

H DEBATES POR LA HISTORIA

Vol. 6, núm. 1
Julio-diciembre 2018

ISSN: 2594-2956

Contenido

Editorial

Artículos

Ni mártires ni bandidos. La guerrilla del GPG en Chihuahua (1963-1965)

Balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil

La Historia Oral como enfoque metodológico para la reconstrucción histórica del COBACH: el sistema escolar como dispositivo y aparato ideológico de Estado

Potencialidades del archivo público de narrativas digitales "Humanizando la Deportación" como fuente histórica para el estudio de las migraciones internacionales

Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica

Reflexiones historiográficas desde la historia cultural

Faire l'histoire

Mitos, ritos, utopías, idolatrías, alienación y fetiches de la educación

Reseñas

Educación informal: la radio cultural en Aguascalientes

Reseña del libro: Meza, Víctor; Historia al aire. La radio en Aguascalientes 1930-1980, UAA, México, 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

H DEBATES POR LA
HISTORIA

DEBATES POR LA HISTORIA (volumen VI, n. 1, julio-diciembre de 2018) es una publicación semestral editada por el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (C. Escorza núm. 900, col. Centro, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31100, <http://www.uach.mx>, cahistoria@uach.mx). Editor responsable: Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2019-011018055800-203, ISSN (versión electrónica): 2594-2956, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, Francisco Alberto Pérez Piñón (Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. CP 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: octubre de 2018.

Todos los contenidos de Debates por la Historia se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo

establece esta licencia.



Créditos de la imagen de portada:

Manuela Solís de Alberto y Lugarda Quirino de Solís en la década de 1940. Ranchería Juárez, Chihuahua (México). Fuente: Archivo de la familia Suárez García (2018).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

DIRECTORIO RECTORÍA

M.E. LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
Rector

M.A. LUIS EDUARDO IBÁÑEZ HERNÁNDEZ
Secretario Particular

M.A.V. RAÚL SÁNCHEZ TRILLO
Secretario General

LIC. DIANA VALDEZ LUNA
Abogada General

DRA. ISELA IVONNE MEDINA CHÁVEZ
Auditora interna

DIRECTORIO FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA
Director

LIC. MÓNICA GUEVARA TORRES
Secretaría Académica

M.M. IVONNE ESPARZA MORALES
Secretaría Administrativa

M.H. JORGE ALÁN FLORES FLORES
Secretaría de Extensión Y Difusión

M.S. PAOLA CHAPARRO MEDINA
Secretaría de investigación y Posgrado

M.M. RAÚL IRÁM FRESCAS VILLALOBOS
Secretaría de Planeación

H DEBATES POR LA HISTORIA

COMITÉ EDITORIAL

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN
Director

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO
Editores

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
Secretaria Técnica

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

IRLANDA OLAVE MORENO
ANA CECILIA VILLAREAL BALLESTEROS
LIZETTE DRUSILA FLORES DELGADO
Traducción al inglés

CONSEJO EDITORIAL

GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA
Instituto de Investigaciones Sobre la
Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de
México

DENÍ TREJO BARAJAS
Universidad Michoacana de San
Nicolás de Hidalgo

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO
Facultad de Filosofía y Letras,
Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla

CLEMENTINA BATTCKOCK
Dirección de Estudios Históricas,
Instituto Nacional de Antropología e
Historia

CIRILA CERVERA DELGADO
Universidad de Guanajuato

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL
Universidad Autónoma de
Aguascalientes

ALEJANDRO ROSANO SOCA
Grupo Geohistoria Durazno de Uruguay

LUIS MARÍA DELIO MACHADO
Universidad de la República, República
Oriental del Uruguay

CONTENIDO

EDITORIAL

Francisco Alberto Pérez Piñón Debates por la historia.....	7
---	---

ARTÍCULOS

Carmen Andrea Elena Ríos Ni mártires ni bandidos. La guerrilla del GPG en Chihuahua (1963-1965)	13
--	----

Gerónimo Ontiveros Juárez, Francisco Alberto Pérez Piñón Algunos balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil	39
--	----

Marilyn Georgia Salcido Sáenz, Jesús Adolfo Trujillo Holguín La Historia Oral como enfoque metodológico para la reconstrucción histórica del COBACH el sistema escolar como dispositivo y aparato ideológico de Estado ..	65
---	----

Ana Luisa Calvillo Vázquez, Guillermo Hernández Orozco Potencialidades del archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” como fuente histórica para el estudio de las migraciones internacionales	85
---	----

Izabela Tkocz, Jesús Adolfo Trujillo Holguín Historia y sus métodos. El problema de la metodología en la investigación histórica	117
--	-----

Stefany Liddiard Cárdenas, Francisco Alberto Pérez Piñón Reflexiones historiográficas desde la historia cultural	141
---	-----

Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón, Jesús Adolfo Trujillo Holguín Mitos, ritos, utopías, alienación y fetiches de la Educación	169
---	-----

Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco, Jesús Adolfo Trujillo Holguín Faire l’histoire	193
---	-----

RESEÑAS

Salvador Camacho Sandoval Educación informal: la radio cultural en Aguascalientes Reseña del libro: Meza, Víctor; Historia al aire. La radio en Aguascalientes 1930-1980, UAA, México, 2016	213
--	-----

EDITORIAL

Hasta el año 2017 y con el continuismo desde el 2012, el Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, publicó un libro por año como meta establecida en su programa académico investigativo. Estas publicaciones tuvieron la finalidad de generar, aplicar y difundir el conocimiento, con la mirada en una historia de la educación regional. Ahora con este primer número como revista electrónica, representa la continuidad de lo que sería el sexto libro de Debates por la Historia, pero incursionando en una difusión más amplia. Este nuevo formato de revista permite la visualización desde cualquier parte del mundo, a través de la plataforma Open Journal Systems (OJS), obligando a la vez a que el equipo editorial tenga mayor rigurosidad y especialidad en el campo de la historia e historiografía de la educación.

Los estudios regionales que se publicaban en formato de libro a veces se quedaban solo con aquellos lectores interesados y el número al que se llegaba era reducido. Con esta migración se espera obtener mayor visualización, consulta y citado de los artículos en una esfera internacional, para que sean de utilidad a lectores y sirvan de sustento para el desarrollo de trabajos de investigación en este campo.

Conocemos los alcances de los estudios regionales y su reciente aceptación por la comunidad de investigadores, ya que hasta hace poco tiempo eran más creíbles los estudios de corte nomológico, inclusive aquellos desprendidos del materialismo histórico, al menos

con el marxismo rumiado que llegó a Latinoamérica con ese atisbo teleológico de que todas las sociedades llegarían al comunismo científico, habiendo pasado -claro está- desde el comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, hasta el capitalismo. Se estaba más ubicado en una historia total en donde las historias locales o regionales solo eran partes que se subsumían en una gran y única historia. Lo mismo sucedía con la educación en México, que utilizaba las herramientas de esta historia total, ignorando las grandes diferencias culturales, raciales y étnicas: una educación igual para todos. Es por ello que a través de esta presunción se repiensa en la historia y la educación desde contextos cercanos que han permanecido desconocidos, en lugar de homenajear los grandes acontecimientos. Se está en los indicios persuasivos de que los estudios regionales serán el parteaguas que impulsará el conocimiento, o como se dice en este campo, serán las huellas que permitirán encausar el camino de otros investigadores.

La caída del Muro de Berlín en 1989 aportó a la investigación otros derroteros de cómo hacer la historia, tuvo que pensarse en el agotamiento de un paradigma y buscar otros que ya se venían indagando. Con la llegada del libro *El pasado y el presente* de Lawrence Stone, en donde abordó el retorno a las narrativas, sirvió de base para replantear los estudios de corte regional y a la vez posicionarlos a nivel mundial. Por ello las narrativas han sido el detonante para recuperar esas piezas olvidadas y escondidas ideológicamente, porque así convenía a los intereses del bloque histórico en el poder, expresado en palabras de Antonio Gramsci.

8

Nuevos caminos se abren también para los estudios regionales con lo que se ha considerado la microhistoria a la italiana, línea de investigación desarrollada por Carlo Ginzburg, quien a través de sus obras recuperó personajes y sus contextos culturales. Como apoyo en

esta corriente que rescata lo regional, tenemos a otro personaje, el mexicano Luis González y González con su tan leída historia *Pueblo en Vilo*. En fin, sería reducido el espacio para citar a tantos autores que actualmente reflejan sus estudios de microhistoria, se han nombrado estos personajes a manera de justificación de la gran obra, trabajo y compromiso que se tiene en este primer número de la revista, en donde los puntos de vista relacionados con el campo de la historia del tiempo presente como del tiempo pasado son bienvenidos; así mismo existe una apertura ante las visiones de la historia de la educación desde la interdisciplinariedad; todo aquello relacionado con lo histórico-educativo que aporte percepciones, imaginarios, construcciones simbólicas y todo lo que se aproxime al ideario de Lucien Febvre y Marc Bloch a la historia problema, a todo lo discutible, mediado por la comprensión y explicación a la manera de Ricoeur, para quien el resultado de los modelos nomotéticos solo representa la profundidad para saber más de lo que se investiga.

No se desconoce que en la actualidad lo más avanzado en las líneas que se cultivan a nivel internacional es la historia que lleva al giro cultural y aquella con el sello lingüístico, cultivada la primera en los continentes y la segunda por los británicos insulares. Así que en esta revista tienen lugar las visiones afines y opuestas en la investigación de los estudios regionales, nacionales e internacionales.

Ahora bien, en este primer número se publican artículos relacionados con lo teórico metodológico de la investigación histórica, que aportan los elementos para todo aquel que desee incursionar en este tipo de investigación dando ese viraje de lo técnico a las investigaciones con sustento en paradigmas

humanísticos, porque hacer historia es recuperar lo humano, sus deseos y aspiraciones.

Se incluyen en este fascículo enfoques teóricos de la historia cultural utilizada para recuperar el entramado de imaginarios de una comunidad hermética y que ha conservado sus formas fundamentales de los principios del mormonismo original, quienes habitan en el noroeste del estado de Chihuahua; así mismo artículos relacionados con la recuperación histórica de instituciones educativas como el Colegio de Bachilleres en Chihuahua y su impacto en la sociedad; el humanismo de la extinta Escuela Preparatoria de la Universidad con una historia contextualizada desde los movimientos estudiantiles a nivel internacional en la búsqueda del sentido de esta institución; el rescate de los movimientos guerrilleros armados en Chihuahua, con la mirada puesta en el movimiento aventurado y prematuro de ciudad Madera, Chihuahua; el rescate de los mitos, los ritos, utopías, idolatrías, alienaciones y fetiches presentes en la historia de la educación a nivel nacional y local; el artículo de *Faire le histoire* (hacer la historia) que contiene amplias discusiones relacionadas con el hacer historia por los historiadores y las subjetividades existentes en esta disciplina; la humanización de las deportaciones que se viven y que en este siglo XXI están inspirando nuevas demarcaciones geográficas convencionales; finalmente se incluye la reseña de un libro que por su temática histórica realiza aproximaciones para comprometer en su lectura al amante de la historia de la radio.

10

Esperando que las utopías no se pierdan, sino que sirvan de andamiajes para poder continuar por el camino de las subjetividades de esta disciplina de la historia, que forma parte de las ciencias sociales y que al expresarse acerca de estas, es referirse a las relaciones que se establecen entre los sujetos que cotidianamente

comparten espacios para la producción y reproducción de la vida material y espiritual. Esperando que las visiones desde lo regional, que presentamos en este número, aporten esa parte humana tan importante que parece que ha sido despojada y empujada a un salto al vacío en esta disciplina.

Francisco Alberto Pérez Piñón

Director

Ni mártires ni bandidos. La guerrilla del GPG en Chihuahua (1963-1965)

Neither martyrs nor bandits. The GPG guerrilla in Chihuahua (1963-1965)

Carmen Andrea Elena Ríos*

**Licenciada en historia por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado el proyecto MUSICAT del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM (2010-2011), El Centro de Documentación e Investigación de la Comunidad Askenazí de México (2011) y la Comisión de la Verdad del Estado de Guerrero (2012-2013). Forma parte del Seminario de historia de Corea en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Actualmente investiga sobre los movimientos guerrilleros del reino de Choson (Corea). Su tema de interés está en los movimientos guerrilleros en Chihuahua (México) y la Península Coreana. Correo electrónico andrea.elena.rios@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-1663-5230>

Historial editorial

Recibido: 13-mayo-2018

Primera revisión: 22-mayo-2018

Segunda revisión: 29-agosto-2018

Aceptado: 06-septiembre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Ni mártires ni bandidos. La guerrilla del GPG en Chihuahua (1963-1965)

Resumen

El escenario general que México presentaba en los años que van de 1963 a 1965 y que corresponden al cambio de sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) a Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), era complejo en lo político, económico y social, tanto en el sector rural como en el urbano. La falta de oportunidades de trabajo en el campo y la fábrica, el rezago educativo; el empleo de cuerpos paramilitares para reprimir al pueblo; la dependencia económica hacia el imperialismo norteamericano; así como las arbitrariedades cometidas por un gobierno cuyas políticas económicas y sociales afectaron a amplios sectores de la sociedad, fueron la base fundamental que provocó el nacimiento de un movimiento guerrillero¹ autodenominado Grupo Popular Guerrillero (GPG), que era liderado por el profesor Arturo Gámiz García y auspiciado por la juventud de izquierda, contra el entonces gobernador Práxedes Giner Durán.² El levantamiento bélico inició con diferentes acciones colectivas en contra del Estado (a manera de movimiento social primero y, después, como movimiento armado) culminando con el asalto al Cuartel Madera el 23 de septiembre de 1965. Después de este acontecimiento, los actores sociales fallecidos fueron considerados como “mártires”. Por su parte, el gobierno, de manera particular la Dirección Federal de Seguridad (DFS)³, los calificó como “bandidos”⁴. Por ello, este trabajo muestra a los guerrilleros como actores sociales que tenían la clara intención de mejorar las condiciones de vida de la sociedad y el modelo político imperante⁵, pero sin considerarlos “mártires” ni “bandidos” sino como hombres conscientes de una realidad social y, como tal, que tuvieron aciertos y errores.

14

Palabras Clave: Mártires, bandidos, guerrilla, guerrillero.

Neither martyrs nor bandits. The GPG guerrilla in Chihuahua (1963-1965)

Abstract

The general scenario, political, economic, rural and urban that Mexico exhibited in the years 1963 to 1965 and that corresponds to the change of sexennium from Adolfo López Mateos (1958-1964) to Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) was characterized by: offering few job opportunities in the countryside and in urban factories, presenting limited possibilities of access to education, repressing people with paramilitary bodies, experiencing a marked economic dependence on US imperialism and allowing arbitrary acts committed by a government whose social and economic policies affected large-scale sectors of society. This scenario was the fundamental basis that led to the birth of a self-proclaimed guerrilla movement such as Grupo Popular Guerrillero (GPG) led by Professor Arturo Gámiz García and supported by left-wing youth against the then governor Práxedes Giner Durán. The guerrilla began as a movement of collective actions against the State (first as a social movement and then as an armed movement) that culminated in the assault on the barracks of the city of Madera on September 23, 1965. After this event, the social actors who died during the assault were regarded as "martyrs". For its part, the government, in particular, the Federal Security Directorate (DFS) described them as "bandits". However, this work considers the guerrilla as a social movement whose purpose was to improve the living conditions of society and reform the prevailing political model and its actors not as "martyrs" nor "bandits" but as men with flaws and virtues, who were conscious of their social reality.

Keywords: Martyrs, bandits, guerrilla, warrior.

Introducción

El escenario general del país en los años que van de 1963 a 1965 y que corresponden al cambio de sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) a Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) estuvo caracterizado por una serie de conflictos de índole político, económico y social tanto en lo rural como lo urbano. La Dirección Federal de Seguridad y la milicia, organismos encargados de “proteger” la integridad de la nación, se convirtieron en grupos de intolerancia con la pretensión de castigar y vulnerar a la población. Una de las entidades que padeció con profundidad los embates de la política represiva fue Chihuahua, particularmente Ciudad Madera.⁶

La falta de oportunidades de trabajo en el campo y la fábrica; el rezago educativo; el empleo de cuerpos paramilitares para reprimir al pueblo; la dependencia económica hacia el imperialismo norteamericano; así como las arbitrariedades cometidas por un gobierno cuyas políticas económicas y sociales afectaron a amplios sectores de la sociedad, fueron la base que propició el nacimiento de un movimiento guerrillero autodenominado Grupo Popular Guerrillero,⁷ liderado por el profesor Arturo Gámiz García y auspiciado por la juventud de izquierda, en contra del entonces gobernador de Chihuahua Práxedes Giner Durán.⁸

La historia armada mexicana ha sido marcada por triunfos, pero también por derrotas, pues estas son enseñanzas nos hablan de hartazgo, conciencia social, valentía y debilidades de quienes formaron parte de alguna acción en contra del gobierno. Pese a ello, el GPG consiguió formar, a decir de López (2010), una organización político militar de izquierda que comenzó desde la particularidad regional con la idea de que se extendiese a toda la República Mexicana. Los antecedentes del alzamiento bélico los encontramos en el movimiento de Rubén Jaramillo (1900-1962), personaje que fue perseguido por su

permanente lucha a favor del reparto de tierras en el estado de Morelos (López, 2016).

De la guerrilla del GPG se ha escrito en contadas ocasiones, a diferencia de movimientos como El Partido de los Pobres de Lucio Cabañas o la Liga Comunista 23 de Septiembre, que recibió ese nombre en honor al GPG y para recordar el levantamiento de Ciudad Madera, aunque pocos lo reconocen. En cuanto a la literatura referente al tema encontramos los trabajos de José Santos Valdés (profesor normalista) con su libro *Madera. Razón de un martiriología* (sic), publicado en 1968, y *El color de las Amapas, crónica de la Guerrilla en la Sierra de Sonora* de Ignacio Lagarda (2007).

En cuanto al trabajo historiográfico, se encuentra el libro intitulado *Movimientos armados en México, siglo XX* coordinado por Verónica Oikión y Martha Eugenia Ugarte. De los documentos que puntualizan la guerrilla del GPG con mayor extensión y precisión encontramos *Historia de las organizaciones político militares de izquierda en México* (López, 2000 y López, 2010) y *Amargo lugar sin nombre* de Hugo Esteve Díaz (2013).

Desde la perspectiva periodística tenemos *México Armado* de Laura Castellanos (2007), los trabajos testimoniales *El asalto al Cuartel Madera; 23 de septiembre de 1965. Testimonio de un sobreviviente* (2003) de Raúl Florencio Lugo Hernández, *Sueños de libertad* de Francisco Ornelas Gómez (2005) y *Las armas del Alba* (2009) de Carlos Montemayor.⁹ Después de haber leído cada documento mencionado, puedo decir que el gran mérito de la guerrilla del GPG fue que proponía una alternativa que rompió con los paradigmas tradicionales de la izquierda que esperaban pacientemente que se presentaran las condiciones para una revolución. Los guerrilleros fueron los primeros en promover un movimiento de carácter marxista¹⁰ por la vía violenta.

Metodológicamente hablando, este trabajo inicia con Los motivos del levantamiento en Chihuahua para que se entiendan las causas que incitaron el surgimiento de la guerrilla, continúa con el Activismo del GPG para hacer referencia a las actividades política del grupo guerrillero y su transición de una etapa de resistencia pacífica a movimiento armado (de activistas políticos a bandidos sociales). Se hace alusión al hecho histórico (23 de septiembre de 1965) que convirtió a los guerrilleros en Los mártires de Madera y cierra con las consideraciones finales.

A partir de ello y, tomando en cuenta la opinión de Peter Burke, quien explica que la historia desde las capas segregadas “fue concebida en su origen como la inversión de la historia desde arriba poniendo la cultura baja en el lugar de la cultura alta” (1999, p. 24); es necesario explorar nuevas perspectivas del pasado, donde sea permisible indagar la historia desde los grupos sociales subalternos y a partir de algunas interrogantes que el mismo autor cuestiona: ¿Quién es el pueblo? ¿Lo son los pobres, las clases inferiores? La respuesta que cabría en este trabajo es que el pueblo son los subalternos que se identifican con el GPG, pues ellos emergieron de ese sector (relegado por la clase dominante) y son quienes crean este ambiente popular que refieren los historiadores británicos Eric Hobsbawm y Edward P. Thompson. Aquí se retoman las ideas que maneja el primero (Hobsbawm, 1983a y 1983b).

Ahora bien, se abre un paréntesis para entender la importancia de la tendencia ideológica del GPG en su carácter marxista¹¹ (también por ser la corriente historiográfica empleada en el trabajo). La doctrina marxista en su vertiente marxista- leninista tuvo gran influencia en la guerrilla del GPG donde:

El leninismo introdujo un elemento nuevo en la doctrina marxista que no estaba presente en los escritos de Marx. Este suponía que la dirección general del proceso histórico ya

estaba definida, aunque su forma concreta estaría determinada por la acción política, saliendo así de la esfera de la libertad [Iggers, 2003, p. 133].

En torno a las diversas dimensiones que ofrece este objeto de estudio sobre el particular, Jim Sharpe considera que “se había tendido a restringir el estudio de la historia desde abajo a los episodios y movimientos en los que las masas emprenden una actividad política abierta” (citado por Burke, 2007, p. 46). El movimiento armado del GPG, por ser la primera de las guerrillas modernas mexicanas, ha convertido a sus protagonistas en mártires (para el pueblo) y bandidos (para el gobierno). Es por ello que en este artículo se muestra lo más objetivamente posible (pues debemos de recordar que en una investigación la subjetividad comienza desde que elegimos un tema)¹² a quienes formaron el grupo guerrillero como personas que tuvieron aciertos y errores: ni mártires ni bandidos.

Los motivos del levantamiento guerrillero

Los motivos evidentes que incitaron el surgimiento del levantamiento oscilaron entre los problemas laborales en las fábricas; con la situación de los campesinos y entre los estudiantes de las normales rurales. Desde la perspectiva histórica, un movimiento armado no se origina de manera exclusiva por la pobreza ya que esta ha existido desde antes y no necesariamente es una condición que propició el alzamiento.

No es una sola variable lo que determinó su existencia. No es la miseria lo que lo produce, pues ha existido ésta (sic) durante muchos años y no ha generado necesariamente de las masas una respuesta armada. No es sólo el uso de la violencia el que lo provoca, pues a diario se cometen muchos hechos violentos

sin que desencadenen en una respuesta insurgente [López, 2010, p. 25].

Efectivamente, no todos los movimientos armados se producen exclusivamente a raíz de las paupérrimas condiciones de vida. Se trata de una variable de causa y efecto donde la segregación se integra de manera sistemática a la sublevación, pues los sectores sociales relegados de la sociedad han tenido múltiples derrotas y casi ningún triunfo. Quienes han levantado la bandera de lo social no supone que la idea de alzamiento sea igual para cada poblador y para los activistas que se organizan.

La primera causa que sale al paso fue la violencia gubernamental y su corrupción en aras de mantener riqueza y poder. La violencia física y psicológica fue el móvil que utilizó el gobierno para combatir a los “bandidos” y arremeter contra la población, ya que se recurre a ella para la conservación del Estado y sus instituciones. En este sentido, las prácticas violentas son parte de esta práctica de conservación.

Si en las sociedades la ley protege la vida y la propiedad, sin embargo hay quienes carecen de esta y cuya vida no está a resguardo, o bien quienes teniendo propiedad y vida pueden ser despojados de ambos sin que tal despojo constituya delito... son vidas que no merecen la posesión de bienes y ni siquiera el disfrute de la simple existencia. El Estado pero también otros particulares pueden disponer más allá de las fronteras de lo legal. [Calveiro, 2008, pp. 26-27]

20

La funcionalidad del gobierno represivo en Chihuahua se encuentra en dos posibles causas. Primero las sociales, que permitieron delimitar la extensión de las prácticas corruptas, la probabilidad que se produjeran y el grado de tolerancia hacia la ilegalidad generalizada o reducida a grupos sociales que sabían que la ley no contaba para ellos, aunado a la

escasa vigencia de la idea de nación y la ausencia de solidaridad entre el mismo pueblo que ampliase el bienestar común. Segundo en el abuso excesivo de autoridad de los militares, la policía rural y la Dirección Federal de Seguridad.

Por lo que se puede observar, los límites entre lo permisible y lo ilegal estaban finamente delimitados pues se trataba de incluir la violencia “legal” en contra de los bandidos-sediciosos- roba vacas que, en virtud de ello permanecían apartados de la justicia social y que es lo que lleva al origen del levantamiento del GPG en contra de la sobre explotación laboral, los problemas de acaparamiento de tierras por parte de los caciques y la política de represión en contra de los estudiantes normalistas. Los obreros no gozaban de beneficios para una vida óptima, ni de medidas que garantizaran su estabilidad económica y bienestar laboral. Se violaban sus derechos con sueldos bajos que resultaban insuficientes para mantener un nivel de vida digno; generando graves problemas de subsistencia. En un tercer punto encontramos a los campesinos que estaban con el problema del cacicazgo de los Ibarra y los Vega, principalmente, familias que reafirmaba su poder mediante créditos gubernamentales y acaparamiento de tierra; aunado a esto, tenían jornadas de trabajo extenuantes con una paga miserable, viéndose obligados a quedarse en esa tierra debido a las deudas interminables que adquirían y dejaban como herencia a sus hijos y nietos.

Y, finalmente, el problema en las Escuelas Normales Rurales, que eran centros de estudio orientados más al trabajo en el campo. El normalismo dibujó en el estudiante la idea del deber ser y la enseñanza plasmada en su misión cultural con un sentimiento de orgullo y respeto. La Escuela Normal también otorgó al estudiante una visión de servicio, el carácter proteccionista, el sentido libertario, mesiánico y la

formación de sus profesores que se configuraron en una relación de conocimiento y reconocimiento frente a la población.

Las normales rurales pronto fueron señaladas como semillero de guerrilleros por realizar acciones políticas que criticaban al gobierno estatal y nacional,¹³ por tanto, se implementó un plan para su desaparición, bajo la excusa que se habían desviado de su verdadero objetivo: la educación popular.

El activismo político del GPG

De las filas de las normales egresó el luchador social Arturo Gámiz (futuro líder del Grupo Popular Guerrillero)¹⁴ quien buscó las armas como fin último. Los estudiantes se ocuparon de la acción política desde las aulas a manera de lucha social y política. En el Segundo Encuentro de la Sierra Heraclio Bernal se publicó un documento intitulado La Participación de los Estudiantes en el Movimiento Revolucionario con la clara intención de sensibilizar a los futuros maestros en los aspectos fundamentales de la vida de nuestro país y el papel que jugaban en el proceso revolucionario.

Las normales rurales con mayor activismo fueron Salaises (para varones) y Saucillo (para mujeres) que se encontraban bastante bien organizadas y con fuerte identidad y conciencia del papel que jugaban en el trabajo al lado de los grupos segregados. Otro punto en el que el trabajo pone atención es el contacto con el pueblo, donde interviene la relación abajo-abajo mencionada anteriormente.

22

En el Primer Encuentro en la Sierra, celebrado en Cebadilla de Dolores Municipio de Madera, entre el 7 y 15 de octubre, asistieron diversos sectores marginales encabezados por los estudiantes de las Juventudes Populares del Partido Popular, las Normales Rurales de Salaises y Saucillo, el Tecnológico de Chihuahua, la Universidad de Chihuahua y

otros centros educativos provenientes de Delicias, Camargo, Parral y Casas Grandes. Entre los guerrilleros que participaron en dicho encuentro estaban los ya mencionados Arturo Gámiz y Oscar González Eguiarte (AGN). Para explicar sus acciones bélicas, los guerrilleros decidieron llevar a cabo -en febrero de 1965- un segundo encuentro que dividieron en dos partes. La primera consta de cuatro resoluciones que hacen referencia al problema de la acumulación capitalista en México al amparo del Estado.

Las 5 resoluciones del Encuentro en la Sierra tuvieron como punto de partida el mundo colonial y semi colonial, que va desde la conquista española hasta la revolución de 1910-1917, el análisis del periodo que inicia con el triunfo de la burguesía en 1917 y el mundo en que vivimos. Estas sirvieron como argumento irrefutable del largo proceso de descomposición social emergida de la indiferencia gubernamental donde “el régimen de explotación de las minorías por las mayorías, que por doquier engendra miseria empequeñece y frustra al hombre, que impide el florecimiento pleno de su personalidad” (Segundo Encuentro en la Sierra Heraclio Bernal, 1965, s/p). Abarca hasta los años sesenta, etapa a la que se denominó Medio siglo de dictadura burguesa. En las contradicciones del capitalismo se habló sobre la proletarización, empobrecimiento de las masas, el desempleo crónico y creciente, la concentración de la producción, la formación de los monopolios y la exportación. La quinta resolución fue la proclamación del inicio del alzamiento del GPG: El único camino a seguir, las armas. Sólo faltaba tomar la decisión para dar paso a las condiciones subjetivas, (de activistas sociales a bandidos o bandoleros sociales). Así, el levantamiento bélico inició con las diferentes acciones armadas en contra del Estado, que culminaron con el asalto al Cuartel Madera el 23 de septiembre de 1965.

De activistas políticos a bandidos sociales

“La imagen típica de la carrera del bandolero social se vuelve bandolero porque hace algo que la opinión local no considera delictivo pero que es criminal ante los ojos del Estado o de los grupos rectores de la localidad” (Hobsbawm, 1983b, p. 30). El levantamiento dio inicio cuando los guerrilleros intentaron lacerar los intereses de la empresa Bosques de Chihuahua¹⁵ con la quema de un templete en el que se presentaría el entonces candidato a la presidencia de la República, Gustavo Díaz Ordaz, y la toma de la estación de radio de la localidad. A esos acontecimientos le sucedería la muerte del hermano de José Ibarra (Florentino) a manos de Antonio Scobell Gaytán y Salomón Gaytán (Santos, 1968), convirtiéndolos en bandoleros sociales pues, como dice Eric Hobsbawm “La carrera de un bandolero empieza casi siempre con algún incidente que no es grave pero le echa fuera de bando: un cargo de origen policiaco por alguna infracción y encaminada más contra su persona que a sancionar el delito” (1983b, p. 30).

Un activista trasciende las barreras de la resistencia pacífica de una protesta -y cualquier otra forma de actividad política- a un estado armado cuando hace del bandolerismo social “poco más que una protesta endémica del campesino contra la opresión y la pobreza; un grito de venganza contra el rico y los opresores” (Hobsbawm, 1983b, p. 23). Los guerrilleros dieron inicio a sus movilizaciones desde la clandestinidad.¹⁶ Víctor Orozco en Diez ensayos sobre Chihuahua, dividió la historia de la guerrilla en dos etapas: la primera que abarca desde inicios de la década de los sesenta -y que puede decirse que concluye con el ataque al Cuartel Madera- y una segunda etapa en la que continuaron las luchas estudiantiles de las normales rurales y los focos guerrilleros de los sobrevivientes al asalto, que poco a poco se fueron disgregando hasta quedar erradicadas.

Los guerrilleros se distribuyeron el estado en dos grupos: el primero en Madera, encargado de proteger la región de la sierra y que estaba encabezado por Arturo Gámiz y los hermanos Salvador y Salomón Gaytán. El segundo grupo se ubicó en la ciudad de Delicias y estaba liderado por los hermanos Pablo y Raúl Gómez Ramírez, quienes también se encargaron de coordinar con los líderes agrarios de la Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCCM) Álvaro Ríos y el dirigente nacional Jacinto López. El GPG pretendió seguir un movimiento masivo en contra del gobierno, pero esto implicó acciones cuerpo a cuerpo y -a su vez- un acto de resguardo de la propia vida.

La decisión fue asaltar el Cuartel de Ciudad Madera. En los primeros días de septiembre en el Barrio de Santo Niño de la ciudad de Chihuahua se llevó a cabo una reunión para planificar el asalto. La fecha se fijó, en un principio, para el 15 de septiembre. Salvador y Antonio debían sacar el armamento oculto y establecer contacto con el tercer grupo. Sin embargo el grupo que asaltó el cuartel, por esperar inútilmente a sus compañeros para que llegaran con las armas, aplazaron el ataque hasta el día 23.

Los mártires de Madera

El hecho histórico es bien conocido: un grupo de jóvenes armados con rifles, carabinas, escopetas y bombas caseras, intentaron asaltar el Cuartel de Ciudad Madera el 23 de septiembre de 1965.¹⁷ El resultado fue la muerte de ocho de los combatientes: Arturo y Emilio Gámiz, Oscar Sandoval, Rafael Martínez, Salomón Gaytán, Antonio Scobell, Miguel Quiñones y Pablo Gómez; cinco lograron escapar: Ramón Mendoza, Juan José Fernández, Guadalupe Scobell, Francisco Ornelas y Florencio Lugo Hernández.

Después del acontecimiento, algunos opinan que los guerrilleros se asemejan a los “mártires”¹⁸, por otro lado, tenemos la versión de la DFS que se refería a los jóvenes como gavilleros, ladrones, roba vacas y -por supuesto- bandidos. Independientemente de los calificativos que pudiesen recibir los guerrilleros de uno y otro lado, ambos términos son ambiguos. Por principio de cuentas habría que definir perfectamente el significado de cada uno de ellos.

Desde el punto de vista estrictamente religioso, un mártir es una persona que ha muerto padeciendo torturas, que es marginada y perseguida por defender sus creencias, con la característica de que están resignados y destinados al sufrimiento y, por ende, a la muerte. De los actores sociales pertenecientes al GPG podemos decir que efectivamente fueron perseguidos, sin embargo, y en palabras de Florencio Lugo “En cuanto considerar mártires a los compañeros caídos en Madera... No los considero mártires porque éramos conscientes de los riesgos y peligros a que nos exponíamos” (R.F. Lugo Hernández, comunicación personal, 30 de junio de 2015). A esta consideración se le añadiría que una cosa es estar consciente de la situación social y otra muy distinta es estar preparados para enfrentarla. Esa fue la gran desventaja del GPG.

En cuanto a llamarles bandidos, “[...]en épocas de revolución las cuadrillas (de bandoleros) se convierten en virtuales unidades de guerrilla” (Hobsbawm, 1983b, p. 10). Hay que tomar en cuenta la forma en que los mismos guerrilleros se concebían pues -haciendo referencia a Guerra de guerrillas- los alzados son los protectores del pueblo, una especie de “ángeles tutelares” que son presentados como una especie tutelar que llega para ayudar al pobre (Guevara, 1979). De referirnos a los alzados como mártires, su lucha sería producto de un mito creado, lo que provocaría que la gente que aún los recuerda los idealice sin tomar en cuenta su lucha desde la acción política y basados

exclusivamente en el hecho histórico, aunado a una limitante más: El GPG tenía un proyecto de vida más no uno de muerte.

De ahí que se pueda deducir que quienes los identifican como mártires, ponen en un plano superior a los alzados que al resto de la población que también padeció la represión gubernamental (torturas, muerte y desaparición forzada) sin tomar en cuenta los motivos arriba mencionados. Aquí se considera que decirles mártires a los fallecidos del 23 de septiembre es un grave error pues convierte al hecho histórico en un mito y a los guerrilleros en sacrificados; sin tomar en cuenta las variables y consecuencias de sus actos, las cuales dieron como resultado un fallido asalto y la aniquilación de la guerrilla. Sin embargo se debe reconocer que el gran mérito del GPG fue que no esperó a que se dieran las condiciones para una revolución, ellos mismos las crearon.

Cabe señalar que el mismo *Che* Guevara aceptaba como equivalente el accionar de un grupo de bandoleros con los guerrilleros. Tomando como ejemplo gavillas de bandoleros que operan en una región, estas tienen todas las características del ejército guerrillero: homogeneidad, respeto al jefe, valentía, conocimiento del terreno y muchas veces, hasta cabal apreciación de la táctica a emplear (Guevara, 1979). A los delincuentes comúnmente los asociamos como bandidos cuando la intencionalidad del acto es obtener un beneficio propio; en cambio, un guerrillero lo hace en beneficio de un colectivo y con una finalidad bastante definida: solucionar los problemas de la entidad con un sentido político y social.

Por su parte, en el reporte oficial, el gobierno optó por desprestigiar el movimiento del Grupo Popular Guerrillero, minimizar su causa y la importancia de la misma.¹⁹ Sin embargo, la interpretación de Hobsbawm sobre el bandolerismo social (aplicado en la figura del guerrillero) rompe con la tradición historiográfica que lo considera como mero delincuente “un fuera de la ley, a todo participante en las

luchas armadas contra el poder establecido, situando en un primer plano, en el campo de la investigación histórica, a movimientos sociales que los prejuicios ideológicos y sociales habían relegado al anonimato de los archivos policiacos, las páginas sensacionalistas de los periódicos, leyendas, relatos y cantos populares (López, 2012, s/p). En este sentido, llamarlos bandidos, gavilleros y roba vacas, responde a un planteamiento político en el que las autoridades trataban de minimizar la labor emprendida por el GPG.²⁰

Consideraciones finales

Los integrantes del Grupo Popular Guerrillero estuvieron mitificados como hombres embozados, armados y pertrechados que buscaron apoyar a las poblaciones y comunidades marginales. Estas los convirtieron en mártires y el gobierno –por su parte- en bandidos; pero dichas maneras de concebirlos no son exclusivas de este caso, sino que son adjetivaciones del momento empleadas en procesos armados de larga data que convierten al bandolero social en héroe y en bandido a la vez. Toda coyuntura muestra el azar y la contingencia, pero también tendencias estructurales de más largo plazo que es necesario investigar para explicar y comprender este tan singular momento de la historia armada mexicana y evitar estereotipar a los actores sociales.

La historia oficial mexicana, al negar el estudio sobre los grupos menos favorecidos, se encargó de convertir a las masas en el grupo olvidado donde la historia social no tiene opción para el análisis. Ello implicaría responder a un planteamiento político represivo en el que las autoridades trataban de minimizar la labor de resistencia emprendida por los guerrilleros. Así, el Estado ha convertido a la violencia extrema aplicada en contra de los grupos marginales, en tradicionales conflictos

de clases y problemas de huelguistas obreros, campesinos y estudiantes que no tenían mayor relevancia.

Partiendo de los términos descritos en torno a la figura del Grupo Popular Guerrillero, se debe señalar que para evitar confusión y tachar de tal o cual manera a los guerrilleros, es necesario conocer las diferentes posturas, confrontarlas y sacar conjeturas propias. Los historiadores no debemos permitir que nuestro país se convierta en un pueblo sin memoria, porque eso debilita. Promover el olvido es una estrategia de las clases dominantes para vulnerar y manipular la conciencia, a través de mediaciones ideológicas encaminadas a controlar o impedir los movimientos sociales de concientización y resistencia.

Preocupa, sin embargo, que el conocimiento se construya únicamente a partir de la investigación actual, con herramientas (fuentes tradicionales) que, si bien ofrecen una imagen nítida y una narrativa coherente sobre el fenómeno, no extraen aquellos mecanismos inmersos en las profundidades de la vida cotidiana, que nos permitan conocer estos episodios en toda su complejidad. No se toman en cuenta las múltiples formas de hacer historia (mediante el cine, la música, la fotografía, el arte, la historia oral, entre otros) para investigar con mayor profundidad la guerrilla del GPG, lo que nos priva de un conocimiento más amplio sobre este levantamiento.

Por otro lado -si retomamos los conceptos de mártires y bandidos- a primera vista nos encontramos en posiciones normativas irreconciliables y en posturas políticas que afectan -inevitablemente- la toma de decisiones sobre cómo abordar el tema de la guerrilla. Pese a que al levantamiento armado se le ha estudiado desde varios puntos de vista, ya sea a través de los medios de comunicación o como resultado del encuentro entre el discurso del gobierno, la sociedad organizada y el de los propios investigadores; se ha convertido en un andamiaje de

supuestos, medias verdades, sentido común y de conclusiones impecables. Ante este escenario, no pocas veces las investigaciones parten de axiomas equivocados y visiones diferentes que llegan a ser duramente criticadas por salirse de lo tradicional. Se considera que las investigaciones sobre la historia armada del GPG casi no dejan espacio para la reinterpretación.

Uno de los problemas que persiste en el estudio de la guerrilla del GNG radica en la forma de conceptualizar al movimiento pues, si bien es cierto que referirse a ella como una guerrilla socialista no está mal, se deben tomar en cuenta las variantes de la significación de la resistencia (pacífica y/o armada), el papel tan fundamental que jugaron los escritos marxistas en la formación académica de los guerrilleros normalistas, la historicidad contenida en las resoluciones de los Encuentros en la Sierra y la misma reinterpretación del asalto al Cuartel Madera (como en este trabajo que utilizar la historiografía y la historicidad para definir el alzamiento como la primera guerrilla marxista mexicana con cualidad de autodefensa popular). Empero, el legado que dejó el GPG sirvió de inspiración y ejemplo para los levantamientos armados que se suscitaron en nuestro país a lo largo los años sesenta, setenta y ochenta.

Referencias

Burke, P. (2007). *Formas de hacer historia*. Madrid, España: Alianza Universidad.

30 Calveiro, P. (2008). “Acerca de la difícil relación entre violencia y resistencia.” En López Maya, M.; Iñigo Carrera, N.; y Calveiro P. (Eds.) *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*, (pp. 23-46). Buenos Aires: CLACSO.

Castellanos, L. (2007). *México Armada 1943-1981*. México: Ediciones Era.

Chopin, J.V. (2008). *La iglesia de los mártires*. El Salvador: Universidad Don Bosco.

Dirección Federal de Seguridad (DFS). Catálogo Comunista, González Oscar, Exp. 100-5-3-63. H 245 LI, tarjeta 1. Archivo General de la Nación [AGN], México.

Dirección Federal de Seguridad (DFS). Gonzáles Ediarte (Eguiarte) Oscar. Archivo General de la Nación [AGN], México.

Dirección Federal de Seguridad (DFS). Lugo Hernández Florencio, Legajo 1/2 y 1/3. Archivo General de la Nación [AGN], México.

Dirección Federal de Seguridad (DFS). Versiones Públicas, Giner Durán Práxedes, legajo 2/3, f. 57. Archivo General de la Nación [AGN], México.

Esquivel, J.L. (12 de mayo de 2012). *La historia secreta de la dirección federal de seguridad. La "CIA mexicana"*. Recuperado de <http://esquivel-zubiri.blogspot.com/2012/05/la-historia-secreta-de-la-direccion.html>

Esteve Díaz, H. (2016). *Amargo Lugar sin nombre. Crónica del movimiento armado socialista en México (1960-1990)*. Guadalajara, Jalisco: Taller la casa del mago.

Guevara de la Serna, E. (1979). *Guerra de Guerrillas*. La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.

Harnecker, M. (1972). "Capitalismo y socialismo". *Cuadernos de Educación Popular: ¿Qué es el socialismo?* Núm. 6. México: Universidad Autónoma de Puebla.

Hobsbawm E.J. (1983b). *Rebeldes Primitivos. Estudio de las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Hobsbawm, E.J. (1983a). *Marxismo e historia social*. México: Instituto de Ciencias de la Universidad Autónoma de Puebla.

Iggers, G.G. (2002). *La historiografía del siglo XX; desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Lagarda, I. (2007). *El color de las Amapas, crónica de la Guerrilla en la Sierra de Sonora*. Hermosillo, Sonora: Universidad Tecnológica del sur de Sonora.

López Limón, A.G. (2000). *Autoritarismo y cambio político; historia de las organizaciones político militares en México. (1945-1965)* (Tesis de maestría). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México.

López Limón, A.G. (2010). *Historia de las organizaciones político militares de izquierda en México (1960- 1980)* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México.

López Limón, A.G. (2016). *Vida y obra de Rubén Jaramillo*. México: El Zenzontle, MIR.

López Rivas, G. (12 de octubre de 2012) “El concepto de bandolerismo social en Eric Hobsbawm. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.com.mx/2012/10/12/opinion/024aipol>

Lugo Hernández, R.F. (2003). *El asalto al Cuartel Madera; 23 de septiembre de 1965. Testimonio de un sobreviviente*. México: Centro de derechos Humanos Viaaxkin AC/Foro permanente de la Comisión de la Verdad.

Montemayor C. (2009). *Las armas del Alba*. México: De Bolsillo.

32

Oikión Solano, V. y García Ugarte, M.E. (coords.) (2009). *Movimientos armados en México Siglo XX*. Vol. I, II y III. México: El Colegio de Michoacán/CIESAS.

Ornelas Gómez, F. (2005). *Sueños de libertad*. Chihuahua, México: s/ed.

Orozco, V. (2003). *Diez ensayos sobre Chihuahua*. Chihuahua, México: Doble Hélice.

Romero Contreras, O. (2006). *La dialéctica marxista leninista* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Santos Valdés, J. (1968). *Madera. Razón de un Martiriología* (sic). México: Editorial Laura.

Secretaría de Industria y Comercio. (1967). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1964-1965*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA). Caja 235, No.681, A/030/5 Año 1964-66. Archivo del Estado Mayor secc. Secretaría. Garantías de la 5/a Zona Militar. Rel.31-1-76.

Segundo Encuentro en la Sierra Heraclio Bernal. (1965). Durango, México: Ediciones Línea Revolucionaria.

¹ Un movimiento guerrillero es una forma particular mediante la cual algunos sectores subalternos intentan destruir los aspectos centrales del orden vigente, al que consideran injusto, para construir uno nuevo. Se producen cuando los sectores dominantes tienen dificultades para continuar ejerciendo su poder. Las acciones culminan con la destitución de las autoridades del viejo orden y su reemplazo por otras provenientes de los mismos grupos revolucionarios que emprenden transformaciones centrales en la sociedad a través de profundos cambios económicos, políticos y sociales.

² Práxedes Giner Durán (1893-1978) fue combatiente durante el Gobierno de Porfirio Díaz y luchando también con Venustiano Carranza. “Fue comandante de la 27/a Zona militar de Acapulco Guerrero, comandante de la 5/a Zona Militar... su carrera militar es de aspecto revolucionario...” Desempeñó el cargo de gobernador del estado de Chihuahua de 1962 a 1968 (Archivo General de la Nación [AGN]).

³ La Dirección Federal de Seguridad fue creada durante el mandato de Miguel Alemán y fue concebida como una policía de élite encargada de proteger al presidente. “El primer director de la DFS sería el Teniente Coronel Marcelino Inurreta de la Fuente,

un ex veterano de la Revolución. El subdirector de la Agencia, sería el Mayor Manuel Mayoral García, quien controlaba el tráfico de mariguana en todo el país; el Jefe de Control de Agentes, Juan Ramón Gurrola; los Jefes de Grupo serían Alvaro Basail de la Vía y Ernesto Moncada canalizó, también a dos tenientes y ocho subtenientes recién egresados del Heroico Colegio Militar, así como una veintena de policías” (Esquivel, 2012). La DFS contaba con un director federal de seguridad, un comité coordinador conformado por el jefe de cada departamento y jefe de cada sección y en la generalidad por la división operativa que -a su vez- contaba con una Secretaría de Estado y organismos descentralizados, organización de obreros, organización estudiantil y profesionales, organización de campesinos, organización de iniciativa privada, partidos de derecha y clero, organización de partidos de izquierda, control de institutos culturales, cámaras y partidos políticos. De la misma manera tenía un departamento jurídico, el departamento de asuntos internos encargado de vigilar a sus elementos y el departamento de seguridad; contaba con una sección de investigaciones diversas, una sección de apoyo compuesta por egresados de la academia de la DFS pero que no tenían especialización y eran desplazados al interior de la República, la sección de seguridad interna, sección de transmisiones; así como agentes de seguridad a funcionarios, los departamentos de inteligencia que vigilaba a los gobiernos extranjeros -particularmente a los latinoamericanos- y un área de contrainteligencia que se especializaba en vigilar a los extranjeros que llegaban a México (asilados políticos particularmente) y control a extranjero. Tenía el departamento de operaciones clandestinas, los agentes del área clasificada y el departamento antropométrico encargado de analizar en “su individualidad” a los subversivos, a quienes “clasificaban psicológicamente” y hacían estimaciones de los diversos grupos guerrilleros jerarquizando el grado de peligrosidad y contrarrestar el avance de sus movimientos [considero que estos últimos fueron los “torturadores” y la referencia es mi interpretación sobre la DFS con base en los documentos que consulté dentro de la Galería 1 en el AGN entre 2011 y 2014. En ese momento no contaban con permiso para digitalizar documentos, por tanto, no es una referencia específica. También pongo en claro que la información archivística empleada -salvo versiones públicas- ya no cuenta con permiso a préstamo en sala, sin embargo, todo el material que localicé, puede ser consultado en la Universidad Autónoma de Chihuahua -Dr. Jesús Adolfo Trujillo- el Periódico Madera -Jaime Laguna Berber-, el acervo del Museo Casa de la Memoria Indómita -Raúl Florencio Lugo Hernández y Teresa Scobell Gaytán].

34

⁴ Un mártir se define aquella persona que es criticada, marginada e incluso perseguida por sus ideas o creencias. Es una persona que ha muerto, especialmente padeciendo torturas o con gran sufrimiento. Se trata de la memoria de los perseguidos y el sentido de la liberación y el ejercicio de la libertad y *sacramentalidad* del martirio pues desde tiempos de San Agustín, la iglesia camina entre las persecuciones del mundo y los consuelos de Dios. Para la Iglesia, entonces, no es opcional el realizar su misión en pobreza y persecución pues, es una condición que le viene impuesta desde su misma

naturaleza histórica (Chopin, 2008). El bandido como tal es un asaltante que delinque para su propio beneficio, sin embargo, en el caso del Grupo Popular Guerrillero y partiendo de lo dicho por Eric Hobsbawm el bandido social no delinque por beneficio personal, el bandolerismo social es una nueva forma de protesta social que el autor conceptualiza como una manera primitiva de protesta social organizada y sitúa este fenómeno en condiciones rurales. El bandolerismo social se presenta como una forma de resistir a los ricos, a los opresores extranjeros, a las fuerzas que de una u otra forma destruyen el orden considerado tradicional en condiciones extraordinariamente violentas (López, 2012).

⁵ La idea era cambiar el sistema político capitalista, que tiene vertientes políticas y sociales, en el que el capital predomina sobre el trabajo. Los medios de producción (dinero, tierra, fábricas, máquinas, etc.) están en manos de una clase social propietaria (la burguesía), en tanto que los trabajadores (proletarios) están desprovistos de cualquier pertenencia, lo que los obliga a vender lo único que poseen para sobrevivir (su fuerza de trabajo) percibiendo a cambio un salario. El valor del trabajo realizado -por el contrario- una parte del mismo (la plusvalía) se la apropiaba el capitalista, dando lugar a una acumulación de capital. El socialismo, por el contrario, surgió como respuesta al nacimiento y desarrollo del capitalismo moderno. Fue la base de una serie de afirmaciones utópicas; sin embargo, casi todos estos primeros experimentos comunistas fracasaron; ya que fueron realizados a pequeña escala, implican la cooperación voluntaria y todos los miembros de las comunidades creadas participaban en el proceso de gobierno (Harnecker, 1972).

⁶ Chihuahua está situado al norte de México y tiene una extensión de 247 087 km², es el estado más grande del país y se encuentra entre la altiplanicie y la Sierra Madre Occidental. Es característica su extensa riqueza forestal y ganadera. Entre 1964 y 1965 contaba con 7 932 localidades, 16 ciudades, 13 villas, 173 pueblos, 99 congregaciones, 145 haciendas y fincas, 319 ejidos, 5 478 ranchos y 1 065 rancherías. Sus límites son con los Estados Unidos de América por el norte y noreste; Coahuila por el este; Durango por el sur; Sonora al oeste y Sinaloa hacia el suroeste. La cantidad de ríos es menor si tomamos en cuenta la enorme extensión de tierra que presenta. Cuenta con tres vertientes de agua: la primera hacia el Golfo de México, la segunda hacia el Océano Pacífico y, finalmente, la interior. La Secretaría de Industria y Comercio, al realizar su censo de los años 1964 y 1965, registró un índice poblacional total de 1 226 793 personas. El número total de habitantes era de 1 447 515 con una densidad poblacional del 5.20% y un incremento de 220 822 pobladores” (Secretaría de Industria y Comercio, 1967). En 1960 Chihuahua estaba dividido en doce distritos electorales entre los que destacan Hidalgo del Parral, Cuauhtémoc, Cd. Juárez. Cd. Camargo, Cd. Jiménez, Cd. Guerrero, Batopilas, Guadalupe y Calvo, y Uruachi. Ciudad Madera se encuentra aproximadamente a 276 kilómetros de la ciudad de Chihuahua y está enclavada en la Sierra Madre Occidental. El nombre del municipio tiene su origen en un serradero maderero y una estación de tren para el embarque de la madera que se estableció en 1906. Hacia 1965 Madera contaba con un aproximado de 12 mil habitantes. Sus límites

son al norte con el municipio de Casas Grandes; al este con Zaragoza, Gómez Farías y Temósachi; al suroeste con los municipios de Náori Chico, Bacadéjuachi y Sahuaripa del estado de Sonora. Alcanza una altitud de 2 110 metros sobre el nivel del mar (Santos, 1968 y AGN).

⁷ Un guerrillero es un luchador social que busca cambiar el sistema de gobierno autoritario y represivo a un modelo socialista y evitar el avance imperialista en su país (en este caso, México). De aquí en adelante utilizaré de forma indistinta Grupo Popular Guerrillero y GPG.

⁸ Para ver más sobre el tema puede revisarse a López (2000) y (2010).

⁹ Entre los principales guerrilleros del movimiento de Madera encontramos a su líder Arturo Gámiz García, quien nació el 28 de febrero de 1940 en Súchil, Durango. Cursó y aprobó el sexto grado en la Escuela Primaria Federal "José Ma. Morelos y Pavón" de La Villa. En 1955 se inscribió en la Escuela Secundaria Federal No. 4 del Distrito Federal, y al año siguiente empezó a participar en la Juventud Popular del PP. En 1957 fue Secretario General de la Sociedad de Alumnos de la citada escuela y formó parte del Comité de Huelga en apoyo del movimiento realizado por el Instituto Politécnico Nacional. Emilio Gámiz García -hermano de Arturo- nació en la ciudad de Puebla, el 19 de mayo de 1945 y también fue estudiante normalista. Pablo Gómez Ramírez nació en Saucillo, al sur del estado de Chihuahua, y se dedicó a organizar a los campesinos sin tierra. Discutió y promovió medidas para evitar que a los ejidatarios se les privara de sus derechos. Miguel Quiñonez Pedroza nació en San Bernardo, al norte de Durango, el 6 de octubre de 1943 y murió el 23 de septiembre de 1965. Sus padres fueron Miguel Quiñonez y María del Refugio Pedroza. Estudió su primaria en San Bernardo bajo la dirección del profesor Alfredo N. Herrera, de quien recibió apoyo para ingresar a la Escuela Normal Rural de Salaices, Chih. Los demás guerrilleros que participaron en el asalto al Cuartel Madera, el 23 de septiembre de 1965, fueron Oscar Sandoval Salinas, Rafael Martínez Valdivia, Francisco Ornelas Gómez (sobreviviente en la actualidad), Juan José Fernández Adame, Ramón Mendoza Torres, Guadalupe Scobell Gaytán, Salomón Gaytán Aguirre, Florencio Lugo Hernández (sobreviviente en la actualidad) y Antonio Scobell Gaytán. Junto con ellos Oscar González Eguiarte y Salvador Gaytán Aguirre (Santos, 1968).

36

¹⁰ A la guerrilla del GPG se le ha señalado como moderna, contemporánea o socialista, sin embargo nadie se ha tomado la molestia de revisar la influencia política e ideológica marxista para identificarla como guerrilla marxista, como lo propone este trabajo.

¹¹ Para ver más sobre el tema puede revisarse Romero (2006).

¹² También debemos tomar en cuenta que no podemos conocer la historia tal como sucedió. El historiador hace una construcción del pasado, lo analiza y lo interpreta pero ello no significa que su pensamiento sea totalmente objetivo, pues está

influenciado por alguna corriente historiográfica y -en general- por los propios intereses del historiador.

¹³ Inicialmente las Escuelas Normales fueron concebidas para complementar el desarrollo agrícola. Cuando el gobierno abandonó el proyecto de la reforma agraria se condenó a los campesinos a una vida miserable, de tal suerte que los problemas de la gente se fueron complicando. En este contexto cambió totalmente el tipo de liderazgo de los futuros maestros, quienes protestaron y se rebelaron en contra del gobierno (algunos de ellos futuros guerrilleros como Miguel Quiñones Pedroza y Rafael Martínez Valdivia).

¹⁴ Para ver más sobre el tema puede revisarse La Participación de los Estudiantes en el Movimiento Revolucionario en: <http://maderat1965.com.mx>

¹⁵ La empresa Bosques de Chihuahua controlaba la riqueza forestal de la región, dejando tras de sí miseria y tierras arrasadas. Las propiedades fueron adquiridas por la gran burguesía latifundista, ganadera, minera y maderera (Santos, 1968).

¹⁶ “Con fecha 29 de febrero de 1964 destruyeron un puente; el 5 de marzo del mismo año asesinaron al señor Florentino Ibarra, el 12 de abril siguiente incendiaron una casa y la estación de Radio al servicio de la misma; el 15 de julio del año próximo pasado atacaron por sorpresa a un grupo de Agentes de la Policía del Estado, en Dolores, Chih., quitándoles las armas, privándolos de su libertad por varios días y lesionando a dos de ellos; durante el presente año atacaron a un pelotón de Soldados del 52º Batallón de Infantería en la Sierra de Madera, hiriendo a tres de ello” (Valdés, 1968, p. 124).

¹⁷ En el levantamiento armado no participaron todos los guerrilleros como Salvador Gaytán y Óscar González Eguiarte porque no consiguieron alcanzar a sus compañeros y llegar el día señalado, sin embargo, su trabajo fue muy significativo durante el levantamiento del Grupo Popular Guerrillero e -incluso- después de la desaparición del mismo.

¹⁸ José Luis Alonso Vargas ex guerrillero de “Los guajiros” siempre ha expresado que los integrantes del GPG fueron los “Mártires de Madera”. Se considera que esa opinión se basa en una visión romántica del levantamiento más que en un pensamiento crítico sobre los errores que tuvo esa guerrilla.

¹⁹ “Se ha puesto en marcha una campaña agresiva, falsaria, en contra del movimiento armado... Alterar la historia para desacreditar al movimiento revolucionario, es iniciativa de los representantes del sistema; la finalidad es restarle méritos y que no sea ejemplo a seguir para las nuevas generaciones” (R.F. Lugo Hernández, comunicación personal, 23 de septiembre de 2013).

²⁰ Entonces, como dice Hobsbawm “el bandolerismo social es una forma de protesta social organizada cuando el oprimido no ha adquirido métodos más eficaces que la agitación social” (López, 2012, s/p.).

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil

Balances and theoretical approaches to the student movement

Gerónimo Ontiveros Juárez*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

* *Profesor de telebachillerato en las Varas Municipio de Madera, Chihuahua (México). Es Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua; Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Ciudad Madera; estudiante becario del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Realiza actividades académicas y de investigación en el programa acreditado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo electrónico geroontiveros@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-4314-8358>

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: “Apuntes para una historia posmodernista” en Espacio abierto vol. 25, n.4 (2016); capítulo de libro “La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos en Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico (2017). Trabaja la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico aperezp@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

Historial editorial

Recibido: 16-mayo-2018

Primera revisión: 22-mayo-2018

Segunda revisión: 30-agosto-2018

Aceptado: 10-septiembre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Balances y aproximaciones teóricas al movimiento estudiantil

Resumen

Los movimientos estudiantiles se siguen produciendo en momentos indeterminados, las causas y mecanismos que los ocasionan parecen ser desconocidos a primera vista. Las explicaciones dadas los atribuyen principalmente a factores ideológicos y políticos, lo que va en detrimento de la importancia de este fenómeno social. Se trata entonces de encuadrarlos y discriminar las categorías de análisis a que pertenecen sus datos. Este trabajo se desprende de una investigación de tesis doctoral, el objetivo es, mediante la narrativa, conseguir una aproximación en la que el lector distinga su forma epistemológica. La pregunta por responder es ¿Por qué se origina una manifestación estudiantil? La respuesta se dará por medio de un análisis crítico de interpretación de las fuentes y de los trabajos de especialistas. Los resultados han mostrado que los movimientos estudiantiles han acompañado la vida universitaria desde su creación, pero siguen siendo marginados en la historia oficial. El investigador científico de los movimientos estudiantiles debe comprender este proceso, no dando su trabajo por terminado, sino parcialmente y nunca de modo determinante. Y desde las posibles interpretaciones de la historia, abrir una base filológicamente sustentable para el estudio de su complejidad, mediante otras ramas del conocimiento.

40 **Palabras Clave:** Análisis histórico, autoridades universitarias, movimientos estudiantiles, reforma universitaria.

Balances and theoretical approaches to the student movement

Abstract

Student movements occur at indefinite moments and their causes seem to be unknown. They are commonly given political and ideological explanations, being this a detriment to the importance of this social phenomenon. Hence, they need to be framed and their data categories need to be distinguished. This paper emerges from a doctoral thesis and seeks to obtain, through narrative, an approach for the reader to identify the epistemology behind student movements. It attempts to answer the research question why do student demonstrations occur? through a critical analysis of the interpretation of the sources and research of specialists in the area. Findings suggest that student movements have existed since the creation of university, but that they are still marginalized in official history. It is necessary that researchers of student movements understand this process, by not thinking of their research as definite but rather as partially completed, and that they find a philologically sustainable basis from the possible interpretations of history in the study of their complexity through other fields of knowledge.

Keywords: Historical analysis, university authorities, student movements, university reform.

Introducción

Después de un acontecimiento dramático es común que los protagonistas que viven las convulsiones de la época narren o escriban al respecto. Esto ocurrió al finalizar el siglo XVIII, cuando muchos de los llamados Ilustrados comenzaron la tarea de reconstruir su pasado inmediato. Poco después de la Revolución Francesa, no faltaron intentos para explicar posibles causas de los sucesos que culminaron con la Toma de la Bastilla, comenzando por la escasez de semillas hasta la muerte de Marat; vistos a manera de “efecto dominó” que se produjo primero en Francia y se extendió al resto de Europa.

La entrada a la Época Contemporánea no fue del todo un ingreso festivo, más que eso, fue una era en que el caos ilustrado azotaba el país de la libertad. En el artículo “¿Cómo ha sido la vuelta?”, Diego Sánchez realiza un bosquejo general del papel protagónico que tomaron las universidades francesas a partir del frenesí libertario:

Pasada la Revolución Francesa, París era un febril hervidero de nuevas ideas. Jacobinos, volterianos, girondinos, hebertistas, enragés, rousseaunianos, radicales, enciclopedistas, racionalistas, masones, republicanos, agitadores, idealistas, subversivos, rebeldes y librepensadores, se mezclan en un asombroso caos de democracia montonera, de chusma ilustrada e insurrecta, y universal, como base de cualquier cambio duradero. Fue ese ímpetu de volcán incendiario el que permitió que el 23 de octubre de 1794 se estableciera la Ecole del ‘de Marte por el Comité de Salud Pública y a partir de aquí se multiplicaran los liceos y escuelas públicas; y con ellos, las protestas estudiantiles. En 1829, en París, los estudiantes pararon las clases urgiendo una educación laica [González, 2010, p. 115].

Aunque las universidades en Francia no tuvieron un papel central en la caída del antiguo régimen, las nuevas ideas de libertad, derechos humanos, democracia, derecho a la educación laica y pública, a la justicia social, así como la fraternidad, fueron ideas que comenzaron a tener un impacto trascendental en toda Francia y en el viejo continente. La modernización llegó a las cúpulas del poder burgués y se modernizó la educación superior. Esto tuvo como consecuencia la organización estudiantil más importante en la historia contemporánea del mundo occidental.

Al finalizar el siglo XVIII, las ideas de la Ilustración habían permeado completamente en la población francesa, al grado de comenzar a hacer estragos irreversibles en las estructuras sociales, no sólo de Francia y del continente europeo, sino del mundo entero (suceso que concluyó con la destrucción de la monarquía en toda la línea). Paradójicamente, las órdenes eclesiásticas en Latinoamérica continuaron impulsando la formación de profesionistas universitarios con el objetivo de mantener su hegemonía política y así combatir las ideas de la Ilustración. La incorporación de la ciencia en las universidades coloniales fue posiblemente una contienda que sostenían órdenes religiosas hostiles a la hegemonía de la iglesia católica (concretamente, la llamada Compañía de Jesús).

Raíces de las universidades latinoamericanas

En 1538 se inaugura la primera universidad latinoamericana en Santo Domingo, en 1551 la de Lima en Perú y en 1553 la de la Ciudad de México. Estas dos últimas instituciones recibieron pocos años después el título de “Real y Pontificia”, respondiendo a la conformación de los estados pre-modernos, donde los gobiernos virreinales apostaban la grandeza

de sus naciones a la construcción y consolidación de una educación de orden superior. Este proyecto apuntaba a la formación de profesionistas ilustrados, pero fieles a la monarquía para que dieran forma y solidez a los nuevos Estados coloniales.

Parece que el conocimiento, por su propia naturaleza, va generando en el individuo un deseo de saber cada vez más en profundidad, de tal manera que se cuestiona sobre sí mismo. La integración de planes y programas en las universidades europeas -donde las nuevas teorías científicas habían alcanzado un grado de criticidad- generaron un movimiento intelectual en torno a estos nuevos postulados, introduciéndose en las universidades de reciente creación de América Latina.

Así, se puede decir que el nivel de la enseñanza universitaria en el siglo XVIII no iba muy a la zaga del nivel universitario en Europa. Como muestra de lo que decimos, pueden citarse los resultados de una investigación sobre la Universidad de San Carlos en Guatemala; según estos resultados, la revisión de las tesis presentadas en esta Universidad permiten concluir que desde el Discurso del Método de un Descartes o la Ley de Gravitación de Isaac Newton hasta los ensayos de Franklin sobre electricidad y los últimos progresos en hidráulica, no hubo casi ningún problema que no hubiera sido defendido o investigado críticamente en cualquier examen de la Universidad de San Carlos en Guatemala [Lanning, 1956, citado por Silva y Sonntag, 1970, p. 115].

44

Las universidades de corte religioso continuaron fundándose en América Latina, siguiendo el patrón de reproducción ideológica que dictaba la corona española, pero su desarrollo histórico se diferenció profundamente del que se estaba llevando a cabo en el sistema

universitario de Europa y Estados Unidos. Mientras que la educación latinoamericana mantenía una orientación eminentemente social, la educación norteamericana se orientaba más hacia el pragmatismo. Las diferencias entre los sistemas universitarios son una realidad, sin embargo, intentar realizar una comparación entre la educación universitaria de Estados Unidos con la latinoamericana o la europea es una labor imposible:

Las diferencias entre París y Bolonia todavía se reflejan en los contrastes que existen entre la organización universitaria norteamericana y la latinoamericana. La universidad medieval de París estaba controlada por los profesores, y su modelo influyó en las universidades del norte de Europa, que incluían Inglaterra y Escocia y, por tanto, indirectamente influyeron también en el modelo norteamericano. La universidad medieval de Bolonia, controlada formalmente por los estudiantes, influyó sobre las universidades del sur de Europa, que incluían Salamanca y Alcalá, las cuales fueron el modelo para las universidades españolas coloniales en el Nuevo Mundo. Los dos modelos cambiaron en el Nuevo Mundo, pero, como dice Benjamín: “los conceptos básicos de una universidad de maestros que dirigían a estudiantes, por una parte, y una universidad de estudiantes en la que los profesores eran empleados, por la otra... siguieron persistiendo [Waggoner, 1973, p.2].

Los objetivos de las universidades latinoamericanas, con respecto a la norteamericana, se dan precisamente con la disyuntiva de intervención o neutralidad frente a la realidad social, lo que está directamente relacionada con el tema de la autonomía universitaria. Para George Waggoner, la reforma universitaria ocurrida en Córdoba de 1918 - asunto que se aborda más adelante- tiene indicativos de progreso más

que de retrocesos; por el contrario, los gobiernos norteamericanos interpretan los movimientos estudiantiles latinoamericanos como la fase de una decadencia de este sistema universitario.

Las universidades latinoamericanas han creado un concepto de gobierno universitario que es independiente, estudiantil, democrático y de gran valor, pero que padece de una serie de procedimientos, procesos y estructuras académicas inefectivas y muy poco adecuadas a las responsabilidades contemporáneas de la universidad; en contraste, las universidades norteamericanas han creado procesos y procedimientos académicos efectivos y adecuados a las actuales necesidades de la enseñanza y la investigación, pero han definido mal sus procesos internos de toma de decisiones y sus relaciones con la sociedad [Waggoner, 1973, p. 2].

Los ideales de libertad e independencia de los países colonizados, aunados a sus propias raíces sureñas medievales, en las cuales “Las universidades católicas de la América Latina colonial mantuvieron su autonomía -según el modelo de Salamanca y Alcalá- en el sentido que los profesores elegían sus propias autoridades” (Waggoner, 1973, p. 8), influyeron grandemente en los anhelos de una autonomía universitaria que se mantuvo después de la independencia de los países latinoamericanos y de la consecuente secularización de los Estados.

46

El alcance de la Reforma Universitaria de Córdoba

El siglo XX despertó con las agitaciones de la Universidad de Córdoba, Argentina. Las ideas de la ilustración parecían seguir vigentes en la memoria latinoamericana. La libertad volvió a incorporarse en los discursos universitarios de la época, signados por el contexto social que

vivían los países coloniales; por eso, las libertades democráticas se discutían en los pasillos de esta Universidad. La agitación comienza con la pugna de los estudiantes en contra de un tipo de educación monástica vertical, ya que en el centro de esta formación sólo aparecía el docente y el texto, relegando a un segundo plano el papel del estudiante como sujeto activo.

El movimiento estudiantil cordobés exigía una reforma universitaria, teniendo como fundamento de sus demandas el “Manifiesto Liminar”. Esto inauguró un largo período de movimientos universitarios latinoamericanos, que comenzaron a propugnar por reformas que favorecieran la participación activa de las universidades y de los estudiantes en la solución de los problemas sociales de su propio contexto; una real y verdadera autonomía, democracia dentro y fuera de las escuelas, lo que iba en detrimento del control estatal y clerical. Estos planteamientos ponían indefectiblemente como centro de debate político a la autonomía universitaria, sellando históricamente su participación activa como agente de cambio.

La reforma de Córdoba es el precedente inmediato de una nueva modalidad en los movimientos estudiantiles, en la que el estudiantado defendía su derecho por la participación en la edificación educativa. Estas luchas se manifiestan a lo largo del siglo XX, agudizándose en los años sesenta y cerrando el siglo con la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1999. El movimiento de Reforma Universitaria de Córdoba es relevante en la historia de estos conflictos. Es a partir de aquí que los movimientos estudiantiles se configuran como los nuevos protagonistas de las luchas sociales, tanto por las cualidades del estudiantado, como por la cantidad de matrícula.

Las grandes similitudes que mantienen los movimientos en universidades de distintos países, llaman la atención. Aparentemente

no sostienen ningún tipo de conexión (comunicación) entre ellas. Incluso van a mantener algunas semejanzas a pesar de no ocurrir durante el mismo siglo. Las diferencias siguen agregándose (zona geográfica, nivel económico) pero serán las similitudes las que perdurarán a pesar de las ideologías hegemónicas que determinan su espacio, su tiempo y su cultura, las que sugieren que dichos sucesos pueden tratarse como un cuerpo sustancial, propio al estudio y no sólo adjetivamente.

Berkeley: el surgimiento de los movimientos estudiantiles de los años sesenta

Un primer acercamiento empírico a los movimientos estudiantiles nos arroja que estos han tenido una relación intrínseca con los movimientos sociales y una visión muchas veces progresiva de la sociedad. Responden a aspiraciones emanadas de propuestas democráticas y si no, por lo menos de mayores alcances de los que se está acostumbrado a reproducir sistemáticamente; estos movimientos obedecen directamente a los cambios que se realizan en una sociedad determinada, relacionados directamente con las ideas de progreso expresadas a nivel mundial. Por ejemplo, las libertades individuales que en Francia eran socializadas dentro de la comunidad estudiantil, como las ideas de paz e igualdad, fueron piezas fundamentales entre los jóvenes estudiantes en las universidades de Estados Unidos.

48

En 1964, la Universidad de Berkeley, California, inicia las movilizaciones estudiantiles que conmocionaron los años sesenta y setenta en el mundo. Nuevamente la libertad se estaba poniendo en riesgo y los universitarios se organizaron para defenderla; el lema fue “Free Speech Movement”: una reacción estudiantil en contra de la

imposición de un reglamento que contradecía la Constitución de los Estados Unidos de América.

Después de este primer acontecimiento en la Unión Americana surgieron en otros países movimientos similares en los que se reivindicaban los derechos estudiantiles, tomándose como banderas de lucha -por ejemplo- el derecho a la autodeterminación de los pueblos, la paz, la libertad, los derechos civiles, entre otros. No sólo en el continente europeo, sino también en Asia y América, las protestas fueron multiplicándose, mientras que la respuesta de los gobiernos fue violenta y desmedida.

México 68: la historia oculta

En el dramático caso del movimiento estudiantil de 1968 en México, en el que las manifestaciones habían puesto en jaque al gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, la respuesta del Estado a los problemas políticos fue una represión desmedida, con cientos de desaparecidos y decenas de muertos, encarcelamientos ilegales y persecuciones extrajudiciales. Es uno de los capítulos más sangrientos y terribles en la historia del México moderno. Esta represión ocurrió el 2 de octubre en Tlatelolco y no figuró en la historia oficial que le siguió a todo el periodo de los gobiernos bonapartistas¹ ¿Por qué? Renate Marsiske apunta que “la historia de las universidades son historias institucionales, en una historia institucional no caben los conflictos, porque los conflictos según la sociedad, según las autoridades, son un estorbo en el camino común y corriente de la institución” (IISUE, 2015). Esta afirmación es una constante para quienes hablan o escriben sobre las instituciones educativas en plataformas distintas a la universitaria, normalmente otra institución que forma parte de sus allegados o soportadores oficiales

(caso de los periódicos con mayor circulación). Ocultan implacablemente cualquier acaecimiento histórico de tipo social que se haya presentado en dichas instituciones, ocasionando así una brecha posible al conocimiento real de la propia institución.

Ya expuesta esta verticalidad oficial en el sistema universitario, que puede justificarse recordando cómo la universidad es parte del Estado, que su nacimiento es noble a la vez que conservador y posteriormente capitalista (caso de las universidades privadas o de la privatización que sufren las públicas, adecuando perfiles a los demandantes del trabajo) señalamos como una necesidad que se rescate el estudio mismo de los movimientos estudiantiles como asunto importante del país, que atañe a toda construcción histórico social, pues son fenómenos que afectan directamente la vida de las comunidades en que existen y hasta donde se expanden, por medio de su conocimiento, reconocimiento y autoridad.

Es responsabilidad que cada expedición investigadora exija explicaciones basadas en estudios académicos y de carácter científico de estos hechos y que las abastezca. Partiendo de una investigación inductivo-deductiva, que inicie con el estudio particular de un conflicto, podamos entender los mecanismos que generan los generan, posibilitando explicaciones científicas a un lector no especializado, pero interesado en el tema.

50

Se requiere explicar elementos que sirvan como esclarecedores a la persona común, incorpora la investigación al flujo divulgador y devolviendo la conciencia al ente social. Es indispensable comprender un movimiento estudiantil, tanto en comunidades rurales o semirurales, como en una ciudad. Estas explicaciones científicas guardan distancia a las descalificaciones o a prejuicios ideológicos que puedan tergiversar de manera intencional la realidad de los fenómenos

sociales. Por eso el investigador científico de los movimientos estudiantiles debe entenderse en proceso (cuando no a contracorriente), no dando su trabajo por terminado, sino parcialmente y nunca de modo determinante. Y desde las posibles interpretaciones de la historia, abrir una base filosóficamente sustentable para el estudio de su complejidad, por medio de otras ramas del conocimiento.

No ha existido una organización de estudiantes que convoque a una rebelión continental generalizada, pero los movimientos no son acontecimientos aislados. La toma de las universidades en Argentina en 1918 tuvo un alto impacto para la búsqueda de la autonomía en todas las universidades de América Latina, vinculándose de manera entrecruzada con el movimiento por la autonomía de la UNAM (desde entonces: Universidad Nacional Autónoma de México, durante la presidencia de Emilio Portes Gil, en 1928, y logrando el reconocimiento oficial de dicha autonomía en 1929, lo cual, desde luego, se presentó como idea y propuesta de la misma presidencia).

A su vez, cada una de estas agitaciones estudiantiles llevó aparejados movimientos políticos –pugnas por el poder en el gobierno- y culturales –cualquier reforma en el organismo que representa la máxima autoridad en el conocimiento dentro del Estado, afecta la forma misma de entender, interpretar, validar y/o hacer cultura-.

La Preparatoria de la UACH y el movimiento estudiantil

51

Por la necesidad de realizar un abordaje interdisciplinario y de caso, llegamos al estudio del legado del pensamiento crítico y humanista de la Escuela Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, ubicado dentro de los movimientos estudiantiles como un fenómeno que, a la

vez de ser réplica, impactó también en diferentes ámbitos de estudio en México, así como los ya mencionados en América Latina.

El estudio de los conflictos estudiantiles nos debe poner a considerar si dicho conflicto es simplemente una reforma universitaria o en realidad se trata de una politización social que se expresa en el estudiantado. Si ocurre lo último, se manifiesta este intento de transformación social, entendiendo que los conflictos universitarios difícilmente se disocian de la vida pública de un país, por el contrario, están fuertemente unidos a las políticas nacionales. Es la complejidad del movimiento estudiantil y su estrecha relación con la lucha de clases lo que hace interesante su estudio.

En el núcleo de los movimientos estudiantiles se van forjando personajes políticos que tendrán peso en las decisiones del país, donde se desarrolla el conflicto “La educación universitaria garantizaría a sus hijos el ingreso a campos del saber y de influencia, especialmente en la política” (Marsiske, 2011, p. 9). En los movimientos estudiantiles se van constituyendo actores políticos que pueden llegar a formar parte del Estado o que, en su momento, tienen influencia en grupos de resistencia preexistentes. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) podría ser un ejemplo claro de esto último. El conflicto universitario es también un campo de experimentación, un laboratorio social y plaza dentro de cada lucha de poder que implique los poderes del Estado.

52

Un problema fundamental dentro de las demandas universitarias, advertido en estos estudios de la lucha estudiantil, es la tentativa de los estudiantes por realizar reformas dentro de las universidades; patente es también la reacción de rechazo a priori de las autoridades a las exigencias estudiantiles. En donde sea que se presente este fenómeno, los gobiernos por razones distintas, que siempre incumben a preservar las formas del poder de Estado legítimo que abanderan, prefieren negar

estas reformas universitarias y proponen las propias, presentándolas como una alternativa legítima (o proponen las estudiantiles como propias –acabamos de citar un caso capital- de creerlo conveniente).

Esta lucha de intereses Universidad-Estado genera una radicalización en ambos campos: el Estado vira hacia el autoritarismo y el estudiantado, de entrada, integrado por reformistas demócratas, hacia una izquierda radical. “En definitiva, ‘radicalización’ remite a un proceso de acumulación política, de cuerpos e ideas condensados en colectivos humanos que las llevan a la práctica” (Califa, 2014, párr. 9).

En el caso de la Preparatoria de la Universidad de Chihuahua, los estudiantes, junto a los universitarios, buscaban reformas a la Universidad y a la Preparatoria, que podemos cotejar con un artículo reciente del Dr. Víctor Orozco, donde manifiesta algunas exigencias del pliego petitorio de aquellos años:

"La Universidad debe Transformarse", el documento aludido al principio condensaba las banderas estudiantiles y académicas en general junto con las aspiraciones igualitarias o justicieras con las cuales se identificaban los movimientos estudiantiles de todo el orbe. Se demandaba educación superior para los marginados o impedidos de llegar a las instituciones, instrumentando para ellos amplios programas de becas e internados estudiantiles, reglas democráticas dentro de aquellas para designar a sus órganos de gobierno y diseñar programas de estudios, transparencia en el uso de los fondos, exigencia a los gobiernos para que suministraran recursos suficientes a la educación, entendida como una inversión y no como un gasto. Fue una lucha noble y audaz en sus aspiraciones. Por eso, atrajo la adhesión de miles de estudiantes y ciudadanos [Orozco, 2017, párr. 9].

Los movimientos surgen de una necesidad, cuando las condiciones económicas comienzan a representar un problema para un determinado sector social. En torno a esta problemática, la organización va surgiendo como una solución previa, las discusiones al interior lo llevan entonces al nivel de la política; pero este nivel e interés comienza a tener un choque con la política oficial: es cuando se da el conflicto social o lucha de clases más intensa. En las agitaciones estudiantiles, la situación es la misma y es más fácil observarlo, debido en parte a que los movimientos estudiantiles comienzan con peticiones básicas, como la impartición de una cátedra o la elección democrática de directivos y docentes; es decir, la mayoría de los movimientos estudiantiles comienzan con peticiones localizadas que se confinan a una escuela, facultad o universidad, pero estos intereses chocan con los de las autoridades y -por ende- con los intereses del Estado. Esto que a primera vista parece intrascendente, subestimado, comienza a radicalizarse a tal punto que se convierte en bandera de lucha y entonces las pequeñas exigencias -que sólo se discutían en los pasillos, entre alumnos, maestros y administrativos- son llevados hasta las autoridades, empezando a fundirse cada vez más con reglamentos y leyes escolares, a tal punto que estas demandas, terminan conglomerando alumnos, organizándolos y llevándolos a convertirse en un movimiento.

54

Por su composición heterogénea y conflictos al interior, los movimientos estudiantiles son aislados y arrinconados, como parte de una política que obedece a una necesidad de las autoridades para mantener su imagen de representar un gobierno fuerte. La lucha entre autoridad y estudiantes parece seguir siempre el mismo patrón. La dinámica automática va generando que la misma organización estudiantil comience a radicalizarse, a tal grado que los estudiantes que habían mantenido posiciones progresistas, moderadas, liberales y

democráticas, al percibir la negativa de la autoridad, giran a posiciones de izquierda cada vez más radicales, allegando a sus luchas internas demandas de tipo social. Es entonces cuando el conflicto toma dimensiones de carácter local, estatal, nacional e incluso internacional, como lo fue el Mayo Francés.

Estos movimientos que muchas veces son de carácter progresista, nacionalistas, liberales, incluso de corte religioso o simplemente socialdemócratas y que no trascienden de discusiones ideológicas, al ser coartados y subestimados por las autoridades académicas y por el Estado; en su radicalización hacia la izquierda, sus propuestas pueden trascender hacia demandas de corte socialista y revolucionario. La transmutación política del movimiento es un problema que el mismo Estado parece estar dispuesto a asumir. Califa afirma que “la mayor parte de las indagaciones sobre el movimiento estudiantil en todo el mundo se produjeron en estos años, atraídas por tal proceso de radicalización que alcanzó niveles inéditos, nunca más superados” (Califa, 2014, párr. 2).

Las contradicciones entre estudiantes y autoridades tienden a repetirse una y otra vez, a través del tiempo, en diferentes zonas geográficas, precisamente porque las autoridades difícilmente cederán ante las demandas estudiantiles por distintas condiciones. Como ya se mencionó, se debe mantener la figura de autoridad, que incluso tiene un status por encima de la del docente y los administrativos, en una estrecha relación con los puestos directivos y la rectoría que son puestos de carácter político y los que recae la responsabilidad de llevar a cabo los dictámenes gubernamentales y donde se verifica que se lleven a cabo los planes y programas nacionales o estatales, así como los reglamentos. Otra condición es que las propuestas hechas por los estudiantes, en su anhelo de reforma, no responden a los intereses de las autoridades; muchas veces, la transparencia, como prácticas

efectivas de rendición de cuentas o las políticas democráticas, son asuntos que para las autoridades representan una debilidad en su capacidad de controlar el poder político sobre las instituciones educativas.

La rígida permanencia de una postura aparentemente inmutable de las autoridades educativas ante las demandas estudiantiles, parece ser una constante en la mayoría de las instituciones de los niveles medio superior y superior, por lo que los conflictos serán inevitables, lo que parece obedecer a una ley. Las exigencias del estudiantado y la negativa de las autoridades son solo dos de los elementos para que un movimiento estudiantil surja; existen otros más que habría que considerar, como la politización, la desigualdad social, las revoluciones, las guerras, el apogeo económico, los movimientos culturales y artísticos, los cambios de paradigmas ideológicos y muchos otros que pueden combinarse. La unión estos elementos es desigual; a veces la combinación de la política con la economía es suficiente; en otras la ideología y la política; el contraste económico de un sector social que ostenta el capital mientras que otro carece de lo esencial; entre otros. La combinación de distintos elementos son en realidad lo que hace que cada movimiento tenga sus propias peculiaridades y características, diferenciadas de otras manifestaciones colectivas.

56

El movimiento estudiantil chihuahuense se vinculó a los conflictos sociales del Estado, como el Comité de Defensa Popular (CDP), las organizaciones guerrilleras y los mítines por la defensa de los derechos humanos; se inspiró en las tendencias de orden nacional como el movimiento estudiantil del 68, pero también en los internacionales, como la Revolución Cubana, el Mayo Francés o la revuelta argentina que culminó en el Cordobazo.

El contexto social alimenta los movimientos, vinculándose a agitaciones de carácter local, nacional e internacional, coyunturas que se realizan de manera consciente e inconsciente, ya que obedece a un tipo de efecto dominó. El movimiento argentino que parecía no guardar ninguna relación con el movimiento estudiantil chihuahuense, podría tenerlo. En los acontecimientos de 1918, en Córdoba, inicia la pugna por la democratización de las universidades, situación que revoluciona toda la superestructura de las universidades en América Latina, pues este hecho será el iniciador de los movimientos estudiantiles en esta región del continente americano.

En el libro *Reforma y Revolución* se realiza el análisis de la radicalización del movimiento estudiantil argentino que transitó de una posición reformista a una de izquierda radical:

Más concretamente, este trabajo se propone desarrollar un saber riguroso acerca del proceso de radicalización política estudiantil hacia la izquierda del arco político acaecido en la Argentina, tomando como caso de estudio lo sucedido en la Universidad de Buenos Aires (UBA), la casa de estudios más grande del país [Califa, 2014, Párr. 1].

Es así como los movimientos estudiantiles no se tratan únicamente como accidentes aislados, con pretensiones políticas de determinado grupo. El análisis que se intenta realizar se apoya en trabajos de especialistas, dado el carácter social de la investigación, la forma de abordar estos temas es tratando los movimientos como fenómenos, los cuales tienden a repetirse en todas las sociedades modernas donde existan universidades o instituciones similares que otorguen un nivel superior de estudios. Se debe tener en cuenta que las manifestaciones son parte sustancial del desarrollo y emancipación de las instituciones (guardando el equilibrio de esta contradicción aparente) y que estas son

fenómenos sociales que no se pueden, por tanto, suprimir del panorama social.

Algunas interpretaciones de las clases medias y los movimientos estudiantiles

Es importante señalar que la postura teórica adoptada en la tesis de Juan Sebastián Califa, se encuentra muy relacionada con el paradigma marxista. El movimiento estudiantil es abordado desde una perspectiva de lucha de clases. En esta investigación se mencionan algunas contradicciones a la que llegaron estudiosos de este proceso político, como Jorge Graciarena y Juan Carlos Portantiero, quienes a partir de las clases medias intentaron explicar el fenómeno estudiantil. Las primeras manifestaciones que se realizaron entre los estudiantes de la UBA y de la Universidad de Córdoba tienen una relación directa con jóvenes que pertenecían casi en su totalidad a la clase media. Es por eso que sus primeras demandas fueron de tipo reformista, pero conforme se van desarrollando los procesos políticos en Argentina, estos estudiantes van teniendo posiciones cada vez más radicales, que los llevan a identificarse más con la clase proletaria que con la media.

58

Tal y como ocurre entre los estudiantes de la Preparatoria y de la Universidad de Chihuahua en 1973, que identificados con la clase media en un principio, demandaban una transformación reformista, pero conforme se fueron desarrollando los procesos políticos en el contexto social, fueron radicalizándose e identificándose cada vez más con los sectores populares, campesinos y obreros. Es por ello que “las clases sociales no existen sino en la lucha de clases y los enfrentamientos sociales constituyen precisamente la expresión de esta última,

manifestación que por lo tanto supone la estructura social de la sociedad y sus transformaciones” (Califa, 2014, párr. 25).

Renate Marsiske (2007) afirma que las clases medias son determinantes en los movimientos estudiantiles; las caracteriza de cierto modo como clases progresistas y nacionalistas, los pronunciamientos prospectivos de algunos autores... en el redescubrimiento de las clases medias como fuerza social indispensable para el desarrollo” (Marsiske, 2011, p. 7). El autor señala que estas clases medias ven en la educación universitaria, el acceso de los hijos a una oportunidad de acercamiento al conocimiento, la ocasión para obtener un buen empleo, así como movilidad social y sobre todo el acceso a la política o -mejor dicho- a puestos públicos en el gobierno. Se preparan académicamente para la vida laboral, pero también para la toma en las decisiones políticas del país. Esto lleva a la conclusión de que si la política es una parte de la formación en las universidades, no es casual que si ocurre un conflicto universitario tome tendencias políticas (Aguilar, 2000).

Renate Marsiske (2011) confiere la dirección política de los movimientos estudiantiles a las clases medias, pero aún y cuando en su mayoría los estudiantes pertenezcan a ellas, se encuentran elementos de la clase trabajadora. Si estos movimientos viran hacia posiciones de clase, puede ser debido a la influencia de la lucha obrera y a que en el proceso político las organizaciones estudiantiles van buscando cada vez más un acercamiento al movimiento de los trabajadores para concretar su triunfo. En la tesis de Marsiske se rescatan elementos muy importantes como son la politización y el aumento de las clases medias, las cuales fueron desplazadas de sectores meramente académicos y profesionistas, a sectores productivos como el comercial y la industria.

Conclusiones

Este trabajo que se desprende de una investigación doctoral, se consiguió una aproximación epistemológica a las causas y porqués del origen de los movimientos estudiantiles, a través de la indagación en varios documentos de especialistas en el tema. Siendo congruentes con la historiografía crítica y el método sintético, se incorporó la heurística, una búsqueda intensiva de documentos que han dado cuenta de distintas manifestaciones estudiantiles, acaecidas básicamente durante los años sesenta y setenta, así como fuentes documentales, libros, artículos de revistas, crónicas y memorias.

El trabajo hermenéutico, en la interpretación de todas las posturas ideológicas y políticas, fue una tarea de análisis de las posiciones moderadas, hasta posiciones de la izquierda radical, que al comparar los episodios, conseguimos hacer un balance, corroborando y discriminando documentos, que pudieran ser más certeros en sus conclusiones.

Conseguimos comprobar una de nuestras hipótesis, que aseguraba que los movimientos estudiantiles habían formado parte inherente de la formación universitaria. El caso de 1229 en Francia, del cual se tiene el primer registro de un enfrentamiento de estudiantes de la universidad de París con la policía, tuvo como consecuencia una huelga general.

60

Encontramos que los acontecimientos que siguieron a la Revolución Francesa, produjeron los primeros enfrentamientos de los estudiantes con las autoridades universitarias en el año de 1829 y que, a partir de esta conmoción en París, comenzó una nueva etapa de los movimientos estudiantiles de la historia contemporánea. Esto coincide con lo que señalan algunos analistas que aseveran que las ideas libertarias fueron producto de la Ilustración, surgidas de la Revolución Francesa, mismas

que se expandieron por toda Europa, Estados Unidos y América Latina, propagándose también en el continente asiático.

En cuanto al legado de la autonomía universitaria latinoamericana, fue básicamente la investigación de George R. Waggoner, la que nos llevó a concluir el porqué del compromiso social de estas universidades como resultado de la tradición de Salamanca y Alcalá. También percibimos que la diferencia sustancial en el sistema de gobierno universitario norteamericano dependen directamente del Estado y su tradición heredada de la universidad de París y Bolonia.

Una controversia que queda pendiente en esta investigación es que si bien es cierto que el movimiento de reforma universitaria cordobés de 1918 no tiene una relación directa con los movimientos estudiantiles que se desarrollaron posteriormente en América Latina, tampoco es posible asegurar que se encuentren del todo desvinculados.

Creemos haber dado respuesta a la pregunta ¿Por qué se origina una manifestación estudiantil? Todo surge por peticiones muy moderadas, concernientes en un primer momento sólo a la Universidad, por ejemplo: la petición de un maestro para impartir una cátedra, pero si estas peticiones son ignoradas o menospreciadas por las autoridades responsables, puede convertirse en un movimiento que aglutina a varios sectores populares.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Mora, M. (2000). *El escándalo del Estado: una teoría del poder político en México*. México, D.F.: Fontamara.
- Califa, J. S. (2014). *Reforma y revolución: La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966*. Buenos Aires: Eudeba.
- González, D. S. (2010). “¿Cómo ha sido la vuelta?” *Educación y Ciudad*, 18, 113–128.
- IISUE. (24 de Noviembre de 2015). *Los movimientos estudiantiles en América Latina* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JZU45L7LmAs>
- Marsiske, R. (2011). *Universidades, clases medias y movimientos estudiantiles en América Latina (1918-1929)*. México: UNAM.
- Orozco, V. (2017). “La Universidad debe transformarse.” *El Diario.Mx*. Recuperado de http://diario.mx/Opinion/2017-05-06_oefb4593/la-universidad-debe-transformarse/
- Silva, H., y Sonntag, R. H. (1970). *Universidad, dependencia y revolución*. (C. M. 33, Ed.) (1st ed.). México, D.F.: Siglo XXI.
- Waggoner, G. R. (1973). *La Educación Superior en Estados Unidos y en Latinoamérica*, 1–14. Recuperado de <http://publicaciones.anuias.mx/revista/11/1/1/es/la-educacion-superior-en-estados-unidos-y-en-latinoamerica>

¹ “El origen del vocablo “bonapartismo” está en la experiencia de las dictaduras burguesas francesas del primer Napoleón, apellidado Bonaparte, y la de su “sobrino” Napoleón III. Marx y Engels denominaron con este título los regímenes despóticos, encarnados en un dictador, pero no necesariamente sólo en ellos, (también en

camarillas, pequeñas oligarquías), en los que la burguesía acepta un régimen no democrático para garantizar el libre y amplio desarrollo del capitalismo” (Aguilar, 2000).

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



La Historia Oral como enfoque metodológico para la reconstrucción histórica del COBACH: el sistema escolar como dispositivo y aparato ideológico de Estado

Oral history as a methodological approach for reconstructing the history of COBACH: the school system as an ideological state apparatus and device

Marilyn Georgia Salcido Sáenz *
Jesús Adolfo Trujillo Holguín **

* *Docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (México). Estudia el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, reconocido por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Trabaja en la línea de investigación de Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con maestría en educación superior y licenciatura en ingeniería en sistemas computacionales en software por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Correo electrónico georgiasalcido99@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0003-1091-989X>

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en educación y cuenta con especialidad en competencias docentes. Entre sus publicaciones recientes están: Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917 (coord.) (2018). Tiene reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico jatrujillo@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Historial editorial

Recibido: 18-mayo-2018

Primera revisión: 23-mayo-2018

Segunda revisión: 28-agosto-2018

Aceptado: 12-septiembre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

La Historia Oral como enfoque metodológico para la reconstrucción histórica del COBACH: el sistema escolar como dispositivo y aparato ideológico de Estado

Resumen

El presente trabajo realiza un primer acercamiento metodológico al estudio doctoral denominado Inicio y consolidación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH), institución que se caracteriza por ser la primera opción de ingreso al nivel medio superior en la entidad. Igualmente, se toma a la Historia Oral como enfoque metodológico, debido a que la fundación de esta institución forma parte de la historia reciente, por lo que resulta valioso rescatar los testimonios de las personas que formaron parte de este hecho para su reconstrucción histórica y así poder adentrarse en el contexto que vio nacer a este organismo por medio de las vivencias de los participantes. Adicionalmente, este trabajo relaciona los conceptos que utilizan Agamben y Althusser sobre dispositivos y aparatos ideológicos de Estado, los cuales hacen referencia a cómo el aparato escolar cumple una función primordial para mantener las relaciones de poder para la sociedad política y civil.

Palabras Clave: Educación Media Superior, historia oral, ideología, dispositivo, historia de la educación

Oral history as a methodological approach for reconstructing the history of COBACH: the school system as an ideological state apparatus and device

Abstract

The present article makes a first methodological approach to a doctoral study called The Beginning and Consolidation of the COBACH. This school is characterized for being students' first choice of entry to upper secondary education in the state. Oral history was selected as a methodological approach since the founding of this institution is part of our recent history. Thus, it turns valuable to rescue the testimonies of those individuals who were part of this event for its historical reconstruction. Moreover, we would be able to delve into the context that gave origin to this institution through the experiences of the participants. Additionally, this work creates a link with Agamben and Althusser's concepts on devices and ideological apparatuses of the state, which refer to how the school system plays a key role in maintaining power relations for political and civil societies.

Keywords: Upper secondary education, oral history, ideology, device, education history.

Introducción

Este trabajo es producto del desarrollo de una investigación doctoral que se encuentra en su fase inicial, denominada Inicio y consolidación del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua (COBACH), reparando en que la investigación de este hecho histórico, se manifiesta como una exigencia de la investigación histórica regional, puesto que el COBACH es el más grande subsistema a nivel medio superior del estado, y de ello resulta que sea la institución que alberga más estudiantes del nivel preparatorio. La relevancia y pertinencia del estudio, recaen en el hecho de que no existen investigaciones que hayan desarrollado el tema con anterioridad, asimismo tiene importancia al tomar una de las instituciones más importantes en la formación educativa de los jóvenes chihuahuenses, pues por más de 40 años ha formado a miles de estudiantes bajo los mismos ideales y valores que identifican a esta institución durante toda su trayectoria.

El estudio tiene como objetivo presentar un panorama del inicio y consolidación del COBACH como el más grande subsistema a nivel medio superior en el estado, se desea analizar e interpretar las causas que llevaron a la creación de esta institución, cuáles fueron las coyunturas políticas, sociales y económicas que suscitaron su creación y definición para que fuera y siga siendo el eje de la educación media superior en la entidad. Para alcanzar este objetivo se hace una contextualización nacional y regional de la creación del COBACH, se rescatan fuentes primarias que posibilitan la interpretación y análisis de los antecedentes, el desarrollo y la consolidación de la institución; además de interpretar el desarrollo histórico por medio de la oralidad de sus personajes principales y de reflexionar sobre la aportación del COBACH a la historia educativa

regional y a la educación misma como elemento formador de jóvenes en el nivel medio superior.

El presente artículo tiene como objetivo hacer un primer acercamiento metodológico al trabajo de investigación y toma como base a la Historia Oral, debido a que la historia que enmarca el nacimiento del Colegio de Bachilleres es un suceso relativamente reciente, por lo que puede enriquecerse de sobremanera con la oralidad de las personas que pertenecieron a esta institución, pues con las entrevistas es posible reconstruir las experiencias evocadas por los participantes y se pueden advertir vínculos con los diferentes procesos sociales suscitados en ese contexto (Sandoval, 2010). Asimismo, toma los conceptos utilizados por Agamben y Althusser sobre dispositivos de poder y aparatos ideológicos de Estado para hacer referencia de cómo el sistema escolar tiene injerencia tácita en cuestiones económicas, políticas y sociales.

Personalizar la historia reciente a través de los sujetos a quienes les tocó vivir este suceso, potencializa el hecho estudiado, gracias a la posibilidad de tener un dialogo directo con ese personaje, como menciona Camarena (2007):

La entrevista nos abre puertas para aceptar el papel del individuo como parte esencial de los procesos sociales y como parte central de la interpretación de la sociedad. Así nos plantea el problema de cómo es que los cambios de los individuos contribuyen a los grandes cambios sociales [citado por Sandoval, 2010, p. 12].

En virtud de estas premisas, la realización de este estudio da al informante la condición de “protagonista del relato histórico, y con ello de los propios hechos que narra” (Sandoval, 2010, p. 25). Esto es,

dar voz a los sujetos que pasan desapercibidos para la historia tradicional.

La Historia Oral en la reconstrucción histórica del COBACH

La realización de este trabajo recurre a la Historia Oral como uno de sus enfoques metodológicos para poder explicar el pasado reciente en los contextos que enmarcan el nacimiento de esta institución. La memoria individual y la memoria colectiva, forman parte fundamental de este estudio, ya que la experiencia de pertenecer a la historia del inicio del COBACH involucra recuerdos comunes entre los diferentes personajes: los directivos, los docentes, los estudiantes y el personal administrativo. Se conjugan sus participaciones en una historia común, la cual está sometida al contexto y espacio en el que se suscita.

A través de los testimonios de los personajes, se pueden rastrear percepciones que conforman elementos categóricos del estudio basándose en la homogeneidad de sus declaraciones sobre un suceso en particular, tal como señala Benadiba y Plotinsky:

Los principales aportes de las fuentes orales en el proceso de investigación son facilitar la comprensión de la subjetividad de la experiencia humana, contribuyen a llenar lagunas de información fáctica, agregan puntos de vista adicionales acerca de sucesos ya documentados [2005, pp. 54-55].

70

Las entrevistas utilizadas en la Historia Oral logran rescatar experiencias y vivencias que no se plasman fácilmente en los documentos oficiales o en las fuentes hemerográficas, además de dar una percepción más subjetiva del sujeto, una cualidad que

necesariamente requiere el contraste con otras fuentes y un análisis crítico muy riguroso. Asimismo, la entrevista tiene la cualidad de ser una fuente construida y guiada por el investigador, pues a través de las preguntas planteadas, el entrevistador provoca las evocaciones del participante (Sandoval, 2010).

La Historia Oral como fuente histórica puede manifestarse en dos formas: de manera individual o colectiva. La memoria individual permite encarecer el papel del individuo como interprete principal de su historia, brindando a través de su subjetividad un punto de vista y una explicación de un hecho particular, en un espacio y contexto específicos. Asimismo, da significado a los sujetos por sus hazañas dentro de su comunidad, reconociendo la importancia de los individuos en la historia. Por otro lado, la memoria colectiva es un compendio de memorias individuales y colectivas que relatan la historia de un grupo, la cual se ve enriquecida por diferentes testimonios de las personas que compartieron un espacio común (Lara, 2010).

Por consiguiente, la Historia Oral es indispensable para el desarrollo de este trabajo, ya que por medio de testimonios de los personajes que estuvieron presentes en el inicio del Colegio de Bachilleres, se puede rescatar una de las historias más importantes para la investigación educativa de nuestra entidad. La reconstrucción histórica del inicio y la consolidación del COBACH, aporta a la identidad educativa del estado.

Sin embargo, la Historia Oral demanda complejidad, pues al trabajar con historias de vida o de un particular suceso, el historiador debe ser capaz de “crear un reporte de la historia que explique porque cada grupo tenía el un punto de vista que tenía y usar las opiniones de los

participantes como evidencia para ser explicadas” (McCullagh, 2000, citado por Reichard 2016, p. 112). Reichard (2016) menciona:

Las historias orales ilustran vívidamente el punto de que en la historia, la objetividad perfecta simplemente no es alcanzable. La experiencia de cada individuo del mismo evento se filtra a través de la perspectiva única de esa persona y de su experiencia de vida, atemperada por el propio pasado de la persona, su género, su educación, su origen étnico o raza, su religión, etc. Nunca hay un conjunto de hechos objetivos que rodeen a un evento [p. 114].

De ahí que la historia del inicio y consolidación del COBACH sea tan sugestiva, pues logra aglomerar las perspectivas de diferentes personajes (directivos, docentes, alumnos, entre otros) que dan sentido a los sucesos que llevaron a la creación de esta notable institución.

Con seguridad, las entrevistas nos acercan a comprender a los sujetos como una pieza importante de un grupo social, el cual estuvo inmerso en un lapso de tiempo y espacio concreto, donde sus recuerdos son parte de la indagación del suceso investigado y nos introducen en el proceso de escudriñarlos para poder hacer la reconstrucción del pasado. Cada testimonio percibe el hecho desde su propia cosmovisión y atañe al investigador realizar la historicidad del mismo, para ir enlazando las similitudes y contrastando las desavenencias de los diferentes relatos, dando sentido al acontecimiento estudiado, desde los diferentes roles de los sujetos entrevistados en la reconstrucción histórica del Colegio de Bachilleres (Camarena, 2010).

Asimismo, la Historia Oral por medio de los testimonios nos sirve como vehículo para interpretar los hechos con una perspectiva más

interdisciplinar, utilizando estadísticas, documentos oficiales y hemerografía. La Historia Oral nos acerca a la visión de un grupo de personas de un acontecimiento en particular, según Camarena (2010):

El investigador tiene como objetivo entender a los hombres de un periodo histórico a partir de sus testimonios. La entrevista nos permite conocer a los individuos, el funcionamiento de la sociedad, sus instituciones y las normas que rigen a los hombres y mujeres de esa época. A través de la entrevista podemos adentrarnos en la memoria de un grupo y en la de la sociedad [p. 96].

De este modo la reconstrucción histórica del Colegio de Bachilleres envuelve diferentes testimonios, con diferentes roles, en una historia rica en acontecimientos de diversa índole (económicos, sociales, políticos, demográficos) que dan sentido a una de las mentalidades sociales más representativa de la historiografía educativa regional contemporánea. Mariezkurrena (2008) menciona, “un testimonio oral da cuenta de las expectativas de las personas, sus emociones, sentimientos, deseos, etc., y de que la vida de una persona es una puerta que se abre hacia la comprensión de la sociedad en la que vive” (p. 229).

Por medio de la Historia Oral como metodología, podemos acceder a “el mayor número de material verbal, que no se ha escrito, que no se escribirá, ya sea por circunstancias de educación, de tiempo, por escasez de posibilidades, por cuestiones de orden político, etc.” (Meyer y Olivera, 1971, p. 378). La riqueza del rescate de los testimonios de los protagonistas de la historia del COBACH, siendo el primero en crearse a nivel nacional, es invaluable. Sin duda toma relevancia y significado principalmente para las personas participantes de este estudio, aunque también es de trascendente importancia para todas

aquellas personas que pasaron un tiempo de su vida en esta institución y que ayudaron a que sea el eje de la Educación Media Superior (EMS) en Chihuahua.

El Colegio de Bachilleres como dispositivo social y aparato ideológico del Estado

Las coyunturas sociales, políticas y económicas que enmarcan el nacimiento del COBACH, llevan consigo un bagaje desde décadas atrás. No fue una institución creada al vapor, por el contrario, tomó un largo periodo su planeación e implementación, pues lo que se buscaba era encausar la EMS a las necesidades de progreso del país (Villegas, 1992). De 1940 a 1970 el Estado mexicano sufrió una reconcepción desde el interior, pues cambió su visión política nacional-populista por la de un proyecto de desarrollo basado en la industrialización (Villegas, 1992).

A partir de ese cambio el sector educativo también se vio afectado, de modo que tenían que hacer modificaciones para acoplarse a la nueva estructura política y económica establecida por el nuevo régimen. Uno de los primeros asaltos que sufrió la educación, fue el cambio ideológico, pues había que exterminar las ideas socialistas que se gestaron en los jóvenes, por las nuevas ideas de industrialización y progreso. Los conceptos que estarían vigentes en esta nueva etapa serían la armonía y la unidad nacional, en tanto que la lucha de clases era cosa del pasado (Villegas, 1992).

74

Los cambios implantados por el nuevo régimen no fueron aceptados con facilidad. Existía resistencia por parte de algunos grupos de la población y uno de los más importantes era el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A causa de ello, el gobierno

tuvo que tomar medidas de acción para asegurar el apoyo de la universidad, de ahí que devolvió a la institución su carácter nacional, le permitió su propia Ley Orgánica y elevó notablemente el presupuesto subsidiario. Mediante estas acciones el gobierno afianzaba a la UNAM como arquetipo del nuevo sistema educativo (Villegas, 1992).

La situación que se vivió en la capital permeó al país entero. Existía oposición en la mayor parte del sector estudiantil, pues consideraban que las nuevas ideas castraban sus ideologías. Fue así como el nuevo sistema estabilizador de la educación sirvió al gobierno como medio de opresión para la sociedad, pues por medio de la intercesión de las escuelas poco a poco se introdujeron las ideas de progreso e industrialización. Conforme el paso de los años, el gobierno logró la estructura política-social y económica que deseaba, pero el tiempo no consiguió que la gente olvidara el descontento que sentían, pues las promesas de progreso y avance solo denotaban la carencia de calidad de vida en la clase trabajadora (Villegas, 1992).

La dominación y opresión por parte del gobierno consistió en compaginar el sistema educativo a las requisiciones del sector productivo, formando nuevos sistemas de poder en los centros educativos para lograr el control de los mismos y -a su vez- vigorizar la ideología de la clase social alta. La tecnocracia tomó suma relevancia, de ahí que todos los esfuerzos iban encausados en formar jóvenes con un nivel de especialización técnico para poder introducirse al sector productivo. La justificación del gobierno para la creación de varios subsistemas de EMS fue basada en el despunte exponencial de la población juvenil en edad de cursar el bachillerato y las demandas del sector productivo, bajo esta coartada el gobierno llevó a cabo su dominación para cortar de tajo las ideas socialistas

que, aunque habían sido masacradas desde 1940, nunca se fueron del todo.

Bajo el yugo del gobierno se denotaron varios movimientos que dieron excusa a la autoridad para aplicar lo que desde tres décadas atrás había anhelado. La creación de nuevas instituciones de EMS a principios de los años setenta, específicamente el COBACH, sirvió como dispositivo para el gobierno, con la tarea de ser un organismo regulador de la juventud. Entiéndase como dispositivo un cometido estratégico para llevar a cabo y dar solución a una urgencia que lleva implícita una relación de poder (Agamben, 2015).

El cometido estratégico del gobierno con la creación del COBACH fue concebir una institución libre de ideologías contrarias a las que el gobierno necesitaba. Aunque de inicio fue un organismo planeado para empezar labores en la zona metropolitana del país, tuvo que arrancar en la ciudad de Chihuahua como una medida política para solucionar un problema interno de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Esta institución cobijaba a la Escuela Preparatoria, la cual se encargaba de la EMS en la localidad, siendo sucesora del Instituto Científico y Literario. La educación en la Escuela Preparatoria era de carácter crítico, humanista y abierta al diálogo, lo cual generaba un ambiente propicio para gestar ideas de cambio como las que abanderó el movimiento estudiantil de los años setentas en Chihuahua (A. Rico, comunicación personal, 20 de febrero de 2018).

76

En consecuencia, el gobierno tomó acciones, y quitó de tajo a la Escuela Preparatoria para dar paso al COBACH, el cual estaría caracterizado por tomar como estandarte la disciplina y la obediencia, cualidades muy oportunas para la autoridad. Con ello resolvía el problema de la demanda escolar y se daba a la EMS un

giro propedéutico y técnico para que los jóvenes pudieran insertarse al sector productivo, mientras el país estaba en su proceso de industrialización. Fue así como el gobierno forma su dispositivo (COBACH) como “el conjunto de los medios dispuestos de acuerdo con un plan” (Agamben, 2015, p. 17), en el cual se gestarían las nuevas ideas que dirigen a la sociedad juvenil chihuahuense y mexicana, tal como menciona el mismo autor:

Todo dispositivo implica de hecho un proceso de subjetivación sin el cual no puede funcionar como dispositivo de gobierno, sin reducirse a un mero ejercicio de violencia. En este sentido Foucault ha mostrado cómo, en una sociedad disciplinaria, a través de una serie de prácticas y discursos, de saberes y ejercicios, los dispositivos se dirigen a la creación de cuerpos dóciles pero libres que asumen su identidad y su libertad de sujetos en el proceso mismo de sometimiento [Agamben, 2015, p. 30].

El COBACH representó para la autoridad la manera perfecta de engendrar todos los esfuerzos que desde la década de 1940 se venían confabulando, para encaminar a la EMS en un solo rumbo, fácil de dirigir y sometida a las doctrinas que el gobierno quisiera llevar a cabo. Se pone en práctica un nuevo sistema libre de contaminación de ideologías diferentes al régimen vigente.

Althusser señala que las escuelas, ya sean públicas o privadas, cumplen la función de ser aparatos ideológicos de Estado y están definidos como “cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (2003, p. 24), y tienen la función de mantener la ideología opresora que corresponde a la clase dominante y con ello proliferar las relaciones de producción. Afirma también que el aparato escolar es

en esencia el aparato ideológico del Estado, para subyugar las formaciones sociales capitalistas, pues cumple con las características necesarias para pasar desapercibida como sistema opresor silencioso, que lleva directamente a los jóvenes “la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)” (Althusser, 2003, p. 36).

Del mismo modo, Althusser señala que “ningún aparato ideológico de estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria” (2003, p. 37), y como “los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante [...], una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología” (p. 38). De esta manera podemos inferir que el gobierno -mediante la creación del Colegio de Bachilleres- sirvió para si una nueva sociedad que fuera dúctil para encaminarla hacia los nuevos ideales del Estado, desterrando cualquier pensamiento simpatizante con las ideas de izquierda.

78 De ello resulta que el nacimiento del COBACH tenga una dualidad histórica en el marco del contexto donde se origina. Surge como un dispositivo de opresión para apaciguar movimientos de izquierda que violentaban los nuevos ideales del gobierno y representa una vía para canalizar y dar a la EMS un sentido terminal en la trayectoria educativa. Es decir, cualquier persona que egresa del nuevo sistema tendría la oportunidad de elegir entre continuar sus estudios y/o insertarse en el campo laboral con los conocimientos técnicos adquiridos, lo cual era impensable en el sistema educativo anterior. En el mismo sentido, también adquirió un carácter de dispositivo liberador para el gobierno porque pudo llevar a cabo sus propósitos de engendrar un sistema de bachillerato aislado de los centros universitarios, sujeto a los nuevos modelos educativos que las

gestiones políticas requerían. A la sociedad se le dio una respuesta en los espacios educativos que demandaba, producto de la explosión demográfica de los años setentas (Villa, 2010).

El COBACH emerge del argumento de separación entre la EMS y superior, debido a que hacia la mitad del siglo XX las escuelas vocacionales o preparatorias de las universidades nacionales y estatales eran las que operaban este tipo de educación. Por esta razón los estudiantes no concebían la EMS como un fin, sino que pretendían ingresar al nivel superior con un aval automático (Villa, 2000 y R. García, comunicación personal, 14 de marzo de 2018). Agamben (2015) menciona, “el término dispositivo (...) [es una] formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia” (p. 8). De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el Colegio de Bachilleres daba solución a varias urgencias: concluyó un movimiento estudiantil y un problema político; brindó los espacios que la sociedad demandaba en EMS, debido a la creciente explosión demográfica de aquellos años y logró dar un carácter terminal al nivel medio superior.

El Colegio de Bachilleres fue creado como un dispositivo social para ejercer una relación de dominio sobre la juventud, para no dar cabida a eventos como los que se gestaron en la Escuela Preparatoria. El régimen que imperó en los primeros años del COBACH fue firme e inclemente, no permitía faltas al reglamento institucional. Los jóvenes estudiantes internalizaron reglas y códigos de conducta e imagen, que a su vez produjeron nuevos sistemas de creencias (Agamben, 2015 y R. García, comunicación personal, 14 de marzo de 2018).

A causa de lo anterior, hubo nuevos métodos que se inculcaron en la estructura del COBACH: una nueva forma de gestionar, gobernar y

orientar a los estudiantes. Estas eran favorables para las dos partes (el gobierno y los estudiantes) y propiciaron otros comportamientos e ideas para los jóvenes. En este sentido, como menciona Agamben (2015), “un mismo individuo, una misma sustancia, puede ser el lugar de múltiples procesos de subjetivación” (pp. 18-19), y considerando que “los dispositivos siempre deben implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben producir su sujeto” (p. 16), se puede decir que el estudiante del Colegio de Bachilleres era un nuevo ente para la sociedad chihuahuense, producto de las normas y creencias que le fueron inculcadas, y se desarrollaba en diferentes roles, pues además de ser estudiante, también era hijo, compañero, trabajador y conforme el paso del tiempo sus roles fueron incrementando. Aquel joven se convirtió en padre de familia, empresario, funcionario público, entre otros.

Miranda (2006) señala que el sistema educativo ha sido un instrumento especializado que responde a los requerimientos del sistema capitalista neoliberal, para la perpetuación del poder de la sociedad política y civil, de ahí que la instauración del COBACH sirviera a tales fines. Asimismo, es evidente que surgió una nueva sociedad juvenil chihuahuense, que asumía una nueva identidad, con otras formas de pensar y de actuar que se fueron adentrando de manera hegemónica en el sector productivo, político y educativo, dada la consolidación del Colegio de Bachilleres como la primera opción del nivel medio superior en la entidad.

Conclusiones

El COBACH es un subsistema de nivel medio superior que se ha mantenido vigente con éxito durante más de cuatro décadas. Es notable su apoderamiento en la localidad, no solo porque es accesible

económicamente para la mayoría de las familias, sino que también lleva consigo el prestigio ganado ante la sociedad, hasta convertirse en la mejor opción de estudios. Analizar las vivencias de los participantes a través de sus testimonios, nos acercan a los escenarios que dieron vida a esta institución, nos permite adentrarnos en su realidad y de esta manera poder comprender las diferentes coyunturas que caracterizaron este hecho.

Asimismo, es significativo el análisis de la hegemonía de esta institución que durante varias décadas ha implantado una ideología a los jóvenes chihuahuenses, percibiendo que tal supremacía está conectada a una reforma silenciosa en lo intelectual y lo moral, ligada directamente a intereses políticos y económicos que rebasan las inquietudes propias del sistema educativo mexicano. Se funden en el complejo entramado de políticas educativas globales.

El Colegio de Bachilleres se vuelve visible y respetado porque brinda cobijo a todos aquellos estudiantes que, tras el cierre de la Escuela Preparatoria de la UACH, buscan continuar sus estudios para ingresar al nivel superior y posteriormente insertarse en el sector productivo. Los testimonios de los participantes ponen de manifiesto la rigurosidad con la que operó el COBACH en sus primeros años, a fin de extirpar las ideologías de izquierda que se habían gestado en la juventud chihuahuense. Los participantes consideran que esta rigurosidad más allá de menoscabar su condición de estudiante, los impulsó a formarse bajo estándares de conducta e imagen que los llevaron a ocupar un lugar distintivo en la sociedad (R. García, comunicación personal, 14 de marzo de 2018).

81

En conclusión, este primer acercamiento metodológico a la reconstrucción histórica del Colegio de Bachilleres nos muestra la trascendencia del empleo de la Historia Oral, debido a que los

testimonios nos trasladan a escenarios que en los documentos y archivos oficiales no es posible percibir. Además, las declaraciones de los participantes manifiestan cómo el aparato escolar funge como instrumento especializado para organizar y transformar a los jóvenes, de acuerdo a los reglamentos y códigos de las instituciones. De igual manera, se evocan los contextos y circunstancias que rebasan el espacio escolar y áulico. Las coyunturas culturales, sociales, económicas y políticas se ponen de manifiesto en la oralidad de sus revelaciones.

Entrevistas

García Quintana, Raymundo (14 de marzo de 2018). *Recuperación de memorias para la reconstrucción histórica del COBACH*. (Marilyn Georgia Salcido Sáenz, entrevistadora).

Rico Bovio, Arturo (20 de febrero de 2018). *Recuperación de memorias para la reconstrucción histórica del COBACH*. (Marilyn Georgia Salcido Sáenz, entrevistadora).

Referencias

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona, España: Anagrama.

Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión. Recuperado de https://kupdf.net/download/ideologia-y-aparatos-ideologicos-de-estado-louis-althusser_58eco7d4dcod60a556da97f7_pdf

Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2005). *De entrevistadores y relatos de vida: introducción a la historia oral*. Buenos Aires, Argentina: Imago

- Mundi. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/310404742/Benadiba-L-Plotinsky-B-De-Entrevistadores-y-Relatos-de-Vida>
- Camarena, M. (2010). El sujeto en el análisis de la entrevista de historia oral. En A. Lara, F. Macías y M. Camarena (Coord.). *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral* (pp. 95-118). Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Lara, A. (2010). La construcción de la memoria como fuente histórica. En A. Lara, F. Macías y M. Camarena (Coord.). *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral* (pp. 59-78). Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>
- Meyer, E. y Olivera, A. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Historia Mexicana*, 21(2), 372-387. Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2546/2058>
- Miranda, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, IX(2), 13-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194119272002.pdf>
- Reichard, R. (2016). The challenges of recent history: using the Ryan White project oral histories. *Indiana Magazine of History*, 112, 108-115. Recuperado de <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/imh/article/download/24711/30733/>
- Sandoval, A. (2010). Diseño de proyectos de investigación de historia orgal. En A. Lara, F. Macías y M. Camarena (Coord.). *Los oficios*

del historiador: taller y prácticas de la historia oral (pp. 11-57).
Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: José Guadalupe Gandarilla Salgado.

Villa, L. (2000). La educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 201-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001002.pdf>

Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.) *Los grandes problemas de México: VII Educación* (pp. 271-311). México: El Colegio de México. Recuperado de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenido/s/Estudiosacademicosyestadsticos/documentos/Los%20grandes%20problemas%20de%20Mexico%20Educacion.pdf>

Villegas, J. (1992). *Educación pública y bachillerato, la función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983)* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Potencialidades del archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” como fuente histórica para el estudio de las migraciones internacionales

Potentialities of the public archive of Digital Storytelling “Humanizing Deportation” as a historical source for the study of international migration

Ana Luisa Calvillo Vázquez*
Guillermo Hernández Orozco**

**Estudiante del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es maestra en Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Entre sus publicaciones se encuentran los libros 60 años del deporte universitario de la UACH y Me decían mexicano frijolero (Premio Nacional de Testimonio Carlos Montemayor 2013). “El desalojo de los residentes de El Bordo en Tijuana: una profilaxis social contra las poblaciones precarizadas”, en proceso de publicación por El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y los estudios migratorios. Correo electrónico ana.calvillo.vazquez@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0001-9382-0398>

***Profesor de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: “José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua” en IE Revista de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 14 (2017); Debates por la Historia (Cinco tomos). Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018; Perfil Prodep y reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Su tema de interés es la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico ghernand@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

Historial editorial

Recibido: 10-mayo-2018

Primera revisión: 13-mayo-2018

Segunda revisión: 06-agosto-2018

Aceptado: 19-agosto-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Potencialidades del archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” como fuente histórica para el estudio de las migraciones internacionales

Resumen

En este trabajo se revisa la potencialidad del archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación”, de la Universidad de California, Davis, como fuente histórica para el estudio de las migraciones internacionales y otras aproximaciones epistemológicas, porque rescata y preserva la voz de las personas afectadas por la deportación, pero desde la perspectiva de la autorepresentación de los narradores comunitarios, lo cual representa su principal aportación al campo de los estudios migratorios. Además de tratarse de una propuesta innovadora, el archivo constituye un valioso recurso historiográfico que ofrece información sobre las consecuencias humanas de la deportación, más allá de las estadísticas, los discursos oficiales y otros productos mediáticos que han documentado este fenómeno.

Palabras Clave: Migraciones internacionales, deportación, narrativa digital, historia oral, memoria colectiva e histórica.

Potentialities of the public archive of Digital Storytelling “Humanizing Deportation” as a historical source for the study of international migration

Abstract

This paper seeks to explore the possible potential as a historical source for the study of international migrations and other epistemological approaches of the "Humanizing Deportation" Digital Storytelling public archive, from the University of California, Davis. This archive gathers and revives the voice of people affected by deportation from the point of view of the self-representation of community narrators, being therefore its main contribution to the field of migration studies. This archive represents both an innovative proposal and a valuable historiographical source as it provides information regarding the human consequences of deportation that go beyond statistics, official political discourse and other media products that have documented this phenomenon.

Keywords: International migrations, deportation, digital storytelling, oral history, collective and historical memory.

Introducción

El archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” fue publicado en 2017 a raíz de un proyecto coordinado por el profesor Robert McKee Irwin, director del posgrado en Estudios Culturales y co-director de la Iniciativa Mellon en Estudios Comparados de la Frontera, de la Universidad de California, Davis,¹ con el propósito de ofrecer información testimonial sobre la crisis humanitaria que se estaba viviendo en nuestro país como consecuencia de las deportaciones masivas de mexicanos de Estados Unidos, más allá de lo que expresaban las estadísticas, los discursos oficiales e incluso otros productos mediáticos de corte periodístico que han documentado el fenómeno, y para contrarrestar la visión estereotipada que se tenía sobre esta población, según explica la página oficial del proyecto.²

El trabajo se concibió como un tipo de activismo para informar sobre las consecuencias humanas de la deportación, en un esfuerzo conjunto entre instituciones universitarias como El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, y la UC Davis (McKee, 2016). Para ello, implementaron el método de la narrativa digital con personas retornadas de Estados Unidos que residían en la ciudad de Tijuana, Baja California.

88 Desde los años sesenta, Tijuana ha sido el principal enclave de cruce fronterizo tanto a nivel nacional como latinoamericano, y desde los años noventa el estado de Baja California es la entidad que ha recibido a más personas retornadas de Estados Unidos. Según datos de la SEGOB (2015), de 1995 a 2016, Baja California tuvo 5.5 millones de eventos de repatriación, de los cuales el 70% ingresó por Tijuana, mientras que en otras entidades como Sonora se presentaron 3.8 millones de repatriaciones; en Tamaulipas, 1.8 millones; en Chihuahua 1.2 millones, y en Coahuila, la Ciudad de México y Jalisco,

menos de un millón de eventos de repatriación en el mismo periodo (se categorizan como tales porque una persona pudo haber sido retornada varias veces). Por esta razón, Tijuana puede considerarse el epicentro de la crisis migratoria en México.

La narrativa digital, como método que abrevó del paradigma sociocrítico, estimula el empoderamiento de los narradores comunitarios para que alcancen un nivel de agencia, al facilitar un proceso de autorepresentación, mediante el cual las personas expresan su problemática desde su propia subjetividad, experiencia y creatividad, ya que son ellas mismas quienes deciden lo que quieren contar y la forma de hacerlo. Esta agencia es la recuperación de la posibilidad de movilización, actuación e intervención en la vida social, como señalan Arcudia y Pérez (2014), pues el individuo hace uso de las alternativas que se le presentan y opta por aquella con la que puede transformar el contexto social mediante sus acciones.

Una vez que el proyecto “Humanizando la Deportación” desarrolló este proceso, publicó las narrativas digitales en el sitio oficial del proyecto con la autorización expresa de los narradores comunitarios para ponerlo a disposición tanto de la audiencia como de los investigadores de cualquier parte del mundo, a fin de que el contenido del archivo fuese pensado y problematizado desde la academia.³

Hasta el mes de septiembre de 2017, el archivo reunía 45 narrativas digitales de los participantes de Tijuana. Sin embargo, el proyecto se ha ido replicando en otros estados de la República como Guadalajara, la Ciudad de México, Oaxaca y Ciudad Juárez, con la participación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de

Chihuahua (Ciudad Juárez), por lo que el archivo continúa en expansión.

Es así como en este caso se revisa su potencialidad como fuente histórica para el estudio de las migraciones internacionales, y concretamente para el estudio de las deportaciones masivas. Para lograr este objetivo, se explican los fundamentos del método de la narrativa digital, el contenido del archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación”, y sus posibles aplicaciones desde la perspectiva historiográfica.

El método de la narrativa digital

La narrativa digital tiene sus raíces en el movimiento por el arte popular desarrollado en Estados Unidos, en los años setenta y ochenta, que buscaba descentralizar el arte de las élites e impulsar la producción artística alternativa mediante la expresión de historias personales que no habían sido visibilizadas, debido a conflictos sociales y políticos (Lambert, 2013).

90 A partir de la diversificación y popularización de las tecnologías digitales en los años noventa, surgieron nuevas formas de expresión y experimentación, así que un grupo de artistas se unieron para explorar cómo estas herramientas podían potencializar las narrativas personales, y fundaron el Centro de Medios Digitales de San Francisco (San Francisco Digital Media Center), que después sería el Centro de Narrativas Digitales (Center for Digital Storytelling) y finalmente, el StoryCenter, que desde 2015 ha trabajado con casi mil organizaciones alrededor del mundo en la implementación de este método.

La narrativa digital es un género testimonial en formato digital que se relaciona con otros productos culturales mediáticos que también se denominan narrativas digitales —juegos de video, hipertextos—, pero como método que abrevó del paradigma sociocrítico tiene su propia especificidad, pues se trata de un conjunto de técnicas colaborativas para la participación social (Spurgeon, 2009).

Uno de sus fundamentos es restaurar la autoría de las personas, es decir, su autoridad para hablar sobre aquello que no se conoce o se da por sentado en la esfera pública, dado que “la voz no está distribuida democráticamente” (Lambert, 2013, p. 41). La autoría crea agencia porque propicia acción y transformación. Esta autoexpresión permite que la persona se apropie de su existencia, de sus emociones y de la experiencia vivida, en una reelaboración del pasado que le descubre asideros para seguir adelante, con lo cual reafirma su identidad y encuentra un nuevo equilibrio.

De acuerdo con Lambert (2013), lo opuesto a la autoría es el autoritarismo, que jerarquiza, estratifica y por último margina y silencia desde una posición de privilegio. El actuar con autoritarismo implica que quien ostenta el poder de la expresión decide lo que las personas pueden decir o construye estereotipos acerca de su historia. En cambio, este método invierte las jerarquías tradicionales al adoptar una postura solidaria que deposita el control del proceso en la persona. Como afirma McKee (2016), justamente cuando se asume que los participantes no son informantes, sino miembros del equipo, se desarman las posiciones de poder.

La narrativa digital apela a la capacidad innata de los seres humanos para contar una historia. No se trata de documentales, ni de entrevistas grabadas; son historias breves, de dos a cinco minutos, contadas e ilustradas por las personas mismas, por lo que su

producción es de tipo artesanal. Lo que se busca es desarrollar un proceso, más que un producto (Mak, 2012).

Por otra parte, las narrativas digitales no aspiran a la distribución masiva, aunque puede darse a través de internet, partiendo de que se ha producido una reconfiguración de los medios de comunicación que ha expandido las formas de expresión ciudadana; es decir, se han ampliado las oportunidades de representación directa en lugar de indirecta (Spurgeon, 2009). Dicho de otra forma, se ha dado acceso a la creación y a la difusión, lo cual provee de mayor agencia al productor del mensaje.

Burgess (2006) considera que a raíz de la proliferación de los medios digitales se dio una ruptura en los medios de comunicación dominantes que cambió el paradigma de la audiencia pasiva por el de la audiencia activa. De acuerdo con la autora, este nuevo esquema se basa en la creatividad vernácula: prácticas creativas que están fuera de las élites y de las convenciones comunicacionales, lo cual significa una inversión de lo nativo contra lo oficial; la cotidianidad contra la institucionalidad, y, en suma, el discurso individual versus el discurso hegemónico.

92 De esta manera, la narrativa digital como un género de narración democratizadora (Lizarazo, Ocegüera, Tenorio, Pardo y McKee, 2017), constituye una forma de interpelación y ciudadanización, entendida como el trabajo voluntario creativo para la expresión individual y el ejercicio del derecho a ser escuchados, pues la autorepresentación deriva en empoderamiento, que es el revés de las relaciones de poder (Low, Brushwood, Salvio y Palacios, 2012).

Ahora bien, la implementación del método tiene varias etapas. Según el modelo planteado por el StoryCenter (Lambert, 2013), la primera fase es la creación de un círculo de historias, en el que las personas se

reúnen para reflexionar sobre aquello que quieren contar y la forma de hacerlo. Para ello, reciben el acompañamiento de un facilitador, quien aporta la tecnología y la asistencia técnica necesaria para producir las narrativas digitales. Por lo general, se utilizan aplicaciones sencillas disponibles en cualquier computadora o teléfono celular (Smartphone) como editores de audio, video e imágenes. En la segunda fase del proceso cada participante elabora un guión escrito con el apoyo del facilitador, y un guión gráfico (Storyboard) estructurado con fotografías personales o representativas. Posteriormente, el narrador graba su voz, elige una banda sonora de música o sonido ambiental, y se hace el ensamblaje audiovisual en un programa de edición. En la última fase, se exhiben los productos ante la comunidad y se publican en un sitio de internet creado exprofeso, o en una plataforma de acceso abierto como YouTube, con el consentimiento verbal y escrito de cada participante, o, si lo prefieren, los videos pueden conservarse para uso personal o comunitario. En una etapa posterior se puede considerar la presentación de las narrativas digitales como evidencia ante los encargados del diseño de políticas públicas, a fin de lograr determinados objetivos que beneficien a la comunidad.

Los temas que abordan las narrativas digitales son múltiples y variados, según los intereses de los participantes. Sin embargo, los temas naturales de la narrativa digital son los relacionados con conflictos de raza, género, clase, orientación sexual, o eventos traumáticos e injusticias que silencian y oprimen a individuos y comunidades. Así, el método ha sido utilizado en campos diversos como el activismo ambiental, la salud pública, el desarrollo comunitario, los derechos humanos, la educación,⁴ la prevención de la violencia, la capacitación tecnológica, el periodismo ciudadano, la memoria colectiva e histórica, la comunicación organizacional, la

comunicación intergeneracional o entre las diásporas, entre otras aplicaciones.⁵

El contenido del archivo público “Humanizando la Deportación”

Si bien el archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” no pretende la representatividad estadística de la población afectada por la deportación, sino su significatividad, para mostrar la complejidad de este fenómeno en términos de las consecuencias humanas que produce, en los párrafos siguientes se describirá *grosso modo* el perfil de los narradores y las temáticas abordadas, a fin de ofrecer un panorama sobre el contenido del archivo. Es importante señalar que esta información se desprende de las propias narrativas digitales.

En las 45 narrativas publicadas hasta el mes de septiembre de 2017, participaron 29 hombres y 8 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 20 y 70 años de edad, aunque gran parte de ellos son mayores de 40 años. Del total de participantes, 33 tenían familia en Estados Unidos, ya fueran hijos, cónyuge u otros, por lo que habían experimentado la separación familiar, especialmente en nueve casos que tenían hijos pequeños que se quedaron en aquel país. Alrededor de diez participantes vivían en albergues temporales en la ciudad de Tijuana; un promedio de 25, en casas de renta o de familiares, y tres no especificaron esta información.

94

Las causas de expulsión de Estados Unidos que mencionaron los participantes fueron muy diversas: redadas en el área de trabajo; detenciones al cruzar la frontera; detenciones al tramitar la residencia legal o en un retén de la policía; por consumo de alcohol o drogas; por posesión y venta de drogas; manejar con aliento

alcohólico (DUI, Driving Under the Influence) u otras infracciones de tránsito; porque alguien los denunció ante las autoridades migratorias, o bien, fueron removidos de las cárceles donde cumplían una condena. Así mismo, varios participantes expresaron haber sido manipulados para firmar una “salida voluntaria” de aquel país.

Como es sabido, las formas en que se produce el retorno forzado o la expulsión de Estados Unidos son la devolución (returned), que son los migrantes aprehendidos en la frontera y devueltos a territorio mexicano, sin consecuencias legales graves para el inmigrante, y la remoción (removal), que es la deportación por orden judicial, con consecuencias legales graves para el inmigrante, como el recibir una sentencia en prisión o la prohibición temporal o definitiva para reingresar a territorio norteamericano (Alonso, 2012 y 2015). Sin embargo, también existe la modalidad de la “autodeportación” o “salida voluntaria”, que es cuando las personas son coaccionadas para firmar una orden de remoción (Stipulated Removal Order), sin especificar que con ello renuncian a su derecho de audiencia ante un juez y sin proporcionarles una copia del documento para emprender una apelación (Alarcón y Becerra, 2012).

Los trabajos u oficios que desarrollaban las personas eran en el área de servicios, de la construcción u otras, o se encontraban estudiando en el momento de su detención. En especial, tres participantes eran veteranos de guerra o de la Marina de Estados Unidos; dos eran exguerrilleros centroamericanos; dos eran beneficiarios del programa DACA (Acción Diferida para Llegados en la Infancia, por sus siglas en inglés), y uno, animador de televisión.

Por otro lado, las temáticas que aborda el archivo son muy heterogéneas, pero se pueden identificar algunas líneas generales,

como se describirá a continuación (en cada caso se refieren las narrativas digitales que pueden consultarse):

El endurecimiento de las leyes y políticas migratorias

Las narrativas digitales evidencian que las medidas implementadas por Estados Unidos para expulsar a personas en situación migratoria irregular son cada vez más arbitrarias e inhumanas, pues se castiga con la deportación cualquier falta cometida, que puede ir desde una infracción de tránsito hasta un delito grave, sin considerar la especificidad de cada caso (Gómez, 2017; Barajas, 2017a y b; García, 2017; De León, 2017; Martín, 2017). El castigo se acentúa cuando es aplicado a mujeres que tienen hijos menores de edad y para quienes no se considera ninguna excepción de carácter humanitario (Sánchez de Paulsen, 2017; Galván, 2017; Estrada, 2017). Tampoco se indaga si han sido buenos ciudadanos y han pagado impuestos, o incluso, que hayan servido a las fuerzas armadas de aquel país (Madrid, 2017; De León, 2017; Murillo, 2017). En el caso de los veteranos de guerra o de la Marina de Estados Unidos, llama la atención que tuviesen documentos de residencia legal, pero, por una falta administrativa, les retiraran estos derechos con el argumento de que, al no haber intervenido en alguna acción bélica, sino solamente en patrullajes militares, no tenían derecho a la ciudadanía, aun cuando defendieron la bandera de aquella nación.

96

Los criterios aleatorios para detener a inmigrantes o residentes de larga estadía

En el empeño por expulsar personas se aplican criterios aleatorios mediante redadas en las áreas laborales y en retenes carreteros, o se ejecutan procedimientos expeditos si una persona denuncia a un inmigrante ante las autoridades migratorias (Sánchez González, 2017; Gonsaga, 2017; Jesús, 2017; Villegas, 2017; Muñoz, 2017; Jorge, 2017). Lo anterior, aunado a las devoluciones que se derivan de cruzar la frontera ilegalmente; las deportaciones al salir de prisión, y la coacción para que las personas firmen una salida voluntaria, como ya se mencionó (Bravo, 2017; Valle, 2017; Davis, 2017b; Ortega, 2017). Los castigos más severos que refieren las personas son la pena de 10 años para impedir el reingreso al país, o de 99 años por cruzar ilegalmente la frontera, sin importar que hayan dejado a sus hijos en Estados Unidos (Gómez, 2017; Anónimo, 2017).

El drama del desarraigo y la precarización de la población retornada

Las narrativas digitales expresan el drama del desarraigo que sufren las personas que residieron por más de 20 años en Estados Unidos, y que, al ser retornadas a nuestro país experimentan un choque cultural ante la falta de redes familiares o sociales que los ayuden a reintegrarse positivamente. Además, al haber perdido su empleo y los bienes materiales que tenían en aquel país, y al no encontrar trabajo en México, agotan sus recursos económicos y muchas veces terminan en situación de calle, donde sus condiciones se agravan hasta un grado de extrema precariedad (López, 2017; Gómez, 2017; Valle, 2017; Barajas, 2017a y b; Davis, 2017b; Estrada, 2017). El drama existencial es mayor si fueron llevados a Estados Unidos desde la infancia y, por lo tanto, no tienen lazos en México, salvo las reminiscencias y la herencia cultural de sus padres. En muchos casos, no dominan el idioma español, lo cual también complejiza su reintegración (Jáuregui, 2017; Madrid, 2017; Arturo, 2017; Méndez, 2017). Un caso especial es el de las personas de la tercera edad, pues su propia

condición los limita para encontrar una oportunidad de trabajo y los sitúa en una posición de mayor vulnerabilidad (López, 2017; De León, 2017; Salas, 2017; López Benavides, 2017; Gonsaga, 2017).

Las violaciones a los derechos humanos

El tema de los centros de detención para inmigrantes también revela una de las consecuencias humanas de la deportación, que es la violación sistemática de los derechos humanos y la manera en que estos espacios quebrantan la salud física, mental y emocional de las personas antes de ser expulsadas. Cuando llegan a nuestro país, se enfrentan a nuevas adversidades y se dificulta aún más su reinserción social y laboral.

Por otra parte, la criminalización de los inmigrantes en Estados Unidos se reproduce en México —específicamente en Tijuana— una vez que la policía los identifica como personas retornadas, sobre todo quienes se encuentran en situación de calle, sin que medie sustento jurídico para su detención y traslado a la cárcel municipal o a otros centros penitenciarios.

98 Tanto la policía de Estados Unidos y los agentes migratorios, como la policía local en México —municipal, estatal o federal—, desempeñan un papel de control, represión, acoso y persecución de los migrantes. Las interacciones que refieren las personas con los diversos agentes son violentas, cargadas de racismo y discriminación (Sánchez González, 2017; López, 2017; Villegas, 2017; Jáuregui, 2017; Madrid, 2017; Gonsaga, 2017; Tomás, 2017; Manzo, 2017; Davis, 2017c; García, 2017). A este respecto, destaca la experiencia violenta que vivieron casi mil personas retornadas que residían de manera irregular en El Bordo de la canalización del río Tijuana, cuando la policía municipal

los trasladó contra su voluntad a centros de rehabilitación y a otros espacios desconocidos en los que debieron permanecer por tiempo indefinido, a pesar de que no todas las personas consumían drogas. Así mismo, otros narradores relatan sus experiencias cuando se encontraban en El Bordo, a falta de un lugar donde vivir (Davis, 2017a y c; Tomás, 2017; Manzo, 2017; García, 2017; Mendívil, 2017a, b y c).

Los riesgos y peligros del cruce clandestino de la frontera

Los peligros que enfrentan las personas al cruzar la frontera de manera clandestina se manifiestan también en las narrativas digitales cuando evocan agresiones del crimen organizado, que se ha posicionado de las rutas de los migrantes para cobrarles derecho de paso, extorsionarlos, secuestrarlos o forzarlos a involucrarse en el trasiego de drogas (Manzo, 2017; Esteban, 2017). O los problemas de salud derivados de cruzar el río y los pantanos de la frontera, como relata Morales (2017), una mujer a quien le negaron la atención médica una vez que fue llevada al centro de detención para inmigrantes.

La importancia de las organizaciones civiles y religiosas en Tijuana

El conjunto de narrativas digitales refleja el papel protagónico que han tenido las organizaciones civiles y religiosas, los albergues y grupos de activistas de Tijuana en la intervención humanitaria para paliar los efectos del retorno forzado, ante la falta de capacidad y compromiso de las instancias gubernamentales encargadas de su atención (Mendívil, 2017c; Martín, 2017; Davis, 2017a; Salas, 2017; García, 2017). Al carecer de redes sociales y familiares en México, las

personas encuentran en la sociedad civil organizada o en las entidades religiosas un nuevo capital social que les permite enfrentar sus necesidades más apremiantes como alimento, albergue y vestido.

La educación y la reinserción laboral

Entre los problemas que enfrentan las personas retornadas se encuentra la falta de apoyo en México para revalidar los estudios formales que desarrollaron en Estados Unidos, a fin de reinserirse laboralmente en nuestro país, como muestra el caso de Martín (2017), quien a pesar de tener documentos que lo certificaban como técnico, no conseguía empleo en México porque eran papeles de instituciones estadounidenses. En otros testimonios, se trataba de universitarios cuyos estudios fueron truncados por la deportación (Jáuregui, 2017; Oláñez, 2017; Bravo, 2017). Incluso, varios jóvenes estaban protegidos por el programa DACA, pero un error en su vida propició su expulsión (Ángel, 2017; Arturo, 2017).

Las deportaciones múltiples

Otra temática compleja que se muestra en el archivo de narrativas digitales es el de las deportaciones múltiples que sufren las personas en su intento por reingresar a Estados Unidos de manera irregular. Este empeño es considerado por las autoridades migratorias como una reincidencia delictiva que se castiga con cárcel, cuando lo que quieren las personas es regresar con su familia (Sánchez González, 2017; Tomás, 2017; Gonsaga, 2017).

El arte y la deportación

Tres casos excepcionales son las narrativas digitales de Tomás (2017), Galván (2017) y Méndez (2017), pues a través del arte comunican sus experiencias con la deportación. Tomás (2017) comparte dos poemas sobre la forma de vida que ha llevado en México a raíz de su expulsión de Estados Unidos, y considera que se encuentra en condiciones de refugiado por la marginación de la que ha sido objeto. Así mismo, dedica otro de sus poemas a las personas que consumían heroína en El Bordo. Por su parte, Galván (2017) lee el cuento infantil “Mamá leona contra el muro”, que escribió para sus hijas pequeñas, de las que fue separada por la deportación. En su historia hace una fábula de una leona que se ha enfrentado sin éxito a otras fieras y a una gran jaula en la frontera, pero que se sabe capaz de superar la adversidad para regresar algún día con sus hijas. Y Méndez (2017) narra la trayectoria migratoria de su familia desde que su padre fue bracero en los años sesenta, y expresa sus opiniones políticas en torno a la criminalización de los inmigrantes y el consumo de drogas, lo cual considera una guerra contra las minorías. Las imágenes con las que cuenta su historia son tatuajes y bocetos a lápiz que la misma narradora diseñó, ya que es tatuadora de oficio.

La pandemia de las adicciones

El tema de las adicciones está presente en los testimonios que reúne el archivo de narrativas digitales, tanto en experiencias de consumo de alcohol (López, 2017; Madrid, 2017; Tejada, 2017), como de consumo y venta de drogas, que propiciaron la expulsión de las personas (Jáuregui, 2017; Manzo, 2017; Méndez, 2017; Murillo, 2017; López Benavides, 2017). Debe recordarse que desde los años ochenta, con el presidente Ronald Reagan, se emprendió el combate contra las

drogas y el crimen organizado, pero fue con la Ley Anti-drogas de 1998 cuando se extendió la penalización de estos hechos con la deportación, para el caso de las personas en situación migratoria irregular.

La cultura de la migración

Las narrativas digitales de Esteban (2017) e Ismael (2017) ofrecen un interesante contraste sobre la migración y la deportación, pues ambos narradores hacen una introspección para reflexionar sobre ello desde sus creencias, actitudes y sentimientos: mientras Ismael es un joven que apenas está en sus primeros intentos de cruzar la frontera y está lleno de sueños y esperanzas por alcanzar una vida mejor en Estados Unidos, Esteban es un hombre maduro que ya tuvo la experiencia y ha sido deportado, y ahora se encuentra en una nueva etapa, abriéndose camino en México. Ambas narrativas expresan un sistema de creencias desde el autodescubrimiento, que dibuja los trazos esenciales de la cultura migratoria.

El archivo “Humanizando la Deportación” como fuente histórica

102

La narrativa digital como género testimonial y como método que abrevó del paradigma sociocrítico, se vincula transversalmente a los paradigmas historiográficos que se desarrollaron a partir de los años setenta, como la historia cultural, la historia social, la historia desde abajo y la historia oral, en el sentido de que estas corrientes revalorizaron el papel de la cultura y de las clases populares como agentes históricos, con lo cual la clase dominante dejó de ser la única protagonista de la historia.

En la ciencia histórica se dio un desplazamiento de las fuentes tradicionales, que eran los documentos históricos, para ampliar el número de fuentes, métodos y disciplinas convergentes (Santana, 2005). Al mismo tiempo, fue retomada la teoría crítica para rescatar la subjetividad humana que había sido negada o marginada de la historiografía. Así, adquirieron importancia la vida cotidiana, las creencias, opiniones, sentimientos y actitudes de la gente común en relación a sus experiencias de cambio social.

Esta revitalización de los enfoques humanistas buscaba, además de reconocer al actor social tanto individual como colectivo, romper el silencio sistemático que se les había impuesto a las minorías o a cualquier grupo marginado por criterios de raza, etnia, religión, género, clase social u orientación sexual, a fin de recuperar su voz y devolverles su legitimidad (Pujadas, 2000).

Así, el archivo de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” constituye una fuente histórica significativa, no solo por su cualidad de fuente fija, es decir, como archivo público, sino porque permite construir conocimiento sobre los modos de pensar, las creencias, valores, aspectos identitarios, situación política y cultural de personas y grupos en un contexto histórico social concreto (Pujadas, 2000; Sanz, 2005).

Como fuente de historia oral, por ejemplo, aporta una diversidad testimonial respecto a procesos históricos y formas de relación social, pues cada historia, en su unicidad, revela conflictos latentes en las estructuras sociales (Burke, 1996). Si bien las fuentes orales no aportan necesariamente precisión formal en torno a fechas y datos, poseen otras cualidades que arrojan luz sobre los hechos históricos y las formas de pensar, sentir y experimentar tales hechos. Como señala Prins (1996), en la memoria humana se mantienen con viveza

las huellas culturales, por lo que es capaz de contener y transmitir gran cantidad de conocimiento.

Desde otra perspectiva, el archivo puede abordarse como memoria colectiva, dado que se trata de un conjunto de testimonios de personas que tienen un discurso compartido en torno a un hecho vivido que trasciende al tiempo y al espacio (Pujadas, 2000). Esto es, que reúne recuerdos sobre acontecimientos públicos que aportan los miembros de un grupo o sociedad (Burke, 1999), que en este caso es la comunidad migrante. Aunque cada historia humana es única y está colmada de eventos y circunstancias inaprensibles en su totalidad, incluso para el propio sujeto, el propósito es identificar el sentido de dicho discurso en su doble faceta de individualidad y como sujeto histórico, citando a Sanz (2005), ya que en la memoria individual se vinculan tanto las experiencias vividas por el sujeto como la dimensión social, el espacio y el tiempo de sus coetáneos.

Reflexiones finales

La riqueza temática del archivo público de narrativas digitales “Humanizando la Deportación” constituye un valioso recurso como fuente de información para múltiples aproximaciones epistemológicas, en especial como fuente histórica, porque rescata y preserva la voz de las personas afectadas por la deportación, pero desde la perspectiva de la autorepresentación, que es su principal aportación al campo de los estudios migratorios.

104

La especificidad de la metodología de la narrativa digital, cuyo fundamento es la autenticidad, es decir, la autoría de los narradores comunitarios, la distingue de otros métodos porque son los participantes quienes tienen el control del proceso; no para responder una serie de preguntas de los investigadores, sino para asumir sus experiencias y expresar libremente la historia que

consideran más apremiante para comunicar al mundo. Al final, son los propios participantes quienes se benefician de esta intervención, pues se asumen como autores de una obra creativa que se vuelve pública, cuyo contenido permite superar la visión estereotipada que se tiene en torno a la población inmigrante, particularmente de aquellos que han sido retornados de Estados Unidos y que viven en condiciones precarias en nuestro país. De esta manera, el archivo contribuye a la humanización de estos procesos.

Hasta ahora, este proyecto es el único en su tipo que ha efectuado una intervención con esta población desde la perspectiva sociocrítica, a diferencia de otras fuentes mediáticas que abordan la temática a través de documentales, entrevistas, testimonios o reportajes, que si bien aportan información sustancial sobre el fenómeno, no tienen como propósito generar un cambio en los participantes. Toca ahora el turno a los investigadores sociales e historiadores de recuperar el archivo y reinterpretarlo desde su propia visión, a fin de generar conocimiento y seguir fortaleciendo el sentido de comunidad mediante la implementación de diversas estrategias de visibilización de los grandes problemas sociales que vive nuestro país en el contexto contemporáneo. Finalmente el archivo de narrativas digitales no solo muestra las consecuencias humanas de la deportación, sino que a través de ellas es posible leer el devenir de la migración a nivel latinoamericano.

Referencias

Alarcón, R. y W. Becerra (2012). “¿Criminales o víctimas? La deportación de migrantes mexicanos de Estados Unidos a Tijuana, Baja California”. *Norteamérica*, vol. 7, núm. 1, enero-junio, pp. 125-248.

Alonso Meneses, G. (2015). *El desierto de los sueños rotos. Detenciones y muertes de migrantes en la frontera México-Estados Unidos (1993-2013)*. 1ª edición en formato digital. México, El Colegio de la Frontera Norte, A.C.

Alonso Meneses, G. (2012). “Recesión económica, reflujo migratorio y violencia antiinmigrante entre México y Estados Unidos”. *Norteamérica*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, pp. 221-251.

Ángel, A. (2017). “Solamente otro negocio”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/08/solo-otro-negocio/>.

Anónimo (2017). “Futuro secuestrado”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/12/20/anonimo/>.

Arcudia García, I. y F. A. Pérez Piñón (2014). “Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica”. *Noesis*, vol. 23, núm. 46, julio-diciembre, pp. 308-331.

Arturo (2017). “Mi pasado y mi presente”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/09/mi-pasado-y-mi-presente/>.

106

Barajas Varela, H. (2017a). “¿El sueño americano? (Parte I)”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/21/el-sueno-americano-parte-i/>.

- Barajas Varela, H. (2017b). “¿El sueño americano? (Parte II)”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/21/el-sueno-americano-parte-ii/>>.
- Bravo, R. (2017). “Nacional: Título 81101 (22). Por lo tanto, un americano. Conoce quién eres”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/21/nacional-titulo-8-1101-22-b-por-lo-tanto-un-americano-se-quien-eres/>>.
- Burgess, J. (2006). “Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling”. *Continuum*, 20(2), pp. 201-214.
- Burke, P. (1999). *Formas de historia cultural*. Belén Urrutia (trad.). Madrid, Alianza Editorial.
- Burke, P. (1996). “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”, en *Formas de hacer historia*, Peter Burke (ed.). Barcelona, Alianza editorial.
- Davis Pozo, I. (2017a). “Historia del Apá”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/29/historia-del-apa/>>.
- Davis Pozo, I. (2017b). “Regresar como Dios manda”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/29/regresar-como-dios-manda/>>.
- Davis Pozo, I. (2017c). “Sobrevivir al Bordo (Parte I)”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis,

en

<<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/03/sobrevivir-al-bordo-parte-i/>>.

De León, A. (2017). “La vida de un veterano deportado a los 73 años de edad”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/26/la-vida-de-un-veterano-deportado-a-las-73-anos-de-edad/>>.

Díaz-Kommonen, L. (2007). “Narrativa digital para sistemas interactivos relacionados con la herencia cultural”. *Cuadernos de Literatura*, vol. 12, núm. 23, julio-diciembre, pp. 153-164.

Esteban (2017). “Aquí también hay prosperidad”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/26/aqui-tambien-hay-prosperidad-esteban/>>.

Estrada, E. (2017). “Regresar con libertad”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/09/suenos-falsos/>>.

Galván Godoy, M. (2017). “Mamá leona contra el muro”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/31/mama-leona-contra-el-muro/>>.

108

García García, L. (2017). “Levantarse con fuerza para ayudar”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/15/levantarse-con-fuerza-para-ayudar/>>.

Gómez Zavala, J. (2017). “El Boxeador”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/26/el-boxeador/>.

Gonsaga Hernández, L. (2017). “La ilusión y los obstáculos”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/10/01/la-ilusion-y-los-obstaculos/>.

Hermann Acosta, A. (2015). “Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento”. *Sophia*, núm. 19, pp. 253-269.

Ismael (2017). “Y ese es Ismael”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/20/y-ese-es-ismael/>.

Jáuregui Mariz, J. (2017). “Primero te americanizan, luego te expulsan”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/19/primero-te-americanizan-luego-te-expulsan/>.

Jesús (2017). “Mi sueño no termina ahí”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/15/mi-sueno-no-termina-ahi/>.

Jorge (2017). “Hecho un criminal en América”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en

<[http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/05/h
echo-un-criminal-en-america-2/](http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/05/h
echo-un-criminal-en-america-2/)>.

Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Nueva York y Londres, Routledge, 4ª ed.

Lizarazo, T., Ocegüera, E., Tenorio, D., Pardo Pedraza, D. y McKee Irwin R. (2017). “Ethics, Collaboration and Knowledge Production: Digital Storytelling with Sexually Diverse Farmworkers in California”. *Lateral* 6.1, primavera, pp. 1-21.

López, R. (2017). “Aprovecha la oportunidad”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en
<[http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/05/18/ap
rovecha-la-oportunidad/](http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/05/18/ap
rovecha-la-oportunidad/)>.

López Benavides, J. A. (2017). “Un sueño frustrado: la historia de un salvadoreño”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en
<[http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/16/u
n-sueno-frustrado/](http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/16/u
n-sueno-frustrado/)>.

Low, B., C. Brushwood Rose, P. M. Salvio y L. Palacios (2012). “(Re) framing the Scholarship on Participatory Video: From Celebration to Critical Engagement”, en *Handbook of Participatory Video*, D-J. Milne, Claudia Mitchell y Naydene De Lange (eds.). Reino Unido, AltaMira Press.

Madrid, J. (2017). “¿Residencia permanente? La historia de un veterano de la Infantería Marina de los Estados Unidos”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en
<[http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/26/re
sidencia-permanente-la-historia-de-un-veterano-de-la-
infanteria-marina-de-los-estados-unidos/](http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/26/re
sidencia-permanente-la-historia-de-un-veterano-de-la-
infanteria-marina-de-los-estados-unidos/)>.

- Mak, M. (2012). “Visual postproduction in participatory video-making processes”, en *Handbook of Participatory Video*, D-J. Milne, Claudia Mitchell y Naydene De Lange (eds.). Reino Unido, AltaMira Press.
- Manzo, R. (2017). “18 años para abandonar El Bordo”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/20/18-anos-para-abandonar-el-bordo/>.
- Martín (2017). “Vas para tu país”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/29/vas-para-tu-pais/>.
- McKee Irwin, R. (2016). “Taller de narrativa digital como método de investigación: colaboración comunitaria, voz vernácula”, 10, 11 y 14 de noviembre de 2016, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iDOtw7ImRQE&t=2041s>.
- Méndez, J. (2017). “Alas pa’volar”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/05/alas-pa-volar/>.
- Mendívil, G. R. (2017a). “Gracias a los deportados, otra oportunidad. Parte 1: Niño callejero”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/10/26/gracias-a-los-deportados-otra-oportunidad/>.
- Mendívil, G. R. (2017b). “Gracias a los deportados, otra oportunidad. Parte 2: Adicción”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en

<<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/11/12/gracias-a-los-deportados-otra-oportunidad-parte-2-adiccion/>>.

Mendívil, G. R. (2017c). “Gracias a los deportados, otra oportunidad. Parte 3: Superación”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/11/14/gracias-a-los-deportados-otra-oportunidad-parte-3-superacion/>>.

Morales Guzmán, E. (2017). “Guerrera incansable II”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/26/guerrera-incansable-ii/>>.

Muñoz, S. (2017a). “Entre el tiempo, mis hijos y la frontera (Parte 1)”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/30/entre-el-tiempo-mis-hijos-y-la-frontera-parte-1/>>.

Muñoz, S. (2017b). “Entre el tiempo, mis hijos y la frontera (Parte 2)”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/30/entre-el-tiempo-mis-hijos-y-la-frontera-parte-2/>>.

Murillo, A. (2017). “Soldados americanos en el exilio”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/15/soldados-americanos-en-exilio/>>.

112

Oláñez, J. (2017). “Familia encima de todo”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en

<<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/05/familia-encima-de-todo/>>.

Ortega, R. y Z. (2017). “Asumiendo el rol”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en
<<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/12/04/stappin-in-2/>>.

Pérez-Soltero, A., Aguayo-Salinas, M.E., Barceló-Valenzuela, M., Ochoa-Hernández, J.L. y Aja Leyva, H. (2013), “Narrativas digitales dentro de la memoria organizacional de una empresa de consultoría”, en *Avances de investigación en Ingeniería en el estado de Sonora*, Germán Alonso Ruiz-Domínguez et al. (eds), Universidad de Sonora, pp. 215-221.

Prins, G. (1996). “Historia oral”, en *Formas de hacer historia*, Peter Burke (ed.). Barcelona, Alianza editorial.

Pujadas, J. J. (2000). “El método biográfico y los géneros de la memoria”. *Revista de Antropología Social*, núm. 9, pp. 127-158.

Rodríguez Ruiz, J. Al. (2009). “Asedio a las narrativas contemporáneas. Mapa de posibles investigaciones”. *Cuadernos de Literatura*, vol. 14, núm. 26, pp. 14-51.

Salas Mesa, J. G. (2017). “Para los deportados como yo”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en
<<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/13/para-los-deportados-como-yo/>>.

Sánchez de Paulsen, E. (2017). “El muro separa familias, pero jamás el sentimiento”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en
<<http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/13/el-muro-separa-a-familias-pero-jamas-sentimientos/>>.

Sánchez González, G. (2017). “Cruels deportaciones”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/05/18/cruels-deportaciones/>.

Santana Pérez, J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Venezuela, Fundación Buría.

Sanz Hernández, A. (2005). “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”. *Asclepio*, vol. 57, núm. 1, pp. 99-115.

SEGOB (2015). “Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa y punto de recepción, 1995-2016”. Unidad de Política Migratoria, Secretaría de Gobernación.

Socas Guerra, V. y González González, C. S. (2013). “Usos educativos de la narrativa digital: una experiencia de M-Learning para la educación emocional”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 14, núm. 2, pp. 490-507.

Spurgeon, C. (2009). “Co-creative Media: Theorising Digital Storytelling as a platform for researching and developing participatory culture”. *Communication, Creativity and Global Citizenship*, Brisbane, julio, pp. 274-286.

Tejada, J. E. (2017). “El guerrero luchador de El Salvador”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/08/11/el-guerrero-luchador-de-el-salvador/>.

Tomás (2017). “El Colgado”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/13/el-colgado/>.

Valle Solís, P. (2017). “El Chacal de Don Francisco”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/26/el-chacal-de-don-francisco/>.

Villegas Galindo, J. M. (2017). “Mi esposa, mis hijos, Dios me ayude”, narrativa digital, Humanizando la Deportación, Universidad de California, Davis, en <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es/2017/07/13/mi-esposa-mis-hijos-dios-de-ayude/>.

Worcester, L. (2012). “Reframing Digital Storytelling as Co-creative”. *IDS Bulletin*, vol. 43, núm. 5, septiembre.

¹ Robert McKee Irwin también es profesor del Departamento de Español y Portugués de la UC Davis, especialista en cultura mexicana y mexicoamericana, masculinidades y sexualidades, estudios fronterizos, estudios culturales y mediáticos, y narrativa digital. Es autor de *Mexican Masculinities* (2003), *Bandits, Captives, Heroines and Saints: Cultural Icons of Mexico's Northwest Borderlands* (2007), coeditor del *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (2011), entre otros.

² <http://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu>.

³ Es importante agregar que las narrativas digitales están traducidas al inglés y al español, según el caso.

⁴ En la educación las narrativas digitales suelen utilizarse como estrategias de aprendizaje; para reflexionar sobre la práctica docente, o para desarrollar la autoestima en los niños al posibilitar su autoexpresión y su capacidad narrativa, entre otras aplicaciones.

⁵ Algunos ejemplos que pueden consultarse sobre las aplicaciones de la narrativa digital en campos diversos son Pérez-Soltero, Aguayo-Salinas, Barceló-Valenzuela, Ochoa-Hernández y Aja (2013), para la memoria organizacional de una empresa; Socas y González (2013), para la educación emocional en el contexto escolar; Díaz-Kommonen (2007), para preservar la herencia cultural; Hermann (2015), como estrategia de aprendizaje; Rodríguez (2009), sobre el papel de la narrativa digital en la literatura y en las ciencias sociales; Worcester (2012), con el programa de

investigación sobre empoderamiento femenino en el sur de Asia, Pathways of Women's Empowerment Research Programme Consortium, y Lizarazo et al. (2017), sobre la diversidad sexual en los campos agrícolas de Estados Unidos.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usado gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica

History and its methods; the problem of methodology in historical research

Izabela Tkocz*
Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

**Docente en las Facultades de Artes y Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es Maestra en Humanidades con especialidad en historia e historiografía. Es de nacionalidad polaca y también colabora en la Universidad La Salle. Tiene participaciones como ponente en coloquios de investigación de la UACH y congresos nacionales e internacionales. Publicó el capítulo “La propaganda socialista soviética y su influencia en la cultura de Chihuahua en las décadas de 1920 a 1940” en *Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (2017) y el capítulo “Reforma socialista al artículo tercero constitucional de 1934; análisis de su contexto histórico” en el libro *El artículo tercero en cien años de la Constitución Política de 1917* (2018). Actualmente cursa el Doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Correo electrónico izatkocz@hotmail.com*

 <http://orcid.org/0000-0002-3973-2888>

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en educación y cuenta con una especialidad en competencias docentes por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Entre sus publicaciones recientes están: *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917 (coord.)* (2018). Cuenta con reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico jatrujillo@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Historial editorial

Recibido: 25-mayo-2018

Primera revisión: 30-mayo-2018

Segunda revisión: 02-septiembre-2018

Aceptado: 19-septiembre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo enfocarse en la problemática de la metodología de la investigación histórica, la cual comprende los estudios del pasado como parte de las humanidades, donde se interrelacionan varias disciplinas, en algunos casos difíciles de separar o con límites imprecisos. La temática de la metodología de investigación histórica está relacionada con el trabajo dentro de la tesis doctoral, realizada en el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Chihuahua, titulada “La influencia de la propaganda socialista soviética en la cultura y educación durante la década de 1920 a 1930 en Chihuahua” bajo la dirección del doctor Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Desde el inicio de la investigación surgió el problema para trabajar con las fuentes primarias, en relación a la veracidad de los datos encontrados, la verificación de la autenticidad, su contextualización y –finalmente- en el proceso de reflexión e interpretación. En la búsqueda de la metodología o metodologías que ayudaran a superar las dificultades, se revisaron propuestas de diferentes autores -entre quienes destacan Jenkins, Topolski, Gotschalk y Handelsman¹- y algunas maneras que proponen para solucionar el problema. Finalmente se optó por dividir los métodos en dos partes: una que permitiera seleccionar y verificar los datos y otra que se adecuara a la interpretación de las fuentes primarias. En el presente trabajo se exponen las metodologías usadas y su justificación.

118

Palabras clave: Historia e historiografía, investigación, metodología de la investigación, historia crítica.

History and its methods; the problem of methodology in historical research.

Abstract

The aim of this article is to describe the problems inherent to the methodology of historical research. Historical research studies the past, interrelating several disciplines, however, the boundaries between disciplines are difficult to separate and locate. This is a doctoral thesis of historical research, entitled: "The influences of Soviet Socialist Propaganda on Culture and Education in the 20s and 30 in Chihuahua". The study is conducted at the Postgraduate program of Facultad de Filosofía y Letras at the Universidad Autónoma de Chihuahua and the doctoral thesis advisor is Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. We describe here several problems that have arisen from the beginning of the study. These problems range from working with primary sources, to verifying the veracity of the data bound and contextualizing the data. The most challenging part of the process, however, has been data reflection and interpretation. In the search of the methodology or methodologies that would help to solve the research problem, we reviewed the work of different authors including Jenkins, Topolski, Gotschalk and Handelsman. Finally, we chose to use two different methodologies: the first methodology would allow us to select and verify the data and the second would allow the interpretation of the primary sources. The intention of the present article is to describe and justify the methodologies used in the study.

Keywords: History and historiography, investigation, research methodology, critical history.

Introducción

Uno de los elementos más importantes que componen la cultura metodológica del historiador es el conocimiento acerca de los límites y uso de la metodología. De este conocimiento depende la calidad del trabajo de investigación, que se supone debería ser proporcional a la cultura metodológica que se manifiesta en la conciencia individual y en el uso práctico de los métodos de investigación. En otras palabras, a más alta cultura metodológica del historiador más alta calidad del conocimiento que proporciona acerca del pasado.

La historia es parte de las humanidades y por lo tanto no se puede limitar solo al conocimiento histórico y a los métodos usados por los historiadores. Es necesario interactuar con otras disciplinas tales como la filosofía, geografía, sociología, economía, arqueología, antropología, psicología, entre muchas otras. Handelsman (2017) menciona que:

(...) las ciencias auxiliares de la historia tienen que proporcionar al historiador las herramientas que le permitan hábilmente buscar, investigar y reflexionar. En otras palabras, actuar críticamente analizando la fuente histórica, para poder descalificar o confirmar la utilidad de la información y al mismo tiempo usar esta información para conocer el pasado y poder analizarlo (p. 73).²

120

La tarea del historiador es estudiar el pasado del ser humano como individuo y como parte de la sociedad. Por lo tanto, es todavía más importante el uso de la metodología o metodologías adecuadas al tema y tipo de la investigación. Hay también diferentes tipos de historia: cultural, social, económica, militar, del arte, de la educación, de la propaganda, política, medieval, entre otras. Dentro del contexto que se

presenta parece ser indispensable buscar la o las metodologías que permiten validar el trabajo del historiador.

A lo largo de la historia, los modelos de investigación histórica cambiaron. Siempre ocurrió que uno se hacía más importante que otro, sin que alguno se desvaneciera por completo. Cada modelo aportaba los valores definidos a la investigación. Algunas veces -cuando todavía predominaba el modelo concreto- se aparecían los precursores del siguiente. En la antigua Grecia, donde apareció Herodoto, Finley³ demostró que la conciencia histórica era un mito que se expresaba en la poesía, no en la literatura histórica (Finley, 1982). No es coincidencia que la mayoría de las grandes obras históricas de la Antigüedad fueran en realidad ensayos o introducciones a la política, llenas de mensajes.

Cuando pasó el periodo de los grandes historiadores de la Edad Antigua como Tucídides o Tacito, con quienes no se podría competir, apareció la historiografía enferma de la Edad Media. La tradición de las crónicas y annales necesitó siglos para aportar a la narración histórica la conciencia de las nuevas tareas (Topolski, 1998).

Laboriosamente se formó el modelo de la nueva narración histórica. La búsqueda de la verdad -acentuada dentro del siglo XVIII- se convirtió en la tarea de todos los historiadores. Se empezó a establecer el modelo crítico de la historia. En el siglo XIX y XX se dio la expansión de los diferentes conceptos de la historia: Hegel, Marks, Ranke, Comte, Dilthey, Croce, Collingwood, Bloch, Braudel, Benjamin, Le Goff, White y muchos otros.

El investigador debería también tomar en cuenta las discusiones del concepto de posmodernidad y las críticas que se hacen a la historia como la verdad de nuestro pasado. Los principales autores posmodernos como Nietzsche, Wittgenstein o Derrida consideran que la

verdad es producto de nuestro discurso, por lo tanto, es relativa y depende de la posición de quien la anuncia. Rorty menciona -y esta visión también la comparte Jenkins- que la verdad está íntimamente relacionada con el poder. En el sentido más amplio, el poder se puede entender a través de la figura del historiador, porque es él que genera conocimiento y por medio de este supuestamente reflexión y conciencia. El conocimiento siempre depende del contexto social, es hecho por alguien para alguien (Bolaños de Miguel, 2011). La historia, según Jenkins (2006), no es en absoluto un fenómeno natural ni tiene nada eterno, algo con lo que muchos historiadores están de acuerdo. En otras palabras, la historia parece ser un discurso continuo, no absoluto. Jenkins menciona que “El pasado como historia siempre ha estado y siempre estará necesariamente configurado, envuelto en tropos, figurado en tramas, leído, mitificado e ideologizado en formas que nos resulten convenientes” (p. 132). Steiner le llama las imágenes del pasado (Steiner, 2006).

Hablando entonces de la verdad histórica como absoluta es imposible, pues como seres humanos nos formamos en diferentes ambientes, sea culturales o ideológicos, por lo tanto, las visiones e interpretaciones de la historia son distintas. Al ser subjetivas es fácil descalificarlas y por lo tanto es necesario enfocarse en la metodología, para que sean por lo menos verificables. Parece entonces que la llave de la investigación histórica es la metodología.

122 La división de las ciencias es muy grande y en diferentes tiempos y épocas se cambió el trato. Ya Aristóteles las dividía en tres: las teóricas (conocimiento), prácticas (reglas de actuar) y fabricadas (reglas de crear). Hoy en día, las ciencias generalmente se dividen en formales, empíricas y sociales. Todavía se discute cómo clasificar la ciencia y hay dudas al respecto. Por ejemplo, la historia ha sido calificada como parte

de las humanidades, pero la enseñanza de la historia como ciencia empírica (Rybinska, 2015).

La historia de la ciencia dice que la característica del conocimiento científico, que se basa en la experiencia, es principalmente su inestabilidad. Kuhn introdujo el concepto de revolución científica como la etapa de desarrollo de la ciencia que conduce al cambio de paradigma (Kuhn, 1962). Por lo tanto, en lugar de la verdad se estableció la idea de la alta probabilidad, que dentro de la historia debería interpretarse como uno de los muchos acercamientos al problema para comprender e interpretar el fenómeno. Dentro de la problemática presentada parece importante abracar el concepto de *explicatum* (dato que se debe aclarar) y *explicans* (explicación del dato) que manejaba Karl Popper (Popper, 1969). Para que la explicación fuera válida, tiene que suceder la relación lógica entre sus componentes. También Popper subrayaba que la hipótesis tiene que ser falsaciable. Entre otros postulados que le parecieron importantes se encuentra la simplicidad y habilidad de predecir otros fenómenos (Borleigh, 1983).

El rol del historiador es la interpretación de las fuentes. El conocimiento se basa en datos concretos, pero existe la división en la ciencia popular y académica. Entonces para poder formar su opinión, reflexionar e interpretar, el investigador necesita conocimientos muy amplios.

Metodología de la historia

123

La base del presente artículo es el trabajo de investigación titulado “La influencia de la propaganda socialista soviética en la cultura y educación durante la década de 1920 a 1930 en Chihuahua”. El periodo que abarca implicó que desde el inicio se contemplara trabajar con

fuentes primarias e incorporar como soporte teórico a las fuentes secundarias. Era necesario esclarecer el concepto de cada una y la manera en que serían tratadas.

Uno de los principales historiadores del siglo XX (Hobsbawm, 1998) menciona que en primer lugar “todo trabajo histórico entraña hacer una selección, una minúscula selección, de algunas cosas, partiendo de la infinidad de actividades humanas del pasado y de lo que afectó a tales actividades” (p. 73). Podría decirse –entonces- que la investigación histórica comienza por la puntualización del tema a investigar. Como en cualquier investigación y como en cualquier disciplina científica, el primer momento metodológico es la delimitación o construcción de un objeto de estudio. Este proceso surge de la simple observación empírica (Klappenbach, 2014). La primera fase metodológica de la investigación histórica -inspirada en Hobsbawm- no se aleja en lo esencial de lo planteado por Karl Popper en su tesis sobre la lógica en las ciencias sociales (Popper, 1962).

También fue vital comprender qué es el trabajo de investigación con enfoque histórico y qué tareas tiene que realizar el historiador para manejar las fuentes primarias y otras evidencias a partir de las cuales se interpretan y reinterpretan los fenómenos pasados. Para realizarlo, es necesario dividir en las siguientes etapas:

- Localización y recopilación de fuentes primarias - en su mayoría documentales (la fase heurística).
- Crítica interna y externa de las fuentes encontradas.
- Producto final de historiografía: la síntesis (Gotschalk, 1950).

El conocimiento histórico necesita de la utilización de las fuentes, sean documentos, testimonios u objetos y cumplen tres aspectos: primero,

como base desde la que se construye el conocimiento histórico (fundamentación), segundo como medio por el que se transita para construir dicho conocimiento (demonstración) y tercero, como límite, en el sentido que pone una frontera al historiador, impidiéndole que pueda elucubrar sin argumentos acerca de su tema de investigación (verificación). La fundamentación se refiere a la fuente histórica de la que parte el investigador; la demostración es el trayecto que se sigue en la investigación, ya que no basta con tener una base sólida, sino que se necesita desarrollar adecuadamente la investigación, la correcta interpretación de las fuentes consultados. La verificación se refiere a que una vez concluida la investigación histórica, deberá ponerse a consideración del lector el lugar exacto de donde se obtuvieron las fuentes consultadas, esto permitirá la confiabilidad necesaria y la suficiente certeza de que los resultados son producto de un trabajo serio y científico (Hurtado, s/f).

Teniendo claros los procedimientos generales, el trabajo se enfocó en la búsqueda de una o varias metodologías que auxiliaran el proceso de investigación. Por razones prácticas⁴ uno de los principales libros en que se basó el trabajo de investigación es *Metodología de la historia* de Jerzy Topolski. En dicho libro -que cuenta con más de 500 páginas- el autor reconstruyó el pensamiento de Marks y tomó los conceptos de la lógica formal, metodología de la ciencia, de la teoría de la comunicación y de la cibernética⁵ (Topolski, 1998).

En el texto se establecen tres conceptos básicos que describen el término Historia:

1. Es el conjunto de actividades que realizan los historiadores.
2. Es el resultado de esas actividades.
3. Es el pasado que se estudia, objeto de la investigación.

Desde el inicio, divide la metodología de la historia en dos partes: pragmática y apragmática. La primera se distingue por:

1. Elección del campo de investigación.
2. Planteamiento de una cuestión en este campo.
3. Establecimiento de las fuentes en las que se basará el estudio (si la cuestión planeada va a tener respuesta).
4. Crítica (externa e interna) de las fuentes.
5. Descripción -siempre selectiva – de lo que ocurrió y de aquello a lo que se refiere la pregunta.
6. Explicación (¿por qué ocurrió así?).
7. Consecución de las premisas teóricas.
8. Formulación sintética de los resultados (es decir, respuesta a la pregunta dentro del terreno en consideración).
9. Valorización de las personas y los sucesos del pasado (Topolski, 1998, p. 39).⁶

Por su parte, la metodología aprágmatica abarca generalidades históricas, afirmaciones históricas, leyes y afirmaciones estrictamente generales y el concepto de narración.

126

Para la aplicación de la metodología aprágmatica de la historia es indispensable, por lo tanto, adoptar, como se ve, los conceptos de: 1) afirmación histórica; 2) generalización histórica; 3) ley, en el sentido semántico del término; 4) ley científica; 5) juicio de valor; 6) narración histórica; 7) lenguaje objeto y metalenguaje; 8) verdad; 9) isomorfismo⁷ (Topolski, 1998, p. 41).

Para Topolski la historia como estudio del pasado debe utilizar como herramienta la metodología de la historia, a la cual dedicó la tercera parte de su libro. En él menciona que:

(...) el objeto de la metodología de la historia es la elaboración del campo general y específico como modelo de la ciencia en el sentido semántico, que tiene que servir para la separación de los datos verdaderos de los falsos. En seguida tiene que entregar las directivas heurísticas para la investigación y finalmente es necesario elaborar términos teóricos para la descripción del campo (1998, p. 29).

La definición específica de la investigación permite evitar la pérdida de tiempo. Por ejemplo, la narración que se considera como leyenda es también un dato histórico. Según Topolski, en la historia no se puede hablar solamente sobre la verdad o falsedad del dato, sino también sobre verdad o falsedad de la narración. Es importante recordar que en esta última la suma de datos verdaderos no significa que la imagen general es también verdadera. Se le puede describir con la ecuación siguiente:

$$d_1 = V, d_2 = V, d_3 = V; \sum d \neq V^8$$

Donde d significa el dato y V su verdad. En la narración puede suceder también que aparte de los datos verdaderos existan algunos falsos y de todas formas no cambia la imagen general de la situación.

Los positivistas consideraban que la historia en el sentido de los fenómenos pasados es un mosaico de datos históricos que son algo primordial y primitivo para estudiar la materia, mientras que la narración de aquello es la fiel reflexión de la realidad. Topolski (1998) rechaza esta postura y para él:

La realidad histórica es tan complicada y rica en su diversidad y conexiones que la construcción de los datos es indispensable para conocerla. En el enfoque dialéctico sucede el proceso constante de confrontación de la cada vez más conocida realidad histórica, a partir de los datos construidos. Esto significa que, basándose en la creciente y cambiante información, modificamos nuestra construcción. Las hipótesis débiles se hacen cada vez más fuertes y mejor argumentadas (p. 151).

La realidad histórica como proceso –menciona Topolski- tiene las regularidades que investiga el historiador. Los resultados de la investigación son las reglas históricas. En la discusión acerca de si la historia es la ciencia ideográfica o nomotética es a favor de la última. Distingue tres tipos de reglas que manejan el proceso histórico: sincrónicas, diacrónicas y sincrónico-diacrónicas. Como realidad sincrónica considera la regla según la cual “ninguno de los elementos de la macro estructura -como es la realidad social- puede existir por separado, solo en la conexión sincrónica” (1998, p. 193). Las regularidades diacrónicas se comprueban en las causas de los fenómenos que provocan la existencia de otros. Las reglas sincrónico-diacrónicas se manifiestan dentro de las reglas del desarrollo. Habla también de libre voluntad, rechaza totalmente el fatalismo y subraya que el ser humano posee determinado margen de la libertad, por lo tanto, se puede considerar como creador de la historia, aunque está limitado por la geografía y la sociedad. La primera coarta la libre voluntad del ser humano ya que él es parte de la naturaleza. La limitación social consiste en que el hombre actúa y toma decisiones en las condiciones que ya existes y que no escogió. Igualmente pertenece a una determinada clase y grupo social.

128

Topolski diferencia el conocimiento histórico en dos tipos: el conocimiento directo e indirecto. El primero está basado en la

observación física de los objetos existentes, como las armas, textiles, monumentos o documentos. El historiador conoce también cuando observa “los seres humanos reflejan más o menos las experiencias transmitidas de generación en generación” (Topolski, 1998, p. 217). Cuando el investigador trata de leer el documento -o cualquier otro tipo de escritura- el conocimiento es indirecto, pues ya está usando como mediador al autor de dicho texto.

Todo el conocimiento sobre los hechos históricos que viene de las fuentes se le llama conocimiento del dato y está constituido por los hechos básicos. Dentro de las fuentes son datos aceptados, por ejemplo, porque son mencionados por un autor de confianza o porque se obtuvieron de otro lugar fuera de la fuente.

Para caracterizar el conocimiento fuera de la fuente del historiador, Topolski lo divide en popular (no académico) y académico. Al primero pertenecen los conocimientos del comportamiento humano, de la época, del mundo en general. El conocimiento académico comprende los datos de otras disciplinas y el conocimiento histórico y metodológico. El conocimiento fuera de la fuente se compone de observaciones y teoría. En esta división no es necesario separar ni ser estricto. Considera que todas las observaciones están equiparadas en sentido teórico y lógico.

El término de conocimiento fuera de la fuente se puede entender en el sentido actual o potencial. El primero es *todo lo que sabemos* fuera: 1. De la información sobre los hechos históricos y 2. De la información que saquemos de ellos.

En el sentido potencial, el conocimiento fuera de la fuente es *todo lo que podemos saber*: 1. De la información sobre los hechos históricos y 2. De la información que saquemos sobre los hechos históricos.

Las frases *todo lo que sabemos* y *todo lo que podemos saber* están relacionadas con un investigador o con un grupo. Por lo tanto, el concepto de conocimiento fuera de la fuente es relativo. Se le puede relativizar también cuando hablamos de un problema.

En el caso de la explicación histórica se puede interpretar de diversas maneras:

- 1) Explicación por la descripción (descriptiva);
- 2) Explicación por indicación del origen de un fenómeno concreto (genética);
- 3) Explicación por la indicación del lugar de un fenómeno en una estructura dada (estructural);
- 4) Explicación por indicación de una causa (casual) (Topolski, 1998, p. 413).

Topolski considera que el lenguaje (narración) es muy importante en la investigación histórica porque incluye vocabulario, gramática y funciones semánticas de las palabras; mismas que “atribuyen significados específicos a las palabras y a las oraciones. Para usar un lenguaje concreto correctamente, hay que conocer no solo el vocabulario y la gramática, sino también sus reglas semánticas” (1998, p. 473).

130 Para Łobocki (2005) la interpretación de los textos se puede hacer con dos métodos: a través de la fenomenología y de la heurística. El primero permite “entrar a la profundidad de la realidad.”⁹ (p. 212)

La fenomenología puede servir como método para conocer el fenómeno, como postulaban Scheller e Ingarden,¹⁰ porque permite regresar a las cosas como son en sí para conocerlas en profundidad.

Gracias a la fenomenología, el texto deja de ser algo material y empieza a conducir al investigador para guiarlo hacia lo desconocido. Por lo tanto, lo más importante debería ser encontrar el sentido o la idea del texto (Domanska, 2010).

Por su parte, la Heurística¹¹ se entiende como la técnica de explicar, presentar y reflexionar sobre los textos. En un nivel más amplio, es el arte de comprender el sentido de diferentes planos de la realidad (Wysocka, 2004).

Krüger (2005) en su libro *Introducción a la teoría y metodología de la pedagogía*¹² menciona:

- a) El investigador debería presentar su posicionamiento al respecto del problema, después de conocer la literatura sobre el tema;
- b) La primera presentación del problema debería ser constantemente verificada con las fuentes y eventualmente modificada;
- c) El investigador debe preguntarse sobre el significado de las palabras y formas del texto, haciendo el análisis semántico;
- d) La interpretación hermenéutica implica tomar en cuenta la situación que se presentó cuando el texto era elaborado;
- e) La interpretación del texto tiene que auxiliarse de las fuentes adicionales, por ejemplo, con el análisis histórico-social;
- f) En la investigación sobre la argumentación del texto también se toman en cuenta las cuestiones sintácticas;

- g) El investigador sistemático tiene que dividir el texto para comprobar la hipótesis e interpretar;
- h) El interpretador debe revisar críticamente el texto, el pensamiento del autor, fijándose que la argumentación sea lógica y clara;
- i) Las explicaciones e interpretaciones deben ubicarse dentro del contexto social y cultural de determinado periodo histórico, a fin de poder comprender las ideas y argumentos que se encuentran en el texto (p. 147-148).

Las citadas reglas permiten al investigador tomar una postura científica frente al fenómeno, la cual se caracteriza por la aceptación de opiniones diferentes a la suya. Las reglas sirven también para que el historiador mire críticamente su propio trabajo y comprenda que la hermenéutica es un proceso que realmente nunca termina (Ricœur, 2000).

Handelsman (2017) -quien elaboró su texto sobre metodología de la historia a principios del siglo XX- considera que el investigador tiene que empezar por la clasificación de las fuentes, proceso que divide en dos partes:

- a) Fuentes indirectas: aquí pertenecen los documentos destinados a preservar la memoria del pasado en forma oral, por ejemplo leyendas, canciones, cuentos, anécdotas e imágenes (mapas, esculturas, planos, fotos, cuadros). También escritos como las antiguas inscripciones, memorias o diarios.
- b) Fuentes directas: estas son los restos físicos de la existencia humana en el pasado. Entran en la clasificación las excavaciones, monumentos, tumbas e inscripciones. Así mismo los vestigios morales como memorias del pasado que viven en la

colectividad, en las costumbres, creencias religiosas, prensa, arte, etc.

Handelsman se preocupó también por la crítica de las fuentes, que divide igualmente en dos partes:

- a) La crítica externa (erudita) donde el rol es investigar en qué ambiente se creó la fuente y si es auténtica y original. El historiador tiene que dedicar tiempo para averiguar la fecha de creación de la fuente, el lugar, el autor y la autenticidad. El lugar de pertenencia es de las primeras actividades que permite seguir adelante. Para la averiguación de la fecha de creación de la fuente son importantes los criterios externos como apariencia física, tipo de escritura, material y otras características adicionales.
- b) La crítica interna consiste en la investigación del contenido de la fuente y en la verificación de su utilidad para esclarecer el problema abordado. Aquí la parte más importante es la interpretación que se hace de su contenido y la obtención de toda la información que nos pueda transmitir. Una condición para hacer una buena interpretación es el conocimiento amplio del idioma, de la época o periodo, del ambiente y la sociedad y el objetivismo relativo.

En la crítica interna cabe la verificación de la veracidad de la fuente. Esta tiene que conducir al descubrimiento de información falsa o distorsionada. Involucra la calificación de objetividad, dado que se debe revisar si el autor participó directa o indirectamente en los acontecimientos que describe, el tiempo transcurrido desde que sucedió el hecho hasta que fue escrito.

La información de las fuentes, así como los datos del autor (personalidad, inteligencia, curiosidad, educación, habilidad para narrar) condicionan el punto de vista del investigador, llevándolo a una interpretación subjetiva. El historiador debe saber que en la fuente investigada existen distorsiones consientes de la información -que aparecer por diferentes razones- y la función del investigador es ubicarlas. Estas distorsiones de la información en la fuente corresponden a los sentimientos y emociones personales, tales como odio, amistad o simpatía con la persona, acontecimiento o idea descrita.

El historiador estudia las sociedades como eran en el pasado y no reduce su interés a un campo específico, como lo hacen otras ciencias sociales (sociología, psicología, antropología). Su tarea es contribuir “al acercamiento integral al estudio de la sociedad” (Topolski, 1998, p. 517).

Una de las tareas importantes de un historiador es contribuir en la búsqueda y descubrimiento de las regularidades en la vida social. La otra función importante de la historia es ayudar al ser humano para que se conozca a sí mismo.

Si la ciencia histórica quiere ejecutar mejor sus funciones y de manera más responsable, debe cambiar adecuadamente. Igual que la Revolución Industrial de los siglos XVIII y XIX desvió el rumbo de la investigación histórica, la actual revolución técnica exige más cambios esenciales en los estudios históricos. La historia se encuentra ahora en reconstrucción y expansión de largo alcance en sus métodos. Sus instrumentos se hacen cada vez más precisos y debe utilizar -cada vez más- métodos y resultados de otras disciplinas, si es que quiere desempeñar sus tareas integradoras (Topolski, 1998, p.518).

Intento de la conclusión

Entre los desafíos que presenta el siglo XXI para los investigadores están la divulgación mucho más rápida y común de los resultados de sus trabajos, lo efímero de sus hipótesis, la saturación del “mercado”, la cantidad de investigadores –en algunos casos de calidad muy dudosa- entre muchos otros. El uso de metodología adecuada, para el caso concreto que se estudia, parece ser una herramienta que permite -por lo menos- hacer una investigación más hábil y profunda, defender su punto de vista de forma más disciplinada y también expresar los conceptos e ideas en lenguaje científico.

La aceptación de nuevas estrategias de investigación ocurre solo cuando los propios historiadores son capaces de asimilarlas dentro de su experiencia investigadora; en nivel pragmático, copiando y ajustando los procedimientos metodológicos.

En el mundo actual la historia se conforma de manera muy compleja y diversa, propone un discurso con propósitos paradigmáticos, tiene que cooperar y co-actuar con varias disciplinas científicas para enriquecer su contenido y poder interpretar el pasado de manera más profunda.

Parece también indispensable la autocrítica y autoconciencia del propio historiador. Dentro de ella, lo importante es visualizar que la práctica de la investigación y la manera en que se obtiene el conocimiento sobre el pasado, son productos de la cultura, lugar, tiempo, valores y tradiciones. A un nivel más amplio, depende del paradigma histórico.

Las categorías de veracidad, objetividad, neutralidad, credibilidad, etcétera, necesitan sustentarse en la filosofía, epistemología y metodología de la historia. Es también importante no caer en la creencia que la metodología de la historia es una ciencia auxiliar. Se

debe recordar que esta no propicia la reflexión sobre la práctica de la investigación histórica a nivel teórico. En la mayoría de los casos proporciona solo los instrumentos para hacerlo.

Para finalizar, Deleuze en una de las pláticas con Foucault dijo que “la teoría es como una caja con herramientas (...) tiene que ser útil, tiene que funcionar.”¹³ (p. 175). Ya a los investigadores se les tiene que dejar la responsabilidad de los instrumentos que utilicen, al fin que el tiempo verifica todo.

Referencias

Bolaños de Miguel, A. M. (2011) Crítica de la historia, política emancipatoria y moralidades postmodernas: la obra de Keith Jenkins. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 44, enero-junio, 217-238.

Borleigh, T.W. (1983). *¿Tiene la historia algún sentido?: Una crítica a la filosofía de la historia de Popper*. México: Fondo de Cultura Económica.

Deleuze G., y Foucault, M. (1985). “Intelectualisci a wladza. Rozmowy między Deleuze i Foucault (Intelectuales y poder. Diálogos entre Deleuze y Foucault).” *Revista Mes literario*, núm. 10-11, p.175.

Domanska, E. (2010). “Jakiej metodologia potrzebuje wspolczesna humanistyka?” *Teksty drugie*, núm. 1-2, pp. 45-55.

136 Finley, M. I. (1982). *The world of Odysseus*. Estados Unidos: nyrb.

Gottschalk, L. (1950). *Understanding History: A Primer of Historical Method*. New York: Alfred A. Knopf.

Hendelsman, M. (2017). *Historyka*. Polonia: Neriton.

Hobsbawm, E. J. (1998). *Sobre la historia*. España: Crítica.

Hutrado, M. (s/f) *Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico*. Disponible en: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/Fuentes%20Primarias%20Hurtado.pdf>

Jenkins, H. (2006). *¿Por qué la historia? Ética y Postmodernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Klappenbach, H. (2014). "Cerca de la Metodología de Investigación en la Historia de la Psicología." *PSYKHE*, vol. 23, núm. 1, 1-12, doi:10.7764/psykhe.23.1.584.

Krúger, H. H., (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Polonia: GWP.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica.

Łobocki, M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Polonia: Impuls.

Popper, K. (1969). "La lógica de las ciencias sociales." En T. Adorno, K. Popper, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Albert & H. Pilot, en *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, pp. 101-119. España: Grijalbo.

Ricœur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina: Fondo de

137

Sticker, B. (1964). *Die Stellung der Geschichte der Naturwissenschaften im Rahmen unserer heutigen Universitäten*.

Rybinska, A. (2015). "Zagadnienie metodologii e badaniach historycznych i medycznych –problem interdyscyplinarnosci." *Studia z zakresu historii społeczno-gospodarczej*, t. XV. <http://dx.doi.org/10.18778/2080-8313.15.11>

Steiner, G. (2006). *En el castillo de Barba Azul*. Barcelona: Gedisa.

Topolski, J. (1998). *Metodologia historii*. Polonia: PWN.

Wysocka, E. (2004). *Hermeneutyka*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Polonia: WA „Żak”.

¹ Historiador polaco (1882-1945) medievista y metodólogo de la historia, murió en un campo concentración.

² Traducción de autor.

³ Historiador estadounidense radicado en Inglaterra, experto en historia de la antigua Grecia.

⁴ Izabela Tkocz terminó la carrera universitaria en la Facultad de Historia de la Universidad de Adam Mickiewicz en Poznan (Polonia), donde en los años 60s y 70s se formó la Escuela de Metodología de la Historia, siendo su principal exponente Jerzy Topolski. Sus trabajos son reconocidos mundialmente y se tradujeron a varios idiomas entre los que se cuenta el español.

⁵ Ciencia que estudia el funcionamiento de los mecanismos y las conexiones nerviosas de los seres vivos.

⁶ Todas las citas –de Topolski- que se incorporan en este documento son traducciones del autor.

⁷ Las teorías tienen que ver con la verdad, en la medida en que hay fenómenos que tienen algún tipo de isomorfismo, con los modelos que caracterizan matemáticamente a dichas teorías.

⁸ Aportación del autor.

⁹ Todas las citas –de Łobocki- que se incorporan en este documento son traducciones del autor.

¹⁰ Filósofo y fenomenólogo polaco, alumno de Husserl.

¹¹ En griego inventar.

¹² Todas las citas –de Krüger - que se incorporan en este documento son traducciones del autor.

¹³ Foucault dijo que quería que sus libros fueran como cajas de herramientas que se usan por quien la necesita en una disciplina determinada. Decía también que sus libros no los escribe para los lectores, solo para los usuarios. *Intelectualisci a wladza. Rozmowy miedzy Deleuze i Foucault (Intelectuales y poder. Diálogos entre Deleuze y Foucault)*. Revista *Mes literario* 1985, 10-11, p.175. Traducción de autor.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Reflexiones historiográficas desde la historia cultural

Historiographical reflections from cultural history

Stefany Liddiard Cárdenas*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

**Profesora de la Universidad de Ciencias del Comportamiento (México). Es maestra en Psicología Social y de las Organizaciones. Entre sus publicaciones recientes están: “Herramientas de la sociología de la educación aplicadas en la comunidad Mormona LeBaron en Chihuahua,” en la revista sociológica Núm. 92 (32) (2017); capítulo de libro: “Representaciones sociales: colonia LeBaron Chihuahua” (2017). Es socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico stefanyliddiard@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: “Apuntes para una historia posmodernista” en Espacio abierto vol. 25, n.4 (2016); capítulo de libro “La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos” en Acercamientos a la historia de la educación, diálogos actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico (2017). Desarrolla la línea de investigación Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico aperezp@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

Historial editorial

Recibido: 15-mayo-2018

Primera revisión: 20-mayo-2018

Segunda revisión: 03-agosto-2018

Aceptado: 08-septiembre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Reflexiones historiográficas desde la historia cultural

Resumen

En este texto se muestra como referente la investigación doctoral titulada El sentido de identidad de la comunidad de los mormones fundamentalistas de Chihuahua, con la cual se exponen una serie de reflexiones elaboradas desde una marcada línea de pensamiento de la historia cultural, la cual ejerce influencia al analizar e interpretar los procesos subjetivos de una agrupación de mormones fundamentalistas; en los que el simbolismo, la vida cotidiana y el imaginario social se rescatan como elementos que conforman el sentido de identidad de esta comunidad. Se ofrece un recorrido en las formas de hacer historia, enfocándose en las características propias de la historia cultural y sin pretender generalidades, se presentan ciertos distintivos o rasgos mediados por aspectos teóricos y metodológicos que fueron aplicados a la investigación, el centro de estas explicaciones.

Palabras clave: Historia e historiografía, historia cultural, identidad.

Historiographical reflections from cultural history

Abstract

This paper is concerned with presenting results from a doctoral dissertation about a group of Fundamentalist Mormons and whose purpose is to analyze and interpret, from a distinctive cultural historical line of research, the symbolism, daily life and the social imaginary, as elements that make up the sense of identity of this community. The paper describes cultural historical research, some of its distinctive features, and presents, with no pretension to generalize, theoretical and methodological aspects that sustain the results of this research.

Keywords: History and historiography, cultural history, identity.

Introducción

“Y sin embargo se mueve” frase que ha ganado una serie de discusiones en cuanto a su veracidad y si fue o no Galileo Galilei el autor de este pensamiento, disputa en la que no me detendré; solamente recurro a ella como una alegoría a la esencia en la investigación social, ya que el ser humano como parte de la naturaleza recibe sus propiedades de forma transitiva, lo que hace pensar que las teorías y metodologías en la investigación son de igual forma, activas e inestables. Es por ello que tanto los historiadores como sus líneas o escuelas formadoras han manifestado cambios significativos originados en una dinámica social que con sus movimientos exigen transformaciones en todos sus niveles.

Se señala lo anterior ya que, en el caso de los trabajos históricos, la gran diversidad de interrogantes que los originan han redireccionado hacia una visión plagada con una multiplicidad de abordajes teórico-metodológicos o bien, numerosas formas de hacer historia. Precisamente estas necesidades sociales deben ser la fuerza que impulse los cambios o modificaciones en la disciplina historiográfica, más allá de surgir por novedad o la simple utilización de los métodos en boga.

144 Si bien la transformación de las formas historiográficas contiene un sinnúmero de fases, elementos, conceptos, críticas, etc., en este texto se detallan ciertos elementos de la historia cultural como la tipología histórica con la que se argumenta el quehacer investigativo, mismo que sirve de sustento al testimoniar su aplicación en una comunidad de mormones fundamentalistas en Chihuahua.

Debido a lo anterior, es necesario esbozar el recorrido de estas formas de hacer historia, destacando el momento que se consideró a la historia

cultural como una de ellas y cuáles son los elementos clave que le caracterizan como tal.

Pero antes de continuar me permito reflexionar acerca de un par de cuestionamientos. El primero de ellos recae en el hecho que, a pesar de la legitimación propia de la historia cultural, los trabajos en esta línea aún son pensados y asignados a los antropólogos o expertos en temas culturales, cuestionando al historiador cuando trabaja en esta área. El segundo y no menos importante, surge del arraigo de algunas personas al considerar que la historia solo puede emerger de los documentos históricos, los cuales además de permanecer reclusos o enclaustrados en un archivo por varios años, han de cubrir ciertos requisitos para figurar como documentos valiosos y fidedignos para ser recuperados y analizados. Cuestionando finalmente, lo que se responderá a lo largo de este texto, lo que acontece día a día puede considerarse o no como parte de una historia constituyente, conformada con los procesos sociales emanados de la cotidianidad, y si es posible a través de esta, conservar la memoria cultural e histórica de una comunidad.

Ahora bien, para iniciar a dibujar lo que es la historia cultural se recupera lo expuesto por Juan Manuel Santana, en lo concerniente a la historia admitida como ciencia moderna, la cual ha evolucionado en lo teórico y por supuesto en lo epistemológico. En su obra del 2005, Santana organizó el transcurso de los paradigmas historiográficos en cuatro fases o momentos: el positivismo, la escuela de los Annales, el materialismo histórico y la posmodernidad.

Santana utilizó el término historia cultural al detallar el desarrollo de la escuela francesa de los Annales; la cual dio paso a una historia distinta a la positivista, al considerar elementos y temas diferentes a la política, milicia, discursos del Estado o aquellos centrados en los hombres pertenecientes a la gran élite. En este primer cambio fue posible dar un

salto a la interdisciplinariedad, principalmente la historia con la sociología, comenzando a concebir la causalidad histórica estructural, desde “las estructuras básicas, y más profundas, del proceso histórico” (Santana, 2005, p. 52). Este cambio para Santana, citando a Le Goff, estuvo también en el “reemplazo de la historia-relato por la historia-problema, prestar más atención al presente de la historia” (p. 53).

A partir de este momento se dio paso a la elaboración de estudios regionales más cercanos a los acontecimientos, además de considerar la vida cotidiana, elaborar un trabajo artesanal, tener acceso a casi toda la documentación disponible y por supuesto el “seguir la evolución de un grupo social en una larga duración, analizando distintos niveles estructurales” (Santana, 2005, p. 55).

Continuando en esta fase de la historia, un momento relevante fue en mayo de 1968 cuando Fernand Braudel abandonó la dirección de la revista de los *Annales* y dicha labor se hizo colegiada; a partir de ese momento destacó la cantidad de artículos de historia cultural publicados, resaltando que la “investigación se abre a nuevos campos: antropología, psicología social, lingüística...el discurso histórico sufre una etnologización” (p. 60). Santana distingue a esa generación en la revista como poseedora de tres distintivos: el primero fue el interés hacia la realidad cultural con el dominio de la historia de las mentalidades, el segundo la fragmentación de los objetos de estudio y finalmente el tercero con el abandono de la visión positivista “dejando su lugar a la historia de lo cotidiano. A la par de todo ello, la antropología ha reemplazado a la sociología en el interés de los historiadores” (2005, p. 68). Fue precisamente el otorgamiento de la preponderancia histórica de lo cultural junto a las aportaciones de sus representantes lo que hizo valioso este momento y que actualmente renueva la actividad historiográfica.

A partir de la década de los ochentas, este mismo autor, indica que las historias tomaron su camino hacia lo mental, por lo que “convergen en la historia del imaginario, es decir, que las representaciones imaginadas (imágenes, símbolos y realidades inventadas) desplazan el interés anterior por otras funciones mentales” (p. 77). Así mismo:

Debemos entender, por lo tanto, la historia de las mentalidades como el estudio de las meditaciones y de relación dialéctica entre las condiciones de vida de las personas y la manera en que la cuentan y aun en que la viven (p.78).

La utilidad de especificar este salto teórico se debe a las formas de concebir la historia, la cual se enfoca en las cotidianidades de la sociedad, en investigaciones sobre las formas de convivencia y los imaginarios que producen, los cuales permiten la construcción y reproducción de la cultura de los grupos.

Apuntes de la historia cultural

Después de presentar el breve recuento de los cambios en la historiografía y el quehacer del quien la escribe; me permito mostrar una síntesis de algunos planteamientos elaborados por Peter Burke, quien centra su trabajo en la historia cultural y resalta por ser uno de los principales autores en esta línea.

Semejante en la organización por etapas elaborada por Santana, Burke (2004) indicó que la historia cultural se puede dividir en cuatro fases: la primera llamada clásica, la segunda reconocida como la historia social del arte, posteriormente la nombrada historia cultural popular y finalmente la conocida como nueva historia cultural.

La primera de estas fases se caracteriza por que los escritores de esa época se centraban en la historia de los clásicos en arte o la literatura. Jacob Burckhardt, Johan Huizinga y G.M. Young son tres de los historiadores que recupera Burke como los más representativos; fue precisamente en uno de los ensayos publicados por Huizinga en 1929, donde indicó que:

El principal objetivo del historiador consiste en retratar patrones de cultura, es decir, describir los pensamientos y los sentimientos característicos de una época y sus expresiones o encarnaciones en obras literarias y artísticas. El historiador, sugería, descubre estos patrones culturales estudiando <temas>, <símbolos>, <sentimientos> y <formas> (Burke, 2004, p. 22).

La segunda fase se caracterizó principalmente por las contribuciones de estudiosos alemanes quienes “trabajaban al margen de los departamentos de historia” (2004, p. 23). Trabajos que partieron de un análisis cultural del cambio económico elaborado por Max Weber, quien destacó los valores de los protestantes considerando una sociología comprensiva; pasando por el “desarrollo gradual del autocontrol o el control de las emociones” (p. 24) a través de la historia de los modales en la mesa de la Europa occidental por Norbert Elias; hasta el estudio de “los esquemas o formulas culturales o perceptivas” (p. 25) de Aby Walburg. Como ellos, otros más fueron el preámbulo de la interpretación de las culturas, ya que comenzaron a escribir acerca de esquemas, símbolos y las representaciones figuradas desde la iconología.

148

Décadas posteriores, con la idea de rescatar la historia cultural popular de los bailes, ritos, oficios, cuentos y mitos, la cual se consideraba asunto de antropólogos o de los interesados por el folclore, existió una

transición que según Burke (2004) culminó hasta la década de los sesentas cuando esta historia competiría a historiadores académicos.

Citando a Burckhardt “la historia cultural posee un grado primario de certeza, pues consta en su mayor parte de material transmitido de modo no intencionado, desinteresado o incluso involuntario por las fuentes o monumentos” (Burke, 2004, p. 36). En este planteamiento se deduce que el acercamiento a esta historia será el resultado de distintas interpretaciones.

En palabras de Burke (2004) la nueva historia cultural como la cuarta fase, mostró un nuevo historicismo a nivel internacional, tomó fuerza en diferentes áreas dependiendo el país. En Estados Unidos los historiadores se centraron en la literatura; en Francia la historia de las mentalidades y el imaginario social se abrieron camino rápidamente, siendo Roger Chartier uno de los representantes más significativos de la misma; la tradición de la vida cotidiana tuvo mayor presencia en Holanda y Alemania, recuperando autores como a Burckhardt y Huizinga. Siendo en Gran Bretaña donde los estudios culturales también cobraron mayor impulso.

Especialmente en este texto se le otorga mayor peso a Clifford Geertz (1994) quien con la interpretación de la cultura otorgó mayor importancia a los símbolos y significados, además, con el uso de la etnografía comprendió el mundo simbólico y al realizar interpretaciones le fue posible encontrar el significado que le otorgan las comunidades a sus formas culturales.

149

Un seguidor de Geertz fue Robert Darnton quien en una serie de ensayos “definió la tarea del historiador cultural como <la captura de la alteridad> y, siguiendo en particular a Geertz, sugirió que <uno puede

leer un ritual o una ciudad lo mismo que puede leer un cuento popular o un texto filosófico>” Burke (2004, p. 55).

En conclusión, se identifica precisamente que con el giro cultural se admitió que la historia colaborara con otras disciplinas, lo que permitió que no permaneciera aislada como lo había sido la historia clásica. Fue un movimiento que, sin atamientos, empujes ni deformaciones, permitió dentro de la figura histórica el préstamo teórico-metodológico en forma de diálogo.

Precisamente se extrae como fundamento relevante que la historia cultural desde sus orígenes en la mencionada historia de los Annales, estuvo empatada con una historia preocupada por comprender algo más que los hechos, guerras, encuentros o desencuentros; hasta hoy ha sido una disciplina interesada en el acontecer al interior de los grupos, una mezcla artística emanada al trabajar con agrupaciones y sus componentes, sean tangibles o no.

La aplicación en la comunidad fundamentalista

150

Se inicia este apartado a manera de contexto y para situar a los lectores, explicando quienes son los mormones fundamentalistas a los que se recurre en varias ocasiones en este texto. Si bien existen varias órdenes inscritas en este término, en este caso se consideraron aquellos miembros que continúan con los preceptos de la Iglesia del Primogénito de la Plenitud de los Tiempos, una agrupación que congrega desde 1955 a varios cientos de personas que radican principalmente al noroeste del estado de Chihuahua. Se consideran mormones porque sus preceptos son derivados de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días originada desde 1830 en

Estados Unidos de Norteamérica y conocida comúnmente como mormona. También es necesario esclarecer que entre ambas existen diferencias sustanciales, la primera de estas iglesias además de haber iniciado una nueva filial, mantiene algunas ordenanzas que fueron primigenias de la segunda pero ya no lo son, razón por lo cual se consideran disidentes. Se les nombra como fundamentalistas ya que el término indica la corriente, en este caso religiosa, que mantiene una traducción literal, sin modificación alguna de los textos y la aplicación de prácticas o costumbres inmutables.

Ahora bien, la principal preocupación investigativa en la comunidad mormona fundamentalista en Chihuahua fue todo este mundo simbólico, descrito desde el inicio. Este espacio a interpretar se concibe como un cúmulo de subjetividades delimitado por los umbrales culturales e identitarios, convirtiéndose en el interés principal para el acercamiento a esta agrupación. Fue así como se articuló a la historia cultural como la disciplina que permitió estudiar los ejes, conceptos y directrices en esta investigación, los cuales están enfocados en la reconstrucción del recorrido histórico y por supuesto los procesos educativos correspondientes.

Se reconoce también el interés en rescatar aquello que no ha sido contado por propios, la pretensión de contar una historia que deje vestigio de una comunidad que, al ser parte de un sistema, está interrelacionada con otras sociedades en varios de sus niveles. Estas narrativas junto a la interpretación elaborada por el investigador ofrecen un posicionamiento para identificar las relaciones o conjeturas obtenidas, las cuales están organizadas en distintas áreas, dimensiones y conceptos.

Una de las aportaciones principales fue responder de cierta forma el cuestionamiento de Burke al enunciar que “el gran problema estriba en

analizar la relación entre la comunidad y el mundo exterior” (2004, pp. 64-65). Pues si bien la heterogeneidad de los grupos hizo de esta tarea algo complejo; se identificaron varias y no solo una relación de esta comunidad con otras, entre las que resalta el proceso de aculturación como un fenómeno que ha ido modificando y trastocando los procesos culturales y por ende su identidad. Se percibió una sociedad dominante que impone estilos de vida y convivencia sobre dicha comunidad minoritaria, que se muestra cohesionada aun por ciertos elementos arraigados, principalmente en lo religioso, pero con una tendencia a desaparecer en el transcurso del tiempo.

El incursionar y delimitar estos espacios no fue fortuito, al realizar el trabajo etnográfico se identificaron los principales ejes en los que se centraría el trabajo; junto a la relevancia otorgada a los procesos informales de la educación, se unieron las implicaciones de este tipo de educación para la conformación, permanencia y cambio de toda una comunidad; por ello fue que la familia, iglesia, escuela, comunidad y otros agentes más, se retomaron en esta reconstrucción identitaria. Hay que recordar que desde esta perspectiva histórica no solo se estuvo interesado en los acontecimientos, también se preocupó por el sufrimiento, el gozo, y aquellas situaciones y emociones que claramente tienen repercusiones en los individuos y grupos, quedando grabadas en su memoria colectiva, particulares a esta comunidad.

152

El considerar elementos como la cordialidad, la solidaridad, los valores familiares y comunales, así como adentrarse en ciertas formas de vida y convivencia, se justifica por considerarles actos interrelacionados, maquilados por propios, motivados en la coexistencia, dirigidos a conseguir elementos de praxis y lograr mayor conocimiento personal y social. Por un momento parecieran ser que los renglones ya leídos están plagados de información destinada a expertos instalados en las ciencias

de la psique, por mezclar procesos sociales y su influencia en lo individual y viceversa.

En realidad, se pretende mostrar la cercanía existente entre las consideraciones mencionadas y el nexo con el interés anclado en la historia cultural. Esto quedará esclarecido poco a poco. Primero se indica que conforme a la pretensión general investigativa de interpretar la vida cultural correspondiente a una microsociedad fue necesario incursionar también en la cotidianidad, es decir, indagar sobre estos aspectos subjetivos que constituyen la convivencia entre los miembros de esta comunidad. Para todo esto fue preciso convivir y conocer las formas de vida de una comunidad rural compuesta por personas descendentes de norteamericanos, que se comunican en otro idioma, físicamente diferentes a la población mexicana, que tienen costumbres y tradiciones que no encajan del todo con aquellos que les rodean, personas que resaltan por ser hombres y mujeres dedicados al trabajo y a conformar grandes familias en las que postergan los valores, formas de vida y de existencia.

Lo que acontece en las calles, hogares, durante las comidas familiares o comunales, en las reuniones o celebraciones, fueron los eventos, por mencionar algunos, en los que se logró identificar ciertos acomodos de estructuras mentales y sociales (sin mostrar un posicionamiento desde la sociología o psicología estructural). Fueron momentos propios, que junto a la oralidad de los miembros permitieron interpretar las cargas emocionales y sociales que forman parte de la cultura y que se deslizan como líquido, en todos los rincones. Estos acontecimientos, favorables o no, traen consigo sentimientos que permanecen en la memoria colectiva, la cual se traslapa a lo social y quedan en la llamada memoria social y cultural.

Así mismo, otro de los elementos considerados fue la carga mística conformada de creencias, mitos y rituales transmitidos por generaciones y que de igual manera son parte del sentido identitario de la comunidad, presente desde el origen de la comunidad como el mito fundacional del mormonismo que tal como otras religiones, al creer en la existencia de un ser supremo y en este caso en un personaje capaz de entablar conversaciones con este u otros seres que marcan las pautas morales de convivencia.

Haciendo un paréntesis y sin el afán de obviar, se esclarece el concepto de cultura, el cual considero fundamental para concebir e interpretar la identidad de una comunidad. Así mismo la historia se encuentra claramente entrelazada con los procesos culturales y estos determinan el sentido de identidad de la agrupación, uniendo entonces, aquellos rasgos o características particulares que permiten al propio o al externo diferenciarse entre las agrupaciones.

El concepto de cultura al igual que la historiografía han sufrido modificaciones. Para Burke el término cultura al inicio se utilizaba estrictamente en las artes o ciencias, posteriormente dirigido a lo popular en la música, medicina u otras; ya en la última generación de la historia cultural “la palabra ha pasado a referirse a un vasto repertorio de objetos (imágenes, herramientas, cosas, etc.) y prácticas (conversación, lectura, juego)” (2004, p. 45).

154

Fue entonces que para la interpretación de estos procesos culturales se siguió la línea propuesta por Geertz, quien, desde mediados de los noventas, en uno de sus libros recuperó algunos ensayos de su autoría, en los que colocó especial interés en el conocimiento local como un pensamiento social que nace del sentido común conformado por un cúmulo de signos y su simbolismo. Por lo que dicha comunidad fue pensada a través de sus manifestaciones culturales, precisamente con

estos marcos de referencia y su historicidad. Burke citando a Geertz indicó que la cultura es “un patrón históricamente transmitido de significados encarnados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas, expresadas en formas simbólicas mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes hacia ella” (2004, p. 54).

Metodológicamente, los estudios culturales sin etnografía suelen ser impensables. Se reconoce que esta modalidad se desprende de la antropología, y en este caso fue la manera de abordar las formas de vida de una comunidad hermética y reservada, quienes para mantenerse y permanecer elaboran códigos que limitan ante los externos, seleccionando cautelosamente a quienes permiten acceso. Dicha labor compete también al historiador, quien interesado en la cultura y en palabras de Burke:

Se ha obrado una transformación gradual en el uso del término <cultura> por parte de los historiadores en los últimos treinta años aproximadamente. Empleando antaño para referirse a la alta cultura, ahora el término incluye asimismo la cultura de la vida cotidiana, es decir, las costumbres, los valores y los modos de vida. En otras palabras, los historiadores se han arrimado a la concepción mantenida por los antropólogos (2004, p. 50).

Si bien el interés en aspectos culturales junto a la complejidad en las ciencias sociales hace necesario considerar la mayor parte de elementos que construyen el todo y que guardan relación entre sí, en este caso se delimitaron aquellos elementos culturales que son parte de la configuración del sentido de identidad de la comunidad. Fue así como se dirigió la mirada hacia la religión, la educación y la familia como las tres grandes dimensiones sociales, considerando las particularidades que conforman a cada una de ellas.

En este mismo orden se reconocen algunas características propias de la comunidad. En primer lugar, se tomó en cuenta la religión, reflexionando en la apropiación y resignificación de una serie de elementos canónicos que dan sentido a su vida. Así mismo el fundamentalismo, dentro de este ámbito, se considera como causa primigenia para conformarse como comunidad y actualmente es un elemento que funciona como aglutinante para mantenerse y permanecer.

El segundo parámetro o dimensión fue el ámbito educativo, colocando mayor énfasis en la educación informal sea o no intencionada, proveniente de diversas instituciones, con el distintivo de la situación contextual particular de la comunidad mormona.

La tercera dimensión acerca de la composición familiar se determinó en función de la construcción identitaria de esta agrupación mediante sus procesos educativos, más allá de que sean polígama o no, ya que esta estructura está estrechamente ligada con las creencias religiosas incluidas en la primera dimensión. Al interior de la familia se observaron las prácticas cotidianas y se estimó el papel fundamental de la enseñanza en este entorno, interpretando qué sentido de comunidad imaginada construyen en ese espacio.

156 Hasta este momento se ha mencionado en reiteradas ocasiones la palabra identidad, pero incurrir en este término requiere una conceptualización, para este caso se toma lo expresado por Valenzuela (2018) quien mencionó que la identidad se conforma de una serie de umbrales, fronteras o marcos intersubjetivos de reconocimiento o clasificación social. Esta puede estar presente en dos sentidos, una es la identidad de pertenencia que se desarrolla en las relaciones cotidianas y la segunda identidad es la de adscripción, considerada como genérica, con la cual no se requiere convivir constantemente con los miembros

de una comunidad en particular, como su nombre lo dice es la adscripción a cierto grupo o colectividad.

Años antes, este mismo autor desarrollo preceptos que fueron considerados al caracterizar los procesos identitarios de la comunidad en cuestión. Especialmente se incide sobre el sentido de pertenencia como determinante, establecido dentro de lo cotidiano, en donde convergen las dinámicas sociales y se muestra el contenido simbólico ya establecido, en palabras de Valenzuela:

Es en la interacción social donde se articulan los diferentes pactos simbólicos mediante los cuales se constituyen los sujetos y se adscriben en una o varias comunidades imaginarias... de esta manera, la cotidianidad será el ambiente preferente donde se consolidan los pactos simbólicos `juramentados´ pero estos se validan y se insertan en formas institucionalizadas que reproducen los universos simbólicos dominantes (1998, pp. 72-73).

Ambas tipologías de identidad se encuentran presentes, sin embargo y debido al número de personas que conforman a la comunidad mormona, así como sus estrechas relaciones familiares y comunales se consideró prioritariamente el alusivo a la pertenencia; en una comunidad en la cual se identifican y conocen casi en su totalidad, debido a sus mismas condiciones. Así mismo esta agrupación tiene una serie de referentes de adscripción ya que al igual que ellos, existen otras comunidades que comparten el mismo mito fundante, la historia de la diáspora, la separación de la iglesia madre y un simbolismo que al mismo tiempo que los identifica como semejantes, los diferencia de los que están afuera y que configuran estas formas de pertenencia.

Esta misma distinción de pertenencia y adscripción la traslapa a dos tiempos, cotidiano y genérico, correspondientes con lo recién expuesto. Hacer referencia al tiempo implica repensar lo social desde la historicidad, la cual funciona como uno de sus ejes rectores y es un elemento de impacto en el desarrollo y acomodo de la construcción de la identidad, como resultado de una serie de acontecimientos situados en un tiempo y lugar particular.

Los miembros o descendientes de la comunidad mormona fundamentalista son seres sociales, históricos y culturales, al igual que cualquier otro ser humano; por lo que recuperar y considerar los referentes comunes de la agrupación tales como su historia, su situación actual en diferentes ámbitos, aquellos momentos críticos que redireccionaron su camino, sus tradiciones, lo concerniente a la fundación mítica y el simbolismo, fue relevante para comprender el sentido cultural y comunitario de esta agrupación.

El tiempo sirvió como referencia al momento de contextualizar los acontecimientos en el devenir de este conglomerado social y aunque el pasado es difícil de percibir, lo que se hizo fue reconstruir dichos acontecimientos. Definitivamente, el pasado no existe como entidad física, lo que existen son pistas y vestigios, mediante los cuales se realizan las interpretaciones desde el presente. Así que cuando se habla del tiempo histórico se refiere a la interpretación de los sucesos que están presentes en la subjetividad de quien recrea y supone el pasado junto a los comportamientos correspondientes.

158

Ahora bien, los antecedentes de la historia cultural como una historia interesada en las mentalidades, como ya se puntualizó, inició con un diálogo abierto con otras teorías y métodos considerados pertenecientes a diferentes perspectivas trasdisciplinarias como la sociología o la antropología. Lo que dio las pautas necesarias para

migrar desde una narrativa de los hechos hacia un genuino interés en analizar las creencias, mitos, ritos y valores como elementos presentes en la cotidianidad. Entonces, sería un error considerar que la historia es una sola condición, se trata más bien de hechos o fuerzas dinámicas que se dirigen hacia un fin determinado, que son recreadas, narradas e interpretadas.

Al hacer hincapié en toda esta carga histórico-cultural se vislumbra la relación de la historia con la designación de los puntos distintivos o los dispositivos para cercar las pautas o condiciones de pertenencia y de adscripción. Por lo que la historia al ser social y cultural envuelve tanto al autoreconocimiento como al heteroreconocimiento, es decir, el cómo se van definiendo como grupo a sí mismos y cómo los representan quienes los ven desde fuera, claro está, siendo una relación en ambos sentidos.

Estas relaciones auto y hetero no se dan solo en el plano del reconocimiento, también en el campo de la representación y de la adscripción. Ambas, al ser relaciones entre lo individual y lo colectivo, muestran una clara articulación entre lo psicológico y lo social; lo que ratifica la integración de una conciencia e identidad en ambas esferas.

Lo anterior dio la pauta para considerar el fenómeno cultural migratorio y fronterizo. Las narrativas recrearon tanto identidades norteamericanas como mexicanas. Si bien algunas tuvieron más fuerza o solidez, se concluyó que ambas, junto a sus propios marcos de convivencia promueven la construcción de un sentido de identidad particular, que independientemente de la credencialización que les nombra de una, otra o ambas nacionalidades, logra conformar un hibridismo entre la persona rural mexicana dedicada a la agricultura o ganadería, principalmente, pero con una carga cultural proveniente del

país vecino, visible desde el arraigo del idioma hasta las dinámicas dentro del hogar.

Esta mezcla compartida es expresión identitaria de una comunidad que conmemora festividades icónicas de los Estados Unidos de Norteamérica, son bilingües y durante su cotidianidad evocan nostalgias, emociones y representaciones de lo que es migrar o regresar a su país de origen propio o ascendente.

Esta dinámica fue sencilla de determinar al conocer las formas de vida y trabajo que comparten entre dos países, ya que existen una gran cantidad de personas en la colonia que migran y retornan constantemente a su lugar de origen. Pero en adhesión con lo expuesto por García Canclini (2014) se indica que los procesos migratorios existen en más niveles; las fronteras no solo separan a las naciones, sino que dentro de un mismo territorio nacional existen, como entre países, arquetipos como la segregación, el intercambio y la solidaridad. Esto fue identificable en una historia reciente en la que esta agrupación ha experimentado actos de violencia física y simbólica por parte aquellos que radican geográficamente en espacios cercanos. Para clarificar el punto de unión de lo expresado, este mismo autor indicó que:

En estos procesos -migraciones transnacionales y fracturas internacionales- se combinan identidades múltiples. Lo propio y lo ajeno se entremezclan: pertenecemos a redes que cruzan las fronteras nacionales y a veces nos sentimos extraños en la propia sociedad. Podemos sentirnos extranjeros, no solamente debido a los cambios territoriales sino al tener experiencias de alteridad que suceden en el lugar donde vivimos (p. 46).

160

Hasta este momento se han detallado puntos clave que fueron producto del trabajo etnográfico, principalmente con entrevistas, observaciones

y trabajo con documentos. Se trata de un resultado de visitas en diferentes momentos a lo largo de varios años que marcaron la relevancia al categorizar las interacciones intragrupalas e intergrupales.

Para profundizar en esto, se retomaron las particularidades de las interacciones sociales y continuando en una misma dirección, adueñándose de los conceptos básicos de Berger y Luckmann quienes a mediados de los años sesentas, partieron de reconocer a la vida cotidiana como un mundo ordenado en el cual se construye la naturaleza del pensamiento social con una serie de significados compartidos y esta subjetividad surge a partir de las interacciones sociales.

Es indispensable aclarar, al lado de Berger y Luckmann, que los fenómenos sociales se conciben en tres momentos, aunque desposeedores de secuencia, le caracterizan a la sociedad en un proceso dialéctico: externalización, objetivación e internalización. Este último punto de internalización surge cuando el individuo otorga el significado de un acontecimiento objetivo y es la base para “la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 2003, p. 165). Las personas asumen que el significado no es único, sino que existen otros quienes le brindaron un significado previo.

Así mismo, estos teóricos elaboraron una categorización en cuanto a los procesos de socialización primaria y secundaria presentes durante la internalización de la realidad. En cuanto a los procesos primarios son aquellos establecidos durante el intercambio cotidiano, presentes en la convivencia familiar. Se trata de la primera socialización de los individuos y a través de la cual se convierten en miembros sociales, lo que desata un proceso con una fuerte carga emocional.

En el caso particular investigado se estableció a la familia en función del significado que le otorga la misma comunidad y no como la clásica visión occidental de la familia nuclear. En esta agrupación coexisten, imaginan y conviven en lo cotidiano con lo que para ellos es su gran familia, una representación de la unión de varias mujeres con el mismo hombre, por lo cual varios hijos comparten el mismo padre. De igual manera, estas relaciones de coexistencia entre aquellas familias de diferente configuración con las del matrimonio plural están presentes, debido a su reciente origen como colonia, ya que comparten en sus antecedentes esta característica del matrimonio plural.

En cuanto a la socialización secundaria, se trata de los procesos posteriores a la primaria y ocurre mediante la interacción de este miembro de la sociedad en diversos espacios. En este caso se consideraron a la comunidad y las escuelas a las que acuden los niños y jóvenes como los dos espacios principales en esta socialización. Ambos, al igual que la familia se suponen como agentes socializantes y educativos, pero se encuentran en este nivel. Las escuelas ya sean oficiales o las instituidas dentro y por la comunidad, se explicaron desde los contenidos que manejan hasta los ejes mismos de la enseñanza. Precisamente dentro de estos procesos se hizo énfasis en identificar a la educación informal como una manera de configuración de la identidad, claramente fusionada a lo social y que ayuda a entender el sentido que se ha mencionado.

162

Hasta aquí se han determinado algunas formas de relación encontradas en las interacciones cotidianas, que en una lógica comunitaria apuntan hacia relaciones socio-afectivas, desde lo humano cambiantes, dependiendo del momento y las personas. Precisamente así fue como se alumbró el campo de la subjetividad en aquello que, a pesar de no ser visible ante la mirada, estuvo ansioso de liberarse mediante la

interpretación, delimitada en este caso por los elementos antes mencionados.

En este sentido, la complejidad fue constitutiva de la interpretación de esta organización social, personas con prácticas comunes y espacios en donde fue posible identificar las manifestaciones que forman parte de su mundo y que son al mismo tiempo expresiones culturales.

El interés en procesos subjetivos encareció partir de un concepto de cultura simbólica dentro de un campo social, para otorgar significados con fines de organización y praxis, en donde el sentido común juega un papel fundamental al ajustar las formas y medios que moldean las prácticas sociales. El término simbólico se entiende desde las reflexiones de Giménez (2005) quien retoma a Clifford Geertz y John Thompson para definirlo como:

El mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas `formas simbólicas`, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación... lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación (p. 68).

Se recurrió a este término, debido a que en este gran universo coexiste el simbolismo, que refiere a la significación que las personas otorgan a lo percibido, esta interacción con lo externo se da en el plano de la imaginación al conferir el significado y el sentido. Por lo que surge la necesidad de definir lo que es el símbolo, que de acuerdo con lo expresado por A. Lalande se refiere a “todo signo concreto que evoca, por medio de una relación natural, algo ausente o imposible de percibir” (Durand, 1968, p. 13). Y precisamente este “signo remite a un significado inefable e invisible, y por eso debe encarnar concretamente

esta adecuación que se le evade, y hacerlo mediante el juego de las redundancias míticas, rituales, iconográficas, que corrigen y completan inagotablemente la inadecuación” (p. 21).

Las interacciones pueden o no poseer significados, la diferenciación estriba en incluir los elementos imaginativos y atribuirle significado a los acontecimientos u objetos con los que se tiene contacto, necesariamente bajo los marcos socioculturales correspondientes. Este universo simbólico y la vida cotidiana fueron inseparables, ambos comprometidos con los símbolos y las representaciones de la realidad, permiten convivir y elaborar un pensamiento significativo comprensible por aquellos, siempre y cuando compartan determinado marco social e interpretativo.

En este aspecto y siguiendo a Castoriadis, Valenzuela mencionó que “el concepto de imaginario alude principalmente a formas culturales que funcionan como formas instituidas e instituyentes. No es solo la conformación de ciertos sentidos o de imágenes, sino que son sentidos incorporados en prácticas institucionalizadas como la educación” (J.M. Valenzuela, comunicación personal, 05 de julio de 2018). Entonces el entendimiento del imaginario integra el sentido humano y su paso de lo corporal a lo etéreo, siendo en este conducto que las representaciones muestran la relación entre lo imaginado y las interacciones con su contexto social.

164

En cuanto a la relación del imaginario y su papel dentro de historia, se cita a Escobar quien indicó que “la palabra ‘imaginario’ se volvió una noción y un concepto en el que la solidaridad del presente y del pasado es la más pertinente justificación de la historia” (Escobar, 2000, p. 11). Visto desde siglos anteriores con la escuela francesa, el imaginario ha de pertenecer a la historia, posibilitando la escritura de una historia que pareciera ser sencilla por recuperar lo local, pero interesada en el

mundo de las ideas. Como fue el caso de la comunidad centro de la investigación.

Para ultimar con este aspecto, en el siguiente párrafo se contempla la articulación de dichos términos con los aspectos identitarios. Se cita nuevamente a José Manuel Valenzuela, quien apoyó en la redirección de las categorías, ejes y dimensiones del trabajo investigativo, al mencionar que:

Las identidades imaginarias son pactos simbólicos que influyen en la práctica social y constituyen recursos para la articulación de proyectos. Son los fantasmas del imaginario que cobran forma y vida en la conciencia social; arquetipos que dibujan a los hombres y mujeres reales. El individuo no se reconoce en sí mismo sino en los fantasmas colectivos, y cuando más se asemeja a la entelequia, nuevos fantasmas se transparentan o cobran fuerza. De la manga mágica de las identidades colectivas han nacido grupos, etnias, nacionalidades, Estados-nación, movimientos sociales, culturas alternativas, etcétera (2000, p. 16).

Consideraciones finales

Unido al interés principal de este texto en función de mostrar las relaciones de la historia cultural con las caracterizaciones propias de la colonia de mormones fundamentalistas, se reconoce que fue un reto la interpretación de lo intangible. Con ello se hizo necesario mostrar el posicionamiento investigativo, el cual fue colocar al centro al ser humano como un ser social y emocional, que desde la historiografía se reconoce como poseedor de un bagaje histórico y cultural, pero creador de su propia realidad. Así que, sin ser impositivo, se logró analizar e

interpretar su pensamiento para escribir y dar a conocer esta historia que incluye lo social, cultural, simbólico e imaginativo.

No fue la intención cuestionar o juzgar la identidad, lo que se buscó fue deconstruir aquellos procesos subjetivos y simbólicos que conforman el pensamiento social en su sentido de identidad. De igual forma, se concibió a la identidad como interminable, similar a un espiral, en donde la base identitaria genera nuevos imaginarios que se adhieren a los ya instituidos pero con la fuerza necesaria para ser instituyentes.

Es importante resaltar que la distinción de los elementos constitutivos de la producción y reproducción de las pautas culturales y del imaginario, fueron seleccionados porque funcionan como argamasa, ya que es así como se construyen las relaciones con otredades y alteridades para posicionarse y asumir su identidad.

Se concluye que todo el trabajo narrado hasta aquí, fue posible conocerlo y recuperarlo con apoyo de las herramientas provenientes de la historia cultural, la cual brinda los elementos teóricos y metodológicos suficientes para acercarse a la interpretación de los aspectos simbólicos.

Referencias

166

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Burke, P. (2004). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, España: Paidós.

Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Escobar, J. C. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, N. (2014). “El mundo entero como un lugar extraño.” En J. M. Arce, *Trasnfronteras: fronteras del mundo y procesos culturales*. México, D.F, México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Paidós.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura* (vol. I). México: CONACULTA.
- Santana, J. M. (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Venezuela: Fundación Buria.
- Valenzuela, J. M (1998). “Género y familia”. En J. Valenzuela, & V. Salles, *Vida familiar y cultura contemporánea*. México, D.F, México: CONACULTA.
- Valenzuela, J. M. (julio de 2018). (S. Liddiard, Entrevistador).

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Faire l'histoire Make history

Francisco Alberto Pérez Piñón*
Guillermo Hernández Orozco**
Jesús Adolfo Trujillo Holguín***

**Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "Apuntes para una historia posmodernista" en Espacio abierto vol. 25, n.4 (2016); capítulo de libro "La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos", en Acercamientos a la historia de la educación, diálogos actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico (2017). Desarrolla la línea de investigación Historia e Historiografía de la Educación. Cuenta con reconocimientos Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico aperezp@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

***Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua" en IE Revista de Investigación Educativa, Vol. 8, No. 14 (2017); Debates por la historia (Cinco tomos). Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018; Perfil Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Su tema de interés es la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico gbernand@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

****Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Entre sus publicaciones recientes están: Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917 (coord.) (2018). Cuenta con reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico jatrujillo@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Historial editorial

Recibido: 20-mayo-2018

Primera revisión: 23-mayo-2018

Segunda revisión: 25-agosto-2018

Aceptado: 28-septiembre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Faire l'histoire

Resumen

Se pretende en las páginas del presente escrito hacer un recorrido de manera didáctica por algunos paradigmas que han dado sustento a las distintas formas de hacer narrativas historiográficas, de dar sustento a la manera en cómo los investigadores de esta área realizan la generación de conocimiento para consumo, distribución y reproducción de los acontecimientos del desarrollo humano en el transcurso del tiempo y los espacios en los que ocurren; se incursiona en el paradigma de Leopold von Ranke, conocido como el Historicismo, en la Escuela de Francesa de los Annales de Lucien Febvre y Marc Bloch -como sus iniciadores- y continúa con la línea desarrollada hasta nuestros días, siempre con la firme idea de que la historia se hace como lo enuncia el título, que se recupera del francés y que hace alusión a una obra de connotados historiadores de esta escuela. Se mencionan elementos del materialismo histórico que están presentes y que fueron acogidos por la línea de investigación de la historiografía francesa; se rescatan planteamientos modernos y posmodernos de lo que es la historia, así como su rumbo hoy en día y se trata de aclarar que tenemos un objeto de trabajo eminentemente subjetivo para quienes nos dedicamos a la investigación histórica. Finalmente, se enuncia que el escrito pretende motivar a estudiantes y profesores interesados en la profundización en esta área investigativa.

170

Palabras clave: Paradigmas historiográficos, hacer la historia, subjetividades y objetividades.

Make history

Abstract

This paper attempts to undertake a didactic journey through some of the major paradigms of Historiographic narratology that researchers have adhered to when presenting their findings on Human Development Events, within their time and space constraints, for their exploitation, distribution and propagation. It first considers the Historicist Paradigm by Leopold von Ranke before turning to The French Annales School founded by Lucien Febvre and Marc Bloch and continued afterward by prominent historians from the French school and their present-day lines of research. It then explains in what manner Historical materialism is a methodological approach that has been highly influential in setting the agenda for French historiography. The paper closes by describing modern and postmodern methodological approaches to historiographic research and by reflecting on how the object of study of this line of research is essentially subjective. The ultimate aim of this paper is to motivate students and professors interested in growing in this research area.

Keywords: Historiographical paradigms, make history, subjectivities and objectivities.

Introducción

La pregunta que origina el escrito llegó precisamente cuando escuché a investigadores de otras áreas decir que hacer historia es solo acercarse a los documentos y traducciones, incluso otros que llegaron a preguntar ¿entonces, son Rankeanos tus profesores? Por ende, considerando la falta de especificaciones relacionadas con las construcciones y problematizaciones en la historia.

Fue con ello que surgió el interés por aclarar, ya que cuando consideran los colegas investigadores que eres Rankeano, se están refiriendo a un paradigma historiográfico en el cual la transcripción de las fuentes es la reconstrucción de los hechos, en donde no caben las valoraciones y el resultado de las interpretaciones subjetivas queda fuera, precisamente para no cambiar el rumbo de la historia. Desde esta postura la verdadera historia es aquella que reconstruye los acontecimientos tal y como ocurrieron en el pasado, porque no hay que olvidar que el inicio de la historia científica ocurrió en una época dominada por el espíritu comteano, que aseguraba que sólo era digno de crédito cognitivo aquello que se podría comprobar y reproducir. De allí la necesidad de sustentar con los documentos o vestigios la objetividad en la historia.

172 Hablamos de las ciencias naturales en oposición de las ciencias humanísticas o del espíritu como las escindió Wilhelm Dilthey en un afán por desprenderse de los discursos hegemónicos de lo que era científico, de conformidad con las reglas del positivismo, y que por supuesto no era el esquema al que respondían estas últimas. Pero no abundaremos más en esta disputa que lleva varios siglos y que por fin - con algunas raspaduras intelectuales- son reconocidas como ciencias sociales, la ciencia de los hombres y las mujeres en el tiempo y contexto.

Esto ha sido el parteaguas para decidir, después de meses de estar pensando con qué artículo exhibirnos en este primer número de la revista electrónica Debates por la Historia, hacer algunas breves demarcaciones de los múltiples significados de la historia, de cómo se ha venido conociendo y cómo trabajar desde distintos enfoques; todo a la luz e intentos para recuperar e interpretar los distintos momentos y cortes del desarrollo de la ciencia histórica y con la firme intención de dar a conocer -siendo y no siendo Rankeano- los distintos paradigmas historiográficos.

No es desconocido que la invención de la escritura marca la división entre lo que arbitrariamente se ha considerado prehistoria de la historia y esta última se inicia precisamente con dicha aparición simbólica. Mencionamos que ha sido una división arbitraria porque no se puede pensar en estos tiempos posmodernos que lo anterior a las formas simbólicas no sea historia, porque habrá que entender que esta disciplina abarca las interacciones entre hombres y mujeres que dan sentido a la existencia por medio de la producción de sus satisfactores básicos y sus formas suntuosas de producción y reproducción cultural. Sin embargo, es por medio de la escritura que los pueblos y sus poblaciones estructuran sus formas y maneras de dar a conocer su existencia, pero tampoco históricamente debemos desconocer que el control de los escritos y de la lectura por parte de la Iglesia constituyó un monopolio.

Filippo di Strata, un monje dominico que se opuso a la intromisión del invento de Gutenberg, en realidad se estaba oponiendo a la difusión escrita de las obras de los comunes, ya que el predominio en el siglo XV era de la religión. La lectura y traducción de los documentos considerados sagrados solo era facultad de personas autorizadas por la alta jerarquía eclesiástica y la actividad se realizaba a mano, con la pluma, de tal suerte que la “pluma es una virgen y la imprenta la puta”

(Solana, 2012). Tal vez suene fuerte la segunda palabra, pero por aquellos tiempos era tal el enojo y la pérdida del control sobre los libros escritos que a partir de este invento cualquiera podría escribir ahora sus manifestaciones impías y por supuesto poner en peligro y quebrantar la moral de los pocos lectores de esos tiempos; hoy nos preguntamos ¿qué sería de la sociedad informada si no existiera este invento?

Algo similar ocurre entre los historiadores, entre los que buscan la objetividad de un acontecimiento como la verdad única y quienes buscan verdades a partir del mismo acontecimiento. La verdad se vuelve relativa y asequible a la postura que asuma el individuo, dependiendo del lugar que ocupe en la estructura económica, política y social; esto es la oposición que se está presentando entre la historia que se sigue sumando a esa definición de la narración de los hechos del pasado y se queda anclada en los acontecimientos como hechos puros y se regodean de los descubrimientos.

Es claro que lo mencionado anteriormente debe hacerse, pero no debemos escapar a las interpretaciones del presente. Los historiadores nos estamos quedando en el pasado muy necesario pero muy lejano que además se queda fuera de conexión con el presente. Es ahí que la asunción de una historia que aborde el presente, que se preocupe por las relaciones de producción de bienes materiales e intelectuales de la cotidianidad, que no se pierda el sentido de lo humano, ni la oportunidad de incidir en el tiempo presente.

174 Pensar históricamente como actividad discursiva, que se construye y reconstruye en estructura interpretativa de los acontecimientos que ocurrieron y ocurren ante nosotros en la cotidianidad, abundar en que la realidad no es una creación *ex nihilo*, sino que todo tiene una ontología que se transforma por los procesos dialécticos de lo que ahora son y de lo que serán en el futuro; de tal suerte que la historia que

aborda el tiempo presente es aquella que no teme aventurar juicios en bien de la sociedad y por lo tanto la configuración de la sociedad en la que aspiramos vivir es resultado de las tendencias que se estructuran siempre en bien de la sociedad, tratando de crear un mundo más humano, más justo e igualitario en las distintas manifestaciones de la vida social.

Como corolario, la historia tiene que abordar los acontecimientos del pasado y traer el sentido asignado por los antiguos con el presente, que sean la base para la interpretación de las posibles innovaciones aquí y ahora.

La historia debe abocarse a la interpretación de los acontecimientos del pasado y del presente, hacia la configuración del futuro hominal. Esta ciencia no es simplemente la materia o curso que se aborda de forma curricular en los distintos niveles educativos que suenan vacíos y memorísticos, sino que la historia tiene que ser y jugar el papel de direccionadora del destino de los hombres y mujeres que poblamos el planeta; es la ciencia social que tiene que aventurar juicios, que debe conformar una visión, siempre pensando en el bienestar social.

Se mencionó en el texto anteriormente el término de tiempos posmodernos y con el fin de no soslayarlo, se expresa que desde esta mirada se aceptan los juicios relativistas en relación a la veracidad, en donde se tiene que ver, al lado de la postura de Mauricio Beuchot, desde la equivocidad, por la razón de que es imposible tener juicios con validez universal. También desde el escepticismo en el sentido de no creer en las aseveraciones sin tener reflexiones agudas y profundas y no negar en estas ciencias de la sociedad las subjetividades que, como juicios de los sujetos, siempre podrán responder con veracidad y equivocidad a unos y a otros individuos. El relativismo, el escepticismo y el subjetivismo son categorías que desde el enfoque posmodernista

están presentes de nueva cuenta en el afán de dar un giro que rescate las voliciones, deseos y las aspiraciones del género humano y eso tiene que ver con la construcción de las ciencias sociales con las interacciones entre los humanos.

El título del presente trabajo es la traducción literal del francés al español “Hacer la historia” y de entrada esto conlleva una dirección ¿la historia se hace o se construye? para estar afín a la epistemología constructivista y aunque el título es el resultado del volumen de historia de Pierre Nora en colaboración con Jacques Le Goff en 1978 y en su última obra de “Les lieux de mémoire” (Allier, 2010) -escrita en 1984- nos deja en claro que la historia se hace.

En definitiva, tenemos que mencionar en este espacio de escritura, que efectivamente al tomar la expresión del título, es necesario revisar de forma parsimoniosa que la historia la hacen los hombres y mujeres en un determinado momento histórico, de conformidad con la definición que hace Bloch (2002) pero también tenemos que referirnos de manera clara a que existe otra historia o historias que son contadas por los historiadores.

176 Se aclara que hay una historia en la que se han producido y se producen los bienes materiales e intelectuales por seres de carne y hueso, con el fin de lograr su sobrevivencia. Existe otra u otras, como señalé anteriormente, contadas por los historiadores. La lógica entonces está en las relaciones de los individuos para la producción de sus satisfactores de vida del pasado, que tienden a ser reconstruidas. Aquí es necesario aclarar que el pasado como entidad física es imposible de reconstruir, así que nos apoyamos de las pistas o huellas dejadas en monumentos, manuscritos o expresiones verbales, para tener una ideas de cómo fue en realidad ese pasado y otra cosa son las ideas o conjeturas que parten de los investigadores del área histórica que nos externalan

cómo fue ese pasado o cómo es el presente. Todo esto mediado con juicios y voliciones del investigador que nunca podrá separarse de la propia subjetividad y por tanto -y aunque la ética del oficio del historiador debe de estar presente en todo momento o acontecimiento- el resultado de las narrativas en ocasiones no se advierte o no se puede evitar el “canto de las sirenas” y se tiende a la elaboración de discursos agradables y convincentes a manera de seducción. Un ejemplo de ello es la tendencia de los historiadores de izquierda que ven acontecimientos como huelgas, manifestaciones, encuentros físicos, guerrillas, como el antecedente o causas para que se dé una revolución con tendencias a la igualdad de los seres sociales, cuando en realidad lo que ocurre son ciertas oposiciones y resistencias a estructuras creadas en el trabajo, sociedad, y la cultura (Giroux, 2004). Aquí cabe mencionar que, aunque las resistencias pueden generar verdaderos cuestionamientos sociales, esto no lo puede ver el historiador porque las formaciones sociales son muy cambiantes, por la razón de que son constituidas por seres que piensan, sienten y actúan; pero si inciden en el desarrollo, con ideas provocativas y perfiladas a la sociedad deseable.

Es conveniente recuperar el pensamiento epistémico de Ricoeur en relación a la doble epistemología de la historia:

La historia surge de una epistemología mixta, de un entrelazamiento de la objetividad y la subjetividad, de la explicación y la comprensión. Dialéctica de lo mismo y de lo otro alejado en el tiempo, confrontación entre el lenguaje contemporáneo y una situación caduca, “el lenguaje histórico es necesariamente equívoco (Dosse, 2009, p. 5).

177

Con esta cita podemos darnos cuenta de que la reconstrucción de los acontecimientos en el tiempo tiene -al ser narrada- que provenir de evidencias, o en otros términos, partir de la objetividad pero a la vez,

esta es interpretada por el sujeto que realiza la narración y es cuando se presenta la subjetividad. En este momento dialéctico está presente la temporalidad, porque hay que tener imaginación sin perder objetividad de las distintas formas culturales en tiempos de un pasado remoto o cercano. Esa distancia temporal tiene que ser, por lo tanto, resultado de la o las interpretaciones de quienes se acercan al objeto de estudio. Los lenguajes con los cuales se realizan las narraciones son siempre contemporáneos al momento real narrativo y en ocasiones utilizamos términos para organizar la información social que en ese pasado jamás existió.

El final de la cita de Dosse nos ilustra de la equivocidad del lenguaje con que se narran los acontecimientos históricos y nos atreveríamos a afirmar -a la manera como trabaja Adam Schaft, en relación al criterio de objetividad de la historia- que ante un mismo acontecimiento histórico existen múltiples interpretaciones y entonces las preguntas son: ¿cuál es la válida? o ¿A quién debemos de creerle? En referencia al autor, porque es quien realiza la interpretación o ¿Son todas válidas? Es ahí donde se menciona que la verdad más cercana o la interpretación más acertada es aquella que tiene que ver con la abundancia de la producción del autor sobre ese objeto; esto es sencillo, quién más ha investigado sobre un mismo objeto de estudio, por lógica, es quién más lo conoce y nos arroja interpretaciones no verdaderas, sino más cercanas a la veracidad.

178

En síntesis de lo tratado anteriormente y con el fin de dejarlo asentado en este trabajo de una manera fina, para que no queden dudas, la historia es una fabricación y dependiendo del lugar de su producción, tiene nexos con la ideología o con narrativas cuya tendencia es crear una cosmovisión en el público hacia el que se dirigen las narrativas. No es lo mismo la producción de los discursos históricos académicos,

desinteresados y científicos, que la producción de los discursos históricos tendenciosos de las compañías privadas o gobiernos que pretenden el monopolio de la información y -por supuesto- la manipulación de los acontecimientos históricos; sin dejar de lado que los mismos discursos históricos académicos también tienen sus finalidades. En la mayoría de las ocasiones, aunque desinteresadas, se pretende adormecer el espíritu y la racionalidad de los lectores, para que no piensen en el mejoramiento y menos en el cambio social que puede afectar a las clases sociales dominantes. Por ello, las narrativas históricas inofensivas, que no toman partido o tendencias hacia la igualdad y el mejoramiento de los seres humanos, continúan y se reproducen aún cuando su banalidad es evidente.

Tratando de recuperar la brújula del inicio del trabajo, se mencionó el paradigma Rankeano y este surgió en el siglo XIX. Tenemos que mencionar que se le nombra así precisamente por el gran trabajo desarrollado por el profesor alemán Leopold von Ranke, de profesión filólogo. Él trataba de que la ciencia histórica estuviera a la par de las ciencias naturales, mencionaba la necesidad de que los seres conocieran su historia, su cultura, su terreno, sus personajes o héroes que habían defendido con honor los principios culturales comunes a la población. En esencia se trataba, con este tipo de historia, de lograr la consolidación de los Estados nacionales, de ahí las historias patrias y legendarias aprendidas en las aulas con el fin de determinar el perfil de ciudadano requerido en ese momento histórico.

No se puede dejar de lado que funcionó esta forma de abordaje de los contenidos históricos en la construcción de las ideas que se crearon, para lograr que fueran internalizadas por los moradores en las fronteras o demarcaciones convencionales. En el caso de nuestro país, tenemos fresca la memoria de lo que se trabaja en las aulas de los distintos niveles educativos en cuanto a algunos acontecimientos: Hernán Cortés

-el conquistador- lloró en el árbol de la noche triste ante la derrota sufrida por los naturales o Aztecas, así ha pasado a nuestra historia patria; la quema de los pies de Cuauhtémoc, último emperador azteca, quien no quiso revelar la ubicación de los tesoros, gracias a su estoicismo; Hidalgo el padre de la Patria; nuestros Niños Héroe que enfrentaron al ejército regular de Estados Unidos de Norteamérica durante la intervención en nuestro país.

Con esos ejemplos podemos ahora reflexionar y analizar que efectivamente Cortés lloró y habrá que preguntarnos ¿No lloraron las viudas de las víctimas? O por el simple hecho de ser indígenas esos sentimientos no son para ellos: los huérfanos, hermanos, padres. En relación al estoicismo de Cuauhtémoc, no se duda de las grandes ofensas y castigos sufridos pero lo que más se rescata de ese acontecimiento es la hombría de los indios, el no delatar ni traicionar, valores necesarios en la forja de las nacionalidades. Con Hidalgo padre de la patria, hoy podemos cuestionar ¿Por qué sólo se rescatan los acontecimientos heroicos? Dejando de lado, por ejemplo, el juicio que sufrió por parte de la Iglesia al ser excomulgado y posteriormente fusilado en los corrales de lo que ahora es el Palacio de Gobierno de Chihuahua, menos se da a conocer como contenido histórico educativo la manera cómo fue separado el cuerpo de la cabeza del llamado Padre de la Patria en el actual templo de San Francisco. Los días que permaneció estocada en uno de los costados de la Alhóndiga de Granaditas en Guanajuato. Los Niños Héroe que ahora en pleno siglo XXI difícilmente son historias que se sostienen y que sólo los investigadores de esta área lo han dado a conocer.

180

¿Qué sucede?, ¿por qué no se difunden estos conocimientos? La respuesta está precisamente en la esencia del Rankismo, encumbrar los acontecimientos que sirven para la moralización de una nueva sociedad

que comparta lazos comunes de cultura y estén prestos a defender ante cualquier afrenta que atente contra su nacionalidad, aún a costa de la vida.

El paradigma que se pregunta: ¿qué pasa cuando no existen las fuentes documentales o los vestigios? Entonces, ¿cómo se pueden reconstruir los acontecimientos? Es el paradigma resultado de la Escuela Francesa, que en realidad fueron un grupo de científicos sociales interesados en los acontecimientos ocurridos y los que estaban ocurriendo, por lo que propusieron incidir en ellos. Organizados en torno a la edición de la revista *Annales*, desde el año de 1929, se mencionan como los iniciadores de dicho movimiento a Lucien Febre y Marc Boch. Esta escuela -a la que se debe ese gran adelanto en las narraciones históricas- superó las traducciones literales de las fuentes y aplicó las formas subjetivas del pensamiento de los individuos, aceptó que la historia es una ciencia social, una ciencia que se produce no solo para generar conocimiento de las distintas sociedades, sino para decidir el rumbo social, teniendo siempre un pensamiento incluyente y democrático en relación a las formas de vida más igualitarias, de reparto del poder político y económico.

Sin duda estamos ya con este paradigma a gran distancia temporal de la edición del Manifiesto del Partido Comunista -que fue dado a conocer en el año de 1848 por Karl Marx y Friedrich Engels- en el cual se planteaba el programa del partido. Su nombre enuncia esa idea de igualdad y de socialización de los medios de producción, así como el reparto de la riqueza de manera social. Dicho pensamiento no ha sido una idea de moda, sino una idea que sigue presente hasta la actualidad. En pleno siglo XXI está posicionada y congruente con los principios de algunos partidos políticos en su lucha por la igualdad, modernos o posmodernos, si lo queremos mencionar de esa forma.

Esta recapitulación sobre la Escuela Francesa de los Annales es una base materialista social de mucha utilidad para el análisis de la realidad en vivo, de los comportamientos de los ciclos capitalistas, las pauperizaciones de las poblaciones y la separación de los trabajadores de la fase de la producción en su apropiación de la riqueza.

Con estos elementos se puede considerar que el materialismo histórico -o el marxismo- aportará la necesidad de estudiar los movimientos sociales en sus concreciones contextuales, pero a la vez enfatiza la necesidad de tener en cuenta los acontecimientos que los originan. Con ello nos estamos perfilando a la historia como la ciencia que estudia, tanto los movimientos del pasado como del presente, de una forma más simplista. También podemos mencionar a los tiempos como la forma filosófica para internalizar los acontecimientos, estos siempre son pasado y presente o más explícito -y sin tratar de crear enredos o discusiones ociosas- la anterior es ya pasado y la que continúa es presente; por lo que pasado y presente son dos complementos y a la vez son uno solo. Sin embargo, y como parte de la historia -aunque ya se ha mencionado- vale la pena rescatar lo de nuevo porque a veces nos vamos al pasado tan lejano que parece imperceptible. Si son necesarios o no habría que reflexionarlo, pero dejamos de lado el pasado inmediato.

182

El marxismo aporta a la Escuela Francesa de los Annales la necesidad de estudiar el pasado -sea lejano o reciente- pero sin descuidar el presente. El pasado es necesario, pero siempre en relación al presente. También parece prudente mencionar que Annales es una escuela de corte marxista y que la línea histórica de los investigadores latinoamericanos ha sido marcada por esta teoría o paradigma, expresado con el término que utilizó Thomas Khun.

Por ello, con el fin de seguir mencionando de manera *quisquillosa* lo que es o puede ser la historia, retomaremos brevemente el desarrollo de este paradigma, que a la vez nos aportará los elementos de cómo arribar a una Historia Crítica. Iniciamos con la cita de Ríos:

La publicación en 1949 de *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* de Fernand Braudel (1902-1985) marcó un hito en la historiografía mundial. La concreción de un modelo explicativo basado en la interrelación de tres tiempos o duraciones —larga, mediana y corta— y la importancia dada a las estructuras económicas, sociales y políticas fueron los pilares sobre los que se construyó una historia que se acercaba mucho al ideal de Bloch y Febvre de hacer una historia total (p. 99).

La cita nos ilustra cómo fue cambiando aquella historia narrativa y objetivista a una historia con nuevos y renovados temas, más sentidos y socialmente necesarios. Con atrevimiento se enuncia el esquema o modelo del materialismo histórico -o marxista- en relación a la teleología social a la que se pretendía que arribaran todas las colectividades. Inicia con el comunismo primitivo, en el cual la forma de producción era de manera comunal; explicitada más parsimoniosamente, en la edad primitiva los hombres y mujeres se organizaban para la caza, pesca, recolección y una vez logrado el objetivo, el reparto de lo recabado era distribuido de manera igualitaria o de conformidad con las necesidades a satisfacer.

La etapa posterior es la del esclavismo en la cual las actividades productivas recaían en la fuerza de trabajo del esclavo, quien estaba al servicio de los esclavistas, beneficiarios directos de los excedentes de la producción. El esclavo, por su parte, recibía una mísera parte para asegurar la reproducción y subsistencia de una vida útil para el trabajo.

Posterior al esclavismo, el marxismo nos ilustra que se llega al modo de producción feudal, en el cual continúa siendo una forma de esclavismo, pero ahora estos son hombres libres, con el fin de que se dediquen a actividades productivas y obtengan sus satisfactores para la reproducción de la vida humana. Claro que el señor feudal es el propietario de las tierras, aguas, bosques y fauna, pero tenía que pagar un tributo y podemos decir que era un sistema de producción basado en pagos para tener derecho de transitar, cultivar las tierras, cazar y hasta el derecho de pernada previo al matrimonio, aplicado a los vasallos del señor feudal.

Aunque el feudalismo fue una etapa de estancamiento a causa de las grandes divisiones territoriales establecidas por los señores feudales, las guerras intestinas e intrigas y las diferentes actividades económicas llevaron al surgimiento de una clase de burgueses (la palabra deriva de las personas que vivían en los burgos o ciudades amuralladas con bardas para defensa de los enemigos), quienes capitalizan las necesidades de la división social del trabajo, así que algunos se dedican a la agricultura otros a la ganadería y otros a los distintos y necesarios servicios; lo que genera una nueva clase social: la burguesía o capitalistas.

184

Así inicia la fase del capitalismo, donde se atiende la producción de mercancías invirtiendo fuerza de trabajo y materias primas para llevarlas al mercado; obtener un plus valor. Este es resultado de la inversión en fuerza de trabajo que se realiza con valoraciones para el logro de la subsistencia y mínimos distractores para que las personas puedan continuar al siguiente día con las jornadas laborales.

Es el capitalismo el modo que atiende a la producción de manera social y a la apropiación de forma individual, generando las diferencias en relación a lo económico o la capacidad de comprar los productos del

mercado y a lo político, que protege la manera de producir. Esto ocasiona grandes asimetrías sociales que se focaliza en lo económico como epifenómeno de pobreza para los que carecen de medios de producción, no para los propietarios de éstos (tierras, aguas, bosques, fábricas, tecnología, servicios). Por si fuera poco, se crea toda una superestructura para apuntalar que el modo de producción no cambie, para que se conserve el *status quo*. La educación, el derecho, la religión, la ética, la filosofía y la política tienen como función la organización y articulación del modo de producción capitalista. La superestructura funciona, analógicamente como el cemento, porque no permite que se disgregue o destruya el modo de producción construido.

El estadio superior del capitalismo -que es el objetivo de su transformación para terminar con las desigualdades- es el modo de producción socialista, en el cual se enuncia de manera teórica que debe haber un reparto más igualitario de la producción de los bienes materiales e intelectuales. Se plantea una sociedad más justa, democrática y políticamente igualitaria en la que los seres humanos no sean parte de las desigualdades de los modos de producción anteriores. Finalmente, el objetivo de todas las sociedades es que lleguen al comunismo, la comunidad de bienes y servicios, estadio al que arribarán todas las sociedades del orbe.

Es esta interpretación teleológica del materialismo histórico la que puso a pensar a los teóricos en las sociedades que tienen oposiciones y contradicciones en su desarrollo. No pudieron determinar que ese sería el punto de llegada de todas las sociedades, lo cual se concibe como la gran falla del materialismo histórico, o al menos de esa interpretación de los sacrosantos estadios de todas las sociedades.

No escaparon ni Ranke -con su visión de dar a conocer la historia objetiva, única, tal y como ocurrió-, ni Marc Bloch, ni Lucien Febvre de

llegar a una historia que fuera la madre de todas las ciencias, ya que el hombre y las mujeres son quienes deciden el ciclo de la producción, la distribución, consumo y la reproducción de sus formas superestructurales, su presente y su futuro. Tampoco lo hizo el marxismo al plantearse como un programa establecido el desarrollo social por los distintos modos de producción, para llegar al ideal de las sociedades igualitarias. Pero tampoco lo logró Fernand Braudel con el ideal de pensar que la historia es una sola, debidamente eslabonada, solo que dividida en acontecimientos de larga, corta y mediana duración.

La visión de Braudel es excelente, sin embargo hablar de la historia cuantitativa no causa temor porque es necesaria. Se requieren estadísticas económicas, de población, de consumos, pero estamos empeñados en que la historia es una ciencia interpretativa y que acepta opuestos o coincidentes juicios valorativos, porque al final es lo que permite tener la mirada de hacia dónde nos dirigimos como sociedad, qué sociedad dibujamos, en cuál sociedad deseamos vivir.

El modelo explicativo y lo cuantitativo -desde el punto de vista que aquí se expresa- se parece mucho a los modelos de corte nomotético, pero preferimos tener un basamento a la manera como el filósofo Paul Ricoeur lo refiere en una de sus tres magníficas obras de tiempo y narración. La mirada explicativa en la historia se desprende de esos modelos científicos positivistas y en nuestras áreas humanísticas se subsume y aprovecha con el fin de tener mejor comprensión, en ampliar y profundizar el objeto a conocer. Significa, en términos sencillos, que la explicación -más que modelo nomotético- permite conocer el fenómeno social que se está investigando. En un modelo explicativo se pierde el acontecimiento único, como tal, en la búsqueda de la regularidad para hablar de acontecimientos en general desde la

lógica deductiva, en detrimento de la reflexividad crítica para la narrativa histórica (Vergara, 2006). Agrega entonces Braudel a la discusión relacionada con las conceptualizaciones de la historia, que esta también utiliza los modelos explicativos en bien de la comprensión, así como la necesidad de que la historia se salga a brincos de ese cerco fronterizo epistémico que tanto daño le ha hecho, al haberla postrado como la simple narración del pasado, descuidando el presente.

Ahora la investigación tiene que perfilarse a los aspectos económicos y hacia la importancia dada a las estructuras sociales y políticas que son resultados de las relaciones e interrelaciones de personas, pues en la búsqueda de su producción siempre están presentes los hombres y las mujeres de carne y hueso. El que la historia migre hacia nuevos objetos de investigación se lo debemos a Braudel quien, aunque no lo preciso del todo por estar aún atado a los modelos generalizadores que eclipsaron el acontecimiento -retomando nuevamente a Ricoeur- abrió la oportunidad que se le había negado a la ciencia histórica de estudiar los acontecimientos de esencia profundamente humana. A partir de esta publicación, las puertas de la historia se abren para que los objetos de estudio se dirijan a las acciones de los humanos, lo que marca ese hito de despegue de la historiografía como momento narrativo del pasado, del presente y de las valoraciones del futuro deseado.

Se inician trabajos a partir de la veta abierta por Braudel, con connotados historiadores como “Pierre Chaunu sobre el comercio atlántico, Pierre Vilar sobre la Cataluña moderna (...) Robert Fogel y Stanley Engerman sobre el sistema esclavista estadounidense” (Ríos, 2009, p. 100), lo que a primera impresión nos aleja ya de las historias narrativas recortadas de documentos de primera mano. Ahora se aboca la ciencia al modelo que compondrá sus enfoques teóricos y metodológicos a los enfoques comprensivos e interpretativos propios de las ciencias del hombre o humanísticas. El crecimiento de las fuentes

objeto de las evidencias también cambian y ahora son posibles las fuentes orales directas o indirectas, pero -lo más importante- la visión del investigador y su ética.

Con este nuevo enfoque son objetos de atención lugares, mercadeos, cultura, sistemas productivos y en si el abanico se expande, esto debido al apoyo de las otras disciplinas, a la interdisciplinariedad. A partir de ahora ya no es posible pensar en la historia como una ciencia que trabaja en soliloquio, se convierte en un área que apoya y se apoya en otras, con el fin de lograr sus propósitos de generación de conocimientos y difusión de los hallazgos. Es sin duda -de nueva cuenta- un parteaguas en el desarrollo de la disciplina como lo menciona Ríos Saloma. El cambio en la investigación se presenta con la obra de Duby en el año de 1961 “La historia de las Mentalidades”, en palabras de Juan Manuel Santana Pérez.

La historia contraataca y llega a coronarse como la ciencia que se interesa por la cultura, por los pensamientos, sensaciones y percepciones de los individuos; por las acciones cotidianas, por sus intercambios comunicativo, sus interacciones simbólicas, en sí, por el interés de los individuos que actúan en sociedad. Esto sería el objeto de la historia, el hombre y la mujer con sus preocupaciones situadas en el contexto en que actúan y de manera burda, ¿no es esto lo que debe preocuparle al ser humano? Sus condiciones de existencia, sus relaciones con los demás, su subsistencia en relación con la naturaleza, la paz, la guerra y -retomando planteamientos marxistas-, ¿no debe preocuparse por sus formas productivas, distributivas de la generación de riqueza? Por el consumo de la riqueza producida y por la construcción de las superestructuras favorables a la humanidad, sin distinciones de mundos e ideologías y ¿no es esto el verdadero objeto de estudio de la historia? La cultura humana o -al menos- desde la

dimensión mundo-vida de Latinoamérica aún ambicionamos ese pensamiento hominal.

Me quedo con el objeto de estudio de la historia: la cultura, pero como es un término que fácilmente podría provenir desde planteamientos generalizadores, entonces tenemos que bajar la cultura a culturas y culturas distintas producidas en diferentes contextos.

Entonces, y regresando a la pregunta generadora del presente artículo, ¿son tus profesores Rankeanos? Considero que estamos en posibilidades de contestar, después de este recorrido sobre cómo se hace y cómo se ha venido haciendo la historia, que sí. Debemos tener elementos del paradigma Rankeano porque las fuentes son importantes, esas huellas que nos dan los indicios de cómo fue el pasado. No con fines narrativos exclusivamente para llegar a esa objetividad e historia verdadera, sino ver cómo podemos acercarnos desde el presente a ese pasado muchas veces caduco e imposible de aprehender, pero -en fin- nuestro pasado.

Los saltos dialécticos posteriores a Leopold von Ranke , con la Escuela Francesa de los Annales -en sus distintos momentos, desde la inauguración de la historia problematizadora y posteriormente con los estudios de las mentalidades de Duby-, ocasionan que la historia aborde distintas temáticas que le preocupan al hombre y a la mujer, desprendiéndose de lo que hoy en día se conoce como el giro cultural en la historia continental y el giro lingüístico desarrollado en la tradición Británica.

Sin ser demasiado extensivo y sólo con fines de dejarlo a manera de colofón, la forma que ha adquirido carta de nacionalidad para la recuperación de los estudios de la historia cultural, sin las pretensiones de las historias totales, son las microhistorias. Esas historias que

permanecen invisibles y que es necesario narrarlas, interpretarlas y darlas a conocer porque son nuestras historias cercanas, las de nuestro pueblo, iglesia, escuela, campos, calles y -lo más importante- rescatar las personas de carne y hueso con quienes se convive de manera cotidiana. Para ello tenemos los dos ejemplos clásicos: Carlo Ginzburg a la italiana y otro con raíces mexicanas en Luis González y González.

Conclusiones

Hacer la historia como lo indica el título de este trabajo, sigue pareciendo lo más adecuado. La historia se hace por los actores, en distintos momentos que les toca vivir y tenemos también la otra historia, la de los historiadores, que tiene distintas finalidades, que van desde creación de cosmovisiones favorables a determinados sectores sociales -con fines aleccionadores- hasta los fines críticos de las desigualdades económicas, políticas, sociales. Se hacen historias lúdicas a manera de epopeyas dignas de recordar; historias empáticas que nos permiten ser parte del momento histórico o de los personajes; historia científica que se hace con el fin de tener en mente el pasado que nos ha configurado de manera identitaria.

Ser o no ser Rankeano es importante en el sentido de cómo nos acercaremos a las fuentes y a la manera o pretensión de hacer las narrativas; en ocasiones apegados a las fuentes, pero en otras es necesario la problematización a la manera en cómo la Escuela de los Annales resolvió esta encrucijada epistemológica.

190

En definitiva, la influencia en el siglo XIX con el positivismo Comteano desencadenó un movimiento disciplinario que permitió el desarrollo del conocimiento científico de las ciencias duras y posteriormente el

desprendimiento o escisión de otras ciencias como las humanísticas, que respondieron a otros métodos diferentes al positivismo.

Los paradigmas de la investigación histórica consideramos que deben conocerse por los interesados en esta área, ante la necesidad de estar a la altura de los distintos debates que se susciten en los medios académicos como simposios, paneles, seminarios, etc.

¿Es la historia una fabricación? Por qué no decirlo o por qué temerle, la historia lo es como lo afirma Michell de Certeau, una fabricación, pero no debemos de perder de vista que esta ciencia es de humanos y para humanos.

La historia es una ciencia subjetiva, es decir, que depende de los juicios que los sujetos elaboran sobre el pasado en el presente, ¿por qué no decirlo de esa forma? ¿A que se teme? Acaso al fantasma del positivismo comteano. En un siglo donde las verdades absolutas son ya caducas y donde los mitos de la objetividad para las comprobaciones y las verificaciones ya están en desuso, ¿no sería necesario -y esto lo dejo como pregunta reflexiva para quienes tengan la paciencia de leer el presente artículo-, urgente ya, perseguir el fantasma de Jean Francois Lyotard al menos en el área de la investigación histórica?

Referencias

- Allier E. (2010). "Historias nacionales, historia de la Memoria." *Andamios*. 7(13), mayo-agosto, pp. 345-348.
- Solana, M. (2012). El Trujamán. *Revista diaria de traducción* Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/septiembre_02/25092002.htm

- Bloch, M. (2002). *Introducción a la Historia*. [Traducción de Pablo González Casanova y Max Aub]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dosse F. (2009). *Paul Ricoeur y Michel de Certeau. La historia: entre el decir y el hacer*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Rey, O. (2013). *La Historia contraataca*. Fundación Buria. consultado el 13 agosto 2018. En <http://journals.openedition.org/lerhistoria/530>
- Ríos Saloma, M. (2009). “De la historia de las mentalidades a la historia cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX.” *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, (37), 97-137.
- Vergara L. (2006). *El giro historiográfico colección. Paul Ricoeur para historiadores*. México: Universidad Iberoamericana / Plaza y Valdez Editores

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Mitos, ritos, utopías, idolatrías, alienación y fetiches de la educación

Myths, rites, utopias, idolatries, alienation, and education fetishes

Guillermo Hernández Orozco*
Francisco Alberto Pérez Piñón**
Jesús Adolfo Trujillo Holguín***

*Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua" en *IE Revista de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 14 (2017); *Debates por la historia (Cinco tomos). Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018*; *Perfil Prodepy del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1*. Su tema de interés es la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico ghermand@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>

**Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están: "Apuntes para una historia posmodernista" en *Espacio abierto* vol. 25, n.4 (2016); capítulo de libro "La hacienda de coyotillos, un acercamiento a los contenidos educativos", en *Acercamientos a la historia de la educación, diálogos actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico (2017)*. Desarrolla la línea de investigación *Historia e Historiografía de la Educación*. Cuenta con reconocimientos *Prodepy del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1*. Es miembro de la *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, del *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* y de la *Red de Investigadores Educativos Chihuahua*. Correo electrónico aperezp@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

***Profesor de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Entre sus publicaciones recientes están: *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917 (coord.) (2018)*. Cuenta con reconocimiento al perfil *Prodepy del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1*. Es socio del *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, de la *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* y de la *Red de Investigadores Educativos Chihuahua*. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico jatrujillo@uach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Historial editorial

Recibido: 03-junio-2018

Primera revisión: 12-junio-2018

Segunda revisión: 13-septiembre-2018

Aceptado: 22-septiembre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Mitos, ritos, utopías, idolatrías, alienación y fetiches de la educación

Resumen

Este artículo pretende mostrar diversas concepciones que implica la educación, pero que no se explicitan normalmente en los análisis que se realizan. Existen visiones ocultas que requieren de una segunda mirada para explicárselas y que constituyen comportamientos culturales de la sociedad.

Palabras clave: Mitos, utopías, fetiches, alienación, educación.

Myths, rites, utopias, idolatries, alienation, and education fetishes

Abstract

This paper attempts to explain diverse implied educational beliefs that are not overtly disclosed in educational analysis. Culturally biased prior beliefs on education require further examination.

Keywords: Myths, utopias, fetishes, alienation, education.

Introducción

La luna tiene dos caras, una no la vemos a simple vista. Este artículo tiene como objetivo plantear aspectos de la otra cara de la educación.

La calidad de la educación se encuentra ligada al desempeño que los estudiantes tengan en su trabajo cotidiano, más allá de los discursos reiterativos de autoridades, maestros y alumnos.

Alcanzar alto nivel de desempeño es más difícil -mucho más difícil-, más complejo que cursar ciclos escolares: primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura, maestría o doctorado. Va más allá de conocer teorías, plantear objetos de estudio, encuadrar tesis y obtener altas calificaciones al transitar por el plan de estudios. Eso dicen.

Cada estudiante nace inserto en una cotidianeidad cultural, en ello mama, junto con la leche materna, las aspiraciones, frustraciones y esperanzas de su vida. Amasamos con el sudor, el polvo cultural recogido en el camino, en nuestro camino y así fraguamos, casi inexorablemente el rol de nuestra vida. Ella nos condiciona y explica nuestra propia identidad.

El contexto, la realidad social donde nacemos, donde crecemos y donde se desempeña cada persona, es una realidad plural, contradictoria, de encuentros y desencuentros, coincidencias, divergencias, colisiones, circulación de ideas, tolerancia y concertación. Aleación múltiple de lo individual y lo social.

El análisis de una hoja proporciona la identidad de todos los árboles de la especie. El análisis de un estudiante no. Conociendo quién es el bueno, el que sabe estudiar, el que reúne más gramos de dieces y títulos, no puede servir de modelo para otros. Cada quien tiene que buscar su

propia identidad, su propio estilo, construir su yo educativo existencial en el transcurso de su vida.

Lo que el estudiante exprese verbal y por escrito, es más efecto de su largo camino cultural recorrido, ahí desde el vientre materno, desde oler el sudor de la familia, de ver día a día los polvos surgidos de las angustias de la colonia. De las esperanzas amalgamadas con canciones de cuna y gritos estridentes de conflictos personales y familiares, pintados noche a noche con los claroscuros de la vida cotidiana, al ritmo cadencioso o a contracanto del teatro real de actores conocidos, con papeles estereotipados en que se vuelven tíos, abuela, novia, vecino y Don José, el de la tiendita de la esquina. Todos presentando la función diaria en el cual somos protagonistas, estelar o no, sobre todo en el espacio laboral, donde se cambia de escenario, pero se sigue de actor. Así se transita por la vida.

Mito

Mito es el deseo de alcanzar un ideal que en la realidad misma es imposible conseguir. Es un conjunto de creencias para eludir explicaciones de realidades complejas. Por ejemplo, que todos los estudiantes que obtengan un grado, llegarán mágicamente a ser buenos profesionistas.

196 Es decir que los estudiantes sean lo que deben ser y no lo que son, que posean los atributos que el planteamiento del plan de estudios les prometió: expertos en su área, que lleguen a ser, si peregrinan hasta el santuario, si cursan todas las materias, alcanzarán el milagro; ser buenos profesionistas, reconocidos por la sociedad y alcanzarán éxito laboral.

El mito es una realidad psíquica, porque la estructura interpretativa del sujeto, al ir construyéndola, se convierte en su criterio, es su lente con que mira la realidad, sirviéndole de referente para juzgar lo que sucede, su entorno. Los mitos, como las estructuras interpretativas requieren de tiempo para la asimilación y acomodación en el pensar del estudiante, por eso deben cursarse en años los ciclos educativos, no en función de su capacidad y demostración de competencias para aquellos que pueden acortar los ciclos. Entrando a un túnel curricular, debe atravesarse todo.

Mito es un pensar colectivo que no puede ser refutado racionalmente en la medida que está en consonancia, que coincide con el consenso del grupo: escuela, contexto familiar, laboral, sociedad toda, ya que no se tiene conciencia de que es un mito. El mito es el lenguaje de la acción.

Aprendido un pensar mítico, no queda más opción que ponerlo en práctica. Realizar el proceso educativo donde se apuntalan mitos, es condición *sine qua non*. Así todos los estudiantes, maestros y autoridades educativas, hablarán el mismo lenguaje mítico, contarán con la misma estructura interpretativa.

El origen del mito surge ante la pérdida de fe en alcanzar utopías ante la descalificación, porque los modelos sociales seguidos hasta ahora pierden el hechizo de la modernidad. Lo que hace la educación es formar profesionistas y nos dicen que no tiene calidad, que no sirve, nos descalifican.

La modernidad por ser moderna, es eficaz.

197

El mito de que los estudios transforman, se origina por fuerzas inconscientes, que al no encontrar explicaciones a lo complejo, opta por explicaciones fáciles, creando un nuevo mito, fruto del deber ser, de la

incapacidad explicativa y se deja en manos de los dioses para que decidan.

Los proyectos educativos no funciona sino hasta que el consenso del grupo “quiera” el mito: institución y diseñadores se apegan a políticas y encuadres nacionales de posgrado. La escuela avala su funcionamiento para que responda a esa “necesidad social”, para eso están las instituciones, para responder a las necesidades educativas de la sociedad, donde inconscientemente contribuye así a la construcción social de mitos: eso sí, en nombre de la calidad, en nombre de la ciencia y el desarrollo de la nación.

Cursar una licenciatura y posgrado tiene también como origen la amenaza externa que pone en peligro la estabilidad laboral del estudiante, la existencia y desarrollo del académico, sin grado académico no tiene acceso a alto *status* profesoral. Otros actores comienzan a invadir el espacio del académico, nos descalifican y alguien descalificado no tiene derecho a nada; está en entredicho.

Es necesario que el profesional de la educación, el estudiante se inserte en una sociedad moderna, para que se le reivindique, relegitime, recalifique, o se queda en el andén, sin viajar en el tren en vagones de primera, por no contar con el boleto, con el grado de abordaje.

198 Fetiche

Fetiche es un objeto al que se le asignan poderes que no tiene.

El origen, donde radican sus poderes, es mágico, es decir, está fuera de toda razón. Por lo tanto, no hay que buscarle explicación, simplemente hay que creer en que tiene el poder, utilizar el fetiche en sustitución de

la explicación, así de simple. El profesional de la educación será mejor. Nada de comprobar sólo hay que cumplir el rito para alcanzar el grado.

El ejercicio educativo es un espacio social que ha ido cobijando y construyendo fetiches. Son tantos y tan abundantes que convivimos a diario con ellos. Ni siquiera nos damos a la tarea de diferenciar los que son, de los que no son.

Cada programa educativo, más que formar para el desarrollo en la sociedad, apuntala y recrea fetiches: actores de la educación, profesores, directores de tesis, tutores, autoridades, teorías, estructuras de tesis, metodologías, coloquios, artículos que se escriben. Uno o varios se invocan como fetiches hacedores de milagros.

Nuestra cultura occidental, nuestra cultura cristiana es profundamente fetichizada. Es decir, la vida del individuo depende de la divinidad, ella a su arbitrio puede favorecer o castigar personas y pueblos a su antojo, por eso hay que estar bien con el dios-fetich, por eso hay que invocarlo. Nuestro futuro como maestros, depende del dios-título, que a su suerte está echada nuestra vida. Hay que estar bien con el “hacedor de milagros”, con el proceso educativo, sea o no racional, no hay que cuestionarlo.

La relación ancestral cultural hombre-dios, implica poner en manos de dios, del fetich, de la institución educativa nuestra suerte, nuestra existencia estudiantil. Implica poner en manos del otro; de la escuela, de la universidad, nuestro futuro existencial. Consiste en renunciar a ser nosotros los “artífices de nuestro propio destino” para dejar en el fetich nuestra suerte.

El primer espacio social, formal, donde se construyeron y alimentaron los fetiches, en nuestra cultura occidental, fueron las iglesias, luego, las escuelas; hoy el gran espacio lo constituyen los medios de

comunicación: prensa, radio y televisión, las redes sociales vía electrónica.

El sacerdote, mediador entre dios y los hombres, fue substituido por el maestro, mediador entre los dioses: teorías que deben ser interpretadas solo por los ungidos para que los “humanos” tengan acceso, la entiendan “cómo debe ser”. El profesor media, explica desde dónde abordar las teorías y qué deben hacer para seguir en armonía en el proceso de los estudios, cualquiera que sea el nivel. El maestro es el sumo intérprete, los demás humildes aprendices, al fin alumnos.

Los principales fetiches que el maestro crea, alimenta, valida y apuntala a diario son:

- La educación profesional es concebida como un fetiche cuando se le asigna el poder de conducir certeramente a la aplicación y producción de conocimiento profundo, que solo en ese santuario académico del doctorado se puede lograr. Poder que no tiene.
- La discusión de ideas una vez realizada entre estudiantes, presidida por el doctor ungido para el caso, ya se puede invocar, cada participante o en coro y se fetichiza, cosifica, pero se tiene que creer firmemente en que es hacedora de milagros. Por algo se le invoca.
- A los académicos se les asigna el rol de fetiches, en la medida en que se hace depender el éxito educativo, de que se produzca el milagro de que los estudiantes-maestros se conviertan en doctores-investigadores exitosos y que culminen no solo con el grado de doctores sino también en el Sistema Nacional de Investigadores. También a teorías y estructuras validadas de tesis.

- El profesor es concebido socialmente como un fetiche, cuando el Estado, las organizaciones, las familias y la universidad depositan en él la función de construir un doctor crítico, creador, investigador, consciente, conocedor de la verdad, justo, libre, democrático, culto, solidario y transformador de la realidad. Ante la imposibilidad de la sociedad de alcanzar utopías, estados ideales, aceptar realidades, se acude a la educación-fetiche para que sea quien mantenga la esperanza de alcanzar el milagro. Total, si no sucede en un tiempo determinado, los profesores siguientes, más profesionales, con estudios profundos, con grados doctorales, se encargarán de explicar, por qué no se han alcanzado los ideales planteados y propondrán nuevas reformas. Cuando el fetiche, el maestro estrella se desgaste, basta cambiar por otro profesional, cuando se desgaste San Martín de Porres, cambiamos a San Judas.
- El alumno se convierte en autofetiche al convertirse en cosa, el objeto de la educación que deja al otro, al maestro, a la institución que haga el milagro de transformarlo. Él sólo cumple los ritos. Peregrina durante los semestres por los estudios asignados, hace tareas, asiste a coloquios, participa en discusiones, escribe, habla, lee, invoca teorías, plantea marcos teóricos, problemas, estados del conocimiento, objetos de estudio, metodologías, conclusiones que a manera de rosario enlaza como debe ser, los exhibe e invoca como hacedores de milagros.

La pérdida del hechizo del fetiche hace que los estudiantes los deslegitimen y de esa manera pierden credibilidad social; académico sin nivel doctoral poco vale hoy en día.

Ante la pérdida de fe en el fetiche, se busca otro, más efectivo, más moderno, más profesional, con mayor nivel académico. Se construye otro mito para sustituir el actual, ante la imposibilidad de aceptar la realidad tal como es, se culpa al sistema, a los métodos que utiliza, a la falta de nivel académico de sus maestros, a los apoyos de las instituciones educativas. En suma, el causante de los males en el proceso educativo, son los otros, no el propio estudiante.

En el caso del sistema educativo la solución consiste en cambiar el modelo, hacer una reforma educativa, proponer otro proyecto “modernizador”, otro plan de estudios, es decir, construir otro mito para que todo siga igual.

Después de todo, tenemos una sociedad fetichizada, apuntalada por la educación, quien contribuye a crearlos, alimentarlos y dimensionarlos, según que el momento histórico lo requiera. Así crea, alimenta y cosifica sus fetiches.

Cada título educativo es un fetiche en la medida en que lo cosificamos y se convierte en objeto mágico, hechicero, tanto el programa como las teorías, tesis, directores de tesis, tutores, autoridades, encuentros.

La educación es un fetiche a quien le asignamos poderes que no tiene, ni necesita tenerlos, basta creer que los tiene.

202 Rito

Es un conjunto de prácticas que se realizan en ceremonia para invocar divinidades, conocer lo desconocido, agradecer eventos difíciles o validar existencias.

Es condición indispensable ejecutarlo, para que el rito produzca el efecto esperado. Para que valga.

Es un conjunto de prácticas hechiceras que tienen que ser presididas por un ungido y mejor si se realiza en espacios sagrados.

La educación está conforma por ritos que se practican en la peregrinación por preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y maestría. Es decir, ese recorrido asegura que las acciones rituales del espacio educativo, ya están internalizadas por los estudiantes. Les son naturales.

La universidad es el gran espacio académico y se vuelven sagrados los doctorados como el máximo grado que se ofrece. El director de tesis es ungido, tiene el grado ya de doctor, pero no es cualquiera, también está ungido por el Sistema Nacional de Investigadores, perteneces a Cuerpos Académicos consolidados. Por lo tanto, se requiere realizar en ceremonia un conjunto de prácticas hechiceras, que se materializan en tesis, sobre todo.

El proceso de cursar una licenciatura se concibe como una relación mágica entre el sujeto y el objeto, entre el plan de estudios y el estudiante, donde se espera que con seguir el rito: aceptación, entrega de documentación, aceptación como becario, asistir a eventos, escribir, desmenuzar teorías, elegir categorías, pasar semestre a semestre. Habiendo cumplido todos los ritos debe suceder el milagro: transformar al aprendiz en experto de alto nivel. Lo mágico de estar en un santuario educativo es, por encima de todo, seductor. Entre más se sufra en el trayecto de cursar estudios, más meritorio es ante la mirada de los dioses.

Hechizo

Se adquiere en ceremonia para que el sujeto sea poseído por algún ente que tiene poderes sobrenaturales, que deja de ser él para pasar a comportamientos conformados desde fuera, desde quien lo posee.

Es un estado de la persona que no se comporta como los otros.

El poseído actúa fuera de lo normal y eso lo legitima como hechizado para que los demás lo comprendan, es decir que no es él, es el otro, que como desconocido no se le cuestiona, no está presente la lógica de los normales porque es anormal, implica cambiar las reglas del juego. Un asunto clave es que los demás se dan cuenta de su comportamiento anormal, hechizado, él no, lo que lo libera de racionalidades.

El hechizado habla diferente, utiliza palabras, conceptos inentendibles para quienes lo escuchan, pero lo remiten a que es una persona por encima de las personas normales. Por ejemplo, habla “arameo” cuando nadie lo entiende, necesita conocerlo, basta creer que está poseído, no por demonios sino por la educación, por la ciencia, como sucede con los hechizados académicos.

Por lo tanto, las personas con educación superior y más de posgrado, ya están hechizados, por eso dicen lo que dicen, hablan lo que hablan y se comportan como se comportan. El hechizo es seductor.

204 Hipnotismo

Acto por el cual se transita de un estado consciente a otro seminconsciente. El hipnotizado pasa de ser responsable de sus comportamientos a depender del hipnotizador.

En el acto de hipnotismo hay dos actores, el hipnotizador quien ayuda, manipula y conforma ambientes para que suceda la hipnotización y el hipnotizado, quien acepta serlo.

El hipnotismo acontece, pero el proceso psicológico todavía tiene mucho camino que recorrer. Pero de que sucede, sucede. Nadie puede ser hipnotizado sin su voluntad. Pero hay múltiples procesos psicológicos para convencer al hipnotizado que es bueno para él, que es una experiencia buena. Para hipnotizar a una persona puede ser en 20 minutos, dependiendo del hipnotizador y del hipnotizado. Este proceso es muy utilizado en agrupaciones religiosas en congresos, reuniones de un día, tres o cinco. Invocan que verán, oirán, tocarán, sentirán lo que el hipnotizador quiera.

Más si la reunión hipnotizadora es de tres años de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria, tres de preparatoria, cuatro de universidad, dos de maestría y tres de doctorado. Sí, la educación es un espacio hipnotizador para que los estudiantes se comporten como el Estado, se comporten hipnotizados en nombre de la ciencia, la cultura, el bien común, el país u otra invocación. Los hipnotizadores necesitan 20 minutos, cinco días, la educación requiere años.

Iconoclasta

En la edad media, en la cultura cristiana, surgieron los iconoclastas. Es decir, los destructores de imágenes. En esencia, no adorar iconos, es **205** decir imágenes.

Quizá, el Moisés bíblico fue el primero que al bajar supuestamente del monte Sinaí, cuando Yavé le proporcionó los diez mandamientos y entonces cuando adoraban los judíos la representación de dios,

materializado en un becerro de oro, arremetió destruyéndolo. Eso es iconoclasta, cualquiera que adore imágenes. Por ejemplo, en las dependencias gubernamentales aparece la figura en turno, presidente, gobernador, presidente municipal, rector o director de la institución, escuela o dependencia.

La educación es adoradora de íconos: Piaget, constructivismo, didáctica, investigación, licenciaturas y posgrados y mil más.

Quien atenta contra un ícono en una cultura concreta no solo es descalificado, sino es perseguido. ¿Quién cuestiona a la educación como el medio de movilidad social, de progreso, de status cultural, social y conciencia existencial?, para empezar.

Es fundamental no confundir el título adquirido, el ícono, que la conciencia existencial. No basta con colgar el título con el mejor marco en la sala. Es una espada de dos filos. A veces vale más no exhibir título alguno y que lo crean a la persona tonta y exhibirlo y que ya nadie lo dude.

Utopía

Es un ideal que en la realidad es imposible alcanzar. La utopía se crea cuando la anterior se desgasta y se pierde la esperanza de ser alcanzada.

206

El desencanto del egresado de licenciatura, al no alcanzar el éxito a su esfuerzo, ya sea de reconocimiento o económico, en el tiempo que se fijó, produce pérdida de fe, pero las personas no pueden vivir sin esperanzas, sin perseguir utopías, por eso es necesario crear otra, para que así se mantenga en movimiento, en persecución de liebres inatrapables.

Utopía es una ilusión mental, producto del pensar alejado de la realidad. De usar las teorías creyendo que la realidad debe ser como la teoría y no al revés, la realidad es como es y la teoría sólo sirve para explicar en parte, la realidad.

La educación en concertación con instituciones, crean utopías, por ejemplo, maestrías y doctorados, cuyos logros totales, son una utopía.

La utopía funciona como simplificadora de la compleja realidad académica y éxito laboral, donde su logro depende en menor medida del estudiante, de su preparación y más de otras variables circunstanciales, culturales, tradicionales, empresariales, políticas y en todo caso sociales.

Idolatría

Consiste en la adoración de fetiches, cosificando en objeto a la divinidad y dejando fuera de la racionalidad la acción. Es una manera de renunciar a comprender la compleja fundamentación del origen y posibilidades del ídolo. Es una manera de renunciar a asumir la responsabilidad de comprender y dejar en el otro la resolución de los problemas. En vez de invocar a la suerte, se invoca al ídolo hechicero.

La idolatría se muestra en desempeños existenciales y se ejerce de manera individual, favorecida por comportamientos colectivos. Su fundamentación radica en la fe, no en la racionalidad.

207

La Santa Muerte protege a los sicarios, San Juditas solo a los que peregrinan hasta su santuarios. El Santo Señor del Tizonazo a los agricultores. Santoral es el conjunto de personas ungidas que sirven de mediadores entre dios y los humanos.

La educación tiene su santoral manifestado en teorías validadas, en marcos teóricos consistentes, en metodologías comprobadas, en investigaciones que producen conocimiento, en artículos arbitrados. Todos ellos invocados, sirven de mediadores para que el dios ciencia y los estudiantes vivan en armonía.

El estudiante y los profesores tiene como una de sus tareas principales construir mitos y utopías erigidos con fetiches cuando otros títulos y grados se desgastan, cuando pierden su magia, el hechizo de alcanzar verdades. Por ello, el estudiante tiene que construir sus mitos con fetiches creados en sus sueños en que se sustenta el andamiaje de sus idolatrías.

La idolatría tiene como fundamentos la magia. Es un pensar colectivo. Su origen radica en la simplificación de la complejidad. El idólatra no tiene que comprender problemas y soluciones, solo realizar el rito mágico y tener fe en su solución.

La educación es objeto de idolatría en la medida que los conformadores de diseños curriculares creen en los mismos supuestos; directores, coordinador, cada maestro, y sobre todo cada uno de los estudiantes. Si no hay una creencia colectiva no se idolatra, sino es locura de la persona.

Los doctorados no son programas cualquiera, son un objeto sagrado al ser certificado como el máximo nivel académico que ofrecen las universidades. Por ello se idolatran.

Los programas educativos son camaleónicos, según cada tiempo, cada contexto, cada reforma, adoptan el nuevo color, las nuevas estrategias, las nuevas políticas que como los camaleones se adapta a las características del contexto, cambia de apariencia. Es la apariencia la que cambia, el camaleón es el mismo. Los estudiantes universitarios egresarán con nuevo grado, pero en esencia serán lo mismo.

La finalidad de cambiar el color de la piel, es camuflarse.

Universidad, catedráticos, instalaciones, estudiantes, teorías, son los mismos en cada reforma, pero se cambia de piel.

¡Camaleón que no cambia, es lagartija, y nadie quiere ser lagartija, si se quiere peñasqueada, pero lagartija al fin!

Estratificación

Es una capa que determina la posición que guarda con relación a otra. En el caso del sistema educativo la solución consiste en hacer reformas educativas, proponer otro proyecto “modernizador”, cambiarle la piel al camaleón para que todo siga igual.

La función que cumple la educación, en gran medida es la de estratificadora social de los habitantes de un país, de un estado, de una ciudad. Son clasificados entre los que saben o no leer, los que solo tienen educación básica, entre los que tienen educación superior. Entre los que “saben” y los que no. Entre los egresados de un programa de calidad y una “Universidad patito”. Aunque el desempeño real no necesariamente se refleje en el trabajo. Hoy la estructura social, laboral, de poder, necesita diferenciar para validar complejos entramados de

discriminación, no por el color, creencias, sexo, sino por los estudios realizados. Si, la educación también es estratificadora social.

Alienación

Alien quiere decir ajeno. Alienado es una persona poseída por alien. Es la ausencia de conciencia. Surge ante la pérdida de fe, de fe en alcanzar utopías hechas de fetiches y mitos, realizando ritos hechiceros que en conjunto se convierten en el andamio desde donde se mira la realidad.

La alienación es un pensar común, que los contextos culturales han creado para encapsular a las personas desde su nacimiento hasta su muerte y reproducirse culturalmente.

El pensar alienado pone como referente de su validez el pensar alienado de los otros que le rodean. Sociedades alienadas, engendran personas alienadas, a veces expresadas como voluntad divina o quehacer científico.

Los posgrados son espacios de alienación, en nombre de la desalienación, en la medida que su estructura, planes de estudio, mitos, ritos, fetiches, hechizos, idolatrías se convierten en el trabajo académico. Cumplir normas por encima de todo.

Construido un pensar alienado, se comprende, califica y redimensiona todo, desde la alienación.

210

Quien está desalienado, debe estar consciente que le rodea un contexto alienado y como tal, está acosado día a día, pensar a pensar, comportamiento a comportamiento, para que transite por su proceso educativo de manera alienada.

Se tiene que tener consciencia de que se vive en un mundo académico alienado. Un error alienado es enfrentar a actores alienados para desalienarlos, son ejército y no se debe combatir contra miles. Esa es su vida. El reto de cada estudiante y maestro es pensar, ser y actuar desalienado.

¿Qué hacer?

Alejarse del sentido común que cosifica, fetichiza, ritualiza, aliena, mitifica, hechiza, hipnotiza y utopiza el proceso educativo, pero sobre todo existencial.

Tener conciencia de que la alienación es el reto a vencer para no convertir a la educación en espacio donde fragua cada estudiante su estructura interpretativa alienada. Lo opuesto es la conciencia.

Quitarse la máscara de hechiceros científicos, bajo la cual se encuentra la amenaza constante de la cultural hecha de fetiches, hechizos, mitos, ritos y utopías para mantener el reto desalienante.

En el proceso en actores educativos convertirse en iconoclastas, destruyendo imágenes que cosifican la educación. Destruir la imagen, la representación, para reconocer la esencia.

Mantenerse alerta para no esterilizar teorías. No creer en santorales de teorías.

Alejarse de mafias académicas. Cuestionar sus planteamientos.

Desandar caminos alienantes. Realphabetizarnos para reinterpretarnos a nosotros mismo y al conjunto de variables que constituyen nuestro yo cultural alienante, que condiciona nuestro desempeño existencial.

Tener conciencia de cómo hemos construido nuestra identidad y enfrentar al pulpo, cuyos tentáculos son fetiches, mitos, ritos, idolatrías, utopías, alienaciones, hechicerías e idolatrías y que nosotros somos protagonistas, para bien o para mal.

Conclusión

En fin, nadie puede vivir sin mitos, fetiches, ritos, hechicerías, hipnotismos, alienaciones, camaleones, idolatrías y utopías, las personas como tú y yo, ¿lo podremos hacer?

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.



Educación informal: la radio cultural en Aguascalientes
Reseña del libro: Meza, Víctor; Historia al aire. La radio en
Aguascalientes 1930-1980, UAA, México, 2016

Informal education: cultural radio in Aguascalientes.
Book Review: Meza, Víctor; Historia al aire. La radio en
Aguascalientes 1930-1980, UAA, México, 2016

Salvador Camacho Sandoval*

**Es profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México), adscrito al Departamento de Educación, donde funge actualmente como líder del Cuerpo Académico consolidado "Instituciones y Actores de la Educación". Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y de la Latin American Studies Assosiation (LASA). Ha presentado ponencias y conferencias magistrales en encuentros y congresos a nivel nacional e internacional. Entre sus más recientes publicaciones se encuentran los libros: La luz y el caracol. Estudio, lucha y placer en la universidad y La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas y magisterio. Correo electrónico camacho_sal@yahoo.com.mx*

 <https://orcid.org/0000-0001-8065-5530>

Historial editorial

Recibido: 04-julio-2018

Primera revisión: 05-julio-2018

Segunda revisión: 03-octubre-2018

Aceptado: 05-octubre-2018

Publicado: 31-octubre-2018

Educación informal: la radio cultural en Aguascalientes. Reseña del libro: Meza, Víctor; Historia al aire. La radio en Aguascalientes 1930-1980, UAA, México, 2016

La educación informal, como se sabe, es aquella que ofrece contenidos sin tener una planeación e intencionalidad clara; es la que forma hábitos y valores pero que no necesariamente tiene como propósito hacerlo; es más espontánea y muchas veces escapa a lineamientos de instituciones de Estado. Los clásicos ejemplos son la educación familiar y la que se da en los medios masivos de comunicación, como la prensa, la televisión y, de manera particular, la radio. De esta, podemos distinguir la radio comercial y la radio cultural, la cual generalmente no tiene finalidades lucrativas y cuenta con poca audiencia, aunque puede tener fines formativos y, por consiguiente, contenidos que pretenden orientar e influir en el desarrollo de la personalidad de la gente.

214 De la radio cultural trata el libro de Víctor Meza, quien estudió su doctorado en la Universidad de Zacatecas, atendió el caso de Aguascalientes, es originario de Jalisco y ahora esta reseña se publica en Chihuahua. Antes de presentar las ideas del libro, es pertinente señalar que Víctor Meza es una persona comprometida y apasionada con su trabajo en la radio desde 1989. Según nos cuenta, desde pequeño le gustaba escuchar las transmisiones de la XEW de su tierra natal y la XELG de León, Guanajuato. Creció escuchando las radionovelas clásicas de la W y las series producidas por Rafael Cutberto Navarro, entre ellas *Kalimán*, “El hombre increíble”, la más famosa. Tampoco se podía perder *Marcelino, pan y vino*; aunque lo que más le gustaba eran los cuentos de *Cri- Cri*. Más grande, con su abuelo, Víctor se deleitaba escuchando música clásica y folclórica, jazz y blues. Con todo aquel

ambiente de la llamada época romántica de la Radio, Víctor forjó una pasión e interés académico por la investigación en este campo.

Durante sus estudios de licenciatura, mientras algunos de sus compañeros exploraban en la diversidad de los medios de comunicación, Víctor profundizaba y hacía innovaciones en un pequeño cuarto de sonido, como operador de audio en XEUAA, y salía a la calle a pescar novedades para los programas radiofónicos. En su cabina de transmisión han pasado músicos, poetas, funcionarios públicos, políticos, candidatos a cargos locales y hasta candidatos a la presidencia de la República, como Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, y ha registrado cientos de casetes y otro tanto de cintas de entrevistas y programas realizados en Radio UAA. Además, recuperó de la basura, literalmente, documentos, revistas, guiones, fotografías, en fin, todo lo que tuviera que ver con la radiodifusión en la entidad.

Así, con una caja llena de documentos y una idea fija, llegó a la Unidad de Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, para estudiar una maestría. Fue aceptado y años después se tituló con una historia de la radio, cuyo producto fue un documento que, con ciertas modificaciones, se ha convertido en libro.

Involucrado en el mundo de las artes y la academia, Víctor Manuel ha visto la actividad radiofónica con una perspectiva cultural y pedagógica, por lo que no son casualidades sus vínculos con el teatro popular, la recopilación de tradiciones orales populares, los proyectos de educación comunitaria en la región, la difusión de música de calidad para jóvenes y la realización de programas de rescate histórico. Él es de los que creen que los medios de comunicación son extraordinarios canales formativos al servicio de una sociedad en la que se dignifique a las personas con contenidos inteligentes. La radio, diremos ahora, sí educa y, si tenemos una visión de altura, educa bien.

La radio es parte informativa, formativa y también recreativa, pues vinculados al sonido y a las palabras, la imaginación de quienes la escuchamos se agudiza al recibir música y escuchar historias. Allí se genera una comunicación en la que, a partir de una imagen auditiva, podemos “ver”, como si percibiéramos el mar por el sonido que hacen las olas. Escuchamos e imaginamos, luego vemos. En definitiva, se trata de un “medio ciego” a la vez que un mundo a todo color. Bien lo dijo Marshall McLuhan, “la radio afecta a la gente de una forma muy íntima, de tú a tú, y ofrece todo un mundo de comunicación silenciosa entre el escritor-locutor y el oyente”. Por todo esto Víctor Meza se aferró profesional y amorosamente a ella.

Otra aportación del libro es que nos señala la manera en que la radio se convirtió, gracias a su poder expansivo, en un instrumento político y de propaganda a favor de ciertos grupos y gobiernos. Desde su creación, se vinculó al poder y se utilizó para formar y orientar opiniones; tiene un carácter cultural y recreativo, pero también sociopolítico. Por lo mismo, el autor exploró la urdimbre del poder y el lugar que ha ocupado la radio en la confrontación de intereses políticos y económicos.

El libro nos muestra en un apartado breve el origen y desarrollo de la radio a finales del siglo XIX y principio del XX, destacando las primeras experiencias de este medio en México, con sus protagonistas y proyectos, para luego comentar los cimientos de la radiodifusión en Aguascalientes, con su tendencia a comercializar, informar, entretener y hacer política. Y es precisamente por estos intereses evidentes de lucro y poder como Víctor Meza menciona que se margina el carácter cultural y formativo de la radio.

En el tema de la política, el libro analiza, por ejemplo, la manera en que el Partido Nacional Revolucionario, en el estado en los años treinta, vio en la radio un medio eficaz para cumplir con el propósito de unificar

fuerzas políticas dispersas y cómo el gobernador Rafael Quevedo Morán, con fines de control, creó su propia emisora. En lo económico, en 1920 los dueños de los periódicos, que habían desdeñado el poder de la radio, siguieron trabajando despreocupados, pues les pareció un artefacto poco peligroso para sus negocios. Estaban muy equivocados, y no tardaron en usarla para su beneficio.

Víctor Manuel investiga también el origen y los factores que influyeron en el desarrollo de la radio comercial en la entidad en la segunda mitad de la década de los años treinta. El nombre de Pedro Rivas es clave como impulsor de nuevas emisoras, su influencia trastocó el mundo de la radio en el estado y trascendió a otros, en un remolino de innovación tecnológica, ímpetu comercial e iniciativas recreativas y musicales. Fue en estas emisoras comerciales donde se dio cabida al atractivo mundo del Teatro Estudio, las cuales convocaban y ofrecían oportunidades de éxito y fama a los artistas aficionados.

Más tarde, lo documenta el libro, desde el gobierno apareció XENM Radio Casa de la Cultura, que, a falta de presupuesto, aprovechaba y reciclaba las grabaciones regaladas por embajadas de distintos países, las cuales contenían programas culturales y música que rara vez se escuchaba en Aguascalientes. El autor nos comparte también su malestar porque la estación dejó el proyecto cultural y se transformó en la voz propagandística del gobernador del estado.

En este libro podemos conocer, además, otra experiencia radiofónica singular y no comercial: la estación establecida por una orden religiosa (Agustinos), XHMR Estéreo Mendel, la cual sigue operando desde la segunda mitad de los años setenta en frecuencia modulada y emite una programación musical interrumpida por pequeñas sentencias religiosas, principalmente de San Agustín, con el propósito de generar una reflexión educativa y moral entre los radioescuchas. Al igual que la

mayoría de las estaciones permisionarias en el país, Estéreo Mendel lucha por sobrevivir.

Víctor Manuel pone atención especial en la radio de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, reivindicándola como la única estación que presenta una programación ajena a intereses comerciales y políticos que tienen otras estaciones, sin negar que falta un análisis más detallado de una presunta neutralidad, pues, por ejemplo, en aras de propiciar la crítica y favorecer la democracia en épocas electorales, la balanza en ocasiones tiende a dejar su equilibrio. Con todo, es la única alternativa que ha existido en la entidad para abrir puertas y encender micrófonos al debate sobre asuntos de relevancia social y para ofrecer al público exigente un espectro musical que casi no se escucha en la radio comercial. En cierta medida, cumple con su propósito de generar opinión crítica y favorecer una alternativa cultural en la que el desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento creativo de los radioescuchas es una prioridad.

Este libro está elaborado con fuentes ricas y diversas, desde la consulta y análisis documental tradicional hasta documentos auditivos, fotográficos y videos sobre la radio. También usó la historia oral, como un medio extraordinario para reconstruir ese pasado vivo que sigue interactuando en el presente. Estas fuentes primarias se complementaron con libros y artículos de revistas, así como con la experiencia de años que tiene el autor en la radio cultural. Finalmente, en la investigación de temas como este, la subjetividad aparece inevitable y hay que aprovecharla, sin el prurito positivista de que “no se puede, ni se vale”.

Víctor Manuel ha escrito una historia de la radio y sigue guardando otras tantas en espera de que algún día sean parte de estas historias al aire. Sabe que en el abanico de estaciones y en el mundo radiofónico se

expresa lo que la sociedad tiene y carece y lo que a la gente le preocupa y le apasiona. Del poder que tiene la radio es posible vislumbrar la confrontación de ideas e intereses, a la vez que es posible convertir el medio en un instrumento abierto y liberador, que cuestione el *status quo* y propicie la imaginación y el arribo a mejores mundos posibles.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA