

Revista: Históricas. Boletín de Información del Instituto de Investigaciones Históricas

Año: 2001

Número: 60

ISSN edición impresa: 0187-182X [Versión impresa]

ISBN de pdf: [en trámite]

Forma sugerida de citar: Históricas. Boletín de Información del Instituto de Investigaciones Históricas, 60 (2001).

<http://hdl.handle.net/20.500.12525/3488>

D.R. © 2024. Los derechos patrimoniales pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México

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

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

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



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

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

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

Bajo los siguientes términos:

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



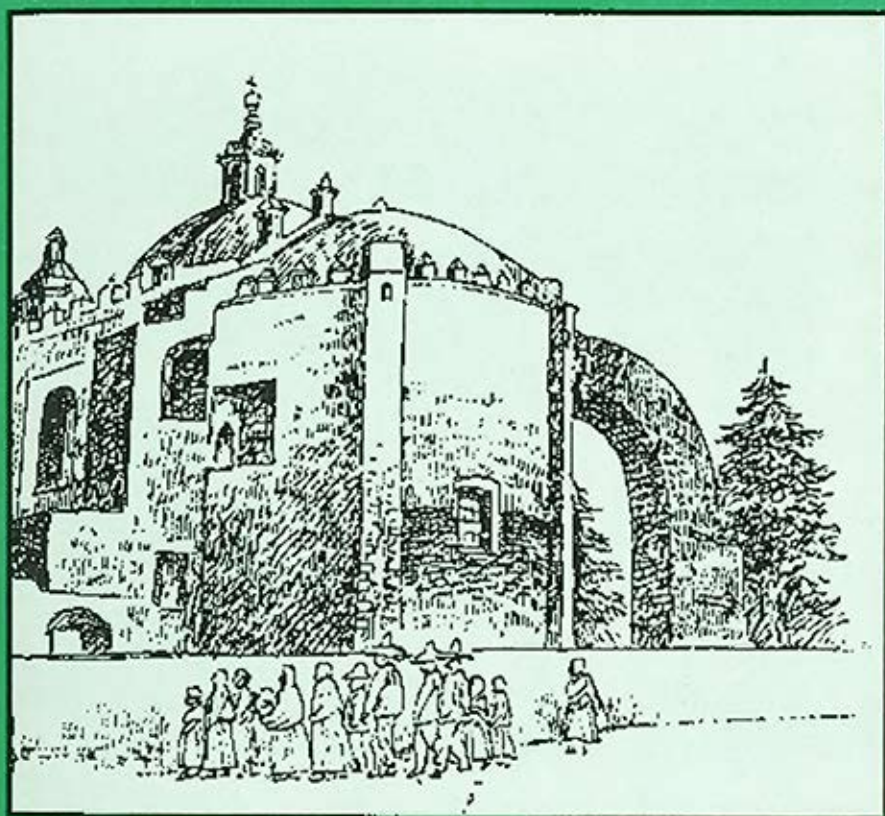
INSTITUTO
DE INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS



REPOSITORIO
INSTITUCIONAL
HISTÓRICAS
UNAM

HISTÓRICAS

ENERO-ABRIL 2001



Virginia Guedea
Directora

Amaya Garritz
Secretaria académica

Esther Arnaiz Amigo
Coordinadora de biblioteca

Virginia Medina
Secretaria administrativa

Rosalba Cruz Soto
Coordinadora de publicaciones

María Luisa Flores Garduño
Secretaria técnica

Ramón Luna Soto
Asesor editorial

Investigadores

Claudia Agostoni, Felipe Ávila Espinosa, Johanna Broda, Rosa de Lourdes Camelo, Víctor M. Castillo Farreras, Felipe Castro, José E. Covarrubias, María José García Quintana, Amaya Garritz, Virginia Guedea, Patrick Johansson K., Miguel León-Portilla, Victoria Lerner Sigal, Janet Long Towell, Martha Loyo, Teresa Lozano, Leonor Ludlow, Pilar Martínez López-Cano, Carlos Martínez Marín, Álvaro Matute, Alicia Mayer, Ivonne Mijares Ramírez, José Luis Mirafuentes, Josefina Muriel, Federico Navarrete, Laura O'Dogherty Madrazo, Sergio Ortega Noriega, Guilhem Olivier, Patricia Osante, Enrique Plasencia, Ignacio del Río, J. Rubén Romero Galván, Javier Sanchiz, Elisa Speckman, Marcela Terrazas, Ernesto de la Torre Villar, Evelia Trejo, Carmen Vázquez M., Silvestre Villegas Revueltas, Gisela von Wobeser, Carmen Yuste

Técnicos académicos

Rosalba Alcaraz Cienfuegos, Esther Arnaiz Amigo, Fernando Betancourt M., Guadalupe Borgonio Gaspar, Cristina Carbó, Rosalba Cruz, Alfredo Domínguez Pérez, Carmen Fragano, Alonso González Cano, Roselía López Soria, Javier Manríquez, María Teresa Mondragón, María Luisa Reyes Pozos, Ricardo Sánchez Flores, Juan Domingo Vidargas del Moral

HISTÓRICAS

Virginia Guedea
Directora

Elisa Speckman
Editora

Rosalba Alcaraz
Secretaria de redacción

Comité editorial
Johanna Broda
Rosa de Lourdes Camelo
Janet Long Towell
Martha Loyo
Teresa Lozano
Carlos Martínez Marín
Álvaro Matute
José Luis Mirafuentes
Ernesto de la Torre Villar

Portada e ilustraciones: *De Porfirio Díaz a Zapata. Memoria náhuatl de Milpa Alta*, recopilación y traducción de Fernando Horcasitas, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas/Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2000. Para cualquier asunto relacionado con *Históricas*, favor de dirigirse a: Dra. Virginia Guedea/Dra. Elisa Speckman, Instituto de Investigaciones Históricas, Circuito Maestro Mario de la Cueva, Ciudad Universitaria, 04510, México, D. F. Teléfono y fax: 56-65-00-70. Correo electrónico <<http://serpiente.dgsca.unam.mx/i/h/>>. Composición electrónica: Sigma, Servicios Editoriales, en tipo Goudy OIS BT de 11, 10 y 9. Impresión: Hemes Impresores. Tiraje: 500 ejemplares. Edición al cuidado de Rosalba Alcaraz.

HISTÓRICAS 60

BOLETÍN DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS, UNAM. ENERO-ABRIL, 2001. ISSN 0187-182X

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	2	PUBLICACIONES	
<hr/>		<hr/>	
ENSAYOS		<i>Presentación de libros</i>	
<hr/>			
La revolución mexicana: espacialidad, iconografía, temporalidad y causalidad. Un ejercicio de didáctica de la historia <i>Rosalía Velázquez Estrada</i>	4	Federico Navarrete y Guilhem Olivier (coords.), <i>El héroe entre el mito y la historia</i> <i>Alfredo López Austin</i>	58
La enseñanza de la revolución mexicana <i>Victoria Lerner Sigal</i>	16	Federico Navarrete y Guilhem Olivier (coords.), <i>El héroe entre el mito y la historia</i> <i>Ignacio del Río</i>	63
"Mundos posibles" y narrativa histórica <i>Julia Salazar Sotelo</i>	29	Alicia Mayer (coord.), <i>Carlos de Sigüenza y Góngora. Homenaje 1700-2000</i> <i>Nuria Salazar Simarro</i>	67
<hr/>			
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA		<i>José Enrique Covarrubias, La moneda de cobre en México, 1760-1842. Un problema administrativo</i> <i>Ignacio del Río</i>	
<hr/>		70	
La Asociación Mexicana de Investigadores de Didáctica de la Historia (AMIDH) <i>Victoria Lerner Sigal</i>	46	<i>Reseñas</i>	
<hr/>			
ENTREVISTAS		<i>Alain Dalongeville, Enseigner l'histoire à l'école. Cycle 3</i> <i>Mabel Encinas Sánchez</i>	
<hr/>		74	
Entrevista a Ignacio del Río <i>Federico Campbell</i>	47	<i>Boris Berenzon Gorn, Historia es inconsciente</i> <i>Helena Beristáin</i>	
Entrevista a Enrique Florescano <i>Alicia Salmerón y Elisa Speckman</i>	50	77	
<hr/>			
NOTAS DEL IIIH		<i>Novedades editoriales</i>	
<hr/>		82	
Reconocimientos	57		
Grados	57		

PRESENTACIÓN

El presente número —coordinado por Victoria Lerner Sigal— está destinado a la enseñanza y a la divulgación de la historia: dos caminos que llevan o que se esfuerzan por llevar el conocimiento histórico más allá de los restringidos núcleos de historiadores y especialistas.

La enseñanza de la historia es un campo que cuenta con una solidez historiográfica creciente que arrancó en la década de los cuarenta con los esfuerzos del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, recibió un gran impulso en los setenta con trabajos como el de Josefina Vázquez y en años recientes ha experimentado un especial desarrollo. El auge de la última década se explica por la concurrencia de diversos factores: por ejemplo, en el nivel de la educación primaria, el debate surgido a raíz de la modificación de los libros de texto en los años de 1992 y 1993; en secundaria, el esfuerzo por convertirla en obligatoria como respuesta a los retos impuestos por la creciente globalización, y en la profesional, el interés por vincular investigación y docencia y, en general, por crear profesionistas capaces de responder a las necesidades del país. Así, se han publicado obras dedicadas a la transmisión de la historia y han surgido grupos, como la Asociación de Profesionales en la Enseñanza de la Historia, integrados por estudiosos interesados en el tema.

En este número se reúnen trabajos que tratan algunos de los problemas básicos de la enseñanza de la historia. Rosalía Velázquez presenta los resultados de la enseñanza de la revolución mexicana en diferentes niveles educativos, para lo cual emplea entrevistas y el método etnográfico. Este tipo de diagnósticos sirve para proponer nuevos métodos y modificar los contenidos. Así, con base en los resultados del estudio de Rosalía Velázquez, entre otros, Victoria Lerner propone una nueva forma de enseñar este proceso y, además de referirse a parámetros como el tiempo, el espacio y los sujetos, subraya la necesidad de desmitificar el movimiento señalando la participación de diferentes grupos, los saldos que la lucha tuvo para ellos y su versión del curso y el resultado de los acontecimientos. Si el ensayo de Victoria Lerner se centra en el contenido de la enseñanza, el de Julia Salazar Sotelo se dirige al método, cuestión que se aborda también en la reseña de Mabel Encinas. Cabe señalar que se trata de autoras que pertenecen a diversas instituciones (UNAM y Universidad Pedagógica Nacional) y que han estado en contacto con profesoras y obras extranjeras como la aquí reseñada, pues una reforma en los métodos y contenidos de la enseñanza requiere de una participación y de un aprendizaje conjuntos tanto de los problemas que se enfrentan en cada país como de sus soluciones y experiencias.

El problema de la divulgación o la escritura de la historia no es menos importante que el relativo a la enseñanza, y está presente en este número a través de

dos entrevistas: la primera, realizada por Federico Campbell a Ignacio del Río, gira justamente en torno al problema de la narración en la historia o la relación entre el relato histórico y la novela. La segunda fue realizada por Alicia Salmerón y Elisa Speckman a Enrique Florescano, quien es miembro de la Asociación de Profesionales de la Historia y a lo largo de su trayectoria como historiador se ha esforzado por vincular la investigación con la docencia, de escribir obras que resulten de interés para el público en general y de publicar y promover órganos de divulgación cultural.

Así, se trata de un número que aborda problemas tocantes a la enseñanza de la historia y a la necesidad de reconstruir el pasado de forma que, sin perder rigurosidad y calidad académica, resulte amena y accesible a un mayor número de lectores. □

○ ENSAYOS

La revolución mexicana: espacialidad, iconografía, temporalidad y causalidad. Un ejercicio de didáctica de la historia¹

Rosalía Velázquez Estrada

Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán, UNAM

Los héroes, parte esencial de
nuestra historia
que nunca olvidaremos.

Pancarta anónima

El 18 de mayo de 1992 se dio a conocer el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. En esa ocasión el presidente de México, Carlos Salinas de Gortari; el secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, y la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo Morales, sonreían y aplaudían el inicio de la puesta en marcha del gran reto de la política educativa. Dentro de los muchos elementos que se resaltaron en este acuerdo se encuentra la importancia otorgada al estudio de la historia y la necesidad de apoyar su conocimiento a través de la elaboración de una serie de materiales que ayudaran a los profesores en su cometido, de tal manera que se dijo lo siguiente:

En el caso particular de la historia, y ante el insuficiente conocimiento de ella, durante el próximo año escolar se impartirán cursos de Historia de México en los grados de cuarto, quinto y sexto. Se ha considerado indispensable preparar y distribuir dos nuevos libros de Historia de México, uno destinado al cuarto grado y otro al quinto y sexto grados, en virtud de que los actuales libros de texto de Ciencias Sociales son inadecuados para los propósitos que se procuran. Además el presidente ha dispuesto que el año escolar 1992-1993 sea declarado Año para el Estudio de la Historia de México.²

Con este acuerdo desapareció la mirada integral del conocimiento de la historia como parte de las ciencias sociales, para estudiarse como una disciplina específica; el enfoque, desde luego, fue modificado. Similar cambio ocurrió en el proyecto de Educación Media. A partir de ese momento, los jóvenes que iniciaban su educación secundaria también cursarían materias de Historia en los tres grados que

¹ El presente escrito fue redactado para exponerlo en una mesa de trabajo que sobre el tema de La Didáctica de la Revolución Mexicana organizó en 1999 el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana en el revolucionario mes de septiembre.

² *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, México, Conalite, 1992, s/p.

contempla este nivel de enseñanza; en el tercer año estudiarían la Historia de México. Cuatro años después, en 1996, el bachillerato de la UNAM también modificó sus planes, los cuales se habían mantenido prácticamente sin cambios desde 1964. La historia de México se estudia en el quinto año de bachillerato.

A lo largo de los años noventa se cierra el siglo con el desarrollo de nuevos enfoques sobre didáctica de la historia, vista ésta a la luz de la didáctica crítica y del constructivismo, y por medio de la cual se pretende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina se conforme el pensamiento histórico y que los alumnos logren el dominio de habilidades como la noción de temporalidad, espacialidad y causalidad, entre otras. Es importante resaltar que las nuevas propuestas no entraron en contradicción con la enseñanza de la historia patria, la cual ha mantenido su lustre bronceado y los héroes continúan en su pedestal.

Las fechas cívicas más importantes del panteón histórico nacional son celebradas con entusiasmo desde la enseñanza preescolar a través de vistosas ceremonias en las cuales los desfiles, discursos, representaciones teatrales y periódicos murales resaltan eventos tales como la guerra de independencia, la batalla del 5 de mayo, la revolución mexicana o la conmemoración de la promulgación de la Constitución de 1917, eventos en los que los próceres tienen, desde luego, un protagonismo singular. Es en este contexto que sorprendieron los comentarios del presidente cubano, Fidel Castro, cuando afirmó que los mexicanos conocen mucho más a Mickey Mouse que a sus próceres.

Al señalamiento del cubano de considerar a México como un pueblo que desconoce su historia, nos surgen varias preguntas, ¿realmente se conoce la historia del país?, ¿se han logrado adquirir las habilidades propuestas en los programas de estudio?, ¿cuál es el conocimiento, por ejemplo, que de la revolución mexicana se tiene?, ¿han sido comprendidas las líneas de tiempo que desde los libros de texto gratuito de primaria aparecen para ubicar este momento de nuestra historia?, ¿respecto de la espacialidad se ha logrado, por ejemplo, que los alumnos determinen la región de influencia zapatista o la de la villista?, ¿han dado fruto los elaborados mapas para identificar las regiones en que las distintas facciones se movieron?, ¿reconocen los alumnos las causas y consecuencias más importantes de la revolución mexicana?, ¿reconocen a sus principales protagonistas?

Somos conscientes de que estos interrogantes sólo pueden conocerse a través de un amplio estudio, pero consideramos también que mediante la aplicación de un pequeño ejercicio podremos acercarnos someramente a conocer cuál es el estado del conocimiento fáctico que existe entre los alumnos de distintos niveles escolares sobre la revolución mexicana y observar cómo se van desarrollando algunas habilidades relacionadas con la construcción del pensamiento histórico. Todo ello nos llevará a aproximarnos al imaginario colectivo escolar en torno a la revolución mexicana.

Para la realización de este ejercicio se elaboró un protocolo que asumió la forma de un cuestionario, el cual se aplicó a 493 estudiantes en total. La muestra se compuso de 145 niños de sexto de primaria de tres escuelas diferentes y de

distinto nivel socioeconómico; 20 alumnos de tercero de secundaria, que fue la muestra más reducida; 72 jóvenes de cuarto, 58 de quinto y 55 de sexto de bachillerato, y finalmente 143 universitarios de los primeros semestres de distintas carreras: turismo, derecho, economía; un tronco común donde se concentran sociólogos, administradores y economistas, así como ingenieros industriales, civiles, mecánicos y en telecomunicaciones. Esta muestra se tomó en tres universidades, dos particulares y una pública.

Las respuestas fueron consignadas en una serie de cuadros que nos permitieron establecer porcentajes e interpretar las constantes y variables que se encontraron en la aplicación de la muestra. El cuestionario fue dividido en cuatro apartados:

1. Espacialidad de la revolución mexicana. En un mapa de la República Mexicana se solicitó a los estudiantes que señalaran la zona villista y la zapatista.
2. Reconocimiento iconográfico de personajes relacionados con la revolución mexicana en el siguiente orden: Ricardo Flores Magón, general Porfirio Díaz, Álvaro Obregón, Emiliano Zapata, Francisco Villa (dibujo), coronel Porfirio Díaz, Francisco I. Madero, Francisco Villa (fotografía en donde se ve montando en su caballo y encabezando a su ejército), Venustiano Carranza y Victoriano Huerta.
3. Temporalidad de la revolución mexicana. En este punto se les solicitó que indicaran el inicio y final de la revolución mexicana.
4. Causalidad. Identificación de causas y consecuencias del movimiento revolucionario. Se les solicitó que mencionaran tres causas y tres consecuencias que consideraran las más importantes.

La revolución mexicana entre los niños de sexto de primaria

La muestra estuvo constituida por 145 niños pertenecientes a cinco grupos, tres de los cuales pertenecen a escuelas particulares y dos a instituciones públicas.

Espacialidad. El porcentaje de alumnos que logró ubicar el norte como villista y el sur como zapatista fue 39 %, aunque la prueba varió considerablemente entre algunos grupos y otros. Por ejemplo, en uno de ellos el porcentaje más bajo fue 17% y el más alto fue 46%. Es importante señalar que en los libros de texto gratuitos de cuarto y quinto se presentan mapas que permitirían ubicarlos correctamente.

Iconografía. De los diez personajes que había que identificar, los más reconocidos fueron el general Porfirio Díaz, seguido por Villa, Carranza y Madero. Ninguno de los 145 niños pudo ubicar a Ricardo Flores Magón y Álvaro Obregón. Victoriano Huerta, por el mérito de un alumno, se salvó de ser blanqueado. La confusión que se estableció entre los personajes fue variada; *v.g.*, Ricardo Flores Magón resultó ser identificado como Justo Sierra, y también como Rayón, y a

Huerta algunos le encontraron parecido con Santa Anna y con Miguel Hidalgo. Los menos, desde luego, fueron los que confundieron al viejo general Díaz, cargado de medallas, con Maximiliano o con Iturbide, y no faltó quien le encontró a Villa parecido con Cortés, con Napoleón y con Sancho Panza, el escudero del Quijote. A Carranza se le identificó con Jaime Nunó y, observando esta respuesta, efectivamente se parecen mucho, nada más que este último no tuvo que ver con el movimiento revolucionario de 1910, murió en 1908 y además era músico. En este apartado los niños pudieron conjugar, sin que mediara reflexión alguna, a hombres que vivieron en distintos momentos históricos y, sin el mayor recato, hicieron de una misma persona a los enemigos irreconciliables, como fue confundir a Obregón con Carranza.

De todos los personajes escogidos hay imágenes en los libros de cuarto y quinto de primaria. Al momento de aplicar la muestra no habían llegado todavía a la unidad de revolución mexicana; no obstante, el tema lo han visto en los cursos pasados y se aprestan para celebrar el 20 de noviembre.

Temporalidad. El resultado de la muestra nos confirma que la adquisición de la categoría de tiempo en los niños es difícil de aprehender. Un siglo y otro parecieran ser lo mismo, lo cual los lleva a confundir los acontecimientos. Para ellos, la cosa más simple es identificar el tiempo de desarrollo de la revolución mexicana con fechas fundacionales como son 1810-1821. El porcentaje de estas respuestas se aproxima al 40%; otro porcentaje importante se inclina por ubicar la revolución mexicana entre 1910-1921, la asociación con el proceso de independencia parece estar presente siempre; el resto se puede repartir en fechas como de 1810 hasta 1910 ó 1910 hasta 1911. Otro gran porcentaje marca tan sólo el inicio: 20 de noviembre de 1910.

En los libros de texto de cuarto y quinto se fija el periodo revolucionario del 20 de noviembre de 1910 hasta el año de 1920, tanto en el discurso como en las líneas de tiempo.

Causalidad. Al no tener claro el concepto de tiempo, la noción de causalidad también se les dificulta. Para una gran mayoría no hay diferencias entre causas y consecuencias. Como causa entienden frecuentemente las banderas que se esgrimieron en este movimiento; confunden el porqué con las demandas. Por ejemplo, en uno de los grupos es frecuente que aparezcan en causas frases como las siguientes: "que los indios no fueran maltratados", "que los indios tuvieran libertad e igualdad", "querían matar a Hidalgo", "querían invadir México", "para dar patria", "para defender a México" y "por la libertad y la igualdad".

Como enunciados causales también se encuentran asociaciones con la guerra de independencia o con la muerte de personajes: "la batalla de Puebla", "la derrota de Hidalgo", "cuando murió Zapata" y "cuando asesinaron a Madero".

No encontramos grandes diferencias entre los enunciados causales y los de las consecuencias: "porque tenían problemas", "porque eran corruptos", "porque no hacían nada por el pueblo" y "eran esclavos".

En un grupo fue muy curioso que la mayoría de las respuestas, 63%, estuvieron vinculadas con el mundo de las relaciones laborales, *v. g.*: “bajos salarios”, “mal sueldo” y “Díaz no daba vacaciones”.

Y aquí sí en relación con las consecuencias escribieron: “menos horas de trabajo”, “no mal trato”, “más sueldo” y “vacaciones”.

Algunos confundieron causa con consecuencia y pusieron como causa: ocho horas de trabajo y como consecuencia, no vacaciones.

En otro sexto la preocupación se centra en las contradicciones entre ricos y pobres, tanto en causas como en consecuencias: “había gente rica y pobre”, “había más oportunidad para los ricos que para los pobres”, “había gente rica con muchos terrenos”, “discriminación a los pobres”, “había gente rica con muchos terrenos y gente pobre que les debía mucho dinero y las deudas se iban pasando de papá a hijo” y “que no hubiera mucha diferencia entre ricos y pobres”.

Las consecuencias, pues, fueron también en ese sentido y termina a manera de cuento con su moraleja: “ya no hubo más peleas y hubo un hermoso abrazo”, “la gente pobre pudo hacer más dinero”, “todos fueron iguales ante la ley”, “las tierras pasaron a ser de quien las trabajaba”, “los pobres tuvieron las mismas oportunidades que los ricos”, “los pobres ya no eran maltratados”, “los ricos compartieron la tierra”, “se tiene que pensar antes de actuar”, “aprendamos a defendernos”, “debemos luchar por nuestro país”, “guerra igual a pobreza” y “nos dejó libertad y que la tierra es de quien la trabaja”.

En el imaginario colectivo de estos niños la revolución aparece como una historia de los hermanos Grim, a veces con un final feliz. Los enunciados se convierten en narración. Una pequeña historia se cuenta a través de la relación entre causas y consecuencias: “Los trabajadores ganan poco y Porfirio Díaz abusaba de ellos. La población estaba enojada. Con la revolución, Porfirio ya no abusó de ellos, los trabajadores ganaron más y la población ya no estaba enojada”.

En otro relato el protagonista es Zapata; a través de esta figura se explican las causas y las consecuencias: “La primera, que Emiliano Zapata quería salvar la revolución. La segunda, que murieron en la batalla. La tercera, lo bueno fue que él no murió”.

Ante esta interpretación hubo algunos niños que rompieron este esquema al señalar como consecuencia que hubo muchos muertos y muchos daños. En otro grupo uno de los chicos también remando contracorriente lanzó una frase apocalíptica como consecuencia de la revolución: “fuimos felices, mataron a Zapata”.

Otro relato sangriento que implica causa y consecuencia, nada más que confundiendo revolución con independencia, fue: “Porque Allende iba a hacer algo malo, Miguel Hidalgo mandó llamar a su pueblo. Hubo guerra, bombas y muertos.”

Ficción, realidad y conjugación de elementos aparecen en sus expresiones. Dentro de las causas se cita el suicidio de Allende, la noche triste, el Pipila y su pesada losa, la lucha de México contra los franceses y no falta el alumno que encuentra la primera gran causa en el momento en que Hidalgo tocó la campana.

La revolución mexicana entre los estudiantes de tercero de secundaria

Como se señaló con anterioridad, ésta fue la muestra más reducida de las que se aplicaron y se tomó en un grupo de una secundaria de un colegio particular. En este grado se estudia la historia de México y el tema de revolución mexicana se trata en la séptima unidad del programa; sin embargo, al realizar la muestra todavía no se abordaba esta unidad.

Espacialidad. De un grupo de veinte alumnos, 50% logró ubicar las zonas de influencia del villismo y del zapatismo. La mayoría de los que se equivocaron estableció el zapatismo y el villismo en una franja costera del sureste mexicano que abarcaba toda la península de Yucatán. En el norte del país y en el centro no anduvieron estos revolucionarios.

Iconografía. Todo el grupo reconoció el dibujo del busto de Villa y 90% la fotografía en que está a caballo; ese mismo 90% reconoció a Díaz, general, al joven Díaz, 55%; y, como en el caso de los sextos de primaria, Ricardo Flores Magón y Álvaro Obregón no fueron reconocidos por nadie; en cambio, Huerta, quien tuvo un porcentaje de reconocimiento del 80%. Este personaje es uno de los que más llamó la atención del grupo, como se verá en las respuestas del rubro de causalidad.

En este grupo las confusiones entre personajes las protagonizaron fundamentalmente Díaz joven que fue confundido con Iturbide, y Madero con Cárdenas y con Díaz joven, y Ricardo Flores Magón acaba siendo Juanito Pérez para un irreverente joven.

Temporalidad. No obstante ser alumnos de tercero de secundaria, hubo un 15% de estudiantes que ubicaron el proceso entre 1820 y 1910, y un 25% determinó que era de 1910 a 1921; en este mismo porcentaje se cuentan los que tan sólo se refirieron al inicio pero con día y mes: 20 de noviembre de 1910. Uno de los estudiantes señaló 1910-1917, y el resto no contestó.

En el curso de Historia de México de tercero de secundaria la periodización que establece el programa para determinar el inicio del movimiento revolucionario es el año de 1910 y la conclusión se fija en 1917. Después de este momento se alude a las transformaciones de la revolución, que inician con el asesinato de Carranza y concluyen con el cardenismo, destacándose como acontecimiento la expropiación petrolera.

Causalidad. Aunque en menor medida que sus compañeros de primaria algunos jóvenes continuaron identificando el proceso de independencia con el de la revolución, confundiendo causa con banderas de lucha como “por lograr la independencia de México”, “por ejercer nuevos derechos”, “por reparto de tierras”, “peleaban por un puesto en el gobierno”. Otros con una idea más clara del sentido de causa responden: “no había democracia”, “inconformidad hacia el Estado”, “inconformidad de los campesinos”. La pobreza fue una de las causales que más

repetieron y un 25% señaló la reelección de Díaz y una dictadura tan larga. No faltó, desde luego, un joven que mostrara el espíritu burlón tan característico de la adolescencia y que se atreviera a afirmar que la causa de la revolución mexicana fue la muerte de Paco Stanley y la del Señor de los Cielos.

Como en sexto de primaria, algunos adolescentes redactaron curiosos y estrafalarios relatos: "Díaz encabezó la salida del presidente Huerta y con eso provocó el enojo de Pancho Villa y se levantó en armas. Madero se reveló al pueblo y Carranza se llevó una caballería a luchar en el cerro de la Silla. La batalla la ocasionó Iturbide y su ejército, que acribillaron y mataron a los campesinos del arado."

En el apartado de consecuencias, un chico escribió: "Empezaron a ser gobernados por indígenas chinos de la Sierra del Nevado."

Desde luego, que éste no fue el tono general en este rubro; la respuesta que más se repitió como consecuencia del movimiento fue la redacción de la Constitución de 1917; en menor número, elecciones democráticas y eliminación de la dictadura. Aparecen también algunos alumnos no tan convencidos de los logros revolucionarios, ya que señalan que la repartición de tierras fue a medias y que la población sigue inconforme.

La revolución mexicana entre los estudiantes de cuarto de bachillerato

La muestra de este sector estuvo constituida por 72 estudiantes divididos en dos grupos y pertenecientes a una institución de educación privada. En este nivel el curso de Historia se aboca a la historia universal, y al momento de aplicar la prueba habían terminado de estudiar la revolución francesa y estaban iniciando el tema de la independencia en las naciones americanas, lo que se va a reflejar en algunas de sus respuestas.

Espacialidad. En las muestras aplicadas en este nivel se observan diferencias representativas entre un grupo y otro respecto de la espacialidad. Por ejemplo, en uno de ellos, el 25% acertó en la ubicación de las zonas zapatista y villista, mientras que en el otro la cifra se elevó al 62%. Habría que pensar en varios factores para explicar tan grandes diferencias, como podría ser un mayor conocimiento o un alumno aplicado y generoso que comparte las respuestas con compañeros hábiles para copiar.

Iconografía. En el primer grupo ningún estudiante reconoció a Ricardo Flores Magón, mientras que en el segundo éste logra un reconocimiento del 78%; Obregón siguió con mala suerte en ambos grupos, salió blanqueado, y Díaz refrendó su éxito: en el primer grupo obtuvo un 80%, mientras que en el segundo la suma alcanzó el 100%. La suerte de Carranza, como en niveles anteriores, también fue alta, 80% en un grupo y en el segundo 91.89%.

Temporalidad. La fecha que más se repitió fue la de 1910, seguida por la de 1910-1921 y posteriormente 1910-1917. La ubicación del fin de la revolución en 1921 se vuelve a repetir. Considero que es reflejo de la gran fecha mítica 1810-1821. No encuentro otra razón que lo explique. La pertinencia es que anotaran 1920, pero no; se repite mucho más 1921.

Causalidad. A este nivel el proceso de causa-consecuencia es mucho más claro, aunque no deja de observarse en las respuestas que todavía se confunde causas con las aspiraciones de los revolucionarios.

Dentro de las causas más frecuentes se encuentran la reelección de Díaz, la inestabilidad social, la desigualdad social, la pobreza —que es calificada por varios como de pobreza extrema—, la explotación de los obreros, la corrupción, el maltrato a los indígenas, los ricos que se hacían más ricos y los pobres que se hacían más pobres, y como consecuencias la renuncia de Díaz —que para algunos es contemplada como una abdicación—, la no reelección, la existencia de sindicatos, la expropiación petrolera y, desde luego, la respuesta que predominó fue la Constitución de 1917.

La revolución mexicana entre los estudiantes de quinto de bachillerato

La muestra se aplicó a 58 alumnos pertenecientes a dos grupos diferentes de escuelas privadas.

Espacialidad. Se observó un retroceso en la ubicación de los movimientos villista y zapatista respecto de los alumnos de cuarto; en un grupo tan sólo respondió correctamente el 28 % y en el otro el 38%.

Iconografía. Si bien hemos podido observar que la figura del general Porfirio Díaz es de las más reconocidas, en esta ocasión observamos grandes diferencias entre un grupo y otro, mientras que en uno fue del 100%, en el otro tan sólo lo reconoció el 59%; pero de los que tuvieron este último resultado un 3% reconocieron a Ricardo Flores Magón, mientras que en el otro grupo ninguno de los estudiantes lo ubicó. Respecto de Obregón, a partir de este nivel el porcentaje de reconocimiento de su imagen se incrementa y su presencia en los niveles de licenciatura relacionados con ciencias sociales sigue creciendo, no así en algunos cursos de ingeniería.

Las confusiones entre personajes disminuyeron; un joven confundió a Ricardo Flores Magón con Ignacio Zaragoza, otro a Obregón con Ortiz Rubio y a Huerta con Miguel Alemán.

Temporalidad. Como en los niveles anteriores, las respuestas más frecuentes fueron 1910-1921 y 20 de noviembre de 1910, e incluso 1810-1921. Llama la atención que en uno de los grupos un 50% de alumnos no respondió a la pregunta.

Causalidad. Las respuestas coinciden con las que proporcionaron los alumnos de cuarto de bachillerato; no se introducen nuevos elementos. Se repite como causa la desigualdad social, el mal gobierno y la reelección de Díaz. En el apartado de las consecuencias, junto a las respuestas de la Constitución de 1917, el fin de la dictadura, la expropiación petrolera, se observan enunciados que matizan los logros; por ejemplo, alguno de los estudiantes dice: "se da algo de importancia a los pobres, se da el empobrecimiento".

Por otro lado, algunos jóvenes mostraron confusión entre el movimiento revolucionario y lo relacionaron con procesos de temáticas que estaban estudiando en el momento en que se aplicó el cuestionario y así en el apartado de consecuencias introducen palabras como el liberalismo, el despotismo ilustrado y el establecimiento de una regencia. En un grupo 17 estudiantes de bachillerato no contestaron el apartado de causalidad y en el otro grupo sólo tres no señalaron causas y siete no anotaron las consecuencias.

La revolución mexicana entre los estudiantes de sexto de bachillerato

La muestra se aplicó a dos grupos de una misma escuela particular y estuvo integrada por 55 alumnos.

Espacialidad. En uno de los grupos el porcentaje de acierto en la ubicación de las zonas zapatista y villista fue de un 50%, mientras que en el otro grupo se alcanzó el nivel más alto: 85%. Se refleja el avance en la adquisición de esta habilidad.

Iconografía. En un grupo, los que mencionaron a Ricardo Flores Magón ascendió a un 37% y en el otro siguió siendo un desconocido, y la figura de Díaz fue rebasada por la de Villa, quien fue reconocido en un grupo en un 100% y en el otro en un 89%, mientras que Díaz obtuvo en ambos grupos un reconocimiento de 85%.

Temporalidad. En ambos grupos la mayoría señaló el inicio del movimiento pero no el término. En la convención se fijó el 20 de noviembre de 1910. Varios señalaron 1910-1917 y algunos 1910-1920. En menor medida siguió apareciendo el lapso comprendido entre 1910 y 1921, como también ocurrió con las respuestas de algunos estudiantes de licenciatura. En ninguno de los grupos hubo referencias a 1810. Se observa la adquisición de la habilidad. Además, ninguno dejó de responder a esta pregunta.

Causalidad. Las causas que más aparecieron fueron: acabar con la dictadura, la reelección de Díaz, el reparto de tierras, sin mayor comentario, explotación y maltrato a los obreros, explotación a los campesinos, esclavitud, tiendas de raya, el porfiriato, la Ilustración europea y represión gubernamental. Como consecuencias la mayoría anotó como el efecto principal de la revolución la Constitu-

ción de 1917; en menor medida se anota la salida de porfiristas —ya no sólo de Porfirio Díaz—, democracia y no reelección. Varios alumnos se alejaron en el rubro de consecuencias de las visiones triunfalistas y señalaron que la revolución trajo consigo la miseria del pueblo, la corrupción del pueblo, un golpe a la economía, pobreza devastadora, las inversiones extranjeras retiran sus capitales, asesinato de personajes, los campesinos siguen igual, México se ha empobrecido y ha crecido la deuda externa. Su presente se impuso al balance revolucionario, no ven las consecuencias como algo lejano a ellos. Las respuestas de los jóvenes se caracterizan por sus enunciados abstractos y concisos; por eso nos llamó la atención la siguiente respuesta en que se expone una breve narración como consecuencia: “Queda en quiebra el país y Huerta sale huyendo a Long Island. Huerta en Long Island hace un trato con Orozco y sale hacia Texas; en el transcurso es interceptado, encarcelado y se pone grave; lo sacan de la cárcel y lo mandan a su casa con su familia y muere.”

La revolución mexicana entre estudiantes de licenciatura

Fueron 143 estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario, tres grupos de distintas ingenierías en una universidad privada; un grupo de relaciones internacionales y turismo de una universidad privada y un grupo de ingeniería industrial de una universidad pública. Además de tres grupos a los que asisten jóvenes de administración, economía y derecho de una universidad pública.

Espacialidad. De los tres grupos de ingenieros de la universidad privada el resultado fue el siguiente: en un grupo pudieron ubicar las zonas de influencia villista y zapatista en un 54%, en otro grupo un 83% y en el último un 64%.

Los jóvenes del pequeño grupo de turismo respondieron correctamente en un 75% y en el grupo de los 41 estudiantes de ingeniería industrial respondieron correctamente en un 73 %, mientras que los estudiantes de carreras socioeconómicas pertenecientes a la misma institución de educación superior pública ubicaron correctamente al villismo y zapatismo el 93% de los estudiantes de administración, el 87% de los aspirantes a ser abogados y el 80% de los que estudian economía. Se observa un avance en relación con los ciclos anteriores.

Iconografía. Como en los ciclos anteriores, la figura más reconocida fue Porfirio Díaz tanto por ingenieros de las diferentes instituciones como por los estudiantes de carreras de corte socioeconómico. Ricardo Flores Magón, que fue prácticamente un desconocido para los estudiantes de los niveles precedentes, aquí elevó su porcentaje, ya que el 67% de estudiantes de administración lo reconocieron. En cuanto a los ingenieros de la universidad privada, en dos de los grupos, ningún alumno lo reconoció y el 12% de los ingenieros en telecomunicación sí lo reconoció. Las confusiones de personajes, aunque en menor grado, siguieron

apareciendo. Entre los ingenieros industriales, los estudiantes confundieron a Huerta con los siguientes personajes: Pino Suárez, Calles y Obregón, y cuatro de ellos pensaron que era Santa Anna.

Temporalidad. Un porcentaje mínimo de jóvenes de licenciatura ubicó la revolución mexicana en el siglo XIX, y las respuestas en su mayoría fueron la de 20 de noviembre de 1910, tan sólo 1910, 1910-1920 y un porcentaje amplio volvió a anotar la paradigmática fecha de 1910-1921.

Causalidad. En la mayoría de las respuestas se observa una noción más clara de la relación que existe entre causa y consecuencia. Se repiten enunciados esbozados por los jóvenes bachilleres y en las licenciaturas en áreas sociales se introducen dos consecuencias que no se expresaron en los ciclos anteriores: el México de las instituciones, el nacimiento de partidos políticos, destacan al PRI y aluden al derecho a la educación laica, gratuita y obligatoria.

Después de observar los números anteriores es bueno reconocer avances entre los distintos niveles, pero sin llegar a un optimismo que permita responder al presidente cubano que su afirmación carece de sustento, ya que en este caso la muestra ha sido aplicada a escolares y además no se incluyó a Mickey Mouse.

Por otro lado, la afirmación de Castro volvió a poner en la mesa de discusión la importancia que la historia patria tiene en la sociedad como un factor de identidad, ya que al señalar que un personaje de Walt Disney es más conocido que los héroes del panteón histórico nacional lo que está afirmando es que México vive un proceso de desintegración cultural, cuyo espacio está siendo ocupado por la cultura de exportación norteamericana. El planteamiento de Castro va más allá de un discurso ideológico, rasgo tan peculiar del presidente cubano. Efectivamente en las zonas urbanas de México, la presencia de Disney es realmente apabullante. Nada más recuérdese el caos vial que ocasionó en la ciudad de México un desfile de Disney al que concurrieron miles de habitantes que se apostaron a lo largo de la avenida Insurgentes, en las fiestas navideñas del año 2000. Ante la maquinaria comercial de la casa Disney y el ascendente consumismo de ciertos sectores de la sociedad mexicana, no es de sorprender que los héroes nacionales estén perdiendo la batalla ante el ratón Miguelito.

Los héroes nacionales han tenido en los últimos años sus defensores, pero sus voces, desde luego, nunca se han levantado para que mejoren su posición respecto de Mickey Mouse. Quizá el momento en que se hicieron oír con mayor fuerza fue precisamente a raíz de la publicación de los libros de texto de historia para cuarto, quinto y sexto de primaria que, siguiendo el *Acuerdo de la Modernización Educativa*, realizó un colectivo de importantes historiadores, coordinado por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín. Contra el trabajo de estos estudiosos se levantaron los profesores aglutinados en sus sindicatos y algunos intelectuales. En la Columna de la Independencia, en plena avenida Reforma, algunos manifestantes se pronunciaron en contra de que algunos personajes, como el

Pipila o los Niños Héroes, no tuvieron el lugar debido en los nuevos libros publicados por la Secretaría de Educación Pública. Sus pancartas lucían consignas como "Los héroes, parte esencial de nuestra historia que nunca olvidaremos".³ El periodista Ignacio Ramírez, en su artículo titulado "Avalancha sobre los libros de historia: deformados, erráticos, contradictorios, esquemáticos, simplistas, tendenciosos", cita a Paco Ignacio Taibo II, quien airado proclamaba a los cuatro vientos que: "No sólo el Pipila sufrió la guillotina de la Nueva Historia, sino también otros personajes como Jacinto Canek, Gonzalo Guerrero, Felipe Carrillo Puerto y Rubén Jaramillo, entre otros. Los Niños Héroes fueron reducidos a una sola línea y convertidos en simples cadetes del Colegio Militar, sin nombre ni apellido."⁴

Enrique Florescano defendió su proyecto y argumentó que el principal valor de los libros de texto radicaba en que nuevamente la enseñanza de la historia formaba parte de los conocimientos básicos que se proporcionarían a las nuevas generaciones, con lo que se lograría entre otras cosas: "La conciencia de tener un pasado común y la idea de que la formación de la nación es un esfuerzo colectivo, realizado por sucesivas generaciones de mexicanos, son indispensables para crear una identidad nacional y para defender un proyecto histórico propio, fundado en las experiencias de la historia nacional."⁵

Esta conciencia de identidad pretendida en los libros coordinados por él no debía ser una historia de exaltación de los héroes ni una condena de los villanos de la historia, sino que, señalaba Florescano, debía ser un proceso de evaluación tanto de los procesos colectivos como de las acciones de los individuos, los cuales deben ser ubicados en una perspectiva histórica amplia.⁶

En 1992, más allá de la razón de las apreciaciones del historiador Enrique Florescano y de la polémica en que se vio envuelto, no siempre académica, se vivió un desgarramiento de vestiduras por los héroes nacionales, no tanto con las declaraciones de Fidel Castro. Sin embargo, las preguntas siguen en el aire. ¿Qué tanto conocen los mexicanos a sus próceres? ¿Son éstos un elemento fundamental de la identidad nacional? ¿O son un elemento fáctico que sería conveniente desarraigar de la historia para tener una visión diferente de la misma?

Para el caso de algunos aspectos relacionados con la revolución mexicana y el sector de los educandos ya nos hemos aproximado ligeramente en este trabajo; no obstante, es mucho lo que falta por hacer para responderle al presidente cubano, quien tendrá que esperar sentado en su cálida isla y teniendo de seguro a su lado una efigie de José Martí. □

³ Esta leyenda aparece sostenida por un grupo de manifestantes que apareció en un fotografía publicada por la revista *Proceso*, en su número del 21 de septiembre de 1992, p. 8.

⁴ *Proceso*, 7 septiembre de 1992, p. 6.

⁵ *La Jornada*, Sección Cultura, 24 de agosto de 1992, p. 24.

⁶ *Ibid.*

La enseñanza de la revolución mexicana

Victoria Lerner Sigal

Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

Introducción

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

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

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

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

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

Repetición de contenidos

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

Pongamos algunos ejemplos para ilustrar este problema:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se enseña una historia “idealista” y “mitificada” de la revolución

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

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

Sobre los héroes de la revolución

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

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

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

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

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

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

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

Sobre la participación popular en la revolución

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre las mujeres en la revolución

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

Propuesta inicial para enseñar una historia equilibrada de la revolución

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El tiempo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El espacio

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

“Mundos posibles” y narrativa histórica

Julia Salazar Sotelo
Universidad Pedagógica Nacional

Nadie puede negar que la forma más natural que tenemos los humanos para comunicarnos es la narrativa; ésta se presenta en todos los ámbitos de la vida, desde la conversación telefónica o el sabroso “chismorreo” de un grupo de amigos hasta en las obras literarias e incluso en las científicas (en las que regularmente no es bien aceptada). Las narraciones están presentes en todo acto de la comunicación humana, en todo lo que revele la presencia de las acciones del hombre y su relación con el medio. En pocas palabras, la narrativa es el medio más importante de relación social.

Las narrativas nos permiten adentrarnos en una situación determinada, como un día de campo, una ruptura familiar o la importancia de la marcha zapatista para la sociedad mexicana. Generalmente, lo hacemos a través de la descripción de las acciones de los personajes para poder elaborar una configuración unitaria y a través de ella comprender esa experiencia humana en su contexto social. Las narraciones pueden ser reales, ficticias o simbólicas, una de “sus principales características es que tratan de personajes, es decir, lo que acontece está relacionado con unos actores, que generalmente son seres humanos, aunque en muchas fábulas o cuentos sean animales, e incluso objetos, pero que actúan como seres humanos. Además transcurren en un tiempo que se va desarrollando a lo largo de la narración”¹ y en un espacio particular. Sin embargo, habría que precisar que a pesar de que la narración trate de “algo” y “alguien” particular, su objetivo es hacer comprensible el hecho para saber qué es lo que *sucedía y por qué sucedió*; es, pues, una secuencia de eventos significativos que giran en torno a lo narrado; no es la simple crónica o descripción.

El modo de pensar narrativo es la manera en que los seres humanos construimos y explicamos nuestra realidad; el “contarnos historias” permite la construcción de significados con los cuales damos sentido a las experiencias del hombre como ser social y ofrece una “imagen” coherente de esa realidad. Como lo señala J. Bruner, la narrativa se ocupa de las acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso; la historia surge de lo que es absolutamente particular y la forma de este pensamiento es de imágenes que no tienen que seguir una lógica lineal, sino que funciona por otros senderos como las analogías y las semejanzas, y avanza por la secuencialización de eventos significativos en función de la problemática que se esté narrando.

¹ Juan Deval, *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 1999, p. 40.

El “contar historias” es aparentemente contrario al pensamiento lógico deductivo; sin embargo, se parte del hecho de que es un modo de pensar posible para aprehender la realidad histórica, presente en el trabajo de los historiadores, y la forma más característica de la historia para explicar lo particular, y dar cuenta de lo que sucedió y lo que solía suceder en una determinada época histórica.

Naturaleza narrativa del conocimiento histórico

Como todo proceso de conocimiento, la historia no ha sido la misma desde su origen: ha tenido cambios y avances tanto en su forma de aprehender la realidad o los hechos del pasado como en la manera en que se expresa y construye el conocimiento de esa realidad, es decir, en su escritura. En este andar, la reflexión filosófica sobre el conocimiento histórico se ha centrado en la naturaleza de su explicación,² si es ésta causal —propia de las ciencias empírico-analíticas— o teleológica, es decir, si está ubicada en explicaciones de tipo nomológico-deductivo (al igual que las ciencias naturales) o en la comprensión narrativa, propia de la hermenéutica.

Algunos historiadores y filósofos de la historia sostienen que la explicación histórica para aspirar a ser efectivamente científica debe asemejarse a la de las ciencias naturales; se presupone que son equivalentes al conocimiento en forma de leyes (nomológico) y que a éste se le adjudica una función explicativa que es considerada como determinante para la lógica científica, es decir, que únicamente lo que se pueda formular por leyes puede ser considerado como racional o científico.³

Para esta corriente, agrupada en el llamado positivismo lógico, el único paradigma del saber posible es el saber científico nomológico-deductivo; por ello, si la historia aspira a ser una ciencia, tendría que ajustarse a estos criterios y a la búsqueda de universalidad.

Según el empirismo lógico, toda explicación está dada por leyes que, de alguna manera, envuelven a los acontecimientos (idea planteada por C. Hempel en su teoría de *covering laws*). Los historiadores norteamericanos aglutinados en *The New Economic History* estaban a favor de un método histórico copiado de las ciencias empíricas y de una explicación histórica que pudiera ser cuantificable y

² El debate acerca del estatuto epistemológico de la historia, o lo que es lo mismo la discusión en torno a la naturaleza del conocimiento histórico, se entronca con una de las más viejas discusiones filosóficas, ya que está presente nada menos que en Aristóteles, y, como todos los añejos debates, guarda en su seno todo un conjunto de cuestiones de naturaleza a veces muy heterogénea. José Bermejo, *Entre historia y filosofía*, Barcelona, Akal, 1994, p. 155.

³ “[...] es decir, para que algo sea considerado una explicación es necesario, en primer lugar, que tome la forma de una argumentación deductiva, cuya conclusión sea el enunciado que designa el acontecimiento a explicar y, en segundo lugar, en el *explanans* deben estar presentes una o más leyes generales que expresen regularidades empíricas. De este modo, un acontecimiento queda explicado cuando es ‘cubierto’ por una ley y sus antecedentes, que son legítimamente causas”. Arthur C. Danto, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, introducción de Fina Birulés, Barcelona, Paidós, 1989, p. 12-13.

expresable en un modelo teórico, en la que por supuesto desaparecía el acontecimiento, los individuos y la narración como forma de explicación.

De acuerdo con otros historiadores, como P. Veyne, en historia no hay leyes, no existen en sí mismas, sino que por referencia implícita al contexto concreto la historia es finalmente una historia de singularidades, y aunque se repitan las singularidades no se podría derivar una ley.

Otro camino de la reflexión filosófica en torno a la explicación histórica, que se presenta como una alternativa teórica frente a los problemas derivados de la utilización del esquema explicativo nomológico, es el enfoque intencionalista. Este tipo de explicación parece el más adecuado para la comprensión de los hechos históricos, dado que no se basa en leyes universales y sí pretende explicar las acciones del hombre en su contexto social

El fundamento de la explicación intencionalista es comprender la acción del sujeto. Von Wright señala que un sujeto puede alcanzar un objetivo preciso sólo estando en una situación determinada. Lo más característico de este modelo es que lo que se deriva de las premisas no es una conclusión lógica, sino una inferencia práctica, en el sentido de constituir una acción adecuada para la realización del fin propuesto.

La base del modelo intencionalista o teleológico encuentra su apoyo principalmente en un esquema explicativo de inferencia práctica "un sujeto tiene la intención de realizar algo". El esquema de explicación intencional se basa en una racionalidad que excluye los pronósticos, y utiliza "lo narrativo" por considerarse la forma más natural o susceptible de expresar las acciones o intenciones hechas por el hombre. En este modelo se asume que el papel de la narrativa es comunicar las acciones e ideas meritorias de los grandes hombres (ya que estas ideas y acciones son las que hacen y mueven la historia), que hace hincapié en un orden cronológico secuencial para ordenar los acontecimientos. A esta concepción histórica la llamaremos "narrativa tradicional" para diferenciarla de la propuesta de este ensayo.

Habría que desarrollar más profundamente los interrogantes y los límites que plantean estos dos modelos de explicación histórica, y hasta qué punto pueden ser considerados como explicaciones propiamente históricas, si sólo son planteamientos incompletos que nos conducen a la ambigüedad, o si sólo son cuasi-causales o cuasi-teleológicos.

Estos modelos han sido sometidos a severas críticas, como modelos explicativos para la historia y la ciencias sociales. Por ejemplo, Pereyra considera que, en el caso de la explicación intencionalista, "el problema de la ciencia de la historia no consiste en identificar quiénes son los agentes del proceso, pues sin duda alguna son los hombres y sólo ellos. La dificultad estriba en localizar los factores que determinaron el carácter de su actividad y, por tanto, la explican. Restringir la búsqueda de esos factores determinantes al ámbito de las intenciones, planes o proyectos de los agentes es quedarse a medio camino en la explicación".⁴ Lo crucial de la com-

⁴ Carlos Pereyra, *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza, 1984, p. 28.

preensión histórica no es reexperimentar las intenciones de los hombres, sino en el análisis del hacer social del hombre en su contexto social y cultural.

Ante esta problemática, la respuesta que pretenden los filósofos de la historia, los historiadores y los científicos sociales para comprender y explicar el mundo de lo vivido los enfrenta al reto de precisar más objetivamente el campo problemático entre la explicación y/o la comprensión en la historia, en el que se pueda llegar a construir el conjunto de relaciones generales y de acciones humanas que trascienda la vida individual de los sujetos pero que los contemple en su dimensión social.

Si aceptamos la idea de que en historia no es posible hallar leyes que sean similares a las de las ciencias físicas que establecen enunciados universales, en las que el hecho particular tenga que explicarse necesariamente dentro de las regularidades que establece esa ley, habría que fundamentar la explicación histórica que permita hacer inteligibles o comprensibles los acontecimientos históricos, sin aspirar al establecimiento de leyes universales.

En este sentido, se han realizado algunas propuestas desde distintas perspectivas teóricas que pretenden reconciliar la oposición establecida entre la comprensión y la explicación; entre lo vivido y las generalizaciones, es decir, una explicación que tenga presente que la historia es lo singular pero que esto no existe sino en relación con una concepción de lo social, y que obviamente su individualidad no implica que no pueda ser explicado de manera científica, a pesar de que la explicación no sea de la misma naturaleza que en las ciencias naturales.

Como respuesta a esos planteamientos, Arthur Danto (desde la perspectiva de la filosofía analítica) plantea que la historia es ciencia en la medida en que está construida por enunciados narrativos que podrían comprenderse como una forma de explicación nomológico-deductiva; precisa que la explicación en la historia tiene una finalidad fundamental: buscar o dar significado a los acontecimientos que han dispuesto los historiadores en su explicación. Con lo anterior, Danto ubica el problema de la inteligibilidad de la historia precisamente en la narrativa y perfila el debate al terreno de lo hermenéutico-comprensivo e "introduce el término *story* (relato) como elemento que abarca un conjunto de eventos relacionados entre sí; el historiador cuando narra, escoge algún acontecimiento —que tiene un principio y un final— y en el que puede conectar dos o más sucesos separados temporalmente entre ellos, buscando la significación del primero en función del futuro que los agentes del primer suceso no conocían".⁵

Así, la recuperación de la narración, como una forma de explicación científica en el conocimiento histórico, va a enfrentarnos a la búsqueda de significación de los acontecimientos:

⁵ Norma Durán, Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño, *Metodología III. Historia y narración*, México, UNAM, División en Ciencias Sociales y Humanidades, 1997, p. 31.

Preguntar por la significación de un acontecimiento, en el sentido histórico del término, es preguntar algo que sólo puede ser respondido en el contexto de un relato (*story*). El mismo acontecimiento tendrá una significación diferente de acuerdo con el relato en que se sitúe o, dicho de otro modo, de acuerdo con qué diferentes conjuntos de acontecimientos posteriores pueda ser conectado. Los relatos constituyen el contexto natural donde los acontecimientos adquieren una significación histórica.⁶

Para Danto la explicación histórica es simple y sencillamente narración; desde el momento en que se intenta explicar un hecho, se seleccionan determinados acontecimientos que se expresan en un todo coherente, es decir, se narrativizan los acontecimientos para dar cuerpo a una explicación que continuamente se reescribe y se reevalúa su significado. En esta misma línea argumentativa, Hayden White señala que la narrativa es la traducción del relato a conocimiento, es el configurar la experiencia humana en formas asimilables a estructuras de significación.

La narrativa impone significación a los acontecimientos, lo cual manifiesta su historicidad y revela una estructura significativa que es inmanente a lo largo de todos los acontecimientos (por la propia historicidad de ellos). Por ello, la objetividad de cualquier relato narrativo de sucesos reales (sucesos que se presentan como el contenido del discurso histórico) es que son objetivos, porque pertenecen a las acciones cotidianas de la realidad social pero, sobre todo, porque fueron significativos para la comprensión de un momento de la realidad sociohistórica (que revela un lugar en una secuencia cronológicamente ordenada) y finalmente porque lo re-elaborado por el historiador entra en la secuencia lógica de la conciencia de su tiempo, “la autoridad de la narrativa histórica es la autoridad de la propia realidad, el relato histórico dota a esta realidad de una forma y por tanto la hace deseable en virtud de la imposición de los procesos de la coherencia formal que sólo poseen las historias”.⁷

Así pues, la construcción del conocimiento histórico no está dada exclusivamente en la forma de apropiación del pasado, sino en la significación que se le dé a ese pasado. La historia pertenece a la categoría de lo que puede denominarse “el discurso de lo real”; sin embargo, la realidad lleva la máscara de un significado, cuya integridad y plenitud sólo podemos imaginar, deducir, inferir (pero no experimentar) en las huellas accesibles que haya dejado ese pasado.

El desdén hacia la historia narrativa que prevaleció durante muchos años sostenido por la principal corriente historiográfica —la escuela francesa de los *Annales*— estuvo determinado por el combate que establecieron sus fundadores Lucien Febvre y Marc Bloch contra la historia que denominaban “narrativa”⁸

⁶ Arthur Danto, *op. cit.*, p. 45.

⁷ Hayden White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, España, Paidós, 1992, p. 35.

⁸ Jacques Le Goff, “La nueva historia”, en Jacques Le Goff, Chartier y J. Revel, *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, 1988, p. 268.

—en líneas anteriores la he denominado “narrativa tradicional”— por ser ésta una historia-relato, una historia fáctica, “teatro de apariencias” que enmascara el verdadero juego de la historia, el cual ocurre en estructuras ocultas que hay que averiguar, analizar y explicar. “Ellos consideraban que la historia escrita hasta entonces carecía de validez científica por presentarse bajo los límites de la narrativa. La historia narrativa aparecía, para ellos, como un relato de eventos o acontecimientos incapaz de explicar los fenómenos que investigaba.”⁹ En ese sentido, la explicación histórica de ninguna manera podría expresarse de forma narrativa.

Hay que subrayar que el rechazo que manifestaban hacia la historia narrativa se fundaba en el desagrado que sentían frente al tratamiento convencional que tenían los historiadores tradicionales: el de concebir a la historia sólo en su dimensión política y reconstruir la experiencia a partir de un eje temporal y cronológico, así como a la convicción de que la historia de los grandes personajes se prestaba más a la ficción y a la novelística que al estudio científico de la realidad.

Los analistas atacaban la historia de acontecimientos, porque éstos eran entendidos como relatos de episodios en el área de la guerra, la diplomacia y la política, que se expresaban de forma narrativa. Sin embargo, como lo señala Paul Ricoeur, la controversia que sostuvieron los fundadores de los *Annales* en contra de la historia narrativa fue más bien contra la historia política del pasado que privilegia al individuo y al acontecimiento, es decir, combatían al objeto convencional de dicha historia que se prestaba más a la ficción y novelística que a la explicación de la realidad. No cuestionaron la narratividad desde una óptica epistemológica, “el concepto narración no es interrogado nunca por sí mismo, como ocurre con la primacía de la historia política y de acontecimientos. Se limita a negar, mediante el rodeo de una frase, la historia narración al estilo de Ranke (hemos visto antes que para Marc Bloch la narración forma parte de los testimonios voluntarios, por lo tanto, de los documentos)”.¹⁰ Por ello, el uso del término narrativa se ha prestado a confusión, ya que se le asocia indebidamente a la historiografía positivista. Así la “historia historizante” o de acontecimientos tuvo como sinónimo el de historia narrativa.

Como parte del combate de *Les Annales* contra la “historia política hecha por los grandes hombres”, la tarea historiográfica dedicó sus esfuerzos al análisis de los grandes procesos socioeconómicos, al estudio de las civilizaciones, las estructuras, los comportamientos y los índices en masa; es decir, enfocó su interés en los grandes procesos socioeconómicos y en los procedimientos analíticos de “larga duración”. La explicación histórica se ajustaba más a lo cuantitativo que a lo narrativo.

Para los historiadores analistas de la década de los sesenta, las viejas formas de investigación rankiana habían sido sustituidas por la historia-problema y “cen-

⁹ Norma Durán, Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño, *op. cit.*, p. 11.

¹⁰ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995, p. 180.

traron su atención en la llamada historia cuantitativa, cuyo análisis conduce hacia la identificación de las estructuras que subyacen bajo los fenómenos de la superficie".¹¹

Sin embargo, hay que mencionar que la concepción sobre la escritura de la historia ha cambiado. En la actualidad se puede atestiguar que el interés de los historiadores se ha diversificado de acuerdo con los cambios intelectuales, psicológicos y culturales del desarrollo de las sociedades; al mismo tiempo se ha abandonado el enfoque estructural analítico como única forma de escribir historia, la historiografía ha incursionado en la narrativización de los hechos como explicación histórica y no como simple género literario.

De alguna manera el abandono del modelo económico ha coadyuvado a considerar otras formas de "hacer historia", de plantearse nuevos problemas y, sobre todo, de enfrentar el punto de que en un mismo espacio y un momento históricos se suceden muchas historias y no una sola, lineal y cronológica. Las causas de tal abandono pueden ser muchas; sin embargo, se puede coincidir con el historiador Stone en que una posible

causa para el resurgimiento de la narrativa sería el extendido desencanto con respecto al modelo económico determinista de explicación histórica (y que el enfoque cuantitativo en el que descansaba la historia no había dado los resultados esperados) [...] los nuevos historiadores de los cincuenta y los sesenta serán sin duda severamente criticados por su obsesión por las fuerzas sociales, económicas y demográficas de la historia, y por su incapacidad para tomar suficientemente en cuenta la organización política y la toma de decisiones, al igual que las veleidades observadas en las batallas, en los sitios militares, en la destrucción y en la conquista.¹²

La narrativa, un camino de la explicación histórica

La narrativa como forma explicativa del conocimiento histórico ha mostrado que para hacer historia no es indispensable el uso de categorías o proposiciones analíticas para hacer inteligible el pasado, o bien mediante el análisis de procesos de larga duración,¹³ o bien valerse no sólo de las masas anónimas (concebidas

¹¹ Sonia Corcuera, *Voces y silencios en la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 245.

¹² Lawrence Stone, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 101 y 103.

¹³ A primera vista, podría parecer que estoy en contra de lo que plantea Fernand Braudel respecto de los movimientos de larga duración, pero no hay nada más falso que ello, ya que él plantea en su obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* que para elaborar una historia global no se puede limitar sólo al estudio de las estructuras estables y al lento progreso de la evolución, sino que la historia se tiene que escribir bajo el signo de los acontecimientos. O bien se podría también pensar que estoy en contra de lo que plantea Carlos Marx, pero es falso. A menudo se ha entendido que Marx construye una gran generalización que permite hacer un amplio esquema de la historia en el que se pueden encasillar los acontecimientos específicos; sin embargo, él señala que habría que estudiar por separado, los acontecimientos notablemente parecidos y compararlos para, luego, encontrar la clave para la comprensión de estos fenómenos, pero nunca es posible dilucidarlos utilizando la llave maestra de una ley o generalización histórica.

como datos significativos para probar una hipótesis) que aspiren a establecer generalizaciones (leyes) que expliquen los procesos históricos, sino también de personas o acontecimientos que den significado al espacio y al tiempo en que suceden esos acontecimientos. Concebir de una manera abierta la historia permitió a su vez plantear nuevos problemas e interrogantes para cuestionar al pasado y, por ende, nuevas formas de expresar el conocimiento del pasado. Para el historiador Michel de Certeau por ejemplo, lo esencial del trabajo del historiador es penetrar con nuevas preguntas los documentos históricos, para crear "otra" comprensión de la realidad. Para él, la inteligibilidad es, y sigue siendo, una transformación permanente de la escritura de la historia o una narrativización de los hechos en una trama o intriga, como señala Paul Veyne.

En este camino abierto en la construcción de la historia, la escuela de *Les Annales* y sus seguidores tienen un lugar relevante, ya que el interés se desplaza hacia nuevos senderos y objetos de estudio. "Buscando otros caminos, la generación de historiadores que había llevado a cabo una relectura crítica de Braudel publica en 1974, bajo la dirección del conocido medievalista Jacques Le Goff, un ambicioso trabajo de equipo con la intención de hacer, una vez más, una nueva historia y de proponer nuevos problemas, nuevos enfoques y nuevos temas."¹⁴ En este sentido, *Les Annales* franceses de los últimos años han contribuido con su trabajo historiográfico a generar una nueva forma de escribir la historia que, por su propio contenido, considera a la narrativa como explicación histórica y que de alguna manera también significa el entrecruzamiento de la historia que rescata el acontecimiento, lo particular (pero que, a su vez, también lo trasciende), situación que ha permitido pensar a la historia desde diversas fronteras (lo económico con lo biográfico o personal, por ejemplo) y como una ciencia en permanente construcción, que es invadida por el tiempo y el espacio.

La transición entre la historia que cifraba sus certidumbres en lo científicamente medible y una historia que aspira a ser un "discurso de lo real" sobre un pasado que se intenta recuperar y comprender es, por ejemplo, la obra del historiador Emmanuel Le Roy Ladurie con su texto *Montilleau*, que ha transitado de una historia de estadísticas, de números, a una historia que expone un suceso, dedicando libros completos a la narración de un único acontecimiento y, a través de ese suceso, comprender la estructura global de una sociedad, que condiciona el problema estudiado, sin por ello perder rigor científico.¹⁵

El profesor Emmanuel Le Roy Ladurie ha trazado un retrato único e inolvidable acerca de la vida y la muerte, el trabajo y el sexo, la religión y las costumbres dentro de una aldea de los Pirineos de comienzos del siglo XIX. *Montilleau* es significativo por dos razones: la primera es que ha llegado a ser uno de los libros más vendidos en

¹⁴ Corcuera, *op. cit.*, p. 238.

¹⁵ En su afán científico, Le Roy Ladurie llegó a afirmar que "el historiador de mañana será programador o ya no será". Roger Chartier, "Estrategias y tácticas. De Certeau y las artes de hacer", en *Escribir las prácticas*. Foucault, Certeau, Marin, Argentina, Manantial, 1996, p. 64.

Francia en el siglo XX; y la segunda es que no nos cuenta un relato de manera directa —ya que tal relato no existe—, sino que vaga de un lado a otro por el interior de las mentes de las personas.¹⁶

Con la narrativa vista como explicación histórica, podemos asistir a un nuevo y diferente impulso que han tomado los estudios históricos, en la medida en que no se trata sólo de contar historias de individuos, por el hecho de contarlas, sino de buscar la explicación de su hacer en la globalidad. Si se cuenta el relato de una persona, un juicio, o un episodio dramático, no es por lo que representan por sí mismos, sino con objeto de arrojar luz sobre los procesos internos de una sociedad, cultura o comunidad; la narrativa de lo “particular” es la forma que tenemos para esclarecer alguna cuestión más amplia.

La aceptación de que la narrativa es explicación histórica señala el ocaso del paradigma de la historia que para ser científica tiene que establecer explicaciones nomológico-deductivas o que sus demostraciones científicas sólo pueden estar basadas en la economía, la demografía o la sociología. Con ello, se abre la posibilidad de que la historia se vea enriquecida por la influencia de la psicología, la antropología, la política, la semiótica, etcétera, ofreciendo un discurso más comprensivo. Esta nueva forma de apropiarse del pasado ha estimulado a los historiadores a “contar historias” valiéndose de la narratividad de lo histórico, para revelar las tendencias antagónicas que, sobre un determinado acontecimiento, se gestaron.

*Enseñar el pasado, el presente y lo posible*¹⁷

Hasta hace poco tiempo, la explicación narrativa en el conocimiento histórico ha sido subestimada por considerarla una mera precisión estilística más que una forma de comprensión e interpretación del mundo. En su afán por ser considerada como un conocimiento científico, la historia abandonó lo narrativo en su explicación, escondiendo y relegando todo parentesco con “*la comprensión, la interpretación, la ficción y la imaginación*”; cualquier cosa que tuviera ciertos aires narrativos se relegaba. El argumento esgrimido ante tal situación era que todo lo que narra particularidades no puede aspirar a ser una historia científica y que el simple narrar no explicaba los porqués de los hechos históricos; habría que buscar las causas, para no ser considerada una ciencia del espíritu o una ilusión del pensamiento. Por ello, la historia tuvo que adecuarse al modelo de cientificidad dominante.¹⁸

¹⁶ Enrique Krauze, “Historias, tiempos, civilizaciones. Entrevista con Emmanuel Le Roy Ladurie y Octavio Paz”, en *Personas e ideas*, México, Vuelta, 1989.

¹⁷ Idea tomada de Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, España, Visor, 1995.

¹⁸ Desde el siglo XVI, el ideal de cómo entender cualquier cosa es explicarla causalmente a través de una teoría, es decir, para que una proposición sea considerada científica tendría que cubrir el requisito de causalidad. El planteamiento científicista de la historia implicaba una causalidad que podría ser planteada así: x sucedió

La narrativa considerada como el “dato en bruto” que sólo “describe lo que sucedió” pero no explica, o bien como literatura que embellece los informes contando las anécdotas preliminares de los grandes descubrimientos científicos, que desaparece al momento de pasar a la explicación propiamente científica, ha sido recluida en los sótanos de la investigación debido a que aborda lo particular, por lo que no puede aspirar (ni tendría por qué) a formar abstracciones y generalizaciones.

El eclipse de la narración como comprensión histórica está derivado desde dos perspectivas totalmente heterogéneas y desde diferentes ámbitos de competencia, de acuerdo con lo que señala Ricœur; la primera de ellas apunta a eclipsar el acontecimiento como parte sustancial de la escritura de la historia, posición asumida por los primeros *Annales*, que combatían al acontecimiento y al individuo como el objeto de la historia. La segunda posición implica la desaparición de la narración en la escritura de la historia en aras de la búsqueda de la generalización, posición asumida por la corriente analítica de la filosofía y por la historia económica norteamericana; ninguna aceptaba la narración como soporte de la explicación histórica.

A pesar de este rechazo a la narrativa para la comprensión del mundo, encontramos a la narratividad en la mayoría de los trabajos académicos de los historiadores como la forma que asume la explicación de los fenómenos; en este sentido, es interesante retomar lo dicho por Ricœur (1995), cuando precisa que lo narrativo juega un papel decisivo en la organización del significado y por tanto también de la mente, así que la operación de narrar puede definirse de modo amplio como una síntesis de múltiples eventos e incidentes en un relato completo y singular: la narración los organiza como un todo inteligible; el camino hacia el conocimiento no sólo es por la vía de lo lógico y lo formal.

El conocimiento histórico es, por decirlo de alguna manera, un diálogo del presente hacia el pasado, una búsqueda constante de significaciones a las huellas que dejó el pasado, y es en esta búsqueda donde se construye la interpretación. De la misma manera que se intenta enseñar en la institución escolar los métodos o procedimientos de la explicación científica —con rigor y sistematicidad—, se debe enseñar los métodos interpretativos y narrativos de las otras ciencias que no son consideradas como “duras”; nos referimos a la historia, las ciencias sociales y la literatura como forma de “crear mundos posibles”.

La forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento es la narrativa, dado que lo narrativo nos per-

porque se daban las condiciones *a, b, c*. Entender lo antes es la más espontánea de las explicaciones históricas a todo hecho; es generada por hechos anteriores y distintos. Aunque hay que señalar que la cuestión de la causalidad en la historia no es tan simple como parece; plantea importantes problemas, dado que la causalidad no sólo es un “chorizo o cadenas”, como lo señala el historiador Luis González, sino que la causalidad debe buscarse en múltiples factores que le pueden dar sentido a un fenómeno individual, en diferentes niveles. Sin embargo, este modelo de explicación fue consagrado como el único camino hacia el entendimiento verdadero y la aprehensión de la realidad.

mite comprender el mundo real, construimos las historias llamadas del mundo real de forma muy parecida a como construimos las ficticias: las mismas reglas de formación, las mismas estructuras narrativas. Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas. Pero nadie cuestiona que la narrativa es el vehículo por el cual aprendemos y hacemos comprensible la vida, así como la lógica binaria o el entendimiento de las reglas asociativas, comunicativas y distributivas nos ayudan a entender lo que es el pensamiento algebraico y matemático.¹⁹

Cuanto más habilidades cognitivas se pongan en marcha para lograr apropiarse de la lógica de construcción de la historia, más cerca estaremos de la comprensión y re-construcción de la realidad sociohistórica; el hombre posee el don especial de comunicar sus pensamientos y sentimientos objetivándolos en el mundo y dotándolos de una forma relativamente sólida, mediante la narración.

Si se acepta el primer conjunto de ideas de la presente reflexión habremos de convenir en que el acercamiento con la historia tiene que ser mediante un contenido significativo,²⁰ para que el alumno pueda adentrarse en la comprensión histórica, donde los agentes estén cargados de acciones humanas y no de conceptos abstractos e impersonales. Se trata no sólo de conocer los hechos del pasado, sino de apropiarse del proceso que conduce a conocer dicho conocimiento; de esta manera, el alumno puede apropiarse progresivamente de esta lógica de construcción de la historia, en la que el conocimiento adquirido no es nunca definitivo, sino que las nuevas experiencias generan un reconocimiento constante de los conocimientos adquiridos en el marco de nuevas experiencias.

El historiador Fernand Braudel señala que para transformar el discurso historiográfico en un discurso didáctico hay que olvidarse de los términos abstractos y de generalizaciones. Para comprender la historia hay que partir también de la riqueza de lo particular para entender lo conceptual,

para transformar la "novela escolar" en "novela de aventuras", no existe más secreto que buscar la sencillez, que es claridad, la luz de la inteligencia [...] Para hacerse entender "hay que olvidarse de los términos abstractos". Para hacerse escuchar, "dejar a la historia su interés dramático" y procurar que la historia sea siempre interesante. Habrá que pasar de la actividad histórica a la actividad didáctica. ¡Atención! La historiografía ha atravesado lentamente diferentes fases, fue la crónica de los príncipes, la historia de las batallas, o el espejo de los acontecimientos

¹⁹ Bruner, *op. cit.*

²⁰ "La cuestión del significado no radica en buscarlo como rasgo inmanente de las cosas, sino en reconocer que éste es creado. La naturaleza no genera significado alguno, las sociedades sí. El significado de un símbolo, es decir, comprender su connotación, es una tarea que recae en el propio intérprete. Apelando al carácter triádico de las propuestas tanto de Pierce como de Vygotski, quienes coinciden en proponer un carácter terciario del signo, podríamos pensar la relación semiótica mediante la solidaria intervención de un intérprete, un signo o representamen y un objeto referente." Adrián Medina, "La naturaleza narrativa de la mente y de la pedagogía", en *Educación*, 1997.

tos políticos. Hoy, gracias a los esfuerzos de algunos pioneros, ahonda en realidades económicas y sociales del pasado. Estas etapas son como escalones de una escalera que conduce a la verdad, "no sacrifique ninguno de los escalones cuando esté en compañía de los estudiantes [...]" Lo importante para explicar la marea no es partiendo de la teoría científica más exacta que se pueda hacer, sino llegando a ella (de lo práctico a lo teórico).²¹

En este párrafo escrito por Braudel se encontraría una pista de cómo algunos historiadores conciben la enseñanza de su conocimiento, aunque él no mencione la palabra narrativa está haciendo referencia a una explicación histórica que no se gesta necesariamente en un entramado conceptual jerarquizado, o en proposiciones analíticas, sino en la explicación narrativa. A pesar de estos progresos teóricos que consideran a la narrativa como explicación histórica, para algunos historiadores, ésta no es considerada como expresión científica del conocimiento histórico, sino como un medio de divulgación, de hacer digerible el conocimiento histórico, para el consumo de las masas. Sin embargo, valdría precisar que la narrativa histórica es mucho más que la forma en que se expresa un conocimiento, la narrativa "debe entenderse como una operación de conocimiento que no pertenece al orden de la retórica sino que plantea como central la posible inteligibilidad del fenómeno histórico, en su realidad borrada, a partir del cruce de sus huellas accesibles".²²

La narrativa, al ser concebida, equívocamente, como una acción que sólo "cuenta historias" y que es proclive a crear universos imaginativos o fantasías, es rechazada como propuesta de enseñanza-aprendizaje en la historia, ya que, según esta argumentación, llega a confundir la realidad histórica con el mundo de las ficciones, es decir, que la narrativa en la historia borra la objetividad de la realidad histórica. Por el contrario, la narrativa histórica se revela como lo que es, en la medida en que da significación a los acontecimientos de lo real, ya que configura una historia en la que organiza y da sentido a la realidad caótica. Y esta configuración se hace desde un presente, que imprime historicidad a los acontecimientos del pasado; por ello, el pasado está configurado por las interpretaciones del presente: la narrativa circula permanentemente en el plasma del tiempo y no termina, como sería el caso de una crónica o un cuento de niños, sino que precisamente por estar imbuida de la conciencia del presente de quien escribe esa narración está abierta a su discusión y a su permanente reconstrucción como producto social con historicidad.

En este sentido, la narrativa histórica constituye a la historia como dotada de sentido a través de la interpretación de la experiencia del tiempo o de la capacidad del hombre para desplazarse en las dimensiones temporales del pasa-

²¹ Maurice Aymard, "Braudel enseña historia", en *Pedagogía*, México, v. 11, n. 8, 1996.

²² Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, España, Gedisa, 1995, p. 75.

do, presente y futuro, en una continuidad que permite la orientación en el presente y hacia el futuro. La narración es, pues, la operación constitutiva de la conciencia histórica, y narrar, la manera específica de explicar del pensamiento histórico, o sea que el hombre se humaniza en la medida en que narra.

Así pues, la narrativa, cuyo contenido es tanto hechos fácticos como significación y sistematicidad en un todo coherente, exige que los hechos en su particularidad y el relato narrativo en su generalidad deben satisfacer un criterio de valor de verdad así como de coherencia. Y el criterio de coherencia invocado es precisamente el análisis lógico de una realidad social que produce enunciados lógicamente congruentes entre sí y que en su totalidad son síntesis. En la medida en que el hombre narra es que asume su historicidad y en ese narrar está implícita la función comunicativa que en sí misma tiene la narrativa, ya que finalmente es un discurso escrito sobre un referente: el pasado.

Si la narrativa histórica se entiende como la organización de ciertas huellas que ha dejado el pasado, con una secuencia ordenada y significativamente entramada en un relato coherente, el objetivo principal del aprendizaje histórico sería desarrollar en los estudiantes la competencia narrativa. Para Ricœur la competencia narrativa es la facultad de construir relatos y poderlos seguir, lo cual a su vez depende de una competencia práctica o facultad de actuar, condición necesaria para configurar el relato histórico. Así que se puede llamar competencia narrativa al despliegue de las capacidades cognitivas que tienen que adquirirse a través del aprendizaje histórico para orientar la propia vida práctica en un espacio y un tiempo determinados.

Concebir la explicación histórica desde esta perspectiva plantea que la historia no se puede enseñar como sinónimo de "contar un cuento de una historia real", sino que la historia que se enseñe debe ser vista como parte de la realidad social y por lo mismo debe aspirar a ser un instrumento de análisis para generar una conciencia crítica, en la medida en que narrar eventos es interpretarlos: una narración supone una secuencia de acontecimientos caracterizada en términos generales como una estructura que se concreta en una trama o argumento con un principio, un medio y un fin; a su vez esta trama contiene en sí misma una valoración implícita de los acontecimientos. De esta manera "las historias" le permitirían explorar las conexiones que existen entre lo cotidiano y la realidad histórica; en otras palabras, cuando el alumno puede dar textualidad a lo que comprende es que está interiorizado en la inteligibilidad de la realidad histórica.

Paul Ricœur señala que la narrativa no es la suma de acontecimientos, sino la argumentación de lo configurado por la trama.

no basta simplemente de relatar lo acontecido, con mayor o menor exactitud, porque a veces el relatar es simplemente el reseñar la secuencia de contingencias que se dieron lugar en el pasado. Los relatos que cuentan no deberían confundirse con las narrativas históricas, porque típicamente estos relatos carecen de la referencialidad

con el tiempo, que da a los acontecimientos relacionados en el relato el aura de historicidad. Sin este particular referente, el relato, por interesante que sea carece de la relación con la estructura de temporalidad.²³

Los acontecimientos registrados en la narrativa histórica son reales precisamente en la medida en que no pertenecen a la fantasía, sino que obtienen su significación a partir de la posición e importancia que le da un marco teórico-referencial y sobre todo por su relación con la temporalidad. Los acontecimientos encuentran un lugar en la narrativa que da fe de su realidad si conducen al establecimiento de la inteligibilidad de lo social.

Lo que he sugerido en el desarrollo de este ensayo es que el valor de la narrativa está dado por la representación de acontecimientos reales organizados en una trama,²⁴ que revela coherencia, integridad, plenitud de una interpretación, o noción de realidad que tiene el que escribe esa narración. Por ello, es factible "contar historias" que hagan comprensible la realidad histórica, dado que la narración histórica es una percepción de vida y mundo, que intenta explicarla creando "mundos posibles" o búsqueda de significación de los acontecimientos históricos.

La historia o re-construcción de hechos reales evidentemente no posee los mismos atributos que tiene una narración sobre acontecimientos imaginarios (que pueden tener un fin y un principio bien estructurado, puede darse la libertad de que los hechos hablen por sí mismos), ya que la realidad no se presenta como algo acabado e inteligible sino como un todo caótico e incomprensible a la simple observación. Hay que buscar, seleccionar y atar razonadamente los acontecimientos que formarán parte de esa explicación, es decir, de esa trama, que no es otra cosa más que la mediación entre los acontecimientos y ciertas experiencias humanas en una temporalidad determinada.

La narración es mucho más que el medio que elige el historiador para expresar su historia; es, ante todo, la búsqueda de significados de esa realidad. Si sólo fuera cuestión de presentación se podría utilizar cualquier modalidad de la escritura de la historia (la crónica, los anales, etcétera), como forma en que la realidad se expresa.

En otras palabras, una historia narrativa tiene el mérito de emocionar a los alumnos, de sumergirlos en la belleza de la cotidianidad del hombre, de dar a conocer las formas de relación de las colectividades, de penetrar en las historias individuales para poder comprender y explicarse el contexto social.

²³ Citado por Hayden White, en *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, op. cit., p. 181.

²⁴ El significado de los relatos está en su "entramado"; mediante el entramado, una secuencia de acontecimientos se configura o se capta de conjunto, se le da significación a fin de representar simbólicamente lo que de otro modo sería sólo una crónica de acontecimientos. Paul Ricœur, op. cit., p. 137.

Las consecuencias de este enfoque teórico para el proceso concreto del aprendizaje histórico son varias: el sujeto no se queda en actitud pasiva de recibir el conocimiento histórico como si fuese algo dado fuera de él, sino narrando historias se convierte en participante activo y productivo dentro del proceso de aprendizaje. La ya mencionada meta de este proceso, la competencia narrativa, no significa que se aprenda cualquier forma de narrar, sino la manera de narrar racionalmente. El potencial racional es el discurso, es decir, la presentación de argumentos, por qué se narra de una manera determinada y no de otra. Este potencial racional implica también reconocer que somos resultado de una socialización previa, que tenemos buena parte de la historia que habrá de reflexionar ya dentro de nosotros.²⁵

En la escritura de la historia siempre queda la posibilidad de que otras cosas hayan sucedido antes del comienzo de la historia específica o de que algo ocurra después. Esa dimensión temporal es la que, al final de cuentas, permite al texto mantener su calidad de texto histórico. En palabras de Ricoeur: "Es sólo mediante la rectificación sin fin de nuestras configuraciones como nos llegamos a formar una idea de los inagotables recursos del pasado."²⁶

En la medida en que la narración histórica maneja básicamente los resortes de la imaginación y nos permite, a su vez, comprender y hacer inteligibles los hechos históricos, la narrativa puede tener una función psicopedagógica, en tanto que nos proporciona un "discurso histórico" con todas las implicaciones que esto pueda tener (realismo, metodología, posición ideológica del historiador, supuestos teóricos de la investigación, etcétera) y una forma que puede expresar un contenido, sin el embrollo de las categorías analíticas. Se trata de apuntar hacia una propuesta educativa que logre trascender el estudio del pasado como mera información moral-cívica o como adorno cultural informativo y que a su vez posibilite "mundos posibles" (Bruner).

Hay que desarrollar en el alumno la competencia "interpretativa del modo de razonar de la historia". Los alumnos tienen que aprender a utilizar las habilidades del historiador y no conformarse con ser simples consumidores de "historias llenas de verdades" que sólo ensalzan o vituperan acciones de los personajes. Hay que incentivar en ellos la capacidad de crear "historias", de salirse de la historia tradicional que nos obliga a repetir contenidos. Donde hay el olor de carne humana, hay historicidad y por ende la posibilidad de interpretar. La narración es, pues, una forma de pensar, una estructura que nos permite organizar nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en la educación de las ciencias que estudian al hombre.

Como se ha señalado en este texto, a la narrativa se le ha confundido fácilmente con una forma de expresión que no posee proposiciones científicas; frases

²⁵ Verena Radkau García, "Aprendizaje histórico. Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde la óptica alemana, en *Taller-Encuentro: Identidad en el Imaginario Nacional: Re-escritura y Enseñanza de la Historia en Países Latinoamericanos*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 1997.

²⁶ Ricoeur, "La realidad...", p. 184.

como "no es un material realista de la ciencia" o "no es digno de enseñarse ya que carece de proposiciones comprobables" tienden a subestimar esta forma legítima de aprendizaje. Por ello, es necesario acotar que la narrativa es una forma de dar sentido a las experiencias vividas por el hombre,

desde un saludo o un gesto que se profiere a un individuo de banca hasta el sentido que tiene una carta entre gobernantes, pongamos el caso de la carta que escribe el zar Nicolás a su primo Guillermo II. Dichas cartas en sí mismas tal vez dirían poco del contexto en que se inicia la guerra mundial; sin embargo, para entender su sentido, tendríamos que enmarcarlas en una narrativa. Y los relatos necesitan una idea sobre las situaciones humanas de interacción, presupuestos sobre si los protagonistas se entienden entre sí, preconcepciones sobre criterios normativos. Son cuestiones de este tipo las que nos permiten llegar con éxito de lo que alguien dijo ya lo que quería decir, de lo que parece ser el caso a lo que es "en realidad". Aunque el método científico no es nada irrelevante a todo esto, sin duda tampoco es la única vía para entender el mundo.²⁷

Pero para reconocer el potencial educativo de la narrativa habría que cambiar nuestra concepción del aprendizaje y reconocer que la mente del niño es multívoca y que la historia no tiene un solo camino interpretativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AYMARD, Maurice, "Braudel enseña la historia", en *Pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional, v. 111, n. 8, 1996.
- BERMEJO, José, *Entre historia y filosofía*, Barcelona, Akal, 1994.
- BRUNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, España, Visor, 1995.
- BLOCH, Avital, "Gertrude Himmelfarb en contra de las nuevas historias", en *Historia y Grafía*, México, Universidad Iberoamericana, n. 4, 1995.
- CARRETERO, Mario, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*, Argentina, Aique, 1995.
- CHARTIER, Roger, "Estrategias y tácticas. De Certeau y las artes de hacer", en *Escribir las prácticas. Foucault, Certeau, Marin*, Argentina, Manantial, 1996.
- , *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, España, Gedisa, 1995.
- DANTO, Arthur C., *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, Barcelona, Paidós, 1989.

²⁷ J. Bruner, *op. cit.*, p. 149.

-
- DEVAL, Juan, *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 1999.
- DURÁN, Norma, Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño, *Metodología III. Historia y narración*, México, UAM, División en Ciencias Sociales y Humanidades, 1997.
- Enciclopedia práctica de pedagogía (Técnicas pedagógicas II)*, Barcelona (España), Planeta, 1988, v. 4.
- KRAUZE, Enrique, "Historias, tiempos y civilizaciones. Entrevista con Emmanuel Le Roy Ladurie y Octavio Paz", en *Personas e ideas*, México, Vuelta, 1989.
- LE GOFF, Jacques, "La nueva historia", en Jacques Le Goff, Roger Chartier y J. Revel, *La nueva historia*, Bilbao, Mensajero, 1998.
- MEDINA LIBERTY, Adrián, "La naturaleza narrativa de la mente y la pedagogía", en *Educación*, Universidad de Guadalajara, nueva época, n. 9, abril-junio de 1999.
- PEREYRA, Carlos, *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- RADKAU GARCÍA, Verena, "Aprendizaje histórico. Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde la óptica alemana", en *Taller-Encuentro: Identidad en el Imaginario Nacional: Re-escritura y Enseñanza de la Historia en Países Latinoamericanos*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 1997.
- STONE, Lawrence, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- RICCEUR, Paul, *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo XXI, 1995.
- , "La realidad del pasado histórico", en *Historia y Grafía*, México, Universidad Iberoamericana, n. 4, 1995.
- VEYNE, Paul, *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*, Madrid, Fragua, 1972.
- WHITE, Hayden, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, España, Paidós, 1992. □

○ LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La Asociación Mexicana de Investigadores de Didáctica
de la Historia (AMIDH)

Victoria Lerner

Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

A principios de 1999, Eva Taboada, Frida Díaz Barriga, Josefina McGregor y Javier Pérez Siller, con la colaboración de otros especialistas en enseñanza de la historia, Victoria Lerner, Paulina Latapí, Ana María Prieto, Teresa Garduño Graciela Guzmán y Mabel Encinas, lanzaron la idea de crear un espacio de encuentro, diálogo y trabajo que reuniera a los estudiosos de la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y la escritura de manuales de historia. La propuesta entusiasmó a un gran número de colegas que decidieron iniciar un proceso para intercambiar puntos de vista, experiencias y proyectos, al mismo tiempo que diseñar la forma organizativa más idónea. Desde entonces se han realizado varias actividades tendientes a su construcción. Entre ellas destaca el seminario permanente en el que se han presentado proyectos o avances de investigación sobre aspectos tan variados como los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, la recepción del pasado en los alumnos, la construcción de la memoria, las concepciones de los docentes y la formación de profesores, la elaboración de materiales didácticos, así como experiencias alternativas de cómo enseñar historia.

Las reuniones de trabajo sirvieron para evaluar las estructuras y formas de funcionamiento de la asociación, mientras que los talleres de formación y actualización, como el Seminario Internacional sobre "Las situaciones problema en la enseñanza de la historia", impartido por Alain Dalongeville, miembro del Grupo Francés de Educación Nueva, abrieron una reflexión sobre formas novedosas de enseñar el pasado. Estas primeras actividades y experiencias han fortalecido el proceso de construcción de la AMIDH. Recientemente se crearon algunas comisiones de trabajo que han diseñado proyectos de difusión, como la página web y un boletín; se han iniciado los trabajos para un centro de documentación y para completar un directorio de investigadores de la enseñanza de la historia.

Estos trabajos preparatorios se formalizan en los estatutos y en la constitución legal de la Asociación. Con este motivo el 22 de junio de 2000, el historiador Enrique Florescano impartió la conferencia "Los desafíos de estudiar y enseñar historia", a la que asistieron colegas y amigos. La AMIDH quiere ser un instrumento para desarrollar y consolidar una comunidad de estudiosos de la enseñanza de la historia. □

○ ENTREVISTAS

Entrevista a Ignacio del Río

Federico Campbell

En un reportaje incluido en el número 432 de la revista Proceso (11 de febrero de 1985), Federico Campbell recogió las opiniones expresadas por tres historiadores (Luis González y González, Guillermo Tovar e Ignacio del Río) y tres novelistas (Fernando del Paso, Jesús Gardea y Jorge Aguilar Mora) a propósito de las posibles relaciones entre el relato histórico y la novela. El texto completo de la entrevista que, con motivo de dicho reportaje, Federico Campbell le hizo a Ignacio del Río fue publicado en el periódico cultural Rodaballo, de la ciudad de La Paz, Baja California Sur (año 1, n. 4, enero-febrero de 1986, p. 3); de ese periódico lo tomamos para ofrecerlo aquí a los lectores de Históricas

¿El problema de la exposición narrativa del historiador cómo se presenta?

Empiezo por decir que se trata de un problema fundamental en el trabajo de todo historiador, puesto que todos los que practicamos este antiguo oficio somos irremediablemente narradores. De hecho, la historia escrita nace como arte narrativa y aún hoy, a más de dos milenios de los tiempos de Heródoto y Tucídides, la narración sigue siendo un recurso formal del que ningún historiador puede prescindir totalmente. Yo no concibo una obra en la que nada se narre y que, sin embargo, pueda ser definida como historiográfica.

Al formular su exposición narrativa, el historiador enfrenta problemas de muy diversa índole. Supongo que algunos, sobre todo los de carácter técnico, son comunes a todos los narradores. Pero hay dificultades que tal vez sean específicas, propias de la narración histórica. No voy a referirme al problema de los ingredientes, de los datos a partir de los cuales se construye una narración de este tipo, sino a una preocupación que surge cuando se procede a diseñar y elaborar un relato histórico: el histo-

riador narra para explicar —o sea, para dar razón de la necesidad histórica de un proceso humano dado— y este cometido compromete su escrito con una finalidad, que puede o no alcanzarse, pero que está allí presente como propósito. Si hay congruencia con el objetivo, ni los elementos componentes ni el orden de una narración histórica serán gratuitos. Las formas expositivas, la estructura de la narración en su conjunto, así como la de cada una de sus partes, deben ser idóneas no sólo para transmitir información sobre el proceso fáctico estudiado sino también —y esto es lo que hace que el problema de la exposición narrativa sea fundamental en los trabajos de investigación histórica— para poner en evidencia el método. Puede decirse que allí, en la narración, en sus elementos constitutivos, en su estructura, en su integración lógica, en la forma en que dicha narración queda finalmente construida, es donde el método se muestra y su posible eficacia se demuestra.

Un relato se puede construir de múltiples maneras, así que, al formarlo, todo narrador cumple una continua tarea de elección. El historiador elige también sus recursos

escriturales; pero, como cualquier otro narrador, tiene que hacerlo a sabiendas de que toda variación en la forma implica una concomitante variación en el contenido. Frente a una infinidad de opciones, el historiador decide qué decir, cómo decirlo y cuándo decirlo. Por lo menos en el caso ideal, tales decisiones las toma en función de instancias teóricas y metodológicas a las que las distintas formas escriturales y las distintas ordenaciones posibles responden con mayor, menor o ninguna eficacia. Yo diría, por todo esto, que el de la construcción del relato es un momento crucial dentro del proceso de una investigación histórica.

¿Sabes que hay algunos novelistas que trabajan como historiadores, metiéndose en los archivos, buscando la precisión histórica?

No lo sé de cierto, pero lo creo perfectamente factible. Los historiadores no tenemos el monopolio de la consulta en archivos.

¿Qué matices diferenciales encuentras entre las expresiones "novela histórica" e "historia novelada"?

Se me ocurre decir, sin pensarlo mucho, que la primera alude a un relato dominado por el elemento ficticio y la segunda a uno que, ante todo, supone el aval del documento. Éstas serían en todo caso características dominantes, pero no mutuamente excluyentes: ni la "novela histórica" podría, sin que se desvirtuara su calificación, ser el resultado de una invención enteramente caprichosa, ni la "historia novelada" —o cualquier otra historia, novelada o no— puede dejar de ser en buena parte producto de la imaginación. Tu pregunta me lleva a plantearme yo mismo otra: *¿cuál sería la diferencia entre una "historia novelada" y una simple narración histórica o sea una "historia a secas"?* Dejando aparte esta cues-

tion, te diré que es de desearse que los libros de historia se puedan leer como si fueran novelas.

¿Historia analítica o historia narrativa?, ¿cuál es su diferencia?

Considero que no se justifica la oposición. He de insistir en que la historia es narrativa y en que el historiador explica a través de la narración. Que la explicación propuesta en cada caso sea o no plausible es otro problema. Yo estoy persuadido de que aun la narración más anodina propone alguna suerte de explicación de aquello que refiere.

Por otra parte no me imagino cómo pueda darse una historia que analice y explique, pero que no narre. ¿Qué sería entonces lo que se estaría analizando?, ¿una realidad presupuesta, pero no descrita? Hay textos puramente teóricos, claro está, y algunos, los buenos, son útiles para la investigación histórica. Hay también textos que pasan por ser explicativos de un proceso histórico aun cuando en ellos no se haga referencia concreta y documentada a dicho proceso o que se la haga de un modo deficiente. Estos textos, en realidad, sólo se explican a sí mismos. Hay en el otro extremo ciertas historias que no son más que meras acumulaciones de datos empíricos, voluntaria o involuntariamente ajenas a toda pretensión explicativa. Éstas son, creo yo, las que hacían decir a don Daniel Cosío Villegas que había historiadores que se dedicaban a exhumar datos de la tumba de los archivos para enterrarlos luego en la tumba de las bibliotecas.

¿Queda implícito en la "relación de los hechos" el punto" de vista del autor?

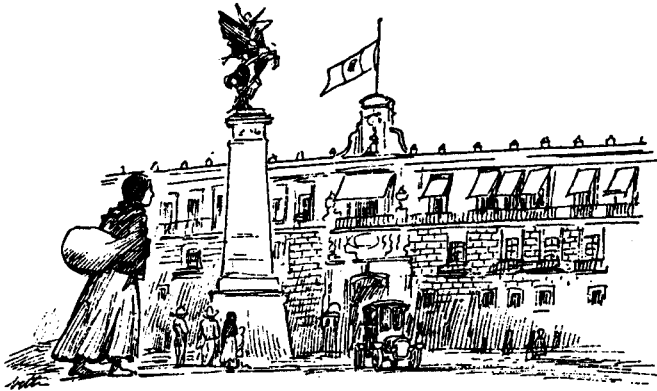
La descripción en modo alguno es una operación no problemática de la investigación histórica. Es simplista suponer que los he-

chos históricos están de suyo establecidos por ser hechos consumados y que, siendo así, el historiador no puede sino describirlos con un mayor o menor grado de exactitud. Lo que interesa al historiador es la significación de los hechos y ésta es siempre postulada, no inmanente. Si de un suceso se pueden predicar muchas cosas, tal posibilidad se multiplica cuando se habla de conjuntos de sucesos, de secuencias fácticas. La misma expresión "relación de los hechos" es sugerente: relatar es referir hechos puestos en relación. A un hecho dado se le puede conceder relevancia o ignorarlo, puede relacionárselo de distintos

modos con otros hechos o también disociarlo de ellos. Creo que ayuda a entender este problema el pensar que el historiador se aplica al estudio de procesos, no de hechos aislados o aislables. En una narración histórica los hechos hablan por sí mismos sólo en tanto que son aludidos y por supuesto que dirán cosas distintas según se los describa y relacione entre sí.

No hay relato inocente, se dice.

No; lo que puede haber más bien son relatores inocentes. □



Entrevista a Enrique Florescano

Alicia Salmerón
Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora

Elisa Speckman
Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

Con trabajos pioneros en los campos de la historia económica y de la historia cultural en México, el doctor Enrique Florescano es uno de los historiadores mexicanos más reconocidos dentro y fuera de nuestro país. Actual coordinador de Proyectos Históricos del Conaculta, es un investigador riguroso de nuestro pasado a la vez que un entusiasta promotor de la cultura.

El doctor Florescano realizó estudios de posgrado en El Colegio de México y en la Escuela de Altos Estudios de París. En 1968 volvió a México para dedicarse a la investigación y a la docencia, aunque pronto tuvo también a su cargo otras tareas: fue nombrado jefe del Departamento de Estudios Históricos del INAH y, unos años después, primera autoridad de todo el Instituto Nacional de Antropología e Historia. En el camino ha sido fundador y coordinador de la Comisión de Historia Económica del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, presidente del Comité Mexicano de Ciencias Históricas y fundador y director de la revista Nexos, entre algunas de sus muy variadas actividades académicas. Actualmente coordina la publicación de la Biblioteca Mexicana, coeditada por el Fondo de Cultura Económica y el Conaculta, una importante colección de divulgación científica, cumpliendo así, como él mismo dice, con el compromiso social de todo investigador. Su valiosa labor académica le ha valido reconocimientos como el Premio Nacional de Ciencias y Artes en el área de Ciencias Sociales; el Premio Nacional de Ciencias Sociales de la Academia de la Investigación Científica; el Premio Fray Bernardino de Sahagún; la beca de la fundación John Simon Guggenheim; las Palmas Académicas y el título de Caballero de la Orden Nacional del Mérito, estos dos últimos entregados por el gobierno francés.

Entre sus libros más importantes se cuentan Precios del maíz y crisis agrícolas en México, Memoria indígena, Memoria mexicana, El mito de Quetzalcóatl, El nuevo pasado mexicano y Etnia, Estado y nación, además de obras colectivas elaboradas bajo su coordinación como Ensayos sobre el desarrollo económico de México y América Latina, Atlas histórico de México, Mitos mexicanos e Historiadores de México en el siglo xx, entre otras muchas

¿Para iniciar esta entrevista queremos preguntarle: cuáles considera que son los libros fundamentales de nuestra época?

Podría mencionar muchas obras. En este momento estoy trabajando con una de ellas: la *Historia general de las cosas de la Nueva España*. Fray Bernardino de Saha-

gún decidió recoger la memoria de una cultura amenazada por la destrucción y lo hizo de una manera grandiosa, formidable. Empezó con el registro de los dioses, para pasar después a reconstruir el linaje de los gobernantes, las tradiciones culturales e intentar más adelante una detallada descripción de la vida cotidiana de los hombres

desde el nacimiento y la educación de los niños hasta la clasificación de sus oficios y enfermedades.

Ahora que la releí quedé fascinado. Creo que es una obra única en la historia universal. Si bien Heródoto fue a Persia, no recogió la historia de la forma en que lo hizo Sahagún, pues aun cuando dialogó con los grupos que habitaban esa región extraña al final presentó su propia interpretación. En cambio fray Bernardino permitió que los indígenas escribieran su historia según sus propias categorías. Su obra constituye un gran esfuerzo de comprensión y un ejemplo de apertura, tolerancia y reconocimiento del otro. Por lo mismo, en mi opinión, es el origen de lo que podríamos llamar la crónica mestiza, pues refleja el encuentro entre dos mundos distintos, e incluye tanto la visión española como la indígena. Recoge dos formas de expresión histórica, respeta el texto en náhuatl elaborado por los nativos y junto a éste coloca su traducción al español y sus comentarios, sobre todo en los aspectos religiosos, ideológicos. También ofrece una muestra del antiguo lenguaje gráfico, de la pictografía y de los ideogramas. Así, en su obra conviven tres historias o tres interpretaciones del pasado: la de Sahagún, la de los indígenas que escribieron en náhuatl con el alfabeto latino y la historia expresada en imágenes o pictografías. Es un libro extraordinario.

A continuación nos gustaría que nos hablara de la forma en que se acercó a la historia. ¿Cuándo inició este acercamiento? ¿Qué instituciones, personas o corrientes historiográficas influyeron en su formación?

Nací en Coscomatepec, en el estado de Veracruz. Ahí no tuve ningún contacto intelectual con la historia, pero sí un contacto directo, pues era muy fuerte la presencia de los indígenas y la belleza del entorno natural. Me despertaba oyendo náhuatl.

Entonces le preguntaba a mi madre quiénes eran las personas que hablaban esta lengua y de dónde venían, y ella me contestaba que eran gentes pobres e ignorantes. Presenció no sólo el desprecio sino también la explotación. Yo vivía enfrente de la plaza donde todos los lunes se realizaba un mercado al que acudían indígenas de las regiones vecinas y por medio del trueque intercambiaban sus productos, práctica que me sorprendía. Se les trataba mal y se les pagaban cantidades miserables por sus productos.

Estudí en Coscomatepec hasta el quinto año de primaria. Mi padre era un profesor rural, muy acometedor, y se trasladó a Córdoba, que para entonces era ya una ciudad mayor y tenía escuela secundaria y preparatoria. Yo asistí a la Escuela Secundaria de Bachilleres y Artes y Oficios. Al terminar me fui a Jalapa y me matriculé en derecho, porque no me atraían las otras opciones que ahí ofrecía la universidad, que eran ingeniería, arquitectura, contabilidad... Por fortuna un año después se creó la Facultad de Filosofía y Letras, lo cual fue extraordinario no sólo para los jóvenes sino para la sociedad veracruzana en general. Aquellos fueron años de ebullición y de cambio. La Universidad Veracruzana era la más importante del interior de la república; tenía un proyecto académico y político atrás; contaba con un grupo de profesores de primera, entre los que destacaban Gonzalo Aguirre Beltrán, Fernando Salmerón, Joaquín Sánchez Macgrégor, Xavier Tavera Alfaro, Alfonso Medellín, José Pascual Buxó, Francisco González Arámburu, Alejandro Rossi y José Gaos. Acostumbrábamos dialogar mucho con ellos, lo cual se facilitaba por la estrecha convivencia: solíamos comer juntos, nos veíamos frecuentemente, íbamos a los mismos conciertos. Esta comunicación ayudó mucho a la formación de los alumnos. Además, la Universidad tenía un proyecto editorial y apoyaba nuestras iniciativas. Otros

estudiantes y yo publicábamos una revista llamada *Situaciones*, que sosteníamos con anuncios. Un día nos fallaron los patrocinadores y fuimos a ver al rector de la Universidad, el doctor Aguirre Beltrán, para anunciarle que ya no podríamos sacar otro número. Entonces la Universidad nos apoyó para pagar la revista, con el único compromiso de editarla regularmente y mantener su calidad. Publicábamos entrevistas y dimos espacio a ensayos y cuentos. En sus páginas se dieron a conocer por primera vez trabajos de Fernando Salmerón, Eraclio Zepeda, Guillermo Barclay y Roberto Bravo Garzón, por ejemplo. Esos años fueron inolvidables. El apoyo de las autoridades y los maestros nos conmovió y nos brindó confianza. Yo llegué a la Universidad con una moral y una idea del mundo familiar restringidas. Ahí cambió mi idea del mundo, de mí mismo, de lo que podía hacer... Y lo mismo hizo con la mayoría de los que ingresaron en esos años. Por eso creo que la institución universitaria cumplía entonces una función social trascendente.

Cuando llegó gente de El Colegio de México a Jalapa a buscar candidatos para la maestría, me inscribí a los exámenes y, para mi sorpresa, fui aceptado. Fue entonces cuando vine a la ciudad de México. Así, hice un tránsito muy rápido del pueblo a la capital del estado, y luego a la capital del país; en este proceso enfrenté dificultades, pero también recibí múltiples estímulos, y todo aquello fue una experiencia fundamental para mi formación.

En El Colegio de México tuve maestros muy rigurosos como Silvio Zavala, José Miranda, Luis González, Luis Villoro, Víctor Urquidi y Rafael Segovia. Desde el primer año nos mandaban al archivo a investigar y a hacer ejercicios de redacción, composición e interpretación. Al mismo tiempo aprendimos un método, una técnica, y leamos obras de diversas tradiciones. En lo personal, me marcó y me interesó la historiografía económica francesa y, en es-

pecial, Ernest Labrousse con sus obras sobre las fluctuaciones económicas, pues me impresionaron su rigor y la fuerza con que presentaba sus explicaciones sobre los hechos históricos. Así ingresé al campo de la historia económica, en el que se inserta mi tesis doctoral sobre los precios del maíz.

Usted inició su carrera con trabajos de historia económica, como nos acaba de comentar, pero después ha transitado al estudio de la historia cultural—sin dejar de ocuparse siempre de temas historiográficos. ¿Cómo fue que dio este paso de la historia económica a la cultural?

La tradición marca que los historiadores deben aprender a manejar bien una técnica de análisis, un método y una teoría de la interpretación histórica—puede ser de historia política, de historia económica o cualquier otra—y mostrar que son capaces de aplicarlos y manejarlos bien, para eso se hacen las tesis de grado; pero después sería absurdo que uno se quedara encerrado en ese campo. Es bueno cambiar de enfoques y de temas. En lo personal he buscado combinar el análisis estructural con el coyuntural. Siendo historiador siempre me he interesado por el cambio, ésa es una de mis obsesiones; por eso me ocupé de las fluctuaciones de los precios del maíz y las expliqué acudiendo a mecanismos de la coyuntura económica. Pero también me interesó lo que había detrás, en la estructura económica que regía los precios, y encontré que se trataba del clima, o sea, que había una causa más profunda, que iba más allá de las fluctuaciones económicas y las determinaba. Descubrirlo me brindó una gran satisfacción, la primera gran experiencia de gozo intelectual. A partir de entonces me quedó claro que debía manejar los dos campos, el de los cambios o las coyunturas y el de las estructuras, donde radica el mecanismo interno de la sociedad. Este principio puede aplicarse a diferentes temas, ya sea al de la economía agrícola o al de los mitos.

Por ejemplo, en el caso de los mitos, empecé por estudiar los del México prehis-

pánico y ahora emprenderé el estudio de los existentes en los siglos XVIII y XIX. Aplicaré el mismo modelo, es decir, la comunión entre la coyuntura y la estructura, la relación entre el cambio y lo que permanece. Creo que los mitos adoptan diferentes aspectos según la época, pero existe una raíz estructural que es inamovible, como una suerte de ADN de la memoria humana. Nosotros, gente de cultura occidental, hacemos lo mismo que los indígenas, pero de otra manera: recordamos siempre nuestros orígenes, porque si perdemos la relación con ellos perdemos nuestra identidad. Ningún pueblo, ningún grupo puede vivir sin pasado; es imposible, tiene que tener una vinculación con sus orígenes, y cuando no la tiene, la inventa. Por eso la historia, la memoria social, es tan importante en el proyecto vital de los seres humanos. De ahí que los gobernantes, los políticos, los ideólogos, y los poetas asuman la tarea de construir un pasado, una identidad, una relación con los ancestros más remotos. Ésa es también la función de los historiadores, como antes era la de los sacerdotes, la de los contadores de cuentos...

¿Podría hablarnos un poco más de la cuestión de los mitos en la historia de México?

Cuando comencé a estudiar los mitos me di cuenta de que, a pesar del contacto inicial que de niño había tenido con la población indígena, no sabía cómo interpretar la historia de mis ancestros indígenas, pues finalmente yo era producto de una educación occidental, tenía una mentalidad occidental. Al acercarme a los mitos indígenas no los comprendía, me parecían un lenguaje extraño, oscuro, difícil. Me asombró que siendo mexicano, siendo historiador, no supiera descifrar o comprender los textos de la historia más antigua de mi país.

Ese reto me impulsó y me llevó a adentrarme en la lectura de los mitos, una aven-

tura que me fascinó por largo tiempo. Yo pensaba que había buenos libros sobre los mitos y la mitología mexicana, pero no. Opté por consultar trabajos hechos en Europa, sobre todo en Francia, acerca de la mitología clásica y encontré que para ese ámbito había estudios magníficos desarrollados por autores de la corriente estructuralista como Georges Dumézil, Jean Pierre Vernant, Marcel Detienne y, desde luego, Claude Lévi-Strauss. Estos autores me enseñaron a explorar un lenguaje que para mí era oscuro y a encontrar significados no en lo que aparentemente decía el mito o el texto, sino en la estructura misma de la narración, en los símbolos. Así pude entender el mito de Quetzalcóatl y aventurar más tarde explicaciones que considero novedosas.

Con el mismo modelo emprendí una lectura estructural del *Popol Vuh* y encontré cosas fascinantes. Comparé, por ejemplo, la estructura del *Popol Vuh* con los mitos mixtecos, los nahuas y los mayas, y encontré que todos se ocupan de tres problemas o episodios principales: el nacimiento del cosmos, el origen de los seres humanos y el principio de los reinos. Ésa es la estructura fundamental que se repite siempre en los mitos cosmogónicos mesoamericanos. O sea que tenemos algo así como la célula básica de la memoria indígena, un sedimento esencial sobre el que reposa su identidad. Llegar a este resultado me asombró enormemente. Fue un desenlace al que me costó mucho trabajo llegar, porque para hacerlo debí romper mis propias barreras mentales; durante mucho tiempo chocaba y rebotaba con paredes derivadas de mi formación, pues mis maestros me habían enseñado que el documento, el texto, era la fuente esencial del historiador y desdeñaban los otros lenguajes de la historia, como el mito, la imagen o la tradición oral. Tuve entonces que romper con esa tradición, valorar nuevos lenguajes y, sobre todo, buscar significados más allá de las narraciones.

¿Pero recientemente también ha estudiado las identidades en otras épocas de la historia mexicana?

Como he mencionado, me interesa estudiar cómo se forja la identidad en otras épocas de la historia de México. Cada época crea un canon que se impone como modelo para interpretar y explicar el pasado. Por ejemplo, en su momento, la *Historia general de las cosas de la Nueva España*, a la que me referí al principio de nuestra conversación, se convirtió en un nuevo canon para explicar el pasado, pues la obra de fray Bernardino de Sahagún simboliza el nacimiento de un canon híbrido que incluye la historia de los indios y la de los españoles. No las sintetiza, pues ambas están en tensión continua, luchando entre sí y oponiéndose. La tensión generada por el encuentro entre las civilizaciones americanas y la occidental continúa a lo largo del periodo colonial. A este canon se superpuso más tarde la interpretación cristiana de la historia, la concepción lineal del devenir humano que habría de concluir con el juicio final.

Con la independencia se generó otra interpretación de la historia, una interpretación asentada en las disrupciones y transformaciones políticas. En este caso, la revolución política cambió la forma de interpretar el pasado. Lo preocupante es que desde entonces la interpretación del pasado mexicano se ha fundado en el análisis de los rompimientos y cambios políticos, sin hacer caso de las continuidades. Por ejemplo, es increíble que carezcamos de una buena historia de la Iglesia y del pensamiento conservador, siendo que desde la época prehispánica la moral y la vida familiar han estado regidas por principios religiosos. En fin, ahora estoy estudiando ese tipo de síntesis del pensamiento histórico que se da en los cánones, en los modelos, en los prototipos... Nuevamente busco contrastar lo cambiante con las continuidades, las rupturas súbitas con las constantes en la organización

social, las mentalidades, las instituciones o las estructuras de larga duración.

Nos ha hablado ya de su método histórico, de su interés por combinar siempre el análisis estructural y el coyuntural, ¿nos podría hablar ahora un poco más acerca de su oficio de historiador? ¿Cómo delimita sus temas y cómo organiza su trabajo?

Creo que trabajo de manera semejante a la mayoría de los historiadores. Primero escojo un tema que me guste. Creo que hay que ser honesto con uno mismo y dedicarse a lo que a uno le atrae realmente. A mí me apasiona la historia de mi país y mis trabajos responden a ese interés. El tema lo selecciono a partir de algún problema, de alguna cuestión que me provoca una atracción indeclinable: el mito, por ejemplo. Luego trato de acercarme a él por dos caminos: por un lado, busco la información pertinente, los datos positivos; y, por otro, me pongo a leer toda la literatura teórica y metodológica que encuentre sobre el asunto. Trato de combinar la investigación empírica con la lectura de trabajos que se ocupan de temas similares, pero desde la perspectiva de otras tradiciones culturales. Eso hice cuando me interesé por el mito de Quetzalcóatl. Entonces leí los libros sobre los mitos de otros países y culturas, además de ponerme a recabar información. Ahora hago lo mismo con el tema de las identidades, lo que es todo un desafío... Finalmente llega el momento en que es posible hacer confluír los dos caminos, cuando se ha reunido una cantidad grande de información fáctica y se dispone del método adecuado para analizarla. Cuando se tiene información suficiente es posible compararla y entrelazarla con las propuestas teóricas y metodológicas que a uno le han convencido, y entonces sale algo nuevo, algo que parece maravilloso porque no existía antes.

Usted es uno de los historiadores que más se han preocupado por la difusión de la historia en

México. En nuestro país se escribe buena historia, pero ésta no alcanza al gran público. ¿Cómo salvar la distancia entre los centros de investigación y los lectores no especializados?

Desde joven me llamó mucho la atención ver cómo los cuentos y las novelas tenían un efecto mayor sobre la población que los libros de historia. De esto somos responsables los propios historiadores, desde luego. Utilizamos un lenguaje muy especializado. Quizá lo que me ha hecho ver más claramente este problema ha sido mi cercanía con amigos como José Emilio Pacheco, Carlos Monsiváis y Héctor Aguilar Camín, que se preocupan por escribir para el gran público. Los historiadores, en cambio, escribimos para leernos entre nosotros mismos.

Debo decir que yo mismo me vi en ese caso cuando comenzaba mi carrera como historiador. Cuando apareció mi primer libro, dedicado a las fluctuaciones de los precios del maíz, yo estaba contento. Era un trabajo metodológicamente sólido y novedoso. Sin embargo, tenía un lenguaje técnico, difícil para un público no especializado, y eso me tenía insatisfecho. Por eso, cuando el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán me invitó a participar en la colección *Sepsetentas*, que la Secretaría de Educación Pública editaba para un público amplio, acepté con gusto. Para esa colección escribí un libro que se llamó *Estructuras y problemas agrarios de México* y me preocupé mucho porque fuera accesible. A partir de entonces, me convencí de que eso era lo que tenía que hacer. También desde aquel momento decidí enviar mis artículos a los suplementos culturales, más que a las revistas especializadas: los primeros capítulos de *Memoria mexicana* los publiqué en *Nexos*, en los suplementos de Fernando Benítez en el *Unomásuno*, o en *La Jornada*. Sabía que los especialistas de todos modos me iban a leer y lo que me preocupaba era que mis escritos tuvieran un efecto más allá del mundo de los historiadores. Claro que ahora

me cuesta más trabajo escribir, pero me parece indispensable hacerlo. Por ejemplo, *Memoria indígena*, que es un libro difícil, tuve que reescribirlo muchas veces hasta que sentí que quedó bien, accesible. Es decir, estoy en contra de esa tendencia de la historiografía contemporánea de dividir el trabajo académico y el de divulgación. Me parece que por ese camino los historiadores no cumplimos con nuestra función social. Los investigadores, los que escribimos la historia, también debemos ser divulgadores; de otra manera contribuimos a crear un pueblo desmemoriado.

¿Diría usted que su labor en la revista Nexos ha sido parte de este esfuerzo por acercar al historiador, y al intelectual en general, al gran público?

Desde luego que sí y ésa fue la idea de quienes participamos en la creación de esa revista. *Nexos* nació del esfuerzo de un conjunto de universitarios que veníamos de diferentes disciplinas y que nos reuníamos en un seminario informal en el Castillo de Chapultepec. Participábamos investigadores del INAH, de El Colegio de México y de la UNAM; unos éramos historiadores; otros, antropólogos, sociólogos, médicos, científicos, escritores... Nos reuníamos los sábados a discutir diferentes temas de actualidad y luego nos íbamos a comer; ahí seguíamos la conversación... Por este camino llegamos a la conclusión de que era necesario abrir nuestras discusiones a un público más amplio y hacerlo con un lenguaje de periodistas, no de científicos. Decidimos llevar a un sector más amplio de la sociedad los problemas que estábamos analizando, pero de una manera comprensible para todos.

Creo que la preocupación de dialogar con un público más amplio fue común a toda una generación de jóvenes universitarios, la que vivió el movimiento de 1968. Yo mismo pertenezco a esa generación, aun-

que no participé en el movimiento directamente, pues yo regresaba de París ese año. Pero aquellos acontecimientos me afectaron mucho, me conmovieron como a tantos otros. Esa generación del 68 ya no quería estar encerrada en la universidad, quería ligar a la universidad con la sociedad. Por eso pienso que, de alguna manera, Nexos fue resultado del movimiento del 68.

Usted ha dedicado muchos años de su vida a la coordinación de proyectos académicos y a la dirección de instituciones. Para terminar esta entrevista nos gustaría que nos hablara de algunas de esas experiencias, por ejemplo, de su labor al frente del Departamento de Estudios Históricos del INAH.

Aquellos años en el INAH, en el Castillo de Chapultepec, fueron muy excitantes. Yo era muy joven y, como tal, cuestionaba todo. Justamente acababa de hacer unas declaraciones a la prensa diciendo que era necesario cambiar la manera en que se pensaba y se enseñaba la historia en México, cuando el director del INAH, Luis Ortiz Macedo, me invitó a hacerme cargo del Departamento de Estudios Históricos. Acepté con la condición de que me permitiera incorporar a un grupo de jóvenes investigadores, y el director accedió. Entonces invité a Héctor Aguilar Camín, Enrique Krauze, Alicia Hernández, Alejandra Moreno y a algunos otros jóvenes historiadores; también a José Emi-

lio Pacheco, a Carlos Monsiváis y a José Joaquín Blanco. Fundamos nuevos seminarios, como el de historia de las mentalidades y el de historia urbana, y renovamos los equipos de investigación. Después nos permitieron tener becarios y así llegaron a trabajar con nosotros muchos jóvenes estudiantes. Les pagábamos con el trabajo que hacíamos para la colección Sepsetentas. Venía gente de todos lados, de diferentes instituciones y países, en nuestro Departamento entraban en contacto investigadores de diversas especialidades y había una gran efervescencia... Trabajábamos muchísimo, publicábamos en Sepsetentas y en otros lugares, también en suplementos culturales. Aquella fue una labor muy estimulante.

Lamentablemente, creo que las instituciones de investigación en la actualidad son menos creativas. Hay menos intercambio interdisciplinario, por ejemplo. Los historiadores, los arqueólogos, los etnógrafos se limitan a su campo de estudio y desconocen los avances, los temas y los métodos del resto. Sin duda eso afecta al trabajo histórico. Tampoco hay mucho lugar para los jóvenes. Las instituciones renuevan muy lentamente su personal, y me parece que éste es uno de los síntomas más graves del deterioro de las ciencias sociales en nuestro país. El gran reto que ahora enfrentan las universidades y las otras instituciones de educación superior en México es incorporar a los jóvenes y permitirles renovar la historia, como se nos permitió a nosotros hace años. □



RECONOCIMIENTOS

En noviembre de 2000, Laura O'Dogherty Madrazo recibió el Premio Salvador Azuela, otorgado por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, por su tesis doctoral intitulada *El Partido Católico Nacional en Jalisco*.

En noviembre de 2000, Felipe Ávila recibió el Premio Salvador Azuela, otorgado por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, por su tesis doctoral intitulada *El zapatismo, orígenes y peculiaridades de una rebelión campesina*.

En diciembre de 2000, a la Cátedra de Estudios Mexicanistas de la Universidad de Amberes, Bélgica, se le dio el nombre de Miguel León-Portilla.

En marzo de 2001, Miguel León-Portilla recibió el Premio Bartolomé de las Casas, otorgado por el gobierno español.

En marzo de 2001, Marcela Terrazas obtuvo el Premio Marcos y Celia Maus por su tesis de doctorado intitulada *Agio, especulación y diplomacia. Las relaciones entre México y Estados Unidos durante la dictadura santannista*.

En marzo de 2001, José Enrique Covarrubias obtuvo el Premio Marcos y Celia Maus por su tesis de maestría intitulada *Los pro-*

blemas administrativos ocasionados por la moneda de cobre en México. Origen y desarrollo, 1760-1842.

En abril de 2001, Elisa Speckman Guerra recibió el premio otorgado por la Academia Mexicana de las Ciencias por su tesis doctoral intitulada *Crimen y castigo. Legislación penal, interpretaciones de la criminalidad y administración de justicia (1872-1910)*.

Federico Navarrete Linares obtuvo el Premio García Cubas a la Divulgación Histórica 2000, otorgado por el INAH, como participante del proyecto *Historias de México*, editado por el Fondo de Cultura Económica.

Federico Navarrete Linares obtuvo el premio al mejor artículo del periodo prehispánico publicado en revistas mexicanas en el año de 1999, otorgado por el Comité Mexicano de Ciencias Históricas. El reconocimiento se brindó al ensayo intitulado "Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre mito e historia", publicado en *Estudios de Cultura Náhuatl*.

GRADOS

El 16 de noviembre de 2000, Federico Navarrete Linares obtuvo el grado de Doctor en Estudios Mesoamericanos, con la tesis *Mito, historia y legitimidad política: las migraciones de los pueblos del valle de México*. □

○ PUBLICACIONES

PRESENTACIÓN DE LIBROS

Federico Navarrete y Guilhem Olivier (coords.), *El héroe entre el mito y la historia*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 2000.

Alfredo López Austin

Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM

En la introducción al libro aquí comentado, Federico Navarrete y Guilhem Olivier caracterizan al héroe como un comodín. El calificativo es sin duda acertado; pero conviene comprender que su alcance va más allá de lo que señalan los coordinadores de esta obra colectiva: el héroe es un comodín como intermediario entre los hombres y los dioses; lo es como protagonista de hazañas alimentadas por la triple vertiente de la historia, la leyenda y el mito; es un actor que se desempeña entre la sociedad y la sobrenaturalidad, y juega, como un supuesto concepto, en la indeterminación del objeto ambiguo. Más aun, si existieran los dioses, el héroe sería un útil enmascarador de responsabilidades, pues su trágico destino encubriría la crueldad de no pocos designios divinos.

Veamos lo que toca a su estado conceptual. El término *héroe* es, como el término *mito*, tan polivalente entre especialistas y profanos que a toda discusión rigurosa debe preceder una puntualización de definiciones. Navarrete y Olivier son conscientes del problema, y reconocen la amplitud del abanico de personajes que presentan los investigadores que respondieron a su convocatoria. Ante la variedad de personajes, dudan de la posibilidad de generalizar la definición que Vernant ofrece al referirse a los héroes de la Grecia antigua: "Los héroes constituyen [...] una categoría religiosa claramente definida que se opone tanto a los muertos como a los dioses."

Navarrete y Olivier consideran que la definición de Vernant es demasiado estrecha, y proponen reexaminar el concepto para hacerlo más incluyente. Sin embargo, ante la variedad de los seres portentosos que desfilan por las páginas del libro, puede ofrecerse una contrapropuesta: elaborar una previa clasificación de los personajes que comúnmente son considerados héroes para ver cuáles de ellos integran una clase que pueda recibir con mayor propiedad tal designación. Creo que esta contrapropuesta evitaría que los parámetros definitorios se abrieran demasiado, pues hay el peligro de incluir en la definición personajes sumamente heterogéneos, lo que debilitaría la utilidad del concepto.

Es indudable que todo deslinde de caracteres y formación de clases merece debates detenidos; pero, a reserva de discusiones adecuadamente argumentadas, puede proponerse una clasificación primaria, provisional, que parta del origen de los personajes.

1. Los hay que son dioses. En el primer apartado pueden ubicarse aquellos cuya figura heroica se ha construido básicamente con sus características y poderes divinos, pero que, al ser muy próximos a los fieles, éstos les otorgan atributos muy humanos y van tejiendo en torno suyo relatos de lances próximos a la epopeya. Su condición

heroica se incrementa cuando los mismos fieles llegan a confundirlos con hombres reales o ficticios del pasado. Quedarían en este apartado el rey mixe Cong Hoy y el rey chontal Fane Kantsini, personificaciones hazañosas de los dios también llamado Dueño de los Animales, y, como lo propondré más adelante, el Inkarrí andino.

2. Un segundo apartado, difícilmente discernible del primero, es el de los dioses que realizan grandes proezas en el relato mítico, aventuras del tiempo primigenio que se van convirtiendo ante los ojos de los fieles en hazañas terrenales. La tenue diferencia entre ambas clases es que, mientras en el primer apartado los dioses se van humanizando al adquirir caracteres y aventuras más propias de hombres que de dioses, en el segundo es el acto divino el que adquiere los rasgos de una empresa heroica. Las aventuras de los dioses, ocurridas en el tiempo de la creación y generadoras de los seres y el tiempo mundanos, se trasladan a este tiempo y adquieren la naturaleza de hazañas humanas. Así, el proceso creador se convierte en proeza. El corte entre ambas clases, aunque difícil, es útil para discernir las vías de formación del relato heroico. En el segundo apartado podemos citar al dios Kauymáli, el cargado de lances y de trucos, vigoroso personaje de la mitología huichola.

¿Cómo se da el paso del tiempo de la creación al tiempo creado, del personaje mítico al personaje heroico? En algunos casos los dioses se aproximan a la heroicidad por medio de su descenso a imágenes vivas, terrenales. Su fuego penetra en el cuerpo de hombres que renuncian a su identidad y a su destino para asumirse como vasos de la fuerza divina. Estos hombres —los hombres-dioses— “viven” las proezas

realizadas por el dios en los tiempos primigenios, y así encauzan la aventura mítica en el lecho de la leyenda heroica. En esta dualidad dioses/hombres-dioses quedan incluidos muchos Quetzalcóatl y Huitzilopochtli que vivieron en la tierra en calidad de imágenes, de *in teteo imixiptlahuan*.

3. El tercer apartado corresponde a los hombres: hombres por su origen, hombres por sus hazañas. De los mencionados en el libro, pertenecerían a esta clase Nezahualcóyotl, Bertrand de Born —aunque el oficialismo nacionalista le regatee la heroicidad—, Manuel Lozada, los mártires coloniales, Tlahuicole, los innovadores técnicos y artísticos del Alto Balsas, Miguel Hidalgo, Emiliano Zapata, y el que tal vez pueda señalarse como más heroico, el héroe por antonomasia, Alejandro, porque construyó su heroísmo con la transgresión.

Sin embargo, no debemos creer que el carácter humano original de las obras de estos personajes tenga una naturaleza terrenal pura. Por el contrario, su memoria se fue construyendo paulatinamente con jirones de leyenda, con agregados de mito, con milagros, con el entorno de seres fabulosos, con la libre y abundante invención de proezas... Son imanes de gestas que se estructuran en el cartabón arquetípico. Para distinguirlos de los dioses “heroicos” vale apenas un cimientito de empresa humana; humana aunque sea vaga, aunque sea inauténtica, aunque la existencia humana sea un invento. Sólo es necesario el carácter humano del nódulo sobre el que se monta el invento y se reproduce el arquetipo. Me inclino por ubicar en este apartado a los legítimos héroes.

¿Quiere decir lo anterior que sobran en este libro Cong Hoy, Fane Kantsini, Inkarrí, Quetzalcóatl o Huitzilopochtli? De ninguna manera. Primero, porque en la conciencia del fiel, del creador de los héroes, cam-

pea una ambigüedad que hace que dioses y hombres confundan sus esencias. Después, porque en la elaboración de un concepto preciso de héroe es necesario mantener presentes a los personajes divinos y a los humanos para contrastar atributos, carácter paradigmático, funciones, los deslizamientos de unos hacia lo divino, de otros hacia lo humano.

Por las razones anteriores, no sobran en este libro Cong Hoy, ni Fane Kantsini, ni Inkarrí, ni Quetzalcóatl, ni Huitzilopochtli. Pero, además, no sobran por la calidad de los estudios que se refieren a ellos. El libro *El héroe entre el mito y la historia* es una colección que vale como resultado de un buen proyecto. Deriva de un congreso académico realizado del 5 al 17 de abril de 1997, y la reunión fue exitosa. Pero el libro vale también por los méritos individuales de buen número de sus trabajos, lo que no es demasiado frecuente en las reuniones académicas.

Si no sobran los estudios de los dioses convertidos en héroes, ¿puede decirse que hay notables omisiones temáticas en el libro? Desde la perspectiva externa siempre hay algo que falta. Se me ocurre que están ausentes —como se les pueden ocurrir otros cien temas a otros cien lectores— los héroes populares que están surgiendo en nuestro momento histórico. Se están gestando nuevas imágenes de triunfadores en este presente de sacralización global de la empresa, del comercio internacional, del poder de la ganancia, del valor económico situado sobre cualquier otro. Faltó, en efecto, el estudio de la figura del narcotraficante immortalizado en los corridos norteños, romances cada día más abundantes y difundidos, pese a las restricciones de las radiodifusoras. No por empresarios menos populares, no por populares menos empresarios, son hasta ahora los únicos mercaderes dignos de trova.

Con los personajes gloriosos —tanto los hombres como los dioses humanizados— puede iniciarse un listado de notas defini-

torias, por ahora tentativas, hipotéticas. Hablamos, insisto, de un nódulo humano del héroe y sus hazañas, sobre el cual se monta lo sobrehumano, lo extraordinario. La proeza deberá ser gloriosa, meritoria, o al menos benefactora para una comunidad. En otras palabras, el valor de la acción va de la universalidad prometeica a la particularidad del barrio. Lo importante es que sea en beneficio de los hombres, aunque signifique el desafío a las instituciones o al mismo poder de los dioses. El héroe será glorioso, y gozará intensamente de su fortuna, aunque sea por unos momentos de su vida, lo suficiente para hacerlo envidiable. Lo humano, lo sobrehumano, lo meritorio y lo envidiable convertirán al héroe en un paradigma. Sin embargo, ya socializado —o institucionalizado—, el paradigma debe estar acotado: el ejemplo debe impulsar a los hombres hasta un punto fijo; debe limitarlos oportunamente para impedir que los héroes sean modelos absolutos, alcanzables. No es conveniente al bien común, general, nacional, que los desafíos o las transgresiones heroicas se reproduzcan, y mucho menos que salgan de cauce. Hay que desanimar a los seguidores cuando quieran llegar demasiado lejos. Para esto hay que condenar al héroe a un destino trágico. Así el héroe será un paradigma a medias, promotor de hazañas domesticadas, puesto que la inversión de su fortuna desanimará a los seguidores más osados. Más aun, ante la necesidad de encauzar institucionalmente las acciones ejemplares, se crearán héroes —¿o subhéroes?— limitados, restringidos y reglamentados en sus hechos, como los mártires coloniales tratados por Rubial, quienes para alcanzar el reconocimiento de la Iglesia debían cumplir con estrictos requisitos: ser perseguidos por un tirano que odiara a los cristianos y aceptar voluntariamente la muerte por la fe.

Otras notas definitivas deberán derivar de la personalidad del héroe y de la integración de sus hazañas en el pensa-

miento de los miembros de la colectividad. Ya anteriormente se dijo que el modelo de vida heroico se teje con el mito, con la leyenda, con los hechos reales o inventados de la existencia humana. Mucho podrá obtenerse de los personajes que desfilan por el libro. Ante las necesidades del modelo poco pueden la precisión histórica y la evidencia documental, por lo cual Miguel Hidalgo, el Padre de la Patria, se convierte en el venerable anciano de una nada avanzada edad de 57 años. A la memoria de Nezahualcóyotl se suman sueños, milagros, monstruos, fieras y —como después sucederá con Zapata— se le atribuye un sosia que lo escuda de las agresiones de sus enemigos. El *tlatoani* de Tetzaco, también como Zapata, traspone la supuesta muerte. El rey alcanzó la inmortalidad, mientras que Zapata, en vez de morir, “se chispó” con un compadre suyo, árabe, que lo llevó a Arabia. En contraste, Manuel Lozada, el terrible héroe/antihéroe, murió más de una vez antes de ser fusilado.

Como ser ejemplar el héroe parece elevarse, desprenderse del suelo. Pero es precisamente su carácter paradigmático el que descubre sus raíces, demasiado hundidas en la tierra. Aquí reside una de las grandes contradicciones de la figura heroica: muestra ropajes ideales para ocultar la defensa de intereses demasiado mundanos; o, digámoslo en términos más suaves, demasiado vinculados con los procesos sociales, en los fines políticos, con el orden institucional, con el momento histórico. Son las funciones que cumplen los ejemplos, y el heroísmo se alcanzará o no a partir de la utilidad del paradigma. Hay necesidades de héroes, hay condiciones para su formación. En este libro, Bertran de Born es estudiado como un personaje cuya memoria se integra en un medio adverso, y son dos las historias que se ofrecen de Tlahuicole, pues el guerrero tlaxcalteca transitará el doble sendero del héroe y del antihéroe, según sea la fuente de sus datos biográficos.

Esto obliga a estudiar al héroe como un producto de los contextos sociales y políticos que permiten e impulsan —o, por el contrario, que inhiben— la construcción del personaje. La figura heroica responde a las funciones del arquetipo, y las funciones específicas, a su vez, al momento histórico. Por ello también es interesante la transformación del héroe en el devenir de la historia; el héroe no necesariamente se desecha: se reutiliza, se remodela. Y, sin embargo, su figura debe mantener los significados ocultos y persistentes de las concepciones básicas de una cultura. Para la comprensión cabal de los episodios de la vida del héroe deberán tenerse presentes los símbolos de la cosmovisión de sus creadores. La historia del héroe debe consolidar la concepción del gran aparato cósmico de acuerdo con las leyes universales establecidas. Así, el personaje arquetípico deberá cumplir el tránsito cíclico de la muerte a la vida en el estado liminal de la embriaguez. Por una razón similar, de acuerdo con las concepciones de los nahuas del Alto Balsas las innovaciones técnicas deberán provenir del otro mundo, y de allá derivará también, para otros muchos pueblos indígenas de México y Centroamérica, el poder de los hombres. Son concepciones seculares. El pasado remoto —con el quiché Mahocotah— se vincula con el pasado reciente con la creencia en el nahualismo como medio de transmisión de la fuerza divina al actor humano. O podrá ser que esa transmisión requiera el pacto demoníaco, como se nos presentan los casos de Emiliano Zapata y Manuel Lozada.

Doy fin a mis comentarios al referirme a Inkarrí. Su figura es inquietante como un caso más de la extraña coincidencia entre las concepciones andinas y mesoamericanas. La coincidencia hace pensar que su figura heroica deriva más de la esfera divina que de la humana, y esto lo podrá aclarar un estudio comparado. Ossio nos habla en su ponencia del pueblo mítico de los *ñaupa-machu*, seres del tiempo

anterior a la salida primigenia del Sol y hoy ocultos a sus rayos, con sus cuerpos secos y enjutos por efecto de la luz solar que alcanzó a tocarlos. Nos describe también a su rey, Inkarrí, el de los mágicos poderes que formó montañas arreando las rocas con un azote. Inkarrí, el mesiánico fundador de la ciudad de los incas, se encuentra hoy con los *ñaupa-machu* en las entrañas de la Tierra, en su invisible reino de Saqsaywaman. Ahí, comunicado por túneles con importantes lugares del mundo, espera la oportunidad de volver a la superficie de la Tierra para doblegar a los invasores y recuperar el poder perdido.

Relatos semejantes se producen hoy a la distancia, en el territorio que fue mesoamericano; sólo que aquí el rey recibe los nombres de Moctezuma y Juan Tutul Xiu. También aquí reina sobre un pueblo de seres del tiempo de la penumbra —los *antiguos*— que levantaron macizos montañosos o construyeron grandes edificios, hoy

ruinas arqueológicas, chiflando a las piedras para que se colocaran unas sobre otras. También aquí los *antiguos* se ocultaron cuando salió el Sol por vez primera o cuando llegaron los invasores, y sus cuerpos quedaron petrificados por el efecto de la luz solar. También aquí se encuentran el rey y sus súbditos, desplazados en un reino subterráneo comunicado por túneles, desde donde saldrán cuando sea oportuno para recuperar su poder en la superficie.

No puedo extenderme ahora en las figuras paralelas de estos reyes mesiánicos. Pronto y en lugar adecuado se abordará el problema. Ahora sólo me resta, como resumen, reiterar que este libro es el fruto de una bien planeada reunión académica, que la mayor parte de sus contribuciones es muy valiosa y que el conjunto de la obra sienta las bases para futuros planteamientos teóricos y para el desarrollo de nuevas investigaciones particulares sobre la construcción de la figura heroica. □



Federico Navarrete y Guilhem Olivier (coords.), *El héroe entre el mito y la historia*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 2000.

Ignacio del Río
Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

*No parece que la capacidad de crear
o de vivir los mitos haya sido sustituida
por la capacidad de explicarlos.*

ROGER CAILLOIS, ca. 1938

Aun desde antes de que se me invitara a participar en este acto ya me había propuesto leer el libro que hoy hemos venido a presentar. Me suscitaba interés el tema general que su título enuncia: *El héroe entre el mito y la historia*, título que es un claro reconocimiento de ese carácter ambiguo que tienen las figuras heroicas con las que todos los hombres convivimos de algún modo y con las que, en un terreno más particular, los historiadores y los antropólogos nos las tenemos que ver continuamente, querámoslo o no. Siendo una obra colectiva que resultó de una reunión académica celebrada hace poco más de tres años, el libro también me parecía de lectura prometedora por la diversidad y presumible complementariedad de los diecisiete estudios incluidos en él. Si la temática era de suyo atractiva, la nómina de los autores, algunos de ellos respaldados ya por una obra bien cimentada, era para mí una garantía de calidad.

Atraído, pues, por la promesa del libro, me resultó estimulante la invitación que los colegas coordinadores del mismo, Federico Navarrete y Guilhem Olivier, me hicieron para que fuera hoy uno de los presentadores de la obra. No me considero especialista en el estudio de los mitos, no lo soy; pero, para el caso, me basta pensar que soy historiador y que, por lo tanto, el tema no me es en modo alguno ajeno ni mucho menos me puede ser indiferente.

Varias viejas y conocidas preguntas me asaltaron de manera constante mientras iba leyendo el libro: ¿qué clase de entes son los héroes?, ¿por qué, cómo, bajo qué circunstancias se instituyen?, ¿por qué son, a qué responde su existencia?, ¿cómo se explica el que trasciendan a veces las épocas y los espacios en que se originan y el que a veces queden constreñidos en ellos?, ¿los héroes lo son porque encarnan siempre valores que sean incuestionablemente positivos?, ¿representan en todo caso valores universales?, ¿su simbolismo es unívoco?, ¿qué tan plásticas o maleables son sus figuras?, ¿por qué algunos llegan a cobrar una fuerza simbólica extraordinaria, que puede incluso ser motor de grandes movimientos sociales?, ¿son los héroes necesarios?, ¿son prescindibles?, ¿para quiénes son significativos?, ¿para quiénes son peligrosos?, ¿pueden resultar inocuos y seguir siendo héroes?; si en algún momento cifrable se instituyen como tales, ¿fencen también en algún momento dado, se extinguen del todo?; ¿llegará el tiempo en que los héroes mueran, en que todos los héroes mueran?, ¿podría darse el fenómeno de las identidades colectivas en un mundo sin héroes?

No podría decir que en el libro que estamos presentando se dé respuesta cabal a todos y cada uno de estos interrogantes, cosa que quizá ningún libro pueda ofrecer; pero les aseguro a ustedes que todo lector acu-

cioso podrá encontrar en este texto elementos que por lo menos le indiquen por dónde pueden estar las posibles vías de solución.

Lo que parece primordial en toda reflexión sobre el tema es hacerse cargo de la cuestión ontológica: ¿qué clase de entes son los héroes?, ¿qué rasgos los definen en lo general?

Sin ánimo alguno de ponerme a teorizar sobre estos puntos, sino haciendo más bien acopio de algunos lugares comunes, yo quiero recordar aquí que los héroes son ciertamente figuras míticas, esto es, figuras construidas y animadas por los hombres y que, al igual que los hombres que las crean, tienen una existencia histórica. No hay contradicción en esto: siendo, como decimos, entidades imaginarias, intangibles, los héroes no existen en el Empíreo o en alguna otra especie de ultramundo, sino en un ámbito enteramente terrenal: en las mentalidades colectivas, en los imaginarios vivos y actuantes de sociedades concretas.

Enraizados así en la realidad histórica, los héroes cumplen sus respectivos ciclos de vida: tienen su tiempo de institución o nacimiento, su tiempo de vigencia, acaso su tiempo de inercia y, finalmente, su tiempo de desmitificación, o sea de fenecimiento. Tienen también su espacio, su ámbito de significación, su ámbito social de significación. Construcciones de la imaginación humana, los héroes se transforman, se hibridizan, se escinden, transitan a veces hacia la deificación, siempre en la medida de las necesidades de los hombres que los forjan y los asumen como guías, como ejemplos, como modelos, como legitimadores de la transgresión, como reinvidicadores, como generadores de esperanza. Los héroes no están por encima de las contradicciones o, incluso, las confrontaciones sociales, sino que juegan en ellas, surgen de ellas a veces, las expresan siempre.

El héroe es una figura ideal cuya gestación arranca por lo común de la trayectoria vital de alguna de esas individualidades his-

tóricas descollantes de las que hablaba Carlyle en su clasicísimo libro y de las que el escritor británico decía que constituían "el alma de la historia del mundo entero". Pero cuando hablamos de héroes ya constituidos, de héroes ya operantes como mitos, es obvio que no nos estamos refiriendo a hombres vivos o, por mejor decirlo, a hombres en vida, sino a hombres que tuvieron una existencia histórica real o atribuida, pero que en todo caso se transfiguraron al ocurrir su propia muerte, tenida invariablemente como un momento de culminación de una trayectoria excepcional. Es cierto que muchas veces ocurre que a un hombre vivo se le llega a atribuir una dimensión heroica, vale decir, mítica —varios de los estudios que vienen en el libro tocan el punto—; pero si hemos de hablar del héroe como una entidad puramente imaginaria es claro que esta condición no podrá ser adquirida por ningún individuo sino *post mortem*, porque es entonces cuando la imagen del hombre devenido héroe queda libre ya de todas las ataduras de una biografía inacabada y, por ello mismo, incierta. A las insistentes preguntas del poderoso Creso sobre si él figuraba entre los hombres más felices del mundo, Solón, el sabio, replicaba que de eso no se podría decir nada definitivo hasta que el inquisitivo rey hubiera muerto.

A los héroes se les concibe siempre como originaria y esencialmente antropomorfos, aunque puedan desdoblarse en animales o en monstruos fabulosos. Y quiero pensar que es en esa condición formal que evoca su origen y preserva su identidad con el hombre de carne y hueso donde radica ciertamente la virtud de su eficacia simbólica. Pero a los héroes, si antropomorfos, también se les tiene que suponer dotados de cualidades de un orden superior que los constituyen en seres suprahumanos, modélicos. No son como nosotros ni sus atributos más específicos nos son dables, por más virtuosos, impolutos, sabios, magnánimos, visionarios, arrojados, valientes o fuer-

tes que seamos. Figuras ideales, los héroes son, en último análisis, la expresión de la imposible quintaesencia de las cualidades humanas, la representación de lo humano ideal, es decir, lo humano que nos resulta inalcanzable; y, sin embargo —oh, paradoja—, su ser y su destino dependen de nuestra historia, de nuestra pequeña y pedestre historia. Para que un héroe se derrumbe basta con que dejemos de creer en él, basta con que deje de sernos necesario.

Tan sólo por lo que hemos venido diciendo nos quedará claro que el tema del héroe es muy vasto, rico, complejo, interesante, apasionante sin duda. Y han de saber ustedes que en este libro que tenemos aquí se discute sobre dicho tema en muy diversas direcciones. Patrick Lesbre ha escrito sobre las líneas de conexión que van del Nezahualcóyotl histórico al Nezahualcóyotl mítico; Patrick Johansson, sobre la lenta conformación del mito de Quetzalcóatl; Antonio Rubial, sobre los mártires cristianos del México colonial considerados como héroes; Michel Graulich, sobre el guerrero tlaxcalteca Tlahuicole y las distintas y encontradas versiones que mexicas y tlaxcaltecas dieron de su muerte; Guilhem Olivier, sobre el significado de la embriaguez de los dioses del México antiguo; Ana María Morales, sobre los mitos que se fueron tejiendo en torno de la figura de Alejandro Magno; Aline Hémond, sobre las formas de legitimación de las innovaciones tecnológicas en ciertos pueblos contemporáneos de artesanos nahuas; Federico Navarrete, sobre la relación entre el nahualismo y el poder en el mundo mesoamericano; Juan M. Ossio, sobre el mito andino de Inkarrí y un caso actual de mesianismo; Alicia Barabas y Miguel Bartolomé, sobre dos héroes culturales mesianizados, uno mixe llamado Cong Hoy, y otro chontal llamado Fane Kantsini; Carlos Herrejón, sobre la mitificación de Miguel Hidalgo en el siglo XIX; Salvador Rueda, sobre algunas de las especies fantasiosas que llegaron a circular después

de la muerte de Emiliano Zapata; Félix Báez-Jorge, sobre un mito huichol relativo a mujeres castradoras; Elisa Ramírez Castañeda, sobre textos que expresan ciertas visiones que se tuvieron del caudillo regional Manuel Lozada; Martine Dauzier, sobre Bertran de Born, guerrero medieval del sur de Francia que fue, según la autora, un "héroe imposible" de todos los franceses; Pablo Escalante, sobre la manera como puede ser explicada la presencia de atributos de Tláloc y Neptuno en una talla en piedra del siglo XVIII mexicano, y, en fin, Dominique Fournier, sobre la asociación que llegó a darse en el México colonial entre el toro de lidia y la figura del antihéroe por excelencia del cristianismo: el Diablo.

Créanme ustedes que con cualquiera de estas ponencias bien podríamos habernos entretenido todo el tiempo que teníamos asignado para nuestra intervención. Todas son sugerentes, todas iluminan por lo menos alguna de las múltiples caras o aristas del tema.

Estudios críticos, hechos por profesionales de la historia o la antropología, estos que se nos ofrecen aquí nos hacen ver que el mito se puede analizar, se puede examinar desde fuera, puede ser objeto de una reflexión de segundo grado, pero siempre a partir del supuesto de que el mito también se vive simplemente, se vive como cosa "natural", y que si no fuera así quizá no valdría la pena reparar en él. Han acertado, pues, los coordinadores del libro al indicar que el héroe se mueve en un espacio ambiguo y que para comprenderlo y poder acaso explicarlo nosotros también tenemos que penetrar en esa zona que está entre la historia y el mito, en esa zona que va de la verdad que se quiere fundamentada a la verdad que no necesita fundamentarse porque ella es de suyo fundamento.

Erraríamos si dijéramos que los mitos son cosa de sociedades pretéritas o de sociedades contemporáneas rezagadas. Estaríamos

también equivocados si pensáramos que, por efecto de su desarrollo histórico, las sociedades humanas se han ido despojando de sus lastres míticos para dar lugar a la ciencia más rigurosa, a la racionalidad, al pensamiento tenido por objetivo. Sólo por pura soberbia podríamos decir que, por virtud de la ciencia y la razón, para nosotros los mitos ya no pueden ser sino objeto de estudio.

Más justo sería decir que hay mitos que podemos estudiar precisamente porque nos son ajenos y otros que, como decía Ortega y Gasset respecto de las creencias que nos resultan radicalmente vitales, no podemos reconocer como mitos simplemente porque estamos inmersos en ellos y se nos confunden con la realidad. Creo que nos será más fácil admitir que no somos hombres postmíticos si, lejos de concebir el mito como un error o, peor aún, como un autoengaño, lo pensamos como un recurso que los hombres de todos los tiempos han tenido a mano y han utilizado compulsivamente para —uso palabras de Mircea Eliade— “conferir significación y valor a la existencia”. Tal vez seamos hoy por hoy hombres postmodernos, aunque nunca hayamos entrado de lleno en la Modernidad; pero es seguro que no somos hombres postmíticos.

Déjenme ustedes hacer una última precisión sobre este punto. Los mitos vivos son siempre hijos de su tiempo, y los tiempos cambian. Aunque su función sea esencialmente conservadora, el mito no puede per-

manecer inmutable ni en cuanto a su contenido simbólico ni en cuanto a su representación formal; para conservar su vigencia tiene que ser actualizado continuamente, tiene que ir ajustándose siempre a las nuevas experiencias históricas de la sociedad o las sociedades que lo portan y se sirven de él, como lo admitía el viejo Jehová en aquella novela de Jardiel Poncela cuando, durante la *tournée* que hacía por la Tierra, le preguntó un periodista: “Señor, ¿si volviera usted a crear el mundo lo haría igual?”, a lo que el Supremo Hacedor respondió: “No, por supuesto que no; con los avances tecnológicos de ahora seguramente que lo haría mejor”. No nos extrañemos, pues, si un día descubrimos que los mitos que nos ha tocado vivir a nosotros son virtuales. O doblemente virtuales, puesto que el mito siempre ha sido eso: realidad aparente.

Qué bueno que libros como este cuya aparición celebramos aquí nos hagan reflexionar sobre todas estas cosas. Qué bueno que nuestros colegas Navarrete y Olivier hayan tenido la iniciativa de convocar a un selecto grupo de especialistas para abordar por muy distintos flancos el tema. Lo que queda ahora es esperar que el libro tenga un buen destino, esto es, que tenga muchos lectores receptivos, sensibles, inteligentes y, sobre todo, críticos, pues así aumentarán las posibilidades de que las páginas escritas sean a la postre no un punto de llegada sino de tránsito. □



Alicia Mayer (coord.), *Carlos de Sigüenza y Góngora. Homenaje, 1700-2000*, México, UNAM, 2000.

Nuria Salazar Simarro

Carlos de Sigüenza y Góngora. Homenaje, 1700-2000 forma parte de los festejos realizados para conmemorar tres siglos de la muerte de Carlos de Sigüenza y Góngora y consta de diez capítulos realizados por especialistas de distintas disciplinas. A ellos se unen dos obras de Sigüenza, el "Oriental planeta evangélico" y las "Anotaciones críticas sobre el primer apóstol de Nueva España y sobre la imagen de Guadalupe de México". El texto se inicia con la presentación de Alicia Mayer en tono de reflexión por la celebración centenaria y milenaria, con el esbozo de una semblanza de Sigüenza y de las contribuciones que los autores ponen a nuestro alcance. De la misma manera comento aquí cada uno de los trabajos en el orden en que aparecen en el impreso.

En "Las *Glorias de Querétaro* como 'relación' de fiesta y su percepción del paraíso" María Dolores Bravo destaca la labor periodístico-propagandística de Sigüenza. Para ella, la "relación" pertenece al género histórico-literario que forma parte de un ritual de consolidación del poder cívico y eclesiástico, donde las artes convergen en una demostración de alabanza y vasallaje. La autora sitúa el uso de los símbolos dentro de un discurso neoplatónico idealista, basado en analogías entre los coetáneos de Sigüenza y los héroes de la antigüedad, cuyo fin moralista está dirigido a todos los que participan de la fiesta; por otro lado, hace énfasis en el manejo del concepto de paraíso terrenal, aplicado como un recurso de exaltación de la patria.

Por su parte Sigmund Jádmar Méndez Bañuelos aborda el tema del uso del ingenio y la alegoría como procedimiento interpretativo de la literatura barroca a la que define en dos arcos triunfales novohispanos descritos por Sigüenza y Sor Juana: el *Theatro de virtudes políticas* y el *Neptuno alegórico*.

Méndez destaca un paralelismo entre el lenguaje verbal y el plástico para la expresión de un mensaje, con una carga política de tradición medieval, del poder cívico-religioso que residía en los gobernantes. Todos los sectores sociales participan y para todos hay un mensaje basado en varios niveles de comprensión por el uso de códigos, jeroglíficos y de un lenguaje analógico que se vale de prefiguraciones históricas o mitológicas para la transmisión de una exhortación moral, cuya capacidad lúdica lleva intrínseca una función catártica. Para Méndez la sustitución de los actores de las civilizaciones antiguas por los del pasado mexicano marca una ruptura con la tradición emblemática europea, en un claro impulso patriótico". Josefina Muriel se refiere a "La mexicanidad de don Carlos de Sigüenza y Góngora manifiesta en su *Paraíso Occidental*", crónica de la fundación del convento de concepcionistas de Jesús María de México. La autora describe la obra en sus dos partes principales, la que trata de la fundación y primeros años de vida conventual, y las biografías de algunas religiosas que por sus virtudes eran prototipos de comportamiento. La doctora Muriel destaca en esta obra las dotes literarias de Sigüenza, pero principalmente la aportación histórica de la crónica.

A continuación José Quiñones Melgoza analiza el *Triunfo parténico*, obra de Sigüenza derivada de la celebración de dos certámenes poéticos convocados por la Universidad, para honrar y promover la proclamación del misterio de la Inmaculada Concepción como dogma de fe. Quiñones trata sobre el autor del *Triunfo* y sobre el barroco, y enseguida analiza su conformación y contenido, el uso de latinismos, la excelencia barroca en el empleo del adorno literario, los sinónimos, el hipérbaton, la paradoja y la alegoría; consi-

dera que pocos lo han leído completo y para contrarrestar esta ausencia y rebatir las opiniones peyorativas de Méndez y Pelayo y Leonard incluye el soneto ganador de un primer premio, estimulando la lectura y revalorización del poema.

Por su parte Elías Trabulse se dedica a "La obra científica de don Carlos de Sigüenza y Góngora" a lo largo de 33 años de producción. Divide su ensayo en diez subtítulos en los que habla de Diego Rodríguez, primer catedrático de matemáticas y astrología de la Universidad; de Sigüenza como su sucesor; de su biblioteca y sus amigos; de sus estudios orográficos e hidrográficos como cosmógrafo del reino; de sus exploraciones del valle de México y del norte del Golfo de México en el recorrido hacia Panzacola. Como agrónomo Sigüenza estudió el "chahuistli" con microscopios ingleses, recomendó los abonos orgánicos y elogió la fertilidad de su patria; como físico construyó dos relojes y realizó experimentos magnéticos y ópticos. Trabulse cita la cronología indiana y la *Ciclografía mexicana*, donde Sigüenza correlacionó los registros de los eclipses indianos con los europeos y los asiáticos. Seis planos que se conservan hacen de Sigüenza un buen cartógrafo; en este grupo Trabulse incluye la *Descripción de esta parte de la América Septentrional*, obra geográfica publicada por José Antonio Alzate y nunca registrada por los biógrafos de Sigüenza. Por último, Trabulse considera que la desmitificación de los cielos es una de las más significativas contribuciones de Sigüenza a la ciencia, ya que niega la relación de los eclipses con calamidades, hambres o guerras, y por su relación con la astronomía menciona aquí los 31 lunarios realizados por nuestro astrólogo, tema en el que Laura Benítez abunda en el capítulo sobre "Los lunarios en la perspectiva de la filosofía natural de Carlos de Sigüenza y Góngora".

Benítez utiliza un método comparativo, y para ello contrasta el *Reportorio de tiempos* de Sancho Salazar con los lunarios de Sigüenza. Del tradicional enfoque metafisi-

co-especulativo del siglo XVI, Benítez pasa a la aproximación matemática del XVII; hace "algunas consideraciones sobre las 'cualidades reales' de cuño aristotélico", inaplicables por falta de sujeto, y sobrepone la propuesta de Descartes que rechaza la cualidad oculta. Esta autora reitera lo dicho por Trabulse acerca de que Sigüenza consideraba insostenible el marco teórico de la astrología, ya que desde la perspectiva del método "carece de evidencia física y certidumbre matemática". Para Benítez "Sigüenza parece escindir el nivel teórico del conocimiento práctico", pues este último exige una certeza moral y no una auténtica evidencia. Benítez, Trabulse y Navarro citan a Sigüenza cuando habla del riesgo que significa hacer pronósticos, y cuando afirma que él también es astrólogo y sabe de qué pie cojea esta ciencia.

Y cuando menciono a Navarro me refiero a Víctor Navarro Brotóns, quien centra su estudio en la polémica que desató la aparición de un cometa en 1680; igual que sus antecesores aborda el tópico científico, analiza el *Manifiesto filosófico contra los cometas* y la *Exposición astronómica del cometa*, del jesuita alemán Eusebio Kino, en franca oposición con Sigüenza en su capítulo diez. Sigüenza reacciona contra la postura tradicionalista de Kino y critica sus observaciones y cálculos matemáticos en la *Libra astronómica y filosófica*. Navarro añade materiales gráficos sobre la posición del cometa, expone las ideas astronómico-cósmicas de Sigüenza y de sus contemporáneos y comenta las dedicatorias y el mecenazgo como parte de una nueva concepción del mundo; observa que el debate epistemológico es una forma de legitimación que implica un *status* social vinculado con la credibilidad y el honor y como parte del proceso de autoformación de los científicos que buscan la verdad y el liderazgo científico.

Enrique González y González aborda el tema de la Universidad como la "crónica de un desencuentro", debido a que ese ámbito académico no reunía las condiciones para el

desarrollo de las inquietudes intelectuales y científicas de Sigüenza ni para aprovechar sus habilidades o reconocer sus méritos. Para probar esto, González analiza la situación de la Universidad en el siglo XVII, la carrera escolar de Sigüenza y los variados intereses y compromisos que le impiden asistir a dar cátedra con regularidad.

Ernesto de la Torre Villar dedica su ensayo a Sigüenza como hombre religioso; cita el *Triunfo parténico*, la *Libra astronómica* y las *Glorias de Querétaro*, como fuentes para expresar sus creencias y sentido religioso; observa que menciona las escrituras, los evangelios y las doctrinas de los padres y doctores de la Iglesia y que, al igual que en sus apreciaciones científicas, es categórico en sus declaraciones religiosas, basado en el conocimiento y en el "convencimiento profundo de su ser cristiano". De la Torre Villar reconoce en Sigüenza una religiosidad mariana, de ahí su guadalupanismo y su "exaltación patriótica". De esta manera logra este autor un acercamiento al Sigüenza "de carne y hueso".

Alicia Mayer nos sitúa como otros autores en los ideales universales del mundo católico, en el ambiente contrarreformista que rescata y exalta el marianismo, atribuyendo a los jesuitas la defensa del misterio de la Inmaculada Concepción. La autora alude a la imagen como parte de un discurso teológico. Para ella, la aparición de la Guadalupana es la piedra clave del proceso de integración de todos los sectores sociales reunidos tras la conquista: para los indios representa la humildad y la obediencia; para los españoles, la herencia de un culto extremeño; para los mestizos, la identificación con el cromatismo moreno de la imagen; para los criollos, la ubicación en su patria de la sede de la milagrosa aparición. Mayer estudió las dos obras de Sigüenza que cierran el libro, con la certeza de que la presente publicación estimulará otras interpre-

taciones y redundará en un mayor conocimiento de la época, la obra y el personaje que el 22 de agosto del año 2000 cumplió tres centurias de haber fallecido.¹

Como coordinadora y coautora de esta obra, Alicia Mayer demuestra una gran sensibilidad histórica, gracias a la cual es capaz de recrear una época y de acercarse a otro tiempo muy distinto al nuestro, con habilidades para entretener los hilos sueltos que ha dejado la documentación y con habilidades para hacer una lectura iconográfica. Además de manejar la historia, incorpora en su texto asociaciones útiles para la literatura y la historia del arte.

Carlos de Sigüenza y Góngora. Homenaje, 1700-2000 es un espacio de aportaciones multidisciplinarias que pone al alcance de los estudiosos de finales del siglo XX y del XXI un material que ayuda a comprender los códigos de comunicación, los valores y a los actores del siglo XVII. Los autores proponen estudios sistemáticos; Elías Trabulse reclama la puesta en valor de la ciencia novohispana del siglo XVII, y muchos queremos continuar con la búsqueda de los manuscritos perdidos de Sigüenza y Góngora. Navarro desea profundizar en el intercambio e influencias mutuas entre México y España, en tanto que González aconseja el estudio de los suplen-tes de Sigüenza en la cátedra así como rastrear a sus seguidores. Mayer muestra interés en vincular a Sigüenza con los jesuitas y profundizar en los estudios del guadalupanismo fuera de la Nueva España, principalmente en el Vaticano y la corte. El conjunto de estos ensayos manifiesta los alcances de ese hombre polifacético: Carlos de Sigüenza y Góngora tendió un puente entre al pasado prehispánico y el siglo XVII. Asimismo dejan constancia de la importancia que tiene para el estudioso de hoy esa parte del proceso histórico que nos alcanza en muchos sentidos. □

¹ Un solo reclamo a los editores, que ponen en nuestras manos un impreso cuidado: en el texto de Navarro se omitió el destino de fray Ignacio Muñoz al dejar la cátedra de matemáticas en 1670, exclusión que se repara con la lectura del texto de González.

José Enrique Covarrubias, *La moneda de cobre en México, 1760-1842. Un problema administrativo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000, 298 p. (Serie Historia Moderna y Contemporánea 34).

Ignacio del Río

Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

Hace apenas unos meses asistimos a la presentación de un libro muy interesante y agudo de José Enrique Covarrubias, en el que nuestro estimado colega recoge y analiza críticamente diversos testimonios de viajeros europeos sobre las formas de sociabilidad perceptibles en el México del siglo XIX. Ahora volvemos a reunirnos a propósito de la aparición de un nuevo libro suyo, también interesante y agudo, que versa sobre un asunto que desde hace tiempo venía demandando una mayor atención por parte de los investigadores: el de la emisión y circulación de moneda de cobre en el México de la primera mitad del siglo XIX.

Enunciado así como lo acabo de hacer, el tema puede parecer muy técnico y de interés muy circunscrito al estrecho círculo de los especialistas en cuestiones monetarias propias de los tiempos de la Colonia y de los inicios del México independiente. La verdad es que otra cosa muy distinta es la obra de Covarrubias, aunque sea cierto que en ella se hable de monedas de plata y de cobre, de monedas reales e imaginarias, de tacos, pilones y otros signos semejantes. Yo voy a emplear el tiempo de que dispongo para tratar de explicar por qué en este libro las monedas se nos vuelven claves para poder entender procesos históricos no estrictamente monetarios.

Empiezo por traer a cuento el problema de fondo con el que estuvo relacionada la cuestión de la fabricación y uso de moneda de cobre en nuestro país. Mucho se ha hablado sobre la fuerte contradicción que había entre el hecho de que la Nueva España fuera una gran productora de metales preciosos, con casa de moneda establecida desde el año de 1535, y el de que en el virreinato

se haya experimentado siempre una notable escasez de circulante, una escasez que, si en las zonas periféricas del país alcanzaba continuamente un punto crítico, se volvía ausencia absoluta en ciertas esferas de la economía, que eran en general aquellas en las que participaban cotidianamente los sectores sociales más desfavorecidos.

Esta situación, que tuvo importantísimas implicaciones tanto del orden económico como del político y el social, ha sido estudiada por lo general poniendo la mira en lo que parece más notorio e importante: la acuñación, circulación y disponibilidad de monedas de oro y plata, necesarias para las transacciones de cierta monta; pero poco se ha estudiado lo que significaron en la Nueva España la falta de moneda fraccionaria de valor mínimo y las medidas que el gobierno español llegó a tomar para producir y hacer circular esa moneda en el virreinato. Debo decir que la moneda de más baja denominación que corrió normalmente en la Colonia fue el medio real de plata, aunque sucedió que en el segundo tercio del siglo XVI y en la segunda mitad del XVIII se acuñaron en corta cantidad cuartillos de plata —o sea monedas de un cuarto de real—, los que, por cierto, pronto desaparecieron del mercado monetario.

La falta de moneda fraccionaria se debió resentir principalmente en ese elemental universo económico directamente ligado a la vida de los millones de personas de modestos recursos que quizá nunca estaban en capacidad de hacer más que mínimas transacciones, en las que entraban en juego valores económicos que estaban muy por debajo del representado por el medio real

de plata. Allí, en esas esferas económicas subalternas la monetización fue ficticia, pues los medios de cambio que se utilizaron no eran sino sucedáneos muy imperfectos de la moneda, como fue el caso de los productos naturales a los que se reconocía como “monedas de la tierra” (granos de cacao, semillas de algodón, etcétera) y también el de los muy mentados tlacos, que eran piezas de cartón, de cobre, de jabón, de cuero o de otros materiales semejantes hechas y distribuidas generalmente por los dueños de comercios de menudeo y válidas solamente en los establecimientos de los respectivos emisores.

La ausencia de una moneda formal menuda y la consecuente utilización de todos estos signos monetarios informales daban lugar, como podemos imaginarnos, a un sinnúmero de arbitrariedades que, en general, implicaban el continuo despojo de los escasísimos valores económicos manejados por los consumidores al por menor. Diré de paso que los que tendían a concentrar el producto de este despojo “hormiga” eran los comerciantes, como sucedía también en las esferas de lo que podríamos llamar —Covarrubias lo hace así— la “economía de la plata”.

¿Por qué ocurría esto? ¿Por qué no hubo un interés oportuno y efectivo por parte de las autoridades para tratar de subsanar esa carencia? ¿Por qué esta situación se prolongó largamente y terminó por enquistarse, al punto de ser tenida como cosa irremediable?

A mí no me convence la razón, que viene por cierto de Torquemada, de que todo se debió a la oposición de los indios, que rechazaban las monedas de mínimo valor porque se les hacían poca cosa o porque no podían acostumbrarse a manejarlas. Aparte de que esta explicación es un tanto burda, hay evidencias que apuntan en otro sentido. Cuando, en la primera mitad del siglo XVI, se hicieron en México algunas emisiones de moneda de plata de menor valor que

el medio real, el cabildo de la ciudad, según lo ha consignado Ruggiero Romano, protestó y solicitó que se recogiera dicha moneda “por haber sido y ser causa de toda la soberbia y codicia que los naturales tienen”, soberbia y codicia que, según el cabildo, habían llevado a los indios a dejar “de cultivar la tierra y usar los oficios mecánicos”. El argumento es revelador por su falsedad y por su sentido catastrofista. Yo diría, con el propio Romano, que pronto se comprendió que habría ventajas para los grupos económicamente dominantes si se mantenía a los indios y a todos los demás pobres excluidos de la economía monetaria.

Ahora bien: el caso es que esta situación, que con el tiempo se volvió estructural y que tenía el efecto de ahondar cada vez más las desigualdades sociales y económicas en el país, pasó a ser motivo de consideración oficial y de debate al iniciarse la segunda mitad del siglo XVIII. Según lo refiere Covarrubias, en 1766 un observador llamado Agustín de Coronas y Paredes escribió al rey acerca del grave problema representado por el uso de los tlacos y de lo conveniente que sería que se contara con moneda de cobre. El asunto planteado por Coronas y Paredes no tardó en suscitar polémica: por un lado —por el de quienes se persuadían de que no se trataba de un problema exclusivo de los pobres sino que atañía a la sociedad novohispana entera— se reconocía la necesidad de fomentar el curso de moneda fraccionaria para terminar con el terrible desorden de los tlacos, y por el otro volvían a dejarse oír voces alarmistas que pronosticaban la ruina del país si se ponía a circular moneda de menor valor que el medio real. Dominó en el mundo oficial de entonces la idea de que la disponibilidad de moneda fraccionaria era conveniente desde muy distintos puntos de vista, y, así, en 1794 la Casa de Moneda hizo una emisión de cuartillos de plata y en 1814, bajo el gobierno del virrey Calleja, se hizo por fin una emisión de moneda de cobre. En el decreto en que se ordenó la fabricación de

moneda de cobre declaraba el virrey que la medida se tomaba para acabar con los abusos que se cometían con los tlacos y para asegurar así "a todas las clases del Estado los cortos intereses de la economía doméstica".

Covarrubias da con un elemento clave al reconocer la importancia que, en las concepciones político-administrativas de la época, tuvo el principio de la "utilidad pública", entendida ésta como la suma y armonización de los intereses particulares. Se trata de un principio en el que ciertamente se pretendió fundamentar muchas de las medidas reformistas tomadas en la segunda mitad del siglo XVIII y en la primera mitad de la siguiente centuria. Como ya lo mencioné, Calleja justificaba la muy controvertida introducción de moneda de cobre diciendo que la medida era justa porque habría de ser benéfica para "todas las clases sociales". Puedo recordar, por mi parte, que en varias de las reales órdenes que se dictaron poco antes de hacer extensivo a la Nueva España el Reglamento de Libre Comercio se aducía la necesidad de conciliar "los intereses del comerciante y del consumidor, de la agricultura, [de las] fábricas y manufacturas nacionales [o sea españolas] y de la navegación" y de acabar con un sistema que había permitido "ganancias exorbitantes a una sola clase en perjuicio de las demás". Tras la idea de la "utilidad pública" había, pues, ese propósito de conciliar intereses para que ningún grupo particular resultara privilegiado y, en cambio, se beneficiaran el conjunto social y el Estado. No hay tiempo para traer a colación otros ejemplos, así que bástenos decir que ese principio se invocó efectivamente como justificación de no pocas disposiciones oficiales emitidas en aquellos tiempos.

Podrá alguien decir que se trata de una alusión de fórmula, sin mayor sentido, o, en el peor de los casos, de una justificación demagógica, por cuanto que la armonización de los plurales intereses individuales o particulares es prácticamente imposible.

Pero cabría replicar que ese principio cobró una especial significación en tiempos en que se trataba de obrar sobre una sociedad que era todavía estamental en alto grado, que estaba organizada en forma corporativa y en la que era una tradición que las políticas públicas respondieran esencialmente a los intereses particulares de las corporaciones más poderosas.

La acuñación de moneda de cobre en el país iniciada en 1814 no resolvió los problemas de la "economía doméstica", como había esperado el virrey Calleja, sino que en buena medida los complicó por el curso forzoso que debió tener la moneda, por las diferencias que hubo en la finura del metal, porque casi nadie se avenía a cambiar monedas de plata por las de cobre, por la proliferación en el país de casas de moneda regionales, por la dificultad de imponer directrices en cuanto a la acuñación y la circulación de la moneda, por la vulnerabilidad de la soberanía del Estado, que hacía necesariamente laxos los controles monetarios, y, en fin, por la casi incontenible actividad de los falsificadores. Todo esto dio origen a nuevas tensiones y aun a estallidos sociales. Como habrán de ver los lectores del libro de Covarrubias, el asunto de carácter monetario terminó por ligarse administrativamente con el de la Renta del Tabaco y llegó así a un momento crítico decisivo hacia el año de 1842 con el fracaso del Banco Nacional de Amortización de la Moneda de Cobre.

Ya nos quedará claro por qué el estudio que nos ofrece Covarrubias tiene una aco-tación temporal que va de 1760 a 1842. El arco cronológico tuvo que ser tal para no incurrir en un tratamiento que quedara incompleto, pues eso habría sucedido si se hubiera querido examinar el asunto tan sólo como un problema de crisis terminal del régimen colonial o únicamente como un problema de crisis de origen del México independiente. Covarrubias aclara y nos hace ver que la consecución de la independen-

cia del país no fue un parteaguas para los procesos monetarios.

Advierte nuestro autor en la introducción de su libro que éste “no debe adscribirse directamente al campo de la historia social y económica”, sino al poco frecuentado campo de la historia de la función administrativa del Estado. Creo que sobre este punto conviene hacer otra precisión: es evidente que no ha sido la intención del autor reconstruir y presentar las rutinas administrativas de la burocracia, ni siquiera de la de más alto nivel; su interés ha sido más bien el de identificar las bases doctrinarias en que se sustentó la práctica de la administración pública, a fin de precisar en función de ellas el sentido de las medidas concretas que se fueron tomando para manejar el complejo asunto de la moneda de cobre y otros que se vincularon administrativamente con éste. Por eso en el texto se toman como elementos de referencia las ideas de pensadores como Hume y Montesquieu, o de tratadistas como Álvaro Flórez Estrada, José Alonso Ortiz y José Canga Argüelles; por eso se examinan asimismo las convicciones que tuvieron en materia administrativa personajes como Francisco Severo Maldonado, Francisco Vázquez de Tagle, Francisco de Paula Tamariz, José María Luis Mora, Tadeo Ortiz de Ayala, José Mariano Blasco, Francisco García Salinas y Valentín Gómez Farfás, autores, algunos de éstos, de proyectos para el establecimiento de instituciones bancarias oficiales cuya actividad habría debido incidir en la cuestión monetaria.

La de Covarrubias no es en modo alguno una visión, por decirlo así, administrativista.

Aunque nuestro autor advierte en el título de su libro que va a examinar la cuestión de la moneda de cobre como “un problema administrativo” y aunque luego insiste reiteradamente en que ése será el enfoque que maneje, él mismo reconoce al final de su trabajo que “desentrañar los problemas administrativos relacionados con la moneda de cobre y sus signos arbitrarios [...] implicó [para él, como investigador] un acercamiento a aspectos tanto de índole económica como política y social”. Y agrega a esto una consideración que entraña un señalamiento crítico: “pocos temas —advierte— exigen una consideración tan global, tan ajena a los meros esquematismos económicos o numéricos, como el de la moneda”. Cabe decir, pues, que en este libro el proceso administrativo relacionado con la moneda de cobre se reconoce como una zona crucial en la que confluyen y de donde parten muchos de los impulsos que van determinando el curso del proceso histórico del Estado nacional, que es el que, en último análisis, se trata aquí de comprender.

Ya sólo diré para terminar que he quedado convencido de que el que estamos presentando es un buen libro de historia, un muy buen libro de historia: es original en muchos sentidos, es sugerente, iluminador, bien apoyado documental y bibliográficamente, pensado con inteligencia y escrito con corrección. Debemos congratularnos por todo esto y agradecerle a José Enrique Covarrubias que nos esté entregando este nuevo fruto de su trabajo académico, un trabajo que, sabemos, él cumple siempre con ejemplar dedicación y con una gran honestidad intelectual. □

Alain Dalongeville, *Enseigner l'histoire à l'École*, Paris, Hachette Livre, 1995, 128 p.

Mabel Encinas Sánchez

La enseñanza de la historia en la educación básica tendría que tener como una de sus metas centrales lograr que el aprendizaje de esta disciplina contribuya a la formación de hombres y mujeres críticos, ciudadanos del mundo contemporáneo. Para lograr esto se tendría que partir de situaciones de investigación similares a las situaciones reales que viven quienes se dedican a la investigación histórica. Con esto, aprender historia no se reduciría a la memorización, es decir, a la recepción de un producto terminado, sino que implicaría la construcción de conceptos, la apropiación de formas de hacer y la formación de valores para la vida en común. Éstas son las tesis que Alain Dalongeville integra y desarrolla para trabajar con los niños y jóvenes en su libro *Enseigner l'histoire à l'école. Cycle 3*.

El autor, responsable del Groupe Française d'Éducation Nouvelle, organiza su propuesta a través de la reflexión en torno a cuatro preguntas:

- ¿Para qué hacer historia en la escuela?
- ¿Qué es un contenido en historia?
- ¿Cómo involucrar a los alumnos en situaciones de investigación?
- ¿Puede la historia ayudar a formar ciudadanos y ciudadanas?

Las respuestas a cada uno de estos interrogantes son presentadas mediante ejemplos concretos de situaciones-problema, y pueden ser llevadas a la práctica, y, al mismo tiempo, proporcionan modelos de algunos de los posibles caminos que maestros, diseñadores de propuestas y materiales, y

formadores de maestros e investigadores en didáctica de la historia pueden explorar para llevar a cabo sus respectivas tareas en relación con la enseñanza de esta disciplina. Además, Dalongeville fundamenta su propuesta en las aportaciones de historiadores, epistemólogos, educadores y expertos en didáctica de la historia, de modo que encontramos referencias a Bachelard y Ricœur, Freire y Boal, Bassis y Vecchi, Citron y Marrou, el Groupe Française d'Éducation Nouvelle y a Dalongeville mismo en su libro *Situations problème pour explorer l'histoire de France*, publicado por Casteilla en 1989. Esta variedad de enfoques hace que la propuesta de aprender a partir de situaciones problema sea también una síntesis de las preocupaciones hoy vigentes en relación con la construcción de conocimiento histórico.

Aprender historia es crear. Por el contrario, la visión de los niños y jóvenes es la de una historia por memorizar, una historia pasada, terminada, lineal y neutra, que les es transmitida a través de exposiciones magistrales, quizá con recursos variados como imágenes, diapositivas, resúmenes, libros de texto y cuestionarios, pero un conjunto de datos, al fin, organizados para ser recibidos sin un sentido claro. Así, para quienes tendrían que ser los actores, aprender historia es memorizar.

Dalongeville señala la importancia de aprender de los historiadores, de sus procesos mentales y sus procedimientos metodológicos para poder enseñar historia. Con ello, se tendría como consecuencia tres rupturas básicas con las formas tradicionales de enseñarla:

1. Romper con la idea de que dar clase de historia es una actividad expositiva, una narración de los hechos, un mero relato lineal, en la medida en que esta práctica conduce a una visión de la historia como una verdad revelada por el maestro, en lugar de una reconstrucción contradictoria que llevan a cabo los investigadores y que los alumnos han de realizar también. En este proceso, recibir las conclusiones a las que han llegado los especialistas es sólo una parte del proceso de dar respuesta a las preguntas de los alumnos.
2. Enfatizar la comprensión de los conceptos, en lugar de subrayar los hechos. Los hechos en sí anclan la experiencia de aprender historia en el pasado, mientras que la historia, reconocida como una ciencia organizada por conceptos específicos que han de construirse, permite que alumnas y alumnos establezcan una relación con su propio presente. El conocimiento del pasado se construye a partir de las preguntas que nos hacemos en el aquí y ahora. Esto implica reconocer nuevamente el punto de vista de quien hace la historia y, adicionalmente, encontrar un sentido al estudio de la historia, no como un conjunto de conocimientos pasados que se relatan, sino como una construcción del pasado que responde a las necesidades presentes.
3. Proponer situaciones de investigación que permitan a los jóvenes reinventar los hechos: observar, prever, definir situaciones posibles, comparar, analizar, dramatizar, jugar, sintetizar, abstraer, decidir, crear. Esta creación implica una responsabilidad del sujeto hoy, ya que no se trata de inventar de la nada, sino de comprender las consecuencias de las respuestas y también de las preguntas planteadas.

En contraste con la historia que se relata, Dalongeville subraya que ciertos eventos o acontecimientos, como rupturas en la historia, no existen en sí mismos como verdades últimas, sino que se construyen con las preguntas que le dan sentido desde nuestro presente, y desde éste marcamos un evento como el que define una diferencia entre un antes y un después. Si finalmente la historia se reinventa a partir de las hipótesis de los historiadores, de sus interpretaciones, de sus valores, en la enseñanza es necesario hacer explícito el evento, así como hacer explícitos los valores de los docentes a fin de formar un pensamiento libre y crítico en los alumnos y alumnas. Por ello, la historia no puede verse como un saber acabado que el maestro debe proceder a transmitir sin más, es un saber que se construye y el evento del que se trate tiene un sentido para quienes vivimos en este momento.

Romper con la práctica de la historia relatada implica ubicar a los alumnos en una situación de investigación, de invención, de creación. Sin embargo, suscitar el deseo de los alumnos de cuestionar lo que escuchan decir al maestro y lo que leen en los libros de texto no es tan sencillo; implica que el cauce de la investigación no esté predefinido sino sólo enmarcado en unos límites que apoyen la reflexión de los alumnos, pero que puede ubicar al maestro en la situación de riesgo de no conocer de antemano ni todas las preguntas ni todas las respuestas. Este riesgo implica que el maestro necesite investigar y aprender en el proceso de enseñar.

La clase magistral, sin embargo, no necesita ser erradicada, sino ubicada en un lugar adecuado en que responda a las preguntas genuinas de los alumnos durante el proceso de investigación. Este mismo papel pueden tener las visitas a los museos, la observación de videos o la lectura de la información en los libros de texto y otros materiales, ya que son fuentes de información necesarias para la construcción de conceptos y el desarrollo de habilidades inte-

lectuales de organización, análisis, síntesis y argumentación.

La situación problema permite a los alumnos llevar a cabo diferentes confrontaciones del presente al pasado, al presente de nuevo, con las perspectivas de los actores del acontecimiento en cuestión, con los autores de los libros de texto, con sus compañeros de grupo y, sobre todo, en el proceso de resolución, con sus propias representaciones iniciales. Estas concepciones y formas de explicación son justamente el punto de partida para el aprendizaje. En la situación problema surge un conflicto socio-cognitivo en cuyo proceso el estudiante conforma un pensamiento crítico.

Los contenidos deben ser abordados a partir de preguntas impertinentes, es decir, que realmente permitan cuestionar el contenido. El aprendizaje de un pensamiento dialéctico es necesario para romper con visiones monolíticas que excluyan las diferencias. Para que los alumnos participen en una situación problema se requieren preguntas que contestar, contradicciones que superar, retos que resolver, una misión que dé sentido a la tarea de aprender. Por tanto, las fuentes necesitan ser los objetos directos, productos de perspectivas diversas y no limitarse a los libros de texto.

En las situaciones problema se construye el acontecimiento histórico al comprender sus contradicciones internas, pero, al mismo tiempo, se construye el sujeto: se crean identidades, se forman ciudadanos. Esto último no se logra con la exposición de valores, sino con la confrontación con otros, porque ésta es una fuente de saberes, de enriquecimiento para todos.

Evaluar lo que se aprende en una situación problema tiene como consecuencia una ruptura con las formas tradicionales. Para empezar, evaluar y calificar no es lo mismo. Al evaluar, el maestro puede darse cuenta de lo que los estudiantes han aprendido. Los exámenes con preguntas cerradas difícilmente podrían mostrar lo que está sucediendo. Por esta razón, Dalongeville propone el seguimiento del proceso: los escritos que se producen en cada etapa, la escritura reflexiva sobre el camino recorrido, la reescritura de las representaciones iniciales, la escritura de cartas de los personajes y la elaboración de resúmenes producto del proceso, entre otras.

Para Dalongeville, enseñar historia es diseñar y apoyar el desarrollo en clase de situaciones de investigación y en este proceso formar ciudadanos. □



Boris Berenzon Gorn, *Historia es inconsciente (La historia cultural: Peter Gay y Robert Darnton)*, prefacio de Lourdes Arizpe y prólogo de Álvaro Matute, México, El Colegio de San Luis, 1999, 150 p. (Investigaciones).

¿Cómo historizar en nuestro presente la historia?

Helena Beristáin¹

Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM

Sé muy bien de teoría de la historia pero, con frecuencia, cuando leo biografías antiguas y recientes de personajes históricos, me pregunto *¿cuáles son los síntomas de la alteración de los márgenes epocales que acontañan cada cambio en la interpretación de la misma historia?*

Mi contacto con esta disciplina fue a través del método historicista, único que usaban mis mejores y más venerados maestros para presentar la literatura. Cada curso era, en realidad, una historia de las corrientes literarias que ceñían las figuras culminantes rodeadas de sus epígonos, y así las presentan vinculadas a otras manifestaciones de la cultura, a otras construcciones humanas.

Se ponía el acento en el metatexto, es decir, en la idea de texto predominante (que entonces no se llamaba así) y también en las ideas adyacentes, en las raíces y rasgos característicos tradicionales, que eran luego detectados y observados en los ejemplos leídos.

Estos procedimientos crean en el estudiante una cierta preocupación por ligar la historia de la literatura a la historia de la cultura. Yo lo hacía sobre todo a partir de la idea de género vista como abstracción y como punto de partida de evoluciones y traslapes a partir de su origen (dentro de la cultura occidental) en el milenarismo discurso epidéctico, abarcador de toda variación o mixtura en el modelo genérico.

Tenía el problema, por ejemplo, de que oradores políticos, historiadores y cronistas de diversas épocas y culturas se entrecruzaban en los temarios con la literatura dramática, la lírica y la épica. (Estoy hablando de una etapa anterior a las primeras noticias sobre formalismo ruso, semiótica, estructuralismo, funciones de la lengua, etcétera, que tardaron en llegarnos estorbadas por las dos catástrofes de las guerras mundiales y sus consecuencias.)

Me preocupé porque tenía obligación de explicar por qué estaban entre los artistas Cicerón, Tácito, Tucídides, el rey don Alfonso X, el Sabio, o en la literatura mexicana Bernal Díaz del Castillo, el padre Sahagún o Clavijero. Necesitaba ofrecerme a mí misma una garantía en mi proceso de selección de lecturas y distinguir entre verdad y verosimilitud o entre ficción y realidad. Todo ello conduce fatalmente a preguntarse uno mismo *¿por dónde andará la verdad histórica? ¿Quién la posee? ¿Cómo se construye? ¿Cómo se reconoce?*

Mucho combustible para pensar en tales asuntos me procuraron las disciplinas que acabo de mencionar y el postestructuralismo que volvió a asignar en el escenario su lugar a la historia, aunque cumpliendo otro papel, en otro momento, desde otra perspectiva y conforme a otras pautas. Ello facilita el seguimiento de las transformaciones del sistema de la literatura con su vida sincrónica y

¹ Helena Beristáin es investigadora emérita de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 3.

su vida diacrónica, su vínculo con la evolución del gusto y con las crisis generadas por el contraste entre la fidelidad de los epígonos a sus modelos y, por otra parte, el individualismo desviacionista, la vocación desertora de quienes permanecen apostados en las avanzadillas del arte.

Nunca me acerqué a teorías psicoanalíticas, probablemente por una resistencia miedosa a rebasar la frontera que me impide observar mi dudosa cordura. Creo ser apenas suficientemente cuerda para representar el papel de cuerda.

Digo todo esto como preámbulo para confesar que la lectura de este texto que prejuiciosamente vi como intrincado y difícil me ha significado un encuentro muy feliz con ciertos filones de reflexión que no deben evadirse durante el acercamiento a la literatura.

Otro motivo de felicidad fue conocer esta otra faceta de su autor, universitario cabal de cuya sustanciosa conversación he disfrutado a propósito de obsesiones académicas compartidas.

Este trabajo posee virtudes indiscutibles que no es fácil tener ocasión de constatar. Recientemente he leído varias tesis de maestría y de doctorado que, aun siendo muy buenas, han sido aquí rebasadas. Siento que acabo de conocer al autor, después de tantos años de amistad. Creo que está abriendo surco, y considero que es un historiador que hará historia, porque tiene ya la mirada puesta en el tratamiento transversal de las ciencias y en el horizonte interdisciplinario por donde asomamos al siglo XXI y al nuevo milenio.

Su libro es una abarcadora y a la vez sucinta historia de la historia reciente, sobre todo a partir de la Ilustración.

Se trata de un trabajo que revela el dominio de un método científico y didáctico

adecuado y correlacionado con la taxonomía del conocimiento, ya que plantea problemas, los describe, los analiza, toma partido a partir de una argumentación maliciosa y ágil a cada paso dado, dentro de un itinerario que conduce a la síntesis que es el trampolín de los juicios de valor.

Se muestra como un excelente profesor cuando expone comparando entre sí distintas concepciones, mientras sopesa sus bases, propósitos, métodos, estrategias y diagnóstica a partir de los síntomas que revelan los componentes del caldo de cultivo histórico cultural generador de las concepciones, ya sea que éste se llame historia de las mentalidades o del pensamiento, o historia social y cultural, etcétera. Todo ello lo realiza en un estilo compacto pero diáfano, erudito sin pedantería, preciso y conciso (como lenguaje científico que es) pero también por momentos profundo, humorístico e inclusive poético.²

Una luz inteligente vuelve sencillo lo difícil, aligera la densidad, insiste con elegancia, eludiendo la repetición, trabajando el barro de la lengua con un gran amor explicitado cada vez que retorna a señalar el meollo de lo humano que es, precisamente, la historia vinculada por el lenguaje.

Y es encantadora su reiteración de la idea, en la que coincide profundamente ahora mismo, su insistencia, repito, en explicitar esa identidad, ese hábito hereditario que nos marca como animales humanos poseedores de una meta muy clara: ser menos animales y más humanos, esas raíces que conducen a no predicar la competitividad sino el colaboracionismo, a tener voluntad de no vivir *darwinianamente*, como peces, en ese mar del interés económico único, donde el grande se come al chico.

En efecto, ésa es nuestra identidad en Latinoamérica y tenemos que defenderla y

² Por ejemplo, cuando dice: "la pulsión de muerte atraviesa la historia, su fatalidad es determinante en los juicios, pensamientos y actos del hombre. El quehacer histórico es una manera de constestar a la muerte", p. 50.

cultivarla para no tragarnos la píldora de la guerra humanitaria, de la guerra llamada no guerra (como acaba de decirnos Saramago que es la de Chiapas). Son nuevas metáforas para ocultar nuevos modos de esclavizar, resucitando al encomendero en el cacique; nuevos modos de hurtar la plusvalía del trabajo (el plus de goce) de enriquecerse con la especulación y la usura. Son nuevos rostros de viejos problemas y pulsiones donde quizá sólo el psicoanálisis pueda esclarecer y dar armas para luchar por la consecución de un futuro donde la animalidad se subordine al humanismo.

Por cierto, hablando de humanismo, en muchos momentos de la lectura tuve conciencia de estar ante un producto típico de la excelencia universitaria, ante una mentalidad surgida de nuestro andamiaje que es, a la vez, horizontal (donde tienen contacto escuelas, facultades e institutos) y vertical (donde se vinculan bachillerato, licenciatura, maestría, doctorado, diplomados), ese modo de ser y de actuar, estilo seminario, trabajando en equipo. Creo que sin esta configuración investigativa y docente, el nivel de excelencia sería casi imposible de lograr. Y nosotros tenemos en la UNAM ese contacto interdisciplinario y transversal —regido sólo por la noción de pertinencia—, ese clima, esa sedante atmósfera donde parece natural que los participantes lleguen a la conclusión de que los seres humanos nacimos para estudiar toda la vida y así entender mejor el mundo, y así transformarlo, mejorándolo para quienes van a nacer después.

Si con el auxilio del instrumental psicoanalítico que Berenzon propone cultivamos y conservamos esa identidad que da la milenaria tradición humanística, quizá sería posible lograr que todo el que nazca dentro de nuestras fronteras tenga acceso a la educación hasta donde cada uno quie-

ra y pueda. Y la educación es la fuente de la salud —física y mental— y la fuente del trabajo calificado, y por ello mismo es la fuente del pan, el techo y la vida digna. La biodiversidad y el mestizaje cultural están en nuestros cimientos, son energía, son fuerza, son riqueza de prácticas significantes capaces de conducir a la solidaridad y a la paz.

A partir de “dos grandes figuras de la historiografía internacional contemporánea” (como dice en el prólogo Álvaro Matute) que son Peter Gay y Robert Darnton, aparece Berenzon buscando el meollo de sus tesis y correlacionándolas con nuevas perspectivas epocales que sugieren distintos problemas, métodos, procedimientos, dentro de los cuales está el análisis de las fuerzas que rigen las intencionalidades conscientes y las inconscientes.

La idea de texto histórico, explicada como proveniente de su tradición y de su propio caldo de cultivo sociocultural, es para mí una perspectiva semiótica, una corriente de interpretación imprescindible, a la cual Berenzon agrega nociones argumentativamente rescatadas del psicoanálisis, para la elaboración de la historia cultural, de las mentalidades, del inconsciente colectivo. Allí van a dar los secretos inexistentes (los chismes) y los secretos inconscientes (para que los interprete el psicoanalista y ahora el historiador).

La riqueza procedente de puntos de vista psicoanalíticos es, desde luego, de enorme importancia sobre todo en cuanto se refiere al concepto del inconsciente transindividual, con su relación dialéctica.³

Y aterriza en opiniones tan sencillas y lúcidas, pero al mismo tiempo profundas, como la de Lacan,⁴ cuando afirma que “la historia es el pasado historizado en el presente”. Allí parecen flotar nociones de teoría de la recepción (que nos conducirían a observar

³ P. 33.

⁴ P. 19.

cómo cada texto es un texto distinto en cada lectura de cada lector, y cómo cada lector es un lector diferente en cada lectura del mismo texto, ya que la cita de Lacan parece prometer que el pasado vuelve a historizarse en cada receptor de la historia.

Por las razones comunes a ambos discursos, el artístico y el histórico, me resultaron reconocibles nociones de lingüística con una presencia a veces implícita (el enunciado, lo enunciado, la enunciación) como cuando habla de discurso y narración (Barthes los denomina discurso e historia, por ejemplo). También hallé implícita su consideración de las funciones de la lengua (que en Jakobson vienen de Bühler a través de Mukarovski).

Se refiere igualmente a conceptos del campo de la retórica, como cuando habla de estilo; a conceptos de retórica y de lingüística pragmática cuando habla de implícitos que eluden la mención de secretos inconfesables, que ocultan intereses y que resultan frágiles ante argumentaciones posibles. Lo mismo ocurre cuando comenta nociones como el *lapsus* y la errata. De algo semejante —el anacoluto: la solución de continuidad discursiva— tengo yo ejemplos fascinantes en Bernal Díaz del Castillo, en el padre Las Casas, en Vasconcelos, que son historiadores.

Me hizo recordar viejas lecturas de textos que quizá revelen una influencia de Jung con su metáfora del yunque y el martillo que forjan la personalidad del individuo: en José Enrique Rodó, que utiliza el mismo tropo. También rememoré ejemplos de anamnesis en textos literarios (por ejemplo en *El banquete del más allá* de Alberto Vital) donde se revela como una contundente herramienta artística.

Cuando Berenzon diserta sobre la psicología de las masas recordé ideas de Bajtin relativas al carnaval, y mi muy reciente interés en el albur mexicano que autoriza el

levantamiento de la represión en las colectividades y que permite en la multitud la emergencia de pulsiones; e, igualmente, su lectura me sugirió cuestiones de semántica, de campos asociativos, de sociolectos.

Recordé reflexiones mías que descubrí relacionadas con Freud, como la explicación de construcciones intelectuales edificadas sobre la base de una hipótesis superior que busca saciar el humano apetito de saber, y también, creo yo, el hambre de Dios.

Recordé la noción bajtiniana de cronotopo (influida por la teoría de la relatividad) cuando Berenzon maneja elementos espaciotemporales, cuando habla de anacronismos psicológicos⁵ y cuando describe lo universal que, según yo, es aquello que hace que un autor clásico tenga siempre algo que decir, a todas las generaciones, y ello a pesar de la compenetración indisolublemente dada entre lo geográfico y lo histórico que conlleva la dimensión social con su dinámica y su sistema de valores. Tiempo, espacio y sociedad son inseparables.

Recordé mi sospecha de que hace falta el psicoanálisis para explicar la historia de las religiones, y para explicar el genio, y para explicar al poeta.

Reflexioné sobre la aplicación a la poesía del giro que propone el psicoanálisis a la proposición de Descartes (pienso, luego existo): “donde pienso, no existo; donde existo, no me pienso”, que podría aplicarse a un poema.

Recordé también la retórica, cuando cita la noción de palabras fósiles (de Mounin), es decir, los lugares comunes de que también habla Sklovski cuando propone hablar del *shock* psíquico (y no de la emoción estética como Baumgarten).

Hallé muchas preocupaciones coincidentes con su explicación de la naturaleza

⁵ P. 59.

cambiante y la resistencia al cambio en la sociedad,⁶ con las contradicciones y reticencias,⁷ con las relaciones de la libido, el interés y el poder con el egoísmo⁸ y con la ansiedad. Recordé la visión psicoanalítica de la intertextualidad⁹ cuando alude a la idea de Darnton de que cíclicamente repetimos argumentos literarios que fueron noticia y mañana serán otra vez noticia, donde hay además un traslape (como en muchos cuentos de Cortázar, de Monterroso o de Leñero, por ejemplo) entre ficción y realidad, dado a partir de la ubicación de los personajes y de los lectores en los distintos planos narrativos.

Son los lugares comunes de la vieja retórica, ubicados en otros cronotopos.

Recordé a Don Quijote (en su "historia de la lectura") que hace cincuenta años

era aún el texto más leído después de la Biblia, según estadísticas de la UNESCO. No sé ahora.

Recordé textos de historiadores mexicanos como Edmundo O'Gorman o como Andrés Molina Enríquez, que hace muchos años me parecían geniales y fuera de serie, y quizá ahora sean considerados por los historiadores como precursores de estas nuevas tendencias.

En fin: creo que Boris Berenzon, a partir de su estudio de estas grandes figuras de la historiografía contemporánea, está yendo más lejos en esta configuración de la historia como una acumulación de sedimentaciones de sistemas de representación que pesan sobre la naturaleza histórica del hombre y que pueden alumbrar su futuro camino. □



⁶ División entre ricos y pobres, p. 94.

⁷ Que son retórica, p. 106.

⁸ P. 111.

⁹ P. 120.

LIBROS



Peter Gerhard, *Geografía histórica de la Nueva España, 1519-1821*, 2a. edición, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000, 498 p. (Serie Espacio y Tiempo 1).

El presente volumen significa un importante acercamiento al estudio de la geografía histórica de México, en particular la de la Nueva España. La atención de Peter Gerhard se concentra en las alcaldías mayores, jurisdicciones civiles vigentes hasta la introducción del sistema de intendencias en 1786-1787. En esta obra hay información acerca de las características físicas y de la geografía política indígena en el momento del primer contacto con el mundo europeo, así como de las encomiendas, la historia política colonial, la división eclesiástica, la población, los asentamientos huma-

nos y las fuentes para el estudio de cada una de las 129 unidades administrativas que se incluyen en ella.



Carmen Yuste (coord.), *La diversidad del siglo XVIII novohispano. Homenaje a Roberto Moreno de los Arcos*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000, 310 p.

Los trabajos reunidos en este volumen, acercamientos a la historia novohispana a partir de diversos enfoques, son: "Roberto Moreno de los Arcos y la cultura náhuatl prehispánica", de Miguel León-Portilla; "Aportaciones de Roberto Moreno de los Arcos a la historiografía de la Nueva España", de Gisela von Wobeser; "El agua nuestra de cada día: el bien común y la ambición particular en Pátzcuaro", de Felipe Castro Gutiérrez; "Indias, mulatas, mestizas y criollas en la industria pulquera del México colonial", de Arturo Soberón Mora; "De los ultrajes a la jurisdicción real o de cuando la injuria es escándalo", de Teresa Lozano Armendares; "Diego

García Panes y el *Theatro de Nueva España*", de Ernesto de la Torre Villar; "Fray Juan Agustín Morfi, historiador y viajero del septentrión novohispano", de Guadalupe Curiel; "Autonomía novohispana y reformismo borbón", de Carmen Yuste; "Los mercaderes novohispanos y el reformismo borbónico", de Pedro Pérez Herrero; "Acerca de los escritos económico-políticos de los secretarios del Consulado de Veracruz: Vicente Basadre, José Donato de Austria y José María Quirós", de Matilde Souto Mantecón; "México en la expansión hispánica hacia el Oriente", de Tarsicio García Díaz; "¿Rehén del comercio

con México? Las Filipinas desde la época de un mercader asiático”, de María Fernanda García de los Arcos; “El proyectismo en las postrimerías del virreinato”, de Verónica Zárate Toscano; “Principio y fin de siglo: 1701 y 1808 en Nueva España”, de Alfredo Ávila, y “Obra impresa de Roberto Moreno de los Arcos”, de Amaya Garritz.

Josefina Muriel, *Cultura femenina novohispana*, primera reimpresión, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000, 550 p. (Serie Historia Novohispana 30).

La cultura femenina durante la época colonial es un tema que ha cultivado Josefina Muriel a lo largo de su trayectoria académica. La participación de las mujeres durante el virreinato fue decisiva para la transmisión de los valores y principios culturales que conformaron el mundo novohispano, algunos de los cuales se preservan hasta nuestros días. Esta obra —convertida ya en un libro clásico sobre el tema— representa una valiosa aportación a la historia nacional mexicana al exponer el pensamiento femenino del México virreinal.



Miguel León-Portilla, *La California mexicana. Ensayos acerca de su historia*, primera reimpresión, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Autónoma de Baja California, 2000, 310 p. (Serie Historia Novohispana 58).

Reúne aquí Miguel León-Portilla, revisados y enriquecidos, varios frutos de su investigación acerca de la California mexicana. En una primera parte —tres trabajos sobre historia e historiografía bajacalifornianas— escudriña en la significación y paradojas que, en largo proceso, conforman el ser histórico de la península. La atención se dirige en la segunda parte a las lenguas y culturas indígenas que en ella han florecido. Los atrayentes temas de la cartografía y los viajes integran la tercera parte: toponimias indígenas; descubrimientos, como el de la isla de Cedros, y la primera entrada al valle de Mexicali. Versa la última parte sobre las misiones jesuíticas, franciscanas y dominicas. A modo de epílogo reflexiona León-Portilla sobre la California contemporánea en cuanto tierra de frontera con grandes contrastes e intercambios.





Poesía náhuatl, 3 t., primera reimpresión; paleografía, versión, introducción, notas y apéndices de Ángel María Garibay K. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2000 (Serie Cultura Náhuatl. Fuentes 4).

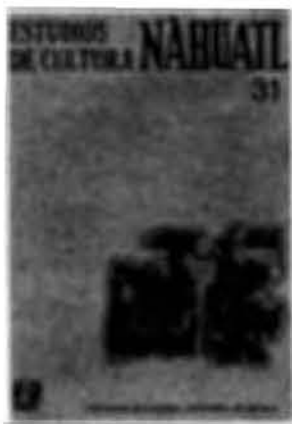
La poesía náhuatl de la tradición prehispánica es objeto de considerable interés en México y en otros varios países del mundo. Pionero en el acercamiento humanístico a estos antiguos cantos fue el maestro Ángel María Garibay K. A él se deben traducciones y estudios de buena parte del rico *corpus* de esta forma de expresión en náhuatl.

En el primer tomo se incluye la paleografía y la versión al castellano que Ángel María Garibay preparó del manuscrito que se conoce como *Romances de los señores de la Nueva España*, que se preserva en la *Colección Latinoamericana* de

la Biblioteca de la Universidad de Texas en Austin. El manuscrito se halla encuadrado junto con la *Relación de Texcoco* (1582), dispuesta por el cronista mestizo Juan Bautista Pomar. Los dos siguientes tomos contienen varios conjuntos de cantares procedentes del manuscrito *Cantares mexicanos* que se conserva en la Biblioteca Nacional de México, de la que es custodia la Universidad Nacional. El tomo II incluye: cantos de la Triple Alianza, de Chalco y de Huexotzinco. Garibay reúne en el tomo III composiciones en las que considera que hay muestras de una antigua forma de teatro indígena.

La presentación que hace el insigne investigador de la cultura náhuatl de estas obras de antigua tradición indígena, con un enfoque humanista, pone al descubierto su valor literario y de interés universal.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS



Estudios de Cultura Náhuatl 31

Sumario

Volumen 31: Pensando en el destino del náhuatl

The Devil and the skirt: an iconographic inquiry into the prehispanic nature of the *tzitzimime*, *Cecelia F. Klein*

Los arácnidos en náhuatl: el escorpión, la araña y su tela, *Michel Dessoudeix*

Más sobre Coyolxauhqui y las mujeres desnudas de Tlatelolco, *Michel Graulich*

Sacred books and sacred songs from former days: sourcing the mural paintings at San Miguel Arcangel Ixmiquilpan, *Eleanor Wake*

Los *huehuetlahtolli* en el *Códice florentino*, *María José García Quintana*

Escatología y muerte en el mundo náhuatl precolombino, *Patrick Johansson K.*

La sal en los códices pictográficos, *Juan Carlos Reyes Garza*

- El color entre los pueblos nahuas, *Eulalio Ferrer*
 La imagen del guerrero victorioso en Mesoamérica, *Silvia Trejo*
 Una carta en náhuatl desde el Soconusco. Siglo XVI, *Ascensión Hernández de León-Portilla*
 La representación de la amistad entre los antiguos mexicanos: un análisis léxico y semántico a través del corpus poético náhuatl, *Romances de los señores de la Nueva España, Marie Sautron*
 Los aztecas. Disquisiciones sobre un gentilicio, *Miguel León-Portilla*
 Co-occurrences "3-uples" et "4-uples" dans le texte nahuatl du *Codex de Florence*, *Marc Eisinger*
 Our Lady of Solitude of San Miguel Coyotlan, 1619. A rare set of *cofradía* rules in Nahuatl, *Barry D. Sell*
 La narrativa como sitio de intercambio entre el náhuatl y el español: un análisis de la alternativa lingüística, *Norbert Francis y Pablo Rogelio Navarrete Gómez*
 "Chamaco, chilpayate y escuincla" en el habla familiar de México, *Pilar Máynez*
 Algunas publicaciones recientes sobre lengua y cultura nahuas, *Ascensión Hernández de León-Portilla*

Reseñas bibliográficas

- Carl Sauer, *Aztatlán* (Pilar Máynez)
 Arthur J. O. Anderson et al., *Indian women of early Mexico* (Pilar Máynez)
 Michel Graulich, *Mythes et rituels du Mexique ancien préhispanique* (Patrice Giasson)

Estudios de Historia Novohispana 23

Sumario

Artículos

- Sebastián de Aparicio: un santo mediterráneo en el altiplano mexicano, *Pierre Ragon*
 Honor y deshonor en una ciudad provinciana. Curiosa vida y escandalosas acciones de Agustín Moreno de Nava, *Felipe Castro Gutiérrez*
 Leer, contar, cantar y escribir. Un acercamiento a las prácticas de la lectura conventual. Puebla de los Ángeles, México, siglos XVII y XVIII, *Rosalva Loreto López*
 Grupos de poder en Xalapa en la segunda mitad del siglo XVIII, *Carmen Blázquez Domínguez*



Documentaria

- La familia Fagoaga. Apuntes genealógicos, *Javier Sanchiz*

Reseñas

- Solange Alberro, *El águila y la cruz. Orígenes religiosos de la conciencia criolla. México, siglos XVI-XVII* (Alicia Mayer)
 Domingo Elizondo, *Noticia de la expedición militar contra los rebeldes seris y pimas del Cerro*

-
- Prieto, Sonora, 1767-1771 (Guadalupe Curiel)
- James Lockhart, *Los nahuas después de la conquista. Historia social y cultural de la población indígena del México central, siglos XVI-XVIII* (Paula López Caballero)
- Delfina Esmeralda López Sarrelangue, *La nobleza indígena de Pátzcuaro en la época virreinal* (José Rubén Romero Galván)
- Xavier Noguez, *Códice Techialoyan de San Pedro Tototepec (Estado de México)*, y René García Castro, *El códice Xiquipilco-Temoaya y títulos de tierras otomíes* (Ethelia Ruiz Medrano)
- Marcela Suárez Escobar, *Sexualidad y norma sobre lo prohibido. La ciudad de México y las postrimerías del virreinato* (León Olivé)
- Testimonio acerca de la causa formada en la Colonia del Nuevo Santander al coronel don José de Escandón (Edgar O. Gutiérrez). □

REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGÍA

México, D.F., núm. 3, vol. LXII, julio-septiembre de 2000

Director: René Millán Valenzuela

Editora: Sara María Lara Flores

Órgano oficial del Instituto de Investigaciones Sociales de
la Universidad Nacional Autónoma de México, Circuito Mario de la Cueva,
Zona Cultural, Cd. Universitaria, C.P. 04510

REDES, ALIANZAS ESTRATÉGICAS Y TECNOLOGÍAS

*RETOS DEL CORREDOR TRANSÍSTMICO EN EL MARCO
DE LAS REDES GLOBALES DEL TRANSPORTE*

CARLOS MARTNER PEYRELONGUE

QS9000: CALIDAD EN LA DIVERSIDAD

CARMEN BUENO CASTELLANOS

*ESTRATEGIAS EMPRESARIALES PARA LA INTRODUCCIÓN DE TECNOLOGÍAS
AMBIENTALES EN LA INDUSTRIA GALVANIZADORA DE GUADALAJARA*

CECILIA LEZAMA ESCALANTE

*UNA RED DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA
DE PLANTAS MEDICINALES MEXICANAS*

DIANA MONTIEL REYES

*SAVIA (EMPRESAS LA MODERNA): UNA MULTINACIONAL MEXICANA,
NUEVO ACTOR SOCIAL EN LA AGRICULTURA*

YOLANDA MASSIEU TRIGO • ROSA ELVIA BARAJAS OCHOA

*EL PAPEL DEL CENTRO NACIONAL DE SUPERVISIÓN DE LARGA DISTANCIA
EN LA CONSTITUCIÓN DEL PROYECTO TELMEX*

MARÍA JOSEFA SANTOS

*ALIANZAS ESTRATÉGICAS TECNOLÓGICAS EN LA INDUSTRIA QUÍMICA MEXICANA:
ANÁLISIS Y TIPOLOGÍA*

CLAUDIA SUSANA GÓMEZ LÓPEZ

REFLEXIÓN SOCIOLOGICA

ECOLOGÍA, CIENCIA NATURAL Y BIOPOLÍTICA

PAUL RUTHERFORD

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

CARLOS MOLINA JIMÉNEZ

•

LUISA PARÉ OUELLET



Informes y suscripciones: Departamento de ventas
Teléfono: 622 73 64

REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGÍA

México, D.F., núm. 4, vol. LXII, octubre-diciembre de 2000

Director: René Millán Valenzuela

Editora: Sara María Lara Flores

Órgano oficial del Instituto de Investigaciones Sociales de
la Universidad Nacional Autónoma de México, Circuito Mario de la Cueva,
Zona Cultural, Cd. Universitaria, C.P. 04510

POLÍTICAS SOCIALES: GÉNESIS Y EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

*LA GENEALOGÍA DE LA SOLIDARIDAD EN MATERIA DE POLÍTICAS SOCIALES: ¿QUÉ
PODEMOS APRENDER DE LA EXPERIENCIA FRANCESA?*

DANIEL BÉLAND • CLAUDIA C. ZAMORANO VILLARREAL

GLOBALIDAD SIN EQUIDAD: NOTAS SOBRE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA

ROLANDO CORDERA CAMPOS

*LA POLÍTICA SOCIAL EN AMÉRICA LATINA BAJO EL SIGNO DE
LA ECONOMÍA DE MERCADO Y LA DEMOCRACIA*

SUSANA SOTTOLI

JUSTICIA SOCIAL Y MARCO JURÍDICO

*JUSTICIA SOCIAL, LEGITIMIDAD Y LEGALIDAD: LA SOCIEDAD CIVIL ANTE
EL DEFENSOR DEL PUEBLO EN ARGENTINA*

GABRIELA DALLA CORTE • SÍLVIA GÓMEZ I MESTRES

LA BATALLA POR UNA NUEVA CONSTITUCIÓN PARA VENEZUELA

THAIS MAINGON • CARMEN PÉREZ BARALT • HEINZ R. SONNTAG

REFLEXIÓN SOCIOLOGICA

LA CULTURA COMO CONCERTACIÓN

ANDREAS WIMMER

LA MÚLTIPLE (IN) GOBERNABILIDAD: ELEMENTOS

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

JOSEPH HODARA



Informes y suscripciones: Departamento de ventas
Teléfono: 622 73 64

REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGÍA

México, D.F., Núm. 1, vol. LXIII, enero-marzo de 2001

Director: René Millán Valenzuela

Editora: Sara María Lara Flores

Órgano oficial del Instituto de Investigaciones Sociales de
la Universidad Nacional Autónoma de México, Circuito Mario de la Cueva,
Zona Cultural, Cd. Universitaria, C.P. 04510

REFLEXIÓN SOCIOLÓGICA

*TEORÍA DE LOS JUEGOS Y POLÍTICA COMPARADA:
NUEVAS PERSPECTIVAS Y VIEJAS PREOCUPACIONES (pp. 3-40)*

GERARDO L. MUNCK

*ELECCIÓN RACIONAL, CULTURA Y ESTRUCTURA:
TRES ENFOQUES PARA EL ANÁLISIS POLÍTICO (pp. 41-70)*

ALAIN DE REMES

*EL INSTITUCIONALISMO NORTEAMERICANO Y EL ESTRUCTURALISMO LATINOAMERICANO:
¿DISCURSOS COMPATIBLES? (pp. 71-108)*

CARLOS MALLORQUÍN

LA EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA

Y EL CONCEPTO DE CONFIGURACIÓN (pp. 109-127)

ENRIQUE DE LA GARZA

VIOLENCIA Y DINÁMICA BARRIAL

(IN)JUSTICIA POR MANO PROPIA:

LINCHAMIENTOS EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO (pp. 131-160)

CARLOS M. VILAS

*EL TEMOR EN CARACAS: RELATOS DE AMENAZA
EN BARRIOS Y URBANIZACIONES (pp. 161-176)*

VERÓNICA ZUBILLAGA ÁNGEL CISNEROS

HACIA UNA INTERPRETACIÓN

DE LA DINÁMICA BARRIAL EN MARACAIBO (pp. 177-200)

ANDRÉS ECHEVERRÍA VILLALOBOS MEDIS GUSTAVO CHOURIO GONZÁLEZ

ANÁLISIS INSTITUCIONAL

PERSPECTIVAS DE LA SEGURIDAD SOCIAL EN MÉXICO (pp. 203-220)

LEONARDO LOMELÍ VANEGAS

SECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

RENÉ MILLÁN VALENZUELA

JOSÉ GUADALUPE GANDARILLA SALGADO



Informes y suscripciones: Departamento de ventas
Teléfono: 622 73 64

CUADERNOS AMERICANOS

84

NUEVA ÉPOCA

Noviembre-Diciembre del 2000

NUESTRO TIEMPO Y EL PASADO

Leopoldo ZEA. Repensar el futuro de América
Magnus MÖRNER. Identidades cambiantes
Henri FAVRE. México en el año 2000
Hanns-Albert STEGER. Las perspectivas políticas
de la República Berlinesa

NUESTRA AMÉRICA

Afrânio MENDES CATANI y João FERREIRA DE OLIVEIRA.
Las políticas de diversificación y diferenciación
superior en el Brasil: alteraciones en el Sistema y
en las Universidades Públicas
Adalberto SANTANA. Dinámica de la integración de
Cuba: economía y política
Javier PINEDO. Las razones del "ayer" sostienen el
"siempre": la oposición conservadora a las
reformas neoliberales de Pinochet

DESDE EL MIRADOR DE CUADERNOS AMERICANOS

José Luis MARTÍNEZ. Humboldt y su primera exploración
en Tenerife
Eduardo MEDINA RUBIO. Pehr Löfving, un botánico que
viajó por Cumaná y la Guayana (1754-1756)
Óscar ALATRISTE GUZMÁN. Producción de plata en
México 1804-1826, según Henry George Ward

CRÓNICA DE LA ENTREGA DE LA MEDALLA BELISARIO DOMÍNGUEZ A LEOPOLDO ZEA

CRÓNICA DEL HOMENAJE DEL CEN DEL PRI Y DE LA FUNDACIÓN COLOSIO A LEOPOLDO ZEA

CONMEMORANDO LA REVOLUCIÓN

DECLARACIÓN DE AUNA MÉXICO

RESEÑAS

Cuadernos Americanos

Revista dedicada a la discusión de temas de y sobre América Latina
Solicitud de suscripción / Subscription order

Adjunto giro bancario núm. / Enclosed money order n.º _____

Por la cantidad de / Amount: \$ _____

A nombre de *Cuadernos Americanos*, importe de mi / made out to *Cuadernos Americanos* for my
Suscripción / Subscription _____ Renovación / Renewal _____

Nombre / Name _____

Dirección / Address _____

Ciudad / City _____ Código Postal / Zip Code _____

País / Country _____ Estado / State _____

Precio por año (6 números) / Price per year (6 numbers)

México \$180

Otros países / Other countries \$130 dls (tarifa única)

Redacción y Administración: 2º piso, Torre 1 de Humanidades, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F.
tel.: (525) 622-1902; fax: 616-2515, e-mail: cuadamer@servidor.unam.mx
Giros: Apartado Postal 965 México 1, D.F.

CUADERNOS AMERICANOS

85

NUEVA ÉPOCA

Enero-Febrero del 2001

HOMENAJE A JOSÉ ENRIQUE RODÓ

- Leopoldo ZEA.** *Ariel*, un siglo después
Fernando AINSA. El centenario de *Ariel*: una lectura para el 2000
María ANDUEZA. Los hijos de *Ariel*
Ricardo MELGAR BAO. Más allá del *Ariel*: Rodó y el moderno decorado urbano
Liliana WIENBERG. Una lectura del *Ariel*

MODERNIDADES, VANGUARDIAS Y MODERNISMOS

- Alberto ACEREDA.** La poética del Modernismo: una hermenéutica de la modernidad existencial
Yuri N. GUIRIN. Algunas notas sobre la vanguardia rusa y la latinoamericana
María Dolores JARAMILLO. Los cánones modernos de la "Carta abierta"
Silvia Augusta CIRVINI. La cuestión de la arquitectura nacional en Argentina (1900-1930): disciplina y debates

DESDE EL MIRADOR DE CUADERNOS AMERICANOS

- Pablo GUADARRMA GONZÁLEZ.** Balance y perspectiva de la filosofía latinoamericana al final del milenio
María Eugenia PIOLA. La historia (que continúa) y la utopía (que siempre regresa)
Mario MAGALLÓN ANAYA. El pensamiento filosófico y político de Francisco Severo Maldonado
Anna M. FERNÁNDEZ PONCELA. Leyendas coloniales y tradicionales: una relectura desde el género

PALABRAS DE LEOPOLDO ZEA EN EL HOMENAJE A JOAQUÍN XIRAU Y JOSÉ GAOS

RESEÑAS

ÍNDICE DEL AÑO 2000

Cuadernos Americanos

Revista dedicada a la discusión de temas de y sobre América Latina
Solicitud de suscripción / Subscription order

Adjunto giro bancario núm. / Enclosed money order n°. _____

Por la cantidad de / Amount: \$ _____

A nombre de *Cuadernos Americanos*, importe de mí / made out to *Cuadernos Americanos* for my
Suscripción / Subscription _____ Renovación / Renewal _____

Nombre / Name _____

Dirección / Address _____

Ciudad / City _____ Código Postal / Zip Code _____

País / Country _____ Estado / State _____

Precio por año (6 números) / Price per year (6 numbers)

México \$180

Otros países / Other countries \$130 dls (tarifa única)

Redacción y Administración: 2º piso, Torre I de Humanidades, Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F.
tel.: (525) 622-1902, fax: 616-2515, e-mail: cuadamer@servidor.unam.mx
Giros: Apartado Postal 965 México 1, D.F.



Instituto

Mora

NUEVAS PUBLICACIONES

José Enrique Covarrubias
**LA MONEDA DE COBRE EN MÉXICO, 1760-1842.
UN PROBLEMA ADMINISTRATIVO**

Verónica ZárateToscano
LOS NOBLES ANTE LA MUERTE EN MÉXICO

Gabriela Pulido Llano
DESDE CUBA: ESCENAS DE LA DIPLOMACIA PORFIRISTA

María del Carmen Collado H.
VENEZUELA, UNA HISTORIA BREVE

Carlos Contreras Cruz y Claudia Pardo Hernández (coords.)
**DE VERACRUZ A PUEBLA.
UN ITINERARIO HISTÓRICO ENTRE LA COLONIA Y EL PORFIRIATO**

Graziella Altamirano (coord.)
EN LA CIMA DEL PODER. ELITES MEXICANAS, 1830-1930

Vicente Riva Palacio
POESÍA COMPLETA

José Ortiz Monasterio (coord.)

Vicente Riva Palacio
EPISTOLARIO AMOROSO CON JOSEFINA BROS

José Ortiz Monasterio (coord.)

R E V I S T A S

SECUENCIA 46

enero-abril 2000

V I D E O S

Graciela de Garay (coord.)
MI MULTI ES MI MULTI.

HISTORIA ORAL DEL MULTIFAMILIAR MIGUEL ALEMÁN (1949-1999)

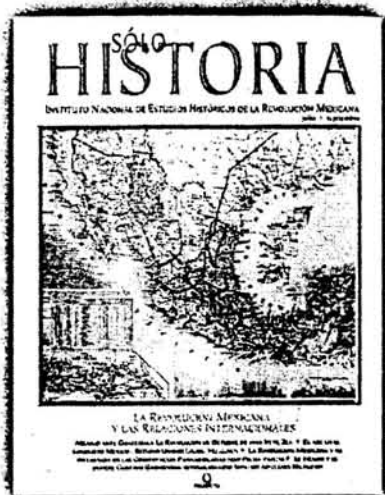
Lourde Roca
KM. C-62. UN NÓMADA DEL RIEL

DE VENTA EN LIBRERÍAS DE PRESTIGIO

CONSULTE NUESTRO CATÁLOGO DE PUBLICACIONES EN WWW.INSTITUTOMORA.EDU.MX

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

2 años
Revista Sólo Historia



Estereotipos sociolingüísticos
de la Revolución Mexicana
Patricia Córdova Abundía



Diccionario
de la
Revolución en Oaxaca



Cuentos
de la
Revolución Mexicana



La danza escénica
de la Revolución Mexicana,
nacionalista y vigorosa
Margarita Tortajada Quiroz



Basilio Vadillo Ortega
Itinerario y desencuentro
con la revolución mexicana
1885-1935
Pablo Serrano Álvarez

De venta en la librería del INEHRM en Plaza del Carmen núm 27 col. San Ángel
y en el módulo del INEHRM en el interior
de la Secretaría de Gobernación, Abraham González núm 48

NUESTRA HISTORIA

NI RENCOR POR EL PASADO, NI TEMOR POR EL PORVENIR

Revista mensual editada por el Centro
de Estudios Históricos del Porfiriato

De venta en librerías
Suscripciones al 5634-8204



La especificidad de una nación se expresa
en la idea que sus miembros tienen de ella,
esto es, en la manera de narrar su historia.

LUIS VILLORO