

Las batallas por la historia

en México y Estados Unidos

José Antonio Aguilar

*He who controls the past controls the future.
He who controls the present controls the past.*
George Orwell, 1984.

En una célebre conferencia, dictada en 1882, Renan afirmó:

el olvido —e iría tan lejos hasta afirmar que el error histórico— es un factor crucial en la creación de una nación, y es por esta razón que el progreso en los estudios históricos a menudo constituye un peligro para el principio de la nacionalidad. Ciertamente, las pesquisas históricas sacan a la luz hechos violentos ocurridos al inicio de todas las formaciones políticas, incluso de aquellas cuyas consecuencias han sido en conjunto benéficas. La unidad siempre se logra a través de la brutalidad [Renan, 1990, p.11].

Este párrafo precede a la cita que aparece una y otra vez en todos los estudios sobre el nacionalismo: “la esencia de una nación consiste en que todos los individuos tengan muchas cosas en común y, también, que hayan olvidado otras tantas” (*ibid*). Cada ciudadano francés debe olvidar la masacre de San Bartolomé. La amnesia colectiva es necesaria porque permite el olvido de agravios pasados. Pero cuando la memoria regresa, la vida de las comunidades imaginadas que llamamos naciones se complica. Este, por supuesto, no es un fenómeno nuevo. Cuando las naciones están en problemas con su pasado, tarde o temprano, se fracturan.

Este artículo forma parte del libro en preparación *El sonido y la furia: ensayos sobre la persuasión multicultural en México y Estados Unidos*. Agradezco a Silvia de la Cera su ayuda para la investigación documental de este ensayo.

México y los Estados Unidos han experimentado esta dolencia en las últimas décadas. Ambos países se hallan inmersos en profundos procesos de cambio social, económico y político. Las guerras por reescribir el pasado común que los aqueja son manifestaciones de la angustia que producen esas transformaciones. Ambas sociedades buscan una nueva identidad nacional.

En las páginas que siguen me propongo comparar los debates que tuvieron lugar en ambos países entre 1992 y 1994. La coincidencia en el tiempo de esas batallas no es fortuita. Comparar estas disputas por la historia puede arrojar luz sobre los orígenes del malestar cultural que aqueja a ambas naciones. ¿En qué se asemejan estas guerras simbólicas? ¿Son el producto de angustias similares? ¿Cuál es, respectivamente, su relevancia para la redefinición de la identidad nacional? Intentaré explorar el mismo fenómeno en dos espacios culturales distintos. Ahora, es claro: compartimos un pasado fracturado.

DÍAS DE FURIA

En agosto de 1992 el gobierno mexicano presentó los nuevos libros de texto de historia para cuarto, quinto y sexto grados de instrucción básica. De acuerdo con los críticos, los libros no sólo entreveraban aspectos políticos muy ligados con la coyuntura que vivía entonces el país y se encontraban plagados de omisiones, lagunas y juicios incorrectos, sino que “traicionaban” el espíritu que los había animado, “herían” el pasado histórico e iban “en contra de la nacionalidad” (Ramírez, 1992). En las siguientes semanas se repetirían las mismas acusaciones una y otra vez: según los críticos, los libros escogían lo que les convenía para exaltar y para justificar el proyecto del gobierno. La reforma educativa del presidente Salinas, en consonancia con la tendencia pedagógica dominante, restauró la enseñanza por asignaturas. El libro de historia de los sesenta es restituido, con todo y la portada de la primera serie que mostraba a la Patria en forma de una mujer mestiza o indígena. El internacionalismo en la economía no parecía estar reñido con una vuelta al nacionalismo en la educación. Otras restituciones y rupturas son notables. Curiosamente, en esta ocasión los intelectuales de la izquierda defendían el *status quo ante* (Mabire, 1996).

La intensidad de la controversia, afirma un estudioso, había nutrido la “ilusión de que cada serie renegaba de la anterior e innovaba radicalmente la interpretación oficial del pasado de México” (Mabire, 1993). Lo notable, por el contrario, era la extraordinaria continuidad entre las versiones a lo largo de varios decenios.¹ Los libros de 1992 se mostraban críticos de la conquista; alababan diversos aspectos de las culturas mesoamericanas sin caer en “el indigenismo extremo” y se regodeaban “en evocar la resistencia irreductible de los chichimecas”. En lugar de hablar de mestizaje y fusión, los nuevos libros afirmaban la pluralidad y la diversidad, celebraban que, gracias a la supervivencia de la población indígena, “la cultura y la sensibilidad del mundo prehispánico siguieron vivas” (SEP, 1992, p.28). En los nuevos manuales no se equipara ya los mestizos a los mexicanos, “sino que se limita a definirlos como un grupo entre muchos, en realidad muy cercano al de los indios desde un punto de vista sociológico” (Mabire, 1993).

Si la crónica de los acontecimientos había cambiado poco, la concepción general de la historia y los valores éticos que de ella se desprendían tampoco presentaban grandes modificaciones. Los libros nuevos no dejaban de ser fieles “a puntos claves del viejo nacionalismo mexicano oficial”. La mayoría de las acusaciones a los libros de 1992 simplemente no tenían fundamento. No había excusa alguna para que el horizonte temporal que cubrían se extendiera hasta el gobierno de Salinas. Sin embargo, estos errores no explican del todo la furia desatada en la controversia.

¿Cuál era, entonces, la razón de ser de la agria polémica? La respuesta a esta interrogante tal vez se halle en los pocos, pero significativos, aspectos reales de innovación que presentaban los manuales, así como en la modificación del universo simbólico en el cual había estado sumergida la historia patria mexicana. Dos áreas de cambio destacan: la economía y la relación con los Estados Unidos. El futuro de México, según los libros, se encontraba en una economía capitalista vigorosa vinculada a los mercados internacionales. Los libros de 1992 también mostraban “más interés en transformar las relaciones del país con el mundo que en alterar los vínculos entre los mexicanos”. Según Mabire,

¹ “excepto por los vaivenes de los juicios respecto a la conquista española”. (Mabire, 1993)

“los cambios en la representación del medio internacional crean vivo contraste con los libros anteriores” (*ibíd.*). La desconfianza frente al mundo ha desaparecido casi por completo, de manera congruente con la expectativa de superar los problemas nacionales mediante relaciones económicas con otros países. En ese contexto se inscribe la visión de Estados Unidos en los nuevos manuales de historia, cuya novedad principal consiste en sugerir que, a pesar de muy graves conflictos en el pasado, “este país puede ser un socio confiable del nuestro, porque hay antecedentes de cooperación fructífera” (*ibíd.*).

Con todo, los nuevos libros no omitían los agravios pasados. “Es absolutamente falso”, afirma Mabire, “que los textos subestimen la Guerra de 1847. Lejos de eso, el tomo analizado reserva sus únicas palabras emotivas para decir que la mayor desgracia de México en el siglo XIX ‘fue la humillación militar y la pérdida del territorio nacional a consecuencia de la guerra con Estados Unidos’” (*ibíd.*). En los manuales de 1992, además, el culpable indiscutible de la guerra y el desmembramiento territorial es el expansionismo estadounidense, “como lo denotan las referencias a la doctrina del Destino Manifiesto y la aseveración de que, valiéndose de pretextos, ‘Polk declaró la guerra y ordenó la invasión de México’” (*ibíd.*)²

Los nuevos libros, sin embargo, no mencionaban, como sí lo hacía la serie de 1960, el rencor popular contra las empresas norteamericanas, ni se referían abiertamente a los empresarios extranjeros que explotaban a los obreros mexicanos, pero sí mencionaban que el ejército mexicano había reprimido la huelga de Cananea junto con los *rangers* norteamericanos. Si bien la crónica de la Revolución mexicana que presentaban los manuales no ocultaba ni subestimaba las intervenciones de Estados Unidos, “uno termina por adivinar un sentimiento próximo a la resignación que quizá dicte el realismo político”. Según

² El libro rezaba: “El presidente estadounidense, James K. Polk, que había adoptado la doctrina del Destino Manifiesto, presionó al congreso de su país para que aceptara la incorporación de Texas a la Unión Americana. La anexión se consumó en 1845. Para entonces, las ambiciones expansionistas de Estados Unidos se habían desatado. Con el pretexto de un ataque mexicano, Polk declaró la guerra y ordenó la invasión de México, en mayo de 1846... La mañana del 16 de septiembre, día en el que se conmemoraba la Independencia, la bandera estadounidense ondeó en el Palacio Nacional. El país, abatido, parecía desintegrarse. La nación sufría la más fuerte derrota militar y moral de su historia”. (SEP, 1992, pp. 82-83).

Mabire, la mayor audacia del nuevo libro, disfrazada “de un pudor exquisito”, radicaba en la insinuación de que el reconocimiento del gobierno de Estados Unidos habría sido decisivo para que Carranza triunfara sobre sus rivales (*ibíd.*).

De igual forma, los manuales reconocían el costo político que México había pagado en su relación con Estados Unidos por apoyar a las guerrillas centro-americanas (*ibíd.*).³ Compárense estos contenidos con el primer libro de texto de 1960 para quinto grado, donde se describía a Estados Unidos como la principal potencia imperialista e intervencionista. El contraste no podría ser mayor. Los libros reflejaban el empeño de la élite mexicana, “en dar nuevas connotaciones al nacionalismo oficial, a manera de hacerlo congruente con los giros de políticas de Estado que han redefinido su papel en la economía nacional y en la política exterior”. Sin embargo, las innovaciones se “entrelazan con principios inalterables de un credo nacionalista tradicional”. Lo más llamativo de los libros, concluía Mabire, “es su esfuerzo por articular ingredientes ideológicos que a primera vista parecen antitéticos” (*ibíd.*). ¿Cómo sugerir una alianza con Estados Unidos después de reconocer, de manera explícita, que históricamente ese país ha sido la mayor amenaza a la independencia nacional? “El conflicto”, responde Mabire,

se resuelve en los manuales, con facilidad inusitada, por medio de subrayar que la experiencia más traumática en las relaciones entre ambos estados tuvo lugar hace siglo y medio, y que desde entonces, gradualmente, se impusieron condiciones favorables a la cooperación” [*ibíd.*].

El pasado reciente proveía numerosos ejemplos de beneficio mutuo y de armonía entre ambas naciones.

El antiyanquismo en los libros de historia mexicanos ha sido motivo de preocupación para los norteamericanos. A mediados de los ochenta, cuando la relación entre ambos países atravesaba por una etapa particularmente ríspida,

³ “México había apoyado la revolución Sandinista de 1978 y había reconocido al Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional de El Salvador. Estados Unidos los combatía como parte del comunismo internacional. El desacuerdo en esta materia redujo las posibilidades de México para negociar mejor sus problemas económicos con Estados Unidos”. (Mabire, 1993)

la Agencia de Información de los Estados Unidos (USIA) encargó a Vesta F. Manning, un investigador de la Universidad de Arizona, un informe sobre la imagen de los Estados Unidos que se presentaba en los libros de texto gratuitos mexicanos.⁴ Después de analizar los manuales redactados en los setenta, Manning encontró que el periodo temprano de la historia norteamericana recibía un tratamiento favorable. El resto de la historia era diferente: los libros retrataban críticamente el exterminio de los indios americanos, el expansionismo territorial y el industrialismo depredador. El investigador se quejaba:

no se hace mención alguna al hecho de que en 1911 la tolerancia de los Estados Unidos hacia los revolucionarios maderistas en su territorio fue un factor importante para asegurar su victoria sobre Díaz [Manning, 1995].

A pesar de que era difícil criticar los textos por la manera en que presentan las intervenciones directas e indirectas de los Estados Unidos en México,

existe un problema de equilibrio y omisión. Curiosamente, el ataque de las tropas de Pancho Villa a Columbus, Nuevo México y la subsecuente expedición punitiva norteamericana al mando del general Pershing no son mencionados.⁵ Más aún, ninguna de las instancias en las que los Estados Unidos mostró deseos de cooperar con México es mencionada. No se hace mención de la Política del Buen Vecino, la Alianza para el Progreso, la ayuda americana o los esfuerzos cooperativos para resolver disputas o problemas fronterizos. Los textos tampoco dan crédito al capital y tecnología norteamericanos por haber desempeñado un papel benéfico al alentar la modernización de México, como en el caso de la construcción de ferrocarriles” [*ibid.*].

⁴ En realidad, la serie de los setenta mostraba una acentuada ambigüedad hacia los Estados Unidos: “un repaso de las referencias directas (a los EU) sugiere una notable ambivalencia en la visión de los Estados Unidos. El análisis por línea del número completo de referencias directas muestra que las favorables son ligeramente superiores a las desfavorables, 45% comparado con 41%”. (Manning, 1995)

⁵ Los libros actuales sí mencionan el ataque a Columbus y la expedición punitiva: “En 1916, cuando el gobierno de los Estados Unidos reconoció al de Carranza, Villa invadió el territorio estadounidense y atacó el pueblo de Columbus, en Nuevo México. Carranza lo declaró fuera de la ley. Una columna de soldados norteamericanos entró a México para perseguirlo, pero no pudieron ni siquiera encontrarlo. La presencia de tropas extranjeras en México provocó situaciones difíciles, pero la serenidad de Carranza, su apego a las vías diplomáticas, evitó que el conflicto creciera”. (SEP, 1992, p. 75).

“Es difícil”, reflexionaba compungido el analista,

para los norteamericanos, orientados hacia el futuro y con una gran fe en la posibilidad de cambio y en el progreso, entender la fijación de México con el pasado, un pasado profundamente influenciado por los Estados Unidos [*ibid.*].

Con todo, el investigador reconocía que el tratamiento dado en los libros mexicanos a los Estados Unidos era mucho más extenso que el que ofrecían los manuales norteamericanos sobre México. Los libros de 1992 eliminaron ese sesgo antigriego y pagaron un costo muy alto por ello. Algunos políticos denunciaron supuestas presiones del gobierno norteamericano para que el mexicano eliminara las referencias críticas a los Estados Unidos en los libros de texto (Zamarripa, 1992).⁶ El antiyanquismo era un pilar del nacionalismo mexicano. Su abandono significaba una transformación sustantiva de ese imaginario nacional. Los críticos defendían la integridad de un esquema de prejuicios y certezas nacionales que se había fraguado a lo largo del siglo xx, pero que cada vez aparecía más quebrado.

La polémica puso al descubierto la configuración ideológica del país. La élite modernizadora, de manera inconsistente, deseaba recordar y olvidar al mismo tiempo. Cargar con el pasado y dejarlo atrás. O, por lo menos, encontrar alguna forma de que no significara un fardo oneroso para el futuro del país. Querían poner al día la teoría ptoloméica del universo, pero sin cambiar el lugar que ocupaba el sol en el mapa celeste. Estaban atrapados entre el ayer y el hoy; su situación era, en el sentido clásico, trágica. Sus oponentes, por su parte, se hallaban libres de cualquier indicio de futuro, sus miras puestas en el pasado; con ternura cursilona evocaban una historia de bronce que ellos no forjaron. Como afirmaba uno de los vilipendiados autores de los textos:

⁶ Supuestamente en 1989 el encargado de negocios de la Embajada norteamericana, en el transcurso de una comida, le habría dicho a Ifigenia Martínez que “la educación en México era muy agresiva porque ya habían leído los libros de texto y consideraba que éstos eran muy poco amistosos hacia Estados Unidos”. Según Martínez, el diplomático le informó que “el gobierno de Washington ya había presentado una reclamación formal al gobierno de México y lo había llevado a la Secretaría de Educación Pública (SEP) protestando y pidiendo que se cambiara el texto”. El gobierno mexicano negó haber recibido tales presiones.

... una influyente franja de escritores, historiadores y periodistas de tono crítico y corazón de izquierda... vinieron a demostrar, asombrosamente para muchos, hasta qué punto la historia patria impulsada por gobiernos anteriores se ha vuelto la bandera apasionada del sector de la sociedad civil que antes llamábamos 'progresista' [Aguilar, 1992].

Dos lógicas se enfrentaban. Una, propugnaba por lo que un participante en el debate llamó “una historia patria para adultos”. Una historia que

restituía las verdades elementales a nuestra conciencia común e incluso a nuestras más íntimas creencias. Una historia que incluía, por ejemplo, el hecho más eficazmente combatido por la imaginación religiosa del país y por los historiadores eclesiásticos, a saber: que la Virgen de Guadalupe no se le apareció a ningún paisano llamado Juan Diego [Aguilar, 1993].

La historia de bronce, reconoce Aguilar Camín,

ha erigido como mitos preferentes a los derrotados y ha puesto en un segundo plano, cuando no satanizado, a los triunfadores. El problema de consagrar a los derrotados en vez de a los triunfadores es que instala en la conciencia histórica nacional un sentimiento de inconformidad, si no es que de resentimiento, con los hechos reales de nuestra historia [Aguilar, 1998].⁷

Las derrotas tienen un lugar privilegiado en la épica nacional debido a su efecto en la memoria colectiva. *Rappelez* Renan: las penas son de mayor valor que los triunfos porque imponen responsabilidades mayores. La perspectiva comparada nos revela que ese sentimiento —pertenecer a la patria de los perdedores— no es patrimonio exclusivo de los mexicanos.

¿Puede la historia patria ser a la vez cívica y científica? El llamado a escribir una historia para adultos parece suponer que sí. Enrique Florescano, uno de los autores de los manuales, afirmaba: “Antes que una ‘historia oficial’, es esta una historia crítica”. En los libros no había

⁷ “No sé”, se quejaba Aguilar Camín, “si alguien haya evaluado el impacto profundo que estas consagraciones de las derrotas y este recelo frente a las victorias dejan en la cultura cívica de los niños cuando aprenden las extrañas cosas que la historia patria les enseña”.

mitología de los héroes, ni explicación del desarrollo histórico a través de hombres providenciales o fuerzas mecánicas, sino explicación de los procesos colectivos e individuales, actualización de la historia antigua, revalorización de la época colonial y del Porfiriato, y consideración de la historia contemporánea a partir de los nuevos conocimientos producidos por la investigación reciente [Florescano, 1992].

Sin embargo, el propósito principal de una historia nacional es didáctico. Renan lo sabía muy bien. La lectura de esa historia debe ayudar a la identificación colectiva, debe contribuir a que los individuos se imaginen como parte de una misma nación. Ello hace que, en estricto sentido, ambas historias sean irreconciliables. El problema no es si la historia patria debe o no incluir mitos, sino cuántos y de qué filiación ideológica. Un desprecio absoluto de los hechos tampoco es eficaz. El equilibrio entre mito didáctico y realidad es difícil de lograr y siempre es precario. “Hacer que el niño vea lo gris del mundo”, reflexionaba Lorenzo Meyer, un mundo que

raras veces es maniqueo, en el cual es muy difícil saber dónde está el bien y el mal; tal vez es mucho pedirle a un sistema educativo... probablemente cuando el niño se convierte en adolescente es el momento en que debería hacerse [véase Carreño y Vázquez, 1993a].

Como admite Luis González: “una desmitificación total de la historia no se puede hacer. Todos vivimos de mitos en mayor o menor grado (véase Carreño y Vázquez, 1993b). O’Gorman coincidía:

la historia nacional, como todas las historias, es una mentira.(...) ¿Para qué darle a un niño una imagen fea de su país? Es más valioso y tiene más sentido político y racional darle una imagen positiva de su país [véase Carreño y Vázquez, 1993c].

Dos años después, Lynne Cheney coincidiría con los mexicanos. “Creo”, afirmó, “que nuestros niños necesitan héroes”.

Como resultado de la controversia pública, y para afirmar el compromiso patriótico del gobierno mexicano, el 13 de septiembre de 1992 el entonces presidente Salinas reconoció que los niños héroes eran una “parte fundamental” de un legado “cuya fuerza permite a las nuevas generaciones mantener la

defensa de los valores patrios”. Nosotros, afirmó Salinas, “siempre estaremos dispuestos a promover el recuerdo de los hechos históricos y a honrar la memoria de los Niños Héroes de Chapultepec”.⁸ En las páginas de los nuevos libros reaparecieron, con bombo y platillo, los nombres de los Niños Héroes, *El Pípila* y el resto del carnaval de mitos.

En 1992 los críticos de los libros de texto protestaban por lo que percibieron como una desnaturalización simbólica de la historia patria; por el abandono de mitos torales que daban coherencia a una imagen de quiénes habían sido en el pasado los mexicanos y quiénes debían ser en el futuro. En un mar tempestuoso esos mitos y símbolos eran un faro en la tormenta, pues proporcionaban dirección. La singularidad de las batallas por la memoria mexicana, me parece, no puede apreciarse cabalmente si no se compara con otras experiencias similares.⁹ En 1994 se abrió un frente histórico en las guerras culturales que se libraban en Estados Unidos. Dos países con formas de recordar el pasado aparentemente muy distintas parecieron convergir en un mismo tipo de guerrilla histórica con apenas un par de años de diferencia. ¿Fue una casualidad?

¿LA HISTORIA DE QUIÉN?

En 1987 tres jóvenes visionarios provenientes de otras tantas ciudades, (Los Angeles, Chicago, y Nueva York) organizaron la Asociación Nacional para el Progreso del Tiempo (NAFTAT). Sus gritos de batalla eran: “Hagamos de la nostalgia una cosa del pasado” y “Boicotear el pasado” (Kamen, 1991, p. 654). Se rebelaban contra lo que percibían como el humor nacional imperante: la tiranía de la nostalgia. En lugar de descubrir el mundo a su alrededor, denunciaban los críticos, los niños se la pasaban deseando haber ido a Woodstock. Los fundadores de NAFTAAT culpaban de esta fijación con el pasado al “síndrome de la nostalgia”, que había hecho presa de la sociedad norteamericana. La adoración

⁸ La primera plana de un diario rezaba: “CSG: Niños Héroes, parte histórica esencial”, *La Jornada*, 14 de septiembre 1992.

⁹ Para una revisión a ojo de pájaro de cómo se enseña la historia alrededor del mundo, véase: Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995. El libro sólo menciona a México de paso, pero sí discute el caso norteamericano.

del pasado ahogaba la creatividad en el presente. Para los mexicanos, acostumbrados a pensar en los norteamericanos como “los colonizadores del futuro”, como un pueblo inmerso en el mañana, esta presencia del pasado resulta sin duda extraña.¹⁰

Que los norteamericanos “no tienen historia”, ni “pasado digno de contarse”, ni pirámides, ni sacerdotes, ni ciudades coloniales ni una genealogía milenaria, son clichés que han estado con nosotros por mucho tiempo. Más interesante es constatar que esos lugares comunes fueron cultivados activamente por los norteamericanos mismos en un momento de su historia. Este olvido deliberado de la historia se debía a la creencia de que las reformas democráticas de una nueva nación eran antitéticas a la preservación de la cultura y la tradición. Estados Unidos fue durante un largo tiempo, y a los ojos de sus propios ciudadanos, la tierra de la oportunidad y el olvido. Y esta es una realidad, no un cliché.

¿Cómo transitó la sociedad norteamericana de la amnesia a la nostalgia? La palabra “legado” o “herencia” (*heritage*) apareció como un cliché virtual en los años siguientes a la Segunda Guerra, cuando la seguridad nacional se convirtió en preocupación central para los norteamericanos. Al mismo tiempo tenía lugar un proceso de cambio social acelerado que provocó la percepción de que había ocurrido una profunda discontinuidad histórica. Estos fenómenos atribularon a la sociedad norteamericana. En ese momento de perplejidad, un sentido de permanencia y continuidad tenía un enorme atractivo (*ibid.*, pp. 537-539). El origen de la nostalgia puede rastrearse a ese momento de la historia norteamericana. El número de personas que visitaban sitios históricos y museos comenzó a aumentar progresivamente a partir de finales de los cincuenta. Sin embargo, no fue sino hasta la década de los setenta cuando la nostalgia sentó sus reales en los Estados Unidos. La década anterior había dejado un sentimiento de ruptura con el pasado: los sesenta inauguraron nuevas sensibilidades culturales, políticas y sexuales. La tradición, en un sentido amplio, se rom-

¹⁰ La imagen de los norteamericanos como un pueblo lanzado al futuro fue acuñada y difundida por el poeta Octavio Paz en el *Laberinto de la soledad*. Debe hacerse notar que Paz vivió en los Estados Unidos en los años de las posguerra.

pió. Durante los setenta las memorias colectivas de grupos étnicos, familias multigeneracionales e individuos adquirieron una notoriedad sin precedentes. Se desarrolló una nueva pasión por la genealogía: todos querían saber su “origen”, la historia de sus antepasados. Una muestra palpable de este nuevo humor nacional fue el tremendo éxito de la teleserie *Roots: The saga of an American family*, transmitida en 1977. A partir de entonces, la historia oral se convirtió en el *hobby* de innumerables norteamericanos que buscaban afanosamente viejas fotos en el ático y escribían largas cartas a parientes lejanos inquiriendo sobre un pasado común olvidado en el tiempo. En México, la historia dramatizada en la pantalla chica también disfrutó de un éxito notable. La serie *El carruaje*, basada en las tribulaciones del gobierno republicano durante la Intervención francesa, sentó un precedente en los setenta. En las dos décadas siguientes otras teleseries históricas siguieron sus pasos: *Senda de gloria* y *El vuelo del águila*. Los *ratings* confirmaron la intuición de sus productores: la historia estaba *in* en el imaginario popular.¹¹ En los ochenta, seguir la evolución de una familia a través de las peripecias de la historia nacional era ya un gusto compartido por norteamericanos y mexicanos.

Sin embargo, el éxito de la historia popular en los Estados Unidos es paradójico. La fijación con la historia, explotada comercialmente, oculta la ausencia de información fidedigna sobre el pasado. Eventos como la guerra de Vietnam son parcialmente distorsionados y manipulados. Para comienzos de los ochenta, afirma Kamen, era evidente “un patrón de dramática desintegración informativa y consecuente confusión” entre estudiantes, maestros y administradores educativos por igual. Una encuesta realizada en 1981 reveló que los estudiantes norteamericanos ignoraban palmariamente el mundo que se extendía más allá de sus fronteras. Los conocimientos de geografía eran escandalosamente pobres.

Las noticias no eran nuevas. Una encuesta del *New York Times* realizada durante la Segunda Guerra reveló que sólo 6% de los entrevistados conocían el

¹¹ Para una interpretación positiva de la popularización de la historia en Estados Unidos, véase: Rosenzweig, Roy y David P. Thelen, *The Presence of the Past: Popular uses of History in American Life*, New York, Columbia University Press, 1998.

nombre de las trece colonias originales. En 1975 otra encuesta de Gallup encontró que el 28% de los norteamericanos desconocían el evento crucial de la historia ocurrido en 1776 y 19% no sabía que Colón había realizado su primer viaje a América en 1492. Para finales de los setenta la situación era alarmante: muchas de las comisiones estatales de educación lanzaron sus propias investigaciones. En 1990 un examen de historia aplicado nacionalmente a 16,000 jóvenes de secundaria confirmó el lamentable nivel de la mayoría de los educandos.¹²

Un cambio notable estaba a punto de ocurrir. A principios de los noventa Kamen todavía podía afirmar: “en los Estados Unidos los asuntos que involucran a la memoria colectiva no son, normalmente, disputados acaloradamente”. Los norteamericanos mostraban una inclinación a despolitizar el pasado en aras de minimizar los recuerdos de conflicto:

así fue como sanamos las heridas de la animosidad faccional que siguió a la Guerra Civil; y así fue como recordamos selectivamente sólo aquellos aspectos de la vida de los héroes que los hicieran aceptables a tantas personas como fuera posible [Kamen, 1991, pp. 700-701].

Un par de años después la supuesta tendencia a despolitizar el pasado había desaparecido.

Antes de analizar comparativamente los debates sobre la historia en México y Estados Unidos conviene hacer un repaso de las diferencias más significativas entre ambos países. Posiblemente la más importante es que, a diferencia de México y muchos otros países, Estados Unidos tradicionalmente ha tenido una política educativa muy descentralizada. Las funciones que normalmente desempeñan los ministerios de educación centrales competen en ese país exclusivamente a las dependencias estatales y locales. Si bien existen lineamientos generales de política educativa dictados por el gobierno federal en Washington, los gobernadores y legislaturas locales son en realidad los responsables de diseñar, financiar e implementar la empresa educativa. En este respecto,

¹² National Assessment of Educational Progress, *The U.S. History Report Card*, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education, 1990.

México representa el caso virtualmente opuesto. A pesar de las recientes reformas en el sector, la Secretaría de Educación Pública todavía concentra formalmente una gran cantidad de atribuciones que en los Estados Unidos competen a los estados. Además, en México desde los años sesenta existen libros de texto gratuitos y obligatorios para todas las escuelas primarias —públicas y privadas— del país. Los manuales son redactados, editados y distribuidos bajo la tutela del gobierno federal mexicano. Tal política uniformadora por parte del Estado central sería simplemente impensable en Estados Unidos. Ahí existe un amplio consenso en que “el papel del gobierno como custodio de la memoria debe ser comparativamente modesto” (*ibíd.*, p. 14). Las asociaciones civiles y otras organizaciones sociales desempeñan, como veremos, un papel central en el diseño de las políticas públicas. En México, el Estado sin consultar demasiado con la sociedad, se encarga tradicionalmente de estas funciones. Se partía de que si el Estado no cumplía esas funciones, nadie más lo haría.

Los costos de cada esquema son singulares. En México la necesidad de integrar al país a través de una narrativa unificadora ha implicado que el Estado imponga —cuando ha podido— una interpretación única de la historia. La tradición del “estado educador” tiene sin duda ventajas y costos. Ese país ha pagado el costo moral de tener una “historia oficial”. Por su parte, los norteamericanos han sufrido a menudo falta de coherencia en su memoria histórica. Como afirma Kamen, el avance simultáneo de la democratización y la descentralización de la tradición, han producido en tiempos recientes una anomalía cultural desconcertante:

la existencia de amnesia e ignorancia históricas en un tiempo de gran entusiasmo aparente por el pasado en todos los niveles sociales y en todas las formas de articulación, desde la llamada alta cultura hasta la cultura popular y de masas [*ibíd.*, p.12]

La enorme dificultad para asegurar a escala nacional niveles de competencia y desempeño educativo uniformes bajo un esquema educativo descentralizado, fue responsable precisamente de que el gobierno norteamericano decidiera a principios de los noventa impulsar una serie de iniciativas federales sin precedente. La polémica de 1994 fue un resultado directo de tales acciones.

En 1987 ya estaban en marcha medidas para fortalecer el contenido histórico de la curricula. Esto significó el involucramiento de los profesores universitarios en la confección de los programas para la educación básica y secundaria (K-12). La ausencia de los investigadores duraba ya más de medio siglo.¹³ En California y Nueva York pudo observarse un anticipo de lo vendría en las batallas por la historia. Nuevos libros de texto en el primer caso y estándares en el segundo, produjeron controversias acaloradas. El tono y la forma de esos debates fueron un preludio a la discusión nacional por venir.¹⁴ En 1989 la comisión estatal de educación de California adoptó un nuevo marco para las ciencias so-

¹³ En Estados Unidos la retirada de los profesores universitarios de las escuelas comenzó en 1916 cuando, en plena guerra mundial, se modificó la estructura de los programas educativos. En ese año una comisión de la National Education Association aconsejó a las escuelas rehacer su curricula para enfatizar temas modernos y contemporáneos. Pedía una educación social más amplia y ecléctica. Así surgió el rubro de “estudios sociales” como un paraguas bajo el cual se guarecieron varias disciplinas sociales: ciencia política, sociología, economía, historia y geografía. Los estudios sociales debían estar directamente relacionados con la organización y desarrollo de sociedad humana. La historia, como una materia independiente, prácticamente desapareció de los programas. A consecuencia de ello, los historiadores profesionales comenzaron a dejar de escuelas. En la década siguiente el proceso se aceleró. En 1932-34, una comisión de la American Historical Association (AHA) publicó un informe que proponía a la educación como una forma de acción social y se afirmaba la importancia del método científico para que los alumnos pudieran aprender a “buscar y evaluar evidencia... y a actuar con una mente ilustrada y no prejuiciada”. En otras partes del mundo el ánimo era similar. Compárese, por ejemplo, esta recomendación con el texto reformado en 1934 del artículo tercero de la Constitución mexicana de 1917 que establecía la educación socialista: “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social”. En Estados Unidos la responsabilidad más importante de los “estudios sociales” sería el desarrollo del ciudadano activista. Muchos historiadores se mostraron inconformes con esta agenda que enfatizaba el activismo a costa del aprendizaje sustantivo y en consecuencia acabaron por desvincularse de las escuelas para concentrarse en la investigación y docencia universitarias. Nash, Gary B., Charlotte Crabtree y Rose E. Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopf, 1998. pp 36-37; Josefina Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975. p 175. Para una visión comparada de la educación progresiva en Estados Unidos y México, véase: Aguilar Rivera, José Antonio, *La sombra de Ulises: ensayos sobre intelectuales mexicanos y norteamericanos*, México, Miguel Angel Porrúa/CIDE, 1998.

¹⁴ El preludio a lo que sería la batalla por la historia de 1995 ocurrió en California. En 1987 una comisión estatal redactó un “marco” para la enseñanza de la historia, un conjunto de especificaciones y criterios que los editores de libros de texto tendrían que cumplir para que sus libros fueran certificados y aprobados por las autoridades locales. Las autoras del “marco” fueron Diane Ravich y Charlotte Crabtree. La casa editorial Houghton Mifflin se lanzó a la empresa de crear una nueva línea de libros de texto para las escuelas de

ciales y la historia. Como resultado, aumentó el número de cursos de historia nacional y universal. Otros estados siguieron el ejemplo californiano, y en 1988 el National Endowment for the Humanities (NEH) fundó el centro Nacional para la Historia en las Escuelas en la Universidad de California en Los Angeles (NCHS). En el informe anual de 1990, el entonces presidente George Bush reconoció la necesidad de establecer metas claras de desempeño educativo para garantizar que los norteamericanos pudieran competir en la economía global. El Congreso de los Estados Unidos creó un Consejo Nacional para Estándares Educativos y Evaluación (NCEST), que en 1992 emitió un informe que pedía la elaboración de Estándares Educativos Nacionales. Estos parámetros serían voluntarios, no obligatorios y debían proveer información y guía, pero no debían constituirse en programa nacional. Los norteamericanos, claramente, no querían un libro de texto a la mexicana. En lo que sería un caso de activismo federal no visto hasta entonces, en octubre de 1991 se creó una fuerza de trabajo conjunta entre el NEH y el NCHS. En diciembre de 1991 nació oficialmente el Proyecto para los Estándares de Historia, financiado por el NEH. El gobierno federal, sin embargo, no intervendría en la elaboración de los contenidos y se limitaría a patrocinar la empresa. La redacción de los Estándares debería ser un proceso consensual, abierto y público. Aunque estaría dirigido por historiadores profesionales, el proyecto incluyó a maestros, asociaciones profesionales, organizaciones de padres de familia, escuelas, grupos con conocimientos relevantes y al público en general. El multiculturalismo fue un tema polémico en las discusiones: ¿de qué manera y cuánto de la experiencia de las

California. Estos manuales eran, desde cualquier punto de vista, mucho más incluyentes y multiculturales que sus predecesores. Reconocidos historiadores de izquierda, como Gary Nash, participaron en su confección. Paradójicamente, cuando fueron dados a la luz pública, los libros fueron objeto de un violento ataque proveniente de... la extrema izquierda, que los tachó de eurocentristas y racistas. Los autores no podían estar más sorprendidos a causa de la andanada proveniente de un campo "aliado". Al respecto véase: Gitlin, Todd, *The Twilight of Common Dreams*, New York, Henry Holt and Company, 1995 y Catherine Cornbleth y Dexter Waugh, *The Great Speckled Bird: Multicultural Politics and Educational Policymaking* New York, St. Martin's Press, 1995. Nash, protagonista de las escaramuzas por venir, hace la recapitulación de aquellos eventos. Véase: Nash, Crabtree y Dunn, *History on Trial*, 163. El conflicto sobre los estándares de ciencias sociales e historia en Nueva York está recapitulado por Glazer, Nathan, "The New York Story", en *We are All Multiculturalists Now*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.

minorías raciales, étnicas y religiosas —así como de las clases trabajadoras y de las mujeres— deberían incluir los Estándares? La búsqueda de consensos en el campo de la Historia Universal fue larga y tortuosa. ¿Cómo definir la historia “universal”? ¿Cuánto de ella deberían aprender los alumnos?

Uno de los criterios para la elaboración de los Estándares fue que “la historia de cualquier sociedad sólo puede entenderse estudiando todas sus partes constitutivas”. Por lo tanto, los Estándares de Historia de Estados Unidos deberían “reflejar la diversidad de la nación, epitomada por las afiliaciones de raza, etnicidad, status social, género y religión. Las contribuciones y luchas por la justicia social y la igualdad de grupos específicos e individuos deben incluirse”. Sin embargo, otro criterio afirmaba, al mismo tiempo, que los Estándares debían contribuir “a la educación cívica a través de desarrollar el entendimiento de nuestra identidad y valores cívicos compartidos”. La contradicción entre estos dos imperativos no fue evidente para los autores. Creían —y creen aún— que era posible conciliar ambos. El futuro les reservaba una sorpresa.

Los Estándares se comenzaron a escribir en junio de 1992 en la UCLA y durante los meses de verano de 1994 se revisaron numerosos borradores. Al final del otoño, los manuscritos estaban listos para la imprenta. Aunque la mayoría de los participantes estuvo conforme con el resultado, un grupo importante de ellos manifestó su inconformidad con la versión final de los Estándares de Historia Universal.¹⁵ De cualquier forma, cabe destacar la naturaleza abierta y consensual de toda la empresa, que contrasta notablemente con la forma en que se elaboran en México los libros de texto oficiales.¹⁶ En Estados Unidos el proceso fue abierto, público y en él participaron un gran número de actores —individuales y colectivos— interesados. Ello, con todo, no logró evitar la polémica.

¹⁵ Por ejemplo, Paul Gagnon, un experto en temas educativos, y representante de la American Federation of Teachers, le escribió a los directores del proyecto que el documento propuesto contenía “fallas profundas” y que era deficiente en historia reciente, historia europea, historia política e historia intelectual. Pensaba que los Estándares disminuían las ideas, instituciones y logros de la civilización occidental al prestarle demasiada atención a Asia, África y las Américas (sic) y a las interacciones entre los pueblos”. Comentarios reproducidos en Nash, Crabtree y Dunn, p. 185.

¹⁶ Para la selección de libros de texto, en ocasiones la Secretaría de Educación Pública ha convocado a concursos abiertos.

FUEGO CRUZADO

Lynne Cheney, quién había sido la cabeza del NEH durante el gobierno republicano de Bush —y por consiguiente copartícipe en la empresa de patrocinar los Estándares Nacionales— disparó la primera andanada en la que habría de ser una encarnizada guerra por el control de la memoria histórica norteamericana. En un artículo titulado “El fin de la Historia” publicado el 20 de octubre de 1994 en el *Wall Street Journal*, Cheney escandalizó a sus lectores: “Imagine un guión para la enseñanza de la historia norteamericana en el cual George Washington haga solamente una aparición fugaz y no sea retratado como nuestro primer presidente. O, en el cual la creación del Sierra Club y la Organización Nacional para las Mujeres sean considerados eventos notables, pero la reunión del primer Congreso norteamericano no”. Por si ello no fuera suficiente, seguía Cheney, “ninguno de los 31 Estándares Nacionales menciona a la Constitución” (Cheney, 1994). Las guías presentaban, según la crítica, una imagen sombría y desagradable de la historia norteamericana. El infausto senador McCarthy y el Ku Klux Klan aparecían demasiadas veces en sus páginas. Harriet Tubman, una esclava fugada, era mencionada —aseveraba Cheney— seis veces mientras que Ulysses S. Grant sólo una. Bell, Edison, Einstein y los hermanos Wright no aparecían por ningún lado. Había, por consiguiente, que impedir a toda costa que los Estándares obtuvieran la certificación nacional, o “mucho de lo que es importante de nuestro pasado comenzará a desaparecer de nuestras escuelas”. El llamado a las armas de Cheney fue cabalmente respondido por una pléthora de críticos conservadores en todo el país.

La estrategia de los impugnadores siguió viejas tácticas ya vistas en el caso mexicano y en otros más: encontrar frases y palabras que pudieran ser interpretadas como sesgadas o excesivamente multiculturales, contar el número de veces que aparecían héroes tradicionales, y comparar ese número con el de figuras menos conocidas, siniestras, o provenientes de grupos minoritarios, después ensamblar todas estas piezas para construir una caricatura diseñada específicamente para provocar la ira pública. La mayoría de los críticos siguieron afanosamente esta estrategia.

¿Qué había de cierto en las acusaciones? Poco. Las aseveraciones de Cheney eran falsas, mañosas o sólo parcialmente correctas. Por ejemplo, la palabra “Constitución” no aparecía en *los encabezados* de las secciones, pero sus contenidos sí discutían la carta magna norteamericana. De igual forma, la guía dedicaba cinco páginas a los logros del Primer Congreso (Nash, Crabtree y Dunn, 1998, pp.200-205). Muchas de las críticas se referían no a los Estándares mismos sino a los ejemplos para el profesor que los acompañaban y a otros materiales pedagógicos anexos. Si bien, en general, el texto de los Estándares era equilibrado, los ejemplos no eran todos afortunados. Por ejemplo, en uno de ellos se sugería al maestro que organizara el simulacro de un juicio contra John Rockefeller, uno de los famosos barones-ladrones.¹⁷ “Cualquier ciudadano”, se defendían los autores de los Estándares,

que haya leído los documentos habrá encontrado que los hombres blancos, la categoría a la que pertenece la gran mayoría de los personajes públicos en la historia Americana, es también la que comprende al mayor número de personas mencionadas en los ejemplos [*ibid.*, p.203].

Las guías no contenían una discusión extensa ni de Joseph McCarthy ni del Ku Klux Klan. Las referencias a McCarthy estaban concentradas en los ejemplos de enseñanza de dos páginas.

Aquí también se hallaba, sin embargo, el dilema expuesto más de un siglo antes por Renan: la cuestión perenne de la relación conflictiva entre la memoria y el olvido. ¿Puede la moral patriótica soportar que le sean recordados sus crímenes? O, en palabras de los propios protagonistas:

¿Deben las clases enfatizar la historia de la lucha de América para formar una “unión más perfecta”, una narrativa que involucró un buen grado de empujones, codazos y negociación entre los grupos en contienda? ¿Una historia que incluyó tumultos políticos, pugnas laborales, conflictos raciales y guerra civil? ¿O, por el contrario, debe el cur-

¹⁷ Otro ejercicio iba así: “Analicen los valores reflejados en programas populares de televisión como *Murphy Brown*, *Roseanne*, *Married with Children*, y *The Simpsons*”. Reproducido en Nash, Crabtree y Dune, 1998, p. 233.

riculum centrarse en éxitos, logros, e ideales, en historias diseñadas para infundirle a los jóvenes americanos patriotismo y sentimientos de lealtad hacia las instituciones, tradiciones y valores prevalecientes? [*ibid.*]

Para los autores de las controvertidas guías la respuesta era clara:

La idea que imbuyó a los Estándares de principio a fin era que la lucha continua por poner los ideales constitucionales, democráticos y judeo cristianos en práctica es en sí misma, la historia que vale la pena contar, la historia que más probablemente infundiría en los jóvenes americanos el deseo de alimentar, proteger y hacer más perfecta la unión nacional. Lo que los críticos se rehusaron a reconocer, o no pudieron entender, es que el gran tema en la historia Americana no es la permanente cabalgata hacia el progreso sino la reforma creativa y la hábil reinención [*ibid.*, p. 205].

¿Estaba Renan equivocado? ¿No hay olvidos necesarios?

En México, por el contrario, la nación sólo es víctima del extranjero y nunca victimaria. La historia patria mexicana ha olvidado convenientemente las masacres de chinos ocurridas durante la Revolución de 1910. Los libros de texto no las consignan. ¿Puede el recuerdo de crímenes pasados ser, de algún modo, edificante para las generaciones presentes? Los maestros que en los Estados Unidos redactaron los Estándares asumieron que los alumnos podrían sacar valiosas lecciones de los episodios más sombríos de su historia. Según ellos, sentirían orgullo nacional al descubrir cómo sectores de la sociedad norteamericana se enfrentaron valientemente a las injusticias del macartismo y a la ideología racista del Klan. Si bien, como creen Nash, Crabtree y Dunn, el recordar injusticias pasadas —la distancia entre los ideales proclamados y la realidad— puede reforzar el compromiso histórico con esos ideales y obligar a una sociedad a actuar de manera decidida para realizarlos cabalmente, también puede tener otros efectos menos edificantes. El primero, que se observa tanto en México como en Estados Unidos, es que la culpa no necesariamente obra en favor de la justicia. La culpa, es cierto, puede llevar a que la sociedad mayoritaria tome acciones decididas —y costosas— para reparar agravios pasados a través de políticas redistributivas que logren la igualdad de oportunidades. Sin embargo, es más probable —porque es más sencillo— que lo que resulte de la culpa no sea

la justicia sino la mala conciencia. Las “reparaciones simbólicas”, como el reconocimiento de las “diferencias” culturales aplacan esa mala conciencia, pero no se traducen en cambios reales en las condiciones y niveles de vida de las minorías. Las reservaciones de indios nativos en Estados Unidos son un vivo tributo a la mala conciencia de los norteamericanos. En México, la popularidad de la agenda neoindigenista se debe exactamente a la misma razón.¹⁸ Por otra parte, al recordar simultáneamente agravios e ideales se camina por una cuerda floja. Los historiadores norteamericanos apuestan a que, en balance, el poder simbólico y cohesionador de los ideales nacionales sea mayor que el de los agravios. Es una apuesta valiente, pero riesgosa. Bien podría ocurrir lo contrario. ¿Por qué permanecer en una unión que, a final de cuentas, se originó en la violencia, la conquista y la opresión? El efecto corrosivo de la memoria sobre la unidad nacional del que hablaba Renan no es ficticio.

El clímax de la batalla por la historia ocurrió el 18 de enero de 1995 cuando, después de varias semanas de enfrentamientos en la prensa, la radio y la televisión, un senador republicano, Slade Gorton, introdujo en el Senado una propuesta para prohibir la certificación de los Estándares Nacionales de Historia y para que en el futuro los fondos públicos sólo pudieran ser utilizados para financiar documentos que mostraran un grado satisfactorio de “decencia y respeto a las contribuciones de la civilización occidental, así como a las contribuciones de la historia, ideas e instituciones de los Estados Unidos al aumento de la libertad y la prosperidad alrededor del mundo”. En un discurso pronunciado en el Senado, Gorton afirmó que los Estándares constituían una “horrenda amenaza a la vitalidad y exactitud de la enseñanza de la historia americana”.¹⁹ Puesto que la iniciativa podía detener la aprobación del resto de la agenda le-

¹⁸ He explorado este tema en otro lugar. Véase: José Antonio Aguilar Rivera, “La izquierda y los indígenas”, *Nexos*, núm. 248, vol. 21 (agosto 1998):55-63. En 1988, el 51% de los estudiantes de primaria del DF estaba en desacuerdo con la aseveración “México sería un país más desarrollado si no hubiera indígenas”, 55% desaprobaba la afirmación, “Los indígenas son inferiores al resto de los mexicanos”. De la misma manera, el 32% de los niños encuestados decía realizar más de tres visitas al año a zonas y monumentos prehispánicos. Maya, Carlos y María Inés Silva, *El nacionalismo en los estudiantes de educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1988. pp. 224-226, 245.

¹⁹ U.S. Senate, Senator Slade Gorton de Washington hablando sobre Estándares Nacionales de Historia, *Congressional Records* (18 de enero 1995), S1026, citado por Nash, Crabtree y Dunn, *History on Trial*, 233-235.

gislativa pendiente, los senadores demócratas aceptaron votar a favor de ella a cambio de que el acuerdo no tuviera fuerza legal (*sense-of-the-Senate*). A pesar de ser sólo declarativa, la aprobación de la resolución tuvo un fuerte impacto simbólico. En 1994 los republicanos obtuvieron una estrepitosa victoria en las elecciones congresionales de ese año. La derecha religiosa, que veía los esfuerzos educativos del gobierno federal como intromisiones indebidas y perniciosas en las esferas familiar y local, había logrado obtener una importante influencia en el partido Republicano. En consecuencia, un congreso conservador lanzó una iniciativa, el Contrato con América, que se proponía disminuir sustancialmente los poderes —y el tamaño— del gobierno federal. Cheney y otros conservadores deseaban desaparecer el Departamento de Educación (ED) y transferir sus funciones a los estados. También querían desaparecer el NEH. Así, el consenso bipartidista para impulsar una reforma educativa nacional forjado a principios de la década se fracturó irremisiblemente en 1994. Los Estándares Nacionales fueron una víctima inocente de los reacomodos políticos en Washington.

Sin embargo, y a pesar de los golpes recibidos, la iniciativa no abortó como querían los conservadores. Los autores del NCHS aceptaron, para salvar el proyecto, someter los Estándares al escrutinio de un panel independiente de expertos. El panel debería arbitrar la disputa. Después de estudiar detenidamente los documentos, los panelistas recomendaron que fueran revisados. Puesto que un gran número de las críticas tenían como objeto los ejercicios, se recomendó que estos fueran eliminados del todo. La comisión también sugirió expandir el tratamiento de ciertos temas, el esclarecimiento de algunos conceptos, la eliminación de frases sesgadas y una más eficaz vinculación de los temas étnicos y de género con contextos históricos más amplios. Sin embargo, después de hacer estas observaciones, el panel reivindicó los Estándares como valiosos y apropiados (Nash, Crabtree y Dune, 1998, pp.241-252). Las recomendaciones del panel hicieron evidente que los conservadores habían exagerado las fallas. También comprobaron que había deficiencias reales. Las propuestas de cambio se efectuaron y la controversia murió.

Finalmente, los Estándares no eran libros de texto; su alcance, bien visto, era muy modesto y limitado. Como sus propios autores reconocieron: “nunca

se intentó crear una curricula nacional de historia ni tampoco se trató de imponerle al país una” (*ibíd.*, pp.241-252). Serían guías, no manuales y su adopción por parte de las escuelas del país sería totalmente voluntaria. Su integridad, como una visión global de la historia norteamericana y universal, no estaba asegurada por la naturaleza descentralizada del sistema educativo de los Estados Unidos. Cada escuela tomaría de ellos lo que considerara apropiado para sus propios proyectos y circunstancias. Los autores de los Estándares norteamericanos fueron, al final, más afortunados que los historiadores mexicanos que prepararon los libros de texto gratuitos de 1992. Esos manuales fueron descartados del todo, mientras que los Estándares sobrevivieron después de ser corregidos.²⁰

VECINOS INCIERTOS

Las batallas mexicanas no pasaron desapercibidas para los norteamericanos.²¹ Como augurios, los pleitos al sur de la frontera anticiparon la tormenta que vendría en 1994. La comparación de las experiencias ilumina similitudes y diferencias por igual. Las causas de la desazón, me parece, pueden rastrearse a las circunstancias que enfrentaban ambas naciones. La globalización del comercio y las comunicaciones, el surgimiento de nuevos centros de poder económico y militar, el fin de la guerra fría y la extinción de la Unión Soviética contribuyeron a provocar una crisis de identidad en países cuya posición y perspectivas internacionales estaban cambiando. En los noventa México y Estados Unidos experimentaron los efectos de un medio internacional que se transformaba aceleradamente. Ninguna sociedad en un mundo que continuamente se reestructura puede decidir de una vez por todas la historia que sus ciudadanos deben recordar y sus niños aprender (Nash, Crabtree y Dune, 1998, p.128).

²⁰ Véase Linenthal, Edward T., *Sacred Ground: Americans and their Battlefields*, Champaign, University of Illinois Press, 1993.

²¹ Véase “Mexicans Look Askance at Textbooks’ New Slant”, *New York Times*, 21 de septiembre 1992, A3; “Salinas Accused of Doctoring the Books on Mexico’s History”, *Los Angeles Times*, 22 de septiembre 1992, H3.

Otros factores de tipo interno ayudan a dar cuenta de las guerras por la historia. En México, el nacionalismo revolucionario, la ideología que había dado sustento a los regímenes desde 1929, hizo crisis. El antiyanquismo era central a ese discurso. El nuevo modelo de promoción de las exportaciones —puesto en marcha en 1983— y las reformas estructurales implicaban una vinculación estrecha con los mercados externos, en especial con el norteamericano. Para 1992 estaban quebrados el nacionalismo revolucionario y la sustitución de importaciones. El advenimiento de una nueva élite tecnocrática, formada en las más importantes universidades de los Estados Unidos, también influyó en este proceso de recambio ideológico.

En el país al norte del río Bravo las guerras culturales en general —y las históricas en particular— también fueron una señal de distancia. La percepción, iniciada en los ochenta, de que la economía y fuerza de trabajo de los Estados Unidos se estaban quedando rezagadas frente a las de otros países industrializados produjo una enorme ansiedad en las élites norteamericanas. El aumento de la desigualdad y la falta de oportunidades para los sectores menos preparados de la sociedad parecían movimientos irreversibles. El énfasis en la educación pública fue una consecuencia de esas percepciones. De la misma forma, la erosión continuada de la hegemonía de los Estados Unidos, que había iniciado en los años setenta, así como el súbito fin de la guerra fría a finales de la siguiente década, hicieron que los norteamericanos perdieran la brújula ideológica. Por distintos motivos, ambos países compartían en los noventa una misma angustia existencial. En un valiente nuevo mundo, ¿quiénes eran los mexicanos y norteamericanos respectivamente?

En 1994 los estadounidenses enfrentaban un problema conocido para los mexicanos: ¿cómo reconciliar el papel desempeñado por los distintos grupos en el proceso de construcción nacional? La historia tradicional de los Estados Unidos, puesta en duda por la nueva historiografía, no inicia con los indios nativos, sino con la llegada a América del *Mayflower*. Por el contrario, la historia “nacional” de los mexicanos historia inicia en las penumbras del mundo prehispánico. Nosotros resolvimos el problema de inclusión extendiendo la línea de continuidad en el pasado. Mientras que los apaches no eran norteamericanos, los olmecas *sí eran* “mexicanos”. En un sentido mítico, los indígenas fue-

ron mexicanos antes de que existiera México.²² La historia “explica” por qué personas que evidentemente guardan muchas diferencias entre sí forman en el presente parte de una misma comunidad imaginada. Lo cierto es que tanto la historia *nacional* de México como de Estados Unidos inicia al mismo tiempo: con la llegada de los europeos a América.²³

Es la forma particular de concebir y mitificar el pasado lo que hace a cada relato histórico singular. Las comparaciones son instructivas. En Estados Unidos, la izquierda académica, los historiadores provenientes de la “nueva historia”, han intentado hacer de la experiencia de la gente común y corriente la historia de la nación. Por ello, siguen un modelo antiheróico. En México, por el contrario, la izquierda se lanzó en 1992 a la defensa de los héroes de la historia de bronce. Mientras que en un país se sacudían los pedestales de Jefferson, Washington y otros “Padres Fundadores”, en el otro se libraba una batalla por preservar la estatura mítica de Villa y Zapata. La izquierda en México defendía no el lugar en la historia de la gente común y corriente, sino el de los *héroes* populares. Debido a la necesidad de inclusión, el panteón mexicano tradicionalmente ha contenido más mujeres (la Virgen de Guadalupe, Sor Juana, Josefa Ortíz de Domínguez, Leona Vicario, las Adelitas, etc.), mártires populares (El niño artillero, el Pípila, los Niños Héroes) y héroes de origen humilde (Juárez, Villa, Zapata) que el norteamericano. La versión nacionalista de la historia mexicana es más inclusiva. La lucha de los historiadores norteamericanos por meter en el relato histórico a Ebenezer McIntosh (un zapatero pobre que lideró el motín contra la Ley de la Estampa en Boston, motín que a su vez desencadenó el movimiento independentista), es la imagen en espejo de los esfuerzos en México por evitar la *desmitificación* y expulsión de *El Pípila* de la historia ofi-

²² Otra vez, este recurso simbólico de la imaginación nacionalista no es original en lo absoluto. Por ejemplo, en el museo de la ciudad de Barcelona, un video informativo comienza de la siguiente forma: la cámara toma un *close-up* del rostro de una estatua encontrada en la ciudad romana de Barquino, *predecesora* de Barcelona. El narrador afirma convencido: “los ojos de este antiguo *barcelonés* han visto innumerables cambios a lo largo del tiempo”. Por supuesto que el “antiguo barcelonés” era en realidad un romano, pues Barcelona no existía aún.

²³ Al respecto, véase: Elliott, John, “¿Tienen las Américas una historia común?”, *Letras Libres*, año 1, núm. 6, (junio 1999) pp. 10-19.

cial.²⁴ En ambos países se trató de llevar a los libros de texto el debate que tenía lugar en la historia profesional. En México, los manuales intentaron introducir nuevas perspectivas sobre los distintos periodos de la historia nacional: el porfiriato, la revolución, etc. De la misma manera, en los Estados Unidos los nuevos libros y estándares hacían énfasis, no en un relato unificado, sino en la enseñanza de múltiples perspectivas. Estas perspectivas eran étnicas y raciales: las de los indios, negros y chicanos. También se incluían los puntos de vista de las mujeres y los inmigrantes.

En los últimos 25 años se han publicado cientos de libros que estudian las vidas de norteamericanos comunes, que comparan el mito con la realidad en las experiencias de los inmigrantes, que documentan la discriminación racial y de género y que exponen los episodios de conflicto laboral. Los historiadores norteamericanos deseaban terminar con la versión heroica y consensual de la historia patria. Preferían un relato en el cual los protagonistas fueran actores anónimos y colectivos: “las mujeres”, “los trabajadores”, “los esclavos”, y la “gente común y corriente”. Querían subsanar graves omisiones. La historia nacional, se afirma, no puede estudiarse como un todo sin haber entendido antes sus partes en toda su variedad.

Es interesante comparar esta imagen con el relato patriótico mexicano. Los esclavos, que habían sido omitidos del pasado colonial, reaparecen en los últimos libros de texto gratuitos, pero curiosamente sin culpa transgeneracional para los descendientes de los esclavistas y sin muchos detalles.²⁵ El episodio se menciona, y se lamenta, pero no adquiere el tono —ni las implicaciones— de

²⁴ *El Pipila* se supone era un campesino en el ejército indio de Hidalgo que protegido por una lápida logró acercarse a la puerta de la Alhóndiga de Granaditas de Guanajuato, donde se refugiaban los españoles, para prenderle fuego a la puerta.

²⁵ Tradicionalmente, la única mención que hacían los libros de texto de la esclavitud era que ésta había sido abolida por los gobiernos independientes. El libro actual de Sexto grado afirma: “Durante el virreinato, en toda América, hubo esclavos. Hidalgo ordenó en Valladolid ponerlos en libertad. Después, el 6 de diciembre de 1810, promulgó en Guadalajara un bando aboliendo la esclavitud. En los Estados Unidos, ésta fue suprimida hasta 1863”. *Historia. Sexto grado*, p. 11. En el libro de Quinto año se proporciona más información sobre la esclavitud: “Por el tipo de terreno en el que se establecieron las plantaciones de América, la población de origen africano es más numerosa en las costas tropicales de México... Los esclavos recibían un terrible trato. Eran separados violentamente de su familia y su pueblo y sometidos a la dureza del viaje a

reparación simbólica de los norteamericanos. De la misma forma, en el relato mexicano aunque *sí* hay “mujeres”, éstas no existen como un grupo social homogéneo y con intereses propios y distintos. No son idealizadas como un actor colectivo y anónimo. La mexicana es una historia donde caben héroes y heroínas.²⁶ Por ejemplo, en el libro actual de historia nacional para sexto grado se presenta un recuadro con el título: “Manuela Medina, capitana de Morelos”. Se reproduce un fragmento del diario de Juan Nepomuceno Rosains, en 1813 secretario de Morelos, durante la toma del puerto de Acapulco. El texto es muy representativo de cómo se recuerda el papel de las mujeres en el imaginario nacionalista mexicano. “Hoy”, escribía Rosains,

no se ha hecho fuego ninguno. Llegó en este día a nuestro campo doña Manuela Medina, india natural de Taxco, mujer extraordinaria a quien la junta le dio el título de capitana porque ha hecho varios servicios a la nación, pues ha levantado una compañía y se ha hallado en siete acciones de guerra [SEP, 1992, p.15]

Medina es tan, o más, desconocida para la mayoría de los mexicanos como Ebenezer MacIntosh. Si en las Trece Colonias la mayoría de la población estaba compuesta por mujeres, negros e indios, en la Nueva España lo estaba por indígenas, mujeres y castas.

La historia patria mexicana enfatiza la *participación* de los grupos en un relato más amplio. El libro de sexto año reconoce, por ejemplo, que el 5 de mayo los mexicanos lograron vencer a los invasores franceses en Puebla, “en parte, gracias al valor y a la resistencia de los indios de Zacapoaxtla, que peleaban en el ejército mexicano” (*ibíd.*, p.48). En una página entera de los libros de texto

través del Atlántico. Sus jornadas de trabajo eran agotadoras y, como no tenían derecho alguno, quedaban sometidos a la voluntad de sus dueños. Fue por eso que las rebeliones y las fugas de esclavos eran frecuentes”. (SEP, 1995, pp. 166-167). Nótese la ausencia de cifras que den cuenta de la importancia relativa de esa población. Se asume implícitamente que los africanos desaparecieron al integrarse, a través del mestizaje, al resto de la población. A diferencia de los indígenas, se cree que no hay “descendientes” de los esclavos africanos que puedan reclamar la reparación de agravios como un grupo singular.

²⁶ En 1988, a la pregunta “¿Qué deberíamos hacer con los héroes?” el 43.2 de los niños mexicanos de educación básica seleccionó la respuesta “tratar de ser como ellos”, el 32.1% eligió: “Estudiar sus vidas”. (Maya y Silva, 1988, p. 134).

se discute el papel cambiante de las mujeres en la sociedad mexicana (*ibid.*, p. 83).²⁷

Es verdad que estos reconocimientos explícitos son recientes, pero el guión en ciernes de una historia “multicultural” estaba ya ahí desde hacía tiempo. El mensaje central de los libros sigue siendo el mismo: “la herencia indígena y la española se afirmaron como los cimientos de pueblo mexicano” (*ibid.*, p. 51).²⁸ La historia que cuentan *no* es el conjunto de las historias singulares de los grupos que componen a la sociedad mexicana. En ellos se presenta una sola historia: la de la nación mexicana, construida por diferentes actores. “En México”, concluyen los actuales manuales,

vive gente diversa. Alguna pertenece a los grupos indígenas, y otra llegó de Europa, de Africa, de Asia. Pero la mayoría de los mexicanos somos mestizos; es decir, somos hijos de gente de orígenes distintos (incluidas las mezclas entre las diferentes etnias indígenas). Este mestizaje nos hace diferentes a otros pueblos, nos da un carácter propio, una identidad [*ibid.*, p.101].²⁹

Esto, que es manifiestamente falso —el mestizaje es una característica de por lo menos otros países hispanoamericanos— sigue siendo el credo oficial.³⁰ Por años la historia patria mexicana enfatizó la necesidad de consenso y legitimó así la falta de democracia real en el país. El caso de México prueba que un

²⁷ “Una prueba del nuevo papel que la mujer desempeña en México es el número de mujeres que se inscriben en las universidades. En la actualidad, el número de alumnos y alumnas que se inscriben en las carreras universitarias es prácticamente igual”.

²⁸ Los libros afirman: “En México conviven muchos pueblos indígenas, de culturas y lenguas diversas. De acuerdo con el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1990 había seis millones y medio de personas que hablaban lenguas indígenas, correspondientes a 48 etnias claramente definidas... Es mucho lo que se ha trabajado para *integrar* la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún hace falta”. *Mis cursivas.* (SEP, 1995, pp. 92-93).

²⁹ “Otra de las razones de nuestra identidad es que vivimos en el mismo territorio. Otra más, que tenemos unas mismas leyes, un mismo gobierno, una misma cultura, enriquecida por sus diferencias regionales. Nuestra cultura es nuestra forma de vivir: nuestras ideas, costumbres, creencias, manera de ver las cosas; nuestro gusto por ciertos platillos, juegos y espectáculos; por cierta música; la diversidad de nuestra fiestas”. (*Ibid.*, p. 101).

³⁰ En 1988, el 68.9% de los niños de primaria del DF pensaba que el grupo étnico dominante en México era el mestizo. (Maya y Silva, 1988, p. 203).

relato popular puede servir a los fines de un estado autoritario. La inclusividad simbólica no garantiza el carácter democrático de una nación.

La historia de bronce mexicana parece frágil. Ese relato es, tal vez, demasiado quebradizo para soportar el escrutinio al que los norteamericanos han sometido su historia. En el caso de los Estados Unidos, lo notable es la *personalización* de la lucha por el pasado. Hay algo íntimo en los reclamos de los historiadores. A partir de los años sesenta un número creciente de mujeres y miembros de grupos discriminados y excluidos ingresaron a programas doctorales en historia. Muchos de esos nuevos estudiantes llevaron a las aulas universitarias sus agravios. Una vez que se convirtieron en profesores, los recién llegados se propusieron *reintegrar* sus antepasados a la historia nacional de los Estados Unidos. Este es, en más de un sentido, un ajuste de cuentas generacional y de clase. Los nuevos historiadores afirman con un dejo de arribismo:

en los últimos veinticinco años, los historiadores, arqueólogos y otros científicos sociales han, conjuntamente, reconstruido más de la historia humana que en cualquier otro momento desde el nacimiento de la historia como una disciplina moderna [Maya y Silva, 1988, p.76]

El exceso autocelebratorio enmascara una falta de seguridad en las bases epistemológicas sobre las que descansa la historia como “disciplina moderna”. La objetividad, el método científico, y la posibilidad de adjudicar racionalmente la “verdad” no son ya supuestos ampliamente compartidos por los practicantes de la profesión. Como afirman tres prominentes historiadoras:

es como si a nosotros —mujeres, minorías, trabajadores— la educación superior se nos hubiera abierto al mismo tiempo que perdiáramos los fundamentos filosóficos que habían mantenido la confianza de la gente ilustrada [Appleby, Hunt y Jacobs, 1995, p.2]

El esfuerzo por construir un relato más incluyente es una empresa auténticamente democrática. La historia social de las últimas décadas ha rescatado de la oscuridad vidas que “habían sido barridas a los márgenes en la metahistoria del progreso” (*ibid.*, p. 155). Sin embargo, la línea que divide una historia incluyente de otra fragmentada es muy tenue. Bien visto, el imaginario de la nación —y de su historia— lleva implícito un grado de olvido y anonimato. La

nación empieza ahí donde termina el relato familiar: es una comunidad horizontal, anónima, compuesta de individuos sin apellidos ni nombres propios cuyo origen se pierde en la noche de los tiempos. Es precisamente por eso que la nación es una comunidad “imaginada”, no una familia extendida de grupos sociales (Anderson, 1991).

Una historia que enfatiza las singularidades sobre las experiencias comunes modifica los derechos de propiedad simbólicos: privatiza el relato nacional al convertirlo en varias narrativas limitadas de grupos desfavorecidos. “Las ideas de nacionalidad y ciudadanía”, afirma una crítica conservadora,

han sido criticadas por la nueva historia precisamente porque presumen una unidad que se cree espuria, porque imponen una identidad política a entidades no políticas (notoriamente raza, género y clase) y porque perpetúan la ‘hegemonía’ de la élite política establecida sobre todos los grupos oprimidos y suprimidos por la vieja historia [Himmelfarb, 1989].³¹

No sólo los críticos conservadores albergan reparos y dudas sobre las implicaciones de la historia social. Aun Todd Gitlin, un crítico de izquierda que abiertamente simpatiza con esta empresa, tiene reservas frente a la nueva historia. Los libros de texto, al igual “la nación que narran”, carecen de unidad, semejan un *collage* (Gitlin, pp. 40-41). “Parecería”, afirman Appleby, Hunt y Jacob,

que la nueva investigación sobre la gente común ha producido más historia de la que la nación puede digerir... ha habido una avalancha de información, mucha de ella inasimilable, a cualquier recuento escrito que celebre los logros de la nación. Ello despierta la perturbadora posibilidad de que el estudio de la historia no fortalezca el apego al país de origen. De hecho, lo contrario bien pudiera ser cierto, v.g. que las investigaciones abiertas sobre el pasado de la nación sean capaces de debilitar los lazos de la ciudadanía al evocar asuntos críticos sobre la distribución de poder y deferencia [Appleby, Hunt y Jacob, 1995, pp. 158-159].

³¹ Himmelfarb es una conspicua crítica de la nueva historia. Véase también: Himmelfarb, Gertrude, *On looking into the Abyss. Untimely thoughts on culture and society*; New York, Alfred A. Knopf, 1994.

Aquí está Renan, otra vez. Sin embargo, y como señala David Harlan, aunque Appleby, Hunt y Jacob no están dispuestas a aceptar esta posibilidad tampoco son capaces de rebatirla.

Hay, además, un anhelo insatisfecho. En la transición de la historia entendida como una gran “conversación” a la historia concebida como una sucesión de “minihistorias” rigurosamente contextualizadas e investigadas, parece haberse perdido algo: la historia como una forma de reflexión moral. En Estados Unidos,

los historiadores contemporáneos no sienten la necesidad de reconocer lo que hay de bueno en el pasado, ni aquello con lo que se identifican completamente, o aquello en lo que vale la pena insistir y rescatar [*ibíd.*, xv-xvi]

Los héroes —esos personajes ejemplares que se definen precisamente en contraposición al ciudadano común y corriente— parecen ser, después de todo, figuras necesarias (Grossman, 1997).

La comparación entre las guerras libradas en México y Estados Unidos ayuda a refutar algunos lugares comunes, por ejemplo que los estados autoritarios no tienen guerras por la historia (Nash, Crabtree y Dunn, 1998, p. 260). Esas disputas no son patrimonio exclusivo de las democracias: por el contrario, el fenómeno parece trascender el tipo de régimen político.

El conflicto entre la historia, entendida como la búsqueda objetiva de la verdad, y la historia como un instrumento de la nación para crear sentimientos de pertenencia y patriotismo en sus miembros no parece tener solución. Ambas apelan a imperativos distintos, pero igualmente legítimos. Se trata de una condición auténticamente trágica. El predicamento se repite en diversos lugares y momentos. Y el tiempo no conjura a este fantasma. “Todo es siempre presente”, dice José Emilio Pacheco, “la historia no nos suelta jamás” (Pacheco, 1983). 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Camín, Héctor (1992), "La Historia según Michoacán", *La Jornada*, 14 de octubre.
- (1998), "Los cuentos de la revolución", *Proceso*, núm. 1151, 22 de noviembre.
- (1993), "Por una historia patria para adultos", *Nexos*, vol. 16, núm. 184, abril, p. 63.
- Aguilar Rivera, José Antonio (1998), *La sombra de Ulises: ensayos sobre intelectuales mexicanos y norteamericanos*, México, Miguel Angel Porrúa/CIDE.
- (1998), "La izquierda y los indígenas", *Nexos*, núm. 248, vol. 21, agosto, pp. 55-63.
- Anderson, Benedict (1991), *Imagined Communities*, London, Verso.
- Appleby, Joyce, Lynn Hunt y Margaret Jacobs (1995), *Telling the Truth About History*, New York, Norton, pp. 2-155.
- Carreño King, Tania y Angélica Vázquez del Mercado (1993a), "La disputa por la historia patria. Una entrevista con Lorenzo Meyer", *Nexos*, vol. 16, núm 191, noviembre, p. 42.
- (1993b), "Crítica de la historia pragmática. Una entrevista con Luis González y González", *Nexos*, vol. 16, núm 191, noviembre, p. 39.
- (1993c), "La hija de la invención. Una entrevista con Edmundo O'Gorman", *Nexos*, vol. 16, núm 190, octubre, p.45.
- Cornbleth, Catherine y Dexter Waugh (1995), *The Great Speckled Bird: Multicultural Politics and Educational Policymaking*, New York, St. Martin's Press.
- Cheney, Lynne V. (1999), "The End of History", *The Wall Street Journal*, 20 de octubre, 1994.
- Elliott, John, (1999), "¿Tienen las Américas una historia común?", *Letras Libres*, año 1, núm. 6 de junio, pp. 10-19.
- Ferro, Marc (1995), *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, Enrique (1992) "El historiador, la crítica y los libros de texto", *La Jornada*, 14 de septiembre.
- Gitlin, Todd (1995), *The Twilight of Common Dreams*, New York, Henry Holt and Company.
- Grossman, Ron (1997), "History through non-politically correct eyes: Stephen Ambrose searches for heroes", *Chicago Tribune*, 9 de diciembre.
- Himmelfarb, Gertrude (1989), "Some Reflections on the New History", *American Historical Review*, vol. 94, núm. 3 de junio, p. 664.
- (1994), *On looking into the Abyss. Untimely thoughts on culture and society*, New York, Alfred A. Knopf.
- Kamen, Michael (1991), *Mystic chords of memory. The transformation of tradition in American culture*, New York, Vintage, pp. 12-701.
- Kennedy, David M. (1999), "Victory at Sea", *The Atlantic Monthly*, núm. 3, vol. 283, marzo, 51-91.

- Linenthal, Edward T. (1993), *Sacred Ground: Americans and their Battlefields*, Champaign, University of Illinois Press.
- Mabire, Bernardo (1996), "El debate con el pretexto de la reforma educativa de 1992 y lo que revela de México", en *Foro Internacional*, vol. 36, núms. 143-144, pp. 400-439.
- (1993), "La visión de México y Estados Unidos en los libros de texto gratuitos de 1992 para la educación primaria", en Gustavo Vega, (ed.), *México-Estados Unidos- Canadá. 1991-1992*, México, El Colegio de México, pp. 461-482.
- Manning, Vesta F. (1995), "Images of the United States in Mexico's libros de texto gratuitos. A Report prepared for the United States Information Agency", Latin American Area Center, University of Arizona, septiembre, p. 29-67.
- Maya, Carlos y María Inés Silva (1988), *El nacionalismo en los estudiantes de educación básica*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 224- 245.
- Nash, Gary B. Charlotte Crabtree y Rose E. Dunn (1998), *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopf, pp. 36-271.
- National Assessment of Educational Progress (1990), *The U.S. History Report Card*, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Pacheco, José Emilio (1983), "Entremés del nuevo Martirio de Morelos", *Proceso*, núm. 361, 3 de octubre, p. 51.
- Ramírez, Ignacio (1992), "Avalancha sobre los libros de historia: deformados, erráticos, contradictorios, esquemáticos, simplistas, tendenciosos...", *Proceso*, núm. 827, 7 de septiembre.
- Renan, Ernest (1990), "Qu'est-ce qu'une nation?", conferencia dictada en la Sorbona el 11 de marzo de 1882, traducida y anotada por Martin Thom, reproducida en: Homi Bhabha, (ed.), *Nation and Narration*, London and New York, Routledge, p. 11.
- Roberto Zamarripa (1992), "Presionó EU en 1989 para cambiar el libro de historia", *La Jornada*, 9 de septiembre.
- Rosenzweig, Roy y David P. Thelen (1998), *The Presence of the Past: Popular uses of History in American Life*, New York, Columbia University Press.
- Secretaría de Educación Pública (1995), *Historia. Quinto grado*, México, SEP, pp. 166-167.
- (1992), *Mi libro de Historia de México, sexto grado*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez de Knauth, Josefina (1975), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, p. 175.