

EL DISCURSO DE LA HISTORIA OFICIAL EN LOS LIBROS DE TEXTO DE SECUNDARIA 1934-1959:

UNA LECTURA CONTRASTANTE.

MARÍA GUADALUPE MENDOZA RAMÍREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- TOLUCA

Introducción

Este artículo tiene como propósito analizar los libros de texto de historia de secundaria que se editaron entre 1934 y 1959 en México desde una perspectiva historiográfica que conjuga el debate sobre la función social de la historia, como disciplina escolar, y la construcción de un discurso unificado de la historia nacional. Estos libros de texto se destinaron a las escuelas secundarias federales y en su diseño participaron historiadores y maestros de las academias de historia.¹ En la primera parte se delinean las perspectivas de análisis del contenido de los textos en investigaciones recientes; en la segunda se aborda la *construcción discursiva* de la versión unificada de la historia nacional en los periodos de educación socialista de “Unidad Nacional” y finalmente se contrastan tres formas de escritura de la historia en cuatro autores representativos de la épocas: Alfonso Teja Zabre, Efrén Núñez Mata, Ciro González Blackaller y Luís Guevara Ramírez.

A partir de los noventa en México se desarrollan investigaciones que tienen el propósito de analizar los discursos en los libros de texto de historia, para la creación de imágenes e identidad. Son estudios sobre la historia del libro escolar contemporáneo que centran su interés en el contenido ideológico del discurso histórico. Luz Elena Galván

¹ Véase anexo referencial de los libros de texto de historia de secundaria que se editaron entre 1930-1959 en México.

(1998) ha centrado su interés en la construcción de imaginarios, tipificando por ejemplo, los “héroes” y “antihéroes” que contienen los libros de texto de historia para primaria escritos a raíz de la reforma de modernización educativa de la década de los noventa. La misma autora analiza los arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria en el periodo de la educación socialista. (Galván; 2004)

Son novedosas también las investigaciones de Mireya Gómez Torres que desde una perspectiva etnográfica analiza las producciones escolares infantiles de los niños de primaria de una escuela de la ciudad de México. Este acercamiento a los escritos de los alumnos permite analizar las representaciones de la historia que reelaboran los lectores de los libros de texto de historia de México.

Una veta incipiente de análisis del contenido de los textos escolares es la de la perspectiva semiótica vinculada a la historiografía. Desde esta perspectiva, los procesos de “configuración discursiva” implican la puesta en juego de campos valorativos sociosubjetivos. Se combinan técnicas analíticas cognitivas, funcionalistas y de análisis del discurso, y se centra la metodología en el análisis de textos. El trabajo de Rosal Vargas (1998) se inscribe en esta lógica y revisa el contenido de libros de historia y civismo de secundaria resaltando en el análisis las categorías de “patria”, “nación” y “estado” y la homogeneización de identidades.

El debate en torno a la versión unificada de la historia en los libros de textos de historia (1934 -1959)

La definición de los contenidos de los textos de historia determinó una discusión sobre el papel de historiadores, maestros y políticos mexicanos en la construcción y difusión de la historia patria, la historia nacional y la historia universal.² Si bien, entre 1935 y 1959, el Estado definió los propósitos de la educación y con ello el papel de la historia, en la práctica los sujetos que participaron en la producción de textos escolares mostraron gran diversidad de posturas. En opinión de algunos intelectuales, historiadores y maestros, los libros de texto para la enseñanza de la historia y la práctica educativa presentaban un “estado anárquico”, por las “múltiples versiones” de la historia que se difundían; era necesaria una homogeneización de estas visiones. Para otros, este intento por “homogeneizar” la visión de la historia y la posibilidad de elaborar un texto único representaban el riesgo de constituir un “estado totalitario”. En el debate sobre la escritura de la historia y su enseñanza, los actores participaron desde posturas y preocupaciones diversas.

La *construcción* de esa historia oficial para los libros de texto tuvo lugar en el marco de la desintegración del positivismo y el surgimiento de nuevas corrientes historiográficas como el marxismo y el historicismo. Desde los últimos años del Porfiriato y con la irrupción de la revolución, se produjo la crisis del positivismo como corriente política hegemónica; fue precisamente en los debates de la posrevolución cuando la historia, su escritura y su enseñanza cobraron nuevamente importancia entre los historiadores y políticos, artífices de la política educativa.³ La necesidad de escribir una

² La historia patria se define como el texto que desde el siglo XIX trata principalmente las raíces del nacionalismo y tiene como propósito infundir este valor en la narración histórica. El contenido de los textos de historia nacional se refiere también a la evolución de la nación mexicana pero establece la enseñanza de nociones y conceptos que provienen de la historia como disciplina escolar.

³ La historiografía delimita el periodo de 1911-1935 como la etapa de crisis del positivismo en México (Matute, 1999: 35).

historia patria, nacional, general, analítica o sintética, recogió las preocupaciones de algunos historiadores positivistas que ya habían puesto en el centro de la discusión qué historia se debía enseñar en las escuelas primarias y secundarias.

Con la irrupción de la Revolución Mexicana, las versiones de la historia se redefinieron a partir de la necesidad de difundir la nueva ideología por medio del texto escolar. En la década de los veinte, participaron nuevos actores en el debate: los historiadores formados en la corriente positivista que rompieron con esa tradición y construyeron visiones antagónicas que se definieron como “radicalistas” y “conservaduristas” (Loyo y Torres Septién, 1991: 527-550); en los treinta, las posturas se diversificaron más a raíz de la implantación de la educación socialista y, finalmente, en los cuarenta se inició la unificación que culminó una década después con la consolidación de la historia oficial. Las discusiones se centraron en dos aspectos: la función social de la historia en los distintos grados educativos y la diversidad o uniformidad de las visiones de historia en los libros de texto.

La interpretación “materialista” de la historia.

Una corriente historiográfica derivada de la Revolución Mexicana que incorporó elementos marxistas a la interpretación de la historia apareció con Rafael Ramos Pedrueza en la década de los treinta. Entre quienes escribieron historia apoyados en los lineamientos más generales del marxismo, los más destacados fueron Luis Chávez Orozco, Alfonso Teja Zabre, Armando y Germán Liszt Arzubide, José Mancisidor, Gilberto Loyo y Agustín Cué Canovas. Los dos primeros y el último participaron activamente en la elaboración de textos escolares para primaria, secundaria y preparatoria de México.

Algunos se formaron en la corriente positivista y como autores pusieron en tela de juicio esta filosofía. El contexto nacional en el que se definió esta nueva corriente tuvo como antecedente la Revolución Mexicana, movimiento social que influyó en el pensamiento de los historiadores e intelectuales que se habían formado con la influencia de las ideas positivistas; dicho movimiento analizó los valores del antiguo régimen y lo sometió a un ajuste de cuentas con el pasado y se enfrentó por primera vez a una realidad desconocida que exigió una explicación teórica para integrarse en el conjunto de la historia universal. Como señala Villoro (1960:198), todo un sector de la intelectualidad parecía compartir los mejores augurios de optimismo por el porvenir, de la misma manera que muchos sectores de campesinos, funcionarios, profesionistas y de la población en general, trabajaron con decisión entusiasta por consolidar los anhelos revolucionarios plasmados en la Constitución de 1917.

En el ámbito internacional, la conformación de la corriente marxista coincidió con la emergencia, en 1919, de la Tercera Internacional Comunista y la divulgación del materialismo histórico. Para los primeros años sólo se tiene testimonio del interés de los comunistas por influir en la organización de los trabajadores. Más adelante, los intelectuales comenzaron a redactar algunos ensayos de interpretación de la realidad contemporánea desde el enfoque del marxismo-leninismo.

Como corriente historiográfica, el marxismo se consolidó en el contexto de la educación socialista.⁴ La ideología del cardenismo fue un intento por conformar una conciencia nacionalista y antiimperialista; para ello la educación debía emanar del gobierno

⁴ En 1934, la reforma al Artículo 3º organizó la educación socialista y estableció de manera efectiva el monopolio educativo del Estado. Sobre la trascendencia de esta política educativa, proyecto y prácticas institucionales, existe una amplia producción historiográfica.

y difundirse de manera uniforme por todo el país. El resultado de la reforma educativa orientó la comprensión de la historia como un conjunto de procesos realizados por los pueblos, en donde la lucha de clases adquiriría un papel relevante y la participación colectiva de diferentes grupos sociales se destacaba sin eliminar, desde luego, la acción de los “héroes” de la patria. A partir de 1934, se empezaron a editar nuevos libros de texto que siguieron las orientaciones de los programas establecidos por la reforma educativa. En el Plan de acción de la escuela socialista se planteó el enfoque y la función que debía desempeñar la historia en la escuela primaria: la socialización, la objetividad, la universalidad de la lucha de clases y la síntesis de la evolución social y nacional.⁵

Pero la corriente marxista de la década de los treinta no fue homogénea a su interior. Se identificaron por lo menos tres tendencias: la primera representada por Alfonso Teja Zabre, Luis Chávez Orozco y Jorge de Castro Cancio; otra, más ortodoxa, con el historiador Ramos Pedrueza y los profesores Villalobos y Ferto, y la última, llamada “historia económica”, que sintetiza Gilberto Loyo (Matute, 1974: 35-39). Los representantes de estos grupos fueron intelectuales que participaron en el diseño de las políticas educativas del cardenismo: por ejemplo, Chávez Orozco al frente de la Subsecretaría de Educación y Gilberto Loyo como director de la Escuela Nacional de Economía; asimismo, fueron todos ellos profesores de historia de secundaria, preparatoria y superior, y lo más importante: fueron autores de libros de textos que, en su mayoría, se abocaron a la historia de México y posteriormente a la historia de América.

Tanto los intelectuales de la corriente marxista-socialista como los de la ortodoxa, coincidieron en que el debate sobre la enseñanza de la historia giraba en torno a tres

⁵ *Plan de acción de la escuela primaria socialista*, 1935.

aspectos: qué historia se debía enseñar en la escuela primaria y secundaria, para qué le servía la historia al alumno de grados niveles y, finalmente, cuál debía ser el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. En los medios impresos, particularmente en la revista *El Maestro Rural*, se difundieron las ideas de la educación socialista y se insistió en divulgar los nuevos valores y enseñanzas a partir de los libros de texto.⁶ En la sección pedagógica de esta revista, Ramos Pedrueza (1934:6-9) enfatizó las nuevas líneas de escritura de la historia y aseveró que los educadores marxistas debían aprovechar la libertad de cátedra aplicando el método del materialismo histórico en la enseñanza de la historia. Bajo esta concepción materialista ortodoxa, los profesores Raúl Ferto Contreras y Faustino García escribieron, en 1937, un texto de historia universal destinado a las escuelas secundaria federales; este presenta la historia a partir del concepto de la “lucha de clases en la historia” de la humanidad (Contreras Ferto y Celaya García, 1940).

Por su parte, los historiadores Alfonso Teja Zabre y Luís Chávez Orozco fueron dos de los más prolíficos escritores de libros de textos para niños; ambos formaron parte de los intelectuales que desde la corriente historiográfica marxista desarrollaron una interpretación de la historia que se alejaba de la llamada “interpretación materialista de la historia”

⁶ En el editorial de la revista *El Maestro Rural*, en 1933, se señaló: “en vista de la dificultad para encontrar textos sencillos y elementales para estudiar historia de las civilizaciones antiguas de México, la redacción publica ‘La civilización maya-quiché’, trabajo que Luis Chávez Orozco editará posteriormente como parte de su libro *Historia Patria*, en 1934”. En enero de 1934, y en el contexto del debate y reforma al Artículo 3° constitucional, se publicó un artículo de Rafael Ramos Pedrueza que vincula la libertad de cátedra con la posibilidad y necesidad de hacer una interpretación del materialismo histórico. En febrero se difundió una ficha bibliográfica de la obra de Antonio Luna Arroyo *Conceptos y técnicas de la historia*, vinculada a las reformas y proclamas de la educación socialista. En enero de 1936, el profesor León Díaz escribió un “Carta a los Maestros Rurales” titulada “¿Cuáles son las bases revolucionarias para la Enseñanza de la Historia”, y describió una experiencia educativa con su grupo de tercer año al estudiar el texto de Luis Chávez Orozco, *Historia Patria*.

ortodoxa que se caracteriza por ser una historia nacionalista con un esfuerzo considerable por vincular la historiografía prehispánica y la colonial.⁷

Para Teja Zabre (1934:25), la narración histórica con fines educativos tenía que ahondar en la cultura, en las cuestiones sociales, en la economía y en el arte, y dejar solamente su valor cronológico a la relación de hechos que no tuvieran significación profunda y no se relacionaran con datos morales y sociales. Los libros de historia debían ensayar nuevos caminos de interpretación (Teja Zabre, 1943:25). Por su parte, Chávez Orozco insistió en que la historia para la niñez tendría que proporcionar explicaciones de los fenómenos sociales subordinados al factor económico; en otros términos, se trataba de analizar el proceso histórico “fatalmente condicionado por los medios de producción”, lo que haría que la historia para niños trascendiera la visión política que dominaba en los libros de texto (Chávez Orozco, 1934: 7).

Para la corriente marxista-socialista, la técnica de la enseñanza de la historia fue tanto o más importante que los contenidos. Estos intelectuales creían firmemente que la actitud del profesor frente a la enseñanza de la historia —desde la formación de programas hasta la selección de hechos, métodos y técnicas— tenía mayores repercusiones si el maestro adoptaba un papel más activo en este proceso. El papel del profesor, sobre todo de

⁷ Alfonso Teja Zabre (1888-1962). Abogado, magistrado; profesor de historia y autor de obras históricas, biografías y libros de texto para primaria, secundaria y preparatoria. Miembro de la Academia de Historia. Diplomático, consejero en La Habana y embajador en Honduras y la República Dominicana.

Luis Chávez Orozco (1901-1966). Historiador, maestro de historia en escuelas secundarias del D.F. y en la Universidad; escritor de múltiples obras históricas que trataban desde historia prehispánica hasta historia contemporánea; autor de textos escolares para primaria y secundaria; participó en el diseño curricular de los planes y programas de secundaria en la década de los treinta. Subsecretario de Educación (1936-1938), Jefe del Departamento de Asuntos Indígenas (1938-1940) y Secretario del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE (1935).

secundaria, se puso a debate al reconocérsele un peso importante, ya que de él dependerían la selección del contenido, el uso de los textos escolares y los conceptos a transmitir.⁸

Finalmente, lo que este debate dejó en claro fue que la historia que se enseñaba en las escuelas primaria y secundaria, como asignatura formativa tenía, sobre todo, que transmitir a los maestros y alumnos una nueva conciencia, y el maestro tenía un papel protagónico en su enseñanza mediante su activismo. Los libros, antes que conocimientos, difundirían la nueva ideología y una visión de la historia que reflejara fielmente la política educativa que impulsaba el Estado. El debate quedó abierto.

De la pluralidad a la unificación

La diversidad de posturas que habían mostrado los historiadores y maestros en la enseñanza de la historia y la elaboración de textos escolares fue cuestionada en la década de los cuarenta; se apeló sobre todo a la unificación de criterios para la escritura de la historia. En esta década los historiadores adquirirían su profesionalización mediante una formación académica, y la historiografía se empezó a renovar y ampliar con la llegada de intelectuales españoles a México; sin embargo, los historiadores que polemizaron, fueron aquellos que enseñaban historia en secundaria y preparatoria y además, habían incursionado en el diseño curricular y en la producción de textos escolares, o habían asumido alguna función en las instituciones rectoras de la política educativa federal.

Las discusiones por la unificación de las versiones de la historia en los libros de texto se produjeron en el contexto de la reorganización de los diversos sectores de la

⁸ Seleccionar los aspectos que permitieran a los alumnos acercarse a la noción de evolución, de cambio; los hechos que desarrollaran una actitud de simpatía por las masas indígenas y fomentaran un patriotismo elevado y consciente, así como sentimientos e ideas de justicia social.

sociedad mexicana a raíz de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial y la condena explícita a los Estados “totalitarios” organizados a partir de la ideología de una supuesta misión trascendente y del predominio, no de un pueblo, una cultura o una clase social, sino de una “raza”, es decir, en el marco de la lucha contra el fascismo.⁹

En el contexto nacional, esta unificación tuvo como escenario la propuesta de modificación al Artículo 3º, que suprimió la educación socialista e insistió en que el Estado interviniera en la educación y, por ende, en el diseño de los planes y programas de estudio, así como en la selección de libros de texto, ahora acordes con la ideología de la Unidad Nacional. En 1945, el secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, puso en práctica las nuevas ideas sobre los textos de historia a raíz de la modificación del marco normativo.¹⁰

La historia como disciplina escolar tuvo tres finalidades: desarrollar los sentimientos de solidaridad nacional y unidad como factores fundamentales para la integración de la patria; explicar la estructura de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales para formar el espíritu cívico; y explicar los fenómenos en relación con la historia universal para crear un espíritu de solidaridad humana.

La reformulación de la enseñanza de la historia abrió un debate en los Congresos de Historia y en reuniones entre historiadores, maestros y funcionarios de la SEP que se centró en tres aspectos: la función de la historia en la política de la “unidad nacional”; el problema de la “anarquía” en las visiones de la historia que se difundían en los libros de texto y, finalmente, la necesidad de *revisar el contenido* de los libros de texto a partir de la

⁹ Múltiples artículos aparecieron en las revistas educativas, en torno al significado de la guerra y la necesidad de que México desarrollara una política de unidad nacional contra la guerra. Véanse, entre los más difundidos, los artículos que se incluyen en la revista *Educación Nacional*, recogidos en la bibliografía general.

¹⁰ En 1945 se modificó el Artículo 3º constitucional, que suprimió la educación socialista y definió la educación nacional.

conformación de comisiones que dictaminaran en estructura y contenido.¹¹ La función de la historia en la educación y la unidad nacional trajo a la luz nuevos y viejos problemas.

Ahora bien, ¿qué historia se debía transmitir a los niños y adolescentes mediante los nuevos programas de estudio que se diseñaron para las escuelas primarias y secundarias de México y los libros que estos programas demandaban? La historia y los libros de texto que los historiadores difundieron en las escuelas en educación básica reforzarían la visión de un México que se había formado como una nación a lo largo de periodos de lucha contra enemigos comunes del “hombre” y la “cultura”, como el hambre, el miedo, la miseria, la explotación, la tiranía, la ignorancia y el fanatismo; ése sería el criterio para “juzgar la historia”.

Era necesario transmitir a los niños y adolescentes la visión de México como una nación que había luchado por su libertad, lo que constituiría el “sentido ético y humano” de su historia. La coyuntura de la guerra mundial demandaba una revisión del futuro del país y, de esa reflexión, era necesario difundir una visión de la historia que por sobre las diversidades y diferencias estableciera la unificación en torno a las conquistas de la Revolución Mexicana. Los historiadores de las diversas tendencias y partidos políticos de México podrían no haber estado de acuerdo con la interpretación de determinado hecho histórico, pero tendrían que estar de acuerdo con que la constante en la trayectoria de México había sido hacia su liberación política, económica y espiritual.

¹¹ El problema de la enseñanza de la historia en México había sido tema de los Congresos de Historiadores Mexicanos. El primero, desarrollado en Oaxaca en 1933, se presentó un programa para la enseñanza de la historia en las escuelas de segunda enseñanza; pero fue en el VI Congreso celebrado en Jalapa, Veracruz, en 1943, donde el temario de convocatoria, las mesas de trabajo y las conferencias magistrales se centraron en el problema de la enseñanza de la historia en todos los grados educativos. Esto último le dio un carácter de gran trascendencia, pues se discutieron problemas de integración curricular por niveles, como el uso de libros de texto de historia en escuelas públicas y privadas.

En este sentido se definieron las nuevas características de la historia como disciplina escolar y las orientaciones para el contenido de los libros de historia de la unidad nacional: universalista, pero al mismo tiempo patriótica; unificadora en los principios de construcción de una conciencia nacional que apelara, no a las diferencias de posturas, sino a la convergencia de propósitos para hacer de la historia un instrumento de unidad nacional.

Los intelectuales socialistas-marxistas que participaron en estas discusiones asumieron estas nuevas ideas y dejaron el discurso de la lucha de clases y la visión antagónica de la historia. Se cuestionaron si las aportaciones de Marx y Engels a la interpretación de la historia, que habían representado avances importantes en el siglo XIX, podían mantenerse en los momentos de unidad nacional, en los que si bien el predominio de las teorías marxistas en la historia era aceptable, su exclusividad perjudicaba los estudios históricos como cualquier otro monismo.

Poco a poco, en los discursos de los maestros y de algunos historiadores, que eran también autores de textos escolares, se hizo explícita la necesidad de una *revisión* las versiones de la historia de México, con el argumento de que la historia nunca acaba de escribirse y siempre se encuentra en transformación. Al respecto, historiadores como Teja Zabre, exponente de la corriente marxista de los años treinta, plantearon la necesidad de reelaborar los libros de texto a partir de la reinterpretación de los hechos históricos en un nuevo contexto social y político. El revisionismo de la historia debía suprimir lo que pudiera ser motivo de odio o de división para, así, evitar divergencias; el contenido era lo máspreciado en la divulgación de esta historia.

Entre los historiadores y maestros que publicaron libros de texto de historia en los años cuarenta quedaba claro que el principal propósito era evitar *la anarquía* en la

enseñanza de la historia; sin embargo, este concepto no siempre se definió del mismo modo. Para algunos intelectuales como Teja Zabre (1934), no se podía hablar de anarquía en relación con los datos fundamentales de la historia, sino en cuanto a su apreciación; en este sentido no existía propiamente anarquía, sino diversidad de opiniones. Así, la adopción de un libro de texto único podría convertirse en despotismo ideológico o, peor aún, en recursos de explotación editorial. Lo más adecuado, a juicio de este grupo formado por Edmundo O' Gorman, Chávez Orozco y Teja Zabre, entre otros, era dejar a los maestros en libertad para escoger sus manuales de historia de entre una lista lo más extensa posible, formada con criterio liberal, sentido patriótico, doctrina de interpretación, condiciones técnicas y estilo.

En síntesis, no se podía suprimir la *anarquía* de opiniones (o diversidad) por medio de una imposición dogmática. La historia objetiva no se reñía con la exaltación de la historia patria; por el contrario, eran complementarias. Para estos historiadores, elaborar un texto único de historia no era necesario; lo fundamental era fomentar una historia que conjugara la crítica histórica con las tradiciones cívicas y el culto a los héroes, pero que dejara en libertad al autor para escribir y difundir los libros de texto. Finalmente, se llegó a la conclusión de que había que *reescribir* la historia en los libros de texto de acuerdo con la *visión de unidad nacional*. Para los historiadores era claro que se tenía que revisar la selección de hechos históricos de los libros de texto a la luz de una visión universal y nacional, pero eso no era lo único: debían primero unificarse los programas de historia en las escuelas rurales y urbanas y diseñarse, a partir de ellos, un mismo contenido para los libros de texto de historia.

*El discurso histórico en los libros de texto de secundaria*¹²

La construcción de la historia oficial tuvo como resultado final la homogeneización de un método de investigación, de interpretación, crítica y síntesis de la historia que devino en la consolidación de una visión esquemática e inmóvil del devenir histórico. Sin embargo, en este tránsito hacia la historia esquemática, se desarrollaron paralelamente otras posibilidades en las que los autores de los libros de texto pusieron en juego la selección de hechos históricos, la definición de criterios de periodización y la construcción de nociones y conceptos como tiempo, espacio y sujetos históricos, entre otros.

Las preguntas que se intentan esclarecer en este apartado son: ¿cuáles fueron las visiones de la historia como *devenir narrado* que los autores construyeron a partir de sus textos? y ¿cuál fue la coherencia propia de cada una de ellas? Esta investigación parte del supuesto de que los discursos narrativos en los libros de texto se construyeron con un principio de coherencia interna que permite desentrañar los *diferentes estilos de contar la historia*. Estos estilos o formas de narrar la historia se hacen visibles al analizar las distintas *lógicas de los sucesos* que se articulan en las *periodizaciones* que propone cada autor, lo que da cuenta del sentido de la historia como *continuidad, ruptura o transición*, noción de temporalidad con que se narra en los libros escolares.

En este trabajo se analiza, comparativamente, la estructura narrativa del discurso histórico de una muestra representativa de cuatro autores cuyos libros de texto circularon en

¹² Este apartado se hizo con la asesoría especializada del doctor Roberto Flores, investigador del área de semiótica de la División de Estudios de Posgrado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia-INAH, quien por más de dos décadas ha incursionado en el análisis semiótico de los textos históricos. En esta apartado se emplea la metodología para el análisis de *las estructuras narrativas* que el doctor Roberto Flores diseñó a partir del enfoque semiológico de Greimas. Sus obras principales se han dedicado al análisis de las crónicas de la conquista, en particular del discurso histórico del cronista Diego Durán en el siglo XVI.

el periodo 1934-1959 en las escuelas secundarias de México, a partir de lo cual se dilucida si los autores construyeron una sola forma de narrar los hechos, o si bien el proceso de investigación, análisis y escritura de la historia oficial confrontó varias formas de narrar la historia nacional.

Teja Zabre y el sentido de “transición” en el devenir narrado

En 1934, cuando salió a la luz la primera edición del libro *Breve historia de México*, el historiador Alfonso Teja Zabre anotaba que entre los problemas relativos a la definición de los contenidos en los libros de texto, el más grave se refería especialmente a la escritura de los textos de historia patria.¹³ En su opinión, comparados con las cartillas o manuales para geografía, aritmética o gramática, donde la tarea de escribir era puramente técnica y administrativa, en los libros de historia el asunto de su escritura tenía que considerar aspectos políticos, sociales y morales.

Esta preocupación del autor se inscribe en el contexto de la posrevolución, marco que para Teja Zabre obligaba al historiador a reflejar la construcción de una nacionalidad joven, agitada por convulsiones políticas y sociales, con un pasado histórico extenso y cargada de sucesos vitales propios de América y ,más aún, con los datos de una gran cultura original que todavía se estaba desenterrando y descifrando. Así, la historia mexicana constituía para Teja Zabre (1934: 8) un campo inmenso que aún reclamaba exploradores.

¹³ Este libro de texto fue editado por primera vez en 1934 por la Secretaría de Educación Pública y ,posteriormente, reeditado por la editorial privada Botas. Se destinó a las escuelas rurales primarias y se empleó también en las escuelas secundarias, donde tuvo su mayor difusión. Su vigencia se puede enmarcar de 1934 a 1945 (cuando se registra la última edición).

Con esta preocupación de entender y proyectar una nueva sociedad producto de la Revolución Mexicana, *Breve historia de México* fue un texto escolar en el que había una clara intención de ofrecer una interpretación sobre la historia de México. En su discurso se entretajan, por un lado, una forma de narrar la historia que intentó generar una visión de movimiento y transición a la luz de la emergencia del movimiento revolucionario en la etapa de la educación socialista y, por otro, una visión de la revolución como un proceso abierto a la historia. Para Teja Zabre (1934: 10) era claro que el autor de los libros de texto de historia, ante la imposibilidad de exponer la totalidad de los hechos humanos, tenía que sujetarse a la selección de cierto género de sucesos; pero esta selección no se hacía siempre por la calidad intrínseca de los mismos sucesos, sino de acuerdo con las tendencias o simpatías vigentes en cada época

En el contexto intelectual de finales de los treinta, la historiografía como práctica profesional apenas comenzaba a concebirse como una ciencia en formación a partir de la creación de instituciones que profesionalizaron el quehacer del historiador. El mismo Teja Zabre conforma una mezcla de influencias donde la historia y el derecho se imbrican en su práctica profesional. Su amplia experiencia docente, que se concentró en la educación media y superior, imprimió a sus libros de texto un lenguaje especializado que, sin embargo, fue adaptado para los estudiantes de secundaria.

Las ciencias auxiliares del conocimiento histórico habían progresado aceleradamente y el historiador tenía posibilidades de construir un método propio de la historia. Por la selección de los temas, por la manera de estudiar y de interpretar, se fijó el acento en la historia que poco a poco se desliga de los debates de la filosofía. En este contexto importaban poco las disputas sobre el carácter científico de los estudios históricos,

porque para historiadores como Teja Zabre, ciencia o no ciencia, la historia era ante todo conocimiento.

En opinión de este autor, al derrumbarse el positivismo, la historiografía daba una especie de salto mortal en el vacío. El positivismo había forjado un dilema para el conocimiento histórico: era éste una simple colección de datos sin sentido y narraciones estimables según su valor artístico solamente, o era una rama de la ciencia, y en tal caso debía estar sujeta a leyes universales. Se intentó en vano formular la ley histórica, inmutable y total. El positivismo oscilaba entre movimientos desesperados para reducir la vida entera a fórmulas y clasificaciones estrictas o dejar a la historia entre la novela y la fábula, y a la filosofía de la historia junto a la metafísica (Alfonso Teja Zabre: 1951 :15). En este contexto historiográfico de ruptura con el positivismo, Alfonso Teja Zabre se constituye de hecho en un historiador de transición, y desde este horizonte de expectativas reformula su visión del devenir de la historia, que intenta narrar en los libros de texto que como autor destinó a los lectores escolares de México.

Una periodización “hecha de ciclos”

En el discurso de Alfonso Teja Zabre fue clara la inquietud de partir de la pregunta: ¿qué es historia?, ¿es la mera narración de los hechos humanos como objetividad, como visión, en su sentido directo?, ¿o finalmente la historia había de comprender también su lenta y progresiva transfiguración, su trasfondo literario y artístico, su leyenda, su “santificación positiva y negativa” y el valor de esas transformaciones y deformaciones como agentes en

el desarrollo de la historia posterior, en un encadenamiento de causas de efecto paralelo a la mera causalidad objetiva? (Teja Zabre, 1934:14)

Si como historiador Teja Zabre tuvo clara la intención de romper con la postura positivista de la historia, en la práctica de escritura de los textos escolares su obra mostró un momento de tránsito en la construcción de nuevos criterios de periodización de la historia oficial de México. En su obra histórica, Teja Zabre partió del marco de los periodos de la historiografía positivista, que durante la última parte del siglo XIX había desarrollado grandes obras generales sobre la historia de México. En este sentido, sus criterios para periodizar muestran resabios de esa corriente de pensamiento. Al mismo tiempo fue apareciendo en su obra otra vertiente que lo ligó a la corriente historiográfica marxista-socialista que, entre sus preocupaciones, buscaba establecer otra lógica del devenir narrado donde se alejaría de la historia moralizante del siglo XIX para dar paso a la historia de las contradicciones, donde se diera prioridad a los hechos económicos de la historia nacional.

Del primer acercamiento a los criterios de periodización empleados por Teja Zabre podemos inferir que la división cronológica señala límites aproximados; pero de ninguna manera puede hacerse una separación exacta y precisa, pues los sucesos y rasgos que le asigna este autor a cada periodo se prolongan sobre el siguiente, los une a los posteriores, como si cada acontecimiento pudiera ser un antecedente del periodo siguiente.

En este sentido, como historiador, el autor asume una postura crítica: plantea que hacer historia no es narrar los hechos “tal como fueron”, mediante la acumulación y colección de datos para hacer cronologías, como el positivismo había llegado a suponer. A Teja Zabre le interesó periodizar para poder interpretar la historia desde una visión cíclica

que, basada en una interpretación económica, se acercara a una interpretación biológica para legitimar lo que él llamó “morfología de la historia” o “historiología”.

Para Teja Zabre (1934), el historiador no podía negar que cada época tenía sus problemas históricos, que se modificaban, evolucionaban y eran superados o relegados. Y en cada época también había una curva de evolución, un movimiento en ondas ascendente y descendente: así como “las clases sociales suben, crecen, llegan a un apogeo y después se estacan y descienden, la historia sigue ese *movimiento ondulatorio*” (Teja Zabre, 1934: 38).

Núñez Mata: la historia nacional como “historia fragmentada”

Cuando en 1950 salió a la luz el libro *México en la historia*, del profesor Efrén Núñez Mata, bajo el sello oficial de la Secretaría de Educación Pública por haber ganado el concurso nacional de textos para secundaria, el debate sobre la unificación de la historia de acuerdo con los nuevos tiempos internacionales estaba en su apogeo (Núñez Mata, 1950)

El cambio de enfoque de la historia oficial se había dado en 1945 en el contexto de la reorganización de los diversos sectores de la sociedad mexicana, a raíz de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial y la condena explícita a los Estados “totalitarios” organizados a partir de la ideología de una supuesta misión trascendente y del predominio no de un pueblo, una cultura o una clase social, sino de una “raza”, es decir, en el marco de la lucha contra el fascismo. En este contexto internacional se concretó la propuesta de revisión de los contenidos que se divulgaban en la historia oficial en todos los grados, con énfasis en los de primaria y secundaria, impulsada por las asociaciones panamericanas dedicadas al estudio de la historia en todos los países de América.

En el plano de la política educativa nacional, la edición de *México en la historia* tuvo como escenario la modificación del Artículo Tercero, que suprimió la educación socialista e insistió en consolidar las bases para que el Estado unificara la educación y, por ende, los planes y programas de estudio, para que interviniera en la selección y circulación de libros de texto de historia, ahora acordes con la ideología de la Unidad Nacional.

En el plano individual, el profesor Núñez Mata se incluye dentro del grupo de autores-maestros sin formación en el campo de la historia, pero con una sólida formación normalista y experiencia en la docencia y la selección de textos que se divulgaban en las academias de las escuelas secundarias, academias que desde la década de los treinta habían tenido un papel importante en la discusión sobre los contenidos de los libros de texto. A pesar de que Núñez Mata no era un autor-historiador, es posible identificar sus influencias historiográficas, que el propio autor reconoce en su libro. En el prólogo, el autor agradece las “valiosas indicaciones” que recibió del doctor Alfonso Caso, doctor Silvio Zavala y profesor Wigberto Jiménez Moreno, todos ellos antropólogos e historiadores que participaron en las jornadas que el Instituto Panamericano de Historia llevó a cabo a finales de la década de los cuarenta en México, así como miembros de las comisiones revisoras y las comisiones de los concursos que la Secretaría de Educación Pública desarrolló en la década de los cincuenta.

Una historia de “secuencialidad local” y “hechos autónomos”

A primera vista, el libro de Núñez Mata remite a la estructura narrativa de los textos históricos del siglo XIX, que intentaban ser un relato minucioso de sucesos en que la cronología y los anales eran ampliamente difundidos. De ser así, la obra Efrén Núñez Mata

pretendería alejarse de la forma sistemática que había empleado Alfonso Teja Zabre en el libro antes analizado para volver al esquema narrativo.

Sin embargo, al extraer los sucesos de cada periodo para analizar la lógica de la periodización de este discurso, se fue haciendo visible que la extensión y gran cantidad de micro y macro sucesos mezclados tenían la intención de dar una visión particular de la historia que se alejaba de los cánones narrativos del siglo XIX. ¿Qué pasa en el discurso de Efrén Núñez que hace complejo desentrañar su idea de temporalidad?, ¿por qué el efecto a primera vista caótico del texto: por las limitaciones que le impuso el currículo al autor, por el efecto de sentido de la historia planteada? Acercarse a la lógica de esta propuesta de periodización permitirá ir respondiendo a algunas de estas interrogantes.

En la escritura de *México en la historia* Efrén Núñez refleja un manejo débil de la filosofía de la historia que dificulta la elección de criterios de periodización. El diseño y redacción de los libros de texto es un quehacer complejo que pone a prueba el oficio del historiador y que incluye procesos de selección, análisis y síntesis de los sucesos históricos. Esta complejidad también entraña que los textos debieran reflejar una postura personal del autor (que pudiera estar más o menos apegada a la oficial) y mostrar esa postura en un discurso coherente. Estas dificultades tienen relación, indiscutiblemente, con los procesos de formación de los maestros-historiadores que incursionaron como autores de los textos escolares.

En una narración histórica, la elección de macro y microsucesos tiene como propósito establecer relaciones entre hechos puntuales, hechos acotados y hechos sin duración definida que, al ser combinados, tienen la intención de provocar efectos de ruptura, continuidad o permanencia del devenir. También buscan construir conceptos y

categorías históricas, como las de *periodos* y *etapas*. Este proceso va acompañado de la selección, síntesis y análisis de información que los autores-maestros fueron incorporando como discurso con una lógica particular. En este sentido, si bien el currículo oficial estableció parámetros para la periodización que obligaron a Núñez Mata a ceñirse a ciertos periodos, la selección de hechos y su estructuración en el discurso dan un margen, aunque restringido, de organización que dependió de una estrategia de escritura particular.

La revolución adquiere sentido en el relato

En el libro de texto de Núñez Mata la lectura retrospectiva de la Revolución permite situar en el centro del debate la proyección de una imagen de *Revolución amenazada*, que en la década de los cincuenta, a pesar de ser un periodo de institucionalización férrea, debía revisar la historia de México. El sentido de *amenaza*, *guerra* y *causas externas* atraviesa toda la historia de los siglos XIX y XX, y provoca un efecto de incertidumbre en el que pareciera que México está sujeto al vaivén de la historia mundial; por ello Núñez Mata elige una gran cantidad de microsucesos que enfatizan las influencias *externas* que o crean *conflictos* o *pacificación*.

En el discurso de la década de los cincuenta es clara la idea de que se vive una revolución institucionalizada diferente del proceso o *movimiento* revolucionario; pero en ambos se produce el efecto de *amenaza*. La idea de amenaza no se limita a la etapa de la Revolución de 1910. La selección de micro y macrosucesos del siglo XIX también sugiere la idea de que los factores externos son muestra de los vaivenes de la historia de México. El contenido de este texto pone énfasis en los micro y macrosucesos que describen conflictos

internos y externos ante la necesidad de mostrar un país que ha sido amenazado constantemente por potencias extranjeras. Esta tendencia tiene que ver, indiscutiblemente, con la coyuntura de reconfiguración del panamericanismo al término de la Segunda Guerra Mundial, que plantea la necesidad de reformular la enseñanza de la historia mediante el reforzamiento del nacionalismo.

González Blackaller y Guevara Ramírez: la historia esquemática/sintética

La aparición en 1954 de la primera edición de *Síntesis de la historia de México* marcó para Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez el inicio de una prolongada carrera editorial que les permitió incursionar en el mercado del libro de texto de historia de México con grandes tirajes que permanecieron vigentes hasta hace pocos años. Buena parte de las generaciones de alumnos de secundaria del país se formaron con ese libro.

Los autores externaron en su obra que la historia sintética, más que referirse a un problema de contenido de la historia, se refería al texto como contenido de la enseñanza. En este sentido, la preocupación no era qué historia enseñar, sino cómo hacer accesible un conocimiento construido desde la textualidad del libro. Blackaller y Guevara (1954: 6) plantearon en el prólogo de su obra que uno de los problemas más graves de la educación en México, a mediados de la década de los cincuenta, era la carencia en el mercado de libros de texto destinados a la educación secundaria. Llama la atención este comentario, pues evidentemente existía un buen número de títulos que circulaban en las escuelas de ese nivel. Parece que en el contexto de unificación y síntesis de contenidos, los autores más bien se referían a un “texto adecuado” para la fusión curricular que a finales de los

cincuenta obligó a los autores de los textos a sintetizar dos volúmenes en uno, como lo exigía el cambio curricular.

Los autores propusieron una rigurosa revisión de los programas escolares, que debían ser modificados para incorporar los resultados de investigaciones antropológicas que aportaban rectificaciones, principalmente, al análisis del periodo prehispánico. Por esta preocupación pedagógica, se desarrolló la necesidad de transmitir a los jóvenes una *síntesis* de la historia de México, tarea que los autores definían como difícil, dada la modificación curricular de finales de los cincuenta, que fusionó los contenidos de los cursos de 1º y 2º grados en un solo texto. Esta presión curricular fue, sin duda alguna, un factor que incidió en la periodización esquemática.

Una lectura contrastante

Entre 1934 y 1959 se desarrollaron, por lo menos, tres formas de narrar la historia en los libros de texto que se divulgaron entre los niños y los maestros de las escuelas de México: tres posturas ante la historia de México que no se redujeron a estilos de escritura sino que denotaron intenciones y visiones del mundo, del *devenir histórico* que los autores desearon transmitir a sus lectores infantiles. En este sentido, los cuatro autores intentaron continuar con una tradición de divulgación de la historia, no de las investigaciones “eruditas” destinadas sólo a los expertos, sino de interpretaciones que, en su opinión, debían incorporarse a los libros de texto para niños.

A los cuatro autores los identificó el interés por escribir los libros de texto desde su postura como maestros; sin embargo, las tres posturas reflejaron distintos momentos en la

profesionalización del historiador, y la separación del espacio de escritura y producción sometido a normas que fueron ciñendo la libertad de escritura del autor frente a sus textos, frente a su visión de la historia.

De tal suerte, estas *formas narrativas de la historia* constituyeron distintas estrategias de escritura que pusieron en juego la postura individual del historiador frente a la construcción de la historia oficial. Como autor, Teja Zabre, que escribió a mediados de la década de los treinta, estuvo menos sujeto al currículo oficial que Núñez Mata y González Blackaller y Guevara Ramírez, cuyas obras se fueron ciñendo cada vez más a los lineamientos que marcaron los programas de estudio de secundaria.

Las tres visiones sobre la historia construyeron distintas concepciones del *tiempo* y la *periodización*, que se hicieron visibles en la lógica de la estructura narrativa de sus textos escolares. En el discurso de Alfonso Teja Zabre se plasmó una historia donde el sentido de *transición* era clave para la interpretación. Era una historia donde importaban los procesos de *cambio*, pero también los de *continuidad*. Comparativamente, la que narra Efrén Núñez Mata es una historia hecha de *accidentes* y *saltos*, cuyas ideas de secuencialidad y procesos quedaban al margen del discurso, que se centraba en generar un sentimiento de incertidumbre en el devenir histórico. Y, finalmente, la historia sintética de Blackaller y Guevara Ramírez, quienes retoman la intención de sistematizar el discurso histórico presente en Teja Zabre, llega al extremo de perder la descripción de microsucesos que dan la sustancia a la historia narrada y provocan una visión estática de la historia.

Desde una tradición de la historia moderna, Teja Zabre tiene el objetivo de construir categorías de análisis y de síntesis, como la de *transición*, para problematizar desde la historia como una posibilidad del conocimiento histórico. Hace explícita la intención de

romper con el positivismo y de escribir desde un enfoque materialista de la historia, mediante el énfasis en las dimensiones del análisis económico y social. Si bien esta propuesta no queda del todo articulada en su texto, es posible seguir esa postura historiográfica.

En el discurso de Efrén Núñez Mata es marginal la intención de construir categorías históricas; su propósito se centra en descomponer una gran cantidad de sucesos sin criterios claros de periodización. Su idea no es reconstruir una periodización con fines explicativos; la acumulación de hechos y sucesos, trascendentes o no, da la sensación de una estructura caótica del discurso. En el texto de Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez es evidente que su intención de escritura proviene de la pedagogía y no sólo de la historia. En este sentido es coherente con su visión de que el conocimiento histórico debe ser accesible al lector infantil desde una propuesta sintética de la historia que se basa en la memorización de sucesos.

Finalmente, las tres formas de narrar el devenir expresan tres formas de concebir el mundo. Para Alfonso Teja Zabre, la historia como devenir depende de los sujetos y los hombres del *presente*: si los hombres habían hecho una revolución y habían cambiado el curso de la historia, podían construir una etapa más desarrollada en la escala de la evolución humana. Para él, las culturas no eran estáticas: el movimiento de surgimiento, desarrollo y cambio era continuo; sin embargo, no todos los hechos habían marcado una transición en la historia. La revolución de independencia lo había hecho, pero la de 1910 estaba todavía definiendo su rumbo. El futuro estaba abierto a la historia.

Para Efrén Núñez Mata, la historia de México era una historia que mostraba las tensiones entre las fuerzas *externas* y las *internas* y, por tanto, no dependía de la conciencia

y acción de los hombres. México era considerado como un actor cuya historia estaba sujeta al vaivén de una historia “global” que le era ajena y, en este sentido, su futuro era incierto. Finalmente, para Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez la historia estaba hecha de etapas cerradas que se sumaban hasta constituir el *presente*, un presente donde no se visualizan horizontes de cambio. Desde la revolución institucionalizada, el futuro de México está escrito. Así, el “fin de la historia” sería el nuevo paradigma de la historia: una visión que finalmente sería reproducida por los libros de texto de la historia oficial desde los años cincuenta hasta nuestros días.

Conclusiones

1. La construcción de la historia oficial se gestó en un largo proceso en el que los historiadores, como principales actores, definieron la homogeneización de las estrategias de escritura de la historia, lo que se reflejó más tarde en un método de investigación, interpretación y síntesis de la historia nacional. En el diseño de los textos de los cincuenta en que domina la historia oficial se comprueba que el tiempo histórico no constituye un objetivo específico de aprendizaje, más allá de declaraciones genéricas del estilo de “entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente” o de algunas capacidades concretas como “localizar los hechos en el tiempo”. No aparecen como objetivos propios de la enseñanza de la historia ni la comprensión del cambio social ni la capacitación para la adquisición de los ritmos y las dimensiones de la duración.
2. A finales de la década de los cincuenta, los historiadores vinculados a las políticas educativas construyeron nuevas estrategias de escritura. Para los autores de libros de texto

la estrategia consistió en ir construyendo una estructura de texto y de contenido que se asemejara cada vez más a los enfoques y contenidos curriculares vigentes; independientemente de las posturas historiográficas que como historiadores detentaban, la incorporación a procesos de revisión y posteriormente de dictaminación, legitimados por los autores, con lo que se cerraba el círculo. En el debate habían perdido aquellos que veían, en la implementación de una versión única de la historia, la señal de la instauración de un Estado totalitario.

REFERENCIAS

Chávez Orozco (1934) *Historia de México. (Época precortesiana)*. Manual. México, Ed. Patria (1° edición), 254 pp.

Flores, Roberto (2000) “La construcción semántica del acontecimiento. Pasos para una análisis aspectual del relato”, en *Aspectualidad y modalidades. Tópicos del seminario*, núm. 3, Puebla UAP, enero-junio, pp. 45- 56.

Galván, Luz Elena, (1998) “Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana en los libros de texto”, en Javier Pérez Siller y Verena Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla: BUAP/El Colegio de San Luis, pp. 205-228.

González Blackaller, Ciro E. y Luis Guevara Ramírez (1954) *Síntesis de la Historia de México*. México, Editorial Herrero.

Matute, Álvaro (1999) *Pensamiento Historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, UNAM/ Fondo de Cultura Económica.

Núñez Mata, Efrén (1950) *México en la Historia*. Manual. México, Editorial Botas.

Rosal Vargas, Gerardo (1998) “Patria”, “Nación” y “Estado”, en los libros de civismo: Una gramática de la homogeneización de identidades”, en J. Pérez Siller y V. Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*, BUAP/El Colegio de San Luis, pp.234-264.

Teja Zabre, Alfonso (1935) *Historia de México, una moderna interpretación*. Obra histórica de divulgación, México, Imprenta de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

HEMEROGRAFÍA

Caso, Alfonso (1944), Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México en relación con la política de Unidad Nacional”, en *Revista Educación Nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Año I, núm. 5, junio. pp. 394-398.

Parra, Germán (1944) “Estudio sobre las tendencias y objetivos de la enseñanza de la Historia en México” en *Revista Educación Nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Año I, núm. 5, junio, pp. 434-437.

Sáenz, Vicente (1944) “Tendencias y objetivos de la enseñanza de la historia de México en relación con la política de Unidad Nacional”, en *Revista Educación Nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Año I, núm. 5, junio. pp. 394-398.