observan directamente al obturador de la cámara fotográfica, atentos, firmes, no se observa ninguna sonrisa tenue, ni el infante, que por su edad, podría haber violado las reglas del contrato fotográfico.

Pero aparte de todo lo anterior, en sus entrañas, la imagen fotográfica nos presenta narraciones que nos conllevan a otro nivel de análisis, así pues, este grupo de personas forma parte de un conglomerado más extenso en número, pero que por esta ocasión se representaron en ellos.

Sus cananas en forma de equis, sus rifles, nos sitúan en un momento de desequilibrio social, aunque no esta presente la violencia, estos elementos son indicios de que muy posiblemente lo viven.

Las mujeres forman parte de este movimiento revolucionario, están presentes, las que aquí posan no les tocó portar un fusil, pero ello no significa, evitar vivir las experiencias de guerra y mucho menos de olvidarse de sus *deberes*, como lo son el cuidado de sus hijos, el acompañar a sus conocidos, familiares, amistades, esposos, hijos, hermanos y estar a su lado en las buenas y en las malas. Invade nuestra curiosidad ¿qué vínculos relacionaron a estas mujeres y hombres? ¿qué relación sentimental los enlazó para aceptar posar y ser fotografiados con ellos?

La etnia junto con la posición económica a la que pertenecen, de nueva cuenta se entremezclan, indígenas, campesinos, pobres, pueblo oprimido, que sólo la novela de la Revolución Mexicana los tomó en cuenta como dice el pie de fotografía del libro de texto de Historia de México.

La pobreza es inminente, se observa, esta presente en el espacio que mínimamente se ve en la toma fotográfica, las paredes, las puertas, lo desgastado de su vestimenta y de su calzado, aunque hubo elementos que trataron de fusionar estas características, como la pulcritud de la vestimenta de las mujeres, que aunque ropa sencilla, es también ropa limpia y arreglada.



El puntum se muestra en el abrazo perfilado que le da el hombre de en medio a su compañero, fue la oportunidad de demostrarle su gratitud, su compañerismo, su aprecio ¿qué lo habrá llevado a decidir dar en ese preciso momento un abrazo? Sólo tal vez, aprovechar un espacio de tregua en la guerra ¿Habrá corrompido el orden establecido por la toma fotográfica, el orden, las poses asignadas para los hombres? Acaso nos muestra que se pueden corromper otros órdenes fuera del terreno avasallador.

Lo anterior se entrecruza con las narrativas de género presentes en la fotografía, el hombre decidió cambiar de postura, en cambio, las mujeres se subsumen a lo que está establecido, no hay gestos, ni movimientos ajenos a lo que se espera de ellas. Su porte es impecable y su actitud recta, por su parte la mujer cargando a su hijo nos habla de la maternidad que en brazos pesa, pero que debe sostener con estilo.

Las mujeres fueron acomodadas en un primer plano que les fue arrebatado en el momento de sentarlas para dejar ver los cuerpos de los tres hombres que opacarían si se decidía fotografiarlas de pie. Los bancos, las sillas, fue una estrategia para evitar la invisibilidad de los hombres, sin que las mujeres quedaran fuera de la toma.

La fotografía histórica ilustra de cierta manera lo que en su pie de fotografía se trató de explicar, las personas ahí retratadas forman parte del pueblo oprimido, humilde, con ropaje desgastado, con miradas cansadas, que decidió luchar por medio de las armas para no serlo. Pero que en la trama, también se nos presenta la doble opresión a la que están sujetas las mujeres en las relaciones con los hombres, ellas están custodiadas por ellos, hombres que las observan, poses que las homogeneizan.

No importa la condición social, así como la fotografía de las mujeres y hombres de situación económica prominente en el jardín de su casa, alrededor de una mesa con vinos finos, aquí, acomodados a las afueras de un cuarto visiblemente

polvoriento, acomodados por la invisibilidad del orden patriarcal que define, organiza los espacios que deben ocupar unos y otros hasta en una toma fotográfica.

La quinta fotografía histórica pertenece al libro Historia de México, tercer grado de Ediciones Castillo. Fue utilizada para ilustrar el subtema “La defensa de la Constitución y la revolución Social”, que pertenece al tema “El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias”, de la unidad 7 “La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país 1910-1940”, en la página 213.

Es la figura 7.13 y su pie de fotografía indica: *Congreso Constituyente en la ciudad de Querétaro. El movimiento Constitucionalista, iniciado por Venustiano Carranza en 1913, propició la celebración de dicho congreso a partir de 1916 para restituir el orden constitucional.* Se ubica en la parte inferior izquierda de la página dentro del texto, sus medidas son 8.3 cm. de ancho x 11.5 cm. de altura.



La anterior imagen que se utilizó para ilustrar ese tema, está incompleta. La fotografía que a continuación se muestra corresponde a la fotografía en todas sus dimensiones, se recuperó de la página de Internet del Archivo General de la Nación.<sup>385</sup>



En la fotografía se aprecia más de un centenar de personas, hombres en su mayoría, mujeres y niños. Comparten un espacio amplio de dos niveles, bien iluminado, donde se aprecian paredes blancas al fondo.

Los trajes oscuros que portan los hombres en su mayoría (excepto de aquél que porta traje blanco), resaltan en el espacio, los cuales son complementados con corbata y camisa blanca. Los peinados son parecidos, el cabello corto brilla y usan bigote.

<sup>385</sup> “Aspecto del salón durante la solemne sesión de apertura”, en: Página de Archivo General de la Nación <http://www.agn.gob.mx/revolución/index1.php>

En el primer nivel del auditorio, visiblemente podemos observar tres segmentaciones; el primero lo ocupan los hombres que se encuentran acomodados y forman hileras ordenadas en un espacio amplio, están de pie y se observan levemente respaldos de sillas. Atrás de este primer grupo, se encuentran hombres de pie, con diferentes atuendos, se perciben más juntos, detrás se observa una puerta/boquete amplio.

El tercer grupo lo conforman otro grupo de personas ubicadas del lado izquierdo, cerca de las paredes y debajo de los palcos, están más ordenados, observamos a tres mujeres entre la afluencia de hombres.

El segundo nivel del auditorio está conformado por un corredor visiblemente angosto, en donde hombres y mujeres se encuentran distribuidos, también hay niños, dos de pie y uno más en el regazo de una mujer. Este espacio está sostenido por una serie de columnas que nacen desde el primer nivel y que simulan una serie de palcos o divisiones en la parte superior. Las personas que ocupan este lugar, están algunas sentadas, mientras que otros, prioritariamente hombres, se encuentran de pie. Su porte es adecuado, están todos atentos, en la mayoría su mirada se encuentra dirigida al grupo de hombres que ocupan el centro del auditorio.

Las personas se encuentran distribuidos en todo lo largo del espacio, y forman visiblemente divisiones. Los hombres visten elegantemente, todos portan traje completo, hasta los niños que asistieron. Las mujeres portan vestidos parecidos, en su mayoría tienen sombrero y su peinado es parecido, algunas están sentadas, Los vestidos les cubren todo su cuerpo, sólo algunas tienen descubierto el cuello, algunas portan adornos como collares. Los colores de sus vestimentas son blanco, negro o tonos grises. Adornan las paredes de este espacio algunas pinturas de personajes importantes que participaron en la Independencia de México, entre ellas, Morelos, Hidalgo y Leona Vicario.

La fotografía es signalítica, se observa el salón durante la apertura de las sesiones, esto se llevó a cabo el 1° de Diciembre de 1916, el lugar estaba repleto, todos atentos, se está dando constancia de la participación de los congresistas, que, muy posiblemente, fueron acompañados por sus esposas, hijos y algunos otros interesados.

En este lugar se debatieron los contenidos de los 139 artículos de la Constitución, más los 16 artículos transitorios, entre los años 1916-1917. Fue convocado por el presidente Carranza, para desarrollarse en el Teatro Iturbide, hoy Teatro de la República, en la ciudad de Querétaro, en esta sesión los artículos con fines sociales fueron los más álgidos en la discusión.

Observamos la presencia de las personas que elegantemente vestidos asistieron, ocuparon lugares distintos, pero todos están atentos, en calma. En el acto, la presencia de las mujeres es mínima si se compara con la multitud de hombres que, esparcidos por todos los espacios, reducen, sitúan y resguardan visiblemente el área que ocupan las primeras.

Sólo tres mujeres se observan en el área principal, aunque ninguna ocupa un curul y se pierden entre la multitud de hombres que ocupan el primer nivel, ¿su presencia en ese lugar, significa un cargo importante, o sólo es, con el fin de corroborar si en algún momento de esa sesión se hace justicia social a las mujeres, que participaron de diferentes maneras durante la revolución Mexicana?, puesto que de los 136 artículos de los que consta la Carta Magna, las mujeres fueron objeto de señalamientos en algún momento del contenido de dos de ellos.

En el caso del artículo 123 Constitucional, que corresponde al “Título Sexto” y el cual lleva por nombre *“Del trabajo y de la previsión social”*, en donde su contenido va en relación con la expedición de leyes sobre el trabajo, se señala en específico sobre las mujeres, que para éstas quedan “prohibidas las labores insalubres o peligrosas”; de igual manera “el trabajo nocturno industrial”. En relación a la maternidad se retoma, para que antes y después del nacimiento del

hijo/a, no realice trabajos físicos forzosos, goce de descanso y de un tiempo de lactancia.

Evidentemente, sólo en los artículos 123° y 127° se habló o incluyó mínimamente a las mujeres, es el caso del embarazo y de que ellas no podían ser propietarias.

Los dos planos en los que está estructurado el auditorio además de seccionar el espacio, acentúan en un primer y segundo plano el género, mujeres en un nivel secundario, pues su participación es casi nula en la toma de decisiones en la sociedad patriarcal. Su participación, por ende, se concreta en escuchar, acatar, pero también de dar fe y constancia de los hechos, de que la intervención y el poder es “prioridad” de los hombres y, más aún, si estas decisiones guiarán el camino de un país.

Inclusive en este evento, la posición social pierde valía frente al género, las mujeres pertenecen a una clase social alta o por lo menos se trataba de mujeres intelectuales (algunas eran periodistas, escritoras o maestras) o bien eran representantes de algunas organizaciones revolucionarias, ya fuesen feministas o no. Esto no es impedimento para ocupar un lugar secundario en el plano formal ya que ninguna pudo ser electa como congresista, sin embargo, no pudieron ser excluidas ya que estaban ahí como testigos de los debates y puede ser que como un coro. Su vestimenta y la pulcritud de su arreglo las delata, su asistencia ya sea como acompañantes, partidarias aún sin voto, de esposas e/o hijas de hombres que ocupan un lugar en la política del momento.

La edad se entremezcla con otras categorías presentes en la trama, la juventud y la experiencia, las primeras pueden o no ocupar una silla; su arreglo es diferente, los adornos que las acompañan como el tamaño del sombrero o la ausencia de éste delatan jerarquía; el color de sus vestidos aunque similares diferencian su estado civil y sus posturas como la espalda erguida, las manos descansando en las piernas, hablan de los buenos modales que se aprendían dentro y fuera de casa.

Mientras que la atención de los hombres prioritariamente se centra al frente del auditorio (que paradójicamente no es observable). Las mujeres que asistieron son custodiadas por otros rostros de hombres que en cuadros inertes contemplan, tanto la escena, como las actitudes de buenas costumbres y comportamiento de las mujeres que asistieron.

Y qué decir del menor de edad que es sostenido entre brazos y piernas de una mujer ¿su madre?, su presencia nos recuerda la carga de la maternidad, que se desplaza de las entrañas al hogar y, de éste, a todos los lugares públicos.

Las mujeres en el primer nivel, aunque ubicadas en la tercera sección de éste, provocan curiosidad ¿qué hacen ahí, a quién acompañan, estarían participando?, las características de su vestido hacen la diferencia, con los restantes presentes de los que se encuentra rodeada, su mirada se fija en la multitud ¿qué interés la llevó a ocupar ese lugar, lejos de su eternas compañeras ubicadas en la parte superior, será el inicio del cambio político que algunas mujeres estaban visualizando en esos años para lograr una participación política de las mismas? Ellas concentran el puntum, sus presencias solitarias, provocan confianza o desconfianza en una multitud homogénea.

Evidentemente, en el contenido se observa una reunión de personas, llamado congreso en el pie de fotografía, pero no observamos otros indicios que nos hablen de la facción a la que pertenecían, ni a qué se dediquen, pues todos visten parecidamente, la homogeneidad se hace presente, las heterogeneidades se dificultan.

### **6.3.1.2 Contextualización histórica de entre 1920 y 1940.**

Continuando con el Segundo Bloque que comprende el siglo XX, a continuación abordaremos de la década veinte hasta la década cuarenta del mismo siglo. Dentro de estos contextos ubicamos tres fotografías históricas, con las cuales

culminamos el análisis correspondiente a la primera etapa del BLOQUE II. Siglo XX, denominado “Proceso de Revolución (entre 1906-1940)”.

En términos de contexto histórico, el transcurso de estas décadas fueron decisivos para la vida democrática y educativa de nuestro país. A la muerte de Venustiano Carranza, Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928), ocuparon la presidencia de la república y, desde ahí, “intentaron organizar la vida política a través de instituciones y ordenamientos de corte político, legal y económico”,<sup>386</sup> en respuesta a ello, en 1929, Calles crea el PNR (Partido Nacional Revolucionario).

Tras el asesinato de Álvaro Obregón, candidato electo para gobernar el país por segunda vez en el periodo 1928-1932, Plutarco Elías Calles dirigió al país sin asumir directamente la presidencia manipulando a los tres presidentes interinos nombrados en el seno del Partido Nacional Revolucionario (PNR), su creación, un partido único al estilo soviético o fascista italiano. Una “[...] institución que ayudaría a superar el gobierno de caudillos y *hombres necesarios* [...]”.<sup>387</sup>

A este periodo de seis años se le conoce como el *Maximato* y abarcó de 1928 a 1934, los presidentes interinos fueron: Emilio Portes Gil (1928-1929), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo Rodríguez (1932-1934).

Ante una presidencia ocupada transitoriamente, se hizo necesaria una contienda electoral para elegir al sucesor del acaecido Álvaro Obregón, José Vasconcelos fue un protagonista importante de la disputa electoral.

José Vasconcelos era reconocido por las funciones que había desempeñado durante el gobierno interino de Adolfo de la Huerta: Fue Rector de la Universidad Nacional en 1920 y, un año después, se le nombró Ministro de

---

<sup>386</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., p. 144.

<sup>387</sup> Skirius, John. *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*. México, Siglo XXI, 1978, p. 50.



Educación de la recién creada Secretaría de Educación Pública, labor que él mismo realizaría desde 1920.

En *calidad* de Secretario de Educación “consideraba que la revolución estaba todavía muy viva de 1920 a 1924, y que en gran parte debe darle forma mediante su programa educativo. Ser revolucionario era ser maestro: *La revolución anda ahora en busca de los sabios*”.<sup>388</sup> Ideó a sus maestros misioneros, llamados también los nuevos apóstoles mexicanos. Entre sus prioridades estaba la campaña basada en la educación para el campo, esta campaña se componía de voluntarios procedentes de la Preparatoria, la Escuela Normal urbana y la Universidad.<sup>389</sup>

La función de los misioneros, consistía en preparar a los maestros rurales, era gente que iba de escuela en escuela y aunque el presupuesto en el año 1926 no eran los más idóneos para lograr sus objetivos, con esos recursos se crearon muchas más escuelas rurales, ampliando de esa manera el número de Misiones Culturales. Para la década entrante, la política educativa en el ámbito rural se reforzó, tanto así que “[...] Narciso Bassols, Ministro de Educación en 1932, señalaba que la escuela rural era la “dádiva generosa que la revolución ha dado a los campesinos [...]”.<sup>390</sup>

Cuando José Vasconcelos dejó el cargo como Ministro de Educación en julio de 1924, se postuló como candidato a gobernador del estado de Oaxaca y perdió las elecciones más no sus “ambiciones políticas”, mismas que pospuso “para cuando se presentaran condiciones más propicias”.<sup>391</sup> En tanto llegara el momento, viajó, impartió conferencias y clases en universidades extranjeras, escribió obras (entre ellas *La raza cósmica* -1925- e *Indología* -1927- ), la espera rindió sus primeros frutos al enterarse de la muerte de Álvaro Obregón.

---

<sup>388</sup> Ibid., p. 17.

<sup>389</sup> Ibid., p. 19.

<sup>390</sup> Galván L., Luz Elena. *Maestras y* Op. Cit., pp. 175-185.

<sup>391</sup> Skirius, John. *José...* Op. Cit., p. 21.

Vasconcelos fue un crítico del porfiriato y se manifestó a favor del movimiento maderista, lo que le provocó un *breve exilio* en 1910 tras haber publicado en una nota periodística que: “el Porfirismo es un cadáver y sólo hace falta enterrarlo”.<sup>392</sup> De igual manera, en la década de los veinte criticó la política de Calles y Obregón con quien había colaborado pero del que se separaría al enterarse de que preparaba los cambios constitucionales para poder reelegirse.<sup>393</sup>

Esta reelección tenía matices distintas a las reelecciones del porfiriato, primeramente porque no eran reelecciones continuas, ni por un sinnúmero de determinados periodos como en el caso de Porfirio Díaz y, aunque existieran estas diferencias, para los preceptos de Vasconcelos esta reelección se alejaba de los intereses por los que lucharon Madero y los antirreleccionistas, incluyéndose él casi dos décadas antes: “Sufragio efectivo, no reelección”.

Entre los meses de diciembre de 1928 y enero de 1929, había varios precandidatos para ocupar la presidencia de México. Eran precandidatos ya que ni el PNR, ni su principal contrincante, el Partido Antirreleccionista, habían nombrado a su candidato oficial. El precandidato del Partido Antirreleccionista era por un lado José Vasconcelos, pero también figuraban otros nombres como; el general Antonio Villarreal, el licenciado Adolfo de la Huerta, el licenciado Luis Cabrera. Alguno de ellos tendría que luchar contra lo que se denominaba la «máquina callista».<sup>394</sup>

Fue hasta junio de 1929 que se llevó a cabo la Convención del Partido Antirreleccionista para designar candidato a la presidencia “y en los primeros días del mes de julio, José Vasconcelos ganó (como algunos afirman) por aclamación”.<sup>395</sup> Por su parte, el candidato del PNR fue el ingeniero y general

---

<sup>392</sup> Ibid., pp. 13 y 16.

<sup>393</sup> Ibid., pp. 40-41.

<sup>394</sup> Ibid., pp. 55-57, 77 y 78.

<sup>395</sup> Ibid., p. 120.

Pascual Ortiz Rubio, quien según John Skirius “lo escogieron porque era el candidato menos objetable y un político débil”.<sup>396</sup>

Vasconcelos inició su campaña que se fundó en la movilización civil que “intentaba poner fin a tantos años de sangrienta y corrupta dictadura militar en México y remplazarlos por un gobierno honesto y democrático encabezado por un civil [...]. (John Skirius explica que en el momento de su creación, el vasconcelismo significó) [...] civilismo por encima de todo: el ideal del gobierno civil [...] momento oportuno, porque no habían quedado grandes caudillos de la revolución que heredaran el espadón ejecutivo de Obregón. Los “vasconcelistas” (vieron en su líder a un hombre) no manchado por el escándalo, que se postulara para presidente y depurara el gobierno mexicano”,<sup>397</sup> un gobierno que ante sus ojos no se había alejado de las prácticas porfiristas aunque se decía revolucionario.

Aunado a la proliferación de clubes políticos, la campaña de Vasconcelos acogió un procedimiento nuevo en México: “la solicitud de votos”,<sup>398</sup> muy probablemente era una copia de los Estados Unidos. En ese registro se les pedía a los votantes datos completos, cuyo fin era invitar y saber con qué cantidad de votos contaban para las elecciones de noviembre de 1929.

Dentro de toda la República Mexicana surgieron clubes vasconcelistas de clase alta –aristocráticos-, de clase baja, de círculos de obreros, de ranchos en el campo, así como también, clubes de la ciudad, entre ellos figuraban la de mujeres. Los propagandistas más activos en su favor fueron los estudiantes, los jóvenes de clase media, las mujeres y los profesionales jóvenes, quienes hicieron publicidad a Vasconcelos.<sup>399</sup>

---

<sup>396</sup> Ibid., p. 93.

<sup>397</sup> Ibid., p. 43.

<sup>398</sup> Ibid., p. 104.

<sup>399</sup> “Las personas que tenían una edad intermedia no apoyaron el movimiento vasconcelista. La alianza entre los muy jóvenes y los muy viejos se dio contra un grupo de edad intermedia en el poder”. Ibid., p. 105. John Skirius señala que estas personas tenían cargos en el poder, puestos que podían perder si hacían campaña a favor de Vasconcelos. Para el candidato vasconcelista, le era cada vez más evidente “que su ayuda más

También participaban, aunque en menor medida, los viejos, los maderistas, los ferroviarios, los inmigrantes, los pequeños empresarios, los agentes de viajeros de provincia, los peluqueros de la ciudad de México, entre otros que no dejaban su ocupación por difundir su simpatía al vasconcelismo, sino que, lo combinaban, según Skirius, difundían sus ideas por medio de hojas sueltas, ganando de esa manera más partidarios para la causa vasconcelista.

Vasconcelos visitaba ciudades, ranchos, estaciones de ferrocarril, y fábricas, en varios puntos del país. La popularidad que gozaba no era homogénea, si bien es cierto que en algunos lugares la recepción era evidente, en otros dejaba mucho que desear, en conclusión, su campaña tuvo tintes buenos y malos. Ejemplo del primer caso fue su entrada a la ciudad de México, en donde por aclamación su avance fue lento por las diferentes avenidas del recorrido.

Caso contrario fueron otros recibimientos donde se hicieron presentes las intimidaciones, las multas, los encarcelamientos, las propuestas indecorosas, (como la que le hizo el embajador Morrow a Vasconcelos, con el fin de que éste aceptara su derrota en las elecciones presidenciales a cambio de algunos puestos en el gabinete. Su negativa le hizo más popular entre los jóvenes), se provocaban contratiempos, pues el gobierno “había tomado por costumbre hacer pasar la noche en la cárcel a los oradores vasconcelistas, (a los simpatizantes) y soltarlos por la mañana, (práctica en la que se incluían mujeres y jóvenes), como prueba de que el gobierno no tenía intenciones de tolerar un sistema democrático pluripartidista”.<sup>400</sup>

Entre los actores más importantes del movimiento vasconcelista, como ya mencionamos, se encontraban las mujeres y los hombres jóvenes de clase media, esto debido posiblemente como John Skirius indica, por varias causas; por un lado “sentían la necesidad de despertar un movimiento popular, democrático,

---

sustancial habría de reclutarse entre los más jóvenes, les reconocía su labor, el interés que demostraban, líderes tan trabajadores entre veinte y treinta años. De las grandes ciudades, del campo y las mujeres entre ellos”. Ibid., pp. 100-101.

<sup>400</sup> Ibid., pp. 133 y 140.

para acabar con la corrupta maquinaria político-militar. (Por otro) imaginaban un prometedor futuro para sí mismos con el presidente Vasconcelos”.<sup>401</sup>

Otra causa que señala Skirius es que tenían una experiencia en común o compartida aquellos jóvenes, vivieron la Revolución Mexicana de niños, muy posiblemente como espectadores, o participantes de la lucha en edad corta, sus edades oscilaban entre los cuatro y los catorce años de edad en 1914-1915, podría decirse en los momentos más difíciles del movimiento armado en donde fueron protagonistas del hambre, de la muerte, de la violencia. En consecuencia “en los años veinte, agotados y horrorizados por la guerra, todavía en rebeldía contra el positivismo seudocientífico y el cómodo materialismo del antiguo régimen [...], soñaban con *una revolución espiritual*, que de alguna manera trascendiera el derramamiento de sangre, [...]. Su ideal de acción no violenta pronto hubo de pasar la severa prueba de la propaganda en las calles [...]”.<sup>402</sup> Este ideal no tuvo el éxito deseado, ya que entre más cercana la fecha del plebiscito, la represión por parte del gobierno en contra de los partidarios al vasconcelismo fue más evidente, llegando hasta la privación de la vida.

Los acontecimientos violentos se presentaron en ciudades como en la ciudad de México, Tampico, León, Mérida, Veracruz, Mazatlán, entre otros. Se recrudecieron las reprimendas contra la libertad de palabra, contra la prensa. Aunado a lo anterior, el presidente interino advertía que en las próximas elecciones no podrían (no debían) participar ni mujeres ni niños, esto a causa de la violencia que se estaba presentando. Por su parte, las declaraciones antirreleccionistas, muy al contrario, invitaban a las mujeres para que acudieran a las urnas el día de las elecciones ya que su presencia frenaría la violencia que imperaba desde semanas atrás.

Efectivamente, la violencia se hizo presente el día de elecciones presidenciales. José Vasconcelos calificó ese día como el « fatídico 17 de noviembre», fue “un

---

<sup>401</sup> Ibid., p. 101.

<sup>402</sup> Ibid., pp. 102-103.

verdadero reinado de terror que había empezado en serio dos meses y medio antes del día de las elecciones y que continuó por tres meses después [...].”<sup>403</sup> Ante los resultados electorales cruzó la frontera el 2 de diciembre de 1929, poco después expresó por medio del Plan de Guaymas, sus esperanzas de un levantamiento popular.

Las propuestas de José Vasconcelos abrieron un ideal de reforma política, social y económica, alejada de la violencia brutal. Esta forma de continuar la Revolución hizo eco en un sector de la población que apostó por el vasconcelismo, un gobierno civil que vió en la vía democrática el único camino para ascender al poder y que no pudieron conquistar.

La práctica democrática en las urnas de 1929 no tuvo los resultados esperados por Vasconcelos y todos sus partidarios. Caso contrario en el terreno educativo, ya que desde 1921, los cambios educativos iban abatiendo lentamente las cifras de analfabetismo.

Se puede decir entonces que “los avances en materia de justicia social fueron lentos. Es cierto que en 1921 José Vasconcelos lanzó la primera campaña de alfabetización en México. Y a este programa se añadieron, posteriormente, uno de higiene escolar y otro de apoyo nutricional, mediante los desayunos escolares. Ello se complementó con la constitución de centros educativos y la publicación de libros. Pero fueron programas esencialmente urbanos, sin dejar de reconocer la importancia de la escuela rural promovida por educadores como Rafael Ramírez y Moisés Sáenz y las “misiones” culturales creadas por el propio Vasconcelos”.<sup>404</sup>

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 fue un buen inicio de un largo y batallante proceso de ascenso que abarcaría la década treinta y las posteriores. En la década de los treinta, con el proyecto *Plan Sexenal* del

---

<sup>403</sup> Ibid., p. 180.

<sup>404</sup> Blanco, José Joaquín y José Woldenberg. (Comp.) *México...* Op, Cit., p. 27.

presidente Lázaro Cárdenas del Río, inicia la Educación Socialista, plasmada en el artículo 3° Constitucional, que declaraba “que la educación que imparta el Estado será Socialista”.<sup>405</sup>

La Educación socialista iba encaminada prioritariamente a «las masas campesinas y obreras». Se construyeron discursos que enfatizaban la necesidad de difundir y adentrarse en “los espíritus de dicha ideología, (con objeto de que) la clase explotada se organizara en sindicatos y cooperativas, que le permitieran defender sus derechos. (Discursos que permitieron) la creación del “imaginario” de la educación socialista que se estaba construyendo”.<sup>406</sup>

Para que se dieran los cambios prometidos, uno de los actores principales de llevarlos a cabo eran, precisamente, los maestros. Desafortunadamente la realidad se encontraba lejana de las buenas intenciones, “[...] la situación que imperaba en el campo mexicano de los años veintes y treinta, fue la que hizo que, en pocas ocasiones, la vida cotidiana de los maestros rurales fuera (distinta). En vano habían puesto sus esperanzas en el movimiento revolucionario y, posteriormente, en la gran jornada educativa desplegada por Vasconcelos. Sus salarios seguían siendo muy bajos, en ocasiones los recibían con retraso, o bien ni siquiera les llegaban. Y por si esto fuera poco, muchas veces su vida peligraba en ciertas regiones del país”.<sup>407</sup>

Como pleno momento democrático, consecuencia de una larga lucha sin armas revolucionarias y más por leyes que por convencimiento, en el sexenio cardenista, bajo un «Estado de bienestar», se dispuso la expropiación en uno de los bienes estratégicos para la nación, el petróleo.<sup>408</sup> La nacionalización petrolera permitió una participación más estrecha entre de la gente y los gobernantes bajo la

---

<sup>405</sup> Hurtado T., Patricia. “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en: Galván L., Luz Elena, et al. (Coords.). *Lecturas y...* Op. Cit., p. 143.

<sup>406</sup> Galván L., Luz Elena. *Maestras y...* Op. Cit., pp. 175 y 185.

<sup>407</sup> *Ibid.*, p. 184.

<sup>408</sup> Arteaga C., Belinda, *Mujeres...* Op. Cit., p. 41.

invitación del propio presidente, con el fin de no heredar a las descendencias venideras las deudas contraídas por la expropiación petrolera.

Fueron los bienes de 16 compañías extranjeras explotadoras de chapopote en tierras mexicanas, lo que se consideró un triunfo de México al área internacional. Francia, Inglaterra y Estados Unidos eran los dueños, hasta entonces, de las compañías más fructíferas del territorio: El Águila, inglesa poseedora de Poza Rica y el Plan; la Huasteca Petroleum, la Standard Oil y la Sinclair, norteamericanas, y las filiales de la angloholandesa Royal Dutch Shell, si se comparan con la compañía Nacional Petromex, establecida en 1934, que salía apenas con 1.75% de la producción mexicana de petróleo en 1935.<sup>409</sup> ¿Qué causas motivaron a la firme decisión por parte del gobierno?, ¿se puede considerar este acontecimiento un triunfo de la Revolución Mexicana?

Los antecedentes en relación a este bien natural, como señala el historiador Luis González, comenzaron desde 1912, seguido por el artículo 27° constitucional, en donde se estipuló que se reintegraba a México la propiedad subterránea de los hidrocarburos; (subsiguientemente) la Ley Petrolera de 1926, (que tiene que ver con) la disminución del producto mexicano a medida que se perforaban pozos en Venezuela, y de la organización del sindicato único de trabajadores petroleros. Referencias que propiciaron un terreno polémico para julio de 1936 con el Primer Congreso del Sindicato Único, en donde “las largas e infructuosas disputas entre patrones y laborantes [...] no permitieron llegar a acuerdos sindicales”,<sup>410</sup> en donde se exigía entre otras cosas alza de sueldos y un contrato colectivo.

El anterior escenario produjo que el problema petrolero se desarrollara en fases desde los primeros días de 1937: la amenaza de “Huelga general”; el apoyo de otros sindicatos como la “CTM y de la CROM” a las pretensiones huelguísticas del Sindicato de Petroleros; la Huelga general en sí; el llamamiento por parte del

---

<sup>409</sup>González, Luis. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas*. México, El Colegio de México, 1981, pp. 172-173.

<sup>410</sup> Ibid., p. 173.



Presidente a los huelguistas para ponerle fin al conflicto; el informe de los sindicatos a la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje dándole a conocer el conflicto económico existente entre ellos y las compañías petroleras; el nombramiento de una comisión de conocedores (Jesús Silva Herzog, Efraín Buenrostro y Mariano Moctezuma), cuyo fin era investigar si las «compañías estaban en aptitud de cubrir el alza de sueldos exigida por los laborantes»; el alegato de las compañías “sobre que los 18 mil trabajadores de la industria petrolera ganaban un salario promedio individual tres veces mayor al de los 743 403 obreros de otras industrias y siete veces mayor al de los tres millones y medio de “gañanes” del campo”.<sup>411</sup>

Los resultados o informes que presentaron la Comisión de «conocedores» a la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje en el mes de agosto de 1937, fue decisivo para el rumbo que tomaría el problema petrolero. Según Jesús Silva Herzog (uno de los comisionados) en el informe se denunció “el alto costo de la vida en las zonas petroleras y las enormes ganancias de los patronos, que eran más que suficientes para atender las demandas laborales. (La respuesta del abogado de la Standard Oil fue la desaprobación): Nosotros no podemos ni queremos pagar la cifra de 26 millones”.<sup>412</sup>

Estos argumentos tan sólo demostraban el escaso interés por parte de las compañías extranjeras para solucionar los problemas ya avanzados. El historiador Luis González señala que el Presidente Cárdenas, a fines de febrero de 1938, “en un mitin de trabajadores, acusó a las compañías de extraer a todo vapor sus depósitos bancarios y de hacer propaganda mentirosa con el propósito de inquietar a los hombres de empresas y restringir el crédito a las industrias como si se pretendiera usar de coacción ilegítima para forzar el sentido de la resolución definitiva”.<sup>413</sup>

---

<sup>411</sup> Ibidem.

<sup>412</sup> Ibid., pp. 173- 174.

<sup>413</sup> Ibid., p. 175.

Las posturas y planteamientos estaban claros, la solución, la vía legal. “[...] el primer día de marzo, [...] los jueces del recinto de la Suprema Corte coincidieron con la Junta de Conciliación, en que las compañías tenían con que respaldar los salarios de sus trabajadores y los condenaron a cubrir los jornales desde el 28 de mayo de 1937, el 10% del fondo de ahorros, los interés correspondientes a ese fondo, las compensaciones por ceses y los sueldos caídos durante la huelga que deberían pagar en un plazo no mayor de un mes”.<sup>414</sup> Fueron de tal interés las noticias nacionales que ensombrecieron a otras noticias de nivel internacional, como «la invasión de Austria por Adolfo Hitler».

A modo de presión se llevaron a cabo manifestaciones masivas en el territorio mexicano. Para el día 18 de marzo el presidente Lázaro Cárdenas “[...] comunica a sus ministros que se aplicará *la Ley de Expropiación a los bienes de las compañías petroleras por su actitud rebelde*. En la noche en Palacio Nacional, Cárdenas lee y radiodifunde las razones que lo obligan a decretar la expropiación. Afortunadamente para México, los representantes de los petroleros extranjeros expresan a destiempo que sí podían pagar los millones que se les estaban pidiendo. [...] Cárdenas firma el decreto de expropiación al que los oradores se apresuran en colgarle la etiqueta de Acta de la Libertad Económica de México”.<sup>415</sup>

Optar por aplicar la *Ley de expropiaciones* era una práctica poco usual por parte de los gobiernos. En la época cardenista, el escenario internacional tuvo que ver ante tal decisión, ya que tanto el ejecutivo como su secretario Mújica, tenían presente que el conflicto que se avecinaba impediría que Estados Unidos y la Gran Bretaña se centraran en México si éste decidía el camino del embargo: “Thomas Armstrong confiado confesó a Castillo Nájera en aquellos días: Cárdenas no se atreverá a expropiarnos. El presidente Cárdenas dispuso lo contrario: General Mújica, redacte por favor el decreto expropiatorio”.<sup>416</sup>

---

<sup>414</sup> Ibid., p. 176.

<sup>415</sup> Ibid., pp. 177-178.

<sup>416</sup> Ibid., pp. 176-177.

La decisión de la expropiación traía múltiples consecuencias, evidentemente el problema menor era la toma de decisión de la expropiación, si se compara con los problemas que se revelarían: El convencimiento tanto a las empresas como a los gobiernos de los países, el pago de la indemnización, poner a venta el producto en el extranjero, reorganizar la industria petrolera, la mano calificada para explotar el recurso.<sup>417</sup>

Después de la expropiación, se inició una campaña de desprestigio y aislamiento comercial contra nuestro país. Se hicieron presentes los embargos, la escasez de refacciones y, entre otros, la interrupción de relaciones con el gobierno inglés. Con respecto a Estados Unidos la situación fue parecida, “pero su entrada en la guerra finiquitó, de hecho, el conflicto. La actitud de ambos presidentes – Roosevelt y Cárdenas-, tanto como el cuadro internacional, había contribuido al arreglo”.<sup>418</sup>

Este acontecimiento de justicia económica para México produjo a la par motivaciones en el terreno de las emociones, al grado de “unificar moralmente al país, [...] las manifestaciones de apoyo al régimen, las emotivas colectas populares para el pago de la enorme deuda, fueron el sello de garantía de una unión entre los intereses de la gente del pueblo y del gobierno. Para el día 23 de marzo miles de personas salieron a las calles de la ciudad de México y arribaron al zócalo. Ante el gran mitin capitalino, Cárdenas sugiere el deber de organizarse para cubrir la deuda de la expropiación y no dejarla en herencia a las generaciones futuras. Las mujeres inician la lluvia de donativos”.<sup>419</sup>

Luis González recupera a Rafael Solana, quien narrara ese momento histórico: *Vi las colas de mujeres pobres que se formaban para depositar el único oro que habían conocido en su vida, el de su anillo de boda. Una viejecita misérrima se desprende de su máquina de coser; otra de su vestido blanco de novia.*

---

<sup>417</sup> Ibid., p. 180.

<sup>418</sup> Krauze, Enrique. *General Misionero. Lázaro Cárdenas*. Biografías del poder 18. México, F. C. E., 1987, pp. 157-158.

<sup>419</sup> González, Luis. *Historia...* Op. Cit., pp. 180-181.

*Enfaldadas de todas las clases sociales acuden al Comité de Damas, presidido por doña Amalia Solórzano, a deponer joyas, billetes, puerquitos de barro repletos de cobres, y aun pollos y gallinas. Durante todo el mes de abril no cesa el manantial de aportaciones públicas.*<sup>420</sup>

El epicentro de acopio fue el Palacio de Bellas Artes, llegaron a este espacio un sin fin de diferentes donaciones. Cabría preguntarnos ¿qué habrá significado este hecho para las mujeres y los hombres que participaron?, ¿qué habrá significado para el gobierno ver las filas de gente, de mujeres y hombres, de diferentes clases sociales, aportando lo poco o lo mucho que tenían, con el fin de contribuir al pago de una deuda? Las respuestas no las sabremos, de lo que sí estamos seguros, es que la expropiación petrolera, representaba un ideal por el cual se había luchado, quitar *nuestros recursos* a los extranjeros, a esos hombres blancos, los cuales se habían adueñado del recurso, ya sea a la buena o a la mala.

Lo mismo era el petróleo a los extranjeros que el agua y la tierra a los hacendados. Fue una batalla ganada, tras muchas pérdidas de litigios, de empobrecimiento, de vidas humanas.

#### **6.3.1.2.1 Las mujeres entre 1920 y 1940.**

La participación de las mujeres en las décadas de los veinte y treinta del siglo XX, fue amplia, se desarrollaron en distintos escenarios bajo diversos intereses económicos, políticos y sociales. Se promovieron bajo una presencia activa, lo cual definió, como Julia Tuñón afirma: “muchos de los caminos que como sujeto social han recorrido hasta hoy”.<sup>421</sup>

En la década de los veinte la lucha feminista se intensificó con el fin de eliminar o, en el mejor de los casos, disminuir aquellos sesgos sexistas que la sociedad

---

<sup>420</sup> Ibidem.

<sup>421</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., p. 144.

patriarcal imponía a las mujeres, «un estatus de inferioridad social» con respecto a los hombres.

En los primeros años de la década de los veinte, se expandieron las uniones de grupos feministas como: *El Consejo Feminista Mexicano* en 1922, el *Congreso de Mujeres de la Raza* en 1925. La participación de las mujeres por la demanda de sus derechos se caracterizó por ser más organizada, logrando llevar a cabo congresos, conferencias y reuniones nacionales e internacionales. Entre las mujeres protagónicas de estos escenarios estuvieron presentes “las maestras”, quienes demostraron “un nivel de conciencia y de lucha (convinciente). Mujeres profesionales que aprovecharon los estímulos ofrecidos por el Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, cuando ocupó la cartera en 1921”.<sup>422</sup>

En esta década fue de suma importancia la participación de las mujeres jóvenes en favor de la candidatura presidencial de José Vasconcelos en 1929. Su intervención hizo que el propio Vasconcelos reconociera su labor: “las mujeres estaban participando activamente en su campaña democrática. Por tradición, la política había sido cosa del hombre en México, pero ya no era así, con el advenimiento del “vasconcelismo””.<sup>423</sup> De esa manera, la máquina callista, no dudó en aprehender a mujeres vasconcelistas, ejemplo de ello; “[...] la señorita Rivera, que fue aprehendida en Tampico distribuyendo ejemplares del sedicioso “Plan de Guaymas [...]”.<sup>424</sup>

La notoriedad de la participación política de las mujeres impactó en la vida de los partidos políticos, de esa manera el Partido Antireeleccionista y su dirigente, Vito Alessio Robles, incluyeron el sufragio femenino como parte de su plataforma política. De igual manera, el Partido Nacional Revolucionario, habla vagamente de incluir, ayudar e impulsar gradualmente “el acceso de la mujer mexicana a las

---

<sup>422</sup> Ibid, p. 164.

<sup>423</sup> Skirius, John. *José... Op. Cit.*, p. 74.

<sup>424</sup> Ibid., p. 182.

actividades de la vida cívica, pero se oponía al sufragio femenino fundándose en que las mujeres mexicanas se dejaban influir fácilmente”.<sup>425</sup>

John Skirius señala que el presidente Portes Gil, cuarenta años después, explicaba el porque no otorgar el voto a las mujeres, el principal temor era que la Iglesia católica las manipularía y las hiciera votar equivocadamente. Ese temor freno el derecho de voto a las mujeres en las elecciones para la presidencia en México en las elecciones de 1929. Fue hasta 1936 que abrieron espacios a la participación política de las mujeres y diecisiete años después se le otorgara el derecho a votar, o sea, en 1953.<sup>426</sup>

El interés de las mujeres mexicanas por la candidatura vasconcelistas, no fue menor, según Skirius, “Las feministas que hacían propaganda a favor de Vasconcelos, dejaban en claro cuál era su postura. Así lo deja ver una carta dirigida al embajador Morrow en donde le advertían: *Nuestros enemigos son los hombres que sueñan en ser ricos como los millonarios de ustedes y que usaron del poder público para enriquecerse*. Entre las firmantes de aquella retadora misiva estaba Elena Torres, que había dirigido el programa de desayunos gratuitos en las escuelas públicas mientras Vasconcelos era Secretario de Educación. Mujeres que habían participado en el renacimiento educativo, y cuando la administración de Calles redujo el presupuesto, cambió los programas y purgó el personal, se sentían desorientas y ansiaban el retorno de José Vasconcelos”.<sup>427</sup>

La diversidad de mujeres que participaron en la década veinte y treinta por medio de reuniones, foros, congresos,<sup>428</sup> movilizaciones, o bien, durante el movimiento electoral celebrado en 1929, permitió vislumbrar aquellos olvidos que la

---

<sup>425</sup> Ibid., p. 124.

<sup>426</sup> Ibidem.

<sup>427</sup> Ibid., pp. 123-124.

<sup>428</sup> Entre los congresos mencionamos: El Primer Congreso Feminista de la Liga Panamericana de Mujeres (1923); el Congreso Liga de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas (1925); tres Congresos Nacionales de Obreras y Campesinas (1931, 1933 y 1934); el Congreso sobre Prostitución (1934), el Frente Único Pro-Derechos de las Mujeres (1935).

Constitución mexicana tuvo al colocar a las mujeres fuera de la vida política. Ante ello, esos años se convirtieron en decisivos para conquistar un escenario que se les había negado en el Congreso Constituyente, en los cuales demandaban peticiones de diversos cortes como, el político, el de género (el derecho al voto, modificaciones a la legislación civil, reconocimiento de los derechos políticos femeninos, impulso a programas educativos, creación de empleos para mujeres).

La participación fue diversa, como mencionamos al inicio, no todas se concentraron en organizaciones feministas, hubo quienes participaron en movimientos de índole más general como las amas de casa, como las prostitutas del movimiento inquilinario de Veracruz. Las mujeres conservadoras también figuraron en la vida pública con planteamientos de corte religioso, ya que muchas de ellas figuraron en los años de la guerra cristera (1926-1929). Pero también hubo otras mujeres que no les interesaba figurar en ningún otro espacio, mas que aquél que les llenaba de comodidad, como lo era el espacio de sus hogares, junto a sus familias.

El voto femenino se obtuvo por medio de un largo proceso, que rindió frutos en el año de 1954 cuando, con capacidad ciudadana, las mujeres votaron por primera vez en comicios federales. Derecho fue el resultado de una larga lucha de más de cuatro décadas, no fue un obsequio, fue una constante de las mujeres por tener presencia en otro ambiente que fuera ajeno a lo establecido por la sociedad patriarcal.

Hubo cambios visibles tanto en la participación de las mujeres como en sus atuendos, “los años veinte trajeron novedades, así pues: el cabello y las faldas cortas, la ropa suelta, frente a los largos caireles o trenza, los corsés que ajustaban la figura y los enormes sombreros, la moda cedía el paso a la comodidad. La mujer delgada y de cuerpo ágil y deportivo también podía sentirse hermosa. La música era alegre y pícaro en las tandas y la carpa [...]”,<sup>429</sup> pero esta

---

<sup>429</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., p. 167.

situación era ajena a la mayoría de la población de mujeres, pues la pobreza y la ignorancia las abatía en una constante reproducción.

¿Qué tanto cambió o benefició a las mujeres su actividad política a lo largo de estas dos décadas en la historia de México? Gabriela Cano señala que la respuesta aún es incompleta por la escasez de estudios existentes que nos amplíen sobre el tema, pues si bien hay más conocimiento sobre su participación en relación a los derechos electorales, en éstos no se concentraron los objetivos feministas, ni de todas las mujeres de aquellas épocas. Aunque de cierta manera constituyó una demanda central que tuvo continuidad a lo largo del periodo pos-revolucionario y que logró aglutinar a fuerzas políticas femeninas de diversa orientación política. En períodos de elecciones, una de las estrategias utilizadas para exigir, en forma contundente, la igualdad de derechos políticos femeninos fue lanzar candidatas a puestos de elección popular. Ejemplo de ello podemos mencionar las candidaturas de Elvia Carrillo Puerto en 1926 y Refugio García en 1937.

Una investigación reciente y que presenta conocimientos de la diversidad de participaciones de las mujeres en la época cardenista es la de la historiadora Belinda Arteaga, en donde señala que las mujeres en este periodo fueron “convocadas desde el inicio del régimen [...] fueron destinatarias de discursos [...] en ellos se resaltó su imagen como víctimas sujetas a la doble explotación a la que el capitalismo las sometía y se hicieron pronunciamientos para reeducarlas”.<sup>430</sup>

Bajo estos pronunciamientos se propiciaron cambios en política educativa, por ejemplo en las escuelas, que bajo el programa de educación socialista se perfilara a una coeducación, lo que significaba que tanto niñas y niños debían conformar grupos mixtos, desarrollando iguales tareas sin importar su sexo, que accedieran a los mismos conocimientos. El asunto que señala la historiadora no fue fácil,

---

<sup>430</sup> Arteaga C., Belinda. *Mujeres imaginarias...* Op. Cit., p. 43.



pues bien hubo grupos, uniones o instituciones, que seguían pensando que el lugar de las mujeres era el hogar y esa era una forma también de *hacer patria*.<sup>431</sup>

¿Se habrá encontrado un cauce a cada una de las demandas, fue una lucha de años, décadas, de inestabilidad, de cambios en “los estilos cotidianos de la existencia de hombres y mujeres? como afirma Julia Tuñón<sup>432</sup> ¿Las relaciones de género se modificaron sustancialmente a nivel colectivo o sólo en casos aislados? Las fotografías nos hablan de esos cambios pero no resuelven del todo nuestras dudas.

#### **6.3.1.2.2 Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades. Interpretación de las tres fotografías históricas de entre 1920 y 1940.**

La sexta fotografía histórica pertenece al libro Historia 3 de Editorial Santillana XXI, ilustra el subtema “El gobierno y las organizaciones obreras”, que pertenece al tema “Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)”, en la página 227. Es catalogada como la figura 7.39, en su pie de fotografía indica: *Manifestación de vasconcelistas en la Ciudad de México*. Se encuentra ubicada en la parte superior derecha, con las siguientes medidas 7 cm. de ancho x 6.3 cm. de altura.

En esta fotografía histórica se observan en multitud a mujeres, hombres y menores de edad caminando en medio de una avenida en donde se aprecian dos automóviles que circulan en sentidos opuestos ¿Cómo el gobierno y la multitud?

---

<sup>431</sup> Ibid., p. 44.

<sup>432</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., p. 143.



Al fondo se aprecian fachadas incompletas de establecimientos, algunos con faroles pegados en la pared, puertas de acceso, entrada de estacionamiento, en uno de ellos se lee: HOTEL REGIS, y más a la derecha se observa otro letrero incompleto: BILLARES REG (que tal vez alude al nombre de la calle Regina en la que estaba ubicado), su entrada es protegida con un toldo de lona que da sombra a la entrada.

La acera es amplia y tienen postes de luz, dos de ellos tienen tres focos redondos cada uno, el tercer poste es más alto y sólo contiene un foco. La avenida es de doble carril, en el carril que va de derecha a izquierda (al fondo de la toma) fue captada la parte trasera de un vehículo en movimiento. En el sentido contrario, se aprecia el conglomerado de personas que caminan en una misma dirección, visiblemente organizadas, ordenadas, atrás de ellas, de cerca les sigue un coche.

Las personas situadas en la parte delantera, van organizadas en filas horizontales en donde predominan los hombres, sus cuerpos van juntos, sujetados de los brazos y caminan a la par. Sus vestimentas son heterogéneas, algunos visten saco y pantalón (traje), camisa blanca, corbata y sombrero; otros

llevan puesto pantalón y saco o suéter de color gris, con gorro/boina en la cabeza. Atrás, sin despegarse van mujeres, algunas sombrillas cubren los rostros de la mayoría de ellas.

Los cuerpos y las vestimentas de los hombres y mujeres se observan de manera incompleta, ejemplo de ello la falda amplia de color claro de una de las mujeres que va en la orilla, de otra, una parte de la blusa de manga larga blanca la cual lleva a su lado un(a) menor con un sombrero en la cabeza, vestido(a) de blanco, el cual con una mano se sostiene de la mujer y con la otra mano sostiene el sombrero que porta, más atrás un par de hombres, el de la orilla, viste pantalón y suéter o saco oscuro, lleva un gafete o credencial en el pecho de color blanco, usa sombrero. A su lado, un hombre con chamarra y pantalón más claro, porta una boina y sujeta con sus manos un palo largo que une una manta hasta el otro extremo, la manta dice “HE AQUÍ NUESTRA FUERZA / SIN PADRONES NI CREDENCIALES –CLUB ANTIREELECCIONISTA 1929-“. ¿En alusión al clientelismo y al control del voto corporativo que ya por entonces era práctica frecuente en el PNR?

Al lado del hombre que sostiene el primer palo, se observan rostros de mujeres, sobresale un palo que sujeta una pancarta con el siguiente lema “VOTE POR VASCONCELOS UN CIRCULO, Y UN NUMERO AL PARECER EL NUEVE CON UNA EQUIS ENCIMA”. Más atrás, otros dos letreros, el primero destaca, lleva dibujado un busto casi de perfil, la manta es blanca y la luz del sol hace brillar sus letras. La última manta, no tan firme, desfigura las palabras, solo se aprecian por separado las siguientes grafías: SE Mujer LOS BIENV, DEBAJO DE.

Debajo de la pancarta más grande, camina gente, se aprecia un niño vestido con saco, al lado una mujer viste de blanco, su rostro y la parte superior de su atuendo es obscurecido por la sombra. Una mujer observa hacia afuera, porta blusa blanca, de manga corta, en su brazo se aprecia un pedazo de un rebozo, solamente a ella se le puede observar una zapatilla, a su lado, otra mujer con blusa de tono gris o café. La mayoría de las mujeres participantes son jóvenes y

al parecer de clase media. Algunas llevan a sus hijos de la mano pero ninguna es anciana o de extracción francamente humilde, indígena o campesina.

Una mirada general al contingente parece confirmar que se trata de personajes de clase media, todos ellos urbanos. Algunos, por su atuendo, parecen periodistas, otros estudiantes, profesionistas liberales tal vez. No hay obreros pero quizá si haya maestros y maestras entre quienes marchan a favor de Vasconcelos.

En el otro extremo de la manifestación, en la orilla, van tres personas que portan atuendo de color blanco, una mujer con cabello recogido, viste blusa blanca, con mangas cortas, detrás de ella, un hombre de camisa blanca, separado de ellos, un hombre de camisa blanca, sólo la parte superior de su cuerpo se observa, en su cabeza sostiene una caja de color blanco, son objetos o productos en ella, y camina en la misma dirección que las demás personas.

La primera narración de esta fotografía tiene que ver con el propósito de dejar constancia del apoyo a Vasconcelos, en donde hombres y mujeres participaron. La colaboración de las últimas es importante y por medio de gritos y pancartas es notoria su simpatía con el mencionado candidato.

Son varios los indicios que nos ubican en un determinado momento, entre ellos; el modelo de los automóviles, el año que aparece junto al "Club anti-reeleccionista 1929", el apellido "Vasconcelos", José Vasconcelos, abogado, escritor, político, creador de la Secretaría de Educación Pública.

Otro indicio es la vestimenta de las personas que apoyan la candidatura presidencial de José Vasconcelos, son personas que forman parte de una clase media ciudadana, conformado posiblemente por profesionistas, secretarias, administrativas/os, maestras/os.

Otra narrativa se expresa junto a la anterior, las mujeres son participantes, manifiestan en público sus tendencias políticas, en el acto se aprecian

resguardadas por hombres que invisiblemente las arropan, las protegen, ellos se aprecian más en la orilla o al frente, ellas en medio y en la parte de atrás. Además, algunas son acompañadas por menores de edad que van junto a ellas, posiblemente sus hijos o hijas. Participar con o sin hijos, lo importante era acudir, hacer notar su presencia, algo ya está cambiando, pero siguen rezagos aunque sutiles, por ejemplo, los mujeres en segundo lugar, los hombres custodian y cuidan, por si hay alguna provocación, las mujeres se acomodan en la parte de atrás de las primeras filas, llevan sombrillas como protección, los hijos son otra forma de saber que se van expresando mujeres casadas, con hijos y, que éstos las resguardan en la vías públicas.

El puntum lo encuentro en la mujer que con la boca abierta, grita, expresa, invita, está consciente de su participación, de sus intereses. Pero una incógnita sobresale ¿qué oculta el hombre robusto en la solapa de su saco?

La séptima fotografía histórica del presente grupo, pertenece al libro de Historia 3 de Editorial Santillana XXI, ilustra el subtema “El impulso federal a la educación Pública”, la cual pertenece al tema “Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)”, en la página 227.

Es catalogada como la figura 7.38, con un pie de fotografía que indica: *Mensajeros escolares mandando cartas a la comunidad internacional*. Se ubica en la parte inferior izquierda de la página, entre el contenido del subtema, con unas medidas de 6.2 cm. de ancho x 9.4 cm. de altura.



En la fotografía histórica observamos a más de una docena de menores de edad, son niñas acomodadas linealmente, guiadas por su estatura, las más pequeñas ocupan los primeros lugares, su color de piel es homogéneo. Muestran carteles pequeños sujetos en sus manos. Visten con batitas blancas de manga larga, el largo de su vestimenta les cubre casi la totalidad del cuerpo, llevan una mascada de color obscuro debajo de la solapa de la bata. Su cabeza está cubierta por una boina de color oscuro, al frente de la misma, sobresale un pequeño cuadro de color blanco.

La sombra que se desprende del fondo de su traje, impide ver la parte inferior de la mayoría de las niñas, sólo en las tres primeras (de izquierda a derecha) se aprecian sus calcetas blancas y los zapatos.

El escenario nos ubica en un espacio con dimensiones amplias, el piso es de rectángulos de color gris, al fondo se aprecia un ventanal o una pintura dibujada en secciones, en donde observamos nubes distantes, dos secciones de tierra firme separadas por el mar amplio, en el cual viaja un barco que se aleja hacia el horizonte. Del lado derecho, de la parte superior se desprende un cartel con letras ilegibles por su tamaño.

Una de las niñas sujeta un mástil con la bandera de México, con el color blanco en medio y el escudo de una águila devorando una serpiente, parado en un nopal, a su alrededor letras minúsculas. La bandera está visiblemente de lado y cubre una parte del fondo del escenario.

Una primera narrativa que desprendemos del contenido de la fotografía nos acerca a una bienvenida, una fraternal llegada en la cual se necesitaron a niñas bien arreglabas y visiblemente bien vestidas para guardar la espera, sus rostros denotan seriedad, no hay sonrisas. La bandera mexicana en lo alto nos indica que están en suelo patrio.

Otra narrativa y en relación con el género es la que nos muestra lo que pesa la Patria, es una carga que no se pesa en kilogramos, sino en significado, una niña la sostiene, está atenta, con su mirada fija en el obturador de la cámara ¿formarán parte de una escuela pública o privada, su vestimenta será de gala o así van vestidas a sus clases, fue comprado para una ocasión especial, quién los habrá colocado en esa posición y dentro de ese espacio? La pintura refiere un sentido de lejanía, ¿se trata de la distancia que separa a los visitantes de su tierra natal?

La última fotografía de este primer apartado del segundo bloque está compuesta por dos fotografías históricas, colocadas juntas/pegadas en el libro de texto, pertenece al libro de Historia 3 de Editorial Santillana XXI, en el subtema “La expropiación petrolera”, perteneciente al tema “Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)”, en la página 232. Es catalogada como la figura 7.47 con un pie de fotografía que menciona: “Para pagar la deuda petrolera, la población contribuyó con lo que sus circunstancias le permitían”. Se ubica en la parte superior izquierda, con las siguientes medidas 7.1 cm. de ancho x 13.7 cm. de altura.

Visiblemente la fotografía es una composición de dos imágenes fotográficas históricas que dan constancia de un acontecimiento, para efectos de nuestro análisis serán trabajadas separadamente.



En la parte superior vemos una fotografía histórica en donde se aprecian en primer plano varias mujeres. Las mujeres forman dos grupos antagónicos, diferentes, no solo su vestimenta las delata sino, su color de piel, así como el lugar que ocupan en el espacio diseñado para posar.



La fotografía es señalítica, fueron acomodadas en el espacio para ver de frente a la cámara fotográfica. De izquierda a derecha, una mujer a quien sólo se le ve la parte superior de su cuerpo, enfrente de ella hay una mesa de color negro y unas

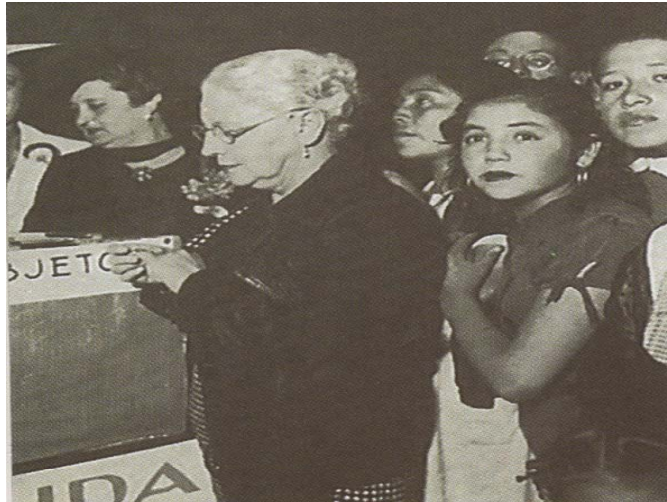


hojas blancas, al lado un sombrero, ella en una de sus manos sostiene una pluma y con la otra extendida sostiene un gallo de color obscuro y claro, porta un traje o vestido negro con un cinturón que divide su cuerpo en dos, al frente una hebilla de color plata, en su solapa se observa una flor y, probablemente un collar, es de piel de tono claro, su cabello es ondulado y deja ver perfectamente su rostro, sus labios sonríen y están pintados, a su lado, la segunda mujer porta un traje blanco, usa sombrero con adornos, su rostro es blanco, sus labios resaltan, en la solapa lleva un adorno, también extiende su brazo y toma al gallo antes descrito, hay un espacio y sigue otra mujer visiblemente más alta que todas las presentes, tiene una blusa blanca y un saco de color obscuro, sonrío ligeramente y observa a las dos mujeres anteriores, su cabello es corto y de la oreja derecha se desprende un ligero reflejo de arete, su falda es tapada por una tabla vertical que se recarga en la mesa negra, detrás de ella se observa sólo el rostro de una mujer y de un menor que se estira para salir en la fotografía.

Le siguen otras mujeres, las cuales llevan rebozos de color obscuro, las tres visten con faldas largas, la primera lleva zapatos blancos, su cabello es dividido con una separación en medio, lleva artes, con una mano sujeta su rebozo, la otra mano no se ve, su falda es de dos colores blanco en la parte superior y gris o café en la parte inferior, sólo se dejan ver los zapatos blancos, va bien peinada. La siguiente mujer, de más edad, lleva puesta una blusa blanca y un rebozo dispersado en su cuerpo, no mira a la cámara, una de sus manos sostiene las patas del gallo. Su falda es larga pero se dejan ver sus zapatos negros, con la mano izquierda sujeta a otro gallo que está boca abajo y muy cerca del suelo se extiende verticalmente, a su lado, otra mujer que lleva cargando algo de color blanco tal vez un bebé, sale la cobijita en la parte de en medio de su cintura, el rebozo le cubre el frente, sólo se ve poco una manga blanca que le cubre su codo y parte de su brazo inferior, en esa mano izquierda sostiene otro gallo/gallina de color obscuro, su falda puede que esté cubierta con un mandil a cuadros que llega hasta cerca del suelo. Sus pies no se observan, la otra mano sostiene lo que carga, ve hacia la cámara, su rostro no lleva maquillaje, mínimamente su cabeza está inclinada, y su color de piel es más moreno que de las otras mujeres.

Atrás de las últimas dos mujeres sólo se aprecia un poco de una manta que tiene las siguientes palabra PARA DEJA, las dos cabezas de estas últimas mujeres cubren parte de las palabras, sólo se observan dos letras; N y la S.

Con respecto a la fotografía inferior ésta fue tomada más de cerca, lo que propicio que las mujeres se les observen sólo la parte superior de su cuerpo. Se observa un pedazo de madera, posiblemente el extremo de una urna, que tiene un letrero incompleto, donde se observan tres letras completas “ JET ”. Al fondo de este artefacto están dos mujeres. Una se aprecia a la mitad, usa sombrero y porta un saco/blusa blanco, en su solapa lleva puesto un distintivo, a su lado, una mujer de negro, con un arete discreto que brilla, cabello corto, se encuentra de perfil no observa a la cámara, lleva otro distintivo más grande y, posiblemente, un collar, la parte del fondo es oscuro.



En primer plano una mujer de la tercera edad, canosa, con lentes y que lleva puestos un arete, su mirada se dirige a sus manos, en una de ellas se observa un anillo, viste con suéter negro, debajo de éste se observa mínimamente un vestido de color blanco con negro. Su cabello está recogido en un chongo, atrás de ella cuatro rostros, dos frente a la cámara fotográfica y las dos restantes atrás de las primeras, la jovencita, lleva pintados sus labios, su blusa es con mangas hasta la mitad del brazo, en su manos sostiene algo cerca de su pecho, sale un producto blanco, su rostro se dirige a otro sitio de la toma, en la parte superior, se aprecian un par de arracadas en sus orejas, su cabello está acomodado hacia atrás, su

rostro se ve completo, la chica que está al lado suyo lleva un vestido blanco y un suéter oscuro, se aprecia ligeramente un collar, su rostro está de perfil, es sereno y observa hacia al frente, atrás de ella otra persona se esfuerza por asomarse y sólo la parte superior de su cabeza y sus ojos se observan, la de atrás de ellas se encimó un poco más para que, aunque sea su rostro incompleto apareciera en la toma.

La primera narrativa que se observa y que da constancia es que la gente de diferentes clases sociales participó en la colecta nacional para el pago de la deuda contraída a causa de la expropiación petrolera. La manera en que están organizadas las personas nos ratifica y recuerda que durante el sexenio cardenista seguían existiendo dos mundos antagónicos, que se hacen presentes por el tipo de vestimenta que portan y, prioritariamente, por el lugar que ocupan dentro de la fotografía. Una mesa, una caja/urna son las barreras que permiten ver la separación existente, la unión pero no la mezcla ¿todos están en el lugar que les corresponde?, ¿tendrán en algún momento de sus vidas intereses comunes? posiblemente este acontecimiento sea un caso.

Las organizadoras que se observan en la primera fotografía histórica pertenecen a una clase alta, dispuestas a dar su tiempo en beneficio de algo o alguien, de organizar las colectas. ¿Siguen existiendo las señoritas porfirianas?, ya que una de las pocas actividades fuera del hogar en las cuales la mujer de alta sociedad podía participar era la filantropía, en donde participan señoritas y señoras de alta sociedad que se ocupan de ayudar, proteger, y de estar pendientes en lo que se necesitara, las eternas ayudantes. Estamos siendo presentes del doble filo que conlleva su participación filantrópica, porque al realizarlo se legitima su estatus social y el de sus familias, se convierten en crónicas o poseedoras de una fotografía, de salir en portadas o en reportajes periodísticos.

Las que aportan, las que acuden a apoyar, son de otros niveles sociales; posiblemente de niveles medios, de niveles bajos, las cuales son también requeridas para dejar constancia por medio de una toma fotográfica de su

asistencia, con lo que puedan aportar, con lo que con sacrificio han criado, alimentado, crecido. O, como el caso de la anciana, dejando en la caja sus recuerdos a la par de su anillo.

Otra narrativa presente tiene que ver con las características que se les han adjudicado a las mujeres, éstas deben ser caritativas, no importando sufrimiento ellas cooperan, es algo que se hereda generación tras generación. Cooperar con poco o mucho, con lo que su posición económica les permita, gallos, gallinas, joyas, no importa, lo importante es que participen en beneficio de otros, de otras, aunque los beneficios no los vean reflejados rápidamente en ellas o en sus hijos, aunque no reciban nada a cambio, aunque la justicia de ese acto les llegue, sólo tal vez, a sus descendientes.

El pie de fotografía que la fotografía histórica tiene en el libro de texto *Para pagar la deuda petrolera, la población contribuyó con lo que sus circunstancias le permitían*, tiene relación con las acciones que se observan en ellas, la objeción la ubicamos en que, en vez de generalizar y decir *población* se debe especificar que en estas imágenes, son las mujeres las que más participaron con lo que podían o tuvieran a su alcance.

### **6.3.2 Segunda etapa: Post- Revolución (1940-1968).**

Siguiendo con el Bloque II que comprende el siglo XX, a continuación se aborda la segunda etapa, cuyo título es “Post-revolución (1940-1968)”. Dentro de este contexto ubicamos una fotografía histórica y la última del corpus de trabajo. En términos de contextualización histórica, la fotografía corresponde al llamado “Movimiento Estudiantil del 68”, tomando como base este dato, a continuación haremos un acercamiento sobre ello.

### 6.3.2.1 Contextualización histórica de la Post-Revolución (1940-1968).

Al término del sexenio de Lázaro Cárdenas, nuestro país vió en la industrialización el camino que modernizaría al país y mejoraría las condiciones de vida de la mayoría de la población, que para esos años seguían siendo evidentes, pues aunque los cambios en las ciudades principalmente eran más concretos, en las zonas rurales había mucho por hacer. Utópicamente, los gobiernos posteriores pudieron “combinar, en un ambiente de paz social, el crecimiento económico con la estabilidad política”.<sup>433</sup>

La industrialización en el país fue un proceso, en donde la iniciativa privada tuvo un papel fundamental, para que se lograra el avance, se necesitaban las condiciones idóneas que no permitieran disidencias. Desde finales de los cincuenta y años sucesivos se desbarataron «intentos organizativos» de diversos trabajadores de manera “ejemplarizante”,<sup>434</sup> como señala Carlos Monsiváis.

El crecimiento industrial produjo “[...] -sobre todo desde 1965- [...] cambios importantes en la estructura social mexicana que se magnificaron con el explosivo crecimiento de la población. (Los cambios se evidenciaron en) el acelerado crecimiento de las ciudades y de los grupos sociales que las habitan. Junto con los trabajadores asalariados en la industria –y de su correlato: los empresarios industriales- aumentaron los sectores medios, principalmente los empleados del comercio, de la banca y los seguros, los profesionistas y técnicos libres, los empleados de los modernos medios de comunicación, los empleados del gobierno”.<sup>435</sup> A la par crecían las faltas de oportunidades laborales, la desigualdad en la distribución del ingreso, la concentración de la población en las ciudades industrializadas, la proletarización.

---

<sup>433</sup> Blanco, José Joaquín y José Woldenberg (Comps.). *México...* Op. Cit., p. 38.

<sup>434</sup> Monsiváis, Carlos. “Prólogo” en: Zermeño, Sergio. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México, Siglo XXI, 1978, 2003, p. XII.

<sup>435</sup> Blanco, José Joaquín y José Woldenberg (Comps.). *México...* Op. Cit., pp. 39-40.

Dentro de estos sectores medios ciudadanos saldrían los actores que conformarían el Movimiento Estudiantil del 68. Dicho movimiento no se considera un acontecimiento aislado (2 de Octubre) sino, más bien, la consecuencia de un proceso que duró aproximadamente tres meses (finales de julio al mes octubre de 1968) pero era, a la vez, la macro consecuencia de las injusticias gestadas y heredadas años e incluso décadas atrás.

Después de la fecha 2 de octubre, Carlos Monsiváis señala que “se empezaron a advertir –eso sí, de modo irreversible- los genuinos componentes de nuestra estabilidad”,<sup>436</sup> tan anhelada, tan codiciada, tan reverenciada, tan ficticia. De igual manera, quedo al descubierto la supuesta *Unidad Nacional* que el gobierno ondeaba.

A cargo del poder ejecutivo estaba el Lic. Gustavo Díaz Ordaz. Su sexenio (1964-1970) se caracterizó por practicar medidas firmes y tajantes, prácticas que utilizó al enfrentar los descontentos sociales: las manifestaciones, mítines, las huelgas. Al primer brote de rebeldía se requería a la policía y, si fuera necesario, al ejército. Enrique Krauze señala que a los presidentes anteriores a Díaz Ordaz, los habían fastidiado los petroleros, los ferrocarrileros. En cambio, para cuando Díaz Ordaz ocupó en diciembre de 1964 la presidencia “ya no había sindicatos disidentes que lo *calaran*. Sus dirigentes seguían presos en la cárcel de Lecumberri, acusados del delito de *Disolución social*”.<sup>437</sup> Pero el *calad* lo filtraría el sector estudiantil.

A lo largo de su sexenio controló movimientos estudiantiles (el de la Universidad de la ciudad de Morelia, el de la Universidad de Sonora). Ambos movimientos fueron derrotados, las represalias fueron diversas: el cierre de las instalaciones donde según el Presidente se ofrecía una mezcla de ciencia y marxismo, encarcelamiento a líderes estudiantiles, violencia física y verbal. “En su informe del primero de septiembre de 1967 (el presidente mencionó las causas que no le

<sup>436</sup> Monsiváis, Carlos. “Prólogo” En: Zermeño, Sergio. *México: Una...* Op. Cit., p. XXII.

<sup>437</sup> Krauze, Enrique. *La presidencia Imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. México, Colección Andanzas. TUSQUETS Editores, 1997, p. 327.

permitieron mostrar tolerancia ante ambos sucesos): “No quería un México en el que se levanten barricadas, había protegido el régimen jurídico con medidas legales de orden público. (Con estas decisiones, estaba concretando los pronunciamientos claves de su gestión, mencionados ya desde un año antes): “[...] ni pretendidos rangos sociales e intelectuales, ni posiciones económicas, ni edad, ni profesión u ocupación, otorgan inmunidad. He de repetir: ¡Nadie tiene fueros contra México!”<sup>438</sup>

Era una amenaza abierta y tajante a los jóvenes de clase media que eran universitarios. Amenazas que ya habían conocido los obreros, los campesinos de oposición y candidatos políticos independientes, todos aquellos que estuvieran en contra del sistema del gobierno. En su régimen, este “cumplimiento había sido a costa de los médicos, los priistas, renovadores, los panistas, los periodistas críticos, las revistas de oposición (como el periódico El Día), un editor (el Director Don Arnaldo Orfila Reynal, de la editorial Fondo de Cultura Económica) y un Rector respetado internacionalmente (el prestigioso médico cardiólogo Ignacio Chávez, rector de la Universidad Nacional de México), y miles de estudiantes en dos universidades de provincia”.<sup>439</sup>

La antidemocracia florecía en el sexenio vetando, censurando todo aquello que mostrara la cara oscura del México real, antitética del México industrializado. Ante los extranjeros, México era un país en pleno desarrollo que se preparaba para ser la capital olímpica en octubre de 1968.

Antidemocracia que vivió el Director Don Arnaldo Orfila Reynal de la Editorial Fondo de Cultura Económica y el médico cardiólogo Ignacio Chávez, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El primero por permitir la publicación de obras que, según Krauze, distorsionaban la realidad mexicana y que difundían pensamientos diferentes a los del gobierno. Por ello a su salida, Orfila Reynal creó Siglo XXI Editores, editorial independiente y opositora al

---

<sup>438</sup> Ibid., p. 342.

<sup>439</sup> Ibid., pp. 342-343.

régimen. El segundo, por mostrar excesiva tolerancia hacia esos grupos, ¿cuáles grupos? Aquellos que fraguaron “un movimiento estudiantil en 1965 en la Facultad de Derecho. Algunos de sus líderes tenían filiaciones de izquierda, el marxismo estaba de moda, era una moda “académica”: el auge del marxismo provenía de las universidades, los periódicos, revistas, editoriales, y cafés de París [...]. Tras la vejatoria toma de la Rectoría -hecho inusitado en la historia de la Universidad-, Chávez renunció”.<sup>440</sup>

Para Gustavo Díaz Ordaz los descontentos estudiantiles tenían infiltraciones comunistas, ante ello, “había que poner orden mediante las fuerzas del orden”.<sup>441</sup> Carlos Monsiváis señala que, en «su papel de virtudes cívicas», el presidente en su IV Informe Presidencial dejó en claro el “Chovinismo a la defensiva y a la ofensiva: ningún nacional puede estar a disgusto con nuestro sistema y, por tanto, a los estudiantes los mueven manos extrañas [...] *¡Qué daño hacen los modernos filósofos de la destrucción que están en contra de todo y a favor de nada*”.<sup>442</sup>

A la salida de Ignacio Chávez como Rector de la UNAM, quedó Javier Barros Sierra. Sus relaciones con Díaz Ordaz no eran precisamente cordiales, así lo hace notar Enrique Krauze, quien recupera un breve diálogo entre ambos y una pregunta al final de una de sus primeras reuniones: “En alguna ocasión, frente al umbral de una puerta, Díaz Ordaz le cedió el paso con estas palabras: *Primero los sabios*, a lo cual Barros Sierra respondió: *De ninguna manera: primero los resabios*. En una de sus primeras reuniones se discutió la construcción de escuelas universitarias en unas tierras pertenecientes al llamado Ejido de Oro, en los límites del Distrito Federal con el Estado de México. El comentario de Díaz Ordaz al proyecto lo decía todo: *Si hay problemas, ¿qué policía deberá intervenir, Javier?*”.<sup>443</sup>

<sup>440</sup> Ibid., pp. 339- 340, 348 y 350.

<sup>441</sup> Ibid., p. 331.

<sup>442</sup> Monsiváis, Carlos. “Prólogo” en: Zermeño, Sergio. *México: Una...* Op. Cit., p. XIII.

<sup>443</sup> Krauze, Enrique. *La presidencia...* Op. Cit., p. 340.



Pregunta que el propio Rector Javier Barros Sierra le contestaría con su firme convicción de encabezar un mitin, a modo de protesta por la intervención policiaca en terreno universitario, violentando la autonomía de la UNAM.

¿Cuáles fueron las causas que produjeron este acto y los sucesivos por parte del rector y que dieron legalidad al movimiento estudiantil de 1968? para poder explicar las causas, recuperamos la organización que Sergio Zermeño expone; *causas inmediatas y causas profundas*.

El movimiento estudiantil tuvo varias etapas, la primera fue del 22 al 30 de Julio de 1968,<sup>444</sup> las causas inmediatas que provocaron que el rector encabezara un mitin protestando contra la entrada de la policía a terrenos de la Universidad, se inició por una “gresca” entre dos grupos de estudiantes; los de las Vocacionales del Instituto Politécnico Nacional y los de la Preparatoria “Isaac Ochoterena”, afiliada a la UNAM, lo que dio como consecuencia la intervención de granaderos, quienes abusando de su autoridad, provocaron a los estudiantes, los golpearon, corretearon e ingresaron a algunas instalaciones escolares.

Este hecho produjo una serie de marchas en protesta contra los abusos de la autoridad cometidos a los estudiantes. Paralelamente a estas manifestaciones, se realizaron otras con motivo a conmemorar un año más de la Revolución Cubana, el asalto de Fidel Castro al cuartel Moncada, organizado por una agrupación juvenil controlada por el Partido Comunista. Manifestaciones entrecruzadas, provocaron confusiones y división de participantes, quienes algunos proponen ir al Zócalo, los cuales son interceptados por policías en donde hubo violencia.<sup>445</sup>

Las movilizaciones se recrudecieron en los días del 27 al 30 de Julio, tanto de escuelas de medio superior y superiores. Hubo pronunciamiento de paros indefinidos, huelga. Las contiendas siguen a tal grado que los granaderos se

---

<sup>444</sup> Monsiváis, Carlos. “Prólogo” en: Zermeño, Sergio. *México: Una...* Op. Cit., pp. 11-12.

<sup>445</sup> Ibid., pp. 11, 12.

tornan insuficientes, para el “el día 30 de julio se hace necesaria la intervención del ejército. Los militares abren plaza, destruyendo con un disparo de bazuca la puerta de la preparatoria 1 y tomando las preparatorias 2, 3, y 5 de la UNAM y la vocacional 5 del IPN [...]”<sup>446</sup>

Ante estos acontecimientos y la violación a las instituciones pertenecientes a la UNAM, el 30 de julio, “en un mitin que tiene lugar en la explanada de la Universidad, el rector Javier Barros Sierra iza a media asta la bandera nacional y pronuncia un discurso de protesta contra la ocupación de los planteles universitarios por el ejército, ya que las preparatorias pertenecen a la Universidad”.<sup>447</sup>

En la segunda etapa del movimiento del 68, que se dio entre 30 de julio al 27 de agosto, como lo fija Sergio Zermeño, el rector tiene una participación esencial, prioritariamente desde el momento que encabeza un mitin en donde el propio Rector de la Universidad, llamó a los estudiantes de esa casa magna a apoyar la libertad de la institución, y donde también ratifica su decisión de conducir una marcha que avanzaría unos kilómetros por la calle de Insurgentes, doblaría en la Avenida Félix Cuevas y regresaría a la Universidad, para el siguiente día que sería el 1° de agosto.<sup>448</sup>

La invitación, pasó a ser un hecho, “la manifestación de duelo con un contingente de 100 000 estudiantes y acompañado por los directores de escuelas y facultades. (Con este acto se) [...] propicia la legitimidad y el despegue del Movimiento Estudiantil. El decidir salir a manifestarse fuera de las fronteras de la Ciudad Universitaria, fue con el fin de la demanda de respeto absoluto a la autonomía universitaria”.<sup>449</sup>

---

<sup>446</sup> Ibid., p. 13.

<sup>447</sup> Krauze, Enrique. *La presidencia...* Op. Cit., p. 353.

<sup>448</sup> Ibid., p. 354.

<sup>449</sup> Zermeño, Sergio. *México: Una democracia...* Op. Cit., pp. 17-18.

De igual manera, el Rector protestó contundentemente, cuando fue ocupada la Ciudad Universitaria el 18 de septiembre por el ejército, el ejecutivo sostenía que era “su obligación constitucional mantener el orden jurídico, incluido el orden interno de la Universidad, así como la defensa de los locales escolares, que son edificios públicos, ocupados ilegalmente para actividades ajenas a los fines académicos [...]”. (Con su protesta, le dio el Rector), una vida efímera a esa famosa abstracción, la comunidad universitaria. (Cinco días después renunció) [...] a la rectoría, para nulificar y liquidar el juego de una pequeña horda gubernamental, insiste en el derecho de los jóvenes a disentir y –en palabras de Barros Sierra- “no sólo los defendí en ello, sino que lo digo simplemente con realismo y prescindiendo de falsas modestias, les di un ejemplo al respecto. Me manifesté públicamente como alguien que disentía de los actos y del estimo mismo del gobierno [...]”. Por petición de estudiantes no renuncia, para el día 30 del mismo mes, el ejército abandona las instalaciones universitarias [...]. De esa manera el rector “reinicia sus actividades [...]”.<sup>450</sup>

La pregunta que en alguna reunión el presidente le formulara al Rector de la UNAM, había sido contestada de manera inusitada y contundente. Lo insólito fue que el rector «era un hombre del sistema». Lo anterior nos lleva a cuestionarnos las causas que provocaron la distancia entre la Universidad encabezada por el rector contra las decisiones del presidente, esa “relación de contrarios” como lo mencionó Carlos Monsiváis: “En el interior del aparato político, las contradicciones encarnaron en diversos enfrentamientos. Uno, el más notorio, entre el Rector de la UNAM Javier Barros Sierra que creyó en la educación y la discrepancia y el Presidente Díaz Ordaz (a la vez fenómeno singular y descripción legítima y fidedigna de un gobierno y un sistema) quien veneró el aplastamiento y el reflejo condicionado de la obediencia. Sucesión de contrapuntos (entre la participación y el miedo, entre la solidaridad y la barbarie) cuyo objetivo podría ser, si no se afinan

---

<sup>450</sup> Monsiváis, Carlos. “Prólogo” en: Zermeño, Sergio. *México: Una...* Op., Cit., pp. XII, XVII y XVIII.

o se adquieren matices, describir –de nuevo- la vida nacional como mera relación de contrarios, resulta por la fuerza o el soborno”.<sup>451</sup>

Zermeño señala que la posición de la Universidad en México cambió “desde el momento en que obtiene su autonomía en 1929, (pero sobre todo) después de la época cardenista [...]. (Lo que viene a variar en términos de la relación entre la Universidad y el Estado fueron) las posiciones marxistas y socialistas de los años sesenta, coincidiendo de manera casi perfecta, aunque con otros argumentos de base, en la ruptura tajante entre la Universidad y el Estado y volviéndose aliados en la defensa de la autonomía: “la única corriente clandestina en la Universidad es la del PRI” [...]”.<sup>452</sup> Otros de los problemas que nos permiten ver esta separación sería la disminución del presupuesto destinado a la Universidad en el sexenio del presidente Díaz Ordaz. La discordancia que había entre los egresados universitarios y el sistema laboral que imperaba, de esa manera aquellos profesionistas ya laborando, vieron en el pliego petitorio una manera de expresar sus malestares ante el gobierno.

Entonces surge una última pregunta, ¿qué fue el pliego petitorio y el movimiento estudiantil para los propios actores? Fue un episodio de lucha democrática, fue la creencia o la falta de ella en los derechos civiles, fue la necesidad de resistirse a la arbitrariedad del gobierno, de la policía, de los medios de comunicación, de demostrar que los jóvenes universitarios no eran los culpables ni los provocadores de los desmanes, de las vejaciones, de las represiones, de las muertes. Fue la lucha por los golpes recibidos injustificadamente, la lucha contra la democracia utópica. Fue enfrentarse a la justicia para que oficialmente se reconozca que el gobierno a veces no sabe gobernar, golpe difícil de aceptar para el gobierno supremo: “Nuestras instituciones son impecables y nadie, ni cuatrocientos mil manifestantes, tiene razón si afirma lo contrario”.<sup>453</sup>

---

<sup>451</sup> Ibid., p. XIX.

<sup>452</sup> Zermeño, Sergio. *México: Una democracia...* Op. Cit., p. 59.

<sup>453</sup> Monsiváis, Carlos. “Prólogo” en: Zermeño, Sergio. *México: Una...* Op. Cit., p. XIV.

El 2 de octubre de 1968 permitió acercarnos más íntimamente a la manera de gobernar del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz. La matanza de sus propios hijos fue contradictorio, ya que el gobernante se proclamaba “literalmente el padre de todos los ciudadanos”.<sup>454</sup> En su informe del primero de septiembre de ese año, un mes antes de suscitarse la fecha mencionada, el presidente había dejado en claro, además del recuento de los daños por el Movimiento Estudiantil, su simpatía por utilizar la fuerza –la represión- ante los problemas, pues en otros acontecimientos “[...] sólo ante la fuerza cesaron o disminuyeron los disturbios”.<sup>455</sup> Mala decisión por parte del gobierno, era su última jugada en las cartas, pues los Juegos Olímpicos estaban muy cerca y el Movimiento estudiantil seguía demostrando al mundo que la sede de los Juegos Olímpicos no era un país ejemplar. Pero afortunadamente en la infortuna, fue lo que permitió, como Carlos Monsiváis señala recuperando a Zermeño, “la racionalidad del Movimiento, (sin lo anterior) nunca hubiese llegado a hacérsenos palpable [...]”.<sup>456</sup>

### 6.3.2.2 Las mujeres en la Post-Revolución (1940-1968).

A partir de los años cuarenta como mencionamos al inicio del apartado Pos-revolucionario, en México inició un acelerado proceso de *crecimiento económico* fortalecido por la industria, originando el desarrollo de las clases medias y las ciudades,<sup>457</sup> lo que permitió una participación más heterogénea de las mujeres, pero no por ello más igualitaria, pues si bien las manifestaciones anteriores de lucha por lograr más espacios en diferentes ámbitos vieron sus primeros frutos en estos años, también hubo continuidades que no permitieron del todo un cambio profundo.

Con esos altibajos las mujeres se incorporaron en diferentes ramas de la industria realizando diversas actividades dentro del ramo de la producción. Pero su

<sup>454</sup> Ibid., p. XIII.

<sup>455</sup> Krauze, Enrique. *La presidencia...* Op. Cit., p. 372.

<sup>456</sup> Monsiváis, Carlos. “Prólogo” en: Zermeño, Sergio. *México: Una...* Op. Cit., p. XVIII.

<sup>457</sup> Tuñón, Julia. *Mujeres...* Op. Cit., p. 173.

presencia era más visible en aquellas actividades que eran menos retribuidas, como en “el sector terciario: la industria textil, de vestido, alimenticia y electrónica; en los sectores de la economía informal y el subempleo [...]”<sup>458</sup>

La necesidad de un México en crecimiento capitalista, les permitió este ingreso pero, a la par, no permitió cambios profundos entre éstos y sus “deberes tradicionales”, poco a poco se fue facilitando la vida de las mujeres, por ejemplo, con los aparatos domésticos, ya que con sus usos, disminuían tiempos en sus labores cotidianas, les permitían economizar, más no por ello, dejaron de ser las protagonistas de estos lugares.

A la par y con el crecimiento demográfico, las políticas económicas y de natalidad se interrelacionaron. Era evidente que cada vez más las mujeres fueran parte del mundo laboral, por ello fueron necesarias políticas de natalidad que impactaran a favor de las mujeres. Cada vez más eran conocidos los anticonceptivos, la educación sexual y otros temas como el aborto que, aunque ilegalmente, fue una posibilidad para las mujeres que no deseaban por diferentes razones tener hijos.

En el caso de los espacios educativos era cada vez más común ver igualdad en la matrícula, mujeres y hombres accedían a una profesión, el caso ahora se observaba en que, las mujeres optaban por aquellas carreras apegadas a lo que la sociedad patriarcal les había impuesto o las que se han considerado tradicionalmente femeninas: ser maestras, secretarias, enfermeras, etc., aunque ello no quiere decir que no existían excepciones. De igual manera el analfabetismo iba cediendo espacios y distancias entre la población, los resultados dependían en gran medida de las zonas geográficas, del nivel económico de la población.

Durante las décadas cincuentas, sesentas, los medios de comunicación impresos, televisivos, el cine, incrementaron su presencia en la vida de las personas. Con

---

<sup>458</sup> Ibid., pp. 173 y 181.

respecto a las mujeres, tuvieron un importante papel en la reproducción de prototipos o modelos femeninos ajenos y alejados de la realidad y de las necesidades de las mujeres de carne y hueso. La realidad de las mujeres, era muy distinta a aquellas que se presentaban en las telenovelas, las películas, las canciones, las radionovelas.<sup>459</sup> Todo lo anterior no permitía un salto cualitativo.

La exhaustiva labor que en décadas pasadas tuvieron algunas protagonistas mujeres al exigir su derecho a votar y ser votadas, por fin tuvo éxito. El voto de las mujeres no fue una dádiva, sino una lucha constante que permitió una igualdad jurídica, legal y civil. Se otorgó el derecho al voto, no fue con el fin de recuperar las demandas de las mujeres para incidir en la vida política de nuestro país. Más bien, respondió a una necesidad por parte del Estado para mostrarse moderno ante propios y extraños. “Miguel Alemán permitió un primer ensayo del voto femenino en 1947, para los comicios municipales. En 1952 la Alianza de Mujeres de México, que presidía Amalia Caballero de Castillo Ledón, preparó el terreno para recibir el sufragio femenino que finalmente dictaría Adolfo Ruíz Cortines para los comicios nacionales en 1953: el decreto fue publicado en el Diario Oficial de octubre de ese mismo año”.<sup>460</sup>

Los avances se manifestaron en poblaciones citadinas, los contrastes siguieron siendo evidentes en las zonas rurales, alejados del progreso, de las oportunidades (es común encontrar mujeres en las ciudades realizando actividades de sirvientas, vendedoras ambulantes, limosneras, mano de obra no calificada), reproduciéndose los papeles asignados a mujeres y hombres que la sociedad patriarcal ha determinado para unos y otros. “Durante 1975, se decretó el Año Internacional de la Mujer, se discutieron muchos aspectos relativos al tema. En 1981 México ratificó la convención de la ONU sobre la eliminación de todas las formas discriminatorias contra la mujer, aprobada en 1979. La inicial y persistente inferioridad jurídica de las mujeres [...] prácticamente ha desaparecido; el problema ahora es que el cumplimiento de la ley se soslaya con

---

<sup>459</sup> Ibid., p. 173.

<sup>460</sup> Ibid., pp. 176-177.

frecuencia y facilidad en el país, y que las inercias de las mentalidades pesan mucho en las costumbres y los hábitos”.<sup>461</sup>

En el año de 1964 “la Unión Nacional de Mujeres realizó el Congreso de Unificación de Mujeres Mexicanas, cuyas demandas laborales y políticas no se limitaban a una lucha específica y para las mujeres. A partir de 1968, como parte del movimiento estudiantil se planteó una serie de demandas que sólo habrían de estructurarse hasta la década de los setenta, periodo en el que se hace evidente la influencia de las feministas estadounidenses y europeas. Quienes se incorporan a esta lucha son en su mayoría mujeres de clase media, universitarias y de izquierda [...]”.<sup>462</sup>

Fue en estos años cuando se introdujo el *Género*, como una categoría analítica en la vida académica de nuestro país, que ha permitido poner en la mesa de debates, posturas que nos permiten comprender el por qué de las asimétricas relaciones entre hombres y mujeres, el por qué la dificultad de concretar cambios no solamente en documentos, sino en la vida real. Lo que nos queda por decir es que, falta aún más para que mujeres y hombres y las futuras generaciones fortalezcamos una sociedad más equilibrada, en donde las relaciones entre ambos no estén marcadas, custodiadas, por la mirada patriarcal.

### **6.3.2.3 Transformaciones de los cambios, sutilezas de las continuidades. Interpretación de la fotografía histórica de la Post-Revolución (1940-1968).**

Bajo este panorama contextual ubicamos a la última fotografía del corpus de trabajo. Pertenece al libro Historia 3 de Editorial Santillana, Serie 2000, ilustra el subtema “El movimiento del 68”, perteneciente al tema “El sistema político”, ubicada en la Unidad Ocho “El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990”.

---

<sup>461</sup> Ibid., p. 180.

<sup>462</sup> Ibid., p. 184.



Es catalogada como la figura 8.7 y en su pie de fotografía indica “El rector Javier Barros Sierra encabeza una manifestación de protesta por la ocupación de la Ciudad Universitaria por el ejército”. Se ubica en la parte central inferior de la página 217, con medidas de 12 cm. de ancho x 8.5 cm. de altura.

En esta fotografía histórica observamos un conglomerado de personas que van en una misma dirección, caminan sobre césped y algunos pisan hojas de papel que se encuentran tiradas en este espacio, el lugar está rodeado de árboles y más al fondo se aprecian siluetas de edificios. Son hombres en su mayoría los que conforman el contingente, visten con traje y camisa blanca, algunos otros optaron por suéter o chamarra, aunque alguno, más informal (como el de lado derecho), sólo porta camisa sin corbata. Los zapatos que se aprecian están lustrados y brillan con la luz del día.



En la toma fotográfica se aprecian dos mujeres en la parte izquierda, ambas van en la misma dirección y aparentemente juntas, un hombre que se encuentra al frente de ellas tapa (en su mayoría) a una de ellas, pero mínimamente se observa que viste con ropa oscura, su peinado es sostenido por una diadema que contrasta con el tono de su cabello. La mujer del lado derecho viste falda clara y

porta un saco con botones grandes de color claro, su mirada la dirige a los hombres que ocupan el centro de la primera fila.

La primera narrativa que muestra esta fotografía, nos provee de elementos que permiten determinar que las personas que caminan ordenadamente y hacia una misma dirección están realizando una manifestación, lo cual se corrobora con la pancarta que detrás de la primera fila de manifestantes se observa y en la cual se lee de manera incompleta un texto formado por 4 líneas, en donde sólo la segunda y la última se alcanzan a leer, ya que se escribieron con letras más grandes y mayúsculas: LIBERTAD y EDUCACIÓN.

¿Quiénes protagonizan este mitin?, la distancia del fotógrafo con respecto al grupo puntero, nos indica que su interés se centró en el hombre que marchaba en medio de otros manifestantes en primera fila. La mirada de algunos delata el interés por seguir los pasos y las acciones del Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Javier Barros Sierra, quien sobrepasa en talla a sus acompañantes, de igual manera, su tono de piel es mucho más claro que los demás, es el único que complementa el saco de su traje con un pañuelo. La actitud que demuestra es decisiva, su mirada es hacia el frente, dirige la comitiva y su paso es la medida que siguen los demás para no perder el ritmo. Frente a él no hay nada ni nadie que le estorbe y aunque el primer plano por un momento le fue usurpado por el hombre que viste con traje claro y lentes, ubicado en la extrema derecha, le es recuperado, gracias a todos aquellos que dirigen su mirada hacia a él, o están pendientes de sus acciones.

La fotografía no fue un convenio, se tomó en movimiento, la luz del día permitió una visibilidad plena, los pasos lo corroboran y los diferentes rostros lo especifican, de esa manera, los rostros de los dirigentes son formales, mientras que de otros, como el que se esfuerza por mostrar su semblante detrás de la primera fila, sonrío en dirección a la cámara fotográfica.

El contenido que podemos obtener de la fotografía no sólo muestra la participación del rector de la Universidad en un mitin, existen otros que tienen que ver con las relaciones de género, poniendo énfasis en cómo se muestran las mujeres y los hombres en la toma fotográfica, encontramos que sólo dos mujeres se aprecian en el conglomerado de hombres y, aunque en esta década la participación de las mujeres era más intensa, puesto que ocupaban lugares en los diferentes ramos económicos, su presencia en esta fotografía nos indica lo contrario, seguían siendo menos en el ámbito público, ocupaban menos lugares que los hombres en las instituciones educativas.

El lugar que ocupan las mujeres en la fotografía relata también el lugar que ocupan con respecto a los hombres, ninguna de ellas aparece cerca o a la par del rector de la Universidad, cerca de él caminaban “directores de escuelas y facultades”, todos ellos hombres ocupando un lugar primario, ellas ocupando algún lugar en la manifestación. Ellos caminaban sin tropiezos, sin trabas, el espacio estaba libre, en cambio ellas, tenían que cuidar su paso para no tropezarse con otros hombres.

Aunque la vestimenta había cambiado, la pulcritud y el cuidado de su persona se denotan, el largo de su falda, la sencillez de su rostro, la mirada pendiente de lo que hacen los hombres protagónicos. Su atuendo nos habla también de la clase económica a la que pertenecían o tal vez el cargo que desempeñaban, sólo tal vez trabajadores de la Universidad, maestras, alumnas...

Esas palabras de Justicia y Libertad, ante los acontecimientos suscitados por la violación a la universidad, bien pueden también ser utilizadas para las mujeres, aún ninguna de ellas era directora de una escuela a nivel medio superior, o de alguna facultad.

Su actitud también es diferente, ellos erguidos, decididos, ellas, apenas si se les ve su rostro, una fue capturada con la cabeza hacia abajo ¿cuidando su paso para

no tropezar?, la otra mujer fue capturada con la vista en dirección a los protagonistas.

¿Por qué el rector en esta manifestación no fue acompañado por su esposa y su hija,<sup>463</sup> como ocurriera un día antes, en el mitin en Ciudad Universitaria en donde invitaba a la población estudiantil a llevar a cabo esta manifestación con el fin de demandar el respeto a la autonomía de varios planteles afiliados a la UNAM? Sólo tal vez, porque estaba consciente de las arbitrariedades que podrían encontrarse los manifestantes en la marcha, por ello, tanto su esposa como su hija estaban más seguras en otro lugar. Será por ello también que es poca la presencia de las mujeres que acompañaban al rector en la manifestación, porque estaban conscientes de los peligros que auguraban.

El acercamiento que se ha realizado a las mujeres que han quedado impregnadas, guardadas, encapsuladas por la *Pequeña Muerte*, nos permite saber que en el transcurso del tiempo las mujeres han logrado avances con relación a sus demandas que han sido de diferentes cortes. Estos avances no son de igual manera para todas, ni en el mismo grado, lo que nos lleva a comprender que aún falta mucho camino por recorrer y que nosotras vamos a decidir el rumbo de esos avances con nuestras propias participaciones, con nuestras propias decisiones.

Al término del trabajo interpretativo de las trece fotografías históricas que conformaron este corpus analítico hemos identificado como constantes:

- Las fotografías históricas se presentan como ilustraciones que acompañan al texto escrito. No se recuperan como fuentes históricas, carecen de referencias archivísticas lo cual es significativo ya que la referencia nos permite validarlas como fuentes primarias y ubicarlas en el tiempo histórico, en otras palabras contextualizarlas.

---

<sup>463</sup> *Proceso*, 1139, 1998, 30 de agosto.

- En los libros de Historia de México para educación secundaria, se presenta en algunos, sólo fragmentos de las fotografías históricas, lo que dificulta su interpretación. Los pies de fotografía que algunas de ellas tienen, se alejan de los títulos originales de estos testimonios históricos. Todo lo anterior deja ver que cuando se incluyen en los libros de texto no siguen un tratamiento riguroso y, por ende, se impide al usuario trabajar con ellas como lo que son, fuentes que permiten la reconstrucción de conocimiento histórico.
- Las fotografías históricas que recuperamos tienen una característica especial, en todas ellas se representan a mujeres, las cuales en todas están acompañadas, ya sea por otras mujeres, hombres o menores de edad, o bien, su acompañamiento es heterogéneo. Además, se observa en las imágenes fotográficas que no son ellas, o algunas de ellas, las protagonistas de la narrativa que da constancia la fotografía, más bien ocupan lugares secundarios, subalternos, dentro de la misma. Estas situaciones son una constante que se manifiesta en las fotografías que nos remontan desde los años del Porfiriato hasta la época post-revolucionaria.

Ahora bien, más allá de estas constantes, también observamos cambios, los más evidentes son los siguientes:

- Respecto de los escenarios que ocupan las mujeres en los distintos momentos históricos, las fotografías de la época porfiriana revelan que las mujeres ocupaban espacios establecidos a partir de las relaciones de género predominantes en esa época. Así podemos verlas en espacios como las casas o en espacios escolares. En cambio, a partir de la época revolucionaria es común verlas en otros escenarios realizando diferentes labores en donde son asalariadas, estamos hablando de una naciente clase trabajadora en donde las mujeres se incorporan realizando actividades afines a su condición “de mujer” pero fuera del hogar. También las vemos en otros papeles totalmente opuestos a lo establecido por su “género”, como son las guerrilleras o “Adelitas”.

- Más tarde las mujeres ocupan abiertamente espacios públicos, como las calles y su participación es más activa en la vida social y política al incorporarse en las fábricas, las escuelas así como participar en diversas plataformas políticas.
- Este cambio de escenarios está asociado a otras transiciones como la de la clase social, evidentemente ha cambiado la posición social de las mujeres que se retratan. Mientras que en el porfiriato pertenecían a la clase pudiente (puesto que eran las mujeres con recursos económicos las que podían pagar una fotografía), en años posteriores su incorporación en el campo laboral les permite ocupar otros espacios al ser mujeres de una vida citadina, con ciertas comodidades, que en la post-revolución permitiera engendrar la clase media, la clase trabajadora. Las fotografías se convirtieron en una manera de demostrar los cambios, las transformaciones que no solamente estaban viviendo las mujeres, sino también todos los hombres y el resto de la población.
- La etnia es otro elemento que se presenta ante nuestros ojos, en el porfiriato las mujeres que son fotografiadas, en su mayoría pertenecen a mujeres criollas, aunque también observamos a mujeres y hombres indígenas y mestizos.
- Durante el siglo XX la presencia de las mujeres es más heterogénea, así podemos ver en más ocasiones a mujeres mestizas que son fotografiadas y también encontramos aquéllas con rasgos criollos o indígenas.

En suma, la interpretación de las fotografías históricas en donde son representadas mujeres en diferentes contextos históricos me ha permitido saber que la participación social de las mujeres ha cambiado y aunque hay constantes que las sitúan en desigualdad con respecto a los hombres, algunas han optado por mantenerse firmes ante sus convicciones y se presentan en las fotografías para decir: ¡Aquí estamos, sí existimos!

## CONCLUSIONES.

Las imágenes fotográficas se encuentran presentes en todo nuestro entorno, nos ofrecen representaciones de la realidad, más no la realidad pura sino semejanzas que se nos “presentan como ventanas hacia la realidad que, hay que señalarlo, no lo son, o por lo menos los cristales de las ventanas no son completamente transparentes, como señala Carlos Barragán.

¿Qué características comunes comparten la imagen fotográfica con el resto de las demás imágenes? Primeramente, que son producidas por el hombre para dejar constancia, para registrar y para resguardar ciertos eventos que para los sujetos que las obtienen son memorables. Por su naturaleza técnica las fotografías se diferencian de las demás imágenes pero junto con ellas son consideradas por los historiadores del paradigma “Nueva historia” como fuentes históricas válidas y dignas, por lo tanto, de ser recuperadas.

En consecuencia, las imágenes y fotografías nos ofrecen, nos muestran, algo o alguien, en plural o singular, que aunque ya no exista o estén lejanos con respecto al momento y al espacio, existió en un momento y lugar y nos da indicios para reconstruir el pasado. Las preguntas subsecuentes son: ¿cómo proceder a descifrar una imagen que nos de elementos para reconstruir el pasado?, ¿cómo construir una lectura o interpretación que de sentido a las diferentes tramas de una imagen y/o fotografía?

Las cuestiones antes señaladas son de suma importancia, porque no basta con reconocerlas como fuentes históricas, sino que es necesario aprender a descifrarlas, es decir, a construir sentido a partir de ellas. ¿Cómo lograr dar este salto cualitativo en donde las imágenes/fotografías atraviesen ese uso de «acompañamiento» a una «lectura de interpretación»? En otras palabras, se deben construir teórica y metodológicamente los caminos para realizar un trabajo histórico con ellas.

El problema tiene que ver con poner en claro la lógica que nos ayude a interpretar para construir una lectura con las diferentes narrativas que pueden tener estas fuentes históricas. Estamos frente a un planteamiento de corte metodológico que nos permita, como Tosio Virgilio señala, superar la enorme desventaja que significa vivir inmersos en la civilización de las imágenes sin saber cómo servirnos de ellas. Su señalamiento va en el sentido de acercarnos a una metodología que nos lleve a construir una lectura, una interpretación objetiva de una imagen y como es el caso de una fotografía. Esto es con el fin de cambiar la función tradicional de las imágenes y fotografías y pasar del «*acompañamiento*» de un texto a una posible «*lectura*», así como valorar plenamente el potencial informativo que contienen.

Dado que no existe una sola forma de leer, no existe una sola lectura válida para interpretar los diversos tipos de imágenes, muy al contrario, todas tienen virtudes y pueden complementarse. La dificultad primordial frente a la fotografía/imagen al construir sentido es evitar el subjetivismo.

Bajo estas consideraciones, la investigación recuperó la metodología iconográfico-iconológica, que propone el historiador Peter Burke para otorgar sentido de lectura a imágenes/fotografías. En esta metodología se distinguen, al momento de analizar, tres niveles interpretativos: El preiconográfico, que es la descripción primera que se puede tener de una imagen o fotografía. El segundo nivel de interpretación es el análisis iconográfico, mismo que se relaciona con el reconocimiento de características o historias debido a cierta familiaridad con las mismas. El último nivel interpretativo, corresponde a la interpretación iconológica, la cual se distingue de la anterior, ya que a ésta le interesa el significado más profundo de la obra.

Es específicamente en este último nivel interpretativo en donde recuperamos el *género*. De ahí que el debate construido a partir de esta categoría nos pareció necesario y relevante, dado que este horizonte nos permitió descifrar de manera más nutrida la presencia de las mujeres y/o sus representaciones en las



imágenes/ fotografías incluidas en algunos libros de texto de Historia de México en la Educación Secundaria.

Desde esta perspectiva, queda claro que al lado de los contenidos materiales, objetivos, *reales*, en términos estrictos se desarrollan otros que tienen que ver con lo simbólico, por ejemplo, lo cultural, lo social, lo político, etc. Bajo esta lógica, con el fin de realizar una construcción de lectura de las imágenes/fotografías que representen a mujeres, hemos recuperado el *género* como categoría analítica que, vinculada a las nociones historiográficas, nos permitan debatir e intentar comprender las razones profundas que subyacen y explican las asimétricas relaciones entre hombres y mujeres.

De igual manera intentamos remontar el problema subyacente del subjetivismo a partir de la contextualización histórica de la imagen y también lo que hoy se denomina «intertextualidad», que tiene que ver con poner en juego un texto con otros textos, los no explícitos, los que están en tensión subyacente; entrecruzar varias miradas históricas: las mentalidades, el imaginario el colectivo, la antropología de la imagen.

Leer una fotografía implica, como dice Burke, situarla en su contexto. El contexto marca a la imagen y la explica, la imagen refiere al contexto. El que observa, interpreta y construye sentido, hace historia en la medida en que se deja seducir por las narraciones en tensión que contiene la imagen sin abandonar las matrices teóricas desde las cuales adquirir profundidad en su mirada o, en otras palabras, trazar los horizontes desde los cuales otorgar significado a las cosas y a los personajes que forman parte de las narraciones.

Como vimos, los retos para transformar a la fotografía histórica en una fuente a partir de la cual podamos comprender de manera profunda *La vida de los hombres en el tiempo*, no son sencillos. Sobre todo si queremos superar los deslizamientos subjetivistas y si no deseamos perder sentido dentro de la *camisa de fuerza* de un objetivismo a ultranza.

Como hemos señalado, la dificultad de lectura ante una fotografía/imagen, va en el sentido de proceder objetiva y racionalmente y fundamentar con pertinencia la investigación para evitar la subjetividad. Como Peter Burke señala: Leer imágenes no debe ser sólo intuitivo. Los historiadores muchas veces siguen la intuición, pero deben justificar las conclusiones a las que llegan por la intuición. Se puede aprender a leer imágenes y ciudades, tal como se puede aprender a leer textos.

Con respecto a los libros de texto, recuperamos las aportaciones nacionales e internacionales que varios autores han abordado sobre los libros de texto, considerándolos objetos de análisis en sus investigaciones. Los libros de texto como fuentes históricas son considerados vetas para ser explorados en los diversos campos disciplinarios, ya sea como un todo, o bien, interesándose en una parte constitutiva de éstos. En nuestro caso, el interés se enfocó en las imágenes/fotografías donde se representan a mujeres, pero antes de abordar sobre las imágenes/fotografías de interés, fue necesario investigar y contextualizar para *saber* sobre los libros de texto en cuestión.

Siguiendo esta lógica, aún cuando no fue objeto de la presente investigación hacer una revisión histórica de la educación secundaria, ni del libro de texto en general, fue necesario este acercamiento para conocer que estos libros se desarrollaron dentro de un determinado proceso histórico (de coyuntura) en donde, a partir del Programa para la Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que emanó del primero, se dieron las pautas para un cambio en el libro de texto de este nivel educativo y de la asignatura de Historia de México.

Para estos momentos, este nivel educativo fue reconocido en la Constitución como un nivel escolar obligatorio, ampliando con ello de seis a nueve años la enseñanza básica. Por medio del trabajo hemerográfico recuperamos debates en los que se vieron inmersos diversos actores de la vida educativa y que dieron forma y cuerpo a los criterios que iban a impactar directamente a los libros de

texto de la asignatura de Historia de México para educación Secundaria (1994-2006), siendo éstos el resultado del ajuste de los contenidos y los materiales educativos en el proceso llamado Modernización Educativa.

Por medio de la publicación de libros autorizados y dictaminados por la SEP se garantizó la existencia de diversos títulos. El que corresponde al ciclo escolar 2006-2007, contiene una veintena de títulos y abre con ello la posibilidad de elección ya que, dependiendo de cada casa editora, podemos encontrar un sin número de elementos que constituyen a los libros de texto, cada uno de ellos cuenta con especificidades, como señaló Josefina Mc Gregor, pero también existen acercamientos comunes, uno de ellos es referente a las ilustraciones. Todos los libros cuentan con ilustraciones, toman como base el Acuerdo 236 y el artículo 6°, que norma las características por las cuales se deben de regir los diferentes tipos de imágenes que sean utilizados para ilustrar las páginas de los libros de texto aprobados por la SEP.

Fue necesario tener un acercamiento más fino con respecto a la diversidad de imágenes y fotografías con que cuentan los libros de texto de esta asignatura, lo que nos llevó a enfocarnos con aquéllas que muestran en su contenido a mujeres, que son el objeto de estudio de esta investigación. Por ello se hizo necesario, construir un capítulo que nos acercara al conocimiento que en relación a ellas se ha edificado, ampliando así el panorama para visualizarlas desde otra cara del prisma, o sea como fuentes históricas que nos permitan reconstruir conocimiento que nos hable acerca de las mujeres que son representadas en esas imágenes.

Aunque nuestro fin no era describir el empleo didáctico de estas imágenes, recuperamos aspectos que nos permitieron analizarlas como fuentes históricas.

La revisión inicial que se hizo a una parte constitutiva de los libros de texto de la asignatura de Historia de México, nos permitió conocer la diversidad y la cantidad de imágenes que contienen estos libros y saber que se apegan a lo establecido

por el artículo 6° del Acuerdo 236. Podemos concluir entonces, que si no consideran los postulados de dicho artículo, podrían arriesgar la aprobación de la SEP.

Adicionalmente pudimos verificar que las imágenes/fotografías se desempeñan más como ilustraciones que refieren al texto, que lo acompañan, que lo adornan, siempre en una posición subordinada y no se recuperan como fuentes históricas o como objetos de análisis en sí mismo, para trabajar con ellas en la reconstrucción de conocimiento histórico.

Por medio de la exploración decidimos centrarnos en un determinado tipo de imagen, las fotografías históricas y enfocarnos a determinados libros, poniendo como criterio de selección, utilizar sólo los tres primeros libros que tuvieron mayor tiraje durante el ciclo escolar 2006-2007. Los resultados fueron los siguientes:

- Historia de México Tercer Grado. Editorial: Ediciones Castillo. Autores: Héctor J. Treviño Villarreal, Rogelio Velásquez de León, Héctor M. Treviño Villarreal y Alberto Solís Villanueva. Salidas: 304,463.
- Historia 3. Santillana XXI. Editorial: Editorial Santillana. Autores: Salvador Rodríguez Fernández y María Eva Castillo Roblez. Salidas: 217, 729.
- Historia 3. Editorial: Editorial Santillana 2000. Autores: José de J. Nieto López, María del S. Betancurt Suárez y Rigoberto F. Nieto López. Salidas: 142, 749.

Una vez seleccionados los libros de texto iniciamos el análisis de las fotografías históricas en las que aparecieran mujeres. Los resultados volvieron evidente que, en términos proporcionales eran muchas menos las fotografías de este tipo que aquéllas en las que los protagonistas eran hombres, esto llevó a plantearnos el siguiente cuestionamiento ¿por qué existe un bajo porcentaje de imágenes y fotografías donde se representan a mujeres en comparación con el porcentaje más alto de imágenes y fotografías que representan a hombres?, ¿qué se está

produciendo con ello? Estas preguntas nos conducen a otro nivel de corte cualitativo.

Una primera respuesta a las interrogantes nos acerca a la concepción de qué “se tenía” o “se tiene” del “quehacer” histórico, el cual daba o da mayor importancia a los acontecimientos que abarcan aspectos políticos, militares, económicos y/o diplomáticos, en donde los que figuran con mayor frecuencia en esos espacios son los hombres. Esta situación es fortalecida con el contenido programático de dicha asignatura ya que se encuadra más a estos acontecimientos y, aunque los contenidos de temática cultural o social forman parte del currículo, la proporción es menor.

En síntesis, estamos hablando de una Historia androcéntrica, porque retoma -prioritariamente- a los hombres, mientras a las mujeres las subsume a una medida ideal pensada en relación a ellos. Es precisamente en los contenidos – sociales, culturales- en donde las mujeres y no solamente ellas, sino todo el grueso de la población que la conforma, comúnmente es omitida o anónima, con o sin pronunciamiento, reconociéndose casos aislados de mujeres “heroínas”, “esposas”, “mártires” o “amantes” que dieron su vida por “ideales libertarios”, o “algún hombre” destacado en ámbitos políticos, militares, al hacer o estudiar Historia Decimonónica.

Lógica contraria al paradigma “Nueva Historia”, que recupera a “los de sin historia”, aquellos que han sido marginados/as en los temas considerados “relevantes”, rescatando sus voces y considerando todos los asuntos humanos como “dignos” de ser estudiados. Hombres y mujeres que, sin importar edad, religión, clase social, etnia, son sujetos y actrices históricos, objetos de estudio. Es entonces otra manera de reconstruir la historia, recuperando metodologías y categorías de otras disciplinas, con el fin de lograr un análisis más nutrido en los temas históricos.

No obstante, dado que el planteamiento de esta tesis no radica prioritariamente en revelar la desventaja cualitativa de láminas de los libros de texto donde se representen mujeres, ya que si revisamos las investigaciones anteriores que tienen como fin lo antes expuesto, podremos reflexionar por dónde se inclinará la balanza en el caso específico de los libros de secundaria. El fin de la presente tesis fue conocer cómo son representadas las mujeres en las imágenes/fotografías de los libros de texto de Historia de México para nivel Secundaria y por qué se representan de esa manera.

Lo que nos llevó a comprender una segunda exclusión, que va en el sentido de la invisibilidad y la coerción que produce el *género* asignado a las mujeres representadas en estas imágenes/fotografías. El género es una categoría que permite evidenciar racionalmente que las posturas, actitudes, actividades y relaciones que la sociedad patriarcal ha impuesto y ha construido social y culturalmente, van a favorecer a la construcción de relaciones jerárquicas y asimétricas entre hombres y mujeres, las cuales independientemente de los contextos en que se produzcan, borrarán, limitarán, coartarán, suprimirán, cualquier posibilidad de proyección de ellas. Lo anterior concretó dos nociones: el de *cambio* y *continuidad* en la historia.

La noción de continuidad es una clave importante en la historia porque permitió interesarnos por aquello que se ha preservado durante décadas y siglos, aunque sea en diferentes escenarios, personajes, objetos, espacios. Por ello esta herramienta es de gran importancia, ya que la historia la ha estado utilizando para explicar las diversas formas de organización social entre los géneros, y por medio de la fotografía se muestran ante nuestros ojos para ser interpretados.

La interpretación de las fotografías históricas nos permitió conocer cómo son representadas las mujeres en las fotografías elegidas que ilustran las páginas de los libros de historia de México para nivel secundaria, por medio de una postura que involucra teoría de la historia, metodologías y el “género” como categoría analítica. La incorporación de las mujeres en el conocimiento histórico obedece

a una visión que permita reconstruir una historia en donde hombres y mujeres conviven como lo hacen en la realidad.

La exploración nos permitió a la par identificar las fotografías históricas donde había mujeres para formar el corpus de análisis. En total fueron trece fotografías históricas, las cuales procedimos a organizarlas en dos bloques o escenarios para el análisis:

- Bloque I, comprendió el siglo XIX. En este Bloque se ubicaron cuatro fotografías históricas que corresponden al último tercio del siglo XIX, periodo conocido como el “Porfiriato” (entre 1877 y 1905).
- Bloque II, comprende el siglo XX, el cual fue dividido en dos apartados:
  - a) “Proceso de Revolución” (entre 1906 y 1940), en el cual se ubicaron ocho fotografías;
  - b) “Post-revolución” (1940-1968), en el cual ubicamos un solo ejemplar.

Al inicio de cada Bloque se abordó un gran contexto que nos situó en la época correspondiente.

Una vez analizadas las fotografías llegamos a las siguientes reflexiones:

- a) Los libros de texto de Historia de México para educación secundaria (1994-2006), contienen diversidad de imágenes, entre ellas encontramos fotografías históricas, las cuales pueden contribuir ampliamente a la reconstrucción de conocimiento histórico.
- b) Las fotografías históricas se presentan como ilustraciones que acompañan al texto escrito. No se recuperan como fuentes históricas y carecen de referencias archivísticas lo cual es significativo ya que la referencia nos permite validarlas como fuentes primarias y ubicarlas en el contexto histórico correspondiente.
- c) En algunos casos, las fotografías históricas son presentadas de manera fragmentada, lo que dificulta la construcción de la lectura/interpretación de las mismas. Los pies de fotografía que algunas de ellas tienen en los libros de texto, se alejan de los títulos

originales de estas fuentes históricas, o bien se alejan del contenido que en ellas se puede apreciar. Todo lo anterior deja ver que las fotografías históricas cuando se incluyen en los libros de texto no siguen un tratamiento riguroso y, por ende, se impide al usuario trabajar con ellas como lo que son.

- d) Las fotografías históricas que recuperamos tienen una característica especial, en todas ellas se representaban mujeres, y en todas ellas (excepto en una) las mujeres están acompañadas, ya sea por otras mujeres, hombres o menores de edad, o bien, su acompañamiento es heterogéneo. Además, se observa en las imágenes fotográficas que no son ellas, o algunas de ellas, las protagonistas de la narrativa que da constancia la fotografía, más bien ocupan lugares secundarios, subalternos, dentro de la misma. Estas situaciones son una constante que se manifiesta en las fotografías que nos remontan desde los años del Porfiriato hasta la época post-revolucionaria.

Ahora bien, más allá de estas constantes, también observamos cambios, los más evidentes son los siguientes:

- e) Respecto de los escenarios que ocupan las mujeres en los distintos momentos históricos, las fotografías de la época porfiriana revelan que las mujeres ocupaban espacios establecidos a partir de las relaciones de género predominantes en esa época. Así podemos verlas en lugares como las casas o en espacios escolares. En cambio, a partir de la época revolucionaria es común verlas en otros espacios realizando labores en donde son asalariadas, estamos hablando de una naciente clase trabajadora en donde las mujeres se incorporan realizando actividades afines a su condición “de mujer” pero fuera del hogar, ejemplo de ellas, las meseras del restaurante Samborns. También las vemos representadas como guerrilleras o “Adelitas”, portando fusiles que nos evocan a campos de guerra.



- f) Más tarde las mujeres ocupan abiertamente espacios públicos, como las calles y su participación es más activa en la vida social y política al incorporarse en fábricas, escuelas, así como participar en diversas plataformas políticas, como fue el caso del vasconcelismo.
- g) Este cambio de escenarios está asociado a otras transiciones como la de la clase social, evidentemente ha cambiado la posición social de las mujeres que se retratan. Mientras que en el porfiriato pertenecían a la clase pudiente (puesto que eran las mujeres con recursos económicos las que podían pagar una fotografía), en años posteriores su incorporación en el campo laboral les permite ocupar otros espacios al ser mujeres de una vida citadina, con ciertas comodidades, que en la post-revolución permitiera engendrar la clase media, la clase trabajadora. Las fotografías se convirtieron en una manera de demostrar los cambios, las transformaciones que no solamente estaban viviendo las mujeres, sino también todos los hombres y el resto de la población.
- h) La etnia es otro elemento que se presenta ante nuestros ojos, en el porfiriato las mujeres que son fotografiadas en su mayoría son mujeres de tez blanca, aunque también observamos a mujeres y hombres indígenas y mestizos.
- i) Durante el siglo XX la presencia de las mujeres es más heterogénea, así podemos ver en distintos espacios a mujeres de rasgos blancos, mestizos o incluso indígenas.

En suma, por medio de la interpretación de las fotografías históricas en donde son representadas mujeres en diferentes contextos históricos me ha permitido saber que la participación social de las mujeres ha cambiado y aunque hay constantes que las sitúan en desigualdad con respecto a los hombres, algunas han optado por mantenerse firmes antes sus convicciones y se presentan en las fotografías para decir: ¡Aquí estamos, sí existimos!

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acuerdo No. 236. *Diario Oficial de la Federación*. Tomo DXXXI No. 14. México, D. F., jueves 18 de diciembre de 1997.

AGOSTONI, CLAUDIA. "Médicos y parteras en la ciudad de México durante el porfiriato", en Cano, Gabriela y Georgett Valenzuela (Coords.). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México, PUEG, 2001.

ALZATE P., MARÍA VICTORIA. "Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación", en *Revista Ciencias Humanas*, No. 17. Página en Internet: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev17/alzate.html>

ARTEAGA CASTILLO, BELINDA. "Los caminos de Clío en Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea", en Aguirre B. Mario y Valentina Cantón A. (Comps.). *Inventio Varia*. México, UPN, Tomo I, 1999.

\_\_\_\_\_. "Los revolucionarios en el espejo", en *Pedagogía. Revista especializada en Educación*. Tercera época, Volumen 11, México, Núm. 7. Verano/1996.

\_\_\_\_\_. *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*. México, UPN, Pomares, 2006.

BARRAGÁN, CARLOS. *El sueño alcanzado por el sueño. Fotografía en pintura y pintura en fotografía*. Valencia, Ediciones U11, 1996.

Berdecio, Roberto y Stanley Appel Baum. Posada's popular Mexican Prints. Estados Unidos, Dover Publications, Inc. New York, 1972.

BERTELY BUSQUETS, MARÍA (Coord.). *La investigación educativa en México, 1992-2002*. Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo II). México, COMIE, 2003.

BLANCO, JOSÉ JOAQUÍN y José Woldenberg (Comps). *México a fines del siglo*. Tomo II, México, F.C.E., 1993.

BLOCH, MARC. *Introducción a la historia*. México, FCE, 1949.

BROM, JUAN. *Para comprender la Historia*. México, Grijalbo, 1991.

BURKE, PETER. *Formas de Hacer Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

\_\_\_\_\_. *Historia y Teoría Social*. México, Colección Itinerarios. Instituto Mora, 1997.

\_\_\_\_\_. *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. Barcelona, Gedisa, 1999.

\_\_\_\_\_. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2001.

CANO, GABRIELA. "La historia de las mujeres: algunas preocupaciones metodológicas", en Cano, Gabriela; Carmen Ramos y Julia Tuñón. *Problemas en torno a la historia de las mujeres. Ensayos*. Cuaderno No. 55, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.

\_\_\_\_\_ y Georgett José Valenzuela (Coords.). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México, PUEG, 2001.

CARBÓ, TERESA. "Acercamientos a la lectura de fotografías", en *Diccionario de Historia de la Educación*. Versión multimedia, México, CONACYT/ CIESAS/ DGSCA-UNAM, 2002.

CARVAJAL J., ALICIA L. "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía", en: *Los libros de texto gratuitos. Revista de Investigación Educativa*. No. 12. Vol. VI, Mayo-Agosto, 2001.

CASASOLA, GUSTAVO. *Historia gráfica de la revolución mexicana*. Tomo I y III, México, Editorial trillas, 1992.

CONGRESO CONSTITUYENTE 1916-1917. *Diario de Debates*, tomo I, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1985.

CONWAR, HILL K.; Susan C. Bourque y Joan W Scott. "EL concepto de género", en Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/ UNAM, 1996.

CHARLES C., MERCEDES. "Por una escuela no sexista", en *Revista Fem*. No. 172, Vol. 21, 1997.

CHOPPIN, ALAIN. "Las políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica", en: Pérez Siller, Javier y Radkan García Verena (Coords.). *Identidad en el imaginario Nacional*. Inst. de C. S. y Humn. Buap. El Colegio de San Luis A. C. Instituto Goorg-Eckert. Brausch meig, 1998.

\_\_\_\_\_. "Prólogo" en, Galván L., Luz Elena; et al. (Coords.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, CIESAS, 2004.

DE BARBIERI, TERESITA. *Sobre la categoría de género una introducción teórica-metodológica*. Artículo ampliado y corregido de la conferencia realizada en el marco del Taller sobre derechos reproductivos organizado por PRODIR, Soa Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. “Certezas y malos entendidos sobre la categoría género”, en Guzmán, Stein Laura, Gilda Pacheco O. (Comps.). *Serie: Estudios básicos de derechos humanos IV*. San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Comisión de la Unión Europea, 1996.

DECEANO OSORIO, Soledad. “La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos”, en *La tarea. Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*.

DELGADO BALLESTEROS, GABRIELA. “Educación y Género” (Parte I), en: Bertely Busquets, María (Coord.). *La investigación educativa en México, 1992-2002. Educación, Derechos Sociales y Equidad*. (Tomo II). México, COMIE, 2003

\_\_\_\_\_. *Agentes ideosocializantes en la identidad de género; la educación básica y sus medios de transmisión*, en *Revista Psicología y Sociedad*. Universidad Autónoma de Querétaro, No. 11, Vol. 4, Año 1991, Abril-Junio.

\_\_\_\_\_. “Los libros de texto de primaria de la SEP y la situación de los géneros”, en Galván L., Luz Elena; Mireya Lamonedá; Ma. Eugenia Vargas y Beatriz Calvo. (Coords). *Memoria del Primer Simposio de Educación*. México, CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizábal, 1994.

ESPÍN, JULIA V.; M.L. Rodríguez; T. Donoso; Y. Dorio; P. Figueroa; M. Money; M. Rodríguez y M. P. Sandín. *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, Latres, 1996.

FEBVRE, LUCIEN. *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1992.

FLORESCANO, ENRIQUE. *Imágenes de la Patria*. México, Taurus, 2006.

GALVÁN LAFARGA, LUZ ELENA. “La construcción de una historia. Educación y Educadores durante el Porfiriato”, en Martínez, Lucia. *Indios, Peones, Hacendados y Maestros: Viejos actores para un México Nuevo (1821-1943)*, México, UPN, 1994.

\_\_\_\_\_. “Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973)”, en *Pedagogía, Revista Especializada en Educación*. México, 3ª. Vol. 10. núm. 2, 1995, UPN, primavera.

\_\_\_\_\_. “La enseñanza de la historia, sus imaginarios y la vida cotidiana”, en *Básica: Revista de la Escuela y del Maestro*. México, Núm. 13, 1996.

\_\_\_\_\_. “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXVI, No. 2, 1996.

\_\_\_\_\_. “La corriente de los Annales y la Historia social de la Educación”, en Aguirre B. Mario y Cantón A. Valentina (Comps.). *Inventio Varia*. México, UPN, Tomo I, 1999.

\_\_\_\_\_. “Un proyecto colectivo: Diccionario de Historia de la Educación en México”, en Galván L., Luz Elena, Quintanilla, O. Susana y Ramírez, G. Clara Inés (Coords.). *Historiografía de la Educación en México. La investigación educativa en México 1992-2002*. México, COMIE, SEP, 2003.

\_\_\_\_\_, et al. (Coords.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Colegio de Michoacán, 2004.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

GARCÍA, ANA LIDIA. *Problemas metodológicos de la historia de las mujeres: La historiografía dedicada al siglo XIX mexicano*. México, UNAM/PUEG, 1994.

GARCÍA GOSSIO, MARÍA ILEANA (Coord.). *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*. México, Editorial Tecnológico de Monterrey: Cámara de Diputados, LIX Legislatura, 2004.

GASKELL, IVAN. “Historia de las imágenes”, en Burke, Peter. *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

GONZÁLEZ FLORES, LAURA. *Fotografía y pintura: ¿dos medios diferentes?* Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2005.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, ROSA MARÍA (Coord.). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. México, UPN-Porrúa, 2000.

GONZÁLEZ, LUIS. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas*. México, El Colegio de México, 1981.

GONZÁLEZ NAVARRRO, MOISÉS. *Sociedad y Cultura en el porfiriato*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.

GREAVES LAINE, CECILIA. “Política educativa y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al control de la educación”, en: *Los libros de texto gratuitos. Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 12. Vol. VI, Mayo-Agosto, 2001.

HELMUT, GERNSHEIM. *Historia gráfica de la fotografía*. Barcelona, Fotobiblioteca, Ediciones Omega, 1966.

HERNÁNDEZ LUNA, JUAN. *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*. Morelia, Michoacán, Biblioteca de Nicolaitas Notables, 1986.

HONORABLE CÁMARA DE DIPUTADOS, LV LEGISLATURA. *Las mujeres en la Revolución Mexicana. Biografías de mujeres revolucionarias*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1992.

HURTADO TOMÁS, PATRICIA. “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en Galván L., Luz Elena; et al. (Coords.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Colegio de Michoacán, 2004.

IBARROLA, MARÍA DE. “Educación secundaria en México”, en Rama, Germán W. *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. Santiago, Chile, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo sostenible, 2001.

KRAUZE, ENRIQUE. *General Misionero. Lázaro Cárdenas. Biografías del poder 18*, México, F. C. E., 1987.

\_\_\_\_\_. *Madero Vivo*. México, Editorial Clío, 1993.

\_\_\_\_\_. *La presidencia Imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*. México, Colección Andanzas, TUSQUETS editores, 1997.

\_\_\_\_\_ y Fausto Zerón-Medina. *El Derrumbe, Porfirio*. Tomo V. México, Editorial Clío, 1993.

LAGARDE, MARCELA. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, PUEG/UNAM, 1990.

LAMAS, MARTA. “Usos, Dificultades y posibilidades de la categoría “género””, en Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/ UNAM. Grupo editorial Ángel Porrúa, 1996.

\_\_\_\_\_. “La antropología feminista y la categoría “género””, en Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/ UNAM. Grupo editorial Ángel Porrúa, 1996.

\_\_\_\_\_. (Comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/ UNAM. Grupo editorial Ángel Porrúa, 1996.

LAMONEDA H., MIREYA. “La enseñanza de “El Descubrimiento y la Conquista de América”, en los libros de texto”, en Galván L., Luz Elena; et al. (Coords.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Colegio de Michoacán, 2004.

\_\_\_\_\_. “La Historia estatal a partir de la modernización educativa”, en: Pérez Siller, Javier y Radkan García Verena (Coords.). *Identidad en el imaginario Nacional*. Inst. de C. S. y Humn. Buap. El Colegio de San Luis A. C. Instituto Goorg-Eckert. Brausch meig, 1998.

LE GOFF, JACQUES. *La nueva historia*. Barcelona, Diccionarios del Saber Moderno, El Mensajero, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Paidós, 1997.

LEWIS PERRY, CURTIS Jr. “De las imágenes y la imaginación de la Historia”, en Lewis, Perry Curtis Jr. (Comp.). *El taller del Historiador*. México, F. C. E., 1999.

MARÍN MARÍN, ÁLVARO. *Las pedagogías del Porfiriato*. Doctorado en Ciencias. Centro de Investigación y Estudios avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas. Especialidad en Investigaciones Educativas. México. 2007.

MATUTE, ÁLVARO. *Historia de la Revolución Mexicana 1917-1924. Las dificultades del nuevo Estado*. Tomo VII, México, Colegio de México, 1995.

Mc GREGOR, JOSEFINA. “Texto y Contexto: La historia de México en los libros de educación secundaria”, en: Pérez Siller, Javier y Radkan García Verena (Coords.). *Identidad en el imaginario Nacional*. Inst. de C. S. y Humn. Buap. El Colegio de San Luis A. C. Instituto Goorg-Eckert. Brausch meig, 1998.

MAYORGA CERVANTES, Eulalio Vicente. *Análisis de los libros de texto de historia de México para la educación secundaria*. Tesis de Maestría. México. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE), 1998.

MENDOZA R., MARÍA G. “El uso del libro de texto de Historia de México en la escuela secundaria. Problemas y retos en la formación docente”, en Galván L., Luz Elena. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

MONSIVÁIS, CARLOS. “Prólogo”, en Zermeño, Sergio. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México, Editorial Siglo XXI, 2003.

MONTAÑO GARCÍA, VERÓNICA. *Análisis de la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género (caso: el Museo Nacional de Historia)*. Tesis de Licenciatura de Pedagogía. UPN. 1995

MORADIELLOS, ENRIQUE. *El oficio del Historiador*. México, Siglo Veintiuno, 1997.

MORAL R., JOAQUÍN DEL. *Historia y Ciencias Humanas. Sobre metodología y didáctica*. Madrid, Huerga Fierro, 1999.

NIETO LÓPEZ, JOSÉ DE JESÚS, et, al. *Historia 3*. México, Editorial Santillana, Serie 2000, 2006.

RAMOS, ESCANDÓN CARMEN. “La Historia de México desde el género”, en Cano, Gabriela, Ramos Carmen, Tuñón Julia. *Problemas en torno a la historia*. Cuaderno No. 55, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.

RITZER, GEORGE. *Teoría sociológica Moderna*. Madrid, McGraw Hill, 2002.

ROCKWELL, ELSIE. “Los libros de texto en perspectiva”, en *Básica, Revista de Escuela y del Maestro*, año 1. núm. 1, SEP-OCT.

\_\_\_\_\_. *La escuela cotidiana*. México, F.C.E., 1995.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, SALVADOR, et, al. *Historia 3*. México, Editorial Santillana XXI, 2007.

RODRÍGUEZ, PEDRO GENARO; Laura Estrada; Nora Guadalupe Valenzuela y Adriana Hernández. “La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. XXVI, No. 1.

ROUAIX, PASTOR. *Génesis de los artículos 27 y 123 de la Constitución política de 1917*. México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1959.

SALLES, VANIA. “Sociología de la cultura, relaciones de género y feminismo”, en Urrutia, Elena (Coord.). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*. México, Colegio de México, 2002.

SÁNCHEZ DÍAZ, GERARDO. “Prólogo”, en Lloyd, Jane-Dale; Eduardo N. Mijangos Díaz; Pérez, Marisa Domínguez y Ma. Eugenia Ponce Alcocer (Coords.). *Visiones del Porfiriato. Visiones de México*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Departamento de Historia. Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2004.

SCOTT, JOAN. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Lamas, Marta (Comp.). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG/Porrúa, 1996.

SEP. Propósitos del Plan de Estudios, en *Plan y Programas de Estudio 1993*. Educación Básica Secundaria. México. 1993.



SKIRIUS, JOHN. *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*. México, siglo XXI, 1978.

TABOADA, EVA. "Análisis de los trabajos sobre Educación Básica", en *Didáctica de las ciencias histórico-sociales*, en López y Mota Ángel D; et al. (Coords.). *Saberes científicos, humanísticos y Tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje*. México, Grupo Edigramas Editores, 2003.

TODD, LUIS EUGENIO (Coord.). *Historia de la Educación Secundaria en Nuevo León*. México, 1990.

TORRES SEPTIÉN, VALENTINA. "Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850- 1900", en Cano, Gabriela y Valenzuela, Georgett. (Coord.). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*. México, PUEG, 2001.

TOSI, VIRGILIO. *El lenguaje de las imágenes en movimiento*. México, Grijalbo, 1995.

SOTELO INCLÁN, JESÚS. *Raíz y Razón de Zapata*. México, Etnos, 1970.

STROMQUIST, NELLY P. "Género y democracia en educación en América Latina", en González Jiménez, Rosa María (Coord.). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. México, UPN-Porrúa, 2000.

TREVIÑO VILLARREAL, HÉCTOR JAIME, et al. *Historia de México. Educación Secundaria Tercer Grado*. México, Ediciones Castillo, 2005.

TUÑÓN, JULIA. *Mujeres en México. Recordando una historia*. México, CONACULTA, 1998.

ULLOA, BERTA. *Historia de la Revolución Mexicana 1914-1917. La revolución escindida*. Tomo 4. México, El Colegio de México, 1981.

\_\_\_\_\_. *Historia de la Revolución Mexicana. 1914-1917. La Constitución de 1917*. Tomo 6, México, El Colegio de México, 1983.

VALENCIA, ENRIQUE; et al. "Y Esto tan grande se acabo". *Testimonio y relatos de los trabajadores de la Fábrica textil "la Trinidad", Tlaxcala*. México, Gobierno del Estado de Tlaxcala, 1991.

VASCONCELOS, JOSÉ. *Ulises Criollo*. Madrid, Edición crítica, 2000.

VILLA LEVER, LORENZA. *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. México, Universidad de Guadalajara, 1988.

WUEST SILVA, MARÍA TERESA (Coord.). *Educación, Cultura y Procesos Sociales. (Series) La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. México, CMIE, UNAM, Coordinación de Humanidades, 1995.

WEISS, EDUARDO; Rafael Quiroz y Annette Santos del Real. *Expansión de la Educación Secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. UNESCO, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación, 2005.

WOMACK, JOHN Jr. *Zapata y la revolución Mexicana*. México, América Nuestra, Siglo veintiuno, 1969.

ZAMORA P., MARTHA. "La enseñanza de la Historia en la escuela Secundaria", en Galván, L. Luz Elena. (Coord.). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

ZERMEÑO, SERGIO. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México, Editorial Siglo XXI, 2003.

## PÁGINAS EN INTERNET.

[http://.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota\\_id=855501](http://.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=855501)

<http://etimologias.dechile.net/?catacumbas>

[http://www.corazones.org/diccionario/catacumbas\\_imagenes.htm](http://www.corazones.org/diccionario/catacumbas_imagenes.htm)

<http://www.artehistoria.com/tienda/ponfromos.htm>

<http://www.artehistoria.com/frames.htm?>

<http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/intro.htm>

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_1.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_1.htm)

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_2.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_2.htm)

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_3.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_3.htm)

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_4.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_4.htm)

<http://es.wikipedia.org/wild/Imprenta>

<http://www.norwork.com.mx/historia-de-la-imprensa.htm>

<http://www.maestrosdelweb.com/editorial/fotointro/>

<http://www.monografias.com/trabajos137/fotogr/fotogr7.shtml#DEFIN>

[http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Daguerreotype\\_Daguerre\\_Atelier\\_1837.jpg](http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Daguerreotype_Daguerre_Atelier_1837.jpg).

<http://lavozmuda.spaces.live.com/blog/cns!B4427564D764!1415.entry>

<http://www.iqb.es/diccio/a/images/angulocamper.jpg>

[http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep\\_250\\_libros\\_autorizados\\_p/7720?op=2&page=0](http://www.sep.gob.mx/res/sep/sep_250_libros_autorizados_p/7720?op=2&page=0)

<http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/rev20/alzate.htm>

[http://html.ricondelvago.com/erwin-panofsky\\_1.html](http://html.ricondelvago.com/erwin-panofsky_1.html)

<http://w3.cnice.mec.es/eos/MaterialesEducativos/bachillerato/arte/arte/iconogra/ico-enla.htm>

[http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2\\_2.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/fotografias/capitulo2/cap2_2.htm)

[http://html.ricondelvago.com/erwin-panofsky\\_1.html](http://html.ricondelvago.com/erwin-panofsky_1.html)

[http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota\\_id=855501](http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=855501)

<http://www.agn.gob.mx/revolución/index1.php>

<file:///D:/Revista%20%La%Tarea%20-%20La%20ense%F1anza%...>

## REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS.

- La Jornada*, México, D. F., enero 10 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., febrero 6 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., febrero 25 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., mayo 19 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., mayo 20 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., mayo 21 de 1992.
- La Jornada*, México, D.F., mayo 22 de 1992.
- La Jornada*, México, D.F., mayo 23 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., mayo 28 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., mayo 29 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., mayo 30 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., agosto 21 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., agosto 24 de 1992.
- La Jornada*, México, D. F., enero 28 de 1993.
- La Jornada*, México, D. F., mayo 14 de 1993.
- Proceso*, No. 1139, 30 de agosto de 1998.

## ANEXOS (SE INCLUYE CD).

**ANEXO 1.** Catálogo de Libros de Texto para Secundaria (2006-2007). Asignatura Historia de México Tercer Grado y descripción general de cada libro de texto.

**ANEXO 2.** Acuerdo 236. SEP.

**ANEXO 3.** Porcentajes de imágenes donde aparecen mujeres de los catorce libros de texto de la asignatura de Historia de México de educación secundaria.

**ANEXO 4.** Rejillas para el análisis del código icónico propuesto por Julia V. Espín.

**ANEXO 5.** Decreto de la Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

**ANEXO 6.** Decreto de la Creación de las escuelas secundarias.

**ANEXO 7.** Decreto de la Reforma del Artículo 3° Constitucional.

**ANEXO 8.** Cuadro de materias del Plan y Programas de Estudio 1993.

**ANEXO 9.** Programa de la asignatura de Historia de México de la educación secundaria.

**ANEXO 10.** Decreto para la celebración del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

**ANEXO 11.** Ley General de Educación 1993.

**ANEXO 12 y 12-A.** Concentrado de cuantificación. Contiene: nombre del libro de texto de texto de la asignatura de Historia de México para educación secundaria,

los temas del programa de mencionada asignatura y las imágenes de mujeres que tienen dichas temáticas.

**ANEXO 13.** Catálogo de imágenes/fotografías de mujeres del libro Historia de México. Ediciones castillo. Autores: Héctor J. Treviño Villarreal, Rogelio Velásquez de León, Héctor M. Treviño Villarreal y Alberto Solís Villanueva.

**ANEXO 14.** Catálogo de imágenes/fotografías de mujeres del libro Historia 3. Editorial Santillana XXI. Autores: José de J. Nieto López, María del S. Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López.

**ANEXO 15.** Catálogo de imágenes/fotografías de mujeres del libro Historia 3. Editorial Santillana 2000. Autores: José de J. Nieto López, María del S. Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López.

**ANEXO 16.** Respuesta a la solicitud mediante escrito por la CONALITEG y Cuadro de Reporte de Salidas de los Libros de Texto de Historia de México 3er. grado de Educación Secundaria Ciclo Escolar 2006-2007.

## ANEXO 1

Catálogo 2006-2007 de Libros de Texto de Tercer grado para Secundaria.

Asignatura: Historia de México.

TÍTULO	AUTOR (ES)	EDITORIAL
Vivir la Historia 3. Historia de México.	Lilia G. Aguilar Iriarte, Víctor M. Bazúa Rueda Marcos T. Águila Medina, José F. Tortis Pedraza y, Raquel Rodríguez Cavaría.	Oxford University Press- México.
Historia de México.	Alba Ángeles.	Ángeles Editores.
El Hombre y su huella 3.	José A. Flores Guzmán y Alejandro Alonso Aguirre.	Grupo editorial Norma.
Historia de México. Tercer curso.	Miguel Ángel Gallo T.	Ediciones Quinto Sol.
Historia 3.	Cristina Gómez, Josefina Mc Gregor, Laura Pérez, José Rubén Romero Y Antonio Rubial.	Fondo de Cultura Económica.
Historia 3. A través de los tiempos de México.	Sergio Orlando Gómez Méndez.	Prentice Hall/Pearson Educación.
Historia del Hombre en México 3.	Concepción Jiménez Alarcón.	Fernández Editores.
Las razones de la Historia de México. Tercer grado.	Paulina Latapí de Kuhlmann.	Ediciones Pedagógicas/McGraw-Hill.
El Hombre en la Historia 3.	Ma. Cristina Urrutia, Krystyna Libura, Pablo Escalante, Rodrigo Martínez, Luis Gerardo Morales, Alejandro Pinet, José J. Blanco y Alberto Sánchez.	Editorial Patria.
Historia de México.	Gregorio Miranda Navarrete.	Jamer Editores.
Hechos de la Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente. Tercer grado.	Virgilio Muñoz, Ana Cristina Ávila y Ana María Campuzano.	Editorial Trillas.
Historia 3.	José de J. Nieto López, María del S. Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López.	Editorial Santillana.
Historia 3. Santillana XXI.	José de J. Nieto López, María del S. Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López.	Editorial Santillana.
Acércate a la Historia 3. De las raíces indígenas al México contemporánea. Actores sociales, vida cotidiana, mentalidades y cultura.	Lilia Palos Gómez.	Edere.

Lecciones de Historia de México. Tercer grado.	Alonso Rodríguez, Enrique Ávila y Carlos Andaluz.	Editorial Trillas.
Historia de México. Un enfoque analítico.	Claudia Sierra Campuzano.	Editorial Esfinge.
Historia de México.	Héctor J. Treviño Villarreal, Rogelio Velásquez de León, Héctor M. Treviño Villarreal y Alberto Solís Villanueva.	Ediciones Castillo.
Historia de México.	Ma. De la Luz Vázquez, Consuelo Gómez y Carolina Lugo.	Limusa Noriega Editores.
Historia de México. Orígenes, evolución y modernidad del pueblo mexicano. Tercer Grado.	Josefina Z. Vázquez, Teresa Silva y Francisco González Árambulo.	Editorial Trillas.
Historia 3.	Rosalía Velásquez Estrada, Marcela Arce Tena y María Cristina Montoya Rivero.	Publicaciones Cultural.
Historia 3.	Gloria Villegas Moreno.	Editorial Nuevo México.
Tiempo 3. Historia de México.	Rosario Rico Galindo, Margarita Ávila Ramírez y Cristina Yarza Chouzal.	Ediciones SM.

**Vivir la historia 3, Historia de México. Editorial Oxford University Press.** En este libro se presentan los contenidos más trascendentales en la historia de México en ámbitos como; social, ciencia, economía, tecnología, arte y aspectos de la vida cotidiana. Elementos vinculados entre sí que da un conocimiento de la cultura de cada época. Utilizando un lenguaje narrativo en todas sus unidades. Se incluyen recuadros donde se presentan textos de autores reconocidos o que complementan el texto central.

Se lleva una continuidad a lo largo de las ocho unidades temáticas, en todas se ofrecen sugerencias de actividades para que los estudiantes los realicen y así se promueva el espíritu indagador y crítico de los mismos, por ejemplo; Atar cabos, Vincular el hoy con el ayer (para que el alumno vea en la historia la evolución de la vida humana), Líneas del tiempo, en las que se presentan los acontecimientos más importantes del desarrollo del pueblo, Proyectos de investigación que se ubican al final de cada unidad, Evaluación de cada unidad que es vista como un reforzamiento de conocimientos.



Para el profesor representa un instrumento didáctico muy completo, se incrementan temáticas en diversas unidades como: Las ideas políticas y sociales de los insurgentes (Unidad 3), la influencia del desarrollo tecnológico y el problema de la tierra(Unidad 6), texto reforzado con ilustraciones a color con sus respectivas explicaciones, recuadros que complementan el texto y mapas.<sup>1</sup>

**Historia de México. Editorial Ángeles Editores.** La importancia del conocimiento histórico es para el hombre una necesidad, en este libro se estimula la creatividad, la curiosidad y desarrollar la mente, con la pretensión de afianzar la identidad nacional a partir de los diversos periodos de nuestra Historia, donde el alumnado pueda comprender la sociedad en que viven y el papel que desempeñan dentro de ella. El estudio de este libro se inicia con el origen y desarrollo de los pueblos indígenas, atravesando todos los acontecimientos que dan lugar a la historia de nuestra nación. La información que se encuentra en este libro es amplia, pero se pueden contar con todos los elementos para interpretar y conocer la Historia de nuestro país. Con una gama de actividades muy amplias, pero que son sugerencias para organizar el trabajo individual y colectivo, ya sea dentro o fuera del aula. Todo está escrito con un lenguaje claro, sencillo y entendible. En cada unidad de sus ocho apartados se recomienda el uso de mapas históricos-geográficos ya que permiten establecer la relación entre el sujeto de la historia y su medio geográfico, líneas del tiempo, actividades en la mayoría de las páginas para estimular la curiosidad y la comprensión de los estudiantes, ilustraciones con un colorido que hacen más agradable la lectura y la adquisición de aprendizajes significativos de la historia.<sup>2</sup>

**El hombre y su huella 3. Grupo Editorial Norma Educativa.** Libro que pretende que el alumnado se identifique como sujeto histórico que participa e influye en el mundo que está en constante cambio, dejando una huella que será reconocida por otros. El enfoque va acorde con lo que plantea el programa de la asignatura,

---

<sup>1</sup> Aguilar Iriarte, Lilia G; et al. Historia de México. Vivir la Historia 3. México, Editorial Oxford University Press, Primera edición 1998, 320 pp.

<sup>2</sup> Ángeles, Alba. Historia de México. México, Ángeles Editores, Segunda edición 2002, 344 pp.

busca la reflexión, el análisis y el desarrollo de actividades intelectuales a partir del conocimiento del pasado de la humanidad, que se encuentra en un proceso continuo. Su propuesta didáctica es a través de talleres, su propósito es fomentar la actividad creativa a través del desarrollo de actividades de observación y de expresión del pensamiento, integrados por; Exploremos, Conceptualicemos y Apliquemos lo aprendido. Este libro tiene como premisa que el alumnado se interese más por la comprensión de los procesos históricos, dejando a un lado la memorización de fechas, nombres y lugares. Es por ello que este libro es un instrumento útil tanto para el maestro como para el alumno. Contiene otros elementos adicionales como las abundantes y atractivas imágenes que son un elemento para el contenido que se va a trabajar, además sirve como motivador para la expresión oral del alumno, (través del manejo de la imagen), mapas, líneas del tiempo y breves textos que están ligados al texto principal, los cuales se les denomina ladillos.<sup>3</sup>

**Historia de México Tercer Curso. Ediciones Quinto Sol.** Texto que promueve a la reflexión del acontecer histórico y nacional. El diseño de la obra sigue el programa diseñado por la SEP en su enfoque, contenidos e incluso algunos criterios recomendados para actividades complementarias. Con un objetivo específico el cual es que este libro funcione como auxiliar en la enseñanza de la historia, para que se logre, se da al inicio de cada unidad una entrada motivacional que consiste en una imagen a color que representa los aspectos más significativos de la etapa a estudiar, con una presentación titulada “Lo veras en este capítulo” que resume los temas a estudiar y con preguntas claves, cada capítulo contiene los elementos del proceso histórico correspondiente a la cronología (tiempo) y mapas históricos (espacio). El libro se apoya de elementos didácticos como; Recuadros y Antologías de textos históricos, Selección de resumen de la unidad, Diccionario, Sección de trabajo, Taller del historiador, Actividades, Elementos gráficos, Anacrónico y De ayer y hoy el cual consiste en el análisis de imágenes o

---

<sup>3</sup> Flores G., José A; et al. El hombre y su huella 3. México, Grupo Editorial Norma Educativa, Primera edición 1999, 264 pp.

elaboración de mapas. Al final de la obra se incluye un Glosario para ser consultado.<sup>4</sup>

**Historia de México 3. Fondo de Cultura Económica.** Libro fue realizado por historiadores y maestros. El texto habla de la historia nacional desde siglos atrás donde florecieron culturas muy importantes y diversas, pasando por varios procesos para consolidar lo que hoy somos. Libro que es el resultado de un programa ambicioso, el cual el debe de promover en el alumnado una visión de la historia nacional. Obra que sirve de apoyo para que los y las maestras alcancen sus metas, como lo es, que el alumnado comprenda los procesos históricos desde sus diversas características políticas, sociales, económicas y culturales. Este libro incluye actividades formativas encaminadas a propiciar la explicación y la reflexión de los hechos históricos estudiados, que ayudan a desarrollar habilidades y capacidades en la formación del adolescente, por ejemplo; el análisis de texto e imagen, la creatividad, la investigación y la reflexión. En cada unidad se propone siete tipos de actividades como; para profundizar, las imágenes y tú imaginación, los hombres en la historia, lee y comenta y reflexiona. Así como, actividades que se desarrollaran a lo largo del curso, El tiempo pasa.... Y Tú y tu comunidad. Estas últimas pretenden una relación con la historia regional.

El vocabulario que se utiliza es claro y se resaltan con negritas aquellos conceptos y términos históricos. Las ilustraciones son las más pertinentes y representativas para poder obtener información de ellas, o bien, se hicieron dibujos que ilustran el texto. La iconografía se a revisado con esmera atención en los contenidos, a color y atractivos. Está obra se convierte en un apoyo para el maestro de la materia.<sup>5</sup>

**Historia 3. A través de los Tiempos de México. Prentice Hall y Pearson Educación.** Libro diseñado como auxiliar en la enseñanza de la historia, aborda

---

<sup>4</sup> Gallo T., Miguel Ángel. Historia de México. México, Ediciones Quinto Sol, Segunda edición 2000, 352 pp.

<sup>5</sup> Gómez, Cristina; et al. Historia de México 3. México, Fondo de Cultura Económica, Primera edición 1999, 304 pp.

todos los temas del programa de la asignatura de tercer grado, dando prioridad a las grandes transformaciones sociales, económicas y culturales de nuestra sociedad a través del tiempo, quedando en segundo lugar los acontecimientos políticos y militares. Reuniendo en esta obra elementos pedagógicos como ilustraciones, mapas, lecturas, líneas del tiempo y cuadros cronológicos.

Se utilizó una redacción clara, sencilla para ser comprendida con mayor facilidad por el alumnado, aunado a una serie de elementos didácticos; línea del tiempo, mapas de ubicación espacial, ilustraciones, cuadros y gráficas, recuadros de información, lecturas, actividades de diagnósticos y de evaluación. Al final de cada unidad se incluyen secciones como “Del oficio de historiador, que consiste en iniciar al alumnado en el manejo de técnicas de trabajo que le permitan elaborar cuadros comparativos, reportajes, entrevistas, fichas de trabajo, biografías, etc., y “Diagrama UVE, se llama así por la forma que tiene. En su vértice (punta) se encuentra el título de la unidad, en el lado izquierdo se coloca un mapa conceptual que incluye los principales conceptos que revisamos, al centro del diagrama se encuentra una pregunta que guiará la reflexión sobre los principales acontecimientos históricos analizados, y a la derecha del diagrama ubicamos una síntesis de las ideas fundamentales de la unidad. Además bibliografía, glosarios y mapas conceptuales. Las ilustraciones son un elemento fundamental de la obra y de la historia y en este libro por medio de ellas se muestra a la gran nación con especial colorido.<sup>6</sup>

**Historia del Hombre en México 3. Fernández editores.** Con esta obra se pretende ayudar a interpretar la realidad actual de nuestro país, a conocer los procesos que nos dieron origen, convirtiéndose en un auxiliar didáctico para maestros y alumnos. . Se divide en ocho unidades, cada una apoyada con líneas de tiempo, cronologías (cuadros cronológicos que permiten comparar los procesos y sucesos de México con el resto del mundo), trabajos de época y fotografías, se

---

<sup>6</sup> Gómez M., Sergio O. Historia 3. A través de los Tiempos de México. México, Editorial Pearson Educación y Prentice Hall, Primera edición, 326 pp.

incluyen mapas conceptuales que sistematizan la información y facilitan la comprensión. Se orientara al alumnado en el manejo de conceptos e instrumentos que le permitan la comprensión de los procesos históricos, al mismo tiempo con la realización de actividades que le faciliten iniciarse en la investigación (en la biblioteca y en el entorno de manera individual o por equipos que es promueven el análisis), datos estadísticos, ordenamiento e interpretación de los acontecimientos. Para el maestro es obra que le facilita su organización de las sesiones y el aprovechamiento del tiempo de clase con las actividades propuestas, ayudado por un lenguaje adecuado al nivel y edad de los alumnos, que les facilitará para una mayor comprensión. Está ilustrado a todo color.<sup>7</sup>

### **Las razones de la historia de México Tercer grado. Mc Graw Hill y EPSA.**

Libro que se interesa por contribuir a formar jóvenes que opten por construir un México mejor. Se utiliza la narración a manera de crónica ya que está facilita el nivel de comprensión de los alumnos. Los contenidos de las ocho unidades y el diseño de sus actividades se retoman de investigaciones recientes de historia y psicología del adolescente, incluyendo aspectos de la vida cotidiana que se consideran útiles para despertar la curiosidad del alumno.

Cada unidad tiene o cuenta con un recuadrado de información donde el alumno puede vincular los hechos nacionales con los internacionales, además, una línea del tiempo recortable para que el alumno vaya organizando durante el curso una línea de tiempo general, ayudando a fortalecer con ello nociones de tiempo histórico, interrelación de procesos y causalidad. Las unidades no son extensas, pero contienen lo necesario para trabajarse en clase, cuenta con actividades de profundización, por ejemplo; la reflexión sobre valores en la historia, el análisis de un fragmento de un documento histórico de la época, la investigación y armando tu vocabulario, todo ello con la intención de contribuir al desarrollo del juicio crítico y de identidad nacional.

---

<sup>7</sup> Jiménez Alarcón, Concepción. Historia del Hombre en México 3. México, Fernández Editores, Primera edición 1998, 304 pp.

Al final con una bibliografía complementada y con lo que respeta a imágenes son las justas y necesarias.<sup>8</sup>

**El hombre en la Historia 3. Editorial Patria.** El texto no recupera sólo fechas, hechos y personajes aislados, sino procesos que permitan explicar, conocer y comprender la historia nacional, intentando presentar una historia que reconozca la pluralidad y étnica de nuestro país, considerando la diversidad regional y la complejidad de su desarrollo histórico. El texto se ha organizado en ocho unidades temáticas, incluye diferentes niveles de información, primeramente se ha escrito con un estilo claro y accesible al alumnado, colocando con negritas informaciones más sobresalientes. Las imágenes que también proporcionan información histórica fueron cuidadosamente seleccionadas, son considerados productos de una época y ofrecen datos relevantes de su momento, con notas de pie de ilustración que no son una simple descripción de las imágenes sino que, buscan enriquecer y complementar tanto la información de la ilustración como la del texto. Cuenta con glosarios, recuadros a color para acercar al joven al pasado a través de los protagonistas de las épocas, cuyos contenidos reproduce extractos de acontecimientos históricos y actividades individuales o grupales que reafirman los conocimientos de las lecciones, con preguntas críticas del acontecer histórico.<sup>9</sup>

**Historia de México. Jamer Editores.\*** El texto se compone de 43 temas o lecciones que están distribuidas en las ocho unidades, ordenados cronológicamente, cada unidad en su entrada es identificada con una ilustración representativa de su contenido, con los nombres de los temas que la integran.

Además cuenta con recursos didácticos como; recuadros con información complementaria, la información contenida en el texto está apoyada y enriquecida

---

<sup>8</sup> Latapí de K., Paulina. Las razones de la Historia de México. México, Mc Graw hill y EPSA, Primera edición revisada 1996, 200 pp.

<sup>9</sup> Urrutia, Ma. Cristina; et al. El hombre en la Historia 3. México, Editorial Patria, Tercera edición 1998, 288 pp.

\* Sólo contiene información de la síntesis que el Catálogo presenta del libro.

por imágenes de la época, bibliografía que esta dividida en dos bloques, una para el maestro y otra para el alumno. Con actividades variadas en modalidades individuales, grupales o por equipos y son; conferencia, debate, mesas redondas, escenificaciones, reportajes, excursiones, con la finalidad de promover la participación reflexiva y crítica de los estudiantes. Proponiendo una construcción de una línea del tiempo final y que sea realizada por todos los alumnos.<sup>10</sup>

**Hechos de la Historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente. Editorial Trillas.** La presente obra es un texto y un cuaderno de trabajo integrado ya que cuenta con recursos didácticos y actividades que, bajo la conducción de los docentes, ayudan a que los alumnos desarrollen destrezas en la práctica del método investigación histórica. La construcción de este libro tiene lineamientos como; la utilización de un lenguaje sencillo y preciso de los temas, las ilustraciones que se utilizan a lo largo son abundantes y responden a las necesidades de, complementar la información por una parte y la de sugerir actividades adicionales para desarrollar habilidades como la observación y la deducción. Se utilizan líneas del tiempo para ubicar los acontecimientos principales de la historia de nuestro país y los de otras naciones, ideas para la elaboración de material didáctico, biografías de personajes, información complementaria, síntesis de las ideas de los textos, explicación de los términos de difícil comprensión, recomendaciones acerca del uso de material hemerográfico. Se incluyen gran cantidad de actividades que tienen como objetivos facilitar la labor del maestro en el aula y motivar al alumno para que disfrute el estudio de la historia, estas son: buscando pistas, enigmas de la historia, ¿sabes quién soy?, resolviendo acertijos, ¿sabes cómo hacer?, ¿lo sabías?, ¿qué significa?, además las actividades que aparecen al final de cada tema ofrecen sugerencia para lograr habilidades en el alumnado. Al inicio de cada unidad hay un recuadro de sugerencias para dosificar y planificar los tiempos y los contenidos.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Miranda N., Gregorio. Historia de México. México, Jamer Editores, Primera edición 2000, 274 pp.

<sup>11</sup> Virgilio Muñoz, Ana Cristina; et al. Hechos de la historia de México. Reflexiones acerca de nuestro pasado y presente. México, Editorial Trillas, Segunda edición 1998, 200 pp.

**Historia 3. Versión (2000). Santillana.\*** Libro de texto que se compone de ocho unidades tienen como principal propósito el alentar en los alumnos el interés y la curiosidad por el estudio de la historia, se puede lograr si se evita la memorización y se dan las pautas para adquirir la capacidad de analizar los procesos sociales. Este propósito supera el positivismo que dominó durante largos años en la enseñanza de la historia y que consistía entre otras cosas en listado de fechas, lugares y batallas. Cada unidad al inicio cuenta con un texto breve, una fotografía y una línea del tiempo ilustrada. En el desarrollo de los temas se utiliza un lenguaje claro y preciso, se complementan con notas informativas, ilustraciones, mapas históricos y definiciones de los términos de difícil comprensión.<sup>12</sup>

**Historia 3. Versión (2003). Santillana.\*** Libro que está estructurado en ocho unidades, al inicio tienen dos páginas de presentación para cada unidad, donde se ubican cronologías, antecedentes históricos, desarrollo temático, sugerencias de actividades, revisión final de la unidad y dos páginas con direcciones electrónicas. Los temas se complementan con ilustraciones, notas informativas, mapas históricos, definiciones de términos de difícil comprensión y biografías de personajes sobresalientes. Además, se utiliza un lenguaje claro.<sup>13</sup>

**Acércate a la Historia 3. Editorial Edere.\*** Este texto cuenta con ocho unidades, donde cada una de ellas aborda un periodo de la vida nacional, en las que se encuentran varias secciones como; Acércate a una historia de la Historia, raíces de la historia, acércate a los conceptos, el oficio del historiador, que les sirven como elementos para analizar y comprender los sucesos y procesos históricos. Además cuenta con líneas del tiempo, esquemas, mapas. figuras, cuadros sinópticos y gráficas que ayudan a una aproximación entre el estudiante y los hechos, procesos. Las cápsulas llamadas Sujetos de la historia, motivan a conocer cómo y por qué fueron importantes ciertos objetos, instituciones y hombres en el

---

<sup>12</sup> Nieto López, José de Jesús; et al. Historia 3. México, Santillana, Primera edición 1998, 256 pp.

\* Sólo contiene información de la síntesis que el Catálogo presenta del libro.

<sup>13</sup> Nieto López, J. de Jesús; et al. Historia 3. México, Santillana, Primera edición 2003, 280 pp.

\* Sólo contiene información de la síntesis que el Catálogo presenta del libro.



devenir histórico. Las actividades son intercaladas, propiciando el trabajo individual y por equipo, así como de forma lúdica.<sup>14</sup>

**Lecciones de Historia de México, Tercer grado. Editorial Trillas.** Esta obra es un recurso didáctico con el objetivo de servir a maestros y alumnos, construido sobre la estructura del programa oficial del curso de historia de tercer grado. Consta de ocho unidades didácticas en las cuales se revisa la trayectoria histórica de lo que hoy es la nación mexicana, donde se ofrecen sugerencias de trabajo complementario, en clase y extractase. Cuenta con un acervo de imágenes cuyo propósito es que conlleven al aprendizaje, que acerquen al estudiante a la época en que se dio el hecho histórico.

Las actividades propuestas al finalizar cada tema pueden ser resueltas en forma individual o grupal, los temas se refuerzan con datos biográficos de las personalidades de la unidad, hechos para reflexionar y aspectos de la vida cotidiana son secciones que apoyan el contenido temático, el glosario enmarcado en un recuadro se convierte en un auxiliar en la comprensión de la información, líneas del tiempo y frases célebres enmarcadas en un recuadro, van a permitir en su conjunto un apoyo para el desarrollo de los conocimientos.<sup>15</sup>

**Historia de México. Un enfoque analítico. Grupo Editorial Esfinge.** El propósito de este libro de historia, es que los alumnos que cursan el tercer año de secundaria, responde a las interrogantes que nos formulamos día a día, ayudándonos a comprender nuestra situación actual, alejándonos de las fechas y sucesos sin sentidos. Desde los temas del hombre y su llegada a América hasta nuestros días, se sigue una secuencia lógica, buscando las causas, características y consecuencias de los fenómenos sociales, para que el alumnado recurra a un análisis de cada tema. Para contribuir a una buena comprensión del tiempo

---

<sup>14</sup> Palos Gómez, Lilia. Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas al México Contemporáneo. Actores sociales, vida cotidiana, mentalidades y culturas. México, Edére, Primera edición 2003, 296 pp. \* Sólo contiene información de la síntesis que el Catálogo presenta del libro.

<sup>15</sup> Rodríguez, Alfonso; et al. Lecciones de Historia de México Tercer grado. México, Editorial Trillas, Tercera edición 1998, 192 pp.

histórico se utiliza (a. C. y d. C.), acompañados de ubicación y secuencia temporal y cuadros cronológicos.

Al inicio de cada unidad se da una breve explicación de acontecimientos internacionales del momento, acompañados de mapas completas, gráficas y actividades durante toda la unidad para facilitar el análisis de cada tema. Al finalizar se concluye con un cuadro general a manera de resumen, con una sección que se titula evalúa tus conocimientos y glosarios.<sup>16</sup>

**Historia de México. Ediciones Castillo.** El propósito de la asignatura de Historia 3 es proporcionar a los alumnos los conocimientos acerca de los procesos históricos por los que ha pasado nuestro país, esta obra siguió este propósito y el programa señalado por la SEP, organizando los temas en ocho unidades, con un lenguaje sencillo, para que sea flexible al alumno, las ilustraciones son de apoyo, adecuados, nítidas y relacionados con el tema, incluyendo un glosario donde se incluyen términos de difícil comprensión, líneas del tiempo, mapas, actividades y evaluación, que auxilian al alumnado a lograr una mayor comprensión de la historia de México. Cada unidad está diferenciada con una franja y cintillo de color para identificar cada unidad.<sup>17</sup>

**Historia de México. De la época prehispánica a la actualidad. Editores Limusa-Noriega.** Este libro tiene como reto el despertar el interés y espíritu de la investigación en el alumnado para que vayan aprendiendo y al mismo tiempo lleguen a sus propias conclusiones bajo un pensamiento crítico y creativo, su enfoque es dinámico, tanto por el carácter evolutivo como por el interés que puede despertar en los y las jóvenes en el aprendizaje de los acontecimientos. Bajo esta perspectiva se realizó la presente obra, orientada a propiciar el estudio de la historia de México. Este libro presenta de manera sencilla los contenidos que

---

<sup>16</sup> Sierra Campuzano, Claudia. Historia de México. Un enfoque analítico. México, Esfinge, Primera edición 1999, 240 pp.

<sup>17</sup> Treviño Villarreal, Héctor J; et al. Historia de México. México, Ediciones Castillo, Tercera edición 2000, 296 pp.

cuentan, a su vez con, elementos de refuerzo didáctico como: las ilustraciones, líneas de tiempo, mapas, esquemas y actividades que se llevarán en forma grupal o individual.<sup>18</sup>

### **Historia de México. Orígenes, evolución y modernidad del pueblo mexicano.**

**Editorial Trillas.** Este libro sigue cuidadosamente el plan de estudios para la materia fijado por la SEP, está dividida en ocho unidades, con lecciones escritas con un estilo sencillo, acompañado de mapas que dan una imagen correcta del espacio en el que se desarrollaron algunos de los acontecimientos nacionales y las ilustraciones necesarias para complementar los textos, los pies de grabado enriquecen los conocimientos expuestos en el texto. Al final de cada unidad se dan sugerencias para la realización de actividades que contribuyen al aprendizaje de metodologías de la investigación, de formas de trabajo individuales o colectivas, o bien, de otras habilidades, tales como elaborar resúmenes, escribir ensayos, emitir opiniones y reflexionar sobre el pasado y su repercusión en el presente.<sup>19</sup>

**Historia 3. Publicaciones Cultural.** En su estructura, este libro cuenta con; índice, presentación, ocho unidades, glosario y bibliografía para maestros y alumnos. Cada unidad se inicia con una lectura que familiariza al alumno con algún aspecto relevante del contenido. Enseguida, se desarrollan los temas, los cuales a través de la exposición de las causas, el desarrollo de los principales acontecimientos y el análisis de las consecuencias explican el proceso histórico. Se resaltan hechos generales sobre hechos particulares en los temas y subtemas, traspasando la memorización de fechas, personajes y guerras. Pretende que por medio del estudio de la historia el alumnado obtenga las herramientas para desarrollar su pensamiento crítico y su capacidad para analizar situaciones humanas, que entiendan su entorno, como elemento de adquisición de

---

<sup>18</sup> Vázquez, María de la Luz; et al. Historia de México. México, Limusa-Noriega, Primera edición 2003, 366 pp.

<sup>19</sup> Vázquez Z., Josefina; et al. Historia de México. Orígenes, evolución y modernidad del pueblo mexicano. Tercer grado. México, Editorial Trillas, Segunda edición 1998, 224 pp.

una identidad nacional y personal. La información se complementa con ilustraciones y mapas que permiten al estudiante acercarse a diversas fuentes de la historia, como obras de arte, fotografías y gráficas, entre otras. Cuenta con una línea del tiempo al final de la obra. El vocabulario que se utiliza es adecuado para el alumnado. Con las actividades que se proponen se insertan textos selectos que lo conectan con el pensamiento de otras épocas, siendo estas imaginativas, pertinentes y adecuadas para desarrollar las diferentes habilidades y capacidades que implica la comprensión de los procesos históricos, éstas pueden realizarse de manera grupal o individual, dentro o fuera del aula.<sup>20</sup>

**Historia 3. Editorial Nuevo México.** Para este libro la Historia se construye desde el presente, se ajusta rigurosamente al contenido temático del programa de Historia de México, en el que el texto, las actividades, lecturas e imágenes se proponen reconstruir el pasado como un proceso comprensible y vivo, en el que interactúan fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales. La estructura de esta obra cuenta con secciones como; Aplica tus conocimientos, Vamos a trabajar y Curiosidades históricas. Con este libro se ejercita la capacidad para la investigación y el análisis del alumnado, esto les permitirá pensar históricamente siguiendo la secuencia cronológica que el mismo indica. Tanto el texto, como las imágenes que se encuentran en el libro fueron pensados para lograr un diálogo con el alumnado.<sup>21</sup>

**Tiempo 3. Historia de México. Ediciones SM.** Este libro de texto está organizado en ocho unidades temáticas, que pretenden despertar el interés por conocer el pasado y ayudar a los lectores a desarrollar habilidades para que puedan acercarse a la investigación e interpretación con una actitud crítica. Cada unidad temática tiene secciones como; introducción, en donde con un texto breve y una imagen dan el panorama a la unidad, acompañadas por una serie de preguntas que se irán contestando a lo largo de la misma, llamadas Punto de

---

<sup>20</sup> Velásquez Estrada, Rosalía; et al. Historia 3. México, Publicaciones Cultural, Segunda edición 1998, 256 pp.

<sup>21</sup> Villegas Moreno, Gloria. Historia 3. México, Editorial Nuevo México, Primera edición 1999, 240 pp.

partida. Cada tema de las unidades se desarrolla en una a tres páginas y responden a una interrogante que está localizada en la parte superior. Al final todos los temas de la unidad incluyen seis secciones, las cuales son; Investiguemos que fomenta la reflexión, el análisis, la crítica de fuentes y el conocimiento histórico a través de una actividad (planteadas en unos recuadros de colores), como pueden ser, En resumen, Técnicas de trabajo, relacionemos conocimientos, México ayer y hoy y La línea del tiempo denominada México y el mundo, donde se interrelacionan acontecimientos de México y el mundo que sucedieron simultáneamente. Al final del libro hay una línea del tiempo general que te da una visión más compleja de la secuencia temporal y de los periodos históricos.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Rico Galindo, Rosario.; et al. Tiempo 3. Historia de México. México, Ediciones SM, Primera edición 2003, 304 pp.

## **ANEXO 2.**

### **SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

**ACUERDO** número 236 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-  
Secretaria de Educación Pública.

Con fundamento en los artículos 12 fracción V de la Ley General de Educación, 4º y 5º, fracción XVI del Reglamento interior de la Secretaria de Educación Pública, y

#### **CONSIDERANDO**

Que la Ley General de Educación en su artículo 12 establece que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal la atribución de fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación primaria y secundaria;

Que el Reglamento Interior de la Secretaria de Educación Pública en su artículo 4º dispone que para la mejor distribución y desarrollo del trabajo, el Secretario podrá conferir aquellas facultades que sean delegables a servidores públicos subalternos, sin perjuicio de su ejercicio directo, expidiendo los acuerdos relativos que deberán ser publicados en el **Diario Oficial de la Federación**.

Que el mismo ordenamiento en su artículo 5º. Fracción XVI establece que es facultad indelegable del Secretario fijar los lineamientos de carácter general que la Ley General de Educación atribuye a la Secretaria de Educación Pública, y ordenar su publicación en el **Diario Oficial de la Federación**, y

Que la calidad de la educación básica, dentro de la cual se comprende el nivel de secundaria, depende de factores de distinta naturaleza, como es la pertinencia de

los medios didácticos, fundada en un proceso planeado de evaluación que asegure su revisión y evite su obsolescencia, he tenido a bien expedir el siguiente:

**ACUERDO No. 236 POR EL QUE SE DETERMINAN LOS LINEAMIENTOS A QUE SE SUJETARA EL PROCEDIMIENTO PARA AUTORIZAR EL USO DE LIBROS DE TEXTO DESTINADOS A ESCUELAS DEL NIVEL DE SECUNDARIA**

**Artículo 1º.-** Los autores, editores y demás personas físicas y morales que sometan a consideración de la Secretaría de Educación Pública los libros de texto para educación secundaria, deberán observar los siguientes aspectos de carácter general:

**I.-** Apegarse a lo dispuesto en el artículo 3º. De la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación, y demás ordenamientos legales aplicables.

**II.-** Responder, en los términos que marca la ley, por el uso del texto, ilustraciones, diseño y demás elementos contenidos en el libro presentado a evaluación, ante los titulares de los derechos de autor correspondientes.

**III.-** Omitir mensajes ofensivos para cualquier persona física o moral, así como aquéllos que tengan propósitos de publicidad comercial, de política partidaria, o de propaganda política para favorecer o perjudicar a personas que se encuentren en ejercicio del poder público en el momento en el que los libros a que se refiere el presente artículo sean publicados.

Se consideran ofensivos aquellos mensajes que contengan textos o imágenes que agredan o se refieran de manera irrespetuosa a personas físicas o morales, grupos u organizaciones sociales, religiosos o étnicos, así como los que promuevan actitudes contrarias a los derechos humanos o a los valores éticos que la educación debe promover.

**IV.-** Omitir propaganda sobre acciones gubernamentales en curso.

**Artículo 2º.-** Los libros de texto de secundaria que deberán ser sometidos a evaluación son los siguientes:

**I.-** Los libros para las asignaturas académicas del plan y programas de estudio vigentes:

Primer grado: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Civismo y Lengua Extranjera;

Segundo grado: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Civismo y Lengua Extranjera;

Tercer grado: Español, Matemáticas, Física, Química, Historia, Lengua Extranjera y Orientación Educativa.

**II.-** Los libros para las asignaturas opcionales de tercer grado de educación secundaria de los estados de la República y del Distrito Federal.

**Artículo 3º.** Los libros de texto de educación secundaria presentados a evaluación deberán:

**I.-** Apegarse a los propósitos establecidos en el plan de estudio de educación secundaria vigente.

**II.-** Observar el enfoque propio de la asignatura, según se establece en el programa correspondiente, y en los materiales educativos que la Secretaría de Educación Pública ha elaborado para uso de los maestros en servicio de las asignaturas de educación secundaria.

**III.-** Desarrollar los contenidos programáticos a partir de información humanista, científica y técnica actualizada.

**IV.-** Desarrollar en forma lógica y gradual los contenidos de los ejes, bloques o temas del programa de estudio.



**V.-** Desarrollar los contenidos en el nivel de profundidad requerido por la asignatura y el grado correspondiente.

**VI.-** Exponer los contenidos programáticos de tal forma que sean comprensibles para los estudiantes de secundaria de diferentes medios socioeconómicos y de las distintas regiones del país.

**Artículo 4º.** Las unidades de los libros de texto deberán:

**I.-** Desarrollar, con base en el enfoque de enseñanza vigente, los contenidos programáticos correspondientes al grado y a la asignatura para los cuales están dirigidos.

**II.-** Desarrollar los contenidos programáticos que forman parte de los ejes, bloques o temas de la asignatura correspondiente, en función de la dificultad, profundidad y tiempo de tratamiento de los mismo, así como de los requerimientos didácticos que amerite cada uno de ellos.

**III.-** Favorecer el desarrollo de las capacidades de observación, análisis y reflexión crítica, como formas para adquirir conocimientos.

**IV.-** Incluir, en proporción suficiente al grado y asignatura de que se trate, textos, ilustraciones y actividades, cuidando que estos tres elementos guarden una adecuada correspondencia entre sí.

**Artículo 5º.-** El texto de los libros presentados a evaluación deberá:

**I.-** Ser comprensible, fluido e interesante en su lectura.

**II.-** Utilizar un lenguaje, una redacción y un vocabulario apropiados al grado escolar correspondiente, de acuerdo con las particularidades de su uso en nuestro país, y que permita entender claramente la información que se desea transmitir.

**III.-** Evitar el uso excesivo de tecnicismos y de palabras que dificulten la comprensión del concepto o de la información que se desea exponer.

**IV.-** Incluir, cuando proceda, un glosario de términos que permita introducir palabras indispensables para el desarrollo de ciertos temas y que no puedan ser sustituidas por otras de uso común para los estudiantes del grado y asignatura correspondientes. Siempre que sea factible se debe evitar el abuso en la incorporación de palabras al glosario.

**V.-** Incluir, cuando proceda, una lista de referencias bibliográficas que pudieran ser complementarias al libro de texto. Los libros recomendados deberán estar publicados en español y ser adecuados para su consulta por los educandos del grado escolar correspondiente.

**Artículo 6º.-** Se entiende por ilustración todo tipo de fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas y gráficas que tengan un propósito explícito de transmisión de contenidos programáticos; por tal motivo, deberán evitarse la inclusión de ilustraciones que acusen un sentido ajeno a este propósito o de carácter meramente decorativo. Las ilustraciones de los libros presentados a evaluación deberán:

**I.-** Acentuar su importancia para comunicar contenidos programáticos tanto como los textos mismos. Para este propósito las ilustraciones deberán guardar una alta calidad gráfica y editorial.

**II.-** Evitar que se presenten deformaciones grotescas de la realidad y mensajes deprimentes o negativos.

Se entiende por mensaje deprimente o negativo aquél que contenga textos o imágenes que describan o representen escenas contrarias o alejadas de los valores sociales, o bien que promuevan conductas atentatorias contra la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el optimismo y el orgullo de ser mexicano, o en contra del respeto y responsabilidad en el cuidado de la salud,

preservación del medio ambiente y del aprovechamiento racional de los recursos naturales.

**III.-** Incluir el pie de ilustración correspondiente.

**IV.-** Evitar situaciones relativas a promociones o publicidad.

**Artículo 7º.-** Las actividades dentro de los libros deberán presentar las siguientes características:

**I.-** Ser diversas y estar diseñadas de acuerdo con el enfoque y los contenidos programáticos correspondientes.

**II.-** Proporcionar información suficiente, de tal forma que el maestro pueda adaptarlas, con base en su experiencia y con los recursos a su alcance, a las necesidades de su grupo.

**III.-** Promover que el estudiante de secundaria construya conocimientos, desarrolle y ejercite habilidades necesarias para abordar y comprender mejor los contenidos del programa.

**IV.-** Fomentar actitudes que despierten el interés, estimulen la reflexión, propicien la indagación y la investigación, así como el acercamiento a las innovaciones científicas y tecnológicas.

**V.-** Estar distribuidas en función de las necesidades de tratamiento de los contenidos, e intercaladas a lo largo de la obra.

**VI.-** Contar con instrucciones claras y suficientes para resolverse de manera adecuada.

**VII.-** En caso de ser actividades prácticas, debe sugerirse material alternativo y accesible, de tal forma que puedan ser realizadas por los estudiantes de secundaria de los distintos medios socioeconómicos y de las diferentes regiones del país.

**Artículo 8º.-** Los autores, editores y demás personas físicas y morales que presenten a evaluación sus libros de texto, deben cumplir con los siguientes requisitos:

**I.-** Presentar el libro con el texto completo. No se recibirán libros que se presenten con textos incompletos.

**II.-** Presentar el libro con todas las actividades completas, y con todas las ilustraciones que se requieran para la comprensión adecuada de actividades y texto en general.

**III.-** Presentar el libro en cualquiera de las formas de impresión usuales en el medio editorial (mecnografiados, matriz de puntos, inyección de tinta, láser o impreso), siempre que éstas sean claras y legibles. No se recibirán libros que se presenten manuscritos.

**IV.-** Presentar el libro engargolado, engrapado, empastado o en cualquier otro tipo de encuadernación. No se recibirán libros con hojas desprendidas o sueltas.

**V.-** Incluir en la portada el nombre del autor o autores, título, asignatura, grado correspondiente y, en su caso, el nombre de la editorial.

**VI.-** Presentar al menos las primeras 16 páginas consecutivas, contadas a partir de la página inicial de la primera unidad o lección, con el concepto editorial, las constantes de diseño gráfico y las ilustraciones definitivas. Estas últimas deberán presentarse en arte final, en fotocopia o impresión y, si es el caso, en color.

**VII.-** Presentar el resto del material gráfico (ilustraciones, fotografías, mapas, viñetas, dibujos, cuadros, gráficas, etcétera), ya sea en boceto o versión final, adherido en la página y el lugar correspondiente.

**VIII.-** Presentar el libro totalmente foliado, incluyendo las páginas falsa, portadilla, página legal, presentación, índice, colofón, y todas aquellas páginas que formen parte del texto definitivo.

**Artículo 9º.-** Los libros de texto se presentarán para su evaluación en la Dirección de Evaluación y Apoyo técnico de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, en Argentina 28, 1er. Piso, oficina 2074, colonia Centro, México, D. F., código postal 06020, en un horario de 10:00 a 14:00 y de 16:00 a 18:00 horas.

El periodo de recepción y el calendario de las distintas fases del proceso de autorización se harán en público anualmente en el **Diario Oficial de la Federación**, y además se difundirá a través de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, los distintos medios de alcance nacional y las autoridades educativas estatales.

**Artículo 10.-** Los libros sujetos a evaluación podrán ser autorizados para su uso por tiempo indefinido, hasta que haya cambio en el plan y programas, o los autores o editores modifiquen el texto, las ilustraciones o el diseño de algunas de las partes o de la totalidad de los libros, en tales casos terminará la vigencia y tendrán que ser sometidos nuevamente a evaluación.

**Artículo 11.-** Se confiere al titular de la Dirección General de Materiales Y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública la facultad para evaluar los libros a que estos lineamientos se refieren y dar a conocer la autorización de su uso en las escuelas de nivel secundaria, y establecer el calendario del proceso de evaluación de los libros de texto de educación secundaria para cada ciclo escolar.

**Artículo 12º.-** Con fines promocionales, los libros autorizados para su uso en la educación secundaria en ningún caso llevarán impreso el nombre o el logotipo de la Secretaría de educación Pública, ni imprimirán dicha autorización o cualquier tipo de leyendas alusivas a la relación del texto con programas o políticas de responsabilidad exclusiva de la Secretaría de Educación Pública, en ninguna de sus partes.

**Artículo 13º.-** Los autores, editores y demás personas físicas o morales podrán interponer el recurso de revisión a que se refiere la Ley Federal de Procedimiento Administrativo.

**Artículo 14º.-** La lista de libros autorizados por la Secretaría de Educación Pública se publicará en el **Diario Oficial de la Federación** antes de que concluya el ciclo escolar en que se desarrolle el proceso de evaluación.

***TRANSITORIO***

**UNICO.-** El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el **Diario Oficial de la Federación**.

Sufragio Efectivo. No Reelección.

México, D. F., a 10 de diciembre de 1997.- El secretario de Educación Pública,  
**Miguel Limón Rojas.- Rúbrica.**<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Diario Oficial de la Federación. Tomo DXXXI No. 14. México, D. F., Jueves 18 de diciembre de 1997, pp. 36-39.

### ANEXO 3.

#### Cuadro de porcentajes de imágenes donde aparecen mujeres de catorce libros de texto de Historia de México de educación secundaria.

Libro	Imágenes diversas (Alimentos, croquis, mapas, zonas arqueológicas, etc.)		Imágenes donde aparecen hombres		Imágenes donde aparecen mujeres.	
	Total	%	Total	%	Total	%
Libro 1. Vivir la Historia 3. Historia de México. Oxford University Press. (Total de imágenes 217)	90	41%	91	42%	36	<b>17%</b>
Libro 5. Historia de México 3. Editorial Fondo de Cultura Económica. (total de imágenes 299)	102	34%	144	48%	53	<b>18%</b>
Libro 2. Historia de México para tercer grado de educación secundaria. Alba Ángeles. (611 imágenes en total)	268	44%	277	45%	66	<b>11%</b>
Libro 6. Historia 3 A través de los Tiempos de México. Prentice Hall. (total de imágenes 386)	207	53%	146	38%	33	<b>9%</b>
Libro 7. Historia del hombre en México 3. Fernández Editores. (total de imágenes 379)	170	45%	158	42%	51	<b>13%</b>
Libro 8. Las razones de la historia de México Tercer curso. EPSA Y Mc. Graw Hill. (Total de imágenes 230)	90	40%	110	47%	30	<b>13%</b>
Libro 9. Historia de México. El hombre en la historia 3. Editorial Patria. (total de imágenes 480)	148	31%	254	53%	78	<b>16%</b>
Libro 11. Los hechos de la historia de México. Tercer grado. Trillas. (Total de imágenes 366)	118	32%	190	52%	58	<b>16%</b>
Libro 15. Lecciones de Historia de México. Tercer grado. Trillas. (Total de imágenes 440)	117	27%	260	59%	63	<b>14%</b>

Libro 16. Historia de México. Un enfoque analítico. Esfinge. (total de imágenes 273)	121	44%	125	46%	27	<b>10%</b>
Libro 17. Historia de México, Ediciones Castillo. (total de imágenes 286)	121	42%	113	40%	52	<b>18%</b>
Libro 19. Historia de México. Orígenes, evolución y modernidad del pueblo mexicano. Trillas. total de imágenes 423	153	36%	225	53%	45	<b>11%</b>
Libro 21. Historia 3. Historia de México. Editorial Nuevo México. (total de Imágenes 375)	183	49%	141	37%	51	<b>15%</b>
Libro 22. Tiempo. Historia de México 3 grado. Ediciones SM. (total de imágenes 607)	307	51%	219	36%	81	<b>13%</b>



#### **ANEXO 4.**

#### **Rejillas para el análisis del código icónico propuesto por Julia V. Espín.**

(Tabla 1a)

Unidad No.		Título:				
Objetivo:						
Tipo de dibujo	Páginas	Descripción de la filosofía	Número de personas(sexo)	Protagonismo	Estereotipos	observaciones

(Tabla 2a).

Unidad:			
Título:			
Objetivo:			
Imágenes	Total:	Sexo masculino:	Sexo Femenino:
Actividades que realizan las figuras masculinas:		Actividades que realizan las figuras femeninas:	
Figuras masculinas ejerciendo actividades comúnmente asociadas al género femenino:		Figuras femeninas ejerciendo actividades comúnmente asociadas al género masculino:	
Protagonismo:			
Estereotipos y valoración crítica:			

## **ANEXO 5**

### **DECRETO DE CREACION DE LA COMISIÓN NACIONAL DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS.**

DECRETO – que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Al margen del sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.  
Presidencia de la República.

ADOLFO LOPEZ MATEOS. Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en el ejercicio de las facultades que me otorga la fracción I del artículo 89 de la Constitución Federal y el tercer párrafo del artículo 22 de la Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3° \_31 fracción I. 73 fracciones X y XXV y 123° fracción XII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y

CONSIDERANDO 1°: Que, según lo disponen las fracciones VI y VII del artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la Educación Primaria impartida por el Estado – Federación, Estados y Municipios –ha de ser, además de obligatorio, gratuita;

CONSIDERANDO 2°: Que dicha gratuidad sólo será plena cuando además de las enseñanzas magistrales los educandos reciban, sin costo alguno para ellos, los libros que les sean indispensables en sus estudios y tareas, circunstancia esta última, prevista en el apartado 3° del artículo 22 de la Ley Orgánica de la Educación Pública, del 31 de diciembre de 1941;

CONSIDERANDO 3°: Que las incidencias con que la situación económica mundial ha venido reflejándose en las escalas de precios del mercado mexicano hacen cada día más oneroso, particularmente entre determinadas clases sociales, el adquirir los libros de texto escolares;

CONSIDERANDO 4°: Que mientras los libros de texto sean materia de actividad comercial resulta indefensible –pues surge entonces la tendencia a diversificarlos- que en sus características y precios influya el interés económico de los distintos sectores que los producen, los cuales, también por la naturaleza de las cosas, se multiplican, y que, inversamente, sometida la producción de dichos libros a las solas decisiones de un organismo extraño a los afanes de lucro, eso los abaratará en cuantía suficiente para que el Estado tome y soporte sobre sí la carga de proporcionarlos gratis y

CONSIDERANDO 5°: Que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos.

He tenido a bien expedir el siguiente DECRETO

ARTÍCULO 1°.- Se Crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, dependiente de la Secretaría de Educación Pública.

ARTÍCULO 2°.- Serán funciones, facultades y deberes de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos:

I.- Fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación Primaria.

II.- Proceder, mediante concursos, o de otro modo si los concursos resultasen insuficientes ala edición –es decir, redacción ilustración, compaginación, etc.- de los libros de texto mencionados en la fracción precedente.

III.- Nombrar, previo acuerdo con el Secretario de Educación Pública, el personal que la capacite para cumplir eficientemente con su misión, y formular, también con la anuencia de aquel funcionario, las normas y procedimientos que deban regirla en sus actividades.

IV.- Acudir, cuando lo juzgue prudente, oportuno y útil, a la ayuda que pueda prestarle la iniciativa privada, cuyo concurso habrá de considerarse siempre como expresión del deseo, generoso y desinteresado de participar en un designio patriótico; y

V.- Gestionar ante las autoridades competentes las medidas adecuadas a impedir que los libros materia de este decreto sea motivo de lucro para nadie –salvo el legítimo beneficio o estipendio de escritores, dibujantes, grabadores, impresores, etc. –o que se convierta en artículo de comercio franco o clandestino o que salgan del país o que de algún otro modo se preste a que se obtenga de ellos, con falsas razones, cualquier fruto ajeno al propósito original que se les señala.

ARTÍCULO 3°.- Formarán la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos:

I.- Un presidente, un Secretario General y seis Vocales, capaces de cuidar que los libros cuya edición se les confía tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos par la vida practica, 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, alimentarlo con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país.

II.- Un cuerpo de Colaboradores Pedagógicos.

III.- Cinco representantes de la Opinión Pública a fin de que ésta se halle en cualquier momento, insospechable mente al tanto de los trabajos de la Comisión y

IV.- Un Contados y un Auditor, ambos con título profesional.

ARTÍCULO 4°.- El Presidente, el Secretario y los vocales y los representantes de la Opinión Pública serán designados por el jefe del Poder Ejecutivo. El

nombramiento de los otros componentes de la Comisión lo hará el Secretario de Educación Pública.

ARTÍCULO 5°.- La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, dispondrá de los siguientes recursos económicos:

I.- Las sumas que la Federación, los Estados y los municipios le destinen;

II.- Las aportaciones de la Iniciativa Privada.

#### TRANSITORIOS

ARTÍCULO PRIMERO.- Este decreto entrará en vigor a partir de la fecha de su publicación en el "Diario Oficial".

ARTÍCULO SEGUNDO.- La Comisión incluirá su primer reglamento y lo someterá a la aprobación del Secretario de Educación Pública, dentro de un plazo no mayor de tres semanas desde que entre en vigor este decreto.

Dado en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los doce días del mes de febrero de mil novecientos cincuenta y nueve.- Adolfo López Mateos.- Rúbrica.- El Secretario de estado y de Despacho de Educación Pública, Jaime Torres Bidet.- Rúbrica.- El Secretario de Estado y de Despacho de Hacienda y Crédito Público, Antonio Ortiz Mena.- Rúbrica.-

## **ANEXO 6**

**DECRETO PRESIDENCIAL por el cual se autorizó a la Secretaría de Educación Pública para crear escuelas secundarias y darles la organización que juzgue conveniente.**

Al margen un sello que dice: Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República.- Número 1848.

Al centro: Plutarco Elías Calles, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

Que en uso de las facultades de que goza el Ejecutivo de la Unión, conforme a la fracción I del artículo 89 de la Constitución General de la República, y

**Considerando:** que la doctrina democrática implica la mayor amplitud de oportunidad educativa para todos los niños y jóvenes del país, lo cual debe extender el sistema escolar tan pronto como las necesidades sociales lo requieran y las condiciones pecuniarias lo permitan, a fin de llegar no solamente a los niveles mínimos de educación, representados por la Escuela Primaria, sino a aquéllos que se alcanzan mediante escuelas secundarias;

**Considerando,** además que la tendencia actual es ofrecer una escuela secundaria para todos los jóvenes e instituir un sistema que haga posible y deseable que la mayor parte, si no todos los niños que terminan el sexto año de la escuela primaria, puedan o quieran concurrir con provecho a una escuela secundaria.

**Considerando:** que en el Distrito Federal se justifica ya la organización de un amplio sistema de escuelas secundarias;

**Considerando**, por otra parte, que el Gobierno no ha establecido hasta la fecha más que dos escuelas secundarias que forman parte de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Maestros, y

**Considerando**, por último, que los actuales edificios de la Escuela Nacional Preparatoria son insuficientes para contener el creciente número que desea inscribirse año tras año a los cursos secundarios.

Por estas consideraciones y en uso de las facultades extraordinarias de que estoy investido en el Ramo de Hacienda, he tenido a bien expedir el siguiente

#### DECRETO

**Artículo único.-** Se autoriza a la Secretaria de Educación Pública para crear escuelas secundarias, dándoles la organización que, dentro de las leyes establecidas y los postulados democráticos educativos, estime conveniente.

Las escuelas secundarias cuya creación se autoriza, serán equivalentes en programas y sanciones al llamado "ciclo secundario", de la Escuela Nacional Preparatoria.

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y se le dé el debido cumplimiento.

Dado en el Palacio del poder Ejecutivo Federal, en México a los veintinueve días de agosto de mil novecientos veinticinco.

El Presidente de la República, firmado, PLUTARCO ELÍAS CALLES. El Secretario de Educación Pública, firmado, J. MANUEL PUIG CASAURANC.



## **ANEXO 7**

### **PODER EJECUTIVO**

#### **SECRETARIA DE GOBERNACIÓN**

#### **DECRETO que declara reformados los artículos 3°. Y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.**

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.-  
Presidente de la República.

CARLOS SALINAS DE GORTARI, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

Que la Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

#### **DECRETO**

“LA COMISIÓN PERMANENTE DEL HONRABLE CONFRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNDIOS MEXICANOS, EN USO DE LA FACULTAD QUE LE CONFIERE EL ARTÍCULO 135 CONSTITUCIONAL Y PREVIA LA APROBACIÓN DE LAS CAMARAS DE DIPUTADOS Y SENADORES DEL CONFRESO DE LA UNICON, ASI COMNO DE LAS HONORABLES LEGISLATURAS DE LOS ESTADOS, DECLARA REFORMADOS LOS ARTICULOS TERCERO Y 31 FRACCIÓN I, DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

**ARTÍCULO PRIMERO.-** Se reforma el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar de la manera siguiente:

“Artículo 3°.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y **la secundaria son obligatorias.**

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI.- Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establece el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes

y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación e toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinada a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan”.

**ARTÍCULO SEGUNDO.-** Se reforma el artículo 31, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar de la manera siguiente:

“Artículo 31.- Son obligaciones de los mexicanos:

- I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuela públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley;
- II a IV...”.

#### **TRANSITORIO**

**UNICO.-** El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el **Diario Oficial de la Federación**.

SALON DE SESIONES DE LA COMISION PERMANENTE DEL H. CONGRESO DE LA UNION.- México, D. F., a 3 de marzo de 1993.- Dip. **Fernando Ortiz**

**Arana**, Presidente.- Sen. **María Elena Chapa Hernández**, Secretaria.- Dip.- **Juan Luis Calderón Hinojosa**, Secretario.- Rúbricas.

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del artículo 89 de la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto, en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los cuatro días del mes de marzo de mil novecientos noventa y tres.- El Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, **Carlos Salinas de Gortari**.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, **Patrocinio González Garrido**.- Rúbrica.

DIARIO OFICIAL. Viernes 5 de marzo de 1993. pp. 2 y 3.

## PODER EJECUTIVO

### SECRETARIA DE GOBERNACION

**DECRETO que declara reformados los artículos 3o. y 31 fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.**

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

**CARLOS SALINAS DE GORTARI**, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

Que la Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

#### DECRETO

"LA COMISION PERMANENTE DEL HONORABLE CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, EN USO DE LA FACULTAD QUE LE CONFIERE EL ARTICULO 135 CONSTITUCIONAL Y PREVIA LA APROBACION DE LAS CAMARAS DE DIPUTADOS Y DE SENADORES DEL CONGRESO DE LA UNION, ASI COMO DE LAS HONORABLES LEGISLATURAS DE LOS ESTADOS, DECLARA REFORMADOS LOS ARTICULOS TERCERO Y 31 FRACCION I, DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

**ARTICULO PRIMERO.-** Se reforma el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar de la manera siguiente:

"Artículo 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y

b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de

educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan".

ARTICULO SEGUNDO.- Se reforma el artículo 31, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar de la manera siguiente:

\*Artículo 31.- Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley;

II a IV.."

**TRANSITORIO**

UNICO.- El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SALON DE SESIONES DE LA COMISION PERMANENTE DEL H. CONGRESO DE LA UNION.- México, D.F., a 3 de marzo de 1993.- Dip. Fernando Ortiz Arana, Presidente.- Sen. María Elena Chapa Hernández, Secretaria.- Dip. Juan Luis Calderón Hinojosa, Secretario.- Rúbricas.

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto, en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los cuatro días del mes de marzo de mil novecientos noventa y tres.- El Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Carlos Salinas de Gortari.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, Patrocinio González Garrido.- Rúbrica.

**EXTRACTO de la solicitud de registro de la Convención Nacional Bautista de México como asociación religiosa.**

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos - Secretaría de Gobernación.- Dirección General de Asuntos Religiosos.

**EXTRACTO DE LA SOLICITUD DE REGISTRO DE LA CONVENCION NACIONAL BAUTISTA DE MEXICO**

Extracto de la solicitud de registro constitutivo como asociación religiosa de la Convención Nacional Bautista de México, presentada a la Dirección General de Asuntos Religiosos, en los términos del artículo 7º de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público.

Fecha de recepción

de la solicitud: 9 de diciembre de 1992.

Representantes

legales: Pastor Carlos Amaro Hernández,  
1er Vicepresidente;  
Jorge Munguía Martínez,  
Dpto. de Relaciones Públicas;  
C.P. Alfredo Rojas Chalico,  
Administrador Interno;  
Lic. Jorge Lee Galindo,  
Depto. Jurídico;  
Lic. Martha Ruiz Isita,  
Depto. Jurídico

Apoderados legales:

Pastor Carlos Amaro Hernández;  
C.P. Alfredo Rojas Chalico,  
Lic. Jorge Lee Galindo  
Domicilio legal: Vicoalinas Oriente No. 16 Altos  
Col. Centro  
C.P. 05080  
Delegación Cuauhtémoc  
México, D.F.

Estatutos y otros requisitos: Con la solicitud se exhiben diversos documentos anexos, en los que se contienen las bases fundamentales de su doctrina, determinan a sus asociados y ministros de culto, a sus representantes legales, el elemento probatorio de su antigüedad y arraigo, en el país, así como las divisiones territoriales las cuales constan de 35 regiones y son las siguientes: Baja California Sur; Betsaida; Central; Centro de Chiapas; Costa de Oaxaca; Chiapas Costa; Dios con Nosotros; Eben-Ezer; Elim; Emanuel; Fronteriza; Guerrero; Huastecas; Istmo del Pacífico; Jezreel; Josué; La

## ANEXO 8

**Cuadro de Materias del Plan y Programas de Estudio 1993.\***

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asignaturas académicas	Español 5h semanales Matemáticas 5h semanales <b>Historia Universal I</b> <b>3h semanales</b> Geografía General 3h semanales Civismo 3h semanales Introducción a la Física y a la Química 3h semanales Lengua Extranjera 3h semanales	Español 5h semanales Matemáticas 5h semanales <b>Historia Universal II</b> <b>3h semanales</b> Geografía de México 2h semanales Biología 2 h semanales Física 3h semanales Química 3h semanales Lengua Extranjera 3h semanales	Español 5h semanales Matemáticas 5h semanales <b>Historia de México</b> <b>3h semanales</b> Física 3h semanales Química 3 h semanales Lengua Extranjera 3h semanales Asignatura opcional Decidida en cada Entidad 3 h semanales
Actividades de desarrollo	Expresión Y Apreciación Artísticas 2h semanales Educación Física 2 h semanales Educación Tecnológica 3h semanales	Expresión Y Apreciación Artísticas 2h semanales Educación Física 2 h semanales Educación Tecnológica 3h semanales	Expresión Y Apreciación Artísticas 2h semanales Educación Física 2 h semanales Educación Tecnológica 3h semanales
Totales	35 h semanales	35 h semanales	35 h semanales

\* Tomado de Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria. SEP. P. 15.



## ANEXO 9

### PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO PARA TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

#### 1.- Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica

##### \* Ubicación geográfica y temporal

- Las grandes civilizaciones de Mesoamérica; olmecas, mayas, teotihuacanos, zapotecas, mixtecas y mexicas.
- La región de Aridoamérica y sus diferencias con Mesoamérica

##### \* Agricultura y alimentación

- La importancia del maíz
- Las formas de cultivo y propiedad de la tierra
- La influencia de la propiedad comunal
- La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos

##### \* Rasgos comunes de las religiones

- Las ideas sobre el origen y el orden del mundo
- Los grandes centros ceremoniales y su función
- La arquitectura y el arte religioso
- La religión y la guerra

##### \* Las matemáticas y las ciencias

- Los sistemas de numeración
- El cálculo y la astronomía: los calendarios
- La medicina Indígena

##### \* La escritura y la transmisión de las ideas

- Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices
- La literatura entre los mayas y los pueblos del Valle de México

##### \* Moral y vida social

- Los valores y la vida en sociedad
- La familia y la moral personal
- La educación de niños y jóvenes. “Los libros de consejos” o huehuehtlahtolli

#### 2. La conquista y la Colonia

##### \* La conquista. Los europeos en América

- Primeros viajes y establecimientos
- La dominación militar de los pueblos indígenas de México. Las ventajas de la técnica y la organización de los conquistadores
- Factores sociales y políticos de la organización de los pueblos indígenas que facilitaron la conquista

- \* La organización política durante la Colonia
  - Las etapas históricas de la organización política
  - División y administración del territorio
  - Los rasgos de la administración pública española y su influencia en la Nueva España. El burocratismo

- \* La evolución de la población
  - Los efectos de la conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”
  - Los componentes del proceso de mestizaje. La introducción de esclavos africanos
  - El tamaño de la población y su distribución en el territorio
  - Las relaciones sociales y la diversidad étnica
  - La situación de los pueblos indios
  - Las castas

- \* La economía colonial
  - La explotación de materias primas y metales preciosos
  - La apropiación de tierras por parte de los conquistadores y los nuevos tipos de explotación de la tierra; la formación de la gran propiedad
  - La evolución de la agricultura en las comunidades indígenas
  - La minería y sus efectos económicos y demográficos
  - Los monopolios estatales y sus consecuencias sobre la economía colonial

- \* La Iglesia
  - La evangelización y su extensión en el territorio
  - Las órdenes religiosas
  - Las variantes de las relaciones entre la Iglesia y los pueblos y culturas indígenas
  - Conflictos entre la Iglesia y el Estado español
  - La formación del poder económico de la Iglesia.

- \* Cultura y ciencia
  - Los factores que influyen en la cultura novohispana
  - Las características y funciones de la Universidad Real y Pontificia
  - Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz
  - La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la colonia

### 3. La Independencia de México

- \* Raíces de la Independencia
  - EL desarrollo del sentido de la identidad novohispana
  - EL “nacionalismo criollo”
  - Los significados del guadalupanismo
  - El conflicto social
  - Los peninsulares y los criollos
  - La situación de los indígenas, las castas y los esclavos

- La influencia de las ideas de la Ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia
- Las guerras europeas y los conflictos políticos en España

\* El desarrollo de la guerra

- Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y de Morelos. La etapa de la resistencia
- La composición social de los ejércitos insurgentes
- Los efectos de la guerra en la formación de una identidad propia de los mexicanos

\* Las ideas políticas y sociales de los insurgentes

- El pensamiento político de Hidalgo
- Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación
- Las propuestas de la Constitución de Apatzingán

#### 4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854

\* La consumación de la independencia

- Los factores políticos internos y externos que influyen en la consumación
- Coincidencias y contradicciones de la alianza entre las fuerzas encabezadas por Guerrero y las de Iturbide
- El programa político del Plan de Iguala

\* Las dificultades de la organización de un gobierno estable

- El imperio de Iturbide y su desenlace
- Los principios de la constitución de 1824
- Los obstáculos para la creación de una administración gubernamental eficiente
- La desorganización política y la acción de los grupos militares como fuerza decisiva
- Santa Ana como figura política representativa de la época
- Las diferencias entre centralistas y federalistas

\* La situación de la economía y la población

- La propiedad de la tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente
- La minería
- El comercio y las aduanas
- La distribución territorial de la población. El despoblamiento del norte y la situación de las fronteras.

\* La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales

- La vulnerabilidad del país; las fronteras y los préstamos externos
- Las tendencias expansionistas de Estados Unidos
- La separación de Texas
- La anexión de Texas a Estados Unidos y la Guerra de 1847
- La resistencia mexicana y la defensa de la capital
- Los tratados de Guadalupe Hidalgo. La venta de la Mesilla

## 5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875

### \* Liberales y conservadores

- Sus diferencias en relación con la organización política del país, la igualdad ante la ley, la propiedad y las libertades individuales
- Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán

### \* La Revolución de Ayutla y los primeros gobiernos liberales

- Las reformas previas a la Constitución de 1857
- Los debates en el Congreso Constituyente sobre la propiedad de la tierra y sobre los derechos individuales. La organización política, la propiedad y las libertades personales en la Constitución de 1857
- Las reacciones conservadoras ante la Constitución

### \* La guerra de Reforma

- Juárez en la presidencia de la República
- Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares
- Las leyes de Reforma expedidas en Veracruz
- La victoria liberal

### \* La intervención y el imperio

- Los problemas de la deuda externa
- Los planes expansionistas de Francia. El avance francés y la batalla del 5 de mayo. La ocupación de la capital por los franceses
- Establecimiento del Imperio de Maximiliano
- Juárez y la defensa de la soberanía
- La resistencia militar mexicana. La retirada francesa y la victoria de las fuerzas liberales

### \* La restauración de la República

- Los gobiernos de Juárez y Lerdo
- El avance hacia la consolidación de la legalidad
- La independencia de los poderes y la vida política en el Congreso. Los problemas del federalismo
- La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados

### \* La cultura política en la época liberal

- La libertad de prensa y el desarrollo del periodismo político; la figura de Francisco Zarco
- El debate parlamentario y la oratoria política

## 6. México durante el Porfiriato

### \* La formación del régimen de Díaz

- Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz
- Las demandas de estabilidad y seguridad

- La insatisfacción del ejército
- \* El ejercicio del poder político
  - Las fuerzas de apoyo del Porfiriato
  - La absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales
  - La represión de la oposición política y social. Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros
  - Los mecanismos de las reelecciones
  - El federalismo y los caciquismos regionales
- \* Las transformaciones económicas
  - Los recursos naturales y la inversión extranjera
  - Las vías de comunicación y las fuentes de energía
  - El comercio y la industria
  - Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población
  - El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas
- \* La cultura en el último tercio del siglo XIX y hasta finales del Porfiriato
  - La poesía y la novela
  - El renacimiento del estudio de la historia nacional
  - Velasco y el paisajismo mexicano
  - El desarrollo de la instrucción pública. La refundación de la Universidad Nacional
  - El positivismo y la influencia cultural francesa
- \* La influencia del desarrollo tecnológico
  - La extensión del sistema ferroviario
  - La iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad
  - El motor de combustión interna y la introducción del automóvil
  - El nacimiento de la industria petrolera
- \* La crisis del Porfiriato
  - La situación económica y la agudización de los problemas sociales
  - El envejecimiento del grupo gobernante y los conflictos por la sucesión de Díaz
  - Las clases medias y las demandas de democracia y competencia política
  - Los precursores de la Revolución

## 7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940

- \* El Maderismo
  - Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electora
  - La última reelección de Díaz y la revolución maderista
  - La campaña militar y la derrota de Díaz
  - Madero en la presidencia; su programa político y social
  - Los conflictos en el gobierno de Madero: los conflictos entre revolucionarios
  - La oposición de los antiguos grupos dominantes y de la oficialidad

- La caída de Madero y la usurpación huertista
- \* El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias
  - La defensa de la Constitución y la revolución social
  - Los distintos orígenes sociales y demandas del movimiento revolucionario. La diversidad regional de la revolución. Carrancismo, villismo y zapatismo
  - El triunfo del constitucionalismo y la lucha entre las fracciones revolucionarias
  - La convención de Aguascalientes. La victoria de la fracción carrancista
  - Los debates en el Congreso Constituyente y los principios de la Constitución de 1917
  - La revolución y los intereses extranjeros
- \* Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)
  - La derrota de Carranza
  - Los gobiernos de Obregón y Calles. La política agraria. El gobierno y las organizaciones obreras. EL impulso federal a la educación pública
  - Calles y sus respuestas a la inestabilidad política: el partido de gobierno
  - El maximato
  - La crisis de la década de 1930 y el programa de Cárdenas
  - La política agraria e industrial en el gobierno de Cárdenas
  - La expropiación petrolera
- \* La revolución y la cultura
  - El nacimiento de un sistema educativo de masas. La formación de nuevas instituciones educativas y científicas
  - La novela de la revolución
  - El muralismo mexicano
  - Las corrientes de la poesía. EL impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido

## 8. EL desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

- \* El sistema político
  - El sistema de partido dominante y sus funciones
  - Las bases sociales del partido dominante
  - Los conflictos de finales de los sesenta
  - EL movimiento del 68
  - El desarrollo de una sociedad políticamente compleja y los avances del pluralismo político
  - Movimientos sociales y partidos políticos
  - El régimen electoral
- \* Los cambios de la economía
  - El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas
  - La agricultura; la distribución agraria y los recursos materiales y técnicos
  - La desigualdad de los recursos agrícolas y de su productividad
  - Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad

- Los cambios en el tamaño de la fuerza de trabajo y en su distribución por sectores
- Los precios: fases de estabilidad y de inflación
- El desarrollo económico y el uso de los recursos no renovables
- La alteración del medio ambiente

\* La población

- El crecimiento durante el periodo
- La evolución de la natalidad y la mortalidad
- Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades
- Los cambios en la distribución territorial de la población
- Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas

\* La evolución de las regiones

- La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas
- La magnitud regional de la pobreza
- La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas

\* La educación y los medios culturales de masas

- El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus limitaciones. La evolución del analfabetismo
- Los medios de comunicación de masas y su influencia en las transformaciones de la cultura popular. La radio. La cinematografía. La televisión y sus programas
- La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas

\* Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana

- El uso del automóvil y el sistema carretero
- La petroquímica y los nuevos materiales plásticos
- Las aplicaciones de la electricidad y la electrónica, su impacto en la vida doméstica
- Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos
- Los cambios en el consumo y sus efectos sobre el ambiente.

**ANEXO 10.**

**Decreto para la celebración del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).**



## SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**DECRETO para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.**

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

**CARLOS SALINAS DE GORTARI**, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en uso de la facultad que al Ejecutivo Federal confiere la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con fundamento en los artículos 116, fracción VI, de la propia Constitución; 22, 27, 31 y 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 4o., 7o. y 29 de la Ley Federal de Educación, y 6o. de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, y

### CONSIDERANDO

Que la educación es ámbito decisivo para el futuro de nuestro país, por lo que debe procurarse permanentemente elevar su calidad y cobertura a partir de la obligatoriedad de la primaria, el carácter laico y gratuito de la que imparte el Estado, su dimensión nacional y su sustento en el progreso científico, en términos del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos;

Que en el marco de concurrencia previsto en los ordenamientos legales, resulta conveniente la coordinación de esfuerzos de los tres órdenes de gobierno, en sus respectivas competencias, y

Que el Ejecutivo Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, celebran con esta misma fecha el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el que se fijan estrategias para mejorar la educación básica y normal, he tenido a bien expedir el siguiente

**DECRETO PARA LA CELEBRACION DE CONVENIOS EN EL MARCO DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA.**

### DECRETO

**UNICO.-** El Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública y con la participación que corresponda a otras dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, propondrá a los gobiernos de las entidades federativas, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la celebración de los convenios que sean necesarios para el oportuno y cabal cumplimiento del mencionado Acuerdo.

### TRANSITORIOS

**PRIMERO.-** El presente Decreto entrará en vigor el día de su publicación en el *Diario Oficial de la Federación*.

**SEGUNDO.-** Se abrogan el Decreto por el que el Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, propondrá a los Gobiernos Estatales la celebración de acuerdos de coordinación en el marco de los convenios únicos de desarrollo, para establecer un comité consultivo para la descentralización educativa, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 8 de agosto de 1983; así como el Decreto que establece los lineamientos a que se sujetarán las acciones de descentralización de los servicios federales de educación básica y normal, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de marzo de 1984.

Dado en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los dieciocho días del mes de mayo de mil novecientos noventa y dos.- **Carlos Salinas de Gortari.**- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, **Fernando Gutiérrez Barrios.**- Rúbrica.- El Secretario de Hacienda y Crédito Público, **Pedro Aspe.**- Rúbrica.- El Secretario de Educación Pública, **Ernesto Zedillo Ponce de León.**- Rúbrica.

## ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA

### I. INTRODUCCION

El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fundada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta calidad, con carácter nacional y con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población. Asimismo, precisan la reafirmación y el acrecentamiento del compromiso del Estado mexicano con la educación pública. Este documento contiene el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que suscriben el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre sí y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación. En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia. Es indispensable, entonces, consolidar un sistema educativo nacional con responsabilidades afines a nuestro federalismo, con contenidos educativos pertinentes a la formación de mejores ciudadanos. La modernización hace necesario transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa. Es indispensable propiciar las condiciones para un acercamiento provechoso entre los gobiernos locales, la escuela y la vida comunitaria que la rodea. En esta tarea habrán de desempeñar un papel esencial tanto los maestros y su organización gremial, como los padres de familia.

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica. Esta comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, preparatorios para acceder a ciclos medios y superiores. En ellos se imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir. A las consideraciones, medidas y programas que contiene este Acuerdo se ha añadido la educación normal porque es la que capacita y forma el personal docente de los ciclos de educación básica. La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola e industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atienda a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública, y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

## II. ANTECEDENTES

La educación es ámbito decisivo para el futuro de la Nación. La acción educativa del gobierno y de la sociedad es una de nuestras grandes prioridades. Existe un claro consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo. Ese reclamo social, extendido tanto en la geografía del país como entre los sectores de la sociedad, es por una educación de calidad. La aspiración es esencial, además, para cumplir cabalmente con el Artículo Tercero Constitucional cuyo mandato es por una cobertura suficiente, una mejoría constante en la calidad de la educación a partir de la obligatoriedad de la primaria, el carácter laico y gratuito de la que imparte el Estado, su dimensión nacional y su sustento en el progreso científico.

La vocación educativa de México ha significado una preocupación nacional, permanente y prioritaria desde la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública. Detrás de las demandas enarboladas en 1910 por democracia, igualdad y justicia, estuvo siempre el anhelo de oportunidades educativas. La estrategia en los primeros años de vida de la Secretaría de Educación Pública fue multiplicar escuelas, obtener un amplio concurso colectivo en las tareas educativas prioritarias, articular el esfuerzo de los estados y los municipios; en una palabra, diseñar una educación pública nacional.

En el lapso de siete décadas prácticamente se generalizó el ingreso a la educación primaria, se realizaron verdaderas cruzadas de alfabetización que llevaron las primeras letras a casi todos los rincones del país, se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon los libros de texto gratuito, se amplió la educación secundaria y fueron establecidos centros de educación básica para adultos. También en ese periodo se multiplicó el número de facultades y centros de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México, se abrieron universidades en todas las entidades de la República, y se inició el desarrollo de la educación tecnológica con la fundación del Instituto Politécnico Nacional. A lo largo y ancho del país han proliferado museos, salas de conciertos, galerías, teatros, casas de cultura, bibliotecas públicas e instalaciones deportivas.

Cada generación ha impuesto a la tarea educativa el sello justo de su tiempo. De ahí que, con razón, hablemos de una auténtica hazaña educativa en el siglo veinte mexicano. Desde 1921, la educación pública ha sido fundamental en la construcción del país que hoy es México.

Las cifras de esta hazaña son impresionantes. De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura: la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68 al 12.4 por ciento, uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tienen acceso a la enseñanza preescolar, la atención a la demanda en la primaria es de alrededor del 90 por ciento y cuatro de cada cinco egresados tienen acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. En educación primaria están inscritos más de 14 millones de niños, y en secundaria más de 4 millones. Tan sólo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos pasó de 13.7 a casi 26 millones; el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil, y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil.

En esta hazaña educativa corresponde un mérito sobresaliente al magisterio nacional. Los maestros mexicanos del siglo veinte han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido -y deberá seguir siendo- el protagonista de la obra educativa del México moderno.

## III. LOS RETOS ACTUALES DE LA EDUCACION

El gran esfuerzo educativo mexicano ha mostrado que es capaz de contener con los problemas de cobertura de la educación básica, incluso ante una demanda enormemente incrementada por la dinámica demográfica. Sin embargo, con miras al nuevo milenio y ante los desafíos del mundo en que vivirán nuestros hijos, es preciso reconocer las limitaciones que está mostrando hoy el sistema educativo nacional.

No obstante los avances, el reto de la cobertura educativa subsiste. Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, relativos al año de 1990, permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas.

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país.

Muchas de las grandes tareas educativas de las generaciones de este siglo implicaron una concentración y hasta una centralización de esfuerzos. Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. Debe cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. Se ha distanciado crecientemente la autoridad de la escuela con el consiguiente deterioro de la gestión escolar, y se ha hecho más densa la red de procedimientos y trámites. La responsabilidad de la educación de niños y jóvenes no está siendo cabalmente compartida por la escuela, los padres de familia y la comunidad. En la práctica, prevalece una cierta ambigüedad en las atribuciones educativas que conciernen a los niveles de Gobierno Federal, estatal y municipal. En muchos sentidos, hemos llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hace ya 70 años.

Sin embargo, sería erróneo atribuir la totalidad de los problemas del sistema educativo a la centralización. No debemos ignorar que, por razones muy diversas, durante varios años y hasta antes del inicio de la actual Administración, las condiciones financieras del país causaron una prolongada escasez de recursos que limitó el quehacer educativo y erosionó los incentivos y la capacidad de motivar al magisterio nacional.

Para atender los retos educativos, es importante distinguir dos campos de acción: por una parte, aquél que, pese a ser ajeno al sistema educativo, incide fuertemente en su desempeño, y es el que comprende factores inherentes al desarrollo general del país que suelen contribuir a la eficacia del proceso educativo y que, a la vez, son influidos por él. Entre ellos destacan el nivel y el crecimiento del ingreso per cápita, la distribución del ingreso nacional, el acceso a servicios básicos como salud, vivienda, energía eléctrica, agua potable, y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes. Por ello, toda la política económica y social del Estado mexicano tiene que estar llamada a colaborar decisivamente en el mejoramiento de la educación pública. El otro campo incluye los factores propiamente del sistema educativo, que son a los que se refiere este Acuerdo Nacional.

Las tareas educativas que debemos acometer demandan, en primer término, el sostenimiento de la política que, en años recientes, ha significado la asignación de recursos crecientes al sector de educación. Durante los primeros cuatro años de la presente administración, el gasto en educación del Gobierno Federal se habrá incrementado en más del 70 por ciento, en términos reales. Algo semejante ha ocurrido con el gasto de los gobiernos estatales. La expansión del gasto público en la educación habrá de proseguir durante muchos años, hasta que se logre contar con el sistema educativo que demanda el desarrollo nacional. En este sentido, una política fundamental para lograr la modernización de la educación básica es el compromiso de los gobiernos federal y estatales de continuar incrementando, a tasas considerablemente superiores a las del crecimiento del producto interno bruto, su gasto en educación.

Si bien el aumento en los recursos es una condición necesaria para elevar la calidad del sistema educativo, no es, por sí mismo, condición suficiente. En efecto, una mayor disponibilidad de recursos significa la ampliación de la cobertura educativa, pero no implica necesariamente el mejoramiento en la calidad de la educación; incluso, su efecto en la cobertura puede ser insatisfactorio si los recursos se vierten a través de un sistema que los utilice inadecuadamente. Por ello, es indispensable que el aumento de recursos previstos para los próximos años, vaya acompañado de la aplicación de estrategias que tengan efectos favorables en los otros puntos neurálgicos del sistema educativo. Entre estos, hay dos que, con base en la experiencia de México y otros países, revisten una enorme importancia para la calidad educativa, y que por tanto deben recibir atención prioritaria. Ellos son: los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio.

También es de gran importancia rectificar la tendencia manifiesta en los últimos años a reducir el número de días efectivos de clases en el año escolar. Como primer paso, a partir del próximo ciclo escolar se procurará un incremento equivalente por lo menos al diez por ciento en los días escolares efectivos, lo que puede lograrse evitando días sin clase distintos a los que fija el calendario escolar oficial.

Pero más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y calidad educativa, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva que aquejan al sistema educativo nacional. Por eso es importante que la otra línea fundamental de la estrategia sea la reorganización del sistema educativo.

Por lo anterior, este Acuerdo Nacional entraña, en primer lugar, el compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así como reiterar la vigencia del concepto de educación nacional, labrado en el curso de nuestra historia, y del ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría de Educación Pública para hacerlo efectivo. Dicho compromiso se expresa en continuar otorgándole a la educación la más alta prioridad en la asignación del gasto público. Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.

Este Acuerdo Nacional está inspirado por el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública, pero los programas y acciones que aquí se formulan tendrán también el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación que, con apego a las disposiciones vigentes, imparten los particulares. En efecto, del Acuerdo se derivarán planes y programas de estudio tendientes a una mayor calidad y, a través de mejores escuelas públicas, se establecerán referentes de una mayor jerarquía y competitividad educativa para la escuela privada.

#### IV. LA REORGANIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO

Para llevar a cabo la reorganización del sistema educativo es indispensable consolidar un auténtico federalismo educativo y promover una nueva participación social en beneficio de la educación.

##### Federalismo educativo

Desde el Constituyente de 1824, y en afinidad con los postulados del liberalismo, el régimen federal ha sido la organización política natural de nuestro país para lograr, en la rica diversidad de sus regiones, la unidad nacional. Esta organización fue ratificada y enriquecida por la Constitución Política de 1917. En el siglo veinte el sistema federalista

ha sido el medio para conjuntar objetivos, aglutinar fuerzas y cohesionar labores. En razón de estas virtudes políticas, recurrimos al federalismo para articular el esfuerzo y la responsabilidad de cada entidad federativa, de cada municipio y del Gobierno Federal, en nuestro propósito de alcanzar una educación básica de calidad.

Al igual que en tantos otros aspectos del proceso de modernización que recientemente hemos emprendido los mexicanos, gobierno y sociedad buscamos afianzar la plena vigencia del espíritu y la norma constitucional. La Constitución dispone que el Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios. En cumplimiento de ese precepto constitucional, el Congreso de la Unión expidió, entre otras, la Ley Federal de Educación. En este marco jurídico expresamente se señala que la prestación de servicios educativos es una de las actividades de la función educativa en la que hay concurrencia de la Federación, los Estados y los Municipios. Consecuentemente se dispone que la Federación podrá celebrar con los estados y los municipios convenios para coordinar o unificar dichos servicios. Este Acuerdo Nacional fortalece la observancia del régimen legal existente ajustándose a la concurrencia de atribuciones previstas.

A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, con fundamento en lo dispuesto por la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha convenios para concretar sus respectivas responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal. De conformidad con dichos convenios y a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.

En consecuencia, el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha,

los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

La transferencia referida no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del Gobierno Federal. El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias; asegurará el carácter nacional de la educación y, en general, ejercerá las demás atribuciones que le confieren los ordenamientos aplicables. Es importante destacar que el carácter nacional de la educación se asegura principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud, el Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantendrá actualizadas y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concertará con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dará atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos, establecerá procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promoverá los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, y fomentará permanentemente la investigación que permita la innovación educativa.

La autoridad educativa nacional se fortalecerá ejerciendo la función compensatoria entre estados y regiones que nuestros ordenamientos y tradiciones asignan al Gobierno Federal. Así, dicha autoridad velará por que se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias más acusadas. De igual modo, la autoridad nacional seguirá diseñando y ejecutando programas especiales que permitan elevar los niveles educativos en las zonas desfavorecidas o en aquellas cuya situación educativa es crítica. Se hará un esfuerzo significativo en programas que mejoren la eficiencia terminal de la educación primaria y reduzcan el analfabetismo en las zonas y entre los grupos de mayor atraso educativo. A fin de ejercer mejor su función compensatoria, el Gobierno Federal conservará la dirección y operación de los programas más estrechamente vinculados a ella.

El Ejecutivo Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación a su cargo, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de

fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa, y cumplir con los otros compromisos que adquiere en este Acuerdo Nacional. Asimismo, convendrá con aquellos gobiernos estatales que hasta ahora han aportado recursos modestos a la educación, en que incrementen su gasto educativo a fin de que guarden una situación más equitativa respecto a los estados que, teniendo un nivel similar de desarrollo, ya dedican una proporción más significativa de sus presupuestos a la educación.

Cada gobierno estatal, por conducto de su dependencia u organismo competente, sustituirá al titular de la Secretaría de Educación Pública en las relaciones jurídicas existentes con los trabajadores adscritos a los planteles y demás servicios que se incorporan al sistema educativo estatal. Asimismo, los gobiernos estatales, por conducto de su autoridad competente, reconocerán y proveerán lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores antes mencionados. Los gobiernos estatales garantizan que los citados derechos laborales serán plenamente respetados. Por su parte, el Ejecutivo Federal queda obligado con la responsabilidad solidaria en los términos de ley. De igual modo, las prestaciones derivadas del régimen de seguridad social de los trabajadores que se incorporen a los sistemas educativos estatales, permanecerán vigentes y no sufrirán modificación alguna en perjuicio de ellos.

Los gobiernos de los estados reconocen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el titular de las relaciones laborales colectivas de los trabajadores de base que prestan sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal.

Al convenirse la transferencia aludida, el Gobierno Federal no se desprende de ninguna de las responsabilidades que, conforme a la Ley, están a su cargo. Por el contrario, mediante este Acuerdo Nacional se facilita el cabal cumplimiento de dichas responsabilidades y quedan establecidas las condiciones para cumplir con otras, así como para ejercer de mejor manera sus facultades exclusivas. En observancia del artículo 30 de la Ley Federal de Educación, la Secretaría de Educación Pública continuará a cargo de la dirección y operación de los planteles de educación básica y de formación de maestros en el Distrito Federal. Corresponde, por tanto, a dicha Secretaría ejecutar en el Distrito Federal las acciones convenidas en este Acuerdo.

En lo que concierne a los estados, no adquieren nuevas funciones que actualmente no tengan conforme a la Ley. La transferencia convenida propiciará que realicen actividades de la función educativa que la Ley señala como concurrentes y que hasta ahora, en algunos casos, no han realizado por falta de una delimitación precisa de responsabilidades. Asimismo, será responsabilidad del Gobierno Estatal proponer a la Secretaría de Educación Pública el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio. Los aspectos regionales de los contenidos educativos deberán asegurar que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de la historia y geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones del estado correspondiente. Al igual que en el caso del Gobierno Federal, todas las responsabilidades que el Acuerdo Nacional y los respectivos convenios asignan a cargo de los estados, tienen fundamento en artículos de la Ley. Al aprovechar nuestra organización federalista para una plena concurrencia de los niveles de gobierno en el esfuerzo educativo, se fijan condiciones para una participación más dinámica y comprometida de los municipios -base de la organización política de la Nación. Con ello se logrará animar un más amplio concurso comunitario en la escuela, ejercer un control social más eficaz sobre la calidad de la educación, y responder consensualmente a los problemas y necesidades más inmediatos de la escuela. De ahí que, en los términos de este Acuerdo Nacional, se conviene en involucrar a los municipios en las tareas educativas del futuro y en promover la creación de concejos municipales de educación, a fin de que exista un órgano que apoye y fomente de manera eficaz la educación en cada localidad. Los gobiernos estatales harán lo conducente para que, cada vez en mayor grado, los municipios estén directamente encargados de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas sirviéndose de los recursos que, al efecto, reciban del gobierno estatal y atendiendo a las recomendaciones de dichos concejos municipales.

#### La nueva participación social

Un federalismo educativo fortalecido y una apropiada participación social generarán un nuevo sistema que impulsará decisivamente la calidad de la educación. La magnitud y la trascendencia de la obra educativa que reclama el futuro de México entraña la participación de cuantos intervienen en los procesos educativos: los maestros, los alumnos, los padres de familia, los directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno.

Existe amplia constancia de que es aconsejable propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo. Cada comunidad, y la sociedad en su conjunto, deben participar en forma activa y creadora en lo que concierne a la educación y, particularmente, en el sistema educativo del país. Para lograr este propósito, es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación en la base del sistema -la escuela misma-, de los maestros, los padres de familia y los alumnos.

Articular una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad ofrece indudables ventajas. En primer lugar, la participación de la comunidad en las tareas educativas permitirá desplegar la energía social para un decidido enriquecimiento de la educación. En segundo lugar, eliminará la intermediación burocrática entre todos los actores del proceso educativo; esto es, redundará en una comunicación más directa y fluida entre alumno, maestro, escuela y comunidad.

En los términos que fija la Ley Federal de Educación, y salvaguardando los contenidos y los aspectos técnicos del proceso educativo, es conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia. Así podremos lograr mejores resultados educativos, una mejor comprensión y un respaldo más efectivo de los padres hacia la labor del maestro y la escuela, la detección y solución de problemas especiales derivados de la asistencia, aprendizajes atípicos, problemas de salud, etcétera. Al contribuir más los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos y en algunos asuntos no técnicos de la vida escolar, se tiende una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno al proceso educativo de los hijos. Esa red redundará en un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos y en el fortalecimiento del carácter integral de la educación.

Por último, al impulsar la participación social en el quehacer educativo se propicia una mayor atención de la comunidad en el correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico de que disponen sus maestros, y el cumplimiento de los planes y programas de estudio. De hecho, una mayor cercanía de la comunidad con la escuela fomenta formas de apoyo horizontal entre las familias que coadyuva a reducir los índices de reprobación y deserción de los niños de la propia comunidad, del barrio o del poblado. En este sentido, una más amplia participación social en la educación generará niveles más altos de información acerca del quehacer educativo, avivará el interés familiar y comunitario por el desempeño escolar, y se traducirá en una verdadera contraloría social -no coercitiva, sino persuasiva y propositiva- de la educación.

En consecuencia, mediante este Acuerdo Nacional se comprometen las voluntades de los signatarios así como de sus representados, para fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las labores cotidianas de educación y en la reorganización del sistema escolar. Este sistema habrá de poseer una estructura que parta de la escuela, el espacio de interacción cotidiana del maestro, el alumno y los padres de familia, y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa después, y por último, al conjunto de la Federación. La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles de gobierno emanados del régimen federal, y la creación de figuras colegiadas -consejos escolares, municipales y estatales- en la que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. Implica también funciones de gestión ante otras autoridades, colaboración y apoyo. En ningún caso, dichos cuerpos colegiados duplicarán o invadirán las atribuciones que correspondan a los consejos técnicos, que por Ley deben existir en las escuelas y que serán fortalecidos a partir de este Acuerdo.

#### V. REFORMULACION DE LOS CONTENIDOS Y MATERIALES EDUCATIVOS

Los planes y programas de estudio de los ciclos que corresponden a la educación básica, tienen ya casi veinte años de haber entrado en vigor y, durante ese lapso, han sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias. Dichos planes y programas fueron resultado de un esfuerzo muy meritorio y, en muchos aspectos, ciertamente exitoso. Sin embargo, hoy muestran deficiencias que han sido señaladas por maestros, padres de familia, miembros de la comunidad científica, la Secretaría de Educación Pública, así como por los estudios y propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Para atender la exigencia generalizada de mayor calidad, es preciso definir con claridad lo que, en el mundo de hoy y ante los retos del porvenir, constituye una educación básica de calidad, a fin de formular una política educativa y determinar las acciones del gobierno y la sociedad que permitan alcanzar nuestros objetivos. En este sentido, existe un amplio consenso acerca de que es aconsejable concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales.

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona. En ello, destacan por su importancia, la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y nociones sobre distintas formas de trabajo. Asimismo, es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva.

Estos criterios normarán una reforma integral de los contenidos y materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. La implantación de esta reforma culminará hasta septiembre de 1993 por diversas razones, como por ejemplo que prácticamente la totalidad de los libros de texto gratuito para el año lectivo 1992-1993 se hallaban impresos desde inicios del presente año.

En la educación preescolar sí es posible implantar una reforma casi completa desde el próximo año escolar. De conformidad con los resultados de un diagnóstico pertinente, de la consulta nacional y las opiniones del magisterio, se ha diseñado un nuevo programa cuyas características se pueden resumir en que ofrece una mejor articulación con los ciclos subsiguientes, toma en cuenta la idiosincrasia del niño mexicano, considera tanto las necesidades nacionales como las particulares de cada región y organiza mejor los contenidos para un avance gradual y sistemático en el conocimiento, y aprovecha la participación de los padres de familia y la comunidad en la educación. La aplicación del programa comprende acciones de capacitación en las entidades federativas, distribución de materiales de apoyo para los niños, maestros, directivos y padres de familia, y la puesta en marcha de mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente y el desempeño educativo en los jardines de niños.



En cuanto a la primaria y la secundaria, la mejora de su calidad no puede esperar a la reforma integral. Existe la urgencia compartida por gobierno, maestros, padres de familia y la sociedad en su conjunto, de actuar con celeridad para obtener resultados satisfactorios lo antes posible. No se trata de ensayar políticas apuradas o de llevar a cabo acciones precipitadas. Se trata de emprender programas y acciones que, con realismo y sencillez pero con claridad de objetivos, comiencen a atender con eficacia aquellos problemas que más obstruyen la calidad de la educación. La obtención de buenos resultados en tales programas y acciones permitirá avanzar con rapidez y comprobar la pertinencia de la estrategia adoptada, redundará en una creciente confianza y será un estímulo para una mayor participación social. Los programas de aplicación inmediata se han denominado Programas Emergentes que, en ejercicio de sus facultades normativas nacionales, serán diseñados y coordinados por la Secretaría de Educación Pública para ser aplicados por los gobiernos estatales. Con esto se dará un ímpetu inicial al propósito de fortalecer el nuevo federalismo educativo.

Para la primaria, se aplicará un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyos objetivos específicos son: (1) Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural, vigente desde principios de los años setenta. (2) Reforzar a lo largo del ciclo el aprendizaje de las matemáticas, subrayando el desarrollo de la capacidad para relacionar y calcular las cantidades con precisión, y fortalecer el conocimiento de la geometría y la habilidad para plantear claramente problemas y resolverlos. En la enseñanza de la materia se desechará el enfoque de la lógica matemática, también introducido hace casi 20 años. (3) Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. (4) Reforzar el aprendizaje de aquellos contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, y acentuar una formación que incluya la protección del medio ambiente y los recursos naturales.

Al no ser posible en el corto plazo la sustitución generalizada de los libros de texto ya producidos, la estrategia para cumplir los objetivos señalados consistirá en canalizar la mayor parte del esfuerzo hacia la información y orientación de los maestros. La Secretaría de Educación Pública producirá y distribuirá por conducto de los gobiernos estatales, guías de trabajo para cada una de las materias y grados a que se refiere este Programa Emergente. El propósito de estas guías es sugerir al maestro una selección de temas de

enseñanza que subraye los contenidos básicos, secuencias temáticas más adecuadas y, en algunos casos, la supresión de cuestiones que se juzgan poco pertinentes o que rebasan el nivel de desarrollo de los niños. Esta estrategia se realizará utilizando los actuales libros de texto gratuito que se distribuirán a los niños como se ha venido haciendo, pero que serán empleados con un manejo y una selección temática diferentes. Junto con esa propuesta temática, se presentarán al maestro sugerencias de actividades y estrategias didácticas que diversifiquen sus posibilidades en relación con los temas más importantes. Estas guías no serán un conjunto de instrucciones rígidas, uniformes y exhaustivas, pues está demostrado que ese tipo de material es inconveniente y poco útil. Las guías pretenden orientar y sugerir, en el marco de lineamientos claros, y cada maestro las adaptará a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de su escuela. Además, la Secretaría de Educación Pública entregará a los maestros, por conducto de las autoridades locales, libros y otros materiales de la más alta calidad que amplíen su información sobre cuestiones básicas, en especial las que tienen ahora un mayor peso o un nuevo enfoque en el plan de estudios.

En el caso de la historia, se ha estimado conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos, impartiendo durante el próximo año lectivo  cursos de historia de México para los grados 4o., 5o. y 6o. Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4o. grado y otro para los grados 5o. y 6o., en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son  inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. Para la redacción de estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial. Esta iniciativa exigirá la edición y distribución gratuita de seis millones y medio de volúmenes adicionales.

En el marco de este Acuerdo, es muy satisfactorio informar que el Presidente de la República ha instruido a la Secretaría de Educación Pública para que declare al ciclo escolar 1992-1993, Año para el Estudio de la Historia de México.

El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos confirmará la vigencia social y educativa del libro de texto gratuito para la educación primaria. Además, en colaboración con los gobiernos de las entidades federativas se realizará un esfuerzo especial para mejorar la oportunidad y eficiencia con que se distribuyen los libros de texto gratuito a las escuelas.

En lo que se refiere al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, a partir del próximo año escolar y comenzando con el primero de secundaria, se reimplantará en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas. Se reforzará marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta hace poco previstas. En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo. Conviene precisar que en respaldo a esta reforma, la industria editorial elabora ya los libros de texto, basados en el nuevo programa diseñado para este ciclo.

## VI. REVALORACION DE LA FUNCION MAGISTERIAL

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro.

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

### Formación del maestro

La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que, en los términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro. En

uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes. De este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En este sentido, la integración de este sistema fortalecerá los recursos educativos que se destinan a la formación del magisterio, en particular, la dotación de material y equipo -hasta ahora, sumamente escaso- y la disponibilidad de mayor atención del personal docente. Así, habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas.

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñará un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal. Asimismo, habrá una reforma curricular a fin de evitar la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos. Con ello se orientará a los maestros hacia el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase. En un plazo razonable, y al cabo de un proceso en el que participe el magisterio nacional, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Dicha reforma deberá comprender la simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal.

### Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio

Es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

En virtud de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función. El objetivo es que antes del próximo ciclo escolar se despliegue un esfuerzo extraordinario para fortalecer su formación. El Gobierno

Federal otorgará los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas.

El Programa Emergente de Actualización combinará la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, y el trabajo individual de los maestros. Una vez elaborados los materiales correspondientes, a partir del mes de agosto, y en forma escalonada, se impartirán cursos de carácter intensivo destinados tanto a maestros como a directores de escuela y supervisores. En los cursos se utilizarán las guías, los libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. Así, el objetivo general de estos cursos será transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. A partir de esta primera fase, se proseguirá la actualización a través de actividades de concentración, pero, en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares.

El núcleo de la actualización emergente se ubicará en los consejos técnicos de cada escuela e involucrará a los jefes de sector, los inspectores, los directores de las escuelas, los Consejos Técnicos Estatales de la Educación y los consejos técnicos de sector y de zona.

Los cursos en el seno de los consejos técnicos de cada escuela serán complementados con cursos por televisión que familiaricen a directivos y maestros con los programas emergentes. Para ello, se pondrá en operación un sistema de transmisión por televisión, vía satélite, con una red de varios centenares de sedes locales, equipadas para la recepción y grabación de video y radio. Los gobiernos de los estados, con el apoyo económico y logístico federal, habilitarán un cierto número de planteles con antenas parabólicas y aulas con monitores para la recepción de una nueva señal de televisión de la Secretaría de Educación Pública.

#### Salario profesional

Desde el 1o. de diciembre de 1988 y hasta antes del pasado Día del Maestro, los salarios del magisterio habían recibido importantes incrementos que significaron para el maestro comenzar a recuperar su poder adquisitivo. Aun tomando en consideración que el esfuerzo

del pueblo y gobierno de México ha sido enorme, es preciso admitir que lo obtenido es todavía insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros. En consecuencia, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales convienen en continuar esforzándose para mejorar las percepciones del magisterio. El 15 de mayo pasado, como es habitual en esa fecha, el Gobierno Federal acordó con el SNTE el otorgamiento de un aumento adicional. Con ese importante incremento, se alcanza el intervalo de entre tres y cuatro salarios mínimos, señalado por la propia organización gremial como salario profesional. Con este nuevo esfuerzo -que hace que en la actual Administración se haya acumulado un incremento muy sustancial- el salario de la plaza inicial, que es el más bajo del escalafón docente y que en diciembre de 1988 equivalía a 1.5 salarios mínimos, superará el equivalente a tres salarios mínimos, y la mayoría de los maestros estará percibiendo un equivalente superior a 3.5 veces el salario mínimo general del país.

#### Vivienda

De otra parte, a fin de complementar el salario profesional y contribuir a una mejora importante en los niveles de vida de los maestros, se integrará un programa especial de fomento a la vivienda del magisterio en el que se aprovecharán los mecanismos institucionales de apoyo a la construcción de vivienda y las nuevas oportunidades de financiamiento a que dará lugar el Sistema de Ahorro para el Retiro. Este programa ofrecerá opciones de construcción y crédito, conjuntará los esfuerzos de los diversos organismos de vivienda de la Federación y contará con la participación de los gobiernos estatales y municipales, así como de la iniciativa privada.

#### La carrera magisterial

A fin de dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro, y en respuesta a la demanda del SNTE, el Gobierno Federal y los gobiernos estatales adoptarán una medida de especial trascendencia: la creación de la carrera magisterial.

La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta forma, se acuerda el

establecimiento de un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo que enseña en los ciclos de la educación básica. Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial.

**El nuevo aprecio social hacia el maestro**

Un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial. A su vez, una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El Gobierno Federal y los gobiernos estatales procurarán el reconocimiento nacional al maestro mexicano, instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor. El Gobierno Federal, los gobiernos de las entidades federativas, las autoridades municipales y la sociedad en su conjunto seguirán realizando un gran esfuerzo para garantizar que el maestro mexicano disponga de las condiciones materiales que exige el eficaz desempeño de su actividad. El fortalecimiento del federalismo educativo permitirá la adopción de mecanismos complementarios para estimular y premiar al maestro.

Asistimos a un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo. Los mexicanos hemos decidido modernizar nuestro país. La transformación educativa se inscribe en esa estrategia. Con ella daremos respuesta a las necesidades del futuro con el ritmo que demanda el mundo contemporáneo, y aseguraremos una modernización que fortalezca nuestra identidad nacional en el marco de una creciente prosperidad general.

Ciudad de México, D. F., a los 18 días del mes de mayo de 1992.- Testigo de honor. El Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Carlos Salinas de Gortari.- Rúbrica.- Por el Ejecutivo Federal, El Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León.- Rúbrica.- Por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, La Secretaría General del Comité Ejecutivo Nacional, Profra. Elba Esther Gordillo Morales.- Rúbrica.- Por los Gobiernos de los Estados, El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Aguascalientes, Miguel Angel Barberena Vega.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Baja California, Ernesto Ruffo Appel.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Baja California Sur, Víctor Manuel Liceaga Ruibal.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Campeche, Jorge Salomón Azar García.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Coahuila, Eliseo Mendoza Berrueto.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Colima, Carlos de la Madrid Virgen.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Chiapas, J. Patrocinio González Garrido.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Chihuahua, Fernando Baeza Meléndez.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Durango, José Ramírez Gamero.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Guanajuato, Carlos Medina Plascencia.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Guerrero, José Francisco Ruiz Massieu.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Hidalgo, Adolfo Lago Verdúzen.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Jalisco, Carlos Rivera Aceves.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de México, Ignacio Pichardo Pagaza.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Michoacán, Genoveva Figueroa Zamudio.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Morelos, Antonio Riva Palacio López.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Nayarit, Celso Humberto Delgado Ramírez.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Nuevo León, Sécrates Rizzo García.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, Heladio Ramírez López.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Puebla, Mariano Piña Olaya.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Querétaro, Enrique Burgos García.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Quintana Roo, Miguel Borge Martín.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, Gonzalo Martínez Corbalá.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, Francisco Labastida Ochoa.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Sonora, Manlio F. Beltrónex Rivera.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tabasco, Manuel Gurría Ordoñez.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas, América Villarreal Guerra.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, Samuel Quiroz de la Vega.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Veracruz, Dante Delgado Rannauero.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Yucatán, Dulce María Sauri Rancho.- Rúbrica.- El Gobernador del Estado Libre y Soberano de Zacatecas, Pedro de León Sánchez.- Rúbrica.

**ANEXO 11.**  
**LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 1993.**



# DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION

ORGANO DEL GOBIERNO CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

---

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

LEY GENERAL DE EDUCACION

1993

---

## SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**LEY General de Educación.**

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República

**CARLOS SALINAS DE GORTARI**, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed.

Que el H. Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

**DECRETO**

"EL CONGRESO DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, D E C R E T A :

**LEY GENERAL DE EDUCACION****CAPITULO I****DISPOSICIONES GENERALES**

**ARTICULO 1o.-** Esta Ley regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios- sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rijan a dichas instituciones.

**ARTICULO 2o.-** Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.

**ARTICULO 3o.-** El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se

prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley

**ARTICULO 4o.-** Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria

Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria.

**ARTICULO 5o.-** La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

**ARTICULO 6o.-** La educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo

**ARTICULO 7o.-** La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

VII.- Fomentar actitudes que estimulen a investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;

XI.- Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, y

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

**ARTICULO 8o.-** El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan-, se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

I.- Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

II.- Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

**ARTICULO 9o.-** Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará

la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

**ARTICULO 10.-** La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público

Constituyen el sistema educativo nacional:

I.- Los educandos y educadores;

II.- Las autoridades educativas;

III.- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;

IV.- Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;

V.- Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y

VI.- Las instituciones de educación superior y las que la ley otorga autonomía.

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva que permita, asimismo, al trabajador estudiar.

**ARTICULO 11.-** La aplicación y la vigilancia del cumplimiento de esta Ley corresponden a la autoridades educativas de la Federación, de las entidades federativas y de los municipios, en los términos que la propia Ley establece.

Para efectos de la presente Ley, se entenderá por:

I.- Autoridad educativa federal, o Secretaría, a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal;

II.- Autoridad educativa local al ejecutivo de cada uno de los estados de la Federación, así como a las entidades que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa, y

III.- Autoridad educativa municipal al ayuntamiento de cada municipio.

## CAPITULO II

### DEL FEDERALISMO EDUCATIVO

#### Sección I.- De la distribución de la función social educativa

**ARTICULO 12.-** Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria y la secundaria, la normal y demás para la formación



de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48;

II.- Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

III.- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;

IV.- Autorizar el uso de libros de texto para la educación primaria y la secundaria;

V.- Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación primaria y la secundaria;

VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

VII.- Fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial y preescolar que, en su caso, formulen los particulares;

VIII.- Regular un sistema nacional de créditos, de revalidación y de equivalencias, que faciliten el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativo a otro;

IX.- Llevar un registro nacional de instituciones pertenecientes al sistema educativo nacional;

X.- Fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deban ajustarse la constitución y el funcionamiento de los consejos de participación social a que se refiere el capítulo VII de esta Ley;

XI.- Realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar;

XII.- Fomentar, en coordinación con las demás autoridades competentes del Ejecutivo Federal, las relaciones de orden cultural con otros países, e intervenir en la formulación de programas de cooperación internacional en materia educativa, científica, tecnológica, artística, cultural, de educación física y deporte, y

XIII.- Las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, así como las demás que con tal carácter

establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables.

**ARTICULO 13.-** Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

I.- Prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros.

II.- Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

III.- Ajustar, en su caso, el calendario escolar para cada ciclo lectivo de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, con respecto al calendario fijado por la Secretaría;

IV.- Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine;

V.- Revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de acuerdo con los lineamientos generales que la Secretaría expida;

VI.- Otorgar, negar y revocar autorización a los particulares para impartir la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, y

VII.- Las demás que con tal carácter establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables.

**ARTICULO 14.-** Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a que se refieren los artículos 12 y 13, corresponden a las autoridades educativas federal y locales, de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

I.- Promover y prestar servicios educativos, distintos de los previstos en las fracciones I y IV del artículo 13, de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales;

II.- Determinar y formular planes y programas de estudio, distintos de los previstos en la fracción I del artículo 12;

III.- Revalidar y otorgar equivalencias de estudios, distintos de los mencionados en la fracción V del artículo 13, de acuerdo con los lineamientos generales que la Secretaría expida,

IV.- Otorgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial a estudios distintos de los de primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica que impartan los particulares;

V.- Editar libros y producir otros materiales didácticos, distintos de los señalados en la fracción III del artículo 12;

VI.- Prestar servicios bibliotecarios a través de bibliotecas públicas, a fin de apoyar al sistema educativo nacional, a la innovación educativa y a la investigación científica, tecnológica y humanística.

VII.- Promover permanentemente la investigación que sirva como base a la innovación educativa.

VIII.- Impulsar el desarrollo de la enseñanza tecnológica y de la investigación científica y tecnológica;

IX.- Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones;

X.- Vigilar el cumplimiento de esta Ley y de sus disposiciones reglamentarias, y

XI.- Las demás que con tal carácter establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables.

El Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa podrán celebrar convenios para coordinar o unificar las actividades educativas a que se refiere esta Ley con excepción de aquéllas que, con carácter exclusivo, les confieren los artículos 12 y 13.

**ARTICULO 15.-** El ayuntamiento de cada municipio podrá, sin perjuicio de la concurrencia de las autoridades educativas federal y locales, promover y prestar servicios educativos de cualquier tipo o modalidad. También podrá realizar actividades de las enumeradas en las fracciones V a VIII del artículo 14.

El gobierno de cada entidad federativa promoverá la participación directa del ayuntamiento para dar mantenimiento y proveer de equipo básico a las escuelas públicas estatales y municipales.

El gobierno de cada entidad federativa y los ayuntamientos podrán celebrar convenios para coordinar o unificar sus actividades educativas y cumplir de mejor manera las responsabilidades a su cargo.

**ARTICULO 16.-** Las atribuciones relativas a la educación inicial, básica -incluyendo la indígena- y especial que los artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal, al gobierno de dicho Distrito y a las entidades que, en su caso,

establezca. En el ejercicio de estas atribuciones no será aplicable el artículo 18.

Los servicios de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica serán prestados, en el Distrito Federal, por la Secretaría.

El gobierno del Distrito Federal concurrirá al financiamiento de los servicios educativos en el propio Distrito, en términos de los artículos 25 y 27.

**ARTICULO 17.-** Las autoridades educativas, federal y locales, se reunirán periódicamente con el propósito de analizar e intercambiar opiniones sobre el desarrollo del sistema educativo nacional, formular recomendaciones y convenir acciones para apoyar la función social educativa. Estas reuniones serán presididas por la Secretaría.

#### Sección 2.- De los servicios educativos

**ARTICULO 18.-** El establecimiento de instituciones educativas que realice el Poder Ejecutivo Federal por conducto de otras dependencias de la Administración Pública Federal, así como la formulación de planes y programas de estudio para dichas instituciones, se harán en coordinación con la Secretaría. Dichas dependencias expedirán constancias, certificados, diplomas y títulos que tendrán la validez correspondiente a los estudios realizados.

**ARTICULO 19.-** Será responsabilidad de las autoridades educativas locales realizar una distribución oportuna, completa, amplia y eficiente de los libros de texto gratuitos y demás materiales educativos complementarios que la Secretaría les proporcione.

**ARTICULO 20.-** Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

I.- La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física;

II.- La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;

III.- La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y

IV.- El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.

Las autoridades educativas locales podrán coordinarse para llevar a cabo actividades relativas a las finalidades previstas en este artículo, cuando

la calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos regionales.

**ARTICULO 21.-** El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes.

El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia, puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.

Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.

**ARTICULO 22.-** Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente.

En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán preferencia, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente.

**ARTICULO 23.-** Las negociaciones o empresas a que se refiere la fracción XII del apartado A) del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos están obligadas a establecer y sostener escuelas cuando el número de educandos que las requiera sea mayor de veinte. Estos planteles quedarán bajo la dirección administrativa de la autoridad educativa local

Las escuelas que se establezcan en cumplimiento de la obligación prevista en el párrafo anterior, contarán con edificio, instalaciones y demás elementos necesarios para realizar su función, en los términos que señalen las disposiciones aplicables.

El sostenimiento de dichas escuelas comprende la obligación patronal de proporcionar las aportaciones para la remuneración del personal y las prestaciones que dispongan las leyes y reglamentos, que no serán inferiores a las que otorgue la autoridad educativa local en igualdad de circunstancias.

La autoridad educativa local podrá celebrar con los patronos convenios para el cumplimiento de las obligaciones que señala el presente artículo.

**ARTICULO 24.-** Los beneficiados directamente por los servicios educativos deberán prestar servicio social, en los casos y términos que señalen las disposiciones reglamentarias correspondientes. En éstas se preverá la prestación del servicio social como requisito previo para obtener título o grado académico.

### Sección 3.- Del financiamiento a la educación

**ARTICULO 25.-** El Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa, con sujeción a las correspondientes disposiciones de ingresos y gasto público que resulten aplicables, concurrirán al financiamiento de los servicios educativos.

Los recursos federales recibidos para ese fin por cada entidad federativa no serán transferibles y deberán aplicarse exclusivamente en la prestación de servicios y demás actividades educativas en la propia entidad.

El gobierno local prestará todas las facilidades y colaboración para que, en su caso, el Ejecutivo Federal verifique la correcta aplicación de dichos recursos.

En el evento de que tales recursos se utilicen para fines distintos, se estará a lo previsto en la legislación aplicable sobre las responsabilidades administrativas, civiles y penales que procedan.

**ARTICULO 26.-** El gobierno de cada entidad federativa, de conformidad con las disposiciones aplicables, proveerá lo conducente para que cada ayuntamiento reciba recursos para el cumplimiento de las responsabilidades que en términos del artículo 15 estén a cargo de la autoridad municipal.

**ARTICULO 27.-** En el cumplimiento de lo dispuesto en los artículos anteriores de esta sección, el Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa tomarán en cuenta el carácter prioritario de la educación pública para los fines del desarrollo nacional.

En todo tiempo procurarán fortalecer las fuentes de financiamiento a la tarea educativa y destinar recursos presupuestarios crecientes, en términos reales, para la educación pública.

**ARTICULO 28.-** Son de interés social las inversiones que en materia educativa realicen el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares.

#### Sección 4.- De la evaluación del sistema educativo nacional

**ARTICULO 29.-** Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.

**ARTICULO 30.-** Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán a las autoridades educativas todas las facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere.

Para ello, proporcionarán oportunamente toda la información que se les requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que las autoridades educativas, incluida la Secretaría, realicen exámenes para fines estadísticos y de diagnóstico y recaben directamente en las escuelas la información necesaria.

**ARTICULO 31.-** Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados de las evaluaciones que realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa.

### CAPITULO III

#### DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACION

**ARTICULO 32.-** Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

**ARTICULO 33.-** Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:

I.- Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;

II.- Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;

III.- Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos;

IV.- Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular, que les faciliten la terminación de la primaria y la secundaria;

V.- Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos;

VI.- Establecerán sistemas de educación a distancia;

VII.- Realizarán campañas educativas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población, tales como programas de alfabetización y de educación comunitaria;

VIII.- Desarrollarán programas para otorgar becas y demás apoyos económicos a educandos,

IX.- Efectuarán programas dirigidos a los padres de familia, que les permitan dar mejor atención a sus hijos;

X.- Otorgarán estímulos a las asociaciones civiles y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza;

XI.- Promoverán mayor participación de la sociedad en la educación, así como el apoyo de los particulares al financiamiento y a las actividades a que se refiere este capítulo;

**XII.-** Concederán reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan a la consecución de los propósitos mencionados en el artículo anterior, y

**XIII.-** Realizarán las demás actividades que permitan ampliar la calidad y la cobertura de los servicios educativos, y alcanzar los propósitos mencionados en el artículo anterior.

El Estado también llevará a cabo programas asistenciales, ayudas alimenticias, campañas de salubridad y demás medidas tendientes a contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

**ARTICULO 34.-** Además de las actividades enumeradas en el artículo anterior, el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

La Secretaría evaluará los resultados en la calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados.

**ARTICULO 35.-** En el ejercicio de su función compensatoria, y sólo tratándose de actividades que permitan mayor equidad educativa, la Secretaría podrá en forma temporal impartir de manera concurrente educación básica y normal en las entidades federativas.

**ARTICULO 36.-** El Ejecutivo Federal, el gobierno de cada entidad federativa y los ayuntamientos, podrán celebrar convenios para coordinar las actividades a que el presente capítulo se refiere.

#### CAPITULO IV

##### DEL PROCESO EDUCATIVO

###### Sección I.- De los tipos y modalidades de educación

**ARTICULO 37.-** La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria.

El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

**ARTICULO 38.-** La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

**ARTICULO 39.-** En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

**ARTICULO 40.-** La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos.

**ARTICULO 41.-** La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

**ARTICULO 42.-** En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

**ARTICULO 43.-** La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la

formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social.

**ARTICULO 44.-** Tratándose de la educación para adultos la autoridad educativa federal podrá prestar servicios que conforme a la presente Ley corresponda prestar de manera exclusiva a las autoridades educativas locales.

Los beneficiarios de esta educación podrán acreditar los conocimientos adquiridos, mediante exámenes parciales o globales, conforme a los procedimientos a que aluden los artículos 45 y 64. Cuando al presentar un examen no acrediten los conocimientos respectivos, recibirán un informe que indique las unidades de estudio en las que deban profundizar y tendrán derecho a presentar nuevos exámenes hasta lograr la acreditación de dichos conocimientos.

El Estado y sus entidades organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación para adultos y darán las facilidades necesarias a sus trabajadores y familiares para estudiar y acreditar la educación primaria y la secundaria.

Quienes participen voluntariamente brindando asesoría en tareas relativas a esta educación tendrán derecho, en su caso, a que se les acredite como servicio social.

**ARTICULO 45.-** La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, establecerá un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo, conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades o destrezas - intermedios o terminales- de manera parcial y acumulativa, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridos.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinarán los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos particulares. Los certificados, constancias o diplomas serán otorgados por las instituciones públicas y los particulares que señalen los lineamientos citados.

En la determinación de los lineamientos generales antes citados, así como en la decisión

sobre los servicios de formación para el trabajo a ser ofrecidos, las autoridades competentes establecerán procedimientos que permitan considerar las necesidades, propuestas y opiniones de los diversos sectores productivos, a nivel nacional, local e incluso municipal.

Podrán celebrarse convenios para que la formación para el trabajo se imparta por las autoridades locales, los ayuntamientos, las instituciones privadas, las organizaciones sindicales, los patrones y demás particulares.

La formación para el trabajo que se imparta en términos del presente artículo será adicional y complementaria a la capacitación prevista en la fracción XIII del apartado A) del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

**ARTICULO 46.-** La educación a que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta.

#### Sección 2.- De los planes y programas de estudio

**ARTICULO 47.-** Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse:

I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;

II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;

III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y

IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple con los propósitos de cada nivel educativo.

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencia sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

**ARTICULO 48.-** La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Para tales efectos la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y

de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación a que se refiere el artículo 72.

Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

La Secretaría realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas a que se refiere el presente artículo, para mantenerlos permanentemente actualizados.

Los planes y programas que la Secretaría determine en cumplimiento del presente artículo, así como sus modificaciones, deberán publicarse en el **Diario Oficial de la Federación** y en el órgano informativo oficial de cada entidad federativa.

**ARTICULO 49.-** El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas.

**ARTICULO 50.-** La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los exámenes parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos.

### Sección 3.- Del calendario escolar

**ARTICULO 51.-** La autoridad educativa federal determinará el calendario escolar aplicable en toda la República, para cada ciclo lectivo de la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, necesarios para cubrir los planes y programas aplicables. El calendario deberá contener doscientos días de clase para los educandos.

La autoridad educativa local podrá ajustar el calendario escolar respecto al establecido por la

Secretaría, cuando ello resulte necesario en atención a requerimientos específicos de la propia entidad federativa. Los maestros serán debidamente remunerados si la modificación al calendario escolar implica más días de clase para los educandos que los citados en el párrafo anterior.

**ARTICULO 52.-** En días escolares, las horas de labor escolar se dedicarán a la práctica docente y a las actividades educativas con los educandos, conforme a lo previsto en los planes y programas de estudio aplicables.

Las actividades no previstas en los planes y programas de estudio, o bien la suspensión de clases, sólo podrán ser autorizadas por la autoridad que haya establecido o, en su caso, ajustado el correspondiente calendario escolar. Estas autorizaciones únicamente podrán concederse en casos extraordinarios y si no implican incumplimiento de los planes y programas ni, en su caso, del calendario señalado por la Secretaría.

De presentarse interrupciones por caso extraordinario o fuerza mayor, la autoridad educativa tomará las medidas para recuperar los días y horas perdidos.

**ARTICULO 53.-** El calendario que la Secretaría determine para cada ciclo lectivo de educación primaria, de secundaria, de normal y demás para la formación de maestros de educación básica, se publicará en el **Diario Oficial de la Federación**.

El calendario aplicable en cada entidad federativa deberá publicarse en el órgano informativo oficial de la propia entidad.

## CAPITULO V

### DE LA EDUCACION QUE IMPARTIAN LOS PARTICULARES

**ARTICULO 54.-** Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.

Por lo que concierne a la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado. Tratándose de estudios distintos de los antes mencionados, podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios.

La autorización y el reconocimiento serán específicos para cada plan de estudios. Para impartir nuevos estudios se requerirá, según el caso, la autorización o el reconocimiento respectivos.

La autorización y el reconocimiento incorporan a las instituciones que los obtengan, respecto de los

estudios a que la propia autorización o dicho reconocimiento se refieren, al sistema educativo nacional.

**ARTICULO 55.-** Las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten:

I.- Con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación y, en su caso, satisfagan los demás requisitos a que se refiere el artículo 21,

II.- Con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine. Para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento, y

III.- Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

**ARTICULO 56.-** Las autoridades educativas publicarán, en el órgano informativo oficial correspondiente, una relación de las instituciones a las que hayan concedido autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios. Asimismo publicarán, oportunamente y en cada caso, la inclusión o la supresión en dicha lista de las instituciones a las que otorguen, revoquen o retiren las autorizaciones o reconocimientos respectivos.

Los particulares que impartan estudios con autorización o con reconocimiento deberán mencionar en la documentación que expidan y en la publicidad que hagan, una leyenda que indique su calidad de incorporados, el número y fecha de acuerdo respectivo, así como la autoridad que lo otorgó.

**ARTICULO 57.-** Los particulares que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios deberán:

I.- Cumplir con lo dispuesto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley;

II.- Cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes.

III.- Proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales que la autoridad que otorgue las autorizaciones o reconocimientos haya determinado;

IV.- Cumplir los requisitos previstos en el artículo 55, y

V.- Facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen.

**ARTICULO 58.-** Las autoridades que otorguen autorizaciones y reconocimientos de validez oficial de estudios deberán inspeccionar y vigilar los servicios educativos respecto de los cuales concedieron dichas autorizaciones o reconocimientos.

Para realizar una visita de inspección deberá mostrarse la orden correspondiente expedida por la autoridad competente. La visita se realizará en el lugar, fecha y sobre los asuntos específicos señalados en dicha orden. El encargado de la visita deberá identificarse adecuadamente.

Desahogada la visita, se suscribirá el acta correspondiente por quienes hayan intervenido y por dos testigos. En su caso, se hará constar en dicha acta la negativa del visitado de suscribirla sin que esa negativa afecte su validez. Un ejemplar del acta se pondrá a disposición del visitado.

Los particulares podrán presentar a las autoridades educativas documentación relacionada con la visita dentro de los cinco días hábiles siguientes a la fecha de la inspección.

**ARTICULO 59.-** Los particulares que presten servicios por los que se impartan estudios sin reconocimiento de validez oficial, deberán mencionarlo en su correspondiente documentación y publicidad.

En el caso de educación inicial y de preescolar deberán, además, contar con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación, contar con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad educativa determine; cumplir los requisitos a que alude la fracción VII del artículo 12, tomar las medidas a que se refiere el artículo 42, así como facilitar la inspección y vigilancia de las autoridades competentes.

## CAPITULO VI

### DE LA VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS Y DE LA CERTIFICACION DE CONOCIMIENTOS

**ARTICULO 60.-** Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional tendrán validez en toda la República.

Las instituciones del sistema educativo nacional expedirán certificados y otorgarán constancias, diplomas, títulos o grados académicos a las personas que hayan concluido estudios de



conformidad con los requisitos establecidos en los planes y programas de estudio correspondientes. Dichos certificados, constancias, diplomas, títulos y grados tendrán validez en toda la República.

La Secretaría promoverá que los estudios con validez oficial en la República sean reconocidos en el extranjero.

**ARTICULO 61.-** Los estudios realizados fuera del sistema educativo nacional podrán adquirir validez oficial, mediante su revalidación, siempre y cuando sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema.

La revalidación podrá otorgarse por niveles educativos, por grados escolares, o por asignaturas u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca la regulación respectiva.

**ARTICULO 62.-** Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional podrán, en su caso, declararse equivalentes entre sí por niveles educativos, grados escolares, asignaturas u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca la regulación respectiva.

**ARTICULO 63.-** La Secretaría determinará las normas y criterios generales, aplicables en toda la República, a que se ajustarán la revalidación, así como la declaración de estudios equivalentes.

La Secretaría podrá revalidar y otorgar equivalencias de estudios distintos a los mencionados en la fracción V del artículo 13.

Las autoridades educativas locales otorgarán revalidaciones y equivalencias únicamente cuando estén referidas a planes y programas de estudio que se impartan en sus respectivas competencias.

Las revalidaciones y equivalencia otorgadas en términos del presente artículo tendrán validez en toda la República.

**ARTICULO 64.-** La Secretaría, por acuerdo de su titular, podrá establecer procedimientos por medio de los cuales se expidan certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes acrediten conocimientos terminales que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.

El acuerdo secretarial respectivo señalará los requisitos específicos que deban cumplirse para la acreditación de los conocimientos adquiridos.

## CAPITULO VII

### DE LA PARTICIPACION SOCIAL EN LA EDUCACION

#### Sección 1.- De los padres de familia

**ARTICULO 65.-** Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

I.- Obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria y la secundaria;

II.- Participar a las autoridades de la escuela en la que estén inscritos sus hijos o pupilos, cualquier problema relacionado con la educación de éstos, a fin de que aquéllas se aboquen a su solución;

III.- Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos;

IV.- Formar parte de las asociaciones de padres de familia y de los consejeros de participación social a que se refiere este capítulo y

V.- Opinar, en los casos de la educación que impartan los particulares, en relación con las contraprestaciones que las escuelas fijen.

**ARTICULO 66.-** Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

I.- Hacer que sus hijos o pupilos, menores de edad, reciban la educación primaria y la secundaria;

II.- Apoyar el proceso educativo de sus hijos o pupilos, y

III.- Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen.

**ARTICULO 67.-** Las asociaciones de padres de familia tendrán por objeto:

I.- Representar ante las autoridades escolares los intereses que en materia educativa sean comunes a los asociados;

II.- Colaborar para una mejor integración de la comunidad escolar, así como en el mejoramiento de los planteles;

III.- Participar en la aplicación de cooperaciones en numerario, bienes y servicios que las propias asociaciones deseen hacer al establecimiento escolar;

IV.- Preponer las medidas que estimen conducentes para alcanzar los objetivos señalados en las fracciones anteriores, e

V.- Informar a las autoridades educativas y escolares sobre cualquier irregularidad de que sean objeto los educandos.

Las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos.

La organización y el funcionamiento de las asociaciones de padres de familia, en lo concerniente a sus relaciones con las autoridades de los establecimientos escolares, se sujetarán a las disposiciones que la autoridad educativa federal señale.

**Sección 2.- De los consejos de participación social**

**ARTICULO 68.-** Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.

**ARTICULO 69.-** Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta, activa y constantemente, con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos.

La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un consejo escolar de participación social, integrado con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.

Este consejo conocerá el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización; tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; propiciará la colaboración de maestros y padres de familia; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela; estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos; llevará a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar; alentará el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando; podrá opinar en asuntos pedagógicos; contribuirá a reducir las condiciones sociales adversas que influyan en la educación; estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares; respaldará las labores cotidianas de la escuela y, en general, podrá realizar actividades en beneficio de la propia escuela.

Consejos análogos podrán operar en las escuelas particulares de educación básica.

**ARTICULO 70.-** En cada municipio operará un consejo municipal de participación social en la educación integrado por las autoridades

municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros distinguidos y directivos de escuelas, representantes de la organización sindical de los maestros, así como representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación.

Este consejo gestionará ante el ayuntamiento y ante la autoridad educativa local el mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio; conocerá de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; llevará a cabo labores de seguimiento de las actividades de las escuelas públicas de educación básica del propio municipio; estimulará, promoverá y apoyará actividades de intercambio, colaboración y participación interescolar en aspectos culturales, cívicos, deportivos y sociales; establecerá la coordinación de escuelas con autoridades y programas de bienestar comunitario; hará aportaciones relativas a las particularidades del municipio que contribuyan a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio; podrá opinar en asuntos pedagógicos; coadyuvará a nivel municipal en actividades de protección civil y emergencia escolar; promoverá la superación educativa en el ámbito municipal mediante certámenes interescolares; promoverá actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores, para que cumplan cabalmente con sus obligaciones en materia educativa; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados escolares; procurará la obtención de recursos complementarios para el mantenimiento físico y para proveer de equipo básico a cada escuela pública y, en general, podrá realizar actividades para apoyar y fortalecer la educación en el municipio.

Será responsabilidad del presidente municipal que en el consejo se alcance una efectiva participación social que contribuya a elevar la calidad y la cobertura de la educación.

En el Distrito Federal los consejos se constituirán por cada delegación política.

**ARTICULO 71.-** En cada entidad federativa funcionará un consejo estatal de participación social en la educación, como órgano de consulta,

orientación y apoyo. Un órgano análogo se establecerá en el Distrito Federal. En dicho Consejo se asegurará la participación de padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, instituciones formadoras de maestros, autoridades educativas estatales y municipales, así como de sectores sociales de la entidad federativa especialmente interesados en la educación.

Este consejo promoverá y apoyará entidades extraescolares de carácter cultural, cívico, deportivo y de bienestar social; coadyuvará a nivel estatal en actividades de protección civil y emergencia escolar; sistematizará los elementos y aportaciones relativos a las particularidades de la entidad federativa que contribuyan a la formulación de contenidos estatales en los planes y programas de estudio; podrá opinar en asuntos pedagógicos; conocerá las demandas y necesidades que emanen de la participación social en la educación a través de los consejos escolares y municipales, conformando los requerimientos a nivel estatal para gestionar ante las instancias competentes su resolución y apoyo; conocerá los resultados de las evaluaciones que efectúen las autoridades educativas y colaborará con ellas en actividades que influyan en el mejoramiento de la calidad y la cobertura de la educación.

**ARTICULO 72.-** La Secretaría promoverá el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en la educación. Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocerá el desarrollo y la evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación.

**ARTICULO 73.-** Los consejos de participación social a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

#### Sección 3.- De los medios de comunicación

**ARTICULO 74.-** Los medios de comunicación masiva, en el desarrollo de sus actividades, contribuirán al logro de las finalidades previstas en el artículo 7o., conforme a los criterios establecidos en el artículo 8o.

## CAPITULO VIII

### DE LAS INFRACCIONES, LAS SANCIONES Y EL RECURSO ADMINISTRATIVO

#### Sección 1.- De las infracciones y las sanciones

**ARTICULO 75.-** Son infracciones de quienes prestan servicios educativos:

I.- Incumplir cualesquiera de las obligaciones previstas en el artículo 57;

II.- Suspender el servicio educativo sin que medie motivo justificado, caso fortuito o fuerza mayor;

III.- Suspender clases en días y horas no autorizados por el calendario escolar aplicable, sin que medie motivo justificado, caso fortuito o fuerza mayor;

IV.- No utilizar los libros de texto que la Secretaría autorice y determine para la educación primaria y secundaria;

V.- Incumplir los lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación primaria y la secundaria;

VI.- Dar a conocer antes de su aplicación los exámenes o cualesquiera otros instrumentos de admisión, acreditación o evaluación, a quienes habrán de presentarlos;

VII.- Expedir certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes no cumplan los requisitos aplicables;

VIII.- Realizar o permitir se realice publicidad dentro del plantel escolar que fomente el consumo, así como realizar o permitir la comercialización de bienes o servicios notoriamente ajenos al proceso educativo, distintos de alimentos;

IX.- Efectuar actividades que pongan en riesgo la salud o la seguridad de los alumnos;

X.- Ocultar a los padres o tutores las conductas de los alumnos que notoriamente deban ser de su conocimiento;

XI.- Oponerse a las actividades de evaluación, inspección y vigilancia, así como no proporcionar información veraz y oportuna, e

XII.- Incumplir cualesquiera de los demás preceptos de esta Ley, así como las disposiciones expedidas con fundamento en ella.

Las disposiciones de este artículo no son aplicables a los trabajadores de la educación, en virtud de que, las infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas para ellos.

**ARTICULO 76.-** Las infracciones enumeradas en el artículo anterior se sancionarán con:

I.- Multa hasta por el equivalente a cinco mil veces el salario mínimo general diario vigente en el área geográfica y en la fecha en que se cometa la infracción. Las multas impuestas podrán duplicarse en caso de reincidencia, o

II.- Revocación de la autorización o retiro del reconocimiento de validez oficial de estudios correspondiente.

La imposición de la sanción establecida en la fracción II no excluye la posibilidad de que sea impuesta alguna multa.

**ARTICULO 77.-** Además de las previstas en el artículo 75, también son infracciones a esta Ley:

I.- Ostentarse como plantel incorporado sin estarlo;

II.- Incumplir con lo dispuesto en el artículo 59, e

III.- Impartir la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, sin contar con la autorización correspondiente.

En los supuestos previstos en este artículo, además de la aplicación de las sanciones señaladas en la fracción I del artículo 76, podrá procederse a la clausura del plantel respectivo.

**ARTICULO 78.-** Cuando la autoridad educativa responsable de la prestación del servicio, o que haya otorgado la autorización o el reconocimiento de validez oficial de estudios, considere que existen causas justificadas que ameriten la imposición de sanciones, lo hará del conocimiento del presunto infractor para que, dentro de un plazo de quince días naturales, manifieste lo que a su derecho convenga y proporcione los datos y documentos que le sean requeridos.

La autoridad dictará resolución con base en los datos aportados por el presunto infractor y las demás constancias que obre en el expediente.

Para determinar la sanción se considerarán las circunstancias en que se cometió la infracción, los daños y perjuicios que se hayan producido o puedan producirse a los educandos, la gravedad de la infracción, las condiciones socio-económicas del infractor, el carácter intencional o no de la infracción y si se trata de reincidencia.

**ARTICULO 79.-** La negativa o revocación de la autorización otorgada a particulares produce

efectos de clausura del servicio educativo de que se trate.

El retiro del reconocimiento de validez oficial se referirá a los estudios que se impartan a partir de la fecha en que se dicte la resolución. Los realizados mientras que la institución contaba con el reconocimiento, mantendrán su validez oficial.

La autoridad que dicte la resolución adoptará las medidas que sean necesarias para evitar perjuicios a los educandos.

En el caso de autorizaciones, cuando la revocación se dicte durante un ejercicio lectivo, la institución podrá seguir funcionando, a juicio y bajo la vigilancia de la autoridad, hasta que aquél concluya.

#### Sección 2.- Del recurso administrativo

**ARTICULO 80.-** En contra de las resoluciones de las autoridades educativas dictadas con fundamento en las disposiciones de esta Ley y demás derivadas de ésta, podrá interponerse recurso de revisión dentro de los quince días hábiles siguientes a la fecha de su notificación.

Transcurrido el plazo a que se refiere el párrafo anterior sin que el interesado interponga el recurso, la resolución tendrá el carácter de definitiva.

Asimismo, podrá interponerse dicho recurso cuando la autoridad no dé respuesta en un plazo de sesenta días hábiles siguientes a la presentación de las solicitudes de autorización o de reconocimiento de validez oficial de estudios.

**ARTICULO 81.-** El recurso se interpondrá, por escrito, ante la autoridad inmediata superior a la que emitió el acto recurrido u omitió responder la solicitud correspondiente.

La autoridad receptora del recurso deberá sellarlo o firmarlo de recibido y anotar la fecha y hora en que se presente y el número de anexos que se acompañe. En el mismo acto devolverá copia debidamente sellada o firmada al interesado.

**ARTICULO 82.-** En el recurso deberán expresarse el nombre y el domicilio del recurrente y los agravios, acompañándose los elementos de prueba que se consideren necesarios; así como las constancias que acrediten la personalidad del promovente.

En caso de incumplimiento de los requisitos antes señalados, la autoridad educativa podrá declarar improcedente el recurso.

**ARTICULO 83.-** Al interponerse el recurso podrá ofrecerse toda clase de pruebas, excepto la confesional, y acompañarse con los documentos relativos. Si se ofrecen pruebas que requieran desahogo, se abrirá un plazo no menor de cinco ni mayor de treinta días hábiles para tales efectos. La autoridad educativa que esté conociendo del recurso podrá allegarse los elementos de convicción adicionales que considere necesarios.

**ARTICULO 84.-** La autoridad educativa dictará resolución dentro de los treinta días hábiles siguientes, a partir de la fecha:

I.- Del acuerdo de admisión del recurso, cuando no se hubiesen ofrecido pruebas o las ofrecidas no requieran plazo especial de desahogo, y

II.- De la conclusión del desahogo de las pruebas o, en su caso, cuando haya transcurrido el plazo concedido para ello y no se hubieren desahogado.

Las resoluciones del recurso se notificarán a los interesados, o a sus representantes legales, personalmente o por correo certificado con acuse de recibo.

**ARTICULO 85.-** La interposición del recurso suspenderá la ejecución de la resolución impugnada en cuanto al pago de multas.

Respecto de cualquier otra clase de resoluciones administrativas y de sanciones no pecuniarias, la suspensión sólo se otorgará si concurren los requisitos siguientes:

I.- Que lo solicite el recurrente;

II.- Que el recurso haya sido admitido,

III.- Que de otorgarse no implique la continuación o consumación de actos u omisiones que ocasionen infracciones a esta Ley, y

IV.- Que no ocasionen daños o perjuicios a los educandos o terceros en términos de esta Ley.

#### TRANSITORIOS

**PRIMERO.-** La presente Ley entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el *Diario Oficial de la Federación*.

**SEGUNDO.-** Se abrogan la Ley Federal de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de noviembre de 1973, la Ley del Ahorro Escolar, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 7 de septiembre de 1945, la Ley que Establece la Educación Normal para Profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de diciembre de 1953, y la Ley Nacional de Educación

para Adultos, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de diciembre de 1975.

Se derogan las demás disposiciones que se opongan a la presente Ley.

**TERCERO.-** Las disposiciones normativas derivadas de las leyes mencionadas en el artículo segundo anterior se seguirán aplicando, en lo que no se opongan a la presente Ley, hasta en tanto las autoridades educativas competentes expidan la normatividad a que se refiere esta Ley.

**CUARTO.-** El proceso para que el gobierno del Distrito Federal se encargue de la prestación de los servicios de educación inicial, básica, incluyendo la indígena- y especial en el propio Distrito, se llevará a cabo en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical. A partir de la entrada en vigor de la presente Ley y hasta la conclusión del proceso antes citado, las atribuciones relativas a la educación inicial, básica, incluyendo la indígena- y especial que los artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal, a la Secretaría. A la conclusión del proceso citado entrará en vigor el primer párrafo del artículo 16 de la presente Ley.

**QUINTO.-** Los servicios para la formación de maestros a cargo de las autoridades educativas locales tendrán, además de las finalidades previstas en el artículo 20 de la presente Ley, la de regularizar, con nivel de licenciatura, a maestros en servicio que por cualquier circunstancia tengan un nivel de estudios distinto de dicho nivel.

**SEXTO.-** Las autoridades competentes se obligan a respetar íntegramente los derechos de los trabajadores de la educación y reconocer la titularidad de las relaciones laborales colectivas de su organización sindical en los términos de su registro vigente y de acuerdo con las disposiciones legales correspondientes al expedir esta Ley.

México, D.F., a 9 de julio de 1993. - Dip. Juan Ramiro Robledo Ruíz, Presidente. - Sen. Mauricio Valdés Rodríguez, Presidente - Dip. Luis Moreno Bustamante, Secretario - Sen. Ramón Serrano Ahumada, Secretario. - Rúbricas."

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los doce días del mes de julio de 1993. - Carlos Salinas de Gortari. - Rúbrica. - El Secretario de Gobernación, José Patrocinio González Blanco Garrido. - Rúbrica.



educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan".

ARTICULO SEGUNDO.- Se reforma el artículo 31, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar de la manera siguiente:

"Artículo 31.- Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar, en los términos que establezca la ley;

II a IV.."

**TRANSITORIO**

UNICO.- El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SALON DE SESIONES DE LA COMISION PERMANENTE DEL H. CONGRESO DE LA UNION.- México, D.F., a 3 de marzo de 1993.- Dip. Fernando Ortiz Arana, Presidente.- Sen. María Elena Chapa Hernández, Secretaria.- Dip. Juan Luis Calderón Hinojosa, Secretario.- Rúbricas.

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto, en la residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los cuatro días del mes de marzo de mil novecientos noventa y tres.- El Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Carlos Salinas de Gortari.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, Patrocinio González Garrido.- Rúbrica.

**EXTRACTO de la solicitud de registro de la Convención Nacional Bautista de México como asociación religiosa.**

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos - Secretaría de Gobernación.- Dirección General de Asuntos Religiosos.

**EXTRACTO DE LA SOLICITUD DE REGISTRO DE LA CONVENCION NACIONAL BAUTISTA DE MEXICO**

Extracto de la solicitud de registro constitutivo como asociación religiosa de la Convención Nacional Bautista de México, presentada a la Dirección General de Asuntos Religiosos, en los términos del artículo 7º de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público.

Fecha de recepción

de la solicitud: 9 de diciembre de 1992.

Representantes

legales: Pastor Carlos Amaro Hernández,  
1er Vicepresidente;  
Jorge Munguía Martínez,  
Dpto. de Relaciones Públicas;  
C.P. Alfredo Rojas Chalico,  
Administrador Interno;  
Lic. Jorge Lee Galindo,  
Depto. Jurídico;  
Lic. Martha Ruiz Isita,  
Depto. Jurídico

Apoderados legales:

Pastor Carlos Amaro Hernández;  
C.P. Alfredo Rojas Chalico,  
Lic. Jorge Lee Galindo  
Domicilio legal: Vicoalinas Oriente No. 16 Altos  
Col. Centro  
C.P. 05080  
Delegación Cuauhtémoc  
México, D.F.

Estatutos y otros requisitos: Con la solicitud se exhiben diversos documentos anexos, en los que se contienen las bases fundamentales de su doctrina, determinan a sus asociados y ministros de culto, a sus representantes legales, el elemento probatorio de su antigüedad y arraigo, en el país, así como las divisiones territoriales las cuales constan de 35 regiones y son las siguientes: Baja California Sur; Betsaida; Central; Centro de Chiapas; Costa de Oaxaca; Chiapas Costa; Dios con Nosotros; Eben-Ezer; Elim; Emanuel; Fronteriza; Guerrero; Huastecas; Istmo del Pacífico; Jezreel; Josué; La

**ANEXO 12.**

**CONCENTRADO, CONTIENE: NOMBRE DEL LIBRO DE TEXTO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA, TEMAS DEL PROGRAMA DE MENCIONADA ASIGNATURA Y EL TOTAL DE IMÁGENES DONDE SE REPRESENTAN A MUJERES QUE ILUSTRAN DICHAS TEMÁTICAS. (ABRIR ANEXO 12-A).**



Imágenes/ Fotografías	Libro Historia de México Ediciones Castillo	Libro Historia 3 Santillana XXI	Libro Historia 3 Santillana 2000	Historia 3 A través de los Tiempos de México Prentice Hill	Libro Historia 3. Historia de México. Ed. Nuevo México	Libro Las razones de la Historia de México. Tercer curso. EPSA MC Graw Hill	Libro Tiempo. Historia de México 3. Editorial sm.	Historia de México. Un enfoque analítico. Editorial Esfinge
ANEXO 12-A  Unidad Tema y subtema								
<b>Carátula</b>	-	1	1	-	-	1	-	1
<b>Índice</b>	-	1	-	3 (p. VI, VII, X)	1 (p. 5)	-	-	-
<b>UNIDAD1 Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</b>	-	- Ub. Temp. 1 (p. 15)	- L. Tiempo -	1 (p. 3)	-	2 (p. 2)	-	-
1 Ubicación geográfica y temporal	-	-	3 (p. 14, 16, 17)	2 (p. 4, 6)	-	1 (p. 4)	-	-
1.1 Las grandes civilizaciones de Mesoamérica	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 Los Olmecas	-	-	-	-	-	-	-	-
1.3 Los Mayas	-	-	-	-	-	-	-	-
1.4 Los Teotihuacanos	-	-	-	-	-	1 (p. 9)	-	-
1.5 Los Zapotecas	-	-	-	-	-	-	-	-
1.6 Los Mixtecas	-	-	-	-	-	-	1 (p. 21)	-
1.7 Los Toltecas	-	-	-	-	-	-	-	-
1.8 Los mexicas	1 (p.9)	-	1 (p. 28)	-	-	2 (p. 16, 17)	2 (p.27, 29)	-
1.9 La región de árido América y sus diferencias con meso América	-	-	1 (p. 11)	1 (p. 11)	-	-	-	-
2 Agricultura y alimentación	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1 La importancia del maíz	-	-	-	-	-	-	1 (p. 32)	-
2.2 Las formas de cultivo y de propiedad de la tierra	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3 La influencia de la propiedad comunal	-	1 (p. 32)	-	-	-	-	-	1 (p. 25)
2.4 La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos	1 (p. 13)	-	1 (p. 32)	1 (p. 15)	-	-	-	1 (p. 23)

3 Rasgos comunes de las religiones	-	-	-	-	-	-	1 (p. 34)	-
3.1 Las ideas sobre el origen y el orden del mundo	1 (p. 15)	-	-	-	1 (p. 26)	-	-	-
3.2 Los grandes centros ceremoniales y su función	-	-	-	-	-	-	-	-
3.3 La arquitectura y el arte religioso	-	-	-	-	1 (p. 23)	-	-	-
3.4 La religión y la guerra	-	- Acts 1 (p.35)	-	1 (p. 21)	1 (p. 24)	-	1 (p. 37)	-
4 Las matemáticas y las ciencias	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 Los sistemas de numeración	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 El cálculo y la astronomía: Los calendarios	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 La medicina indígena	-	1 (p. 37)	-	-	-	-	2 (p. 39)	1 (p. 30)
5 La escritura y la transmisión de las ideas	-	-	1 (p. 36)	-	- Act. 1 (p. 28)	-	-	-
5.1 Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices	-	1 (p. 38)	-	-	-	-	-	-
5.2 La literatura entre los mayas y los pueblos del valle de México	-	-	-	- Act. 1 (p. 32)	-	-	-	-
6 Moral y vida social	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1 Los valores y la vida en sociedad	1 (p. 26)	-	1 (p. 38)	-	1 (p. 30)	-	1 (p. 42)	1 (p. 33)
6.2 La familia y la moral personal	1 (p.26)	1 (p. 40)	-	2 (p. 34)	-	-	-	-
6.3 La educación de niños y jóvenes	1 (p. 27)	2 (p. 40, 41)	-	-	-	-	1 (p. 42)	-
6.4 Los libros de consejo o huehuetlatolli	Acts.1 (p. 29)	1 (p. 41)	-	- Acts. 1 (p. 37)	- Acts. 1 (p. 33)	-	-	-
<b>UNIDAD 2 La conquista y la colonia</b>	-	- Ub. Tem. 2 (p. 48,49)	- L. Tiempo 2 (p. 42)	1 (p. 43)	1 (p. 36-37)	-	- Punto de Partida 2 (p. 53)	1 (p. 39)
1 La Conquista	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1 Los europeos en América	-	-	1 (p. 44)	1 (p. 44)	-	-	-	-
1.2 Primeros viajes y establecimientos	-	1 (p. 51)	2 (p. 44, 45)	-	-	1 (p. 34)	2 (p. 56)	-
1.3 La dominación militar de los pueblos indígenas en México	2 (p. 39,40)	2 (p. 52, 54)	-	1 (p. 48)	1 (p. 41)	-	4 (p. 58, 59)	1 (p. 43)

1.4 La ventaja de la técnica y la organización de los conquistadores	-	-	-	-	-	-	-	-
1.5 Factores sociales y políticos de la organización de los pueblos indígenas que facilitaron la conquista	-	-	-	-	-	-	3 (p. 60, 65) Acts. 1 (p. 63)	-
2 La organización política de la Colonia	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1 Las etapas históricas de la organización política	-	-	-	-	-	1 (p. p. 40)	-	-
2.2 División y administración del territorio	-	1 (p. 59)	1 (p. 52)	1 (p. 56)	-	-	-	-
2.3 Los rasgos de la administración pública española y su influencia en al Nueva España. El burocratismo	-	1 (p. 60)	-	-	-	-	1 (p. 70)	-
3 La evolución de la población	-	2 (p. 62)	-	-	1 (p. 51)	-	-	-
3.1 Los efectos de la conquista sobre la población indígena; la "catástrofe demográfica"	1 (p. 48)	-	-	-	-	1 (p. 44)	1 (p. 76)	-
3.2 Los componentes del proceso de mestizaje. La introducción de esclavos africanos	1 (p. 49)	5 (p. 64, 65)	1 (p. 55)	2 (p. 60, 61)	1 (p. 55)	-	-	1 (p. 49)
3.3 El tamaño de la población y su distribución en el territorio	-	-	1 (p. 56)	1 (p. 61)	-	-	-	-
3.4 Las relaciones sociales y la diversidad étnica	-	-	1 (p. 57)	-	1 (p. 53)	-	1 (p. 77)	-
3.5 La situación de los pueblos indios	-	1 (p. 66)	-	-	-	-	1 (p. 76)	-
3.6 Las castas	2 (p. 51) Acts. 1 (p. 52)	1 (p. 66)	1 (p. 58)	1 (p. 64) -	- Acts. 1 (p. 56)	-	1 (p. 76)	1 (p. 50)
4 La economía colonial	-	-	-	-	- Act. 1 (p. 57)	-	-	-
4.1 La explotación de materias primas y metales preciosos	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 La apropiación de tierras por parte de los conquistadores y los nuevos tipos de explotación de la tierra; la formación de la gran propiedad	-	-	-	-	-	-	-	-

4.3 La evolución de la agricultura en las comunidades indígenas	-	-	-	-	-	-	-	-
4.4 La minería y sus efectos económicos y demográficos	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5 Los monopolios estatales y sus consecuencias sobre la economía colonial	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 56)
5 La Iglesia	-	-	-	-	-	-	-	-
5.1 La evangelización y su extensión en el territorio	-	-	-	-	-	-	-	-
5.2 Las órdenes religiosas	-	-	-	1 (p. 74)	-	2(p. 51)	1 (p. 66)	-
5.3 Las variantes de las relaciones entre la Iglesia y los pueblos y culturas indígenas	-	1 (p. 74)	-	-	-	-	-	-
5.4 Conflictos entre la Iglesia y el Estado español	-	-	-	-	-	-	-	-
5.5 La formación del poder económico de la Iglesia.	-	1 (p. 75) Acts. 1 (p. 76)	1 (p. 66)	-	-	-	-	-
6 Cultura y ciencia	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1 Los factores que influyen en la cultura novohispana	-	-	-	-	-	-	-	-
6.2 Las características y funciones de la Universidad Real y Pontificia	-	-	-	-	-	-	-	-
6.3 Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz	1 (p. 64)	1 (p.78)	1 (p. 68)	1 (p. 81)	-	1 (p. 56)	1 (p. 79)	1 (p. 61)
6.4 La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la colonia	- Acts.1 (p. 68)	-	1 (p. 70)	-	- Acts. 2 (p. 65)	- L. Tiempo 1 (p. 59)	- L Tiempo 1 (p. 86) Acts. 1(p. 87)	-
UNIDAD 3 La Independencia de México	1 (p. 70,71)	- Ub.Temp. 2 (p. 86, 87)	- L. Tiempo 2 (p. 74, 75)	-	-	-	- Punto de partida 1 (p. 89)	1 (p. 67)
1 Raíces de la Independencia	-	2 (p. 88)	-	-	- Acts. 1 (p. 68)	-	-	-
1.1 EL desarrollo del sentido de la identidad novohispana	1 (p. 72)	1 (p. 89)	-	-	-	-	-	-
1.2 EL “nacionalismo criollo”	-	-	1 (p. 76)	1 (p. 91)	1 (p. 71)	-	-	-

1.3 Los significados del guadalupanismo	1 (p. 73)	1 (p. 89)	1 (p. 77)	2 (p. 92)	1 (p. 71)	-	1 (p. 90) Act. 1 (p. 91)	1 (P. 71)
1.4 El conflicto social	-	2 (p. 90)	-	-	2 (p. 74, 75)	-	-	-
1.5 Los peninsulares y los criollos	2 (p. 75,76)	-	-	-	-	-	-	-
1.6 La situación de los indígenas, las castas y los esclavos	3 (p. 77, 78)	-	-	1 (p. 94)	-	1 (p. 64)	1 (p. 92)	-
1.7 La influencia de las ideas de la Ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia	1 (p. 81)	-	-	1 (p. 96)	1 (p. 72)	-	1 (p. 94)	-
1.8 Las guerras europeas y los conflictos políticos en España	-	-	1 (p. 80)	-	2 (p. 73, 74)	-	-	-
2 El desarrollo de la guerra	-	1 (p. 96)	1 (p. 82)	-	-	-	-	-
2.1 Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y de Morelos.	-	1 (p. 97)	-	1 (p. 103)	1 (p. 79)	1 (p. 67)	-	-
2.2 Etapa de iniciación	-	-	-	-	-	-	1 (p. 96)	2 (P. 73, 74)
2.3 Etapa de organización	1 (p. 89)	-	-	-	-	-	-	-
2.4 El congreso de Chilpancingo	-	-	-	-	-	-	-	-
2.5 La etapa de la resistencia	-	-	-	-	-	-	-	1 (P. 76)
2.6 La composición social de los ejércitos insurgentes	-	1 (p. 101)	1 (p. 85)	1 (p. 104)	-	2(p. 71)	-	-
2.7 Los efectos de la guerra en la formación de una identidad propia de los mexicanos	-	-	-	-	-	-	-	-
3 Las ideas políticas y sociales de los insurgentes	-	-	-	-	-	-	-	-
3.1 El pensamiento político de Hidalgo	-	-	-	-	-	-	-	-
3.2 Las ideas de Morelos sobre la organización de la sociedad y la nación	-	-	-	-	-	-	-	-
3.3 Las propuestas de la Constitución de Apatzingán	-	- Acts. 3 (p. 105,106)	-	-	-	-	-	-
UNIDAD 4 Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854	-	- Ub. Temp. -	1 (p. 91) L. Tiempo-	-	-	-	1 (p. 116)	1 (P. 83)

1 La consumación de la independencia	-	1 (p. 112)	-	-	-	-	-	-
1.1 Los factores políticos internos y externos que influyen en la consumación	1 (p. 105)	1 (p. 113)	-	-	-	-	-	-
1.2 Coincidencias y contradicciones de la alianza entre las fuerzas encabezadas por Guerrero y las de Iturbide	-	-	-	-	-	-	1 (p. 106)	-
1.3 El programa político del Plan de Iguala	-	-	-	-	Acts. 3 (p. 122)	-	-	Act. 3 (p. 108, 111, 112)
2 Las dificultades de la organización de un gobierno estable	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1 El imperio de Iturbide y su desenlace	1 (p. 110)	-	-	-	1 (p. 123)	-	-	-
2.2 Los principios de la constitución de 1824	-	-	-	-	1 (p. 125)	-	-	-
2.3 Los obstáculos para la creación de una administración gubernamental eficiente	-	-	-	-	-	-	-	-
2.4 La desorganización política y la acción de los grupos militares como fuerza decisiva	-	-	-	-	-	-	-	-
2.5 Santa Ana como figura política representativa de la época	-	-	1 (p. 99)	-	1 (p. 101)	-	-	Act. 1(p. 125)
2.6 Las diferencias entre centralistas y federalistas	-	-	1 (p. 100)	-	2 (p. 97, 98)	-	-	-
3 La situación de la economía y la población	-	2 (p. 122)	1 (p. 102)	-	3 (p. 104, 106, 107)	-	-	-
3.1 La propiedad de la tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente	1 (p. 117)	2 (p. 123)	-	-	1 (p. 132)	-	-	-
3.2 La minería	-	-	-	-	-	-	-	-
3.3 El comercio y las aduanas	2 (p. 119, 120)	-	1 (p. 104)	-	-	-	1 (p. 87)	-
3.4 La distribución territorial de la población.	1 (p. 121)	1 (p. 125)	-	-	-	-	-	-

3.5 El despoblamiento del norte y la situación de las fronteras.	-	1 (p. 126) Acts. 1 (p. 127)	-	1 (p. 135)	-	-	-	-
4 La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 La vulnerabilidad del país; las fronteras y los préstamos externos	-	1 (p. 129)	-	-	-	-	-	-
4.2 Las tendencias expansionistas de Estados Unidos	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 La separación de Texas	4.3 (p. 126)	-	-	-	-	-	-	-
4.4 La anexión de Texas a Estados Unidos y la Guerra de 1847	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5 La resistencia mexicana y la defensa de la capital	-	-	-	-	-	-	-	-
4.6 Los tratados de Guadalupe Hidalgo	-	-	-	-	-	-	Act. 1 (p. 139)	-
4.7 La venta de la Mesilla	Acts.1 (p. 132)	-	-	-	-	-	- Resumen 1 (p. 142). Relacionar 3(p. 144, 145). L. Tiempo 2 (p. 146)	-
UNIDAD 5 Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875	-	1 (p. 139-140) Ub. Temp. 2 (p. 140, 141)	- L. Tiempo -	1 (p. 148)	-	-	- Punto de Partida 4 (p. 149)	-
1 Liberales y conservadores	-	1 (p. 142)	1 (p. 120)	-	-	-	-	-
1.1 Sus diferencias en relación con la organización política del país, la igualdad ante la ley, la propiedad y las libertades individuales	-	-	1 (p. 120, 121)	-	-	-	-	-
1.2 Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán	-	-	-	-	-	-	1 (p. 150)	-
2 La Revolución de Ayutla y los primeros gobiernos liberales	-	-	-	-	2 (p. 121, 122) Acts. 2 (p. 121)	-	-	-
2.1 Las reformas previas a la Constitución de 1857	-	-	1 (p. 124)	-	-	-	-	-
2.2 Los debates en el Congreso	-	1 (p. 147)	-	-	-	-	1 (p. 154)	-

Constituyente sobre la propiedad de la tierra y sobre los derechos individuales.								
2.3 La organización política, la propiedad y las libertades personales en la Constitución de 1857	-	1 (p. 147)	-	-	-	-	-	-
2.4 Las reacciones conservadoras ante la Constitución	-	-	-	-	-	-	-	-
3 La guerra de Reforma	-	-	-	-	-	-	-	-
3.1 Juárez en la presidencia de la República	1 (p. 146)	1 (p. 149)	-	-	-	-	-	-
3.2 Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares	1 (p. 147)	1 (p. 150)	1 (p. 129)	-	-	-	-	-
3.3 Las leyes de Reforma expedidas en Veracruz	-	-	-	1 (p. 162)	-	-	-	-
3.4 La victoria liberal	-	1 (p. 150)	1 (p. 130)	-	-	1 (p. 106)	-	1 (P. 111)
4 La intervención y el imperio	-	4 (p. 152)	-	-	-	-	-	-
4.1 Los problemas de la deuda externa	-	-	-	-	-	Acts. 1 (p. 131)	-	-
4.2 Los planes expansionistas de Francia.	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 El avance francés y la batalla del 5 de mayo.	-	-	-	-	-	-	1 (p. 161)	-
4.4 La ocupación de la capital por los franceses	-	-	-	-	-	-	-	-
4.5 Establecimiento del Imperio de Maximiliano	1 (p. 153)	1 (p. 157)	-	1 (p. 168)	1 (p. 132)	2 (p. 108, 109)	- Act. 1 (p. 163)	1 (P. 114)
4.6 Juárez y la defensa de la soberanía	-	-	-	-	-	-	-	-
4.7 La resistencia militar mexicana.	-	-	-	-	-	-	-	-
4.8 La retirada francesa y la victoria de las fuerzas liberales	-	-	-	-	-	1 (p. 110)	-	2 (P. 115, 116)
5 La restauración de la República	-	2 (p. 160)	-	-	-	-	-	-
5.1 Los gobiernos de Juárez y Lerdo	1 (p. 157)	-	2 (p. 140)	-	-	-	2 (p. 169)	-
5.2 El avance hacia la consolidación	-	-	-	-	-	-	-	-



de la legalidad								
5.3 La independencia de los poderes y la vida política en el Congreso.	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 Los problemas del federalismo	-	-	1 (p. 142)	-	-	-	-	-
5.5 La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados	-	1 (p. 163)	1 (p.143)	-	-	Acts. 1 (p. 137)	-	-
6 La cultura política en la época liberal	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1 La libertad de prensa y el desarrollo del periodismo político; la figura de Francisco Zarco	-	-	-	-	1 (p. 140)	-	-	-
6.2 El debate parlamentario y la oratoria política	-	-	-	-	-	1 (p. 114)	-	-
							Act. 4 (p. 171, 173, 177). Línea del Tiempo 1 (p. 178)	
UNIDAD 6 México durante el Porfiriato	1 (p. 168-169)	1 (p. 170-171) Ub. Temp. 1 (p. 173)	- L. Tiempo 3 (150, 151)	1 (p. 187)	-	-	1 (p. 180)	1 (P. 127)
1 La formación del régimen de Díaz	-	2 (p. 174)	2 (p. 152, 153)	-	1 (p. 152)	-	-	-
1.1 Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 Las demandas de estabilidad y seguridad	-	-	1 (p. 154)	-	-	-	-	-
1.3 La insatisfacción del ejército	-	-	-	-	-	-	-	-
2 El ejercicio del poder político	-	-	-	-	-	-	1 (p. 185)	-
2.1 Las fuerzas de apoyo del Porfiriato	-	1 (p. 176)	1 (p. 154)	-	-	-	-	-
2.2 La absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3 La represión de la oposición política y social.	1 (p. 175)	-	-	-	-	-	-	-
2.4 Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros	-	-	2 (p. 157, 158)	1 (p. 196)	-	-	-	-
2.5 Los mecanismos de las reelecciones	-	-	-	-	-	-	-	-

2.6 El federalismo y los caciquismos regionales	-	- Acts. 1 (p. 181)	-	-	-	-	-	-
3 Las transformaciones económicas	-	-	-	-	1 (p. 153)	-	-	-
3.1 Los recursos naturales y la inversión extranjera	-	1 (p. 183)	-	-	-	-	1 (p. 186)	-
3.2 Las vías de comunicación y las fuentes de energía	-	-	1 (p. 161)	-	-	-	-	-
3.3 El comercio y la industria	-	-	-	-	-	-	-	-
3.4 Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población	-	1 (p. 185)	-	-	-	-	-	-
3.5 El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas	-	2 (p.186)	2 (p. 163, 164)	1 (p. 204)	-	-	-	-
4 La cultura en el último tercio del siglo XIX y hasta finales del Porfiriato	-	-	1 (p. 166)	-	-	-	-	1 (P. 139)
4.1 La poesía y la novela	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 El renacimiento del estudio de la historia nacional	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 Velasco y el paisajismo mexicano	-	-	-	-	-	1 (p. 129)	-	-
4.4 El desarrollo de la instrucción pública.	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 140)
4.5 La refundación de la Universidad Nacional	-	1 (p. 191)	-	-	-	-	-	-
4.6 El positivismo y la influencia cultural francesa	-	-	-	-	-	2 (p. 130)	1 (p. 192)	1 (p. 142)
5 La influencia del desarrollo tecnológico	-	-	-	-	-	-	-	-
5.1 La extensión del sistema ferroviario	-	-	-	-	-	-	-	-
5.2 La iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad	-	1 (p. 194)	-	-	-	-	-	-
5.3 El motor de combustión interna y la introducción del automóvil	-	-	-	-	-	1 (p. 132)	-	-
5.4 El nacimiento de la industria petrolera	-	-	-	-	-	-	-	-

6 La crisis del Porfiriato	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1 La situación económica y la agudización de los problemas sociales	1 (p. 192)	-	-	-	1(p. 164)	-	1 (p. 194)	-
6.2 El envejecimiento del grupo gobernante y los conflictos por la sucesión de Díaz	-	-	-	-	-	1(p. 133)	-	-
6.3 Las clases medias y las demandas de democracia y competencia política	1 (p. 195)	-	-	-	-	-	-	-
6.4 Los precursores de la Revolución	-	Acts. 2 (p. 202)	-	1 (p. 219)	Acts. 6 (p. 172,173,174-175)	-	Acts. 6 (p. 199, 200,201). L. de Tiempo 1 (p. 202).	-
UNIDAD 7 La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940	1 (p. 200-201)	-	-	-	1 (p. 176-177)	-	-	-
1 El Maderismo	-	Ub. Temp. 1 (p. 206)	-	-	-	-	-	Introducción 1(p. 150)
1.1 Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral	2 (p. 202)	-	-	-	2 (p. 180, 181) Acts. 1 (p. 179)	-	-	-
1.2 La última reelección de Díaz y la revolución maderista	1 (p. 204)	-	-	-	-	-	-	-
1.3 La campaña militar y la derrota de Díaz	-	-	1 (p. 183)	-	-	-	Act. 3 (p. 207)	-
1.4 Madero en la presidencia; su programa político y social	-	-	-	1 (p. 231)	-	-	1 (p. 208)	-
1.5 Los conflictos en el gobierno de Madero: los conflictos entre revolucionarios	-	-	-	-	-	-	-	-
1.6 La oposición de los antiguos grupos dominantes y de la oficialidad	-	-	-	-	-	-	-	-
1.7 La caída de Madero y la usurpación huertista	-	1 (p. 214)	-	1 (p. 233)	-	-	-	-
2 El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias	-	-	-	-	2 (p. 184, 188)	-	-	-
2.1 La defensa de la Constitución y la revolución social	1 (p. 213)	-	-	-	-	-	-	-
2.2 Los distintos orígenes sociales y	-	-	-	1	-	-	-	-

demandas del movimiento revolucionario				(p.m237)				
2.3 La diversidad regional de la revolución.	-	-	-	-	-	-	-	-
2.4 Carrancismo, villismo y zapatismo	-	-	1 (p. 189)	-	-	1 (p. 146)	-	-
2.5 El triunfo del constitucionalismo y la lucha entre las fracciones revolucionarias	-	-	-	-	-	-	-	-
2.6 La convención de Aguascalientes.	-	-	-	-	-	-	Act. 1 (p. 213)	-
2.7 La victoria de la fracción Carrancista	-	1 (p. 220)	-	-	-	-	-	-
2.8 Los debates en el Congreso Constituyente y los principios de la Constitución de 1917	-	-	-	-	-	-	Act. 1 (p. 215)	-
2.9 La revolución y los intereses extranjeros	-	-	1 (p. 194)	-	-	-	-	-
3 Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)	-	1 (p. 224)	-	-	-	-	-	-
3.1 La derrota de Carranza	-	-	-	-	1 (p. 190)	-	-	-
3.2 Los gobiernos de Obregón y Calles.	-	-	-	-	1 (p. 194)	-	-	1 (p. 168)
3.3 La política agraria.	-	-	-	1 (p. 247)	-	-	-	-
3.4 El gobierno y las organizaciones obreras.	-	1 (p. 227)	-	-	-	-	-	-
3.5 El impulso federal a la educación pública	-	1 (p. 227)	-	-	-	-	-	1 (p. 170)
3.6 Calles y sus respuestas a la inestabilidad política: el partido de gobierno	-	-	-	-	-	-	-	-
3.7 El maximato	-	-	-	-	-	-	Act. 1 (p. 221)	-
3.8 La crisis de la década de 1930 y el programa de Cárdenas	-	-	-	-	-	-	-	-

3.9 La política agraria e industrial en el gobierno de Cárdenas	-	-	-	-	-	-	2 (p. 222)	-
3.10 La expropiación petrolera	-	1 (p. 232)	1 (p. 204)	1 (p. 253)	2 (p. 195, 196)	-	1 (p. 223)	1 (p. 176)
4 La revolución y la cultura	-	2 (p. 234)	-	-	-	-	-	-
4.1 El nacimiento de un sistema educativo de masas.	1 (p. 233)	-	1 (p. 206)	1 (p. 255)	1 (p. 202)	-	1 (p. 223)	-
4.2 La formación de nuevas instituciones educativas y científicas	-	1 (p. 235)	-	-	-	-	-	1 (p. 177)
4.3 La novela de la revolución	-	1 (p. 236)	1 (p. 207)	1 (p. 257)	1 (p. 205)	-	-	-
4.4 El muralismo mexicano	1 (p. 235)	-	1 (p. 207)	1 (p. 258)	-	-	-	1 (p. 177) Acts. 1(p. 178)
4.5 Las corrientes de la poesía.	-	-	-	-	-	-	-	-
4.6 El impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido	1 (p. 236) Acts.1 (p. 237)	1 (p. 237) Acts. 1 (p. 238)	- Acts. 1 (p. 209)	2 (p. 260) Acts. 1 (p. 262)	- Acts. 1(p. 208)	-	- Act. 6 (p. 231, 232, 233,235)	-
UNIDAD 8 El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990	-	- Ub. Temp. 1 (p. 244)	- L. Tiempo -	2 (p. 266, 267)	-	-	1 8p. 236)	1 (p. 185)
1 El sistema político	-	2 (p. 246)	-	-	-	-	-	-
1.1 El sistema de partido dominante y sus funciones	-	1 (p. 247)	1 (p. 214)	-	-	-	-	-
1.2 Las bases sociales del partido dominante	-	-	-	-	-	1 (p. 167)	1 (p. 240)	-
1.3 Los conflictos de finales de los sesenta	-	-	-	-	-	-	-	-
1.4 EL movimiento del 68	-	1 (p. 249)	1 (p. 217)	-	-	1 (p. 169)	- Act. 1 (p. 245)	-
1.5 El desarrollo de una sociedad políticamente compleja y los avances del pluralismo político	-	1 (p. 251)	-	-	-	-	-	-
1.6 Movimientos sociales y partidos políticos	1 (p. 248)	1 (p. 251)	-	-	-	-	-	-
1.7 El régimen electoral	-	1 (p. 252)	1 (p. 220)	-	1 (p.219)	-	-	1 (p. 206)

2 Los cambios de la economía	-	2 (p. 254)	-	-	-	-	-	-
2.1 El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas	-	1 (p. 255)	1 (p. 223)	-	-	3 (p. 173, 176)	-	-
2.2 La agricultura; la distribución agraria y los recursos materiales y técnicos	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3 La desigualdad de los recursos agrícolas y de su productividad	-	-	-	-	-	-	-	-
2.4 Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad	-	-	2 (p. 225, 226)	1 (p. 279)	-	-	-	-
2.5 Los cambios en el tamaño de la fuerza de trabajo y en su distribución por sectores	1 (p. 256)	1 (p. 257)	1 (p. 227)	-	-	-	-	-
2.6 Los precios: fases de estabilidad y de inflación	-	-	-	-	-	-	-	-
2.7 El desarrollo económico y el uso de los recursos no renovables	-	-	-	-	-	-	-	-
2.8 La alteración del medio ambiente	-	-	-	-	-	-	-	-
							Act. 1 (p. 249)	
3 La población	-	-	-	-	-	-	-	-
3.1 El crecimiento durante el periodo	1 (p. 259)	1 (p. 260)	-	-	-	-	-	-
3.2 La evolución de la natalidad y la mortalidad	-	-	-	-	-	-	-	-
3.3 Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades	-	2 (p. 261)	3 (p. 231, 232)	-	-	-	-	-
							Act. 5 (p. 253)	
3.4 Los cambios en la distribución territorial de la población	-	-	-	-	-	-	-	-
3.5 Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas	1 (p. 262)	1 (p. 262)	1 (p. 232)	-	-	-	-	-
				Lectura 1 (p. 287)				
3.6 Algunos problemas de la población	-	-	-	-	-	-	-	-
	Acts.1 (p. 263)						Act. 1 (p. 251)	
4 La evolución de las regiones	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas	1 (p. 265)	1 (p. 264)	2 (p. 234, 235)	-	-	-	-	-

4.2 La magnitud regional de la pobreza	1 (p. 265)	-	-	1 (p. 291)	-	-	-	-
4.3 La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas	-	1 (p. 264)	1 (p. 236)	-	-	-	-	-
5 La educación y los medios culturales de masas	-	1 (p. 266)	1 (p. 238)	-	-	-	-	-
5.1 El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus limitaciones.	1 (p. 268)	2 (p. 267)	1 (p. 239)	-	-	-	-	-
5.2 La evolución del analfabetismo	-	-	1 (p. 239)	1 (p. 294)	-	-	-	-
5.3 Los medios de comunicación de masas y su influencia en las transformaciones de la cultura popular.	1 (p. 270)	-	-	1 (p. 295)	-	-	-	-
5.4 La radio.	-	-	-	-	-	-	-	-
5.5 La cinematografía.	1 (p. 271)	-	-	-	-	-	-	1 (p. 214)
5.6 La televisión y sus programas	3 (p. 273)	-	-	-	-	-	-	-
5.7 La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas	1 (p. 274)	-	1 (p. 242)	-	-	-	-	2 (p. 216, 217)
6 Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana	-	-	-	-	1 (p. 235) Acts. 1 (p. 233)	-	-	-
6.1 El uso del automóvil y el sistema carretero	-	-	-	-	-	-	-	-
6.2 La petroquímica y los nuevos materiales plásticos	1 (p. 268)	-	-	-	-	-	-	-
6.3 Las aplicaciones de la electricidad y la electrónica, su impacto en la vida doméstica	-	-	-	-	-	-	-	-
6.4 Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos	-	1 (p. 271)	1 (p. 247)	1 (p. 302)	-	1 (p. 179)	-	-
6.5 Los cambios en el consumo y sus efectos sobre el ambiente.	- Acts. 1(p. 281)	- Acts. 2 (p. 274, 275)	3 (p. 247, 248) Acts. 1 (p. 249)	-	-	-	- Act. 3 (p. 259, 260, 263). Para culminar 4 (p. 266-267)	-





1.8 Los mexicas	3 (p. 56, 58)	1 (p. 32)	-	1 (p. 32)	-	-	-	-
1.9 La región de árido América y sus diferencias con meso América	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Agricultura y alimentación	-	-	1 (p. 21)	-	-	-	-	-
2.1 La importancia del maíz	-	-	1 (p. 21)	-	-	-	-	-
2.2 Las formas de cultivo y de propiedad de la tierra	2 (p. 27)	-	-	-	1 (p. 23)	-	-	-
2.3 La influencia de la propiedad comunal	-	-	-	-	-	-	-	-
2.4 La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos	2 (p. 60)	-	1 (p. 22)	1 (p. 38)	-	-	1 (p. 22)	-
3 Rasgos comunes de las religiones	-	-	-	-	-	-	-	-
3.1 Las ideas sobre el origen y el orden del mundo	-	-	-	-	-	1 (p. 16)	-	-
3.2 Los grandes centros ceremoniales y su función	-	-	-	-	-	-	-	-
3.3 La arquitectura y el arte religioso	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 39)
3.4 La religión y la guerra	-	-	-	-	-	-	-	-
4 Las matemáticas y las ciencias	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 Los sistemas de numeración	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 El cálculo y la astronomía: Los calendarios	-	-	-	-	-	-	-	-
4.3 La medicina indígena	1 (p. 61)	-	1 (p. 26)	1 (p. 46)	-	-	-	1 (p. 45)
5 La escritura y la transmisión de las ideas	-	-	-	-	-	1 (p. 26)	-	-
5.1 Las formas de la escritura y la representación de las ideas: los códices	-	-	-	-	-	-	-	-
5.2 La literatura entre los	-	-	-	-	-	-	-	-

mayas y los pueblos del valle de México								
6 Moral y vida social	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1 Los valores y la vida en sociedad	1 (p. 62)	1 (p. 53)	1 (p. 29)	1 (p. 52)	-	-	1 (p. 35)	-
6.2 La familia y la moral personal	-	-	1 (p. 29)	1 (p. 53)	-	-	-	3 (p. 50, 51)
6.3 La educación de niños y jóvenes	1 (p. 63)	-	1 (p. 31)	1 (p. 54)	-	1 (p. 29)	1 (p. 36)	1 (p. 51)
6.4 Los libros de consejo o huehuetlatolli	-	1 (p. 54)	-	-	-	-	-	2 (p. 53, 54)
<b>UNIDAD 2 La conquista y la colonia</b>	1 (p. 71) Introd. 2 (p. 74, 76)	1 (p. 57)	- L. Tiempo 3 (p. 34)	-	1 (p. 37)	-	-	-
1 La Conquista	-	-	-	-	-	1 (p. 36)	-	-
1.1 Los europeos en América	-	-	-	-	-	-	1 (p. 40)	-
1.2 Primeros viajes y establecimientos	4 (p. 80, 83, 86)	1 (p. 60)	-	1 (p. 65)	-	1 (p. 34)	-	1 (p. 57)
1.3 La dominación militar de los pueblos indígenas en México	1 (p. 87)	1 (p. 61)	-	1 (p. 66)	3(p.42, 45, 46)	-	-	-
1.4 La ventaja de la técnica y la organización de los conquistadores	-	-	1 (p. 38)	1 (p. 63)	-	-	-	1 (p. 61)
1.5 Factores sociales y políticos de la organización de los pueblos indígenas que facilitaron la conquista	-	2 (p. 63, 64)	-	-	-	-	-	1 (p. 63)
2 La organización política de la Colonia	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1 Las etapas históricas de la organización política	1 (p. 107)	-	-	-	-	-	-	-
2.2 División y administración del territorio	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3 Los rasgos de la administración pública española y su influencia en	-	-	-	-	-	-	-	-

al Nueva España. El burocratismo								
3 La evolución de la población	1 (p. 114)	-	-	-		-	-	-
3.1 Los efectos de la conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”	-	-	1 (p. 45)	-	1 (p. 61)	1 (p. 44)	1 (p. 48)	1 (p. 71)
3.2 Los componentes del proceso de mestizaje. La introducción de esclavos africanos	-	-	1 (p. 46)	-	-	4 (p. 45, 46)	2 (p. 48, 49)	1 (p. 72)
3.3 El tamaño de la población y su distribución en el territorio	-	-	-	5 (p. 86)	-	-	1 (p. 50)	1 (p. 73)
3.4 Las relaciones sociales y la diversidad étnica	1 (p. 118)	1 (p. 72)	-	-	-	-	-	1 (p. 74)
3.5 La situación de los pueblos indios	1 (p. 122)	-	1 (p. 48)	-	-	-	-	1 (p. 76)
3.6 Las castas	13 (p. 123, 124-125)	2 (p. 73)	2 (p. 49)	-	-	-	-	4 (p. 75)
4 La economía colonial	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 78)
4.1 La explotación de materias primas y metales preciosos	-	-	-	1 (p. 74)	-	-	-	-
4.2 La apropiación de tierras por parte de los conquistadores y los nuevos tipos de explotación de la tierra; la formación de la gran propiedad	1 (p. 96)	-	-	-	-	-	-	-
4.3 La evolución de la agricultura en las comunidades indígenas	-	1 (p. 77)	-	-	-	-	-	-
4.4 La minería y sus efectos económicos y demográficos	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 84)
4.5 Los monopolios estatales y sus consecuencias sobre la economía colonial	1 (p. 99)	-	1 (p. 53)	-	-	-	-	1 (p. 85)

5 La Iglesia	- Act. 1 (p. 105)	-	-	-	-	-	-	-
5.1 La evangelización y su extensión en el territorio	1 (p. 100)	-	-	-	-	-	-	-
5.2 Las órdenes religiosas	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 Las variantes de las relaciones entre la Iglesia y los pueblos y culturas indígenas	-	-	-	-	-	-	1 (p. 58)	-
5.4 Conflictos entre la Iglesia y el Estado español	-	-	1 (p. 55)	-	-	-	-	-
5.5 La formación del poder económico de la Iglesia.	-	-	-	-	1 (p. 74)	-	-	-
6 Cultura y ciencia	-	-	-	-	-	-	-	-
6.1 Los factores que influyen en la cultura novohispana	-	-	-	1	-	-	-	1 (p. 91)
6.2 Las características y funciones de la Universidad Real y Pontificia	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 93)
6.3 Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Sigüenza y Góngora, Sor Juana Inés de la Cruz	1 (p. 116)	1 (p. 85)	2 (p. 58,59)	1 (p. 92)	1 (p. 77)	1 (p. 54)	1 (p. 62)	-
6.4 La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la colonia	-	1 (p. 86)	1 (p. 59)	-	-	-	1 (p. 63)	1 (p. 97)
UNIDAD 3 La Independencia de México	1 (p. 131)	-	- L. Tiempo 1 (p. 62)	-	2 (p. 83)	-	1 (p. 65)	-
1 Raíces de la Independencia	2 (p. 132, 133)	-	-	-	1 (p. 85)	-	-	-
1.1 EL desarrollo del sentido de la identidad novohispana	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 EL “nacionalismo criollo”	-	-	1 (p. 63)	-	1 (p. 87)	-	-	1 (p. 100)
1.3 Los significados del guadalupanismo	-	1 (p. 95)	1 (p. 64)	2 (p. 105, 106)	1 (p. 87)	-	- Act. 1 (p. 68)	-



Constitución de Apatzingán								
UNIDAD 4 Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854	-	-	1 (p. 76-77)	1 (p. 125)	2 (p. 107)	1 (p. 77)	-	-
1 La consumación de la independencia	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1 Los factores políticos internos y externos que influyen en la consumación	1 (p. 144)	-	1 (p. 79)	-	-	-	-	-
1.2 Coincidencias y contradicciones de la alianza entre las fuerzas encabezadas por Guerrero y las de Iturbide	-	1 (p. 121)	-	-	-	-	-	1 (p. 126)
1.3 El programa político del Plan de Iguala	1 (p. 146)	-	1 (p. 80)	1 (p. 129)	-	2 (p. 81)	-	2 (p. 127, 128)
2 Las dificultades de la organización de un gobierno estable	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1 El imperio de Iturbide y su desenlace	1 (p. 148)	-	-	1 (p. 131)	-	-	-	-
2.2 Los principios de la constitución de 1824	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3 Los obstáculos para la creación de una administración gubernamental eficiente	-	-	-	-	-	-	-	-
2.4 La desorganización política y la acción de los grupos militares como fuerza decisiva	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 137)
2.5 Santa Ana como figura política representativa de la época	-	-	-	-	1 (p. 120)	-	-	-
2.6 Las diferencias entre centralistas y federalistas	-	-	-	-	-	-	-	-
3 La situación de la economía y la población	-	4 (p. 132, 133)	-	-	-	1 (p. 94)	1 (p. 87)	-
3.1 La propiedad de la	1 (p. 153)	-	2 (p. 85)	-	-	2 (p. 91, 92)	-	-

tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente								
3.2 La minería	-	-	-	-	-	-	-	-
3.3 El comercio y las aduanas	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 145)
3.4 La distribución territorial de la población.	-	-	-	-	-	-	1 (p. 90)	-
3.5 El desdoblamiento del norte y la situación de las fronteras.	-	-	-	-	-	-	Act. 1 (p. 91)	-
4 La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 La vulnerabilidad del país; las fronteras y los préstamos externos	-	1 (p. 139)	-	-	-	-	1 (p. 92)	-
4.2 Las tendencias expansionistas de Estados Unidos	-	-	-	1 (p. 141)	-	-	-	-
4.3 La separación de Texas	-	-	-	-	-	-	-	-
4.4 La anexión de Texas a Estados Unidos y la Guerra de 1847	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 155)
4.5 La resistencia mexicana y la defensa de la capital	-	-	-	-	-	-	-	-
4.6 Los tratados de Guadalupe Hidalgo	-	-	-	1 (p. 145)	-	1 (p. 102)	-	-
4.7 La venta de la Mesilla	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 159)
UNIDAD 5 Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875	-	1 (p. 151)	-	-	2 (p. 142)	-	1 (p. 97)	-
I Liberales y conservadores	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1 Sus diferencias en relación con la organización política del país, la igualdad	-	1 (p. 154)	1 (p. 99)	-	1 (p. 142)	1 (p. 108)	1 (p.98)	-

ante la ley, la propiedad y las libertades individuales								
1.2 Dos ideólogos precursores: Mora y Alamán	-	- Acts. 2 (p. 156)	-	-	-	-	-	-
2 La Revolución de Ayutla y los primeros gobiernos liberales	1 (p. 161)	-	-	-	-	-	-	-
2.1 Las reformas previas a la Constitución de 1857	-	-	1 (p. 101)	-	-	-	1 (p. 101)	1 (p. 165)
2.2 Los debates en el Congreso Constituyente sobre la propiedad de la tierra y sobre los derechos individuales.	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3 La organización política, la propiedad y las libertades personales en la Constitución de 1857	-	-	-	-	-	-	-	-
2.4 Las reacciones conservadoras ante la Constitución	-	-	1 (p. 103)	-	-	-	-	-
3 La guerra de Reforma	1 (p. 164)	1 (p. 162)	-	-	-	-	-	-
3.1 Juárez en la presidencia de la República	-	-	1 (p. 104)	-	1 (p. 150)	-	-	-
3.2 Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares	-	1 (p. 163)	-	-	-	-	-	-
3.3 Las leyes de Reforma expedidas en Veracruz	1 (p. 161)	-	-	-	-	-	-	1 (p. 172)
3.4 La victoria liberal	-	-	1 (p. 106)	-	-	-	-	-
4 La intervención y el imperio	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 Los problemas de la deuda externa	-	-	-	-	1 (p. 155)	1 (p. 114)	1 (p. 108)	-
4.2 Los planes expansionistas de Francia.	-	-	-	-	-	1 (p. 115)	1 (p. 108)	1 (p. 176)
4.3 El avance francés y la batalla del 5 de mayo.	-	1 (p. 171)	-	-	-	-	-	-



4.4 La ocupación de la capital por los franceses	-	-	-	1 (p. 167)	-	-	-	1 (p. 179)
4.5 Establecimiento del Imperio de Maximiliano	1 (p. 166)	- Act. 1 (p. 173)	1 (p. 109)	1 (p. 168)	1 (p. 158)	<sup>3</sup> (p. 116, 117)	1 (p. 110)	-
4.6 Juárez y la defensa de la soberanía	-	-	-	-	-	-	1 (p. 111)	1 (p. 181)
4.7 La resistencia militar mexicana.	-	-	-	-	-	-	-	-
4.8 La retirada francesa y la victoria de las fuerzas liberales	-	-	1 (p. 111)	-	-	-	1 (p. 112)	-
5 La restauración de la República	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 186)
5.1 Los gobiernos de Juárez y Lerdo	-	-	-	1 (p. 171)	-	-	-	-
5.2 El avance hacia la consolidación de la legalidad	-	-	1 (p. 112)	-	-	-	-	-
5.3 La independencia de los poderes y la vida política en el Congreso.	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 Los problemas del federalismo	-	-	1 (p. 113)	-	-	-	-	1 (p. 189)
5.5 La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados	1 (p. 169)	-	-	-	-	-	-	-
6 La cultura política en la época liberal	-	-	-	-	-	2 (p. 121)	-	-
6.1 La libertad de prensa y el desarrollo del periodismo político; la figura de Francisco Zarco	-	-	-	1 (p. 176)	2 (p. 166)	-	-	-
6.2 El debate parlamentario y la oratoria política	- Otros temas 4 (p. 175, 176-177)	-	-	2 (p. 177, 180)	-	-	-	-

UNIDAD 6 México durante el Porfiriato	-	1 (p. 183)	1 (p. 115)	-	2 (p. 171)	-	- L. Tiempo. 1 (p. 121)	-
1 La formación del régimen de Díaz	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 196)
1.1 Los antecedentes y la personalidad de Porfirio Díaz	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 Las demandas de estabilidad y seguridad	4 (p. 182, 183, 184)	-	-	-	-	-	1 (p. 122)	1 (p. 198)
1.3 La insatisfacción del ejército	-	-	1 (p. 119)	-	3 (p.174 178, 180)	-	-	-
2 El ejercicio del poder político	-	-	-	-	-	-	-	-
2.1 Las fuerzas de apoyo del Porfiriato	-	-	1 (p. 119)	-	-	-	-	-
2.2 La absorción de la oposición procedente de los antiguos grupos liberales	-	-	-	1 (P. 204)	-	-	1 (p. 125)	-
2.3 La represión de la oposición política y social.	-	-	-	-	-	-	-	-
2.4 Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros	-	1 (p. 191)	-	-	-	-	1 (p. 127.	1 (p. 205)
2.5 Los mecanismos de las reelecciones	-	-	-	-	-	2 (p. 128, 129)	-	-
2.6 El federalismo y los caciquismos regionales	1 (p. 189)	-	-	-	-	-	-	-
3 Las transformaciones económicas	-	-	-	-	-	-	-	-
3.1 Los recursos naturales y la inversión extranjera	-	-	-	-	-	1 (p. 136)	-	-
3.2 Las vías de comunicación y las fuentes de energía	-	-	-	1 (p. 192)	-	-	-	-
3.3 El comercio y la industria	-	-	1 (p. 125)	-	-	-	2 (p. 132)	3 (p. 211)
3.4 Las ciudades y los	-	-	-	1 (P.	-	-	2 (p. 130, 131)	1 (p. 213)

cambios en la distribución territorial de la población				195)				
3.5 El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas	2 (p. 190, 191)	-	-	1 (P. 197)	2 (p. 197, 198)	-	1 (p. 133)	-
4 La cultura en el último tercio del siglo XIX y hasta finales del Porfiriato	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 216)
4.1 La poesía y la novela	-	-	-	-	-	-	-	-
4.2 El renacimiento del estudio de la historia nacional	-	1 (p. 202)	-	-	-	-	-	-
4.3 Velasco y el paisajismo mexicano	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 219)
4.4 El desarrollo de la instrucción pública.	-	-	-	-	-	-	2 (p. 136)	-
4.5 La refundación de la Universidad Nacional	-	-	-	-	-	-	-	-
4.6 El positivismo y la influencia cultural francesa	-	-	-	-	1 (p.206)	1 (p. 139)	1 (p. 136) Act. 1 (p. 137)	-
5 La influencia del desarrollo tecnológico	-	-	-	-	-	-	-	-
5.1 La extensión del sistema ferroviario	-	-	-	-	-	-	4 (p. 138, 139)	1 (p. 223)
5.2 La iluminación eléctrica y otras aplicaciones de la electricidad	-	-	-	-	-	-	-	-
5.3 El motor de combustión interna y la introducción del automóvil	-	-	-	-	-	-	-	-
5.4 El nacimiento de la industria petrolera	-	-	-	-	-	-	-	-
6 La crisis del Porfiriato	2 (p. 194, 195)	-	-	-	-	-	-	-
6.1 La situación económica y la agudización de los problemas sociales	-	1 (p. 208)	-	-	-	-	1 (p. 141)	1 (p. 226)

6.2 El envejecimiento del grupo gobernante y los conflictos por la sucesión de Díaz	-	-	-	-	-	-	1 (p. 141)	-
6.3 Las clases medias y las demandas de democracia y competencia política	-	-	1 (p. 134)	-	-	-	1 (p. 141)	-
6.4 Los precursores de la Revolución	-	-	-	-	2 (p. 213)	-	-	-
UNIDAD 7La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940	-	-	1 (p. 137)	-	-	1 (p. 151)	1 (p. 144) L. Tiempo 1 (p. 145)	-
1 El Maderismo	-	-	-	-	-	-	-	-
1.1 Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electora	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 La última reelección de Díaz y la revolución maderista	1 (p. 201)	-	-	-	-	-	2 (p. 146, 147)	1 (p. 236)
1.3 La campaña militar y la derrota de Díaz	-	2 (p. 220)	1 (p. 140)	-	-	-	1 (p. 147)	1 (p. 238)
1.4 Madero en la presidencia; su programa político y social	-	-	-	-	-	-	-	-
1.5 Los conflictos en el gobierno de Madero: los conflictos entre revolucionarios	-	-	2 (p. 142, 143)	-	-	-	-	-
1.6 La oposición de los antiguos grupos dominantes y de la oficialidad	-	-	-	-	-	-	-	2 (p. 244., 246)
1.7 La caída de Madero y la usurpación huertista	-	-	-	-	-	-	-	-
2 El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias	-	-	-	-	-	1 (p. 158)	-	-
2.1 La defensa de la Constitución y la revolución social	-	-	-	-	-	-	-	-

2.2 Los distintos orígenes sociales y demandas del movimiento revolucionario	-	-	-		-	-	1 (p. 151)	1 (p. 251)
2.3 La diversidad regional de la revolución.	-	-	-		-	-	-	-
2.4 Carrancismo, villismo y zapatismo	-	-	-	1 (p. 228)	-	-	-	-
2.5 El triunfo del constitucionalismo y la lucha entre las fracciones revolucionarias	-	-	-	-	-	-	1 (p. 153)	-
2.6 La convención de Aguascalientes.	-	-	-	-	1 (p. 235)	-	-	-
2.7 La victoria de la fracción Carrancista	-	-	1 (p. 149)	1 (p. 232)	-	-	-	2 (p. 259, 261)
2.8 Los debates en el Congreso Constituyente y los principios de la Constitución de 1917	-	-	-	-	-	-	- Act. 1 (p. 155)	-
2.9 La revolución y los intereses extranjeros	-	-	-	1 (p. 235)	-	-	-	-
3 Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)	-	-	-	-	-	-	-	-
3.1 La derrota de Carranza	-	-	-	-	-	-	-	-
3.2 Los gobiernos de Obregón y Calles.	1 (p. 232)	-	1 (p. 153)	-	-	-	-	-
3.3 La política agraria.	-	-	-	-	-	-	-	-
3.4 El gobierno y las organizaciones obreras.	-	-	-	1 (p. 238)	-	-	-	1 (p. 271)
3.5 El impulso federal a la educación pública	-	-	-	2 (p. 239, 241)	-	-	-	2 (p. 272, 273)
3.6 Calles y sus respuestas a la inestabilidad política: el partido de gobierno	1 (p. 233)	-	-	1 (p. 244)	-	1 (p. 167)	-	-
3.7 El maximato	-	-	-	-	-	-	1 (p. 162)	2 (p. 277, 279)

3.8 La crisis de la década de 1930 y el programa de Cárdenas	-	-	-	1 (p. 245)	-	-	-	-
3.9 La política agraria e industrial en el gobierno de Cárdenas	3 (p. 237, 241, 242)	1 (p. 243)	-	-	-	-	-	1 (p. 281)
3.10 La expropiación petrolera	-	-	-	-	-	2 (p. 170)	-	1 (p. 282)
4 La revolución y la cultura	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 El nacimiento de un sistema educativo de masas.	-	1 (p. 246)	2 (p. 156, 157)	-	-	-	1 (p. 165)	-
4.2 La formación de nuevas instituciones educativas y científicas	-	-	1 (p. 158)	-	-	-	-	-
4.3 La novela de la revolución	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 285)
4.4 El muralismo mexicano	-	2 (p. 248)	-	-	-	2 (p. 176)	1 (p. 168)	-
4.5 Las corrientes de la poesía.	-	-	-	-	-	-	-	2 (p. 287)
4.6 El impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido	-	-	2 (p. 159, 160)	1 (p. 250)	-	-	-	-
UNIDAD 8 El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990	- Intro. 1 (p. 247)	-	1 (p. 161) L. Tiempo 1(p. 162)	-	-	-	1 (p. 170) L. Tiempo. 2 (p. 171)	-
1 El sistema político	1 (p. 248)	-	-	-	-	-	-	-
1.1 El sistema de partido dominante y sus funciones	-	-	-	-	-	1 (p. 180)	- Act. 1 (p. 173)	-
1.2 Las bases sociales del partido dominante	1 (p. 249)	1 (p. 257)	1 (p. 163)	-	-	1 (p. 182)	-	-
1.3 Los conflictos de finales de los sesenta	-	-	-	1 (p. 261)	-	-	-	-
1.4 EL movimiento del 68	-	-	-	1 (p. 263)	-	-	1 (p. 174)	2 (p. 296, 297)
1.5 El desarrollo de una sociedad políticamente	-	-	-	-	-	1 (p. 183)	-	-

compleja y los avances del pluralismo político								
1.6 Movimientos sociales y partidos políticos	1 (p. 258)	1 (p. 262)	-	-	-	1 (p. 184)	-	-
1.7 El régimen electoral	-	1 (p. 263)	1 (p. 166)	1 (p. 267)	-	-	-	1 (p. 304)
2 Los cambios de la economía	-		-	-	-	-	1 (p. 177)	-
2.1 El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas	-	1 (p. 266)	1 (p. 168)	-	-	-	1 (p. 178)	1 (p. 307)
2.2 La agricultura; la distribución agraria y los recursos materiales y técnicos	-	-	-	-	1 (p. 285)	-	2 (p. 178)	-
2.3 La desigualdad de los recursos agrícolas y de su productividad	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 310)
2.4 Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad	-	1 (p. 270)	-	-	-	-	-	1 (p. 310)
2.5 Los cambios en el tamaño de la fuerza de trabajo y en su distribución por sectores	-	-	1 (p. 174)	-	-	2 (p. 191)	-	2 (p. 311, 312)
2.6 Los precios: fases de estabilidad y de inflación	-	1 (p. 272)	-	-	-	-	-	-
2.7 El desarrollo económico y el uso de los recursos no renovables	1 (p. 253)	-	-	-	-	-	-	-
2.8 La alteración del medio ambiente	-	-	-	-	-	-	-	1 (p. 315)
3 La población	-	-	-	-	-	-	-	-
3.1 El crecimiento durante el periodo	-	1 (p. 275)	1 (p. 177)	-	-	-	-	-
3.2 La evolución de la natalidad y la mortalidad	-	-	-	-	-	-	-	-
3.3 Las instituciones de	-	-	1 (p. 178)	1 (p.	-	-	-	-

salud y el combate a las enfermedades				280)				
3.4 Los cambios en la distribución territorial de la población	-	-	1 (P. 179)	-	-	-	1 (p. 182)	-
3.5 Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas	-	-	1 (P. 180)	-	-	-	-	-
3.6 Algunos problemas de la población	-	-	-	-	-	-	-	-
4 La evolución de las regiones	-	-	-	-	-	-	-	-
4.1 La desigualdad económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas	-	-	1 (p. 182)	-	-	-	1 (p. 187)	-
4.2 La magnitud regional de la pobreza	-	2 (p. 283, 284)	-	1 (p. 285)	1 (p. 293)	-	-	1 (p. 323)
4.3 La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas	-	1 (p. 285)	2 (p. 183,184)	-	-	-	-	1 (p. 324)
5 La educación y los medios culturales de masas	-	1 (p. 286)	-	1 (p. 297)	-	4 (p. 201, 202)	-	3 (p. 325, 326, 327)
5.1 El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus limitaciones.	-	2 (p. 287, 288) Act. 1 (p. 289)	1 (p. 185)	-	1 (p. 295)	-	1 (p. 190)	2 (p. 328)
5.2 La evolución del analfabetismo	-	-	-	-	1 (p. 296)	-	-	-
5.3 Los medios de comunicación de masas y su influencia en las transformaciones de la cultura popular.	2 (p. 268)	-	-	-	-	-	1 (p. 190)	-
5.4 La radio.	-	-	-	-	-	-	-	5 (p. 330, 331)
5.5 La cinematografía.	-	-	2 (p. 186)	1 (p. 295)	1 (p. 297)	-	-	1 (p. 332)
5.6 La televisión y sus	2 (p. 270)	1 (p. 291)	-	1 (p.	1 (p. 299)	1 (p. 204)	2 (p. 191, 192)	4 (p. 335, 336)





**ANEXO 13**

**Cuadro de imágenes/fotografías del libro de secundaria**



**Historia de México, Ediciones Castillo.**




**Héctor J. Treviño,**



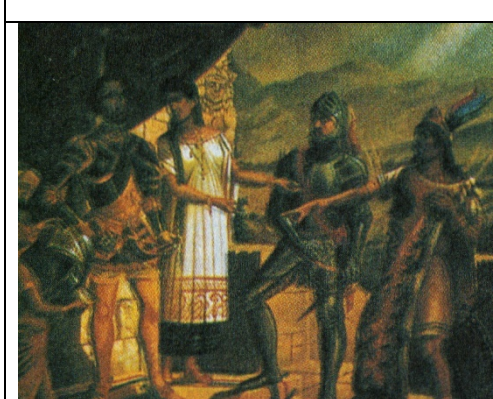
**Héctor M. Treviño,**


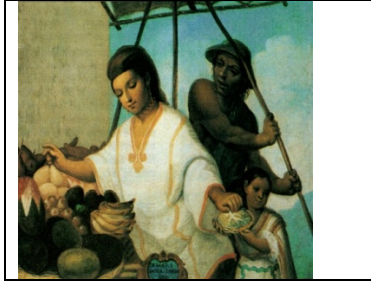
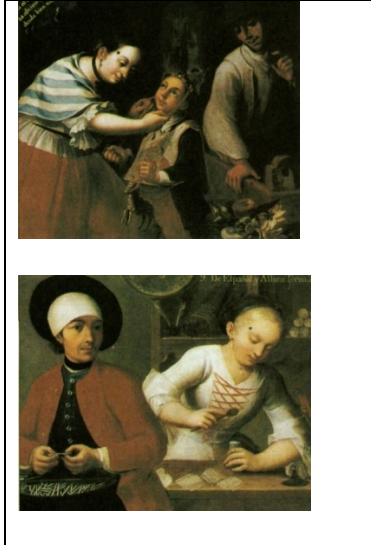
**Rogelio Velázquez y,**




**Alberto Solís.**

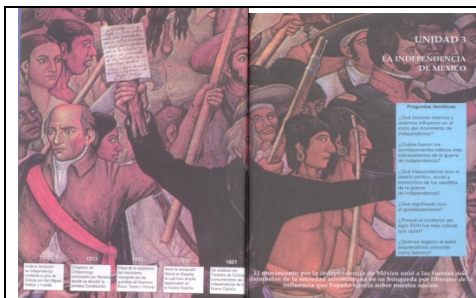
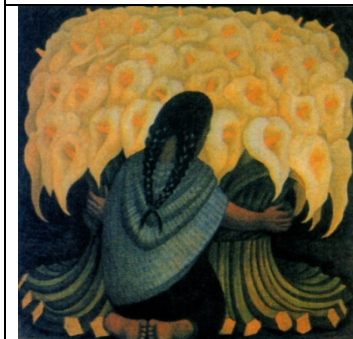

FOTOGRAFÍA	PIE DE ILUSTRACIÓN	UNIDAD	TEMA/SUBTEMA	PÁGINA
	<p>Fig. 1.9 El mercado mexica en la ciudad de Tenochtitlán fue el centro donde se realizaba la actividad comercial azteca.</p>	<p>Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.</p>	<p>Tema 1: Ubicación geográfica y cultura. Subtema: Los mexicas.</p>	<p>9</p>
	<p>Fig. 1.13 El maíz al ser procesado proporciona una gama de alimentos.</p>	<p>Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.</p>	<p>Tema 2: Agricultura y alimentación. Subtema: La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos.</p>	<p>13</p>
	<p>Fig. 1.15 El pueblo mexica estaba arraigado a las viejas creencias religiosas mesoamericanas. Coatlicue, madre de Huitzilopochtli, fue su dios protector. Actualmente se exhibe en el Museo de Antropología e Historia de la ciudad de México.</p>	<p>Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.</p>	<p>Tema 3: Rasgos comunes de las religiones. Subtema: Las ideas sobre el origen y el orden del mundo.</p>	<p>15</p>

		<p>Fig. 1.26 En la familia mexicana los padres tenían la obligación ineludible de educar a sus hijos.</p>	<p>Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.</p>	<p>Tema 6: Moral y vida social. Subtema: Los valores y la vida en sociedad.</p>	<p>26</p>
		<p>Fig. 1.27 Las jóvenes eran enseñadas por su madre a cocinar y a tejer, y los padres explicaban a los varones como pescar y comerciar.</p>	<p>Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.</p>	<p>Tema: Moral y vida social. Subtema: La familia y la moral personal</p>	<p>26</p>
		<p>Fig. 1.28 Los mexicas buscaban educar y formar a sus hijos para que fueran sabios y de corazones firmes.</p>	<p>Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.</p>	<p>Tema: Moral y vida social. Subtema: La educación de niños y jóvenes.</p>	<p>27</p>




		<p>Ilustración de una actividad que dice: Observa la siguiente ilustración que se refiere a la educación en la familia mexicana y escribe en las líneas las obligaciones de los padres para educar a sus hijos.</p>	<p>Unidad 1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica.</p>		<p>29</p>
		<p>Fig. 2.5 Cortés apresó a Moctezuma con el pretexto de exigir justicia por la matanza de españoles.</p>	<p>Unidad 2. La conquista y la Colonia.</p>	<p>Tema 1. La conquista. Subtema: La dominación militar de los pueblos indígenas en México.</p>	<p>39</p>
		<p>Fig. 2.7 Cuauhtémoc fue hecho prisionero y fue presentado ante Hernán Cortés. La Malinche le serviría de intérprete.</p>	<p>Unidad 2. La conquista y la Colonia.</p>	<p>Tema 1. La conquista. Subtema: La dominación militar de los pueblos indígenas en México.</p>	<p>40</p>




		<p>Fig. 2.16 Los españoles cruzaron su sangre con la raza indígena, iniciando el mestizaje; con él muchas de las tradiciones y costumbres prehispánicas desaparecieron.</p>	<p>Unidad 2. La conquista y la Colonia.</p>	<p>Tema 3. La evolución de la población. Subtema: Los efectos de la conquista sobre la población indígena.</p>	<p>48</p>
		<p>Fig. 2.17 La raza negra fue uno de los componentes del proceso de mestizaje.</p>	<p>Unidad 2. La conquista y la Colonia.</p>	<p>Tema 3. La evolución de la población. Subtema: Los componentes del proceso de mestizaje.</p>	<p>49</p>
		<p>Fig. 2.19 Las castas se formaron de los cruzamientos de las diferentes razas.</p>	<p>Unidad 2. La conquista y la Colonia.</p>	<p>Tema 3. La evolución de la población. Subtema: Las castas.</p>	<p>51</p>




	<p>Ilustración de una actividad que dice: Observa la siguiente ilustración y escribe en la línea lo que se te pide a continuación.  A) ¿Qué representa la siguiente ilustración?  B) ¿Qué grupos étnicos están representados?  C) ¿Cómo era la situación social de estos grupos?</p>	<p>Unidad 2.  La conquista y la Colonia.</p>		<p>52</p>
	<p>Fig. 2.30 Sor Juana Inés de la Cruz, gran poetisa mexicana en el siglo XVII. Pintura de Miguel Cabrera.</p>	<p>Unidad 2.  La conquista y la Colonia.</p>	<p>Tema 6. Cultura y ciencia.  Subtema. Las grandes figuras de los literatos eruditos: Sigüenza y Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz.</p>	<p>64</p>
	<p>Ilustración de actividades de fin de unidad, dice: Observa la siguiente fotografía donde se representa el mestizaje.</p>	<p>Unidad 2.  La conquista y la Colonia.</p>		<p>68</p>

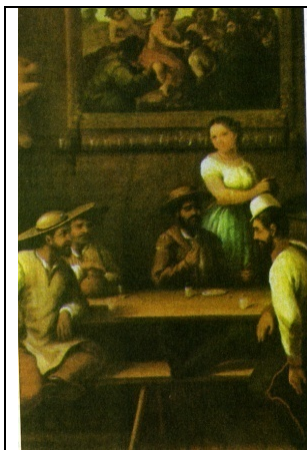


		<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>		<p>70</p>
	<p>Fig. 3.1 Los indios fueron el grupo más discriminado en la Colonia. Pintura de Diego Rivera.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: El desarrollo de la identidad novohispana.</p>	<p>72</p>
	<p>Fig. 3.2 La Virgen de Guadalupe fue un símbolo libertario para los insurgentes.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: Los significados del guadalupanismo</p>	<p>73</p>







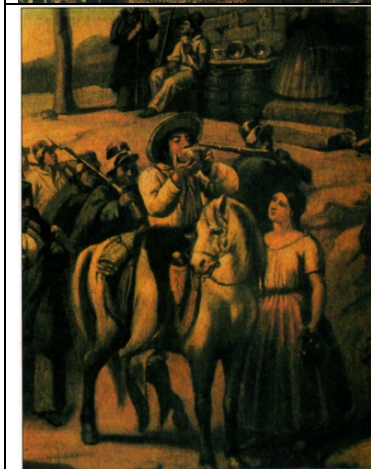
		<p>Fig. 3.3 La sociedad novohispana fue una sociedad multirracial.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: El conflicto social.</p>	<p>75</p>
		<p>Fig. 3.4 Las condiciones de vida de los indios eran precarias a principios del siglo XIX.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: Los peninsulares y criollos</p>	<p>76</p>
		<p>Fig. 3.6 Los indios ocuparon el lugar más bajo en la pirámide social novohispana.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: La situación de los indígenas, las castas y los esclavos</p>	<p>77</p>

		<p>Fig. 3.8 Los mestizos aprendían algún oficio, lo desarrollaban y de su producto vivían.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: La situación de los indígenas, las castas y los esclavos</p>	<p>78</p>
		<p>Fig. 3.9 Las castas fueron un sector marginado en la sociedad novohispana.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: La situación de los indígenas, las castas y los esclavos</p>	<p>78</p>
		<p>Fig. 3.12 Personas de diversos estratos sociales paseaban en la Alameda Central de la Ciudad de México. Grabado del siglo XIX:</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 1: Raíces de la independencia. Subtema: La influencia de las ideas de la ilustración y de las experiencias revolucionarias de Norteamérica y Francia.</p>	<p>81</p>

		<p>Fig. 3.19 Biombo de la época colonial que representa diversas construcciones y la vida cotidiana.</p>	<p>Unidad 3. La independencia de México.</p>	<p>Tema 2. Desarrollo de la guerra. Subtema: Etapa de organización.</p>	<p>89</p>
		<p>Fig. 4.2 Vida cotidiana en la antigua calle de Plateros, hoy Madero, en la ciudad de México.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854</p>	<p>Tema1. La consumación de la independencia. Subtema: Los factores políticos internos y externos que influyen en la consumación.</p>	<p>105</p>
		<p>Fig. 4.6 La coronación de Iturbide, fragmento de una pintura de J. A. Paz, 1882.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854.</p>	<p>Tema 2: Las dificultades de la organización de un gobierno estable. Subtema. El imperio de Iturbide y su desenlace.</p>	<p>110</p>

		<p>Fig. 4.14 Interior de una pulquería en la ciudad de México. La producción del maguey era importante en las primeras décadas del siglo XIX.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854</p>	<p>Tema 3. La situación de la economía y la población. Subtema: La propiedad de la tierra y su distribución en las primeras décadas de vida independiente.</p>	<p>117</p>
		<p>Fig. 4.17 En 1830 el atraso industrial de México era evidente.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854</p>	<p>Tema 3. La situación de la economía y la población. Subtema. El comercio y las aduanas.</p>	<p>119</p>
		<p>Fig. 4.18 Los mercados son una herencia de la época prehispánica.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854</p>	<p>Tema 3. La situación de la economía y la población. Subtema. El comercio y las aduanas.</p>	<p>120</p>




		<p>Fig. 4.19 Muchos años después de la consumación de la independencia la situación económica de los peones era precaria.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854</p>	<p>Tema 3. La situación de la economía y la población. Subtema. La distribución territorial de la población.</p>	<p>121</p>
		<p>Fig. 4.25 La Fuente del Agua en la ciudad de México, a mediados del siglo XIX.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854</p>	<p>Tema 4. La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales. Subtema. La separación de Texas.</p>	<p>125</p>
		<p>Fig. 4.30 La Garita de la Viga, uno de los lugares por donde penetró el ejército estadounidense.</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854</p>	<p>Tema 4. La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales. Subtema. La venta de la Mesilla.</p>	<p>129</p>


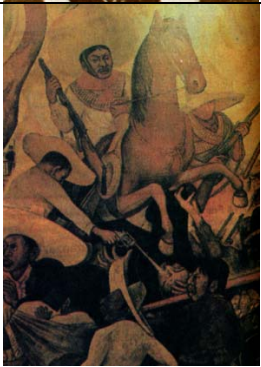

	<p>Ilustración de actividad que dice: Observa la siguiente ilustración que representa un mercado y escribe en las líneas lo que se te solicita. A) Describe la ilustración y los elementos que la integran. B) Ubica la época que se representa en la pintura. C) ¿Cómo es la vida cotidiana en los mercados actualmente?</p>	<p>Unidad 4. Las primeras décadas de vida independiente 1821-1854.</p>		<p>132</p>
	<p>Fig. 5.7 El ejército mexicano en el siglo XIX estuvo constituido por voluntarios, forzados por la leva y dirigidos por una oficialidad en parte de carrera y en parte forjada en el propio campo de batalla.</p>	<p>Unidad 5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional 1854-1875</p>	<p>Tema 3. La Guerra de Reforma. Subtema. Juárez en la presidencia de la república.</p>	<p>146</p>




		<p>Fig. 5.8 Detalle de una litografía del siglo pasado en que se aprecian diversos clérigos.</p>	<p>Unidad 5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional 1854-1875.</p>	<p>Tema 3. La Guerra de Reforma. Subtema. Las leyes de Reforma expedidas en Veracruz.</p>	<p>147</p>
		<p>Fig. 5.14 Salón imperial en el castillo de Chapultepec.</p>	<p>Unidad 5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional 1854-1875</p>	<p>Tema 4. La intervención y el Imperio. Subtema. Establecimiento del imperio de Maximiliano.</p>	<p>153</p>
		<p>Fig. 5.18 Juárez reinstaló los poderes republicanos el 15 de junio de 1867.</p>	<p>Unidad 5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional 1854-1875</p>	<p>Tema 5. La restauración de la República.</p>	<p>157</p>
		<p>Unidad 6. México durante el porfiriato.</p>	<p>Parte de la carátula</p>	<p>168-169</p>	




	<p>Fig. 6.4 El gobierno de Porfirio Díaz buscó la pacificación y el orden en el país.</p>	<p>Unidad 6. México durante el porfiriato.</p>	<p>Tema 2. El ejercicio del poder político. Subtema. La represión de la oposición política y social.</p>	<p>175</p>
	<p>Fig. 6.19 Decadencia del régimen porfirista.</p>	<p>Unidad 6. México durante el porfiriato.</p>	<p>Tema 6. La crisis del porfirismo. Subtema. La situación económica y la agudización de los problemas sociales.</p>	<p>192.</p>






	<p>Fig. 6.23 Sociedad mexicana del Porfirismo. Mural pintado por Diego Rivera, se titula “El sueño de una tarde dominical en la Alameda Central” (1947).</p>	<p>Unidad 6. México durante el porfiriato.</p>	<p>Tema 6. La crisis del Porfirismo. Subtema. Las clases medias y las demandas de democracia y competencia política.</p>	<p>195</p>
	<p>Fig. 7.2 Porfirio Díaz impuso una dictadura en México, contra la cual luchó el movimiento maderista.</p>	<p>Unidad 7. La revolución Mexicana y su impacto en la Transformación del país.</p>	<p>Tema 1. El maderismo Subtema. Las aspiraciones democráticas de Madero y la campaña electoral.</p>	<p>202</p>
	<p>Fig. 7.4 Al reelegirse nuevamente el presidente Díaz, Madero se convenció de que el único camino que quedaba era la revolución armada. (“El pueblo en armas”, de David Alfaro Siqueiros.)</p>	<p>Unidad 7. La revolución Mexicana y su impacto en la Transformación del país.</p>	<p>Tema 1. El maderismo Subtema. La última reelección de Díaz y la Revolución Maderista.</p>	<p>204</p>

		<p>Fig. 7.13 Congreso constituyente en la ciudad de Querétaro. EL movimiento constitucionalistas, iniciado por Venustiano Carranza en 1913, propició la celebración de dicho congreso a partir de 1916 para restituir el orden constitucional.</p>	<p>Unidad 7. La revolución Mexicana y su impacto en la Transformación del país.</p>	<p>Tema 2. El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias. Subtema. La defensa de la Constitución y la revolución social.</p>	<p>213</p>
		<p>Fig. 7.14 Los campesinos, principalmente los zapatistas, demandaron constantemente la solución a sus problemas agrarios.</p>	<p>Unidad 7. La revolución Mexicana y su impacto en la Transformación del país.</p>	<p>Tema 2. El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias. Subtema. Los distintos orígenes sociales y demandas del movimiento revolucionario.</p>	<p>214.</p>
		<p>Fig. 7.31 La educación fue uno de los principales reclamos de las masas populares revolucionarias.</p>	<p>Unidad 7. La revolución Mexicana y su impacto en la Transformación del país.</p>	<p>Tema 4. La revolución y la cultura. Subtema. El nacimiento de un sistema educativo de masas.</p>	<p>233</p>

		<p>Fig. 7.35 El corrido se convirtió en un medio eficaz para que el pueblo conociera los sucesos surgidos durante y después de la Revolución.</p>	<p>Unidad 7. La revolución Mexicana y su impacto en la Transformación del país.</p>	<p>Tema 4. La revolución y la cultura. Subtema. EL impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido.</p>	<p>236</p>
		<p>Actividades dice: Instrucciones; Observa la ilustración que representa al muralismo mexicano y describe brevemente lo que en ella se expresa.</p>	<p>Unidad 7. La revolución Mexicana y su impacto en la Transformación del país.</p>		<p>237</p>
		<p>Fig. 8.8 En los centros urbanos muchos sectores de la población realizan sus movimientos sociales, sin el apoyo o dirigencia de algún partido.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 1. El sistema político. Subtema. Movimientos sociales y partidos políticos.</p>	<p>248</p>

	<p>Fig. 8.14 Los precios de los productos han mantenido una constante tendencia a la alza, con varios periodos de estabilidad como consecuencia del desarrollo económico.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 2. Los cambios de la economía. Subtema. Los precios: fases de estabilidad y de inflación.</p>	<p>256</p>
	<p>Fig. 8.16 La población mexicana aumentó de manera acelerada durante el período 1940-1990, provocando la explosión demográfica en las ciudades grandes de México.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 3. La población. Subtema. El crecimiento en el periodo.</p>	<p>259</p>
	<p>Fig. 8.19 El acelerado crecimiento de la población urbana ha provocado que en ciertas regiones rurales disminuya la población, o bien que se mantenga estable.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 3. La población. Subtema. Algunos problemas de la población.</p>	<p>262</p>

		<p>Ilustración de Actividades que dice: Contestas las preguntas siguientes.  ¿Cuáles fueron las causas del crecimiento de la población?  ¿Por qué razón se produce la migración interna en México?  Estados Unidos ha incrementado las medidas drásticas contra los indocumentados ¿Crees que esto detendrá la emigración de mexicanos hacia ese país? ¿Por qué?</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>		<p>263</p>
		<p>Fig. 8.21 En las diversas regiones que conforman nuestro país existen profundas desigualdades económicas, sociales, culturales y políticas.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 4. La evolución de las regiones. Subtema. La desigualdad económica y social de las regiones y su tendencia evolutiva.</p>	<p>265</p>
		<p>Fig. 8.22 La población indígena se encuentra en una situación marginal con respecto al resto de la nación mexicana.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 4. La evolución de las regiones. Subtema. La magnitud regional de la pobreza.</p>	<p>265</p>

	<p>Fig. 8.23 EL sistema educativo ha tenido como objetivo hacer llegar la educación a la mayor cantidad posible de mexicanos; uno de sus principales elementos son los libros de texto gratuito.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 5. La educación y los medios culturales de masas. Subtema. El crecimiento del sistema educativo: sus avances y limitaciones.</p>	<p>268</p>
	<p>Fig. 8.25 La cultura popular mexicana recibe la permanente influencia extranjera por conducto de los medios de comunicación masiva.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 5. La educación y los medios culturales de masas. Subtema. Los medios de comunicación de masas y su influencia en las transformaciones de la cultura popular.</p>	<p>270</p>
	<p>Fig. El cine mexicano ha sido cuna de una cantidad de artistas con amplia influencia sobre la población.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 5. La educación y los medios culturales de masas. Subtema. El cine.</p>	<p>271</p>

		<p>Fig. 8.28 La televisión es un medio de comunicación masiva de permanente influencia en la sociedad mexicana.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 5. La educación y los medios culturales de masas. Subtema. La televisión y sus programas</p>	<p>273</p>
		<p>Fig. 8.29 La producción de revistas es notable, así como variados son los temas que en éstas se tratan.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 5. La educación y los medios culturales de masas. Subtema. La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas.</p>	<p>274</p>
		<p>Fig. 8.32 Los materiales plásticos tienen una extensiva variedad de aplicaciones, destacando su utilidad en la industria automotriz.</p>	<p>Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.</p>	<p>Tema 6. Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana. Subtema. La petroquímica y los nuevos materiales plásticos.</p>	<p>278</p>



Actividades dice:  
Compara las ilustraciones que están enseguida e identifica los cambios ocurridos en la vida cotidiana de la población mexicana.

Unidad 8. El desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.

Tema 6. Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana.  
Subtema. El uso del automóvil y el sistema carretero.

281



**ANEXO 14**

**Cuadro de imágenes/fotografías del libro de secundaria**


**Historia 3. Editorial Santillana**





**Serie XXI**



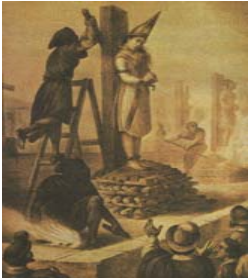

**Autores:**



**Salvador Rodríguez Fernández y**





**María Eva Castillo Roblez.**




FOTOGRAFÍA	PIE DE ILUSTRACIÓN	UNIDAD	TEMA/SUBTEMA	PÁGINA
		Carátula del Libro Historia 3 editorial Santillana XXI, Secundaria		
			Imagen del Índice	7
		Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica	Imagen de la Línea del Tiempo. Ubicación temporal	15
	1.31. Molienda del Maíz	Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica	La unidad cultural de las civilizaciones mesoamericanas  Rasgos comunes de los pueblos mesoamericanos	32





		<p>Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>Actividades: Aplico mis conocimientos</p>	<p>35</p>
	<p>1.42 Detalle del Códice Mendocino que representa un temascal o baño de vapor para atender a las mujeres después del parto.</p>	<p>Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>La unidad cultural de las civilizaciones mesoamericanas</p> <p>Las matemáticas y las ciencias</p>	<p>37</p>
	<p>1.48 En las familias de esclavos mexicanas, el padre tenía la obligación de educar personalmente a sus hijos varones.</p>	<p>Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>La unidad cultural de las civilizaciones mesoamericanas</p> <p>Moral y vida social</p>	<p>40</p>
	<p>1.49 Los tonalpouhqui eran las personas responsables de mostrar a las madres los destinos de sus hijos</p>	<p>Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>La unidad cultural de las civilizaciones mesoamericanas</p> <p>Moral y vida social</p>	<p>40</p>

	<p>1.50 Detalle del Códice Mendocino donde se consignan las diferentes etapas de la educación de un niño antes de ir al calmécac o al telpuchcalli.</p>	<p>Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>La unidad cultural de las civilizaciones mesoamericanas Moral y vida social</p>	<p>41</p>
	<p>1.51 Detalle del Códice Florentino donde se aprecia la transmisión de conocimientos por parte del temachtiani a las madres en un telpuchcalli o casa de los jóvenes.</p>	<p>Uno. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>La unidad cultural de las civilizaciones mesoamericanas Moral y vida social</p>	<p>41</p>
		<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>Imagen de la Ubicación temporal Línea del tiempo</p>	<p>48</p>
		<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>Imagen de la Ubicación temporal Línea del tiempo</p>	<p>49</p>





	<p>2.3 Tropas españolas siguen a Cortés y la Malinche. Códice Azcatitlán</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La conquista y la organización de los gobiernos coloniales</p> <p>Primeros viajes y establecimientos</p>	<p>51</p>
	<p>2.4 Hernán Cortés es recibido en Tlaxcala</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La conquista y la organización de los gobiernos coloniales</p> <p>La dominación militar de los pueblos indígenas de México</p>	<p>52</p>
	<p>2.7 Los indígenas fueron atacados por epidemias de viruela, para lo cual no tenían defensas.</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La conquista y la organización de los gobiernos coloniales</p> <p>La dominación militar de los pueblos indígenas de México</p>	<p>54</p>
	<p>2.17 Vestido a la inglesa y traje goyesco, aproximadamente de 1780. Fueron la vestimenta preferida de las clases privilegiadas.</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La conquista y la organización de los gobiernos coloniales</p> <p>El gobierno de Nueva España a partir de 1786</p>	<p>59</p>



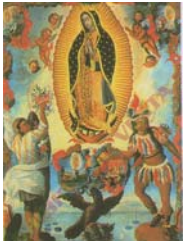
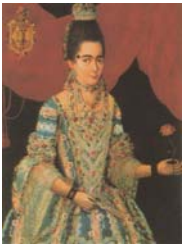
	<p>2.19 Carlos III canceló el acceso de los criollos a las instituciones públicas más importantes</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La conquista y la organización de los gobiernos coloniales</p> <p>El gobierno de Nueva España a partir de 1786</p>	<p>60</p>
		<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La población y la economía de la Colonia</p>	<p>62</p>
	<p>2.20 De india y cambujo, la casta tiente en el aire.</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La población y la economía de la Colonia</p> <p>Antecedentes históricos</p>	<p>62</p>
	<p>2.23 De español e india, mestizo</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La población y la economía de la Colonia</p> <p>Los efectos de la Conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”</p>	<p>64</p>

	2.24 De negro e india, lobo	Dos. La Conquista y la Colonia	La población y la economía de la Colonia Los efectos de la Conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”	64
	2.25 De español y mestiza, castizo	Dos. La Conquista y la Colonia	La población y la economía de la Colonia Los efectos de la Conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”	65
	2.26 De indio y mestiza, coyote	Dos. La Conquista y la Colonia	La población y la economía de la Colonia Los efectos de la Conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”	65
	2.27 Pareja formada por indígenas.	Dos. La Conquista y la Colonia	La población y la economía de la Colonia Los efectos de la Conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”	65

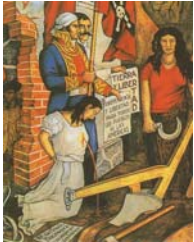



	<p>2.28 Indios caciques</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La población y la economía de la Colonia Los efectos de la Conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”</p>	<p>66</p>
	<p>2.29 Escenas de Mestizajes</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La población y la economía de la Colonia Los efectos de la Conquista sobre la población indígena; la “catástrofe demográfica”</p>	<p>66</p>
	<p>2.44 Traslado de la imagen y estreno del santuario de la virgen de Guadalupe</p>	<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La iglesia y las culturas novohispanas  La formación del poder económico de la iglesia</p>	<p>75</p>
		<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>Actividad: Aplico mis conocimientos</p>	<p>76</p>











		<p>Dos. La Conquista y la Colonia</p>	<p>La iglesia y las culturas novohispanas</p> <p>Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Juan Ruiz de Alarcón, Carlos de Sigüenza y Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz</p>	<p>p. 78</p>
		<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Ubicación temporal Línea del Tiempo</p>	<p>86</p>
		<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Ubicación temporal Línea del Tiempo</p>	<p>87</p>
		<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Las raíces de la Independencia</p>	<p>88</p>





		Tres. La independencia de México	Las raíces de la Independencia	88
	3.2 Pareja Criolla	Tres. La independencia de México	Las raíces de la Independencia  El “nacionalismo criollo”	89
	3.3 La virgen de Guadalupe como símbolo de unión y patrona de Nueva España, José de Rivera y Argomanis, 1737.	Tres. La independencia de México	Las raíces de la Independencia  Los significados del guadalupanismo	89
	3.4 Los criollos habían logrado amasar grandes fortunas	Tres. La independencia de México	Las raíces de la Independencia  El conflicto social	90





	<p>3.6 Los indígenas era uno de los grupos sociales más desprotegidos.</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Las raíces de la Independencia El conflicto social</p>	<p>90</p>
	<p>3.14 El virrey Iturrigaray ansiaba el poder y apoyaba las ideas del Ayuntamiento</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Las raíces de la Independencia Las guerras europeas y los conflictos políticos en España</p>	<p>94</p>
	<p>3.15 Alegoría que representa el triunfo de los insurgentes y la Independencia de México</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>La guerra de Independencia Antecedentes históricos</p>	<p>96</p>
 <p><i>Josefa Ortiz de Domínguez</i> 1768-1820</p> <p>Nació en Valladolid (hoy ciudad e Morelia) y en 1791 contrajo matrimonio con Miguel Domínguez, quien fue designado corregidor de Querétaro. Ella y su esposo</p>	<p>participaron en las juntas conspirativas organizadas en Querétaro en los primeros años del siglo XIX. Cuando la policía del virrey descubrió la conspiración, el corregidor encerró a su esposa en sus habitaciones; desde ahí, ella logró entrar en contacto con un partidario de la Independencia, quien avisó a Miguel Hidalgo del peligro que corría. Cuando el virrey Venegas se enteró de que la esposa del corregidor colaboraba con los conspiradores, ordenó que la recluyeran en un convento. Tiempo después algunos gobernantes propusieron premiar a Josefa Ortiz por su participación en el comienzo de la Guerra.....</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>La guerra de Independencia Los acontecimientos centrales en las campañas de Hidalgo y Morelos</p>	<p>97</p>

	<p>3.21 Morelos acompañado por Gertudis Bocanegra, ilustre mujer que luchó por la Independencia de México</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>La guerra de Independencia  La composición social de los ejércitos insurgentes</p>	<p>101</p>
		<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Actividad: Aplico mis conocimientos</p>	<p>105</p>
	<p>3.27 Francisca Xavier Paula. Retrato costumbrista del siglo XVIII.</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Navegando con la Historia</p>	<p>106</p>
	<p>3.28 Virgen de Guadalupe. Pintura costumbrista del siglo XIX</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Navegando con la Historia</p>	<p>106</p>





	<p>4.1 Entrada del generalísimo don Agustín de Iturbide a la Ciudad de México</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La consumación de la Independencia</p>	<p>112</p>
		<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La situación de la economía y la población</p>	<p>122</p>
	<p>4.18 Litografía de la ciudad de Zacatecas.</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La situación de la economía y la población Antecedentes históricos</p>	<p>122</p>
	<p>4.19 Durante los primeros años de la vida independiente, la mayoría de los mexicanos vivía en condiciones de pobreza.</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La situación de la economía y la población La propiedad de la tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>123</p>

	<p>4.21 Interior de la hacienda de Barrera en Guanajuato</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La situación de la economía y la población</p> <p>La propiedad de la tierra y su distribución durante las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>123</p>
	<p>4.25 En las principales ciudades se concentró el mayor número de habitantes</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La situación de la economía y la población</p> <p>La distribución territorial de la población</p>	<p>125</p>
	<p>4.26 Bahía de San Francisco, California.</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La situación de la economía y la población</p> <p>El despoblamiento del norte y la situación de las fronteras</p>	<p>126</p>
		<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>Actividad: Aplico mis conocimientos</p>	<p>127</p>





	<p>4.32 Grabado que refleja los momentos de desorden y anarquía que se sucedieron en el país después de 1821.</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>La guerra de 1847 y las pérdidas territoriales</p>	<p>129</p>
		<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Imagen de la carátula</p>	<p>139</p>
		<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Ubicación temporal Línea del tiempo</p>	<p>140</p>
		<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Ubicación temporal Línea del tiempo</p>	<p>141</p>




	<p>5.1 Mientras el país se convulsionaba por las guerra, la población trataba de realizar sus actividades cotidianas</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Los conflictos entre mexicanos: Liberales contra Conservadores</p>	<p>142</p>
	<p>5.9 El “Abecedario de buenas costumbres” impartía ejemplo de buen comportamiento y criticaba las malas maneras.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Los conflictos entre mexicanos: Liberales contra Conservadores Los debates en el Congreso Constituyente sobre la propiedad de la tierra y sobre los derechos individuales</p>	<p>147</p>
	<p>5.10 A mediados del siglo XIX, la mayoría de las personas participaban en festividades religiosas, desfiles alegóricos y divertidos jolgorios.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Los conflictos entre mexicanos: Liberales contra Conservadores</p>	<p>147</p>
	<p>5.14 Benito Juárez y su esposa Margarita Maza de Juárez</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Los conflictos entre mexicanos: Liberales contra Conservadores Juárez en la Presidencia de la República</p>	<p>149</p>











 <p>La fuerza más Guerra de Reforma sistema</p>	<p>5.16 Miembros del ejército liberal</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Los conflictos entre mexicanos: Liberales contra Conservadores Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares</p>	<p>150</p>
	<p>5.17 Grabado que muestra la entrada de Benito Juárez del país después de la batalla de Calpulalpan.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>Los conflictos entre mexicanos: Liberales contra Conservadores  La victoria Liberal</p>	<p>150</p>
		<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La Intervención francesa y el Segundo Imperio</p>	<p>152</p>
		<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La Intervención francesa y el Segundo Imperio</p>	<p>152</p>




	<p>5.18 Paseo del Viático por las calles de la ciudad de Aguascalientes. Litografía de Thomas Egerton (1840).</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La Intervención francesa y el Segundo Imperio  Antecedentes históricos</p>	<p>152</p>
		<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La Intervención francesa y el Segundo Imperio</p>	<p>152</p>
	<p>5.29 Emperatriz Carlota</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La Intervención francesa y el Segundo Imperio  Establecimiento del Imperio de Maximiliano</p>	<p>157</p>
		<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La restauración de la República</p>	<p>160</p>




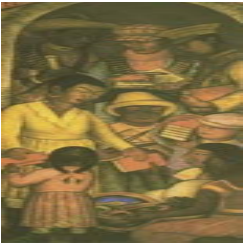
	<p>5.31 Patio de una casa. Obra del pintor José María Velasco</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La restauración de la República</p>	<p>160</p>
	<p>5.33 En la segunda mitad del siglo XIX, la inseguridad que imperaba en los caminos acentuó la incertidumbre entre la población</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional</p>	<p>La restauración de la República  La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados</p>	<p>163</p>
		<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Imagen de la carátula de la unidad</p>	<p>171  Encuentre otra p. 173 fotog histo.</p>
		<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>El gobierno de Porfirio Díaz</p>	<p>174</p>

	<p>6.1 La paz y tranquilidad que disfrutaba el país se reflejaba en el pueblo</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>El gobierno de Porfirio Díaz</p> <p>Antecedentes históricos</p>	<p>174</p>
	<p>6.6 Díaz se hizo acompañar de un grupo de influyentes administradores, conocidos como los Científicos. Detalle de un mural de Juan O'Gorma.</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>El gobierno de Porfirio Díaz</p> <p>Las fuerzas de apoyo del Porfiriato</p>	<p>176</p>
		<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Actividad: Aplico mis conocimientos</p>	<p>181</p>
	<p>6.18 La gente se concentró en la Ciudad de México, donde se abrieron numerosas fuentes de trabajo</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Las transformaciones económicas</p> <p>Las ciudades y los cambios en la distribución territorial de la población</p>	<p>185</p>

	<p>6.20 Los hacendados, con apoyo de las fuerzas públicas, dieron un trato despótico a los peones</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Las transformaciones económicas</p> <p>El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas</p>	<p>186</p>
	<p>6.21 Peones de las haciendas</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Las transformaciones económicas</p> <p>El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas</p>	<p>186</p>
	<p>6.28 Justo Sierra (al centro) durante una ceremonia de entrega de premios</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La cultura y el desarrollo tecnológico</p> <p>La refundación de la Universidad Nacional</p>	<p>191</p>
	<p>6.42 Moda femenina durante el Porfiriato.</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Navegando con la Historia</p> <p>La cultura en el Porfiriato</p>	<p>202</p>

	<p>6.44 La catrina</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Navegando con la Historia La cultura en el Porfiriato</p>	<p>202</p>
		<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Ubicación temporal Línea del tiempo</p>	<p>206</p>
		<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Maderismo y constitucionalismo</p>	<p>208</p>
	<p>7. 16. Vista Parcial de la avenida Juárez, una de las más afectadas durante la Decena Trágica</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Maderismo y constitucionalismo  La caída de Madero y la usurpación huertista</p>	<p>214</p>





	<p>7.25 Jefes zapatistas toman sus alimentos en el restaurante Sanborn's durante su estancia en la Ciudad de México</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Maderismo y constitucionalismo</p> <p>La victoria de la fracción carrancista</p>	<p>220</p>
	<p>7.31 De la dictadura a la Revolución, mural de David Alfaro Siqueiros en el Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)</p>	<p>224</p>
	<p>7.39 Manifestación de vasconcelistas en la Ciudad de México</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)</p> <p>El gobierno y las organizaciones obreras</p>	<p>227</p>
	<p>7.38 Mensajeros escolares mandando castas ala comunidad internacional</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)</p> <p>El impulso federal a la educación pública</p>	<p>227</p>





	<p>7.47 Para pagar la deuda petrolera, la población contribuyó con lo que sus circunstancias le permitían</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Las transformaciones de la Revolución (1917-1940)</p> <p>La expropiación petrolera</p>	<p>232</p>
		<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>La revolución y la cultura</p>	<p>234</p>
	<p>7.50 Catarsis, fresco de José Clemente Orozco, 1934, Palacio de Bellas Artes, Ciudad de México.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>La revolución y la cultura</p> <p>Antecedentes históricos</p>	<p>234</p>
	<p>7.52 Mural de Diego Rivera en los corredores de la Secretaría de Educación Pública, cuyo tema es la educación de masas.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>La revolución y la cultura</p> <p>El nacimiento de un sistema educativo de masas</p>	<p>235</p>







	<p>7.53 Unos de los temas preferidos de la novela de la Revolución Mexicana es la vida del pueblo oprimido</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>La revolución y la cultura  La novela de la revolución</p>	<p>236</p>
	<p>7.56 Durante la Revolución, los corridos fueron el medio de comunicación más efectivo entre la sociedad rural.</p>	<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>La revolución y la cultura  El impacto de la Revolución en la cultura popular: el corrido</p>	<p>237</p>
		<p>Siete. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país.</p>	<p>Actividad: Aplico mis conocimientos</p>	<p>238</p>
		<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>El sistema político mexicano</p>	<p>246</p>

	<p>8.3 A pesar de la intensa actividad política de incipientes partidos, el PRI ganaba las elecciones</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>El sistema político mexicano  El sistema de partido dominante y sus funciones</p>	<p>247</p>
	<p>8.12 Cuauhtémoc Cárdenas en campaña</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>El sistema político mexicano  El desarrollo de una sociedad políticamente compleja y los avances del pluralismo político</p>	<p>251</p>
	<p>8.13 Desde 1980, los movimientos populares han aumentado a lo largo del todo el país.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>El sistema político mexicano  Movimientos sociales y partidos políticos</p>	<p>251</p>
	<p>8.15 El viejo edificio del Congreso fue convertido en la sede de la Asamblea de Representantes del Distrito Federal. Actualmente, ahí sesiona la Asamblea Legislativa de esta entidad.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>El sistema político mexicano  El régimen electoral</p>	<p>252</p>

		<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales.</p>	<p>254</p>
	<p>8.17 El crecimiento de las ciudades acelera la actividad comercial, pero también ocasiona desocupación y subempleo.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales. Antecedentes históricos</p>	<p>254</p>
	<p>8.20 La inflación golpeó los salarios de los trabajadores mexicanos.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales.  El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas</p>	<p>255</p>
	<p>8.24 Incorporación de la mujer al mundo del trabajo.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales.  Los cambios en el tamaño de la fuerza de trabajo en su distribución por sectores.</p>	<p>257</p>

	<p>8.28 La población mexicana ha crecido aceleradamente debido a múltiples factores económicos, políticos y sociales</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales. El crecimiento de la población en el período 1940-1990</p>	<p>260</p>
	<p>8.32 Las instituciones de seguridad social, como el Instituto Mexicano del Seguro Social, ofrecen una importante orientación familiar para el control poblacional.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales. Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades.</p>	<p>261</p>
	<p>8.33 La mejor y más oportuna atención médica ha incrementado el bienestar físico y mental en la población</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales. Las instituciones de salud y el combate a las enfermedades.</p>	<p>261</p>
	<p>8.35 Las personas de la tercera edad requieren más atención para cubrir sus necesidades básicas de subsistencia</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales. Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas</p>	<p>262</p>

	<p>8.39 La población indígena mexicana está básicamente dedicada a la agricultura de autoconsumo</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales.</p> <p>La magnitud regional de la pobreza</p>	<p>264</p>
	<p>8.41 Los indígenas mexicanos han permanecido, durante muchos años, marginados del progreso material social de México</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>Los cambios económicos, demográficos y sociales.</p> <p>La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas</p>	<p>264</p>
	<p>8.42 La televisión tuvo una gran aceptación entre las familias mexicanas</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>La educación, los medios culturales de masas y las innovaciones técnicas</p>	<p>266</p>

	<p>8.44 Portada de la cartilla para alfabetizar, que se proporcionaba gratuitamente a quien la solicitara. La alfabetización fue una de las tareas más importantes de la SEP.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>La educación, los medios culturales de masas y las innovaciones técnicas</p> <p>El crecimiento del sistema educativo; sus avances y limitaciones</p>	<p>267</p>
	<p>8.45 El propósito fundamental de la política educativa del gobierno mexicano es abatir el analfabetismo</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>La educación, los medios culturales de masas y las innovaciones técnicas.</p> <p>El crecimiento del sistema educativo; sus avances y limitaciones</p>	<p>267</p>
	<p>8.54 Gracias a los métodos anticonceptivos, las parejas pueden decidir cuándo y cuántos hijos quieren tener.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México Contemporáneo (1940-1990)</p>	<p>La educación, los medios culturales de masas y las innovaciones técnicas</p> <p>Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos</p>	<p>271</p>

ANEXO 15

Imágenes/fotografías del libro de Texto de Historia 3.



Editorial Santillana. Serie 2000

Autores:





José de Jesús Nieto López





María del Socorro Betancurt Suárez





Rigoberto F. Nieto López

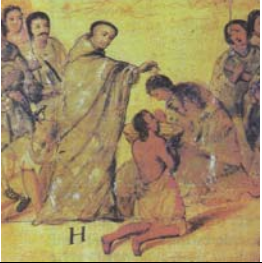



FOTOGRAFIA/IMÁGENES	PIE DE ILUSTRACIÓN	UNIDAD	TEMA/SUBTEMA	PÁGINA
			Portada del Libro Historia 3 Santillana	
	Fig. 1.2 Pintura del siglo XVI, en la que se representa la vida cotidiana de un grupo nómada de Aridoamérica.	UNO. Las civilizaciones prehispanicas y su herencia histórica	Ubicación Geográfica y Temporal  Aridoamérica	11
	Fig. 1.12 Estratificación social de los mayas del horizonte clásico	UNO. Las civilizaciones prehispanicas y su herencia histórica	Ubicación Geográfica y Temporal  Horizonte Clásico	17









	<p>Fig. 1.30. En el tianguis de Tlatelolco se intercambiaban muchos productos de las regiones mesoamericanas</p>	<p>UNO. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>Rasgos comunes de las civilizaciones mesoamericanas  La diversidad de cultivos y la preparación de alimentos</p>	<p>32</p>
	<p>Fig. 1.36. Fragmento de la Tira de la Peregrinación Mexica</p>	<p>UNO. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>Rasgos comunes de las civilizaciones mesoamericanas Las matemáticas y las ciencias</p>	<p>36</p>
	<p>Fig. 1.38. Detalle del procedimiento empleado por los artesanos mesoamericanos para elaborar un códice</p>	<p>UNO. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>Rasgos comunes de las civilizaciones mesoamericanas  La escritura y la transmisión de las ideas</p>	<p>37</p>
	<p>Fig.1.39. Escena de la vida cotidiana de los mexicas en el tianguis. Fragmento de un mural de Diego Rivera, Palacio Nacional.</p>	<p>UNO. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica</p>	<p>Rasgos comunes de las civilizaciones mesoamericanas Moral y vida social. Los valores y la vida en sociedad.</p>	<p>38</p>





	<p>1651. Nace sor Juana Inés de la Cruz, el mayor genio poético de América durante la Colonia</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>Línea del Tiempo</p>	<p>42</p>
	<p>1571. Se estableció en Nueva España el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>Línea del Tiempo</p>	<p>42</p>
	<p>Fig. 2.3 La Malinche auxilia a Cortés para que éste pueda comunicarse con los jefes de los grupos indígenas.</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La Conquista. Los Europeos en América  Primeros viajes y establecimientos</p>	<p>45</p>
	<p>Fig. 2.12 Los caciques se encargaban de cobrar el tributo y de organizar la policía local.</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La organización política y la evolución de la población  División y administración del territorio</p>	<p>52</p>




	<p>Fig. 2.16 La sociedad mestiza se conformó durante la época colonial como resultado de la mezcla de distintos grupos humanos.</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La organización política y la evolución de la población</p> <p>Los componentes del proceso de mestizaje. La introducción de esclavos africanos.</p>	<p>55</p>
	<p>Fig. 2.18 La población de Nueva España aumentó considerablemente a partir del siglo XVII</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La organización política y la evolución de la población</p> <p>El tamaño de la población y su distribución en el territorio</p>	<p>56</p>
	<p>Fig. 2.20 La población indígena, despojada de sus tierras y medio de vida, fue forzada a trabajar en beneficio de los españoles</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La organización política y la evolución de la población</p> <p>Las relaciones sociales y la diversidad étnica.</p>	<p>57</p>
	<p>Fig. 2.22 Las castas representaban el 22% del total de la población novohispana</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La organización política y la evolución de la población</p> <p>Las castas</p>	<p>58</p>

	<p>Fig. 2.29 Escena que representa el bautizo de varias personas</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La iglesia y la cultura en Nueva España</p> <p>La formación del poder económico de la iglesia</p>	<p>66</p>
	<p>Fig. 2.32 Sor Juana Inés de la Cruz, una de las figuras más destacadas en el campo de la cultura durante el período colonial</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La iglesia y la cultura en Nueva España</p> <p>Las grandes figuras de los literatos y eruditos: Juan Ruiz de Alarcón, Carlos de Sigüenza Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz</p>	<p>68</p>
	<p>Fig. 2.34 El palacio de Minería, obra del arquitecto español Manuel Tolsá, fue construido entre 1797 y 1813.</p>	<p>Dos. La conquista y la colonia</p>	<p>La iglesia y la cultura en Nueva España</p> <p>La ciudad colonial y la arquitectura; su evolución durante la colonia</p>	<p>70</p>
	<p>1808. El virrey José de Iturrigaray es depuesto por un grupo de comerciantes encabezados por Gabriel de Yermo.</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>Línea del Tiempo.</p>	<p>74</p>





	<p>1815. José María Morelos es hecho prisionero en Tezmalaca, actual estado de Puebla, y fusilado en San Cristóbal Ecatepec.</p>	<p>Tres. La Independencia de México</p>	<p>Línea del Tiempo</p>	<p>75</p>
	<p>Fig. 3.1 La imagen de la virgen de Guadalupe se convirtió en un elemento de identidad para las personas nacidas en Nueva España</p>	<p>Tres. La Independencia de México</p>	<p>Raíces de la Independencia  El nacionalismo criollo</p>	<p>76</p>
	<p>Fig. 3.2 Desde el comienzo de la lucha de independencia, Hidalgo adoptó la imagen de la virgen de Guadalupe como bandera de las fuerzas insurgentes.</p>	<p>Tres. La Independencia de México</p>	<p>Raíces de la Independencia  Los significados del guadalupanismo</p>	<p>77</p>
	<p>Fig. 3.7 José de Iturrigaray estaba al frente del gobierno de Nueva España cuando los franceses ocuparon la península y se apoderaron del trono español.</p>	<p>Tres. La Independencia de México</p>	<p>Raíces de la Independencia  Las guerras europeas y los conflictos políticos en España</p>	<p>80</p>

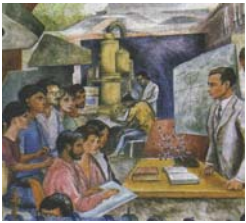



	<p>Fig. 3.8 La mayoría de las personas que participaron en la conspiración de Querétaro eran criollos.</p>	<p>Tres. La independencia de México.</p>	<p>El desarrollo de la Guerra. Las ideas de los insurgentes</p>	<p>82</p>
	<p>Fig. 3.12 El ejército insurgente se formó con gente del pueblo, sin experiencia ni entrenamiento militar, pero decidida a poner fin al dominio español</p>	<p>Tres. La independencia de México</p>	<p>El desarrollo de la Guerra. Las ideas de los insurgentes  La composición social de los ejércitos insurgentes</p>	<p>85 85</p>
		<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854</p>	<p>Carátula</p>	<p>91</p>
	<p>Fig. 4.8 Escena de la vida cotidiana en la Ciudad de México, en las primeras décadas de vida independiente</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854</p>	<p>La consumación de la independencia  Santa Anna como figura política representativa de la época.</p>	<p>99</p>




				
	<p>Fig. 4.9 En las primeras décadas de vida independiente, el desacuerdo de los mexicanos por la forma de gobierno del país produjo frecuentes conflictos armados entre ellos.</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854</p>	<p>La consumación de la independencia</p> <p>La diferencia entre centralistas y federalistas</p>	<p>100</p>
	<p>Fig. 4.10 En los primeros años de vida independiente, la mayoría de mexicanos vivía en condiciones de pobreza.</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854</p>	<p>La situación de la economía y la población</p>	<p>102</p>
	<p>Fig. 4.12 En los mercados regionales se vendían, por lo general, alimentos y mercancías producidos en las poblaciones de la región y de los alrededores.</p>	<p>Cuatro. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1854</p>	<p>La situación de la economía y la población</p>	<p>104</p>
	<p>Fig. 5.1 Los conflictos entre liberales y conservadores obstaculizaron el desarrollo de las</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y</p>	<p>Liberales y conservadores</p>	<p>120</p>




	<p>actividades económicas y causaron la pobreza de mucha gente.</p> <p>Fig. 5.2 Las familias más ricas del país se agruparon en el partido conservador y se opusieron a los cambios propuestos por los liberales</p>	<p>la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p> <p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>Liberales y conservadores</p> <p>Diferencias entre los liberales y los conservadores en relación con la organización política del país, la igualdad ante la Ley, la propiedad y las libertades individuales.</p>	<p>120</p>
	<p>Fig. 5.3 Escena de la vida cotidiana en las primeras décadas de vida independiente del país.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>Liberales y conservadores</p> <p>Diferencias entre los liberales y los conservadores en relación con la organización política del país, la igualdad ante la Ley, la propiedad y las libertades individuales.</p>	<p>121</p>
	<p>Fig. 5.7 Hacia 1856, la mayor parte de la tierra cultivable estaba en manos de los terratenientes.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>Liberales y conservadores</p> <p>Las reformas previas a la Constitución de 1857</p>	<p>124</p>







	<p>Fig. 5.10 La vida cotidiana en la ciudad de México en la década de 1850, antes del comienzo de la Guerra de Reforma</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>La Guerra de Reforma</p> <p>Las características de los ejércitos liberal y conservador y de sus jefes militares</p>	<p>129</p>
	<p>Fig. 5. 11 Los sectores populares festejaron ruidosamente la victoria militar de los liberales sobre los conservadores.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>La Guerra de Reforma</p> <p>La victoria Liberal</p>	<p>130</p>
	<p>Fig. 5.22 Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada enfrentaron la tarea de reconstruir el país después de varias décadas de guerra.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>La restauración de la República y la cultura política en la época liberal</p>	<p>140</p>
	<p>Fig. 5.23 El prolongado período de guerra produjo un estado general de pobreza y el estancamiento de las actividades agrícolas</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>La restauración de la República y la cultura política en la época liberal</p> <p>Los gobiernos de Juárez y Lerdo</p>	<p>140</p>

	<p>Fig. 5.25 Los gobiernos de Juárez y Lerdo dictaron varias disposiciones legales para reorganizar la educación pública</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>La restauración de la República y la cultura política en la época liberal</p> <p>Los problemas del federalismo</p>	<p>142</p>
	<p>Fig. 5.26 Muchas comunidades campesinas fueron despojadas de sus tierras por los grandes terratenientes, amparados por las leyes agrarias de 1857.</p>	<p>Cinco. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875</p>	<p>La restauración de la República y la cultura política en la época liberal</p> <p>La inseguridad y los conflictos militares y sociales en los estados</p>	<p>143</p>
	<p>1885. Consolidación de la dictadura porfirista; fortalecimiento del latifundismo y represión de campesinos.</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Línea del Tiempo</p>	<p>150</p>
	<p>1906. Huelga de Cananea, Sonora.</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Línea del Tiempo</p>	<p>151</p>
	<p>1907. Represión de la huelga textil</p>	<p>Seis.</p>	<p>Línea del Tiempo</p>	<p>151</p>

	<p>de Río Blanco, Veracruz.</p> <p>Fig. 6.1 Porfirio Díaz y sus principales colaboradores, parientes y amigos se mantuvieron en el poder durante más de 30 años.</p>	<p>México durante el Porfiriato</p> <p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político</p>	<p>152</p>
	<p>Fig. 6.3. La convivencia familiar en un hogar campesino durante el Porfiriato</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político</p>	<p>153</p>
	<p>Fig. 6.4 El gobierno de Díaz logró restablecer la paz pública con base en el autoritarismo y la violenta persecución de sus opositores</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político</p> <p>Las demandas de estabilidad y seguridad</p>	<p>154</p>

	<p>Fig. 6.5 Los grupos adinerados apoyaron a Porfirio Díaz; a cambio , recibieron todo tipo de privilegios y facilidades para emprender negocios</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político</p> <p>Las fuerzas de apoyo del Porfiriato</p>	<p>154</p>
	<p>Fig. 6.9. Marcha de los mineros de Cananea durante la huelga de 1906, cargan los cadáveres de sus compañeros asesinados</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político</p> <p>La represión de la oposición política y social. Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros</p>	<p>157</p>
	<p>Fig. 6.10 La huelga del Río Blanco (fotografía de un diorama de Fernando Castro).</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La formación del régimen de Díaz y el ejercicio del poder político</p> <p>La represión de la oposición política y social. Los casos de los grupos indígenas y de los movimientos obreros</p>	<p>158</p>

	<p>Fig. 6.14 Escena de la vida cotidiana, de una familia de hacendados porfiristas</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Las transformaciones económicas</p> <p>Las vías de comunicación y las fuentes de energía</p>	<p>161</p>
	<p>Fig. 6.19 Los hacendados, con apoyo de las fuerzas públicas, dieron un trato despótico a los peones</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Las transformaciones económicas</p> <p>El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas</p>	<p>163</p>
	<p>Fig. 6.21 El trabajo diario en una hacienda de Tlaxcala a fines del siglo XIX.</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>Las transformaciones económicas</p> <p>El problema de la tierra: el desarrollo de la gran propiedad y la situación de las tierras de los pueblos y de las comunidades indígenas</p>	<p>164</p>
	<p>Fig. 6.22. Durante el Porfiriato, la población campesina careció de una elemental instrucción</p>	<p>Seis. México durante el Porfiriato</p>	<p>La cultura y la influencia del desarrollo tecnológico</p>	<p>166</p>

	<p>Fig. 7.3 En la ciudad de Puebla, Aquiles Serdán, su familia y algunos amigos comienzan la lucha armada contra el régimen de Díaz.</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>El maderismo La campaña militar y la derrota de Díaz</p>	<p>183</p>
	<p>Fig. 7.10 Varias mujeres se integraron a la lucha revolucionaria; son conocidas como “las soldaduras”</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias Carranciasmo, Villismo y Zapatismo</p>	<p>189</p>
	<p>Fig. 7.18 Tropas estadounidenses en el puerto de Veracruz (grabado de Fernando Castro Pacheco)</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>El constitucionalismo y la lucha de las fracciones revolucionarias La revolución y los intereses extranjeros</p>	<p>194</p>
	<p>Fig. 7.28 Los sectores populares apoyaron la decisión del gobierno cardenista de expropiar la industria petrolera.</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>Las transformaciones de la revolución (1917-1940) La expropiación petrolera</p>	<p>204</p>




	<p>Fig. 7.30 José Vasconcelos impulsó la construcción de escuelas en el medio rural.</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>La revolución y la cultura El nacimiento de un sistema educativo de masas</p>	<p>206</p>
	<p>Fig. 7.32 Los de abajo, novela del escritor mexicano Mariano Azuela</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>La revolución y la cultura  La novela de la revolución</p>	<p>207</p>
	<p>Fig. 7.33 Fragmento de un mural de Diego Rivera (Palacio Nacional)</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>	<p>La revolución y la cultura  El muralismo mexicano</p>	<p>207</p>
	<p>Figura de actividad</p>	<p>Siete. La revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940</p>		<p>209</p>



Fig. 8.2 A partir de las elecciones federales de 1988, los ciudadanos mexicanos han mostrado un mayor interés por la vida política del país.

Fig. 8.7 El rector Javier Barros Sierra encabezaba una manifestación de protesta por la ocupación de la Ciudad Universitaria por el ejército

Fig. 8.12 En las elecciones federales de 1997, la mayoría de ciudadanos del D:F: se presentó en las urnas para depositar su voto.

Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

El sistema Político  
El sistema de partido dominante y sus funciones

El sistema político  
El movimiento del 68





El sistema político  
Reforma electoral federal y reforma política del Distrito Federal





214





217





220



	<p>Fig. 8.15 El Sistema Alimentario Mexicano (SAM) sólo alcanzó sus propósitos de manera parcial.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>Los cambios de la economía</p> <p>El desarrollo de la base industrial: sus grandes etapas y sus problemas</p>	<p>223</p>
	<p>Fig. 8.20 El ambiente de estabilidad política y confianza en la economía del país propició la inversión de los empresarios mexicanos y extranjeros en la industria</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>Los cambios de la economía</p> <p>Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad</p>	<p>225</p>
	<p>Fig. 8.21 Cada año, los centros turísticos de México atraen a miles de visitantes nacionales y extranjeros</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>Los cambios de la economía</p> <p>Los servicios; el sector moderno y los sectores de baja productividad</p>	<p>226</p>
	<p>Fig. 8.24 A partir de 1950 muchas mujeres se integraron en la vida productiva del país.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>Los cambios de la economía</p> <p>Los cambios del tamaño de la fuerza de trabajo y de su distribución por</p>	<p>227</p>

	<p>Fig. 8.28 EL IMSS, creado en 1943 durante el gobierno de Ávila Camacho, proporciona servicios de seguridad social en todo el territorio nacional</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>sectores</p> <p>La población y la evolución de las regiones</p> <p>Las instituciones de salud y el combate de las enfermedades</p>	<p>231</p>
	<p>Fig. 8.29 Los trabajadores afiliados al IMSS y sus familiares tienen derecho de recibir atención médica de las clínicas y hospitales de esta institución.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La población y la evolución de las regiones</p> <p>Las instituciones de salud y el combate de las enfermedades</p>	<p>231</p>
	<p>Fig. 8.30 La ampliación de los servicios de salud permiten a la población mejorar su nivel de vida</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La población y la evolución de las regiones</p> <p>Las instituciones de salud y el combate de las enfermedades</p>	<p>232</p>
	<p>Fig. 8.31 Por lo general, las familias que emigran del campo a las ciudades se establecen en barrios o colonias que carecen de servicios públicos</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La población y la evolución de las regiones</p> <p>Los fenómenos migratorios y el desarrollo de las grandes concentraciones urbanas</p>	<p>232</p>

	<p>Fig. 8.36 Campesinas indígenas de la región de la selva chiapaneca</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La población y la evolución de las regiones La desigualdades económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas</p>	<p>234</p>
	<p>Fig. 8.37 Escena de la vida cotidiana de una familia indígena</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La población y la evolución de las regiones La desigualdades económica y social de las regiones y sus tendencias evolutivas</p>	<p>235</p>
 	<p>Fig. 8.40 La población indígena ha permanecido, durante muchos años, marginada del progreso material y social de México</p> <p>Fig. 8. 41. La educación promueve la unidad nacional, el progreso social y material y el bienestar de la población.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p> <p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La población y la evolución de las regiones La situación de la población indígena y de los campesinos minifundistas</p> <p>La educación y los medios culturales de masas El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus</p>	<p>236</p> <p>238</p>

	<p>Fig. 8.42 A partir de 1934, el Estado mexicano impulsó y financió la construcción de escuelas en todo el territorio nacional.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>limitaciones</p> <p>La educación y los medios culturales de masas</p> <p>El crecimiento del sistema educativo; sus avances y sus limitaciones</p>	<p>239</p>
	<p>Fig. 8.43 Muchas personas de avanzada edad se inscriben en los programas de alfabetización de adultos.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La educación y los medios culturales de masas</p> <p>La evolución del analfabetismo</p>	<p>239</p>
 	<p>Fig. 8.47. El periódico es un medio de comunicación que está al alcance de todas las personas que saben leer.</p> <p>Fig. 8.55 La investigación médica y el uso de modernos aparatos para el diagnóstico y tratamiento de enfermedades contribuyen a mejorar la salud de la población</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p> <p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>La educación y los medios culturales de masas</p> <p>La evolución de los medios impresos: periódicos, revistas e historietas</p> <p>Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana</p> <p>Los antibióticos, los anticonceptivos y otros avances médicos</p>	<p>242</p> <p>247</p>




	<p>Fig. 8.56 La calidad de los alimentos que consumen las familias dependen, en gran medida, de los ingresos del grupo familiar y de su nivel educativo</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana</p> <p>Los cambios de consumo y sus efectos sobre el medio</p>	<p>247</p>
	<p>Fig. 8.57 En las ciudades grandes y pequeñas, las actividades cotidianas de la gente producen enormes cantidades de basura.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana</p> <p>Los cambios de consumo y sus efectos sobre el medio</p>	<p>248</p>
	<p>Fig. 8.58. La demanda de productos por parte de los consumidores puede provocar la excesiva explotación de los recursos naturales.</p>	<p>Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990</p>	<p>Procesos de desarrollo técnico y transformaciones de la vida cotidiana</p> <p>Los cambios de consumo y sus efectos sobre el medio</p>	<p>248</p>



Imagen de actividad de esta unidad

Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

249



Imagen de la portada y contraportada del libro Santillana serie 2000

	Imagen de actividad de esta unidad	Ocho. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990	249
	Imagen de la portada y contraportada del libro Santillana serie 2000		

## Anexo 16



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



Tlalnepantla de Baz, Estado de México, 22 de Mayo de 2007

### **RESPUESTA A LA SOLICITUD DE INFORMACIÓN MEDIANTE ESCRITO LIBRE DE FECHA 04 DE MAYO DE 2007**

En respuesta a su solicitud de información, recibida por esta Unidad de Enlace con fecha 04 de mayo de 2007, en la cual solicita *"la cantidad de libros de texto (tiraje) de Historia de México para tercer grado de Secundaria, que en el año en curso se distribuyeron en todas las escuelas de este nivel educativo. Así como también, la casa editorial a la que pertenecen."* Nos permitimos informarle que la distribución nacional de libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria ciclo escolar 2006-2007, fue de un total de 1,498,621 ejemplares, de las empresas editoras siguientes: Ángeles Editores, Edere, Ediciones Castillo, Ediciones Pedagógicas/Mc Graw Hill, Ediciones Quinto Sol, Ediciones SM, Editorial Esfinge, Editorial Patria Cultural, Editorial Santillana, Editorial Trillas, Fernández Editores, Fondo de Cultura Económica, Grupo Editorial Norma, Jamer Editores, Limusa Noriega Editores, Nuevo México, Oxford University Press-Harla y Pearson Educación (Longman/Prentice).

[www.conaliteg.gob.mx](http://www.conaliteg.gob.mx)

[info@conaliteg.gob.mx](mailto:info@conaliteg.gob.mx)

#### **Almacén Tequesquínahuac**

Martín Luis Guzmán s/n Col. Nueva Ferrocarrilera  
Tlalnepantla, Estado de México, C.P. 54030  
Tel. 53 21 03 00

#### **Oficinas Centrales**

Rafael Checa 2 Col. Huerta Del Carmen  
Álvaro Obregón, México, D.F. C.P. 01000  
Tel. 54 81 04 00

#### **Planta de Impresión**

Av. Acueducto No. 2, Parque Industrial Bernardo Quintana  
El Marqués, Querétaro, Querétaro, C.P. 76246  
Tel 01 44 22 38 15 00



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



**RESPUESTA A LA SOLICITUD DE INFORMACIÓN MEDIANTE  
ESCRITO LIBRE DE FECHA 22 DE MAYO DE 2007**

En respuesta a su solicitud de información que a la letra se transcribe: "*De la cantidad total de libros de texto de la asignatura de Historia de México para Educación Secundaria, que es de 1 498 621 ejemplares, las cuales se distribuyeron en el año en curso, se desglose el tiraje que le corresponde a cada casa editorial. En los casos de las editoriales Trillas y Santillana, se especifica la serie y los autores de los libros, ya que la primera editorial mencionada cuenta con tres libros aceptados de diferentes autores y la segunda editorial con dos, según lo muestra el Catálogo de libros de texto para Secundaria de tercer grado 2006-2007.*" Nos permitimos anexarle copia simple con la información solicitada.



# COMISION NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

## DIRECCION DE DISTRIBUCION

### DEPARTAMENTO DE INFORMACION Y SEGUIMIENTO

#### REPORTE DE SALIDAS (HISTORIA DE MEXICO 3er. GRADO EDUCACION SECUNDARIA CICLO ESCOLAR 2006-2007)

CLAVE	TITULO	EDITORIAL	AUTORES	SALIDAS
Total 7643	Historia de México	Ángeles Editores	Ángeles, Alba	23,299
Total 7305	Acércate a la historia 3. De las raíces indígenas	Edere	Palos Gómez, Lilia	9,820
Total 7348	Historia de México. Tercer grado	Ediciones Castillo	Treviño Villarreal, Héctor Jaime; Rogelio Velázquez de León; Alberto Solís Villanueva y Hector Mario Treviño Villareal	304,463
Total 7326	Historia y geografía de Yucatán	Ediciones Pedagógicas / McGraw-Hill	Cordourier Morales, Alfonso Ladislao; Jorge E. Mantilla Gutiérrez; Heyden W. Perera Ramos y Salvador Rodríguez Losa	14,430
Total 7343	Las razones de la historia de México. Tercer curso	Ediciones Pedagógicas / McGraw-Hill	Latapí de Kuhlman, Paulina	111,099
Total 7645	Historia de México. Tercer curso	Ediciones Quinto Sol	Gallo T., Miguel Angel	19,266
Total 7306	Tiempo 3. Historia de México	Ediciones S.M.	Rico Galindo, Rosario; Margarita Ávila Ramírez y María Cristina Yarza Chousal	33,594
Total 7647	Historia de México. Un enfoque analítico	Editorial Esfinge	Sierra Campuzano, Claudia	100,654
Total 7640	Historia. Tercer curso	Editorial Patria Cultural	Velázquez Estrada, Rosalía; Marcela Arce Tena y Ma. Cristina Montoya Rivero	18,021
Total 7646	Historia de México. El hombre en la historia 3	Editorial Patria Cultural	Libura, Krystyna; Pablo Escalante; Rodrigo Martínez; Luis Gerardo Morales; Alejandro Pinet; José Joaquín Blanco y Alberto Sánchez	23,140
Total 7308	Historia 3. Santillana XXI	Editorial Santillana	Nieto López, José de Jesús; Ma. del Socorro Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López	217,729
Total 7322	Historia y geografía del estado de Tabasco. 3er grado	Editorial Santillana	García Payró, Olinda	36,120
Total 7346	Historia 3	Editorial Santillana	Nieto López, José de Jesús; Ma. del Socorro Betancourt Suárez y Rigoberto F. Nieto López	142,749
Total 7347	Lecciones de historia de México	Editorial Trillas	Rodríguez, Alfonso; Enrique Ávila y Carlos Andaluz	89,198
Total 7349	Historia de México. Orígenes, evolución y modernidad	Editorial Trillas	Vázquez, Josefina Zoraida; Teresa Silva Tena y Francisco González Aramburo	22,223
Total 7621	Historia y Geografía de Tabasco	Editorial Trillas	Perera Briseño, Enrique	12,060
Total 7642	Historia de México. Reflexiones acerca de nue	Editorial Trillas	Muñoz Pérez, Virgilio Alberto; Ana Ma. Cristina Ávila y Ana Ma. Campuzano	42,389
Total 7342	Historia del hombre en México 3	Fernández Editores	Jiménez Alarcón, Concepción	73,523
Total 7345	Historia de México 3	Fondo de Cultura Económica	Mac Gregor Gárate, Josefina; Cristina Gómez Álvarez; Laura Pérez Rosales; José Rubén Romero Galván y Antonio Rubial García	12,264
Total 7644	El hombre y su huella 3	Grupo Editorial Norma	Flores Guzmán, José Antonio y Alejandro Alonso Aguirre	14,004
Total 7649	Historia de México	Jamer Editores	Miranda Navarrete, Gregorio	4,803
Total 7307	Historia de México 3.	Limusa Noriega Editores	Miranda Navarrete, Gregorio	14,108
Total 7620	Historia y geografía de Yucatán	Nuevo México	Pérez de Sarmiento, Marisa	14,520
Total 7648	Historia 3. Historia de México	Nuevo México	Villegas Moreno, Gloria	70,932
Total 7340	Vivir la historia 3. Historia de México	Oxford University Press-Harla	Aguilar Iriarte, Lilia Guadalupe; Francisco Ortiz Pedraza; Raquel Rodríguez Chavarría; Victor Manuel Bazúa Rueda y Marcos Tonatiuh Águila Medina	24,490
Total 7341	Historia 3. Tiempos de México	Pearson Educación (Longman/Prentice)	Gómez Méndez, Sergio Orlando y Rosa Ortiz Paz	49,723
<b>TOTALES</b>				<b>1,498,621</b>

Nota: Los autores del libro Historia 3 Santillana XXI son: Salvador Rodríguez Fernández y María Eva Castillo Roblez.