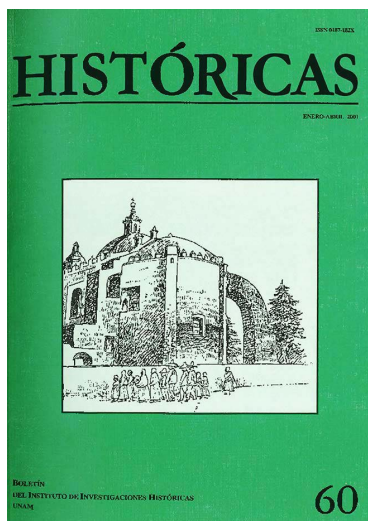




Artículo: La enseñanza de la revolución mexicana

Autor(es): Lerner, Victoria

Revista: Históricas. Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

Número: 60

Año: 2001

ISSN edición impresa: 0187-182X

ISSN de pdf: [en trámite]

Forma sugerida de citar: Lerner, Victoria. "La enseñanza de la revolución mexicana" Históricas. Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 60 (2001): p. 16-28. Edición digital en PDF, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2018, Disponible en Repositorio Institucional Históricas UNAM <http://hdl.handle.net/20.500.12525/3966>

D.R. © 2018. Los derechos patrimoniales pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México

Entidad editora: Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional Autónoma de México

Correo electrónico: departamento.editorial@historicas.unam.mx

"Excepto donde se indique lo contrario, esta obra está bajo una licencia Creative Commons (Atribución-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional, CC BY-NC-SA Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>)"



Para usos con otros fines se requiere autorización expresa de la institución: departamento.editorial@historicas.unam.mx

Con la licencia CC-BY-NC-SA usted es libre de:

- **Compartir:** copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- **Adaptar:** remezclar, transformar y construir a partir del material.

Bajo los siguientes términos:

- **Atribución:** debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
 - **No comercial:** usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
 - **Compartir igual:** si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.
-



INSTITUTO
DE INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS



REPOSITORIO
INSTITUCIONAL
HISTÓRICAS
UNAM

La enseñanza de la revolución mexicana

Victoria Lerner Sigal

Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

Introducción

La enseñanza de la historia en México —país subdesarrollado— es muy distinta a la de los países desarrollados (Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos) por diferentes razones: escasez de recursos, malas condiciones económicas de los maestros y alumnos y por los rasgos propios del sistema educativo mexicano, que se caracteriza, por ejemplo, por la existencia de un abismo entre la investigación y la enseñanza básica, exceso de teorías y brecha entre teoría y praxis. En este artículo saldrán a relucir estas cuestiones sin que pretendamos hacer una comparación entre lo que sucede en el campo de la enseñanza de la historia en México, en algunos países de Europa y en Estados Unidos.

A pesar de las diferencias entre estos países, en general, existe en ellos —aunque en muy distintos grados— la necesidad de reescribir y enseñar otro tipo de historia, debido a que por razones político-ideológicas se han desvirtuado y mitificado ciertas partes de la historia y porque todavía no se ha logrado enseñar esta materia de manera realmente significativa para el alumno, es decir, para ayudarlo a formar su conciencia cívica y humana, así como para su desarrollo intelectual.

Nos limitamos al caso de México en este artículo y no tratamos la forma de escribir y enseñar la historia en general, sino que seleccionamos como tema la manera de enseñar la revolución mexicana en el nivel básico —en la primaria y la secundaria— con la certidumbre de que nuestras ideas y sugerencias sobre este caso puedan aplicarse a otros temas de historia de México, Latinoamérica y universal.

La revolución mexicana es un tema fundamental porque la crisis del mundo actual obliga a cubrir en forma más profunda en todos los niveles de enseñanza la historia contemporánea, tanto la mundial como la nacional, y la revolución mexicana es el fenómeno más relevante de la segunda porque es la “matriz del México contemporáneo”; allí nace el sistema político, las instituciones, las leyes y la ideología que imperaron, con grandes modificaciones, en México entre 1920 y 1990, los cuales se están tambaleando y transformando en la actualidad.

La enseñanza de la revolución mexicana tiene tres lacras de diferente tipo en el nivel básico del sistema escolar mexicano.¹ A continuación las analizamos, proponiendo algunas sugerencias para corregirlas.

Repetición de contenidos

Los contenidos que se enseñan sobre la revolución mexicana son añejos. Muchas veces son los mismos que se enseñaron hace cincuenta años, por lo que pasan por alto la enorme producción historiográfica de este lapso, por medio de la cual han quedado al descubierto nuevos hechos, facetas, interpretaciones y formas de estudiar este fenómeno.

Pongamos algunos ejemplos para ilustrar este problema:

Los contenidos históricos de algunos libros de texto de primaria de 1995 son los mismos que los incluidos en años anteriores, de 1992 y más atrás. Sólo se introdujeron de manera significativa cambios didácticos tales como un lenguaje más adecuado, párrafos cortos y sencillos, actividades interesantes, recursos variados y costosos, como pinturas de los grandes muralistas de la revolución, fotos, caricaturas, documentos, mapas, corridos, etcétera.

Los planes y programas de secundaria vigentes repiten el enfoque y los mismos temas sobre revolución mexicana que los de primaria. Éste es un error porque estos sistemas escolares son distintos entre sí y porque los adolescentes tienen capacidades cognitivas, intereses científicos y actitudes políticas diferentes de las de los niños.

Por último, algunos maestros del nivel básico, sobre todo de primaria, siguen enseñando la revolución mexicana como hace cincuenta años; repiten por ejemplo los hechos más conocidos y trágicos de los inicios de la revolución y de su desenvolvimiento: los tratados de Ciudad Juárez y la renuncia de Díaz, la subida de Madero a la presidencia, su asesinato, etcétera.

Esta repetición se debe al subdesarrollo del sistema escolar mexicano, en particular a ciertas características del mismo que a continuación explicamos.

Los autores de libros de texto y los maestros no siempre consultan obras secundarias pertinentes para actualizar su información, porque no tienen el tiempo suficiente para hacerlo. En el caso de los autores de libros de texto, algunas veces se les dan plazos cortos para elaborarlos, por lo cual no pueden actualizarse en cada tema. En el de los maestros, las largas jornadas de trabajo y los bajos salarios

¹ Sobre la enseñanza de la historia en el nivel básico en México y en otros países, véase Victoria Lerner, *Los niños, los adolescentes y la enseñanza de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997.

dificultan el trabajo fuera del salón de clase; en particular es difícil preparar cada lección consultando nuevos libros y artículos. Ellos para sobrevivir corren de una escuela secundaria a otra y dan clases en dos turnos, el matutino y el vespertino en la primaria. También los profesores se dedican en los dos niveles a otras actividades: vender ropa, seguros, etcétera.

Algunos maestros tampoco tienen la preparación suficiente para adaptar los resultados de obras historiográficas, escritas para el mundo académico, a los destinatarios de la enseñanza: niños y adolescentes; ellos no son historiadores ni pedagogos, sino egresados de otras especialidades— de comunicación, contaduría, derecho, economía, entre otras— o normalistas que terminaron la licenciatura en ciencias sociales. También algunos autores de libros de texto son simplemente buenos escritores; otros sí son historiadores.

También hay que tomar en cuenta que la renovación de contenidos en México algunas veces es menospreciada frente a otras tareas. Pongamos dos casos:

Las autoridades educativas y los autores de libros de texto parecen dar menos importancia a los contenidos y más a otros elementos que implican menor esfuerzo y mayor gasto: recursos costosos, actividades ingeniosas o pedestres y formatos editoriales lujosos, como son el uso de distintos colores, letras, etcétera.

Consideramos que estos ingredientes son importantes para hacer un producto vendible y para atraer a niños y adolescentes; pero ellos deben combinarse en forma idónea con los contenidos. Lo urgente son los contenidos porque muchos maestros de nivel básico no pueden innovarlos, aunque sí son ingeniosos para inventar recursos y actividades escolares.

En algunos cursos magisteriales para maestros de nivel básico no se incluye la actualización de contenidos y se da prioridad a la explicación de teorías historiográficas —el marxismo, la corriente de *Les Annales*, el historicismo, etcétera— y pedagógicas, la investigación-acción, el constructivismo y otras más. Esto se debe a que algunos formadores de maestros se dejan llevar por su inclinación por las teorías —defecto hispanoamericano— y por su propia desinformación, ya que por no ser historiadores, ellos no pueden actualizar los hechos.²

En este rubro, se pasa por alto dos cosas: primero, las necesidades reales del maestro, las cuales son enseñar contenidos al día en forma comprensible; segundo, que estas teorías difícilmente se aplican en libros científicos de historia, mucho menos en libros de texto o en salones de clase.

² Estos comentarios nacen de mi experiencia como asesora de cursos magisteriales, autora de libros de texto para niños y adolescentes, así como especialista en didáctica de la historia. Aquí sólo cito dos trabajos míos en los cuales me baso: Victoria Lerner (comp.), *La enseñanza de Clio. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM/Instituto Mora, 1990. Cabe advertir que en los libros de texto que ganaron el concurso de 1993 sí hubo cierta renovación de contenidos. Para ver estas especificaciones y otras cuestiones, cfr. Victoria Lerner, "La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico", en Pilar Gonzalbo (ed.), *Historia y nación*, México, El Colegio de México, 1998.

CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

La forma de enseñar los contenidos de la revolución mexicana refleja el tipo de historia que se enseña en nuestro país en general. Ésta tiene las siguientes características:

Tipo de historia política y social de la revolución mexicana que se enseña

Se narra una "historia política tradicional" de la revolución mexicana, tratando los temas de siempre: los planes políticos, las luchas políticas, los cambios de regímenes, las hazañas de los héroes, etcétera. En esta descripción suele perderse lo más profundo y esencial: los motivos de los vaivenes de la lucha armada entre 1910-1917, el proceso de transformación del Estado mexicano y del régimen político, social, económico y cultural entre 1920 y 1940, las características de ambas etapas, la lucha armada (1910-1917) frente a la institucionalización (1920-1940), lo que se soñó hacer frente y lo que se pudo.

Se enseña una historia social *sui generis* porque se privilegia la historia de la elite política; si acaso se estudia la forma en que la elite política manejó y organizó la vida del resto de la sociedad: los movimientos agrario y obrero, las luchas sociales, los problemas económicos, culturales, etcétera. Sólo se estudia en forma mínima la historia social, la cual podría reconstruirse a través de diferentes grupos: por edad —de hombres, mujeres, adolescentes y niños—, por profesión —de soldados, maestros, intelectuales, burócratas, clero— y de las mayorías —obreros, campesinos, etcétera.

La historia de todos estos sujetos sociales abarca temas muy diferentes; los siguientes son sólo una muestra:

Su situación económica, social, política, laboral, educativa y general antes de la revolución y después de ella, hasta 1940 aproximadamente. Esto significa hacer un balance de lo que implicó la lucha armada y el orden posrevolucionario para ellos en sus condiciones de vida, su participación política, su *status*, etcétera.

Su participación o abstención en la lucha armada, explicando cómo se involucraron, sus razones y sinrazones y las luchas emprendidas desde abajo para cambiar la sociedad y el Estado entre 1910 y 1940.

Su visión de la revolución en general o de ciertos aspectos de ella: de los héroes y líderes políticos, de la guerra civil, de las políticas revolucionarias que en ocasiones les afectaron personalmente; por ejemplo, a los campesinos el reparto de tierras, ya sea en forma de ejidos o de propiedad individual. En el fondo se trataría de construir la versión de "los de abajo" en la revolución, de sus formas y consecuencias.

La vida cotidiana de estos grupos y colectividades, que trata la forma en que la gente vivía, sufría y moría. Ésta se puede analizar a través de ciertos elementos concretos —vestidos, transportes, viviendas, alimentos y diversiones—, así como de otros abstractos —la manera de relacionarse, las formas de trabajo, las prácticas económicas, etcétera. A través de estas cuestiones se podría valorar si el fenómeno político denominado revolución mexicana modificó las condiciones de vida de la gente y cómo.³

Se enseña una historia "idealista" y "mitificada" de la revolución

La revolución mexicana es uno de los periodos de la historia de México que más se ha mitificado, convirtiéndose en uno de los elementos funcionales de la ideología del Estado mexicano desde 1940 hasta el año 2000. Para legitimar el poder de la elite política de este lapso, se presentó como un movimiento popular, el cual trajo grandes cambios positivos en la sociedad mexicana del siglo xx.

A continuación anotaremos algunos ejemplos de esta mitología de la revolución:

Sobre los héroes de la revolución

Durante muchos años la enseñanza de la revolución mexicana ha girado alrededor de ciertos individuos clave, los cuales suelen ser pintados en forma maniquea, algunos como héroes, con todas las virtudes personales y patrióticas imaginables, por ejemplo, la mayoría de los presidentes de ese periodo, aunque en especial el mártir Francisco I. Madero y el último presidente de esta etapa, Lázaro Cárdenas. También algunos líderes campesinos, como Emiliano Zapata y Francisco Villa, forman parte de esta historia de bronce. Incluso, los hermanos Flores Magón, precursores anarquistas de la revolución entran en este panteón de colosos.⁴

Otros personajes se han convertido en los villanos de la revolución, es decir, son representados como villanos; reúnen todas las lacras y bajezas posibles: el

³ Victoria Lerner, *Una nueva forma de enseñar la revolución mexicana. Colección de doce libros para adolescentes* (en la última fase de preparación). En este artículo expongo algunos puntos de partida teórico-metodológicos de esta colección. Véase al respecto también Victoria Lerner, "Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia", *Básica 13*, septiembre-octubre de 1996, p. 53-58; Victoria Lerner, "La reescritura y enseñanza de la revolución mexicana", en Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis/Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemania, 1998, p. 111-134.

⁴ Todos estos personajes han merecido serios estudios de investigación cuyos resultados no han sido incorporados a la docencia en el nivel básico. Citemos algunas de estas obras: John Womack Jr., *Zapata y la revolución mexicana*, México, Siglo XXI, 1977; Friedrich Katz, *Pancho Villa*, México, Era, 1999; Juan Gómez Quiñones, *Sembradores. Ricardo Flores Magón y el Partido Liberal Mexicano. A eulogy and critique*, Los Angeles, Chicano Studies Center Publications, 1977.

“chacal” Victoriano Huerta, símbolo de la traición más ignominiosa, encabeza esta lista, en la cual se incluye también a Félix Díaz y Pascual Orozco. Al mismo Porfirio Díaz, quien dejó el poder en forma pacífica, en mayo de 1911, a los revolucionarios que se unieron a Madero, suele pintársele negativamente. Aquellos que se atrevieron a reivindicar parte de su labor económica y política terminaron perjudicados; por ejemplo, los autores de los libros de texto de 1992, entre los que figuran historiadores muy conocidos, fueron muy criticados, y a la postre sus libros fueron retirados de la circulación.

Al dividir a los sujetos protagónicos de la revolución en héroes y villanos se pasa por alto que la historiografía científica de los últimos años ha intentado analizar a algunas de estas figuras como seres de carne y hueso, ubicándolos en su contexto social. Por ejemplo, historiadores estadounidenses como Michael Meyer y Peter V. Henderson han elaborado importantes monografías sobre Victoriano Huerta, Pascual Orozco, Félix Díaz, Francisco León de la Barra y otros personajes.⁵ Las aportaciones de estos libros no se han incorporado a la enseñanza, lo cual denota la brecha que existe en México entre investigación y enseñanza básica, que se da en todos los temas. Éste es un problema mayor que abarca muchos elementos del sistema educativo y que no puede tratarse aquí.⁶

Esta enseñanza de la historia de México a través de héroes y villanos no sólo adultera y simplifica el papel de estos individuos en la revolución, sino que tiene otras desventajas desde el punto de vista histórico; por ejemplo, se pasa por alto el papel de héroes anónimos y de distintos grupos sociales en este movimiento: de niños, mujeres, campesinos, obreros, maestros, etcétera (*vid. supra e infra*). También se omite la relación entre estos grupos y los héroes. Además desde el punto de vista didáctico muchas veces los alumnos de enseñanza básica ni siquiera identifican a estos personajes al presentarles fotografías de los mismos. En el artículo de Rosalía Velázquez, incluido en este número, se incluyen los resultados de un estudio por niveles y personajes.

Sobre la participación popular en la revolución

También en la enseñanza de la revolución mexicana se mitifica la participación popular —que es cierta— por la descripción cuantitativa y cualitativa de los participantes. Esto se logra de varias maneras. Por una parte, se presenta que actuaron

⁵ Michael C. Meyer, *Huerta. A political portrait*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1972; cfr. del mismo autor: *Mexican rebel: Pascual Orozco and the Mexican revolution, 1910-1915*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1972; Peter V. N. Henderson, *Félix Díaz, the porfirians and the Mexican revolution*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1981; Peter V. N. Henderson, *In the absence of don Porfirio: Francisco León de la Barra and the Mexican revolution*, Wilmington, Scholarly Resources, 2000.

⁶ Victoria Lerner, “La relación entre la investigación-docencia en México, un caso concreto: la enseñanza e investigación históricas”, en Martha Magali Uribe Ortega, *Memoria. II Encuentro Internacional sobre la Formación Docente. Retos para el Siglo XX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

por motivaciones excelsas, por grandes ideales, omitiendo que razones menos puras, intereses y carencias, los motivaron a enrolarse. Por ello se adultera parte de la realidad histórica. Por otra, la revolución se presenta como una gran gesta popular de campesinos y obreros, pasando por alto que muchos de ellos no lucharon.

Tomemos el caso de los campesinos. Se presenta que todos ellos lucharon al unísono por los mejores ideales humanos: la libertad, la justicia, la igualdad y por un pedazo de tierra. No se analiza que muchos participaron por motivos menos puros y más contradictorios, porque eran obligados mediante la leva y por las condiciones materiales en que se encontraban: hambre, inseguridad, asalto de diferentes partidas revolucionarias, etcétera. También se olvida que en algunas regiones, los campesinos se unieron con los hacendados para luchar en contra de los revolucionarios; por ejemplo, los campesinos indígenas de los Altos de Chiapas lucharon en contra de las tropas carrancistas, al lado de diferentes líderes locales.⁷ También en el caso de los soldados se enaltece su espíritu y se idealiza la finalidad por la cual luchaban. Se dice, por ejemplo: "en los ejércitos rebeldes cada jefe y soldado esperaba que la situación se hiciera más justa. La tropa era poco disciplinada, pero entusiasta". Aquí se omite nuevamente el fenómeno de la leva y otros aspectos negativos del papel del ejército: los saqueos que cometió, su corrupción y su alianza con las fuerzas propietarias. Falta, sobre todo, señalar lo esencial: que el ejército ganó la revolución mexicana, encumbrándose al poder y obteniendo canonjías económicas (haciendas, inmuebles, etcétera).

Estas realidades menos excelsas, así como motivos reales y conductas deplorables se pueden encontrar en otras fuentes: v. g., en entrevistas hechas a gente del pueblo sobre la revolución. Éstas se omiten en esta "historia oficial de la revolución". Oigamos, por ejemplo, a un adolescente de Acatlán, Puebla, quien describe la situación económica del campo en plena lucha (1914-1915) y su desilusión de la revolución:

Por aquel entonces mi padre se iba al campo y traía dos o tres biznagas que, después de quitarles las espinas, se molían junto con el nixtamal para que se obtuviera el doble de masa: era lo único que comíamos porque hasta las culebras habían desaparecido, menos iba a haber conejos, o ya de perdida ratas o lagartijas. Era tan desesperada la situación que varios muchachos de mi edad, sobre todo mis primos Eduardo y Emilio, habíamos decidido enrolarnos en la tropa cuando ésta pasara por aquí, al fin que de todos modos teníamos que morir, pero sería más triste morir de hambre que de un balazo. Yo siempre quise pertenecer a las tropas de don Emiliano, y Emilio decía que era mejor irse con los carrancistas porque pagaban por pelear; pero mejor decidimos que con los primeros que pasaran; con éstos nos iríamos. Teníamos 14 años, apenas por cumplir [...] No pasó mucho tiempo, pues al mes siguiente llegó lo que tanto temíamos, pero que ya esperábamos también. Eran tropas zapatistas [...] lo

⁷ Alicia Hernández Chávez, "La defensa de los finqueros, 1914-1920", en *Historia Mexicana* (111), enero-marzo de 1979, p. 335-369.

primero que [hizo el comandante Jesús Morales] fue incendiar el pueblo. Grande fue mi decepción al ver estas cosas, porque si esto lo hacían los zapatistas, que eran de los nuestros, qué nos harían los del gobierno [...] Agrega: la orden que trafa el "Tuerto" Morales era la de quemar solamente las haciendas, pero como no se informó dónde estaban las haciendas se fue por lo más fácil; a lo mejor pensó que de todos modos el fuego acabaría con todo [...] Al ver la acción que hizo el "Tuerto", hablamos mis primos y yo otra vez. A mí de plano se me quitaron las ganas y los demás decidieron irse cuando pasaran los carrancistas. La decisión estaba tomada.⁸

Sobre las mujeres en la revolución

Por último se presenta en forma estereotipada e irreal la participación de la mujer en la revolución. Se repite en libros de texto y lecciones escolares un símbolo, las soldaderas descritas en corridos famosos. No se menciona el contexto general que es lo fundamental: los cambios que sufrió el papel de la mujer por la revolución, a pesar de ciertos continuismos. Algunos trabajos de investigación hechos tanto en Estados Unidos como en México han tratado este asunto con seriedad.⁹

Propuesta inicial para enseñar una historia equilibrada de la revolución

En suma, todos estos contenidos políticos y sociales tienden a presentar una historia mítica de la revolución mexicana, con el objetivo de despertar emociones de grandeza y patriotismo; también se intenta inculcar valores ideológico-políticos importantes, como el nacionalismo. Pero estos ideales puros e imágenes beatificadas desvirtúan la enseñanza de la revolución mexicana, la convierten en una epopeya histórica no en una realidad. Al hacerlo así la historia sirve para embalsamar la conciencia política del niño y del adolescente no para desarrollar su conciencia crítica, como es deseable.

Este tipo de enseñanza tuvo un sentido para la elite política entre 1940 y el año 2000, la revolución de 1910 se convirtió en un elemento básico para legitimar su llegada al poder. Por medio de este movimiento popular entre comillas, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) llegó al poder en 1929, se quedó en él por setenta años, ya como Partido Revolucionario Institucional (PRI). Éste creó las principales instituciones del México contemporáneo, la sociedad y el régimen político del México contemporáneo, con sus méritos y defectos. La crisis

⁸ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Sexto grado*, México, Talleres de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1995; Eleazar Zavala (coord.), *Mi pueblo durante la revolución*, 3 v., México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1969, v. III, p. 29.

⁹ Ann Soto, *The Mexican woman. A study of her participation during the revolution, 1910-1940*, tesis de doctorado de la Universidad de Paloalto, California.

de éste en el año 2000 y las diferentes opciones para el futuro no pueden estudiarse aquí.¹⁰

En este México del año 2001, el cual se ha ido haciendo cada día más pluralista, por un proceso lento que abarca los últimos quince años, ya se puede enseñar la participación real de “los de abajo” en la revolución y su versión de este fenómeno. Daremos algunas ideas sobre este asunto a continuación.

El balance de la revolución para los grupos mayoritarios no suele enseñarse en forma concienzuda en libros de texto, aulas, programas, etcétera. Esto implicaría analizar el México revolucionario y posrevolucionario con más objetividad, destacando los sueños y utopías de este movimiento frente a la compleja realidad que creó.

En este enfoque mitificado también se omite en gran medida que la revolución fue una decepción para gran parte de la gente del pueblo, de los de abajo. Sus críticas y desilusiones se pueden documentar a través de testimonios orales, corridos, etcétera. Incluimos dos testimonios negativos de la posrevolución como ejemplo. El primero, de un campesino de Lagos de Moreno, Jalisco, el cual se queja de sus dificultades para conseguir un ejido con las siguientes palabras:

Digamos que no tenemos derecho a lo que buscamos en nuestro país [...] han sido tantas las dificultades y pretextos que se nos han dado o peor, [esto] se debe al dinero puesto en manos de enemigos enmascarados y eternos de la revolución, éstos han impedido la reforma agraria, sorprendiendo o dando mordidas a autoridades inferiores del gobierno; por ellos no hemos sido tratados satisfactoriamente.

El segundo es de un mexicano que emigró a Estados Unidos, quien critica la situación de México en 1920 comparándola, con amargura, con la que vive en el país vecino: “qué ventajas tenemos fuera de nuestro país. Ventaja muy grande. Comer, vestir, tranquilidad, garantías en todo [...] porque aquí no nos mide, el sable, el empleado del gobierno.”

Desde luego que también hay balances positivos de la revolución y la posrevolución, porque la suerte individual varió y también la forma de ver la realidad. De la misma reforma agraria y de las conquistas de la posrevolución dos ejidatarios de Lagos de Moreno, Jalisco, hacen comentarios positivos; el primero dice: “Que Dios sea alabado, ahora lo que Dios nos da [es nuestro]. El vanco nos cobra un pequeño impuesto”. El segundo afirma: “lo bueno es que hicimos que nos dieran un día de descanso obligatorio”.¹¹

Objetivamente hubo logros y muchos problemas en diferentes partes del campo mexicano durante la posrevolución: hambre, desempleo, corrupción, dominio y

¹⁰ Victoria Lerner, “La revolución mexicana y el siglo XX en México”, en *Sólo Historia* (7), enero-marzo 2000, p. 6-23.

¹¹ Las citas textuales se sacaron de Ann Loraine Craig, *The first agraristas: an oral history of agrarian reform in Mexico*, tesis de doctorado presentada en 1978, después convertida en libro. Victoria Lerner, *Mexicanos en Estados Unidos: su actitud hacia México, sus líderes y su situación (1915-1930)*, Texas, University of Texas at El Paso, 1994 (*Border Perspectives* 12), p. 13 y s.

abusos de los militares, etcétera. Las dificultades, la versión escéptica y crítica de la revolución mexicana no se trasmite en la enseñanza —en salones de clases, libros, programas y casetes—, a pesar de que es parte de lo que fue ese movimiento, de su carácter múltiple y complejo.

En suma, se tiende a enseñar hasta cierto punto una versión idealizada y simplista de este movimiento revolucionario. Recursos didácticos importantes, como las fotos de famosos murales de Diego Rivera, apoyan esta interpretación idealizada de este fenómeno.

A pesar de este intento de mitificar la revolución, muchos niños y adolescentes mexicanos, por la situación real en que viven actualmente y por el relato de sus ancestros, captan que en el México posrevolucionario ha habido una gran explotación de obreros y campesinos, que ésta ocasionó miseria del pueblo y corrupción de los de arriba. Utilizando sus propias palabras, algunos consideran que la "revolución fue un movimiento a medias y que la población sigue inconforme". En el trabajo de Rosalía Velázquez —incluido en este número se da información acerca de la manera en que los niños apprehenden la revolución mexicana. Esto evidencia que es necesario enseñar la revolución mexicana en otra forma, sobre todo de manera más crítica y realista. Tal vez en el México del milenio que empieza esto sea posible, por los nuevos partidos que han ascendido al poder y por el despertar político de toda la población mexicana. Esto no implica pasarse al otro extremo, desconocer sus beneficios, ni mucho menos retroceder a un sistema político de derecha.

MANEJO DEL TIEMPO Y EL ESPACIO HISTÓRICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

La historia de la revolución mexicana también se enseña de manera equivocada por la forma en que se manejan los dos ejes de la enseñanza de la historia, el tiempo y el espacio.

El tiempo

Tradicionalmente la historia política se escribe y enseña en una forma artificial, porque se divide por periodos cronológicos fijos, por decenios, regímenes de gobierno o por las fases de un proceso. En el caso de la revolución mexicana, se divide en dos etapas, la de la lucha armada entre 1910 y 1920 y la de la institucionalización de la revolución entre 1920 y 1940. Estas fechas son las básicas o las mínimas que el alumno de nivel básico debe retener.

Estudios de campo de tipo etnológico han dejado ver que estos criterios fragmentan la información, haciéndola difícil de asimilar para el estudiante, el maestro y el lector en general. En gran medida, ellos tienen dificultades para recordar

la secuencia correcta de todos los acontecimientos, las fases del proceso, y las fechas principales. En este contexto se comprende que recordar lo sucedido en cada rubro sexenalmente, de 1910 a 1940, es casi imposible, por ejemplo en cuestión agraria.

A continuación ilustraremos las dificultades de aprehender la periodización de la revolución mexicana para diferentes sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Empecemos con los profesores. Como especialista en enseñanza de la historia del nivel básico y bachillerato, he captado que algunos maestros de primaria tienen problema para percibir la etapa posrevolucionaria, 1920-1940, como una continuación de la lucha armada que se inició en 1910 y terminó en 1920,¹² lo cual demuestra la dificultad de que el propio maestro capte la historia como proceso.

En cuanto a los alumnos podemos decir que muchos niños —un 40%, según el estudio de Rosalía Velázquez, incluido en este número— tienden a confundir la revolución de 1910 con la gesta de independencia que se realizó exactamente un siglo antes, entre 1810 y 1821. En la secundaria continúa esta confusión de la revolución mexicana con la independencia, aunque en menor grado; sólo en el bachillerato más alumnos logran ubicar que la revolución mexicana se dio entre 1910 y 1917 o entre 1910 y 1920, sin incurrir en el error de pensar que ésta terminó en 1921 por identificarla con la consumación de la independencia, la cual fue en 1821.

Resulta significativo que en los primeros niveles educativos, primaria y secundaria, se recuerda el 20 de noviembre de 1910 como el día en que se inició la revolución mexicana. Esto se debe a que esa fecha se ha convertido en fiesta cívica y en un día de asueto. Lo anterior demuestra que para niños y adolescentes esto es más importante, que ellos por su imaginación viva y su afición al juego recuerdan con más facilidad estos eventos que los contenidos de los estudios, que son áridos.

En este rubro, cabe indicar que la enseñanza de la historia por fechas y recurrir a ellas para enseñar el parámetro del tiempo sigue siendo una gran dificultad, a pesar de que en los últimos años se ha intentado introducir otros métodos para que los niños y los adolescentes las memoricen: líneas y escalas del tiempo, por ejemplo.

Por el momento sólo propongo que se prescinda, en la medida de lo posible, de las fechas en la enseñanza de la historia, sobre todo en el nivel básico, y que en el caso de la revolución mexicana, en vez de enseñar que hubo dos fases, la lucha armada —que duró de 1910 a 1920— y la posrevolución o institucionalización de la revolución —que se dio entre 1920 y 1940—, se hagan relatos o narraciones en que se vaya contando cómo se pasó de una guerra armada a un proceso creciente de pacificación, con ciertos instantes de retroceso. En general, es importante que el alumno y el maestro comprendan que la revolución mexicana

¹²Victoria Lerner, *Una nueva forma...*, op. cit.

fue un proceso que tuvo distintas fases, avances, retrocesos, continuidades, etcétera. Sin embargo, tal vez sólo el alumno de bachillerato pueda captarlo, porque su capacidad de abstracción es mayor. También al maestro se le debe enseñar esto de alguna manera.

El espacio

La revolución mexicana se enseñó en libros de texto, planes, programas y aulas como un fenómeno homogéneo, sin considerar que la historiografía científica de los últimos cuarenta años ha demostrado lo contrario: que la revolución mexicana se dio en forma distinta en cada región y localidad del país. Esto se explica porque la revolución varió según la ubicación y geografía de cada región, la presencia o ausencia de un líder revolucionario, el tipo de tenencia de la tierra, las relaciones sociales, los antecedentes históricos, etcétera. Muchos estudios historiográficos han demostrado esto, pero ellos no han llegado a la enseñanza básica, lo cual denota la brecha entre investigación y enseñanza básica otra vez.

Este defecto también se debe a una miopía didáctica: maestros, autores de libros de texto, autoridades y formadores de maestros se conforman con introducir la geografía en la enseñanza de la historia en forma simplista, ubicando en mapas los lugares donde se dieron los diferentes fenómenos históricos. Y la utilidad de la geografía en la enseñanza de la historia es mayor, pues sabiéndola emplear la hace más comprensiva; además ayuda a organizar la evidencia histórica de una manera más significativa, por espacios geográficos.

La mejor prueba de este mal manejo de la geografía en la historia de México se demuestra en los resultados de la enseñanza de la historia; los alumnos del nivel básico muchas veces no ubican la zona villista y la zapatista, como se demuestra en el mencionado estudio de Rosalía Velázquez, aunque hay grandes diferencias por niveles educativos en esta cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- CRAIG, Ann Loraine, *The first agraristas: an oral history of agrarian reform in Mexico*, tesis de doctorado presentada en 1978.
- GÓMEZ QUIÑONES, Juan, *Sembradores. Ricardo Flores Magón y el Partido Liberal Mexicano. A eulogy and critique*, Los Angeles, Chicano Studies Center Publications, 1977.
- HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia, "La defensa de los finqueros, 1914-1920", en *Historia Mexicana* (111), enero-marzo de 1979, p. 335-369.
- HENDERSON, Peter V. N., *Félix Díaz, the porfirians and the Mexican revolution*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1981.

-
- , *In the absence of Don Porfirio: Francisco León de la Barra and the Mexican revolution*, Wilmington, Scholarly Resources, 2000.
- KATZ, Friedrich, *Pancho Villa*, México, Era, 1999.
- LERNER, Victoria, *Los niños, los adolescentes y la enseñanza de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1997.
- , "La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico", en Pilar Gonzalbo (ed.), *Historia y nación*, México, El Colegio de México, en prensa.
- (comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM/Instituto Mora, 1990.
- , "Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia", en *Básica 13*, septiembre-octubre de 1996, p. 53-58.
- , "La reescritura y enseñanza de la revolución mexicana", en Javier Pérez Siller, y Verena Radkau García (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades/El Colegio de San Luis/Instituto Georg-Eckert, Braunschweig, Alemania, 1998, p. 111-134.
- , *Una nueva forma de enseñar la revolución mexicana. Colección de doce libros para adolescentes* (en la última fase de preparación).
- , "La revolución mexicana y el siglo xx en México", en *Sólo Historia*, n. 7, enero-marzo de 2000, p. 6-23.
- , *Mexicanos en Estados Unidos: su actitud hacia México, sus líderes y su situación (1915-1930)*, Texas, University of Texas at El Paso, 1994 (Border Perspectives 12), p. 13 y s.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Historia. Sexto grado*, México, Talleres de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1995.
- SOTO, Ann, *The Mexican woman. A study of her participation during the revolution, 1910-1940*, tesis de doctorado de la Universidad de Paloalto, California.
- WOMACK, John, Jr., *Zapata y la revolución mexicana*, 3 v., México, Siglo XXI, 1977.
- ZAVALA, Eleazar (coord.), *Mi pueblo durante la revolución*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1969, v. III, p. 29. □
-