

**ACADEMIA MEXICANA
DE LA HISTORIA
CORRESPONDIENTE DE LA REAL DE MADRID**



DISCURSO DE RECEPCIÓN DEL:

Dra. Josefina Zoraida Vázquez Vera

Sillón: 18

31 de julio de 1979

RESPUESTA DEL ACADÉMICO:

Dr. Edmundo O'Gorman

El Académico Carrera Stampa

Por Josefina Zoraida Vázquez Vera

DISCURSO DE RECEPCIÓN LEÍDO EN LA SESIÓN DEL 31 DE JULIO DE 1979

Don Manuel Carrera Stampa nació en esta hoy infortunada ciudad el 21 de octubre de 1917 y apenas traspuestos los sesenta murió el 12 de junio de 1978. No conocí a don Manuel más allá de sus libros y artículos, pero lo vi muchas veces ocupar su sillón en las sesiones solemnes de esta Academia impresionándome como un Libra típico: medido, tranquilo y cortés. Sólo gracias a la lectura de su currículum pude percatarme del empeño con que persiguió su vocación. Como muchos historiadores mexicanos se inició en la abogacía, pero no la ejerció; en cambio hizo estudios de historia en todos los lugares de esta capital en donde se ofrecían la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, El Colegio de México y el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Su acuciosidad como investigador le llevó a interesarse tanto en archivística y biblioteconomía que llegó a hacer de estas ramas uno de los campos de su interés.

Varias veces estuvo becado en el extranjero para llevar a cabo investigaciones e infatigablemente visitó todo archivo y biblioteca que tuviera: acervos importantes de historia de México. Fue historiador de múltiples curiosidades y se interesó por una amplia gama de temas desde la vida de algunos héroes, pasando por ferias y monedas, pesas y medidas, hasta platillos y bebidas mexicanas. A su paciente búsqueda debemos numerosos estudios sobre la Ciudad de México, su traza, planos, monumentos, precio de los terrenos a lo largo de tres siglos, etc., y su *Guía artística de la Ciudad de México y sus delegaciones* todavía es insustituible.

Los campos de su preferencia fueron en cierta forma contradictorios: la historia económica y laboral y la del arte. En su primera etapa predominó esta última, pero fue la económica-laboral a la que posteriormente dedicó sus desvelos y en la que creemos que produjo sus mejores frutos. Su interés por la historia económica despertó temprano, ya que sus primeros artículos sobre el gremio de plateros, impuestos y gremios en la Nueva España, los obrajes indígenas y las instituciones de crédito novohispanas datan de 1946 y 1947. Más tarde se ocuparía del sistema monetario colonial, las ferias novohispanas, la industria minera, la corporación gremial y la industria de la transformación, la nao de China y los gremios mexicanos. Es decir, el doctor Carrera, junto con otros pioneros como Silvio Zavala y Luis

Chávez Orozco, empezó a estudiar desde hace más de un cuarto de siglo, temas que sólo a fines del decenio de 1960 llamarían la atención de muchos estudiosos.

Los Gremios Mexicanos. La Organización Gremial en la Nueva España, 1521-1861, su obra más importan es aún obra indispensable para los interesados en el tema y único estudio comprensivo con que contamos. Carrera logró una obra excelente. Dentro del marco general de las corporaciones gremiales españolas en el XVI y los cambios que éstas sufrieron en América, analiza la institución en sí y su lugar en la sociedad novohispana organización, cofradías y administración; relaciones de los gremios con las autoridades civiles, diferencias de castas en la organización gremial y la evolución histórica de la institución. Describe todos los temas pertinentes; jerarquías y atribuciones, fiestas y juntas de gobierno, funcionarios y formas de enseñanza, horas de trabajo, instrumentos, reglamentación de técnicos, contratos y salarios, control de calidad, trabajo de mujeres, privilegios de los agremiados, etc. Pero no sólo es un estudio muy completo, producto de cuidadosa investigación en archivos, sino que es una obra de interesante y amable lectura.

Carrera no fue historiador de bombo y platillos. Aunque no dejó de recibir diversos reconocimientos y premios, su labor fue más bien callada y constante. Era el tipo de historiador que se encuentra a sus anchas entre los papeles y el polvo de los archivos, pero no un mero buscador de documentos inéditos, sino un verdadero profesional en busca del pasado olvidado. Como historiador no nos cabe duda que don Manuel Carrera Stampa cumplió su vocación y al hacerlo logró la meta que seguramente se había fijado: hacer una aportación al conocimiento de nuestro pasado.

Junio 1979.

El Dilema de la Enseñanza de la Historia en México

Por *Josefina Zoraida Vázquez Vera*

Los seres humanos han guardado siempre memoria de su pasado. Al principio debe haber sido una simple suma de experiencias, que más tarde daría lugar a formas de selección y explicación, pero con el carácter decisivo de referencia para el presente. En este sentido parecería que los grupos humanos hubieran desde siempre comprendido la aguda observación orteguiana de que "el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia".

Este contar con su historia llevó a los hombres a incluir el conocimiento del pasado como parte esencial del bagaje cultural que cada generación trasmite a la siguiente. Ahora bien, si recordamos una característica importante del conocimiento histórico, la posibilidad de que los mismos hechos puedan interpretarse de diversas formas de acuerdo a las ideas y creencias que profesan los individuos, los pueblos o las épocas, nos percatamos del problema profundo inherente a su transmisión. La interpretación del pasado acultura o socializa a los jóvenes y por tanto influye en su conducta, en sus valores, en la concepción que tendrán de su grupo social, de su presente y de su futuro. Esto hace que en todo grupo y lugar tenga importancia la visión histórica que se entrega a las nuevas generaciones, puesto que es una de las formas en que el presente se proyecta hacia el futuro.

En los tiempos modernos, la enseñanza de la historia de una manera u otra, con distintos fines, ha sido utilizada por el Estado y, aunque no siempre ha sido el caso, desde "muy antiguo se le relacionó al ejercicio del poder". Grandes historiadores como Tucídides, Isócrates, Tito Livio, Maquiavelo y Bossuet recomendaban el conocimiento del pasado para asegurar la adecuada preparación de los gobernantes. Pero los pensadores y dirigentes percibieron también una utilidad más amplia de la historia: su carácter modelador. Así, los hebreos recibieron gracias a la *Biblia* una esmerada visión de su pasado, fenómeno que para muchos es la clave de la larga e increíble supervivencia del pueblo judío.

Otros pueblos parecen haber recibido también ese carácter modelador de la instrucción histórica e incluso haber hecho uso deliberado de ella para

estrechar la cohesión del grupo, inyectándole un sentido misional que facilitó las tareas comunes para fortalecer al Estado. La audaz hazaña del mexica Tlacaélel al quemar las viejas crónicas, dar mayor brillo al pasado, posando sobre los hombros de su pueblo la pesada misión de mantener la vida del sol, se interpreta como un elemento que contribuyó a convertir en unos cuantos años al pueblo mexica en amo de una buena parte de Mesoamérica.

En general, privó la idea de que el conocimiento profundo de la historia le pertenecía a los gobernantes; al resto de la población se le trasmitía una visión del pasado orientada y apoyada en la religión, que servía de punto de referencia para entender o percibir, el presente. Esta situación cambiaría al romperse el viejo contrato social gracias a las revoluciones políticas del XVIII. Estos acontecimientos abrieron las puertas del poder y de la ciudadanía a grupos hasta entonces marginados e hizo necesaria una preparación especial para el ejercicio de esos nuevos privilegios. Además, el establecimiento de gobiernos legitimados por la voluntad popular obligaba también a buscar la manera de transferir la vieja lealtad al rey hacia las nuevas instituciones. Tanto norteamericanos como franceses discurrieron que una instrucción histórica que justificara el nuevo orden era el medio adecuado para fortalecer la cohesión nacional, asegurar la lealtad a los nuevos gobiernos, animar los sentimientos libertarios y formar ciudadanos. La educación se impuso así como función pública y la enseñanza de la historia como instrumento de unificación.

A lo largo de los siglos XIX y XX estas tendencias se extenderían a todos los países del mundo. El objetivo original de preparar a la ciudadanía para el ejercicio de sus derechos a menudo ha quedado olvidado en el camino, pero en cambio la utilización de la historia para fomentar el espíritu nacional se generalizó en todas partes. Y fueron los historiadores románticos y liberales los que inauguraron el patriotismo histórico al crear los héroes y las interpretaciones históricas que más tarde utilizarían políticos y maestros.

No podía quedar la Nueva España ajena a las ideas que conmovieron al XVIII y con la Ilustración se despertó el afán educativo. A principios del XIX, la Constitución de Cádiz también introdujo la preocupación por la educación ciudadana y el fomento del patriotismo, que quedarían como legado al nuevo país al hacerse independiente en 1821. Es por ello que, aunque se multiplicaron las opiniones políticas, todos estuvieron de acuerdo en que la educación era el camino único hacia el progreso y en que era conveniente educar a los nuevos ciudadanos para ejercer sus derechos y

fomentar en ellos una conciencia nacional. Pero ni la hacienda ni los cambios políticos permitieron una acción sistemática del gobierno. Aparecieron una *Cartilla Social* y otra *Civil* que se usaron como textos en las escuelas existentes y el historiador Bustamante inició una historiografía patriótica que en términos generales delineaba lo que sería la visión oficial, acuñando mitos y héroes que utilizaría más tarde la escuela mexicana. Se trataba de una visión esencialista de nuestra historia. Se concebía a México como una nación que existió desde tiempos prehispánicos y a la cual le habían ocurrido la conquista y después la independencia. Esta idea, en apariencia inocua, tendría enormes consecuencias al impedir la comprensión de México como algo vivo, como algo en proceso constante de ser.

La profunda herida del 47 impulsaría nuevamente el interés por utilizar la historia para extender la conciencia nacional, como ya desde 1823 lo predicaran Barquera y Mora. La división de la república sin duda había paralizado la acción ante el enemigo y todos sintieron que era tiempo de organizar y unificar al país. De nuevo la educación parecía la clave y en septiembre de 1848 el Congreso tomó una primera medida para entrar en acción: averiguar el estado de la educación pública en el país. Y no fue casualidad tampoco que en 1852 apareciera el primer texto de historia de México y que en 1853 se cantara por primera vez el himno nacional.

El dolor de la guerra marcó en forma indeleble a la generación que había nacido en vísperas de la independencia y determinó su voluntad de enmendar errores, sin los titubeos y sin las dudas de los fundadores de la república. El enfrentamiento era inevitable y llevaría a los partidos a los extremos, incluso al de involucrar a un país extranjero para imponer su idea de México sobre la de sus adversarios.

Cuando al fin triunfaron los republicanos en 1867, Juárez habla cobrado popularidad como defensor de la soberanía, pero la experiencia había cambiado la actitud de los partidos. En política, los liberales se mostraron conciliadores, pero en la ideología se volvieron intolerantes. Si en 1856 se mostraron reacios a que el Estado limitara la libertad de educación, ahora no tenían duda: estaban seguros de que a largo plazo, sólo la formación de mexicanos liberales y con mentes ordenadas solucionaría los problemas del país. Ya en 1859, Juárez instaba que se publicaran textos con "nociones útiles" para formar las ideas de los niños "en el sentido que es conveniente a la sociedad". Barreda expresaría más tarde con claridad la posición oficial: "no basta una base profesional homogénea... para que la conducta práctica sea... suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de *verdades* de que todos partamos". Aunque la posición estaba en total contradicción

con el defendido liberalismo, la entonces reciente traición monarquista parecía justificarla.

Y de inmediato el Estado se lanzó a educar: se fundaron escuelas elementales, normales y profesionales; se aprobaron programas y textos y, a partir del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-91), se emprendió la tarea de "uniformar la enseñanza en toda la República". Aparecieron muchos textos de historia de México, entre ellos los liberales de Prieto, Pérez Verdia, Sierra y Torres Quintero y los tradicionalistas de Roa, Payno, Reyes y Pereyra. También se concluyó en el decenio de los ochenta la versión liberal del pasado mexicano al publicarse el *México a través de los siglos*.

En todas las obras de historia de esa época campea el problema de los orígenes. Los textos oficiales siguieron la línea esencialista de Bustamante y una concepción geográfica de la patria; por tanto se hacía un relato de los sucesos ocurridos en el actual territorio de la república, desde los tiempos más remotos. Los tradicionalistas veían a la conquista como principio de la historia del país, de manera que como mera referencia citaban hechos anteriores. Para ellos la patria era una noción cultural, que al decir de José Ascensión Reyes comprendía además del territorio, la religión y el lenguaje aprendidos de nuestra madre, una definición problemática que excluía a un buen porcentaje de los habitantes.

Sierra fue el único que en gran medida evitó la visión esencialista: concibió a México como producto de una larga evolución. Su noción de patria era geográfico-histórica y comprendía "el suelo donde nacimos" y "todos los hijos del pueblo que viven ahora y todos los que han muerto"; es decir, aducía una definición amplia que abarcaba a todos los habitantes.

Las polémicas sobre los orígenes y los personajes que debían considerarse héroes llenaron cientos de páginas en periódicos, folletos y libros. Antes de la aparición del *México a través de los siglos* (1884-89), el tema favorito fue el carácter de la conquista y la colonia, apareciendo dos versiones de la historia mexicana, hecho que preocupaba hondamente a José María Vigil en sus artículos de *El Correo Postal* en 1878. *El México a través de los siglos* significó una tregua en la polémica al encontrar una fórmula para salvar la herencia española a través de las figuras de Isabel la Católica, Cristóbal Colón y los frailes evangelizadores. Sin embargo, las discusiones sobre la heroicidad de Cortés, Cuauhtémoc, Hidalgo e Iturbide, a menudo penetraron al plano más profundo del dilema de la verdad histórica. En 1891, al aparecer la obra del suizo Rébsamen, *Guía*

metodológica para la enseñanza de la historia, Guillermo Prieto lanzó un ataque al autor, Rébsamen, porque insistía en que al estudio del pasado había que inyectarle "el convencimiento de que todos los mexicanos forman una gran familia", única vía para alcanzar la unidad nacional. Y el maestro, confiado en que se hallaba del lado de la razón, predicaba simplemente que había que enseñar sólo la verdad, pues ni siquiera por patriotismo debía admitirse la falsificación. Prieto, en cambio, expresó que no podía quedarse en sólo un relato, sino que era necesario hacer una verdadera propaganda de los principios liberales para consolidar el programa político y social que conduciría el país al progreso.

En 1906 se suscitó una polémica más violenta, esta vez entre los historiadores Pérez Verdia, Carlos Pereyra y Francisco Bulnes. El primero creía que la función principal de la historia era fungir como escuela de patriotismo; Pereyra y Bulnes, en cambio, la concebían como fuente del desarrollo de virtudes ciudadanas. Para Pérez Verdia lo más importante era despertar los sentimientos de lealtad y amor a la patria; para sus colegas lo fundamental era transmitir una versión verdadera, pues por dolorosa que ésta fuera serviría de lección. Y Bulnes afirmaba abiertamente que no había que enseñar a los niños "a tener patriotismo con la historia, sino lo que es más noble, moral y conveniente: se les debe enseñar a hacer historia con el patriotismo". Y preocupado por las grandes mentiras de nuestra historia afirmaba en 1904 que se podía juzgar "el adelanto moral e intelectual" del país por el tipo de historia con que se instruía a la niñez. "¿Se enseñan leyendas, fábulas y apologías de sectas? Me desalienta y preocupa... ¿Se comienza a enseñar la verdad? Convengo entonces en que cierta y afortunadamente vamos entrando en digno y sereno periodo de civilización".

A pesar de estas naturales disidencias, hasta cierto punto se llegó a imponer la visión conciliadora de Sierra y en los textos que se usaron durante el primer decenio del siglo xx privó una actitud de aceptación de todo el pasado mexicano. Pero vino el nuevo enfrentamiento social y político iniciado en 1910 y el tema de la injusticia removió el de los orígenes. Al tiempo que se discutió la Constitución los alegatos se multiplicaron. Todos trataban de hacer oír su voz ahora que había ocasión para hacer reformas. Entre los temas planteados estaba el de la "inferioridad" del indio, su hispanización o su desarrollo autónomo, trasfondo ideológico de dos de las políticas que han predominado hasta nuestros días.

La década de los veinte encontró a todo mundo ocupado en la reconstrucción. La recién creada Secretaria de Educación, por entonces

llena de fe en la cultura y en la utilización de la alfabetización para devolverle al pueblo su autorrespeto, imprimió una edición masiva de la historia de Sierra. Y la polémica de los orígenes parecía acallada, pero la calma anunciaba nuevas tempestades. En efecto, el problema religioso iniciado en 1926 avivaría nuevamente hispanofobias e hispanismos, mezclados con la adopción de la llamada educación socialista. De manera que durante los años veintes y treintas, junto a los textos de Toro, Teja Zabre, Ramos Pedrueza aparecieron los de Agustín Anfossi y Márquez Montiel y, por si fuera poco, las famosas síntesis históricas de Vasconcelos y del Padre Cuevas. Por fortuna, la expropiación del petróleo y el inicio de la Segunda Guerra Mundial convencerían al gobierno de la necesidad de conciliar los ánimos y suspender las discordias y, poco a poco, la escuela socialista se diluiría en un nuevo nacionalismo.

Con todo, resulta difícil cambiar los estereotipos históricos creados y los que nos educamos en los años cuarenta tuvimos la vivencia de la disputa entre partidarios de Cuauhtémoc o Cortés, de Hidalgo o Iturbide, de Miramón o Juárez. El aprendizaje de la historia no pretendía comprender, era una especie de toma de partido por las luchas del pasado; por tanto, se complicaba en las aulas de educación media donde, por entonces, convergían estudiantes de escuelas primarias oficiales y privadas, expuestos a versiones opuestas sobre la misma historia.

Para 1943 las opiniones estaban tan polarizadas que el VI Congreso de Historia recomendó una reunión especial para discutir problemas de enseñanza de la historia. Durante la inauguración, el Secretario de Educación advirtió que si bien aplaudía la cancelación de odios, debía evitarse colocar "a los héroes de México en la equívoca posición de protagonistas sin contenido y de seres que pelearon contra fantasmas". La reunión concluyó que "la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional, como factor fundamental para la integración de la política, no eran incompatibles". La formación de un espíritu cívico debía fundamentarse en la explicación del proceso de las diversas estructuras económicas, jurídicas, políticas y culturales dentro de un contexto universal, para que estimulara sentimientos de solidaridad humana. Se resolvió que era conveniente conservar "el culto a los héroes... y el respeto a las instituciones democráticas", pero se hicieron consideraciones pertinentes para cada nivel de enseñanza. Durante 1945 dos reuniones de historiadores se preocuparon por los mismos temas y a su sugerencia, la Secretaría de Educación organizó un concurso de textos de historia de México.

En la práctica, poco se logró. En las clases de historia continuaron las batallas en torno al pasado y, en los periódicos, la publicación de artículos furibundos a favor o en contra de la hispanidad. Y el casual encuentro de los restos del conquistador atizaría los ánimos; insultos y loas se multiplicaron, mientras los partidarios de Cuauhtémoc buscaban afanosamente hasta encontrar unos huesos que se atribuyeron al último tlatoani mexica. El ridículo llegó a tales excesos que sirvió de verdadera catarsis nacional.

Los que vivimos en medio de aquella curiosa polémica inconscientemente sentimos necesidad de dilucidar aquel galimatías que "explicaba" nuestra existencia, y sin duda, ello constituyó uno de los factores que determinó nuestra vocación de historiadores. Nos perseguían las dudas sobre la conquista, la independencia, la reforma y llevábamos a cuevas el peso de las culpas del 47. Por ello los estudios históricos tenían que conducirnos al interés por problemas básicos eludidos hasta entonces por los historiadores y que sólo se atrevían a plantear los filósofos de la historia.

En efecto, por aquella época la polémica empezó a dirimirse en los planteles de educación superior. No se discutían los hechos mismos sino más bien los espinosos temas sobre la naturaleza de la historia y de la verdad. De acuerdo a formación y temperamento, se concebía a la historia como una simple relación de datos "verídicos" obtenidos en archivos, como una explicación derivada de la aplicación de un marco teórico para ordenar el conocimiento histórico, o como el intento de una asunción del pasado desde la perspectiva del presente. Mientras un historiador nos instaba en comprender al pasado en lugar de regalarlo, la mayoría aconsejaba eludir simplemente juicios enojosos. También aquí se llegó a la exageración, pero poco a poco se aceptaron las limitaciones de la verdad y de la tarea del historiador. Lo importante es que gracias al planteamiento del verdadero fondo de la cuestión, el de la verdad histórica, los que nos formamos como historiadores por entonces tuvimos una base más sólida para ejercer nuestra tarea personal.

En el campo de la enseñanza era natural que el proceso fuera más lento, así que los años cincuenta apenas vieron diluirse los juicios abiertos sobre los personajes claves; los textos empezaron a ser menos simplistas y se entibaron el indigenismo, la leyenda negra, el hispanismo y el conservadurismo; algún autor se atrevió a plantear que era difícil enjuiciar ciertos aspectos de nuestra historia... Nada más.

La coexistencia de dos versiones del mismo pasado era y es un problema importante para un Estado como el mexicano, heterogéneo en tantos sentidos: social-económico, cultural, racial. El grado de unidad nacional alcanzado es producto del esfuerzo deliberado del gobierno desde la fundación de la nación, pero las resistencias han sido muchas. Los que creemos que una unidad consciente puede proporcionar beneficios para el conjunto, comprendemos la medida tomada por el Estado mexicano en 1959 al crear la Comisión de Libros de Texto Gratuitos. La Comisión se encargaría de la edición de libros que "tiendan a desarrollar las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, *muy principalmente, a inculcarles el amor a la patria* alimentado *con el conocimiento cabal* de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país". Y en 1960 aparecieron los primeros libros y una circular oficial anunció que serían textos obligatorios. De esa manera se pasó de un deseo por extender el número de educandos formados en la interpretación oficial, a la idea de uniformar la enseñanza básica del país, que hacia realidad el viejo sueño de los fundadores de la república.

En la práctica, el resultado fue descorazonador. En historia, a excepción del libro de sexto año que era una síntesis bien realizada, aunque con defectos tradicionales, los otros se parecían a los libros oficiales que los antecedían. Sin embargo, las protestas nunca se ocuparon de la calidad, cuestionaron solamente la institución. Y la protesta fue y ha seguido siendo impresionante. Además de los afectados, expresaron su desacuerdo la Unión Nacional de Padres de Familia, el Partido Acción Nacional y la Barra Mexicana de Abogados. Desde su perspectiva no dejaban de tener cierta razón, aunque sería conveniente que intentaran levantarse por encima de intereses particulares para ponderar la conveniencia de la medida a largo plazo.

Un congreso y la publicación de un libro me abrieron la inapreciable oportunidad de enfrentarme al reto de contribuir a la elaboración de textos, en un momento de verdadera reforma. La prueba era difícil. Conocedora del largo proceso de la enseñanza de la historia, estaba consciente también de la complejidad y de la fragilidad de la tarea y, para colmo, tenía que sortear una complicación más: la de enseñar historia en el contexto de las ciencias sociales, lo que ya significaba un asunto harto cuestionable. A pesar de los obstáculos era difícil que una historiadora, preocupada desde siempre por la enseñanza, desaprovechara tal oportunidad excepcional.

La redacción de texto de historia ha estado dominada por maestros, aunque desde los tiempos de Roa Bárcena y Payno, pasando por Sierra, Pérez Verdia, Pereyra, Nicolás León, Toro, Teja Zabre, Chávez Orozco y Bravo Ugalde hasta Zavala, Alvear Acevedo, Blanquel, Manrique y Quirarte, los historiadores de tiempo en tiempo han descendido a escribir textos. Al igual que otros autores, los historiadores mantuvieron la idea esencialista de un México que ha sufrido su historia, no un México que se ha constituido al paso de ella. El relato se ha dividido en los tres periodos aceptados y centrado en tres acontecimientos: conquista, independencia y reforma. Los autores más recientes agregaran el de la revolución, pero lo usual fue evitar lo contemporáneo. Por ejemplo, el libro de Toro, el más usado en educación media, llegaba solamente hasta 1876. Los acontecimientos se tejían alrededor de los héroes, que no sólo eran el lazo de unión entre los mexicanos, según rezaba el programa, sino símbolo de los grandes cambios de cada etapa, con lo cual quedaba una impresión de que el país se había constituido a grandes saltos. Como se trataba de un relato de historia política, era difícil sortear el problema de los conflictos entre partidos irreconciliables, la nota sobresaliente. Por otro lado, la historia del país estaba marginada de la historia universal. Sólo ocasionalmente ante hechos como el descubrimiento, la independencia y las intervenciones del XIX, se consideraba un contexto más amplio y en los libros de historia universal, no se mencionaba el acontecer mexicano.

Al iniciar la tarea de dirigir la elaboración de los textos, consideré esas limitaciones y las virtudes de los autores que nos antecedian en el empeño. Desde luego, aceptarnos las finalidades tradicionales de la enseñanza de la historia, instrumento de unificación de los sentimientos nacionales y de la formación ciudadana. Para mí las ventajas de una unidad nacional resultan obvias al observar los resultados de fragmentaciones políticas como la centroamericana; y qué decir de la formación de virtudes ciudadanas, que parece un imperativo de cualquier tarea educativa. De manera que el nacionalismo de los textos fue totalmente deliberado. Por lo demás, en los textos no hay ideas geniales, sino ideas sencillas que replanteaban no sólo la enseñanza de la historia, sino algunos conceptos obsoletos sobre la sociedad, aplicados en forma sistemática a lo largo de los seis textos de primaria. En el campo estricto de la historia, no partimos de la simple motivación de las fiestas cívicas y las anécdotas tradicionales sobre los héroes, que no conmueven a niños educados por medios de comunicación, sino que comenzamos por comunicar una idea de tiempo, para que los niños pudieran relacionar su yo, aquí y ahora con los hechos del pasado que aprenderían. Después se buscó despertar su curiosidad por su propia localidad y los cambios que ésta ha experimentado en los tiempos de sus familiares y amigos, como base para llevarlos a remontarse tan atrás como

valiera la pena. En un sitio donde hay ruinas, iglesias o monumentos, averiguarían de qué tiempo datan, quiénes los construyeron, etc. Es decir, en esta primera etapa se aplicó la idea de moda de enseñar la historia de adelante hacia atrás, de presente a pasado. No se hizo así, sin embargo, en el resto del programa de tercero a sexto grados a causa de mi obstinación por comunicar un proceso ordenado de la constitución histórica de nuestro país. Este conservadurismo salvó a nuestros textos de dar cuadros históricos aislados, sin relación de unos con otros, como según críticas recientes, pasa con los textos norteamericanos.

Al historiar el pasado mexicano, lo concebimos como ese proceso de definición de lo que hoy es nuestro país, para lo cual ampliamos el tradicional relato político, a una historia en la cual lo cultural, social y económico tuviera importancia. El aceptar un México producto de su pasado, eliminó de por sí algunos de los conflictos que enfrentaban los viejos autores e hizo innecesario tomar partido. Con la importancia que se le concedió a los fenómenos sociales y culturales, hechos como la conquista y la independencia adquirieron un cariz diferente de aquel que los vislumbra simplemente como fenómenos políticos y guerreros. El cambio fundamenta que produjeron el descubrimiento y la conquista no sólo se refiere al dominio, sino a la transformación de la vida diaria de los indígenas con la entrada de la tecnología del hierro, desde los clavos hasta las armas de fuego, y de los animales de tiro y carga. Y no es que haya que callar los abusos, la tragedia de la muerte de una cultura y las injusticias de la conquista, pero si nos quedamos con los detalles del aspecto guerrero, el cuadro estará muy incompleto.

Este intento de historia sociocultural diluyó un tanto el papel de los héroes para poner en primer plano los cambios que va sufriendo el cuerpo social. Y puede ser que no nos salvemos de la acusación de que el pueblo es, como siempre, sólo el capitalino. Incapaces de hacer una verdadera historia de toda la nación se instó a que maestros y niños trabajaran en sus historias regionales y compararan sus resultados con el acontecer general incluido en el texto.

También se hicieron esfuerzos por hacer frente con naturalidad épocas difíciles o satanizadas. El periodo de 1821 a 1848, en que el país sufre tantas amenazas del exterior, lo explicamos como naturales "tropiezos de una nueva nación". Tratamos asimismo de pintar el tan detractado porfirismo desde el doble aspecto de paz-prosperidad relativa y dictadura: Se subrayaron los cambios que aparejaron las comunicaciones: y las versiones

introducidas, así como el moderado esfuerzo en la educación. Y en el relato de todas las épocas, se le dio un lugar importante a la cultura, con una machacona insistencia para crear • el respeto Por un legado cultural que debernos preservar.

En el programa de los dos últimos grados se decidió explicar a grandes rasgos cómo se generaron el mundo y la civilización en que vivimos. El objetivo cambió la manera de exposición: nombres y fechas aparecen cuando son fundamentales, subrayándose en cambio las grandes transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas. Pero la parte más novedosa fue el intento de hacer una historia verdaderamente universal en la que se subraya la unidad de la experiencia humana, sobretodo en los inicios de la civilización, al explicar la aparición de las instituciones fundamentales y las primeras culturas. Como era imposible mencionarlas a todas, se seleccionaron cuidadosamente las más representativas de cada región de la tierra. Así, junto a la egipcia, china, mesopotámica, griega y romana, aparecieron las mesoamericanas e incaicas, a pesar de alterar un estricto orden cronológico... Y a través de todo el relato se mencionan los pueblos asiáticos, africanos y americanos —y entre éstos, el nuestro— antes prácticamente marginados de lo que se llamaba historia universal.

La evolución de la civilización se plantea como un complejo multilineal que se produce en distintos niveles y que no necesariamente se presenta de la misma manera en todos los grupos humanos. Las diferencias se explican conforme a los recursos de los lugares donde se desarrollan, lo que no significa en modo alguno un determinismo geográfico, puesto que se insiste en que los humanos, además de adaptarse, transforman constantemente la naturaleza con ayuda de la técnica que crean. En el proceso de transformar a la naturaleza, los seres humanos se han transformado a sí mismos, surgiendo así la diversidad de culturas que ha enriquecido y enriquece la historia de la humanidad.

Con estas ideas como pauta, se hizo un relato de cómo los seres humanos acumularon conocimientos básicos, crearon instituciones; sistemas sociopolíticos y otras expresiones de la cultura. Y con la profunda alarma de algunos grupos del país, la explicación se trajo hasta los acontecimientos recientes: las revoluciones china y cubana, la guerra en Vietnam, las crisis ecológicas y de energéticos. Hicimos un esfuerzo especial por transmitir los grandes cambios sociales y culturales, de explicar cómo cada, época y cultura percibe la belleza de manera distinta y se conmueve y preocupa por temas diferentes. Se procuró que el texto incluyera tantas reproducciones de obras de

arte como fuera posible, ya que para la mayor parte de los niños mexicanos era la única oportunidad de verlas.

A varios años de distancia, al observar la tarea en conjunto la percibo como la culminación de una inquietud que sin duda plantearon a mi generación las escuelas primaria y secundaria con sus enseñanzas contradictorias. Hoy resulta increíble que la Secretaría de Educación hubiera autorizado en los años cuarentas y cincuentas el *Corazón, diario de un niño* y que nadie hubiera denunciado su fascismo. En mi paso por la escuela primaria se utilizaban los textos de la *Serie SEP* de la educación cardenista y los de *Mi Patria*, del nuevo nacionalismo, junto a Torres Quintero y Longinos Cadena que databan del porfirismo. En secundarias y preparatorias los indispensables eran Toro y Malet, uno con sus fobias españolas y el otro con sus filias europeas. La confusión no podía evitarse.

Con todos los defectos que puedan tener los textos que elaboramos, sin duda abrieron un nuevo cauce. Era un intento de explicar nuestra identidad nacional, de comprender el mundo y los problemas que nos rodean, sin los prejuicios de nuestras luchas políticas del XIX, ni los heredados del colonialismo. Es probable que estén contagiados de algunos nuevos, de los de nuestro tiempo y los surgidos del compromiso con nuestro país y con el mundo en que nos ha tocado vivir, viendo el pasado desde nuestro propio punto de observación, que después de todo es tan legítimo como cualquier otro.

Como historiadora preocupada por la enseñanza de la historia me quedó el remordimiento de no haber podido transmitir un módico relativismo que ponderara la versión narrada. Se dieron aquí y allá ejemplos de la dificultad de juzgar los hechos humanos y cuando se pudo, se dejó hablar a los contemporáneos, algo que a nivel elemental se hacía por vez primera. Pero sin duda se relata una sola versión, aunque nos empeñáramos en librarla de juicios. Tengo la convicción profunda de que es necesario exponer versiones distintas de los hechos conflictivos, de manera que los niños aprendan a formar sus propios juicios y desarrollen un espíritu de tolerancia; pero también llegué a la conclusión de que para poder hacerlo, hace falta una visión general que sirva de base para cualquier juicio. Sigo pensando que en la escuela primaria se pueden hacer algunos ejercicios sencillos, pero para introducir el problema de la verdad histórica hay que esperar a la enseñanza secundaria, en la cual, partiendo de la imagen general ya aprendida, los jóvenes pueden contraponer versiones distintas y discutir las.

En este nivel se debe también poner al estudiante en contacto con documentos contemporáneos de los hechos estudiados, de manera que perciba el ambiente que los rodeaba. Pero la enseñanza de la historia en nivel medio requiere de una reforma sustancial que le fije objetivos específicos dentro del proceso de educación formal. Y una vez hecha esta reforma, habría que cuidar los textos que ahora, en su mayoría, son de tal pobreza de contenido que hacen echar de menos a Toro y Malet. En esta reforma debían de participar historiadores profesionales para evitar que la historia que se enseñe en la escuela sea un simple arrastre de viejos juicios políticos. No es posible que los organismos que aprueban o rechazan los textos encuentren inadmisibles que, por ejemplo, se mencione la inconstitucionalidad de la aprobación de Guerrero como presidente o que se califique de liberal a Porfirio Díaz.

Lo que me resulta cada vez más indudable es que la enseñanza de la historia depende en buena medida del conocimiento que se tenga de la misma. De ahí que para mejorar la enseñanza de nuestra historia hace falta antes que nada llenar las lagunas de conocimiento que existen (por ejemplo, el siglo XVII o el periodo de 1821 a 1854) y revisar ciertas interpretaciones aceptadas que arrastran resabios de las luchas partidarias. Los ejemplos se multiplicarían, pero valdría la pena mencionar el caso de la consumación de la independencia y la Constitución del 24. Casi todo historiador acepta que Iturbide y el grupo que lo apoyó actuaban para impedir la vigencia de la Constitución de Cádiz. La explicación resulta incoherente, pero fue ampliamente aceptada; sin embargo, muchos de los estudios recientes como el de Doris Ladd hacen insostenible esa interpretación: al mostrar cómo el grupo de Iturbide estaba formado en su mayor parte de ilustrados-liberales. Algo semejante sucede con respecto a la Constitución del 24, de la que se afirma ser una copia de la norteamericana. Tal afirmación fue una acusación de los conservadores durante la década de 1840, que los liberales nunca desmintieron. Bastaría comparar los documentos para cerciorarse que la deuda verdadera de la Constitución Federal fue con la española de 1812. Es por tanto imperativo repensar las viejas explicaciones y volver a los documentos.

Tenemos que acelerar un conocimiento integral de nuestro pasado que responda a las necesidades de nuestro presente; no podemos simplemente buscar datos y aplazar la interpretación, como tampoco podemos seguir interpretando sin los elementos necesarios. El historiador tendrá siempre las limitaciones que su circunstancia y su humanidad le imprimen, pero la conciencia de este hecho, producto de una idea clara de su tarea

profesional y el deseo de comprensión que deriva de ella, le permitirán recrear una historia tan cercana a lo sucedido como sea posible. Para esto será necesario abrir todas las puertas, estimular cualquier forma de hacer historia, evitando los dogmatismos. Sabemos que algunas de las fórmulas metodológicas son simples modas, pero pueden contribuir a aclarar algunos procesos particulares y, en todo caso, el tiempo reducirá su validez a su verdadera dimensión. La historia como reflejo de la vida pasada es de tal manera multifacética que toda contribución sólo puede beneficiar al conjunto. Poseer una visión de la historia de México es importante para terminar con los juicios y prejuicios que pesan sobre nuestra formación. No podemos seguir transmitiendo una historia deformada, cuyos resultados no pueden medirse, pero que en el peor de los casos impide una proyección realista hacia el futuro.

Hasta ahora los historiadores se han preocupado poco de la historia que se enseña en las escuelas y creo que sería provechoso que nuestro gremio se comprometiera en esa tarea. Toda profesión tiene una función social que cumplir y la nuestra parece clara. Si como don Edmundo O'Gorman afirma "la misión primordial del conocimiento histórico es la de vigía que alerta la conciencia de lo que somos, en trance permanente de lo que podemos ser", nuestro empeño inaplazable debería ser contribuir a despertar la conciencia nacional, hacerla enfrentar la realidad histórica que hasta ahora ha eludido y una forma efectiva de lograrlo sería aprovechando ese eficaz instrumento que es la enseñanza de la historia.

Respuesta del Académico de Número y Director
Doctor Edmundo O'Gorman
al Discurso de Recepción de la Académica
Doctora Josefina Zoraida Vázquez Vera

*Academia celebrada el 31 de julio de 1979.
Academia Mexicana de la Historia,
correspondiente de la Real de Madrid.*

Señores académicos,
Doctora Josefina Zoraida Vázquez Vera,
Señoras y Señores:

I

Entiendo que la principal razón, ya que no la única, por la cual la doctora Josefina Zoraida Vázquez me hizo el honor de elegirme para dar respuesta a su discurso de recepción, es el haber sido su maestro a la largo de muchos años en la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad, concretamente, desde el año de 1951 al de 1962. Once años, nada menos, de un vínculo espiritual de paternidad académica —llamémosle así— que se ha convertido en vínculo de amistad *inter pares*, pero de especial dilección.

Durante aquellos años, Josefina padeció los cursos que introduje en la Facultad, el de *Historia de la historiografía universal* y el de *Geografía histórica*; asistió con sus luces a varios seminarios dirigidos por mí; fue mi ayudante académico, y en una ausencia mía en 1962 me suplió en la cátedra. Dije, se habrá advertido, que Josefina "padeció" mis cursos; no lo dije, sin embargo, por plomizos o inductores al sueño, porque, con perdón por la inmodestia, eran todo lo contrario. Lo dije porque ser entusiasta discípulo o discípula de O'Gorman por aquellos años era compartir, cual maldición bíblica, cierta ojeriza persecutoria por parte de los encumbrados en turno en la dispensación de la enseñanza de la historia en la Facultad. Fueron años de memorables batallas académicas de las que no hay por qué entrar aquí en pormenores y que sólo he traído a cuento para poder dejar público testimonio de mi gratitud a Josefina y a otros de su generación universitaria por la fidelidad al maestro y por el coraje en mantener en alto el pendón de la causa por la que juntos luchamos.

Pero, como debe ser, una vez obtenida la maestría en el año de 1956, todavía muy al resguardo de mi sombra, Josefina emprendió por su cuenta y a su riesgo el vuelo que, a través de siempre ascendentes vicisitudes, la ha traído esta noche a posarse en uno de los sillones de número de nuestra Academia. Y puesto que de vuelo se trata, veamos a ojo de pájaro el trayecto más señero de esas vicisitudes.

De un viaje de estudio a la tierra de sus mayores, Josefina cosechó en la prestigiosa Universidad Complutense en Madrid un primer doctorado en historia (1958) y con el intervalo de diez años de exitosas labores y tenaces esfuerzos, obtuvo el grado de igual rango en nuestra Universidad mexicana.

En diversos años gozó la oportunidad de perfeccionar sus estudios y enriquecer su experiencia en el extranjero, beneficiando becas y viajes que le abrieron el acceso a bibliotecas y archivos en Madrid, París, Londres, Berlín y varias ciudades de la América del Sur y de los Estados Unidos. De todo eso, merece especial recordatorio su estancia de dos años en la Universidad de Harvard donde realizó estudios especializados en la historia de los Estados Unidos. Su contacto cultural con este país ha sido tan intenso como fecundo, pero no sólo como estudiante sino como profesora y de muy solicitada asistencia a congresos, mesas redondas y reuniones de consulta. Testimonio, entre muchos, del aprecio en que se la tiene es su membresía de la American Historical Association y otras sociedades de igual índole.

Desde temprana edad, Josefina fue atraída por el fuego del eros pedagógico del que ha sido vestal constante. Sería muy largo pormenorizar su desempeño en éste, el más hermoso campo de la vida intelectual, y forzoso será conformarnos con el pálido espectro de la simple enumeración de las principales instituciones mexicanas de docencia donde ha trabajado, y con la escueta noticia de los cursos de su preferencia. Profesora en las universidades Femenina, Iberoamericana y Nacional Autónoma de México y muy importantemente en El Colegio de México, ha impartido cátedra de historiografía general y mexicana; de historia patria, 1821- 1854, con énfasis en el primer federalismo y en la guerra con los Estados Unidos; de historia de ese país, y finalmente, de historia de la educación en la que se ha especializado para convertirse en reconocida autoridad en la materia.

El *curriculum vitae* de Josefina Vázquez registra la dirección de catorce tesis de grado, galardonadas, las más, con mención honorífica y algunas, con la tortura de las prensas. Registra ese *curriculum* cerca de la centena de colaboraciones en revistas especializadas y de divulgación, incluyendo artículos, reseñas y notas críticas, y entre ésa índole de trabajos, quiero recordar, para agradecerle, su ensayo "La enseñanza de la historia en Estados Unidos" con el que enriqueció el volumen *Conciencia y autenticidad histórica* que la bondad de colegas, discípulos y amigos dedicó a conmemorar los primeros sesenta años de mi vida sublunar, hoy ya tan lejanos. De los títulos, también numerosos de sus libros, recuerdo con predilección *El indio y su circunstancia en la obra de Oviedo* (1956), *Nacionalismo y educación en México* (1970), *Mexicanos y norteamericanos ante la guerra del 47* (1971), y con el equipo de la Secretaría de Educación Pública y en algunos casos en colaboración con otros historiadores, los libros de texto *Ciencias sociales. Libro del niño*, primero a sexto grados, con "Auxiliar didáctico" (1972-1977); *Ciencias sociales. Educación media básica*, Nos. 1, 2 y 3 (1976-1977); *Historia para educación media básica*, Nos. 1, 2 y 3 (1967-

1978) y *La formación del mundo moderno*, Antología (1976 y 1978). No quiero dejar pasar, para incluirla en este capítulo de publicaciones, la traducción del importante libro de John Phelan (Dios lo tenga) *The Millennial Kingdom of the Franciscans*, publicada por el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM en 1972.

Pero a este esbozo de los trabajos y los días de la doctora Vázquez le falta una dimensión esencial. Aludo a su admirable y fecunda actividad académica-administrativa y de promoción cultural. Cabe recordar, al respecto, la complicada tarea que, con rara responsabilidad, realizó como coordinadora del área de ciencias sociales del libro de texto gratuito, de cuyos frutos acabamos de dar cuenta. Dirigió el Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana (1960 a 1962) y, desde 1973, el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, hasta la fecha. Y no olvidemos, con el agradecimiento de muchos, los trabajos de organización que ha realizado con empeño y notable atingencia en el puesto de secretaria del Comité Mexicano de las *Reuniones de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos*, y a esa cuenta todos le abonamos sus fatigas en las exitosas jornadas de la Reunión celebrada en Pátzcuaro.

Lo anterior y más que podría añadirse, abona el voto favorable que obtuvo la doctora Vázquez para ocupar el sillón de número de nuestra Academia Mexicana de la Historia del que toma posesión esta noche, y mal haría en concluir esta parte introductoria de mi respuesta sin dejar constancia, para mí tan grata, de la inmensa satisfacción con que veo, así premiada, a una de mis más distinguidas discípulas de quien nos prometemos larga y fructífera colaboración.

II

Hemos escuchado un enjundioso texto sobre la enseñanza de la historia de nuestra patria en los niveles primario y secundario. Me propongo glosarlo para apoyo de algunas consideraciones acerca de los aspectos fundamentales de la cuestión.

Será fácil convenir en que toda la tesis que comento está colgada de la noción del conocimiento histórico como instrumento político, entendida la palabra en su sentido más amplio y noble. Ciertamente, no es ésa la única manera en que se ha concebido la finalidad del saber histórico, pero sin duda ha sido a lo largo de los siglos desde Tucídides, —por lo menos— la más frondosa rama de la historiografía occidental. Con el surgimiento del nacionalismo moderno, el sentido universalista original de esa manera de

historiar fue reclamado por cada nación como de su patrimonio exclusivo y fueron apareciendo, durante el siglo XIX, las obras maestras de la historiografía nacionalista que asumieron, sin conflicto interno, la totalidad del pasado, para ofrecer, cada una por su cuenta, una exaltada idea del ser nacional y del glorioso destino —las más veces hegemónico— que se suponía tenerles reservado el porvenir. Son interpretaciones que contienen un programa de acción y recibieron el voluntario y gozoso asentimiento de la sociedad y la protección y el fomento por parte del Estado. ¿Qué de extraño, entonces, que, reducidas aquellas obras a las dimensiones y requisitos de libros de texto, se hubieren convertido en la base ideológica para la enseñanza de la historia en niveles profesionales? Pero, adviértase bien, no se trata, propiamente hablando, ni de historias "oficiales" ni de textos impuestos por el Estado; se trata, simplemente, de historias que, a semejanza de una revelación, se impusieron por sí y de suyo como expresiones indiscutibles de la verdad.

Muy otro es el espectáculo de la historiografía en nuestro país y en términos generales, el de las naciones iberoamericanas. Bien lo sabemos y así lo ha hecho valer la doctora Vázquez, en el caso de México la interpretación de la historia nacional lejos de tomar aquel tinte apocalíptico, se expresó en una dicotomía contenciosa que ha escindido la comprensión del pasado mexicano en las capillas enemigas de hispanófilos e hispanófobos, conservadores y liberales, reaccionarios y revolucionarios y otras etiquetas que, pese a sus variantes circunstanciales, son, para el caso, el mismo perro con diferente cola. La doctora Vázquez ha visto bien que en la coexistencia de esas dos mutuamente excluyentes versiones del pasado patrio, estriba un problema peculiar —quizá el mayor— a la, enseñanza de nuestra historia en los niveles de la educación que le preocupan. Nos ha explicado que el conflicto entrañado en la oposición de aquellas dos interpretaciones tradicionales, acabó por revelarse como una situación intolerable para el Estado en cuánto se le ofreció como un obstáculo al logro de la unidad nacional y por ende, al cobro de conciencia de la identidad histórica de los mexicanos. Y fue así que, para remover tan pernicioso impedimento, el Estado decidió tomar a su cargo la elaboración de libros de texto obligatorios para la enseñanza de la historia en los niveles formativos —primario y secundario— de la mente juvenil. En suma y para decirlo sin ambages, que el Estado asumió la responsabilidad de imponer, para esos niveles, una versión oficial de la historia patria que, por contener una interpretación única, liquidaría el viejo y enconado dualismo y pondría remedio a sus dañinas consecuencias. Tal, pues, el problema; tal, la solución para resolverlo.

Como antecedente inmediato de la parte autobiográfica de su discurso, la doctora Vázquez nos recuerda la poca fortuna del primer intento de poner

en práctica aquella solución y nos relata, en seguida, cómo fue solicitada para perfeccionarlo y cómo y por qué aceptó la delicada encomienda. Le hace honor a la doctora Vázquez la sinceridad con que nos ha explicado las ideas rectoras de la reforma que introdujo, ya para remediar las deficiencias de los textos anteriores —como la falta de atención a los aspectos culturales de nuestro pasado y su aislamiento respecto al devenir de la historia universal— ya para purgarlos de la habitual sistemática satanización de ciertos personajes y la no menos habitual canonización de otros, y, en definitiva, para liberar la comprensión de nuestro pasado del legado maniqueo de las dos versiones tradicionales y de la deformación de un excesivo y ciego culto a los héroes.

Esa actitud que, dicho sea de paso, requirió un tenaz esfuerzo y no poco valor civil, es admirable y digna de nuestro respeto y aplauso. Sinceramente creo que los textos elaborados por la doctora Vázquez y sus colaboradores representan en los anales de nuestra historiografía didáctica un avance notable, pero, además, un esfuerzo particularmente ejemplar por el esmero en no prevalerse con abuso de la posición de fuerza de quien habla desde la sede del poder público. Al reconocimiento de esa circunspección, mesura y honradez profesional lo tengo por elogio que debe satisfacer enormemente a mi admirada y querida amiga Josefina Zoraida Vázquez Vera.

III

Pero dicho lo anterior y dicho como testimonio público de mi admiración, no ha dejado de sorprenderme que la doctora Vázquez no parece abrigar ninguna inquietud acerca de la justificación teórica y eficacia práctica de la solución que ha adoptado para el problema que discutimos. Me ha parecido, por tanto, que no será impertinente invitarla a ella y a todos los que me escuchan a reflexionar conmigo acerca de aquellas importantes cuestiones.

Fijemos, ante todo, con claridad y distinción, las cuatro proposiciones a las que puede reducirse la tesis motivo del análisis que vamos a emprender.

Primera proposición. Se acepta que le compete al Estado ofrecer una interpretación de la historia patria, es decir, se acepta la legitimidad de una versión oficial de la misma.

Segunda proposición. Se acepta, además, que el Estado puede legítimamente imponer, por medio de libros de texto, la enseñanza

obligatoria de esa versión oficial en los niveles primario y secundario de la educación.

Tercera proposición. Se aduce que esa intervención del Estado es el único medio para eludir el conflicto de las dos opuestas interpretaciones de la historia patria que han coexistido en competencia desde los orígenes de México como nación independiente.

Cuarta proposición. Se aduce, además, que esa intervención del Estado es necesaria, porque sólo así se puede remover el obstáculo implicado en la coexistencia de las dos versiones tradicionales, cuyo conflicto impide cimentar y fomentar el sentimiento de la unidad nacional y actualizar con plenitud el cobro de conciencia de la identidad histórica de los mexicanos.

Analicemos cuidadosamente esas cuatro proposiciones.

En la primera y segunda, tenemos la parte sustantiva de la solución propuesta en la tesis: se responsabiliza al Estado de una determinada idea de la historia patria y se le concede el derecho a imponerla como de enseñanza obligatoria en los niveles preprofesionales.

No nos concierne aquí si en teoría o si, concretamente dentro de la estructura jurídica de nuestro país, se justifica esa intervención del poder público y particularmente la facultad coercitiva que se le concede. Sólo interesa a nuestro análisis la justificación teórica de ambas proposiciones.

Sin duda, la obligatoriedad en la enseñanza de una versión oficial de la historia patria implica un dogmatismo no desemejante, en principio y *mutatis mutandi*, al de la imposición, en tiempos coloniales, del providencialismo regalista del devenir histórico adoptado por la monarquía española como versión oficial. El símil no es gratuito nos enseña cuál es la única justificación teórica valedera de semejantes actitudes. En efecto, en el caso del citado providencialismo se trata de una doctrina historiográfica tenida por verdadera en cuanto fundada en nada menos que en los designios de la Providencia. En el caso de las dos proposiciones que vamos considerando no se invoca, es cierto, un título de tan alto rango por lo que se refiere al fundamento de la tesis; pero forzosamente concurre, en cambio, parecida pretensión a la verdad, porque de otra manera no se entiende cómo se justificaría imponer la visión oficial de la historia patria como de enseñanza obligatoria. Y así se descubre que, en cierto sentido, hay una implícita subrogación por parte del Estado en los infalibles aciertos de la sabiduría del Omnipotente.

Tal, la primera conclusión de nuestro análisis. Conviene puntualizarla de la siguiente manera: *la versión oficial de la historia patria consagrada en los libros de texto de enseñanza obligatoria se postula, necesaria aunque sólo implícitamente, como expresión de la verdad del acontecer nacional*. En esa pretensión a la verdad —ya veremos si se justifica— estriba, pues, el fundamento teórico de la tesis que se nos propone en el discurso al que voy dando respuesta.

Pasemos a considerar la tercera proposición. Se enuncia en ella cuál es la operación hermenéutica exigida para realizar la solución propuesta en la tesis. Se trata, recuérdese, de sustituir, con la versión oficial de la historia patria, el dualismo de las versiones tradicionales a fin de neutralizar, por así decirlo, la situación conflictiva de su coexistencia.

Tratemos de descubrir qué hay en el fondo de esta curiosa y atrevida operación.

Empecemos por notar que el confesado propósito que la inspira NO ES ofrecer una idea que pretenda ser expresión de la verdad histórica; su confesado propósito ES eludir, mediante la imposición de una versión única del pasado nacional, el conflicto entre las dos versiones que tradicionalmente se han tenido acerca de ese pasado.

Este deslinde nos descubre algo decisivo, a saber: que la RAZÓN DE SER — ¡nada menos! — de esa versión única de la historia patria —en el caso, la versión oficial— *no es la búsqueda de la verdad*; su razón de ser es eludir el conflicto entre las dos versiones tradicionales, independientemente, en principio, de si aquella versión única satisfaga o no las exigencias de una auténtica interpretación historiográfica.

El problema, entonces, es determinar si dicha versión única podrá aceptarse como auténtica interpretación del pasado nacional, a pesar —he aquí el quid de la cuestión— de que su razón de ser no sea, primariamente, expresar la verdad sino eludir aquel viejo conflicto.

Para poder alcanzar tan decisiva determinación examinemos, ante todo, *de qué manera* se pretende realizar el propósito de eludir el conflicto entre las dos versiones tradicionales. Pues bien, con toda evidencia no se cumpliría si se elige una de esas versiones y se rechaza la otra, porque así, lejos de eludir su conflicto, sólo se le hará patente. Se tendrá, por tanto, que rechazar ambas versiones en cuanto tales y así, ciertamente, se eludirá el conflicto, y no otra cosa postula la tesis que analizamos.

Pero esto suscita dos preguntas. La primera ¿en qué consiste ese rechazo? La segunda ¿qué implicaciones tiene?

Pues bien, supuesto que se trata del rechazo de maneras de concebir el pasado, es decir, de unas *ideas*, este tipo de entes, sólo pueden rechazarse negándoles su validez. Pero ¡atención! en el caso que vamos considerando se les niega su validez a aquellas dos versiones del pasado nacional, NO POR SU CONTENIDO, sino meramente por la incompatibilidad que existe entre ellas, puesto que ése, precisamente, es el motivo para rechazarlas. En eso, pues, *consiste* el rechazo postulado en la tesis.

Pasemos a la segunda pregunta, a saber: ¿qué implicaciones tiene rechazar dos interpretaciones históricas, no porque se hubiere mostrado su falsedad, sino por la circunstancia de ser incompatibles entre sí?

Semejante proceder, es obvio, implica que al rechazar esas dos interpretaciones no se examinaron los títulos que pueden tener a la verdad o para decirlo técnicamente, no se las puso en crisis de sus fundamentos o si se prefiere, no se tomó en cuenta su razón de ser. Pero no tomar en cuenta la razón de ser algo es tanto como no concederle su sentido y no concederle su sentido a algo equivale a estimar como *inexistente* lo que, sin embargo, existe. Vale la pena poner un ejemplo. Existe el peligro de una guerra por la carencia de energéticos; esa carencia es, pues, la razón de ser de ese peligro. Pero si alguien no la toma en cuenta como tal, le parecerá que no tiene sentido creer en esa amenaza y tendrá al peligro como inexistente a pesar de su realidad. Se ve, entonces, que rechazar las dos versiones tradicionales de la historia de México para eludir el conflicto entre ellas, *implica* tenerlas por inexistentes.

Ahora, si empujamos más a fondo el morbo inquisitivo y preguntamos ¿qué implica, a su vez, aquella implicación? veremos sin dificultad que tener por inexistentes aquellas dos versiones implica o significa que no se asume su realidad. Bien, pero como esa realidad no es accidental al pasado interpretado en ellas, sino que le es sustancial, resulta que dar por inexistentes esas dos interpretaciones equivale a No ASUMIR LA REALIDAD DEL PASADO tal como se nos da y ése, no otro, es el sentido —o sin sentido— de la operación hermenéutica postulada en la tercera proposición de la tesis.

Llegado a este punto aún nos falta la más incisiva penetración porque si sustituir las dos versiones tradicionales con aquella versión única oficial, requiere desentenderse de la realidad del pasado ¿qué validez de verdad podrá concederse a esa versión única?

La pregunta entraña la respuesta. Adviértase, en efecto, que si eso *requiere* aquella versión única, es que su *condición de posibilidad* estriba en eludir previamente el viejo conflicto entre las dos versiones tradicionales; pero como, según acabamos de mostrar esa operación equivale a no asumir —o rehuir, si se prefiere— la realidad del pasado, hemos de concluir que ésa es la condición de posibilidad de aquella versión única. Pero ¡qué hemos dicho! Si la condición de posibilidad de esa versión —la versión oficial en el caso— consiste en no asumir, en rehuir la realidad del pasado, es inconcuso que dicha versión no lo interpreta para comprenderlo; lo interpreta para negarlo. La idea que de él nos ofrezca será, *a priori y necesariamente*, ajena a la realidad histórica y no puede, por tanto, pretender a la verdad, y si no puede pretender a la verdad, carece de la única justificación válida (*vid. supra*, primera proposición) para que se imponga como versión de enseñanza obligatoria de la historia patria.

Conclusión tan adversa a la tesis no debe sorprendernos: no se olvide que, casi al iniciar nuestra exploración, pudimos advertir que la razón de ser de la versión oficial, tal como la postula la tesis, no era la búsqueda de la verdad. ¿Cuál, entonces, su verdadera razón de ser? Volvamos la mirada a la cuarta proposición en demanda de luz para despejar la incógnita.

En esa cuarta proposición se nos aclaró, recuérdese, que el motivo para eludir el conflicto entre las dos versiones tradicionales era suprimir el obstáculo implicado en él, con el fin de cimentar y fomentar el sentimiento de la unidad nacional y lograr el cobro pleno de la conciencia de la identidad histórica de los mexicanos. He aquí, pues, al descubierto la verdadera razón de ser de la versión oficial, que, ya lo vemos, no es razón teórica sino pragmática. Sea, pero, pregunto ¿el logro de esos objetivos justifica el dogmatismo de esa versión oficial y la imposición de su enseñanza obligatoria? Con esta pregunta alcanzamos, por fin, el problema toral de la tesis, pero, *nota bene*, la cuestión planteada se nos ha salido del terreno de la especulación teórica para quedar inscrita en el marco de la antigua, dramática y tremenda disyuntiva entre la prevalencia de lo verdadero sobre lo necesario o viceversa.

Ahora bien, puesto que —lo acabarnos de mostrar— la razón de ser de la versión oficial de la historia patria, tal como se postula en la tesis, no radica en la búsqueda de la verdad sino en alcanzar aquellos objetivos socio-políticos, y en el logro de éstos se justifica la imposición de la enseñanza obligatoria de dicha versión, no cabe la menor duda de que *la tesis opta por la supremacía de las exigencias de la necesidad sobre los derechos de la verdad*.

Quiero creer que la doctora Vázquez no advirtió que su tesis encerraba tan terrible alternativa, y que, persuadida de que su postulada versión única de la historia patria contenía una auténtica interpretación y no un escamoteo de la realidad del pasado, no tomó con plena conciencia aquella decisión. Creo, también, que la doctora Vázquez pudo haber reparado en que, al surgir bajo la *especie de lo necesario* la idea de imponer coercitivamente una determinada visión del acontecer nacional, estaba en presencia, no meramente de un conflicto estorbo, sino de una profunda crisis de las especulaciones historiográficas en torno a ese acontecer.

Pero, si, para discutirlo todo, aceptamos el argumento de la necesidad adoptado en la tesis, es de preguntar si podrá lograrse la apetecida unidad nacional y el deseado cobro de conciencia de la identidad histórica, a base de la imposición en las mentes juveniles de una idea del pasado cuya condición de posibilidad es negarlo. Una larga y trágica experiencia histórica nos previene que no deben despreciarse los logros de la indoctrinación sistemática por parte de quien posee la fuerza y los medios para realizarla. Concedámoslo, pero la cuestión, entonces, será ¿qué sentimiento de unidad nacional se lograría, de qué identidad histórica se cobraría conciencia? Sería, es obvio, una unidad, una identidad logradas a espaldas de nuestra historia; tramposas, valga la palabra, por estar fundadas en el engaño de una beata y domada visión de la bronca realidad de nuestra historia; una visión que diputaría de inexistente el gran conflicto consubstancial a su devenir. Porque una cosa es, como me parece haber mostrado en un libro relativamente reciente, que ese conflicto era teóricamente innecesario y otra cosa es que no haya existido y marcado nuestro ser histórico con las huellas de su insensatez. La unidad que se lograría, la conciencia de identidad que se cobraría ¿qué otra cosa podrían significar si no la consagración definitiva de la fuga de la realidad, el gran y pernicioso trauma de la historia mexicana?

Todo lo anterior invita a pensar en una solución más osada e imaginativa para el delicado problema de la enseñanza de la historia patria, y tal parece que la orientación fundamental sería proclamar a gritos la realidad de su interno, tradicional y trágico conflicto, pero no para dirimirlo, con o sin transacción, que eso equivale a permanecer en el encierro de su propia encrucijada, pero tampoco para escamotearlo, que eso equivale a salirse de la historia, deporte hermenéutico en el que hemos sido singularmente expertos. Lo sano, pues, será saber dar razón de ese conflicto —lo que no equivale a darle la razón— y mostrar que aquellas dos versiones tradicionales de que tanto hemos hablado, no son, pese a las apariencias, dos, sino una única versión que acusa, justamente por su interno dualismo, la disyuntiva que le planteó a la Nueva España el desplante, por otra parte inevitable, de abandonar lo que sus ingenios y poetas llamaron "el dichoso teatro del mexicano paraíso" para vestir su inocencia histórica

con el ropaje de una nación independiente. Pero deberá comprenderse, además, que la unidad y la conciencia de identidad de un grupo humano no pueden jamás fundarse en el pasado en cuanto tal, sino en una visión de éste que lo proyecte hacia el porvenir con el señuelo de un programa que dé razón y llene de sentido a la terrible exigencia de seguir viviendo. En esa incitación a una vida de autenticidad histórica está la estrella polar que oriente la enseñanza de la historia a la juventud; en esa incitación radica, pues, la suprema responsabilidad del historiador, pero también la recompensa de sus desvelos y la alegría, cuando en algo ha contribuido en alcanzar aquella meta.

Querida Josefina, antigua discípula, hoy colega y amiga siempre, usted sabrá aceptar, por la intención que me ha guiado, la disidencia de mis opiniones, pero debo y quiero añadir que, como sólo a la mente divina le es dada la luz sin la mediación de un proceso de tanteos en medio de las sombras, los esfuerzos de usted representan uno de esos tanteos; un paso valiente, honesto y sobre todo indispensable hacia la solución del problema al que le ha dedicado usted la pasión de su amor. Sin ese paso todavía estaríamos en que debemos ser o conservadores o liberales químicamente puros. La contribución de usted cobra, así, el valor de una liberación y hago votos fervientes para que, en un futuro no lejano, tenga la oportunidad de entregarle nuevamente su corazón a la noble causa que lo ha embargado y mientras tengamos esa ventura, reciba del mío la bienvenida a esta su casa.

Edmundo O' Gorman