

**Reflexiones y experiencias desde el aula y la
investigación a partir de las
Ciencias Sociales y las Humanidades**

**Viviana Mejía Cañedo
Rosa María González Corona
Coordinadoras**

**Reflexiones y experiencias desde el
aula y la investigación a partir de las
Ciencias Sociales y las Humanidades**



Reflexiones y experiencias desde el aula y la investigación a partir de las Ciencias Sociales y las Humanidades

Viviana Mejía Cañedo
Rosa María González Corona
Coordinadoras



Reflexiones y experiencias desde el aula y la investigación a partir de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Autores-coordinadores: Viviana Mejía Cañedo y Rosa María González Corona. -- Tijuana, Baja California: México, 2022.

126 p.; 23 cm.

ISBN: **978-84-19548-49-8**

e-ISBN: **978-607-9450-93-9**

© D.R. 2022. Viviana Mejía Cañedo y Rosa María González Corona.
Edición impresa.

© D.R. 2023. Viviana Mejía Cañedo y Rosa María González Corona.
Edición electrónica digital para descarga y online.

Fotografía de portada: Guillermo Arias.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos.

Edición y corrección: **Astra Ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Contenido

Introducción 9

Capítulo 1

La Sociología como una ciencia aplicada: introducción a la intervención sociológica 13

Rosa María González Corona

Miguel Ángel Ramírez Sánchez

Capítulo 2

La labor de voluntariado en comunidades migrantes como materiales para una sociología reflexiva del devenir investigador 29

César Martín Acosta García

Capítulo 3

Generación de conocimiento histórico y su enseñanza en las aulas. Una propuesta desde la historia oral..... 47

Viviana Mejía Cañedo

Luis Carlos López Ulloa

Capítulo 4

Historia ¿para qué? Hacia un nuevo modelo de educación histórica para el siglo XXI..... 67

David Benjamín Castillo Murillo

Luis Carlos López Ulloa

Capítulo 5

Cuando el nacionalismo falla en la construcción de comunidad: El caso de México..... 87

Leonora Arteaga del Toro

Capítulo 6

La comunicación en la comprensión de lo cotidiano..... 99

Erika Valenzuela Gómez

Introducción

Los textos que comprenden este libro son resultados de las observaciones compartidas entre los miembros de dos grupos académicos pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Nuestra labor cotidiana en el campo de la investigación y la docencia nos ha llevado a discutir temas y preocupaciones comunes; vistas desde distintas disciplinas tales como: la Historia, la Sociología y la Comunicación. Su involucramiento a distintos niveles con la sociedad de la que somos parte y con la reflexión dentro de las aulas, han sugerido ciertas líneas de trabajo.

El proceso de división entre ciencia y sociedad fue contundente durante el siglo XX. La relación entre una y otra fue tomando una forma vertical en la que la primera observaba y analizaba a la segunda, y esta era solo un sujeto pasivo incapaz de entenderse a sí misma. Esta dicotomía, sin lugar a duda permitió la profesionalización de las formas de generación de conocimiento científico, sin embargo, lo popular fue descartado por su falta de rigor. Esta separación muestra ahora su obsolescencia. La brecha ha generado una profunda desconfianza hacia la ciencia, al mismo tiempo que la cambiante realidad no alcanza a ser explicada del todo sin la participación de las comunidades.

Los trabajos que aquí presentamos tienen como propósito abonar a la reflexión de las nuevas formas de relación entre las ciencias sociales, y la universidad como espacio en la que se gesta, con las comunidades durante el siglo XXI. Reconocemos la necesidad de establecer un diálogo que no solo considere encontrar mejores formas de incidir en la sociedad, sino reconocerla como un agente activo en la generación, divulgación y difusión de la ciencia. Es necesario abrir un espacio de interacción con otros públicos, aquellos que están representados por diferentes actores sociales inmersos en la sociedad, ya sea en el sector público, en el sector privado, en la sociedad civil, incluso con la gen-

te que transita día a día en la cotidianidad y con quienes en el fondo compartimos preocupaciones y saberes. Consideramos que esta será una de las formas en las que podremos entender la realidad en toda su pluralidad y diversidad, y que nos acerca al fin último de las Ciencias: construir conocimientos verdaderos.

El libro está compuesto de seis capítulos que giran en torno a la relación que las Ciencias Sociales y las Humanidades han tenido y buscan tener con la comunidad. El primer capítulo inicia con una reflexión sobre las distintas formas de estudiar y de intervenir el mundo desde lo social. Aborda diferentes propuestas teóricas y metodológicas que sustentan la intervención sociológica desde la Sociología pública. En esta lógica argumentativa, también se realiza un análisis de la intervención sociológica y la reconfiguración de la idea de comunidad política, además de reflexionar acerca del papel del sociólogo dentro de los procesos de intervención, desde lo académico, lo científico e ideológico, hasta su quehacer en lo cotidiano, sus funciones y sus campos en lo profesional. El segundo capítulo busca generar un espacio de reflexión epistemológica y ontológica al analizar las complejidades del quehacer etnográfico al mismo tiempo que identifica cómo la labor desde esta disciplina se puede vincular con la propia biografía del investigador al grado de desarrollar, en quien realiza la etnografía, un cambio en la subjetividad y valoración de las propias experiencias. El autor plantea la discusión de la etnografía como algo más que una aproximación cualitativa para realizar investigación desde las Ciencias Sociales y plantea cómo esta labor puede ser materia de una sociología reflexiva.

En el tercer capítulo se presenta, en primer lugar, un recuento reflexivo de los cambios al interior de la disciplina histórica como generadora de conocimiento y a su vez como formadora de científicos sociales formados en la universidad. En segundo lugar, explora las posibilidades de vincular a los nuevos historiadores con las comunidades que investiga a través del uso de la historia oral, reconociendo la necesidad de las sociedades de conocer su historia y de conservar su memoria. Seguido de este, el cuarto capítulo presenta un recuento del uso educativo que ha tenido la historia en el nivel básico y cómo se ha renovado ante las nuevas necesidades sociales. Se explica cómo ha pasado de ser un

saber memorístico y orientado a la formación de un ideal patriótico y nacionalista, a considerarse un saber que puede contribuir al desarrollo cognitivo y a la formación de un nuevo tipo de ciudadanía. En el texto se hace un recuento panorámico de algunas experiencias educativas en Europa y América del Norte que pudieran ser referentes para repensar nuestra propia dinámica educativa, lo cual supone un reto mayor dada la especificidad de nuestro sistema educativo.

El quinto capítulo realiza un recuento de los orígenes de los nacionalismos, los principales argumentos de los teóricos y una pincelada de las principales características del caso mexicano, el cual es complejo, porque obedece al emparejamiento de la creación de una identidad que represente al país junto con la legitimación de un régimen político. Por último, el capítulo final reflexiona sobre la pertinencia de la ecología de los medios (Scolari, 2015), como un enfoque teórico para analizar las relaciones que los sujetos establecen en la esfera digital, así como las consecuencias que esto tiene en la vida cotidiana. Por ejemplo, la facilidad o dificultad para construir comunidades, la desinformación y la reproducción de prácticas sociales que conllevan desigualdad. Los medios contribuyen a delinear la percepción, emociones y formas de actuar de los sujetos en su vida cotidiana. Por ello, es indispensable partir de un concepto de comunicación que la defina como el proceso de producción social de conocimiento que hace posible la adaptación entre las personas y el entorno.

Viviana Mejía Cañedo
Rosa María González Corona

Capítulo **1**

La Sociología como una ciencia aplicada: introducción a la intervención sociológica

*Rosa María González Corona
Miguel Ángel Ramírez Sánchez*



Introducción

Una rápida revisión de la literatura especializada descubre una amplia variedad de formas de ciencia aplicada. Una, la más antigua, cuyo origen se remonta a la antropología de finales del siglo XIX y principios del XX, concibe la investigación social como una inmersión en el mundo de los sujetos estudiados. El mundo social se estudia desde adentro, pasando temporadas en la comunidad, haciendo trabajo de campo. La parte propiamente aplicada de la investigación ocurre cuando la comunidad retoma los resultados de investigación en su propio beneficio, ya sea para satisfacer sus demandas, defender sus derechos, mejorar sus capacidades productivas o reducir sus desventajas sociales.

La llamada Escuela de Chicago es un ejemplo temprano de esta forma de ciencia aplicada. Esta escuela fue la primera escuela sociológica en retomar los métodos etnográficos (observar y entrevistar, principalmente), desarrollados por la antropología para estudiar problemas urbanos (Picó y Serra, 2010). Los profesores y estudiantes del Departamento de sociología de la Universidad de Chicago compartieron una agenda de reformas sociales focalizadas en los problemas sociales de su ciudad (Owens, 2012). Este uso de la etnografía para la solución de problemas urbanos pasó directamente a los primeros grupos profesionales de trabajadores sociales en Estados Unidos, estrechamente vinculados a la Universidad de Chicago (Chapoulie, 2020). En México, inmediatamente después de la revolución, floreció la antropología gracias al mecenazgo del Estado mexicano y con ella florecieron los estudios de pueblos indígenas y campesinos en la que se exhortaba al poder público a intervenir para remediar la situación de estos grupos.

Otra forma de ciencia aplicada, la más moderna, eleva al especialista a la condición de consejero del príncipe: se investiga para diseñar, implementar o evaluar políticas públicas. En países como el nuestro, dónde la investigación social depende casi exclusivamente del dinero público,

esta forma de aplicar la ciencia ha sido muy cultivada. En la historia de las ciencias sociales mexicanas hay ejemplos de cómo sus fundadores obtuvieron el generoso patrocinio del Estado a cambio de apoyar al gobierno en turno en su proyecto de modernización del país (Olvera, 2016).

Una tercera forma de intervenir en el mundo, la más política, asume el activismo y la lealtad partidista como guía del trabajo académico. A diferencia de la primera forma de intervención descrita, los activistas no buscan reformar el orden social, tampoco buscan administrarlo como la segunda, lo que buscan es combatirlo. La ciencia aplicada producida de esta manera adquiere con frecuencia formas de denuncias puntuales poco fundamentadas en teorías aceptadas. Pero existe una forma muy sofisticada de sociología crítica que practican los autores de la Escuela de Frankfurt, en las antípodas de la Escuela de Chicago (Jay, 1984). Aunque es difícil clasificar la teoría crítica de esta escuela como una ciencia aplicada, Horkheimer, Adorno y Marcuse definieron en su momento la teoría crítica como una teoría trascendente que además de explicar la realidad buscaba trascenderla mostrando a las personas sometidas al poder tecnocrático las alternativas existentes a su disposición (Horkheimer, 1972; Horkheimer, 2003; Horkheimer y Adorno, 2018; Marcuse, 1986). En México esta forma de hacer ciencia aplicada ha dado pie a estudios que tratan temas de racialidad e identidad de género.

En este ensayo, nos concentramos en una de las muchas formas de ciencia aplicada. Dedicaremos estas páginas al caso particular de la intervención sociológica, que es, en muchos sentidos, tributaria de los primeros estudios etnográficos de comunidades urbanas, pero que no es ajena a las otras dos formas de hacer ciencia aplicada que acabamos de describir.

Trataremos de abordar dos aspectos. Uno es el papel que le corresponde a la intervención sociológica en la propuesta de sociología pública, que es la propuesta actual más interesante para llevar el conocimiento sociológico a la sociedad. El segundo aspecto que abordaremos es el reciente replanteamiento de los métodos y enfoques de intervención sociológica para dar respuesta a la constante reconfiguración de la comunidad, su principal objeto de interés. Pero antes de entrar en detalle recordemos brevemente qué entendemos en sociología cuando hablamos de intervención.

Intervención sociológica

Comenzaremos reconociendo que la idea de la intervención sociológica no goza de aceptación unánime en el gremio de la sociología. Algunos autores mayores como Raymond Boudon, rechazan la idea de una sociología ocupada en otra cosa que no sea explicar fenómenos sociales. Explicar, que ya la aplicación es otra cosa, una cosa menor, piensa Boudon, diferente al verdadero propósito de la sociología en tanto ciencia social. Para él, los estudios de consultoría son una distracción que poco aporta al desarrollo de la ciencia. También descalifica a la sociología crítica, por caer en la mera denuncia. La sociología que realmente importa, afirma Boudon, es una ciencia que explica fenómenos enigmáticos. Su idea de la sociología es la de una ciencia cognitiva distante de la calle. Aunque Boudon es un autor importante su opinión no es la más aceptada. Cuando se expresan en este punto, la mayoría de los autores de sociología se inclina por intervenir en el mundo social, participar de una manera más activa.

Queda claro que la intervención sociológica no es una teoría, aunque ciertamente requiere una teoría de la intervención. Lo que sí es, es un método. Según Touraine, uno de los primeros sociólogos en usar este término, la intervención sociológica es un método.

La intervención sociológica, “pretende ser el método que corresponde en prioridad al estudio de las conductas colectivas por las cuales se producen las formas de organización social como resultado de conflictos sociales por el control y la apropiación de los patrones culturales mediante los cuales una colectividad construye de manera normativa sus relaciones con su medio ambiente” (Touraine, 1986, p. 199).

Touraine, aplicó este método en el estudio de los movimientos sociales. Tal como la aplicó él y sus colaboradores y colegas, la intervención sociológica era un método para el estudio y potenciación de los movimientos sociales que además de estudiarlos “desde adentro”, buscaba dotarlos de una autocomprensión de sus acciones y alternativas de acción de la que carecen por limitaciones ideológicas o por su falta

de distancia personal con los hechos y que podría ayudarlos a obtener por sí mismos mejores resultados para su causa. El método exigía un diagnóstico inicial de la situación del movimiento y la celebración de debates organizados por el equipo de investigación a cargo en la que los participantes del movimiento confrontaban su definición de la situación con la de sus adversarios y sus aliados en una especie de autoanálisis conducido por investigadores entrenados que adoptan roles de intérpretes y analistas. Los intérpretes facilitaban el autoanálisis del grupo y los analistas cumplían un rol más provocador presentándole al grupo hipótesis que el propio grupo no era capaz de ver (Touraine, 1986). En palabras de uno de sus colegas: “Les proponíamos a los militantes –en términos más amplios, a individuos involucrados– que se comprometieron a participar en una larga serie de reuniones, durante las cuales se encontrarían con interlocutores, adversarios y asociados de su combate, y discutirían con ellos. En especial, los sociólogos se comprometían a que cuando finalizase la investigación discutirían sus análisis con los integrantes de los grupos” (Dubet, 2015, p. 108).

Los discípulos de Touraine han insistido en su método de intervención y han producido algunos trabajos interesantes (Cortes, 2022). Pero la intervención sociológica al estilo Touraine no es ya la única forma de intervención de la que se habla actualmente en sociología. De unos años a estas fechas, la sociología ha retomado métodos y técnicas del gremio de trabajadoras sociales y ha seguido interesada en la antropología y sus métodos etnográficos, coincidiendo con ambos campos del conocimiento en considerar a la comunidad concreta un objeto de atención prioritario.

Para una mejor perspectiva, retrocedamos un paso atrás y retomemos la propuesta de sociología pública de Michael Burawoy.

Sociología pública: una propuesta para ir de la teoría a la intervención

Si la intervención sociológica es un método, la sociología pública es un modo de hacer sociología. Eso fue lo que Michael Burawoy propuso en 2004: un modo de hacer sociología más enraizado en el mundo real.

Preocupado por la creciente separación entre el *ethos* sociológico y el mundo real, Burawoy retoma la vieja promesa universitaria de divulgar la cultura y difundir el conocimiento y les propone a sus colegas renovar la sociología abriéndola al gran público. Su idea es expandir las fronteras del conocimiento sociológico involucrando a un público no especializado (Burawoy, 2005).

¿Qué deberíamos entender por sociología pública? Una forma de conversación con diferentes públicos, responde Burawoy: “La sociología pública pone a la sociología en conversación con los públicos” (Burawoy, 2005, p. 202). ¿Cómo? Según Burawoy, habría dos modos de ponerse en contacto con el público.

El modo más tradicional es la obra escrita. No cualquier obra califica como sociología pública, únicamente “los libros escritos por sociólogos que han trascendido la academia y se han convertido en el vehículo de una discusión pública sobre la naturaleza de la sociedad” (Burawoy, pág. 202). Junto a ellos Burawoy coloca a “los sociólogos que escriben en las páginas de opinión de nuestros periódicos nacionales sobre asuntos de importancia pública” (Burawoy, 2002). En este modo tradicional, el vínculo de la sociología es con un público lector letrado. Esta clase de público es invisible. El público lector de libros y periódicos es anónimo y difuso, al que se llega publicando resultados de investigación y ensayos de reflexión.

Un segundo modo de reunir a la academia con el público no-especializado es una sociología pública orgánica.

Haciendo sociología pública orgánica, “el sociólogo trabaja en estrecha conexión con un público visible, denso, activo, local y a menudo a contracorriente. De hecho, la mayoría de la sociología pública es de tipo orgánico – sociólogos que trabajan con movimientos laborales, con asociaciones vecinales, con comunidades de fe, con grupos a favor de los derechos de los inmigrantes, con organizaciones de derechos humanos. Entre el sociólogo público orgánico y el público se produce diálogo a la vez que un proceso de mutua educación. El reconocimiento de la sociología pública debe extenderse al tipo orgánico que suele mantenerse invisible, privado y separado de nuestras vidas profesionales. El proyecto

de tales sociologías públicas es hacer visible lo invisible, hacer público lo privado” (Burawoy, 2005, p. 202).

La distinción que Burowey hace entre públicos invisibles y públicos visibles es importante porque es el criterio que le permite distinguir entre la sociología tradicional que se dirige a comunidades imaginadas con las que no interactúa y la sociología orgánica que trabaja para comunidades reales con las que se interactúa. En la academia mexicana y en el discurso de los órganos de gobiernos involucrados en el financiamiento de la investigación social, la segunda es prioridad. De la primera no se entiende su utilidad social. Pero es un error de juicio. Burowey es muy claro que una no es mejor que otra, que ambas sociologías son complementarias. “En las mejores circunstancias la sociología pública tradicional encuadra la sociología pública orgánica, mientras que esta última fundamenta y dirige a la primera” (Burawoy, 2005, p. 205).

En este punto es donde estamos hoy, tratando de imaginar formas orgánicas de hacer sociología, volviendo a repensar el concepto de comunidad y decidiendo cómo ajustar nuestros métodos de intervención sociológica al paso del tiempo para evitar la obsolescencia intelectual.

La intervención sociológica y la reconfiguración de la idea de comunidad política

La intervención sociológica ha sido un tema de debate desde el origen mismo de la sociología. La creciente preocupación por buscar explicaciones a los cambios vertiginosos suscitados a partir de las dos grandes revoluciones (la industrial y la democrática), obligó a la segunda generación de sociólogos a generar marcos teórico-conceptuales y metodológicos que orientarán la reforma social, la cual trajo consigo una serie de transformaciones en las formas de organización, relación e interacción. Es precisamente en la modernidad donde se le otorga al Estado un papel primordial en la intervención social con miras de lograr y mantener el orden social (De Marinis, 2012).

El resurgimiento de las viejas comunidades y de la emergencia de lo nuevo (De Marinis, Gitti e Irazuza, 2010), se da en el marco de dos procesos, la desconversión de lo social-estado-nacional y el proceso de glo-

balización. Paradójicamente la extinción de la idea de comunidad como la anunciaron los sociólogos clásicos nunca sucedió, parece reavivarse, reinventarse en la actualidad, tomando nuevos matices antes impensables de polarización, fragmentación y fracturas, como materias primas.

El impulso de las nuevas comunidades se da desde abajo y desde adentro. Asumiendo el Estado el papel de promotor y creador de iniciativas comunitarias. En este sentido, el Estado, a través de la política pública, promueve la creación de proyectos comunitarios focalizados como mecanismo de intervención para la resolución de problemáticas sociales. A su vez, el Estado apoya iniciativas comunitarias desde la normatividad o bien con la apertura para concursar en la participación de recursos públicos en una especie de corresponsabilidad para y desde la atención de grupos vulnerables, es decir, “gobernar a través de las comunidades” (De Marinis, 2005, 2010). En este orden de ideas, el Estado se convierte en el interlocutor para la atención de las necesidades de los grupos vulnerables a través de las diferentes manifestaciones comunitarias.

Desde abajo, a través de los grupos de base o iniciativas originadas a partir de intereses en común (religiosos, étnicos, de género, de edad, consumo cultural, ocupación, ambientales, entre otros), se organizan desde su cotidianidad, sus experiencias y desde los factores de riesgo que comparten, más allá de los ideales nacionalistas-integradores. Estas nuevas comunidades que surgen desde abajo permiten una especie de autoafirmación identitaria y, a su vez, reconocimiento e inserción en la agenda pública, tomando un rol de denuncia y de reivindicación, a veces encaminadas en armonía con el gobierno, en otras como agentes contestatarios. Se representan como comunidades que privilegian las identidades y la territorialización de las demandas políticas.

Sin embargo, no siempre las comunidades están en esa situación, en muchos otros casos son ubicadas en la periferia, son utilizadas con fines corporativos e incluso pareciera buscarse su extinción, como grandes masas de población sobrante de los procesos de modernidad, de acuerdo con Bauman (2012).

Corvalan (1996), propone el análisis de los paradigmas de la intervención social, para dar cuenta de la ideología implícita en los procesos

de intervención sociológica. Ordena su propuesta en cuatro paradigmas: el integracionista, el de la competitividad, el del conflicto y el de la alienación. Sáenz (2007), realiza una revisión exhaustiva de los componentes de la intervención en el campo sociológico: define qué es, cuál es el propósito, quiénes son los actores y cuáles son los métodos.

Tanto para Corvalan (1996), como para Sáenz (2007), la intervención social se define como la acción organizada de un grupo de personas que buscan resolver una problemática no resuelta. Los actores sociales identificados son el Estado, la sociedad civil y la academia. Desde esta definición, queda claro que no es una tarea exclusiva de la sociología, sino que puede ser asumida por una diversidad de disciplinas y de actores sociales. ¿Qué imprime especificidad sociológica al análisis de la intervención en la reconfiguración de las nuevas comunidades?

El papel de la sociología en el campo del análisis e intervención se centra, por una parte, en explicar y comprender los mecanismos y las formas de intervención que asume tanto el Estado como la sociedad civil. En este orden de ideas, el papel de la sociología es analizar los componentes y procesos de orden racional, el papel que juegan (interventor Estado, OSC's) e intervenido (grupos vulnerables), y las instituciones involucradas en el contexto de la modernidad y la globalización. Es decir, la intervención puede representar diferentes interpretaciones: la intervención como forma de clasificación y categorización de las realidades social o como forma de imposición simbólica.

Para Sáenz (2007), la intervención encierra también una serie de elementos que responden a tiempos y contextos diversos, entre ellos: las dinámicas (acción, asesoría, investigación, capacitación, gestión, planificación, etcétera); los sectores (jóvenes, tercera edad, grupos étnicos, discapacitados ecológicos, entre otros); las instituciones (iglesia, escuela, hospitales, centros comunitarios, etc.), y el origen (pobreza, precariedad, exclusión, desigualdad).

Para la sociología, la intervención social constituye una urgente línea de investigación a ser atendida. Desde las propuestas teóricas de las nuevas comunidades, y de las comunidades políticas, es tarea de la sociología estudiar en la modernidad tardía, desde las formas de comunicación primaria en la familia, el vecindario y el mundo del trabajo. Des-

de las prácticas de caridad, asistencia, filantropía con y para los grupos vulnerables (promovidos por diferentes grupos de poder). Así también, son campos de análisis de la intervención, las formas de solidaridad moderna ejecutadas por las instituciones públicas. Y finalmente, también son temas a analizar los concernientes a la intervención a través de las políticas públicas y su justificación como derechos que van desde la provisión en especie de ciertos satisfactores, hasta la reglamentación estatal de actividades privadas y de la sociedad civil.

Entre las principales críticas que se han realizado a los procesos de intervención Sáenz (2007), identifica: las limitantes por operar sin fines de lucro, la conveniencia de operar desde organismos de la sociedad civil a raíz de la crisis del Estado de bienestar; políticas focalizadas que no atienden los problemas de fondo. Perpetuación de problemáticas no resueltas y generación de dependencia, además de proyectos de corto plazo que no necesariamente garantizan procesos sostenibles de cambio.

Los factores que han facilitado el resurgimiento de las nuevas comunidades parten de una crítica a las formas de concebir al sujeto intervenido como un actor. Es decir, la autonomía y la libertad no es solo una acción, sino el reconocimiento de la diferencia frente al otro, implica procesos de lucha por la inclusión, permanencia e igualdad de relación. Es decir, posibilitar la participación haciendo por uno mismo y por los demás y con ello el fortalecimiento del vínculo emocional. Para el trabajo sociológico implica el reconocimiento de los saberes e intereses de la comunidad teniendo como consecuencia la reorganización de la división social del trabajo intelectual.

La reivindicación de la concepción política de la intervención desde los sujetos posibilita el reconocer teóricamente la reconfiguración de las comunidades políticas. Esta tarea se orienta en dos caminos: por un lado, a los procesos de exclusión y fragmentación de los grupos vulnerables desplazados por la modernidad. Y por otro lado, las formas de dominación y control social traducidos en los discursos, códigos y formas de clasificación y ordenación que atenta contra los derechos humanos.

Las comunidades políticas abogan por discursos de intervención incluyentes en el reconocimiento de la diferencia, en la producción de nuevos discursos, libertad de elección y acción.

Desde su origen la sociología también ha abogado por la propuesta y puesta en marcha de elementos de referencia eminentemente metodológicos y técnicos para la ejecución de proyectos político-sociales a nivel macro (ejemplo: Proyecto integracionista del Estado-Nación), y a nivel micro (las metodologías de intervención para el desarrollo comunitario). Estas propuestas incorporan una serie de propósitos que van desde la elaboración de diagnósticos, la formulación, ejecución, gestión, medición y verificación, orientaciones teóricas y epistemológicas. Hasta la divulgación, sistematización y evaluación del impacto.

Existe una diversidad de propuestas sobre el papel del sociólogo dentro de los procesos de intervención, desde las de corte académico, científico e ideológico, hasta aquellas que tienen que ver con la vida cotidiana, la profesionalización y la práctica. En este sentido, Sáenz (2007) propone cuatro funciones del quehacer sociológico: el desarrollo de esquemas teóricos que orienten la intervención, la determinación de objetivos de acción, la formulación de medios o programas y finalmente la evaluación.

En el último par de décadas, el énfasis de la intervención sociológica se ha dirigido en el análisis de los procesos de participación comunitaria en los ámbitos económico y político, donde se encuentra ya una producción importante de temas relacionados con el empoderamiento, el capital social, los movimientos y actores sociales.

Conclusiones

Mills (2012) define y propone la imaginación sociológica como la capacidad para problematizar la vida cotidiana, la realidad social. En este sentido, la imaginación sociológica pareciera representar el camino para pensar el escenario actual, pensar las políticas de intervención en cierto sentido empobrecidas. Asumir, argumenta De Marinis el desafío de imaginar nuevos espacios-temporales, que inciden en la reinención de ideales como la ciudadanía, la democracia, la comunidad.

Para la sociología su papel en la intervención tiene que ver con una responsabilidad política, el compromiso social desde la academia; siendo crítico y renunciando a la reproducción de los discursos dominantes.

Una concepción política de los discursos de la intervención, hacer visible lo estigmatizante y la producción de nuevos discursos incluyentes, analizando el papel protagónico de las comunidades.

En la visión de Weber y Durkheim es posible la comunidad en la medida en que esta se reconfigure, que sea legítima, que sea fuente de representaciones y creencia, donde se integran el deber y el deseo de ser con los otros, sin renunciar a ser uno. Así también se requiere de la articulación de elementos racionales e irracionales. En este proyecto de la construcción de comunidades políticas o reconfiguración de comunidades morales, se rescata la interrogante planteada por (Geicsnek, 2012): “¿Qué clase de lealtades, compromisos, deberes, derechos, solidaridades, conflictos, límites, ‘con’ y ‘frente’ a unos y no a otros?”.

En este punto Simmel, realiza un importante aporte en el análisis de la reconfiguración de las nuevas comunidades en la modernidad, por una parte, permite al individuo la posibilidad de pertenecer a una comunidad por voluntad propia en tanto responda a sus intereses, inclinaciones, tendencias y simpatías personales. Lo que los sociólogos contemporáneos denominan sociología reflexiva.

En la esfera pública, uno de los principales temas en materia de políticas sociales e intervención por parte del Estado y a nivel legislativo es el trabajo con las comunidades que representan a la población desfavorecida. En la esfera social, la indiferencia, la erosión de la cohesión social y el individualismo como una de las principales características de la sociedad moderna representan los principales determinantes que coadyuvan a perpetuar la incertidumbre, el riesgo y la precariedad.

Bibliografía

- Boudon, R. (2004). *La sociología que realmente importa*, 72, 215-226.
- Burawoy, M. (2005). Por una sociología pública. *Política y Sociedad*, 42(1), 197-225.
- Chapoulie, J. (2020). *Chicago Sociology*. Columbia University Press.
- Corbalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de la intervención en la sociedad*. [Tesis doctoral presentada al departamento de sociología de la Universidad Católica de Lovaina].

- Cortes, A. (2022). Los Touraine Boys y el movimiento social imposible de pobladores. *Revista Mexicana de sociología*, 84(2), 477-506.
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)". En *Papeles del CEIC. No a5, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectividad)*. Universidad del País Vasco.
- De Marinis, P. (2012). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Buenos Aires: Prometeo.
- De Marinis, P. (2013). Gemeinschaft, Community, comunidad: algunas reflexiones preliminares de la comunidad en la teoría sociológica. En: Revisando los clásicos para una mejor comprensión conceptual de nuestros escenarios políticos. *Revista Argentina de Ciencia Política*, (6).
- De Marinis, P., Gatti, G. y Irazuzta, I. (Eds.). (2010). *La comunidad como pretexto: en torno al resurgimiento de las solidaridades comunitarias*. (pp. 383-436). Editorial Anthropos y UAM-Iztapalapa.
- Dubet, F. (2015). *Para qué sirve realmente un sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Grondona, A. L. (2012). La comunidad de Chicago. Cuestión social, cuestión urbana y cambio social: una sociología de la comunidad. En De Marinis (Coord.), *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo.
- Horkheimer, M. (1972). *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Planeta Agostini.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu Editores.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (2018). *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Trotta.
- Jay, M. (1984). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Taurus.
- Marcuse, H. (1986). *El final de la utopía*. Planeta-Agostini.
- Mills, W. (2012 [1959]). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Olvera, M. (2016). Los aportes de Lucio Mendieta y Núñez a la institucionalización de la sociología en México (1939-1951). *Tempo Social. Revista de sociología da USP*, 28(3), 77-94.
- Owens, B. R. (2012). Mapping the City: Innovation and Continuity in

- the Chicago School of Sociology, 1920–1934. *The American Sociologist*, 43(3), 264-293.
- Park, R. (2013). Sociología, comunidad y sociedad. *EMPIRIA, revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (25), enero-junio, 195-211. Universidad Nacional de Educación. Distancia
- Picó, J. y Serra, I. (2010). *La Escuela de Chicago de sociología*. Siglo XXI Editores.
- Sáenz, J. D. (2007). Temas de reflexión en la intervención social. En *Revista CS en Ciencias Sociales*, (1), 1-20.
- Simmel, G. (1986 [1904]). Las grandes urbes y la vida del espíritu. En *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Península.
- Timasheff, N. (2012). *La teoría sociológica: su naturaleza y desarrollo*. Fondo de cultura económica.
- Torterola, E. (2012). “Lazo Social y Metrópolis”. La comunidad en los orígenes de la sociología Urbana: Georg Simmel y Robert E. Park. En De Marinis (Coord.), *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo.
- Touraine, A. (1986). Introducción al método de la intervención sociológica. *Estudios Sociológicos*, 4(11), 197-213.
- Weber, M. (1998 [1920]). *Economía y Sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1998 [1910]). *El político y el científico*. Alianza editorial.

Capítulo 2

La labor de voluntariado en comunidades migrantes como materiales para una sociología reflexiva del devenir investigador

César Martín Acosta García



En este trabajo se busca dar sentido a la práctica investigativa no solo desde el ámbito científico, sino desde una perspectiva subjetiva de lo que conlleva realizar investigación social en términos de una transformación sobre cómo concebimos nuestra labor científica y las maneras en que este ejercicio también modifica la relación que tenemos con nosotros mismos y los que nos rodean.

Investigar temas sociales, del día a día puede parecer algo sencillo, puesto que, para quien desconoce esta labor, reconoce en este tipo de trabajo un interés de lo más ordinario. Este interés por la vida del otro, sobre lo que hace, cómo se comportan ciertos grupos o cómo interpretan sus propias acciones, algo que podríamos decir es también propio de los cotilleos diarios en el barrio, una cena familiar o el espacio de trabajo, pueden volverse de especial interés para los científicos sociales.

Para quien está iniciado en el ámbito de las ciencias sociales no será ninguna sorpresa que el mundo social tiene una complejidad tal que exige un pensamiento científico y sistemático para ahondar en los significados de la acción de aquellos sujetos o grupos que nos interesa investigar. En ese sentido, en este trabajo buscaremos, por una parte, dar cuenta en específico, sobre algunas de las discusiones que etnógrafos y antropólogos han desarrollado sobre la práctica del registro y análisis en las inmediaciones de las acciones y la vida cotidiana, buscando en esta ver más allá de lo evidente para comprender el significado y sentido de la acción de grupos y comunidades y sus culturas.

Partiendo de esta discusión, en un segundo momento, indagaremos sobre un proceso, que es el motivo del título de este trabajo, reflexionar sobre las implicaciones subjetivas de lo que Lucas Marín, hablando sobre Gouldner, propone como una sociología reflexiva, que busca “no solo conocer el mundo ajeno y exterior al sociólogo sino también el mundo ajeno que el sociólogo lleva dentro de sí mismo” (Marín, 2011, p. 265). En ese sentido, analizaremos una experiencia personal en torno al proceso de transformación de la subjetividad del investigador al haber realizado trabajo de campo, en este caso, con comunidades migrantes en Tijuana. Es en este punto en donde se observan las formas en que no solo se está constituyendo conocimiento de forma dialógica durante el proceso etnográfico entre el investigador y la comunidad con

la que realiza la investigación, sino que este proceso puede ser un espacio de introspección en donde la biografía y la experiencia personal del investigador le dan otra perspectiva de su propia práctica científica y de sí mismo como sujeto, que en última instancia se convierte en devenir investigador.

Sobre la complejidad de estudiar lo cotidiano: la labor etnográfica

Para desarrollar la etnografía como una de las tantas metodologías propias de las ciencias sociales, es necesario hablar brevemente sobre perspectivas que existen en torno a ella. Para algunos autores, como Ameigeiras (2007) la etnografía es tanto un enfoque como un método y un texto. De tal forma que es una forma de construcción social del conocimiento en donde el trabajo de campo resulta vital para ahondar en la comprensión de la realidad social y subjetiva en la que viven no solamente los sujetos con los que trabajaremos, sino también nosotros mismos.

Este encuentro con la diferencia está ligado al nacimiento de la antropología, que en sus inicios realizaba acercamientos a la otredad cultural exótica en las sociedades no occidentales. La antropología pasó de una mirada evolucionista a una etnografía que implica la participación en la vida y actividades de los sujetos que se estudia para comprender lo que estos dicen y lo que hacen, incluso en contextos que pueden parecer cotidianos para el investigador, con distintos grupos que le pueden ser conocidos para él o incluso él mismo formando parte de esos grupos.

En ese sentido, el trabajo etnográfico que realizan antropólogos y sociólogos puede tomar distintas características dependiendo de las aproximaciones y objetivos que se tengan en mente cuando se pone en práctica. Una de las características que permean a las distintas clases de etnografía, de acuerdo con Ameigeiras (2007), es que puede implicar estancias prolongadas en campo para ver e interactuar con los sujetos estudiados. Esto puede implicar estancias de campo que van desde algunos meses hasta años, todo en el afán de comprender los procesos de significación de los sujetos estudiados, sus ritos, espacios y prácticas cotidianas.

Esta propuesta concibe que estas prácticas sociales solo tienen sentido a partir de la interpretación de quiénes las llevan a cabo. Por lo tanto, una aproximación investigativa elaborada mediante una práctica etnográfica implica pensar tanto al investigador como a los sujetos con los que interactúa como seres reflexivos, comprensivos y capaces de diálogo constitutivo del conocimiento socialmente construido, el cual es el objetivo y medio de las indagaciones del investigador.

Es a partir de esta concepción que entendemos que cada instancia de interacción y encuentro se vuelve significativo, puesto que puede ser un espacio de apertura y encuentro a esa diferencia y a la comprensión del sentido de la acción del otro. En particular los primeros acercamientos que tengamos al campo pueden ser definitorios de cómo se desarrollarán las relaciones sociales futuras con los sujetos que colaboramos y esto a su vez afectará cómo concebimos a los integrantes de los grupos que estudiamos en tanto sujetos con capacidad reflexiva y agencia.

Un ejemplo de lo que representa este tipo de etnografía es la forma en que se llevan a cabo las entrevistas en la labor etnográfica. Esta aproximación conlleva la representación de un entrevistador y un sujeto reflexivo inmerso en una construcción social dialógica en la que el entrevistador aprende del entrevistado, en donde su marco interpretativo significa su experiencia cotidiana. Esto implica por parte del entrevistador un acercamiento no directivo al entrevistado, puesto que este tiene la capacidad de la libre asociación temática (Guber, 2001).

Llegar a ese grado de confianza y de fluidez en las entrevistas, en el ámbito etnográfico puede interpretarse como un indicador de *rapport* con los sujetos entrevistados, en donde se sientan cómodos expresándose libremente sobre los temas discutidos. Es un proceso gradual, ya que el entendimiento y comprensión del entrevistador del marco referencial del entrevistado será a modo de inmersión; en el que lentamente se observa, a partir de una apertura inicial, cómo hay una profundización en el entendimiento del marco referencial y en la comprensión de las relaciones e implicaciones de estas entre categorías temáticas mencionadas por el entrevistado (Guber, 2004). Este proceso de inmersión por parte del investigador es vital para comprender desde el punto de vista del otro, cómo es que orienta, significa y le da

sentido a su acción como individuo, así como integrante de un grupo o comunidad determinada.

Esta relación entre informante e investigador dentro del trabajo de campo es fundamental en la construcción de conocimiento. Es este el último espacio construido a partir de los constructos teóricos del investigador y del entramado de significado elaborado por el grupo o sujetos estudiados. Este entramado de significación se vuelve observable empíricamente mediante las prácticas, valores y normas que los sujetos, los grupos y las comunidades ejercen. En ese sentido, el deber del investigador social reside en descifrar ese entramado de significación y las lógicas inherentes a ese sistema de acción y representación que los sujetos de investigación han construido y ejercen cotidianamente (Guber, 2004).

De esta forma, la comprensión que surge de la experiencia conjunta, sumada a la actividad del etnógrafo, a veces registrando en su diario de campo sus observaciones, otras tantas más participando de forma activa en las interacciones, eventos y ritos del grupo o comunidad estudiada, nos hacen entender esta labor como algo más complejo que simplemente realizar una descripción de aquello que en apariencia “es evidente” o que se observa a simple vista. Cuestiones como la presentación propia del investigador, su vestimenta, el tono de voz, el léxico utilizado, su forma de hablar, sus gesticulaciones, a quién saluda primero en un grupo con el que se desea colaborar, si declara de antemano que su interés detrás de las interacciones reside en una investigación o no los declara en absoluto en un primer momento; son elementos que de entrada nos permiten ver que es necesario una problematización y hasta un extrañamiento de aquellos grupos o espacios a los cuales el etnógrafo ingresa, incluso si le son familiares en algún grado.

Con estos elementos en mente, vamos entreviendo la complejidad del trabajo etnográfico, puesto que no basta con registrar y describir cómo los sujetos se relacionan, sus gesticulaciones, las interacciones, cómo caminan y ocupan y les dan sentido a sus prácticas dentro del espacio, para decir que estamos llevando a cabo una labor etnográfica. Incluso si vamos un paso más allá y entrevistamos a las personas que forman parte de la comunidad o grupo que queremos estudiar, Ameigei-

ras (2007) nos advierte que debemos evitar confundir lo que dicen los sujetos como el resultado último de la labor etnográfica; Estas entrevistas sirven más bien como punto de partida para el análisis comparativo con otros trabajos existentes en relación con las teorías e interpretaciones elaboradas por otros investigadores respecto al tema o grupo que estudiamos.

En consideración de lo anterior, observamos que la complejidad de la etnografía y la antropología no reside solo en su dimensión metodológica, sino sobre las formas en que se construye el propio conocimiento científico, ya que se constituye como un proceso mediante el cual se pueden entretelar datos y observaciones en conceptos teóricos para reconstruir objetivamente las significaciones de otra cultura a partir de sí mismas y no solo como elementos exclusivos de la diferenciación y la otredad (Sánchez Parga, 2010). De esta forma, las ciencias sociales desarrollan la capacidad de analizar elementos empíricos que permiten interpretar pautas conductuales y de significación subjetiva, no solo a partir de sus premisas epistemológicas y ontológicas *a priori* desde el ámbito científico, sino por medio de las pautas culturales de quien se estudia.

A esta complejidad creciente respecto al estudio desde esta aproximación tendríamos que agregarle los distintos enfoques que puede tener la labor etnográfica misma. Ejemplificando esto, Ameigeiras (2007) especifica que existen tres acercamientos etnográficos principales. El primero implica un distanciamiento del investigador respecto a los sujetos de investigación; en el segundo, el investigador se compromete con sus sujetos de estudio y un tercer acercamiento implica la búsqueda del punto de vista del actor en situaciones límite.

Cada una de estas aproximaciones a la labor etnográfica tiene implicaciones distintas. El primer caso implica una separación clara entre la labor del investigador y los sujetos con los que está trabajando. El investigador en ese sentido no se involucra más allá de lo que requiere su labor investigativa dentro de las actividades que lleva a cabo el grupo o comunidad que estudia. Realiza labor de observación y registro de sucesos de forma sistemática al igual que en los otros casos, sin embargo, establece un límite al involucramiento propio en la construcción

de las dinámicas grupales o comunitarias, en donde se entiende que el investigador nunca será considerado un integrante totalmente aceptado o integrado de la comunidad que estudia.

En el segundo caso, el investigador se concibe a sí mismo como un sujeto reflexivo, al igual que las personas que estudia. De esta forma, se establece una relación dialógica en donde se construye un entendimiento mutuo al mismo tiempo que el investigador realiza compromisos colaborativos con los grupos o comunidades con las que trabaja, participando activamente en las actividades, rituales o en la dinámica cotidiana de los mismos.

El tercer caso es un tanto distinto, ya que, aunque la labor etnográfica se puede desarrollar a partir de una práctica con características similares al punto anterior, esta se centra más bien en el análisis de cómo los sujetos, grupos o comunidades enfrentan situaciones extremas en donde se pone en peligro la cohesión social de los integrantes del grupo o comunidad hasta el grado, en algunos casos, o hasta su integridad física.

Pensando en lo meticuloso y difícil que es el balance entre la formación de marcos teóricos mediante los cuales interpretamos los fenómenos sociales y los marcos interpretativos preexistentes entre los sujetos y grupos que estudiamos y con los que colaboramos al realizar etnografía, es que se puede valorar el trabajo de campo como un puente entre ambos marcos de referencia. Ya que esto nos permite ver cómo las teorías funcionan como marco explicativo de los fenómenos estudiados al tiempo que nos permite constatar alcances y limitaciones de ciertos paradigmas, métodos y técnicas al ponerse en contacto con los marcos referenciales propios de los sujetos y comunidades con los que colaboramos al realizar etnografías.

Los alcances y limitaciones de los análisis que realizamos en el trabajo etnográfico, no están limitados a las recomendaciones metodológicas que esta práctica exige en las formas de recolectar y registrar de forma sistemática. Puesto que esta labor, bien realizada, transforma el planteamiento mismo de nuestros presupuestos, al ser analizados y contrastados con los datos obtenidos. En ese sentido, la labor etnográfica es compleja en varios sentidos, desde las particularidades metodológicas que exigen el tratamiento de ciertos temas, por ejemplo, el estudio de

la reproducción de la violencia o la pobreza en ciertas comunidades, hasta las formas en que se construye el conocimiento al construirse de forma dialógica con las comunidades y grupos sociales con los que colaboramos.

A partir de las concepciones anteriores cabe preguntarse las maneras en que la práctica etnográfica afecta la labor investigativa en la medida en que reconocemos en la interpretación propia de los sujetos, no es solo información relevante para comprender el sentido y significado de la acción de estos, sino también formas de conocimiento y saberes igualmente valiosos que el conocimiento científico que desarrollamos. De esta forma, la etnografía puede transformar la relación que tenemos con los conocimientos generados en ámbitos distintos al científico.

Adicional a esto, no hemos considerado las relaciones de poder y dominación que existe sobre del tipo de conocimiento científico generado desde un ámbito académico y científico respecto a otro tipo de conocimientos y saberes. Esta misma disparidad se puede reproducir en la investigación en donde se corre el riesgo de reproducir esta misma diferenciación en cuanto a la valía de estos.

Por este motivo, en la siguiente sección analizaremos una experiencia investigativa propia, en donde la labor etnográfica en comunidades migrantes en Tijuana trajo consigo cambios en cómo el investigador al realizar trabajo de campo desde esta aproximación puede generar cambios en cómo interpreta la función de su labor investigativa al mismo tiempo que modifica cómo se concibe a sí mismo en su subjetividad como investigador y persona.

La labor de voluntariado en comunidades migrantes como materiales para una sociología reflexiva del devenir investigador

En este apartado, en vista del tema que nos concierne, pasaré a centrar lo que resta del trabajo a una narrativa en primera persona, puesto que contiene elementos propios de mi experiencia como investigador realizando etnografía en comunidades migrantes en un periodo que corresponde de 2014 hasta 2020.

En 2014 inicié como otros tantos jóvenes investigadores, cuando comienzan un posgrado relacionado con ciencias sociales, con una temática en mente, sin tener una idea precisa sobre lo que buscaba investigar en específico sobre esa temática. En mi caso, producto de ser becario en algunos proyectos de investigación, el tema y grupo con el que deseaba trabajar era claro, migrantes retornados de Estados Unidos.

El motivo de elegir el tema era porque me resultaba interesante y alarmante a la vez. La idea de grupos de personas forzadas a retornar a un país en el que muchas veces no habían crecido, sino que, por motivo de políticas migratorias de Estados Unidos, por su condición de no-ciudadanos en ese país, eran separados de aquel entorno social y familiar en el que se desarrollaron por tantos años, se vieron forzados a encontrar estrategias para subsistir a las ciudades fronterizas del norte de México a las cuales eran deportados.

En la búsqueda de bibliografía y otros trabajos que hablasen sobre la temática encontré que existía una extensa literatura que estudiaba el fenómeno desde distintos ámbitos, el género, lo laboral, lo familiar, el estigma social que conlleva ser deportado de Estados Unidos, entre otros tantos más. Pasaba largas horas intentando seleccionar una aproximación propia que llenara una brecha de conocimiento en el estudio de ese fenómeno. A partir de esa búsqueda me comuniqué con distintas organizaciones de la sociedad civil en Tijuana que fuesen refugio para personas migrantes y deportadas en específico. Intenté establecer vínculos con estas organizaciones y varias de ellas me negaron las entrevistas, indicándome que los migrantes pasaban por procesos complicados, centros de detención migratoria por el aparato estatal de Estados Unidos antes de ser deportados, haciendo que fueran personas agotadas física y emocionalmente, en uno de los momentos de mayor vulnerabilidad de su vida. Mientras eso sucedía yo intentaba indagar en sus historias y sus vidas y completar mi investigación con plazos inamovibles.

A partir de esto, me topé con mi primer hallazgo que después sería revelador en las formas de hacer investigación social, que para un investigador novato no siempre es evidente: la construcción de los sujetos de estudio es un proceso de abstracción de una compleja realidad social y en campo trabajamos con personas y grupos humanos, no con estas abstracciones que planteamos en nuestros protocolos de investigación.

Es en 2015 cuando encuentro, a partir de una revisión bibliográfica a profundidad, un grupo dentro de la población de migrantes retornados de Estados Unidos en Tijuana con características particulares que los hacían un subconjunto notable dentro de las personas deportadas: los veteranos militares deportados de Estados Unidos que vivían en Tijuana. Para esto busqué organizaciones de veteranos deportados, contacté con el líder de la organización y acordé las primeras entrevistas.

Comencé en este punto con las primeras entrevistas dentro de las intermediaciones del refugio que los veteranos deportados habían organizado en Tijuana, llamado *Deported Veterans Support House*. Desde el primer encuentro con el líder de la organización, intenté ejercer todo aquello que los manuales para hacer etnografías y entrevistas semiestructuradas me habían enseñado: la observación intencionada del espacio, fotografías decoradas de familia, banderas estadounidenses y mexicanas en el refugio, un uniforme del U.S. Army colgado y en exhibición, los gestos del líder de la organización, su postura, su saludo, su uso indiferenciado de inglés y español en la misma frase, entre otras cosas más.

En primera instancia y a partir de cada entrevista y ejercicio etnográfico en el refugio me daba cuenta de que junto con la información registrada se acumulaba posterior a cada sesión junto con un agotamiento físico y emocional en mí. Me preguntaba el motivo, ya que, en otras instancias, con familiares o amigos, podía estar teniendo conversaciones profundas o hablando de temas complicados como los que tocaba a veces con los veteranos en el refugio, sin embargo, ese cansancio me seguía después del trabajo de campo. Entonces caí en la cuenta, de que un proceso etnográfico es aquello que enuncian los manuales y más, ya que implica una observación activa y una reflexividad acentuada sobre mis propias acciones como sujeto investigador que participa en un entorno comunitario, en donde no solo registraba de forma sistemática aquello que observaba y las entrevistas que realizaba, sino que orientaba mi acción para que fuese la adecuada dentro del ámbito en el que me encontraba. De esta forma, ignorar el cansancio, el hambre en los momentos en que surgía en mí, eran elementos en segundo plano en comparación con la atención dirigida a aquel espacio y personas que observaba y analizaba en su más mínimo detalle.

En 2016, habiendo concluido el estudio de los veteranos deportados, sus transformaciones identitarias y de género en el ejercicio de su masculinidad y paternidad, pasé ese mismo año a formar parte de un programa de doctorado, y con eso un nuevo proyecto de investigación en mano: analizar las dinámicas familiares de familias afectadas por la deportación de uno de sus integrantes.

Durante mi estancia en el refugio para veteranos también entré en contacto con una organización hermana, Dreamer's Moms USA-Tijuana, formada por madres que habían sido deportadas de Estados Unidos, cuyos hijos, algunos ciudadanos estadounidenses, residentes permanentes o no ciudadanos, se habían quedado en ese país.

Tanto la organización de veteranos deportados como la de madres deportadas, habían surgido en un intento de orientar el ojo público hacia las dificultades que enfrentaban familias enteras, sin distinguir situación migratoria o nacionalidad, al deportar personas desde Estados Unidos. En ese sentido, ambas organizaciones orientan su acción a la búsqueda de una reforma migratoria integral en Estados Unidos que les permita retornar con sus familias al mismo tiempo que proporciona redes sociales de apoyo para otros veteranos y madres deportadas de Estados Unidos que residen en Tijuana y sus familias en Estados Unidos.

A diferencia de mi experiencia investigativa anterior, en este proyecto decidí ofrecerme como voluntario de ambas organizaciones. Esta decisión cambió la forma en que veía el fenómeno que analizaba en sus distintas facetas, puesto que me permitía retribuir las entrevistas, el acceso al espacio y el acceso en el día a día de los integrantes de estas organizaciones.

La labor de voluntariado implicó un cambio respecto a la primera investigación, puesto que pasé de presentarme como investigador, asistiendo ocasionalmente a manifestaciones y juntas de los veteranos deportados a ser parte relevante de la logística de ciertas actividades, redactando documentos, registrando facturas, acomodando sillas cuando era necesario, manejando de bases de datos en Excel, diseñando carteles para promocionales para la participación en foros con otras organizaciones de la sociedad civil, entre otras cosas más.

Esto también me permitió observar el día a día de los integrantes del refugio, las llamadas con sus familiares en Estados Unidos, los encuentros familiares transfronterizos en el refugio cuando había familia que por su estatus migratorio sí podían cruzar la frontera, las largas despedidas que parecía que nunca terminarían cuando estos tenían que retornar a Estados Unidos, las épocas festivas y festividades, cuando más se sentía el peso de los muros y la separación familiar generado por estos.

En última instancia, esto me llevó a preguntarme si lo que hacía por estas organizaciones era suficiente, puesto que el sufrimiento por la deportación y la separación familiar era constante, se encarnaba, se vivía todos los días, y me preguntaba si mi investigación realmente tendría algún efecto más allá del mundo académico, sobre aquellas situaciones de separación familiar gestada desde el Estado-nación.

De esta forma, el voluntariado no solo facilitó el *rapport* con los integrantes de estas familias, sino que también me llevó a un profundo cuestionamiento profesional y epistemológico sobre la ética en las investigaciones sociales y mis motivos para elegir esta área de investigación en particular. Seguía los lineamientos de consentimiento informado, antes de iniciar las entrevistas les aclaraba a los entrevistados que toda la información proporcionada sería anonimizada, que podíamos detener la grabación o la entrevista cuando así lo desearan, y a pesar de esto, de seguir los lineamientos metodológicos y éticos, nunca sentí que retribuí todo lo que estas familias me aportaron.

No deseaba que mi investigación reprodujera una relación de poder tan enmarcada en donde el investigador extrae información de sus entrevistados sin más, sin buscar de alguna forma resarcir en alguna medida, la condición de vulnerabilidad social y emocional generada por la deportación y separación familiar.

Este momento fue como una epifanía para mí, puesto que me di cuenta de que mi investigación, mi función como sociólogo estaban fuertemente ligadas a un sentido de deber social, con una postura clara no solo ante las problemáticas sociales, sino ante cómo construimos el conocimiento y las implicaciones que esto tiene en los posicionamientos sociales políticos de la investigación que pueden no ser aparentes a primera vista.

Al realizar etnografía dentro de estas organizaciones, reflexioné sobre los motivos y circunstancias que me orillaron a trabajar estas temáticas. Durante mis estudios de licenciatura, maestría y doctorado, una pregunta común que se le hace a los estudiantes es ¿qué investigas o estudias y por qué? Antes la respuesta era sencilla y concisa, “estudio la migración ya que me resulta interesante”. Sin embargo, en vista de las implicaciones subjetivas y epistémicas que la etnografía con estas comunidades estaba teniendo en mí, caí en la cuenta, de forma muy tardía, hasta 2018 en pleno trabajo de campo, que mi historia familiar también está enmarcada en un contexto migratorio y fronterizo.

En un punto de mi historia familiar, la migración fue una parte central dentro de las motivaciones, los movimientos, las dinámicas y en última instancia la configuración de lo que fue y ha sido mi familia. En los ochenta, mis padres cruzaron de forma indocumentada la frontera Tijuana-San Diego en múltiples ocasiones. En la búsqueda de obtener empleos mejores remunerados, conseguir dinero para comprar una casa o un terreno, atravesaron la frontera, a pesar de los peligros que esto implicaba. Fueron personas que estuvieron durante muchos años en riesgo de ser deportados, de que algún empleador o algún vecino los denunciara y que terminaran separados, como tantos casos he analizado como parte de mi trayectoria como investigador. Ellos pudieron regresar a México, una vez terminaron de ahorrar lo que consideraron suficiente para vivir. Sin embargo, no todos tiene esta fortuna, ni tienen un lugar al que retornar.

Nunca había pensado hasta ese punto cómo mi labor como sociólogo estaba vinculado a mi historia familiar. El hecho de realizar etnografía en estas comunidades, el escuchar las experiencias de padres y madres deportados y separados de sus familias, me ayudó a dimensionar las formas en que la selección de los temas de investigación, la función social de nuestras investigaciones y el compromiso que hacemos con las comunidades con las que colaboramos van de la mano, tanto como investigadores, científicos sociales, pero también en las formas en que constituimos nuestra subjetividad.

Por tales motivos, me parece que la labor etnográfica puede y debe ser algo más que un medio para recabar y analizar información ya que

es posible que funcione también como un espacio de reflexividad epistémica, ética y subjetiva, a tal grado que puede fungir como un espacio de renovación para la función social del quehacer sociológico al reivindicar en su búsqueda por la comprensión de los fenómenos sociales también la búsqueda por el bienestar de aquellos con quienes colaboramos.

Conclusiones

En suma, considero que la labor etnográfica puede ser una experiencia liberadora y reveladora, puesto que se convierte en un encuentro entre los preceptos teóricos y guías metodológicas para hacer investigación y la propia experiencia personal, biográfica y subjetiva que se construye en conjunto con las comunidades con las que colaboramos.

De esta forma, el voluntariado se presenta como una oportunidad no solo para devolver algo a aquellos que nos prestan la oportunidad de explorar, analizar y observar su día a día, evitando en la medida de lo posible cualquier tipo de extractivismo académico de otros marcos referenciales sin ningún tipo de aportación o retribución a las comunidades con las que trabajamos.

Previo a esta experiencia no había considerado lo dialógico y lo constructivo de las realidades subjetivas que se verá expresado en cómo constituyo mi relación con los migrantes retornados y cómo es que a partir de pensarlos como sujetos reflexivos tendrían la capacidad de imbuir parte de su propia visión de la significación de las experiencias en el entendimiento de mis propias significaciones de la vida cotidiana que giran en torno a las narrativas que constituyen mi experiencia.

Por otra parte, es necesario no olvidar que nuestra biografía, memorias y experiencias enmarcan nuestros intereses de investigación, puesto que a partir de este reconocimiento podemos realizar una labor reflexiva sobre la función que tiene las investigaciones que desarrollamos más allá de su potencial impacto dentro del mundo académico.

Considerando los diferentes marcos interpretativos de los que disponemos en la academia, bien cabría preguntarnos la pertinencia de estos en tanto pueden resultar reificantes y lentes inamovibles mediante los

cuales analizamos un fenómeno social. Ante esto, me parece pertinente una crítica teórica y metodológica, de tal manera que constituyamos en conjunto con los sujetos con los que colaboramos un diálogo que nos permita establecer marcos de interpretación comprensiva que van más allá de probar hipótesis ya probadas previamente en nuestra área de estudio, sino buscando generar un tercer marco referencial entre quien investiga y las personas o grupos con los que colaboramos.

Aunque cabrían algunas dudas respecto al método propuesto al intentar llevarlo a otras disciplinas. Al considerar al otro como un igual que me es accesible mediante las acciones y campos de interpretación semántica, dejamos de lado que se podrían estar olvidando elementos que no necesariamente obedecen al orden de lo intersubjetivo y que caen dentro del marco de estructuras económicas y políticas que atraviesan las relaciones intersubjetivas.

Quizá esta propuesta, este enfoque constructivista de construcción de conocimiento nos permitiría además el análisis de la propia cultura a la que pertenece el propio investigador. Ya que lo evidente, lo naturalizado y lo cotidiano en ocasiones presentan mayores dificultades que el estudio de la otredad cultural, como fue mi caso al obviar mi propia historia familiar al verlo como algo separado de mi labor sociológica.

Es por este motivo que es importante remarcar la importancia de la descentralización de las metanarrativas que traemos a colación los investigadores y desarticulación de métodos y técnicas rígidas que no permiten entender a los sujetos como seres capaces de reflexividad y de creación de marcos de referencia que tienen significados imbricados, sumados a las formas en que la propia labor investigativa, etnográfica en este caso, se convierten en espacios para un devenir investigador.

Bibliografía

- Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En V. de Gialdino I (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 107-152). Gedisa editorial.
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad* (pp. 75-100). Grupo Editorial Norma.
- Lucas Marín, A. (2011). *Sociología. El estudio de la realidad social*. Ediciones Universidad de Navarra
- Sánchez-Parga, J. (2010). La observación. En *El oficio del antropólogo. Crítica de la razón (Inter) cultural* (pp. 93-118). Ediciones Abya-Yala.

Capítulo 3

Generación de conocimiento histórico y su enseñanza en las aulas. Una propuesta desde la historia oral

*Viviana Mejía Cañedo
Luis Carlos López Ulloa*



Introducción

Para los historiadores es necesario el ejercicio de repensar nuestra disciplina al intentar escribir sobre ella porque, como cualquier ciencia, está en constante construcción. Si bien se puede pensar que existen algunos elementos que han permanecido vigentes desde la institucionalización de la Historia durante el siglo XIX –por ejemplo, el uso de la hermenéutica–, sus perspectivas, aportes y su posición frente las ciencias y hacia el futuro están lejos de ser un asunto estático. El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre la generación de conocimiento histórico, su enseñanza a través de las instituciones universitarias y cómo, en este proceso enseñanza-aprendizaje, podemos lograr que la sociedad en general se vincule con la ciencia y pueda apropiarse y ser parte del conocimiento que genera. Con este fin, realizamos un breve recorrido en el que se explica la naturaleza de la propia disciplina, su objeto de estudio, cómo se inserta en el mundo de las ciencias humanas y el aporte que ofrece su particular perspectiva del tiempo y de las sociedades.

En primer lugar, tendríamos que hacer una aclaración pertinente que gira en torno a la palabra Historia y su contenido polisémico. Por un lado, en general nos refiere a las acciones humanas acontecidas en el tiempo, más allá de cualquier indagación. Por otro lado, entendemos a la disciplina que investiga, narra y pretende explicar esas mismas acciones (Moradiellos, 1998). Es este segundo aspecto el que aquí nos interesa, entendiendo a la Historia como un “saber autónomo productor de nuevos conocimientos sobre el pasado” (Zermeño Padilla, 2002, p. 77) que se institucionalizó en las universidades durante el siglo XIX y que es capaz de generar un conocimiento particular. Aquí la palabra clave es ciencia porque justamente es de donde deriva uno de sus rasgos principales, entiéndase la búsqueda de la verdad histórica y las formas operativas para alcanzarla.

La Historia como disciplina en desarrollo y su enseñanza en las aulas

La presencia de la Historia en las universidades a partir del siglo XIX, primero en Europa y poco a poco en el resto del mundo, implicó que los historiadores realizaran una tarea que iba más allá de la sistematización de conocimientos del pasado. En primera instancia, significó la enseñanza de los saberes adquiridos y, además, la enseñanza de cómo se alcanzaron dichos saberes, las reglas y los métodos seguidos. Es decir, cómo se genera el conocimiento histórico.

En un primer momento, como menciona Iggers, los historiadores, al igual que el resto de las ciencias profesionalizadas, confiaban en que la investigación organizada metodológicamente hacía posible el conocimiento objetivo, verdadero, que establecía una correspondencia entre el conocimiento y una realidad objetiva (Iggers, 2012). Como el resto de las ciencias, se estableció que el propósito era construir verdades referidas a un campo de la realidad delimitado en lo operativo y lo práctico (Moradiellos, 1998). De esta forma, el campo de la historia definió como su objeto de estudio el pasado “tal como había ocurrido”, distinto a otras disciplinas que reflexionaban los hechos del pasado, como la filosofía o la teología, ahora como un campo que permitiera obtener conocimiento verdadero. Así, la historia, como el resto de las ciencias, se definió por su búsqueda de verdades a través de un conocimiento secular y sistemático con validación empírica de un campo específico. Para el historiador, la intención era mostrar el pasado haciendo una presentación estricta del hecho teniendo como base la indagación de la prueba documental autenticada (Zermeño Padilla, 2002).

Esta visión se instrumentalizó en Alemania, originalmente bajo “dos preceptos: el encuentro con el archivo o ‘colecciones documentales originales’ y la aplicación del método de investigación histórica, basado en la crítica documental renacentista” (Zermeño Padilla, 2002, p. 99). Y si bien podemos decir que esta visión de la historia no forzosamente se corresponde con el trabajo que realizaban otros historiadores del siglo XIX, como los positivistas franceses, sus discrepancias estaban más relacionadas con aspectos que giraban en torno al sentido de la historia

en su devenir y no con la forma operativa de trabajar. Se compartía la idea de que su objeto de estudio no es el pasado, pues este ya no existe, sino los restos de aquel pasado que se conservan en el presente en la forma de residuos materiales, huellas corpóreas y ceremonias visibles (Moradiellos, 1998).

De esta forma, los documentos y la capacidad del historiador para analizarlos y dejar que hablaran por sí mismos para mostrar la verdad “como ocurrió” fueron la base del trabajo profesional, y su perfeccionamiento buscaba generar conocimiento histórico objetivo. Al mismo tiempo, el trabajo con los estudiantes se centraba en la búsqueda de fuentes originales, seleccionarlas a través de un proceso de autenticación, analizar su contenido y determinar su validez, no como resultado de la erudición del historiador, sino dejando hablar a los documentos para que, al ser confrontados, ellos mismos se manifestaran y, finalmente, lograr una descripción de lo que había ocurrido.

Si bien este método podría pensarse vigente en muchos sentidos, pues siempre, como menciona Moradiellos, la primera tarea del historiador es descubrir, identificar y discriminar entre los vestigios del pasado para construir su relato, luego de las primeras décadas del siglo XX el historiador dejó de limitarse a la mera descripción de los hechos, para lo que fue necesario utilizar el método inferencial e interpretativo. Esta operación significó volver a reflexionar sobre la tarea fundamental del historiador-científico: cómo generar conocimiento verdadero y objetivo.

Uno de los principales presupuestos de cualquier ciencia es el requisito de objetividad. Como ya se señaló, se proponía que la objetividad era alcanzada a través de la observación directa del historiador sobre el documento original y dejando que los hechos hablaran por sí mismos sin intermediarios. A esto se agregaba la idea de que la distancia temporal con los acontecimientos ofrecería al historiador la posibilidad de ser un observador neutral (Zermeño Padilla, 2002). Sin embargo, esto implicaba creer que el pasado ya no afectaba al presente y que existía la posibilidad de desprendernos de él y poder observarlo como algo concluido. Pero, durante las primeras décadas del siglo XX, con los eventos ocurridos durante la Primera y Segunda Guerra Mundial, así

como los cambios profundos sufridos en el periodo de la posguerra, los historiadores comenzaron a reflexionar sobre el pasado y cómo afecta el presente. Esto obligó a la propia disciplina a revisar ideas que habían permanecido estables y a reconocer que el pasado no deja de vivir y hacerse presente, por lo que era necesario repensar la relación entre pasado y presente y entender que la objetividad no se encuentra en la capacidad del historiador de ser un observador neutral. Lo anterior orilló a los historiadores a “tomar sus precauciones” (Le Goff, 1991, p. 15) ante su objeto de estudio.

En general, la respuesta a estas reflexiones fue articulada y difundida por un grupo de historiadores congregados en torno a la revista francesa *Annales*, quienes a través de esta publicación reflexionaron sobre la necesidad de entender el hecho histórico como algo construido por el propio historiador y no como algo que se descubre en el documento. Su planteamiento sugiere que el hecho histórico es resultado de la indagación del historiador, o como explicó Schaff, no todo acontecimiento del pasado alcanza esta categoría. Por hecho histórico, entonces, se planteó entender lo siguiente:

[...] las manifestaciones de la vida de los individuos y de las sociedades que se seleccionan entre otras pertenecientes a menudo a la misma categoría, por sus nexos de causa y efecto y por su acción en el contexto de totalidades mayores (Schaff, 1983, p. 253).

Entonces, el trabajo del historiador se vuelve activo pues determina aquello que alcanzará dicha categoría. De acuerdo con lo anterior, la objetividad ya no radicará en el desvanecimiento del sujeto cognoscente frente a la fuente, sino en el trabajo activo de quien construye el conocimiento a partir de un problema-pregunta que guiará la selección de acontecimientos. Por su parte, señalaba Françoise Simiand a inicios de siglo: “Si la historia quiere ser una ciencia con todas sus ventajas y derechos, debe someterse a verdaderas exigencias metodológicas, y ante todo construir hipótesis que puedan ser objeto de verificación” (citado en Revel, 2002, p. 36). Las fuentes, entonces, ya no hablan por sí

mismas, es el historiador quien acude a ellas para encontrar respuestas a sus preguntas y las hace hablar.

Así mismo, como ocurre en otras ciencias, la misma “comunidad” científica-histórica desarrollará métodos de verificación a través del trabajo intersubjetivo que, como rescata Jacques Le Goff, deben responder a tres preguntas fundamentales: ¿Se utilizaron fuentes pertinentes y se tomó en cuenta el último estadio de la investigación? ¿Hasta qué punto estos juicios históricos se acercan a una integración óptima de todos los datos históricos posibles? ¿Los modelos explicativos subyacentes de explicación son rigurosos, coherentes y no contradictorios? (Mommssen citado en Le Goff, 1991) con el fin de evaluar el valor de la obra histórica.

Otro de los aspectos fundamentales del quehacer del historiador es la escritura. Todos los sistemas de conocimiento, o todas las ciencias, necesitan de mecanismos para comunicar lo que saben porque no basta conocer. Durante el siglo XIX los historiadores escribieron, sobre todo, de historias nacionales, o como explica Wallerstein, con una definición de nación más o menos circunscrita por un movimiento hacia atrás en el tiempo, del espacio ocupado en el presente por las fronteras estatales existentes o en construcción (Wallerstein, 1996).

Para historiadores como Leopold von Ranke, existía la noción de que el proceso histórico estaba ordenado y jerarquizado de una manera estable por la Iglesia y los Estados, quienes dirigían las energías del pueblo y habrían conducido a la civilización occidental hacia el progreso. Esta posición implicó, en primer lugar, que su trabajo de investigación estuviera centrado en el material documental generado por estas instituciones (Corcuera, 2002) y, en segundo lugar, que la historia fuera marcadamente eurocéntrica, desde donde se cuestionaba si otros pueblos tenían historia y que al escribir se respetara la cronología de los acontecimientos tal como habían transcurrido en el tiempo (Langlois y Seignobos, 2003).

De esta forma, la historia se caracterizó por ser en un inicio europea u occidental y dejó a otras disciplinas el estudio del pasado de otras civilizaciones. Sin embargo, y apelando nuevamente a los cambios por los que atravesó el mundo tras la Segunda Guerra Mundial, estas ideas fueron sujetas a debates.

En un primer momento, el embate se dirigió hacia el tiempo histórico, hasta entonces pensado como lineal y cronológico, y comenzó a observarse de manera diferente. La disciplina histórica fue abandonando a la Iglesia y al Estado como instituciones que imponían el ritmo del desarrollo de la civilización. El foco se dirigió a las sociedades, su evolución cultural y social, lo que introdujo la idea de tiempos vividos, tiempos múltiples y relativos, tiempos subjetivos y simbólicos, duraciones y ritmos. Específicamente, Fernand Braudel descompone el tiempo en “ritmos heterogéneos que rompen con la unidad de la duración” (Dosse, 2012, p. 113).

En segundo lugar, se le acusó de ser una ciencia que, bajo la búsqueda de conocimiento universal, impuso al mundo su visión de progreso europeo, lo que generó en realidad un conocimiento parroquial. Esta afirmación no sería dirigida únicamente a la ciencia histórica, si no a todas las áreas de conocimiento científico.

Como explica Wallerstein, la afirmación de universalidad del conocimiento alcanzado por la ciencia fue un requisito para su institucionalización lo que, particularmente para las ciencias sociales, resultó problemático no solo porque los propios investigadores son parte del objeto de estudio (Wallerstein, 1996); también porque la expansión de las universidades alrededor del mundo comenzó a incluir nuevas voces que cuestionaron la capacidad de estas ciencias para explicar otras realidades.

El desafío, pues, llegaría a través del estudio de grupos olvidados como los obreros, los locos, las mujeres o de quienes eran considerados minorías o grupos marginales que, en general, podríamos agrupar como estudios que intentaron compensar los vacíos historiográficos que la historia burguesa había delineado, excluyendo a quienes eran ubicados fuera de la órbita del progreso de la civilización (Burke, 2012). Esta posición, más allá de todos sus alcances, no implicó un cambio epistemológico. Esto cambiaría de la mano de otro grupo de historiadores, también organizados alrededor de una publicación: *Subaltern Studies*. Esta corriente postuló la necesidad de “rectificar el núcleo epistemológico de esta disciplina” que, como vimos, en su origen no incluía al pueblo más allá de su integración como parte de la nación y excluía a los pueblos no occidentales de la historia (Zermeño Padilla, 2002, p. 127).

Desde los *Subaltern Studies* se cuestionó el proyecto de modernidad impuesto desde Europa y Estados Unidos al resto del mundo, en el que se incluían sus formas de conocimiento y desde donde se definía incluso la identidad del otro: indio, mexicano, brasileño. Explica Saurabh Dube:

Nos han condicionado en las academias –y fuera de ellas– a separar las sociedades occidentales, dinámicas y complejas, con historia y modernidad, por un lado, de las comunidades no occidentales, simples y religiosas, arraigadas en el mito, la tradición y el ritual, por el otro (2001, p. 16).

La propuesta no es estudiar a las comunidades fuera del poder del Estado y la colonización europea, o tomar el lado opuesto y generar un nuevo nativismo. La idea gira en torno a la posibilidad de descubrir espacios alternativos de entendimiento, en donde las comunidades sometidas al poder de occidente sean vistos más allá de las etiquetas impuestas desde el poder hegemónico y sean observadas en sus interconexiones con este. La propuesta ante la epistemología tradicional es, entonces, ir tras lo que ha quedado fuera del discurso historiográfico institucional y entender otras realidades, no como acontecimientos aislados, sino como subalternas, lo que implica pues una revisión de las formas en la que leemos nuestras fuentes y el papel que otorgamos a otros actores del acontecer histórico.

A esto habría que agregar que, más allá de los cambios al interior de la disciplina y los intentos actuales catalogados como posmodernos –como sugiere Vásquez Rocca (2011)– que plantean la imposibilidad de alcanzar la verdad y a cambio proponen un relativismo radical, la historia es una ciencia que sigue guiada por la persecución de esta y por mostrar “lo que realmente ocurrió”. Como menciona Carlo Ginzburg: “Hay algo irreductible que, para bien o para mal, yo todavía llamaría realidad. Sin esta realidad, ¿cómo podemos establecer una diferencia entre ficción e historia?” (Corcuera, 2002, p. 396).

Generar conocimiento histórico

Como señala Joyce Appleby, los absolutismos decimonónicos han sido destronados. Los ataques hacia la historia han sido de utilidad para la búsqueda cada vez más exhaustiva de la generación de conocimiento histórico verdadero. Sin embargo, entrañan el peligro de la simple subjetividad y relativismo absoluto (Appleby, Hunt y Jacob, 1994). Y si bien la idea universalista que dio origen a la institucionalización de la historia ha mostrado sus limitaciones y la necesidad de repensarse, como ya lo señaló Dube y se registra en páginas anteriores, se rescata la propuesta de la historiadora Gertrude Himmelfarb (1994) para quien la intención de algunas corrientes que proponen atomizar el estudio de ciertos grupos o dejar de lado la búsqueda de verdades solo conduciría a la fragmentación que deshumaniza a la gente, pierde coherencia y termina por perder significación.

Se ha señalado la importancia de reconocer que la generación del conocimiento histórico, como cualquier otro tipo de conocimiento científico, está sujeto a los cambios ocurridos dentro de las propias disciplinas. Esto nos obliga, dentro de la universidad, a presentar a los estudiantes los saberes adquiridos propios de la disciplina haciendo hincapié en la forma en la han sido construidos; es decir, como resultado de un trabajo de investigación y narración en constante transformación. Este proceso, apuntalará la posibilidad de, llegado el momento, enseñar a generar conocimiento. Dicho conocimiento se entiende como la acumulación de respuestas a preguntas que hombres y mujeres curiosos han planteado acerca del universo físico y social, y la historia no es la excepción (Appleby, Hunt y Jacob, 1994).

Debemos enseñar la historia como una ciencia, una actividad que aplica el método científico a su campo de estudio: plantea problemas, hipótesis, experimenta o verifica su hipótesis a través del trabajo con las fuentes y produce un relato verídico organizado a través de categorías analíticas. Todo este proceso, como se observó, ha sido enriquecido a lo largo de casi dos siglos, en donde la diversidad de fuentes, de perspectivas y categorías de análisis se han ido enriqueciendo y plantea nuevos retos para el futuro. Si quienes institucionalizaron la disciplina se equi-

vocaron, por ejemplo, al plantear que la objetividad era el resultado de una posición neutral del sujeto cognoscente, es importante poner a la mesa el papel de la subjetividad del historiador. Subjetividad que no es ajena a otras disciplinas, pero que en la historia debe operar de manera particular. Es necesario reconocer que el pasado puede ser aprehendido desde diversas perspectivas sin que pierda por eso su pertinencia.

Dentro del aula, entonces, se vuelve indispensable guiar a los estudiantes a través del taller de historia o las tareas que componen el “oficio de historiar”, como lo llamó Luis González y González. Es referido así porque, más allá del andamiaje disciplinario en el que la historia se ha desarrollado y sobre lo que ha girado hasta este momento el presente capítulo, la generación de conocimiento se gesta en la investigación, a través de pasos específicos, pero no únicos, ya que cada problema planteará al historiador distintas formas de resolverlo. Como escribió Antoine Prost, en este momento es necesario presentarse como hombre –y mujer– de taller, en donde expliquemos el oficio a los aprendices (Prost, 2001).

El trabajo realizado en este sentido con los estudiantes deberá concretarse en una tesis. A este documento, la comunidad científica en general le ha atribuido la capacidad de demostrar que los alumnos han adquirido y aplicado las herramientas de su disciplina, y la historia no es la excepción.

En el caso de la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), este trabajo debe mostrar que el estudiante adquirió las herramientas necesarias para aplicar el método científico, para trabajar con las fuentes de archivo, así como la habilidad de narrar los resultados en un documento estructurado bajo las reglas de la disciplina. Y aunque con fines didácticos es necesario explicar el proceso de generación de conocimiento de manera lineal, el trabajo de taller permite que el estudiante comprenda que no hay un orden estricto y que algunos pasos del trabajo se desarrollan de manera paralela.

Con este fin, es necesario que el estudiante planteé un problema de investigación capaz de dirigir su trabajo. Bunge (1966) sugiere que un problema es una dificultad que no puede resolverse automáticamente,

sino que requiere una investigación. Sin embargo, no se alcanza la articulación de un problema de investigación significativo sin antes haber realizado una observación del proceso a indagar. Por observación, en el caso de la historia, no nos referimos a la que se realiza con la mirada directamente. Si bien, estar familiarizado con ciertos temas puede ir delineando nuestros intereses, por observación nos referimos a la lectura y análisis de un conjunto de trabajos previos al que denominamos estado de la cuestión.

Para el estado de la cuestión es necesario guiar al estudiante a través de un cuerpo sólido de material bibliográfico. Por supuesto, como docente es imposible tener un conocimiento profundo sobre todas las áreas de interés; sin embargo, sí es posible mostrar estrategias útiles que les ayuden a discernir entre la gran cantidad de estudios, no solo por su calidad, sino por contener información suficiente que les permita establecer un balance crítico de la forma en la que ha sido abordado el tema de su interés dentro de la disciplina histórica y otras. Este proceso es fundamental porque es la base para comenzar a mostrar posibles caminos de investigación, preguntas pertinentes, fuentes y métodos utilizados por investigaciones previas, así como vacíos que puedan ser subsanados.

Una vez que el estado de la cuestión alcanza un avance importante —porque nunca está totalmente concluido—, el estudiante debe, entonces, construir y articular su pregunta o problema de estudio, entendido como el o los enunciados que requieren de una investigación para ser resueltos y una hipótesis definida como una respuesta tentativa a la pregunta enunciada, y que es fundamental porque nos guía por el proceso de investigación. Como ya se mencionó, ni la pregunta ni la hipótesis surgen del vacío, son el resultado de un cuerpo de conocimiento con el que ya contamos.

Durante este proceso el estudiante, además de definir el proceso social a investigar, identificar a las y los actores involucrados, así como el espacio en el que se desarrolló, tendrá que poner especial cuidado en el establecimiento de la periodización. Dicha periodización no puede ser arbitraria, pues es reflejo del propio proceso analizado ya que, como ya se explicó antes, a fin de lograr una mejor comprensión de los procesos

se ha propuesto la heterogeneidad del tiempo y sus duraciones, por lo que el acotamiento temporal dependerá de las preguntas realizadas por el historiador.

Al mismo tiempo, se vuelve indispensable orientar a los estudiantes a fin de trazar un plan metodológico. El método, entendido como el procedimiento que se seguirá durante la investigación, dependerá, primero, de la teoría explicativa adoptada por el estudiante, reconociendo que en historia las llamadas teorías pueden tener la forma de una explicación aplicada a otro contexto, y que sirva de guía para entender procesos similares o, incluso, aparentemente disímiles, pero que se conforman alrededor de un conjunto de conceptos explicativos. Este proceso intelectual servirá para discernir qué técnicas de investigación resultan de mayor utilidad, clasificar las fuentes y la información que ofrecen con el fin de lograr una comprensión y explicación coherente del proceso estudiado.

De manera paralela se realiza el trabajo de campo, la prueba de la hipótesis, su comprobación o negación. En este momento, los estudiantes trabajan de manera cercana con las fuentes, restos materiales o huellas pues sobre ellas recae el peso de ser nuestro vínculo directo con el pasado, por lo que es necesario el ejercicio de la crítica externa e interna, su análisis y sistematización. El archivo o repositorio es el laboratorio de los historiadores. El trabajo en este espacio es fundamental ya que ahí se localizan las pruebas del pasado y son la evidencia de nuestro relato.

Finalmente, es necesaria la síntesis y redacción de la tesis. Este proceso, que con fines didácticos puede parecer el último paso, se va realizando y modificando también conforme avanza la investigación. La introducción del texto debe presentar al lector los apartados “técnicos” como la pregunta de investigación, hipótesis, presentación de repositorios, así como la pertinencia del trabajo presentado y, posteriormente, dar a conocer al lector el conocimiento que se alcanzó.

Quien redacta la tesis no debe describir sino explicar el proceso analizado. Es importante redactar de manera clara los acontecimientos que pueden ser organizados de manera cronológica o analítica, pero debe cumplir la función de reconstruir lo que ocurrió en el pasado. Se debe cuidar el uso del lenguaje y evitar que conceptos o palabras del pasado,

que han conservado su forma pero no su contenido, lleven a una explicación errónea. La redacción irá siempre acompañada de las evidencias –aparato crítico– y deberá señalar, por más específico que sea el estudio, su relación con los procesos más amplios de la realidad. Pues como ya se explicó, la segmentación del análisis no puede llevar a la atomización de los aportes porque, entonces, el trabajo quedará reducido a la anécdota y no a enriquecer el cuerpo de conocimientos adquiridos sobre el acontecer de los hombres y las mujeres en el tiempo.

Una estrategia de divulgación: vínculos con la experiencia histórica de las comunidades

Una vez analizado el proceso enseñanza-aprendizaje, quienes formamos parte del programa de Historia de la FH y CS hemos intentado vincular el conocimiento que se gesta en las aulas con la comunidad que nos rodea, no solo para encontrar formas de divulgación más efectiva, sino también para que la propia localidad sea objeto de estudio. Esto permitirá que la ciudad se vea reflejada dentro de un cuerpo de conocimiento científico que hasta el momento se siente ajeno.

El uso de la historia oral como herramienta que nos permite la creación y conservación de testimonios de diversos actores de la comunidad ha sido, hasta ahora, fundamental para la construcción de la historia de la ciudad. Bajo esta perspectiva, la propuesta del programa de Historia es la creación de un Taller de Historia Oral que de manera transversal trabaje con asignaturas como Métodos Cualitativos, Historia Regional e Historia Urbana. El propósito va más allá de poner en práctica el aprendizaje obtenido en las aulas, debe ser el resultado de la reflexión respecto a la necesidad de las sociedades de conocer su historia y de conservar su memoria.

Con este fin, los estudiantes hacen la selección de potenciales entrevistados a partir de una “(...) entrevista biográfico-narrativa” (Muñoz Terra, Frassa y Bidauri, 2018, p. 128). En cuanto al instrumento a utilizar para la realización de la entrevista, las preguntas se enfocarán en recabar los distintos aspectos de la experiencia vital de las personas entrevistadas y con un enfoque particular en cuanto a cómo viven en su

barrio, en su ciudad, sus creencias, así como su participación social y comunitaria. De manera especial, se busca captar aspectos específicos de la experiencia histórica de las personas seleccionadas, a fin de explicar gradualmente aspectos como la identidad de los tijuaneños, entre otros. En el mediano y largo plazo se puede contar con algunas pistas con respecto a la historia de la ciudad pero también de sus barrios y en ello los testimonios orales son fundamentales para reconstruir el pasado (Bartles Villanueva, 2020). Es decir, en el contexto de la exploración de los estudiantes de historia en la historia de sus barrios, encontrarán que las experiencias individuales en conjunto pueden explicar aspectos que pasan desapercibidos por otras corrientes historiográficas.

Durante el proceso de formación de un historiador un aspecto clave es propiciar experiencias de aprendizaje orientadas a: “(...) formar el pensamiento histórico, para desarrollar de forma progresiva la conciencia histórica” (Meneses Varas, González Monfort y Santisteban Fernández, 2020, p. 313). Es decir, un estudiante transita por un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como enfoque principal desarrollar una forma de pensar en torno a los sucesos a lo largo del tiempo. Con el Taller de Historia Oral puede originarse un trabajo enfocado en el rescate de los relatos de las diversas comunidades que integran la ciudad de Tijuana, a fin de recuperar esas otras historias que forman parte de lo que podemos denominar la historia local y cotidiana, las cuales durante décadas no se han visto reflejadas en la historiografía local.

Esta propuesta ha sido practicada en otros entornos con importantes resultados. Visotsky indica que: “El trabajo en talleres de historia nos ha permitido tener una diversidad de voces, esta diversidad de testimonios enriqueció y fue favoreciendo la evocación de los entrevistados” (Visotsky, 2013, p. 79). Es decir, no solo se apuesta a una buena formación del estudiante, también se busca que a través de las entrevistas se vea involucrado en un proceso de reflexividad y ponga en su justa dimensión su propia experiencia histórica. De hecho, Meneses Varas, González Monfort y Santisteban Fernández, respecto a la historia oral y su impacto en la formación de la experiencia histórica de estudiantes, subrayan que como estrategia educativa: sirva para explorar en la historia tanto personal, familiar como de la comunidad a la que se pertenece.

Este proceso permite validar diversas experiencias de vida mientras se genera conocimiento. De acuerdo con estos autores, ese proceso necesita procedimientos cognitivos que facilitan el desarrollo de las competencias propias del pensamiento histórico. Además, no se pueden pasar por alto los significados históricos, todo ello en el marco del quehacer de la historia (Meneses Varas, González Monfort y Santisteban Fernández, 2020).

A lo anterior vale agregar que la conversación con el entrevistado y la recuperación de su relato permite una aproximación a otras dimensiones de la historia social y cotidiana porque otorga relevancia a los testimonios indirectos, los cuales tienen un cierto valor porque han sido transmitidos por la tradición oral, lo cual nos permite pensar en términos de corta y larga duración. Por si fuera poco, el uso de la historia oral permite al investigador entender el funcionamiento de la memoria de un grupo (Visotsky, 2013). Vale la pena subrayar también que este trabajo de intervención en las comunidades, a través del uso de la historia oral, puede ser una estrategia efectiva de vinculación de la UABC con las comunidades y barrios de la ciudad de Tijuana. No es cosa menor si se toma en consideración la vocación social que la institución tiene desde sus orígenes.

Por otro lado, la historia oral puede favorecer un proceso de reivindicación de las historias de las comunidades, en virtud de que puede servir como plataforma de descubrimiento de costumbres, tradiciones y creencias de las personas a lo largo del tiempo y con ello procurar una mejor comprensión del tiempo actual. En ese orden de ideas, Meneses Varas et al. afirman el valor de la historia oral en tanto que “(...) ha permitido incluir las experiencias de vida de personas hasta entonces ignoradas o descartadas por su falta de valor histórico por parte de algunas corrientes de la historiografía” (Meneses Varas et al., 2020, p. 113). Por supuesto, el trabajo de campo implica en el estudiante cambios en su perspectiva respecto de su contexto social, pues lo acerca al día a día de la vida de sus vecinos y fortalece su sentido de pertenencia y responsabilidad social.

Conclusiones

Como hemos visto, la generación de conocimiento histórico es el resultado de un proceso de formación especializado de educación superior que, como en el caso de cualquier ciencia, ha ido desarrollándose a lo largo del tiempo y no puede pensarse como algo estático o acabado. Por el contrario, es el resultado de la acumulación y reflexión de conocimiento previo, de la forma de entender nuestro objeto de estudio y nuestra posición como sujetos cognoscentes.

La institucionalización y enseñanza de la historia debe ser capaz de reflejar los cambios al interior de la disciplina para contribuir a su enriquecimiento y, aunque en la práctica el tiempo que pasan los estudiantes dentro de las aulas es breve (especialmente si se consideran las materias dedicadas a la generación de conocimiento), toda la currícula debe estar encaminada hacia esta tarea; no porque los egresados se dediquen únicamente a la investigación, sino porque es importante que tanto en su faceta de docentes o de gestores de proyectos históricos tengan claro que el diálogo entre el pasado y el presente está vivo.

Si bien la historia se enseña a niveles básicos como un conjunto de hechos casi dogmáticos e inamovibles, este cambiará y promoverá el pensamiento crítico entre la ciudadanía cuando los docentes entiendan la importancia de pensar y conocer la historia más allá de la memorización. Como se explicó en el texto, proponemos una estrategia para llevar el conocimiento más allá de los libros y las aulas propiciando la vinculación con diversos sectores de la sociedad, para que todos puedan identificar la utilidad social de la historia en su contexto más inmediato. Por supuesto, con ello se atiende un par de aspectos fundamentales en la formación profesional de historiadores: el proceso de generación de conocimiento histórico y su vinculación y utilidad con el entorno. Justamente en esa intención, la historia oral ofrece al estudiante una posibilidad de conservar la historia de su propia comunidad y reconocer en su entorno distintos aspectos que generalmente se pasan por alto. Por supuesto, es importante reconocer la necesidad de llenar vacíos historiográficos, en el caso de Tijuana hay una agenda pendiente con la historia de la ciudad en su etapa más reciente. Finalmente, las comunidades de

la ciudad tendrán un mejor entendimiento de la historia de su ciudad a partir del valor y la relevancia que adquiere su propia experiencia vital y su conjunción con la de otros, al mismo tiempo que la historia disciplinaria alcanzará una de sus metas cuando el conocimiento generado se vincule con los actores sociales.

Bibliografía


- Appleby, J., Lynn Hunt, L. y Margaret Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Andrés Bello.
- Bunge, M. (1996). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Ariel.
- Burke, P. (2012). *Formas de hacer historia*. Editorial Alianza.
- Corcuera, S. (2002). *Voces y silencios en la historia. Siglo XIX y XX*. Fondo de Cultura Económica.
- Dosse, F. (2012). *La historia en migajas. De Annales a la “nueva historia*. Universidad Iberoamericana.
- Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*. El Colegio de México.
- Himmelfarb, G. (1994). *On looking into the abyss. Ultimate thoughts on culture and society*. Vintage Books.
- Iggers, G. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Fondo de Cultura Económica.
- Revel, J. (2002). *Las construcciones francesas del pasado*. Fondo de Cultura Económica.
- Langlois, C. V. y Charles, S. (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Universidad de Alicante.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós.
- Meneses Varas, B., González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). La experiencia histórica del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, (20), 309-343. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/8258/8630
- Moradiellos, E. (1998). *El oficio de historiador*. Siglo XXI editores.
- Muñiz Terra, L., Frassa, J. y Bidauri, M. (2018). Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social. En *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 120-146). CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn5tzjw.9>
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Ediciones Cátedra.
- Schaff, A. (1983). *Historia y verdad*. Editorial Grijalbo.

- Vásquez Rocca, A. (2011). La Posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómoas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 29(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118941015>.
- Visotsky, J. (2013). Voces que nacen desde abajo. Metodologías cualitativas en la investigación histórica y social. *Revista NuestrAmérica*, 1(1), 75-100. <https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956257005.pdf>
- Wallerstein, I. (Coord). (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI editores, 1996.
- Zermeño Padilla, G. (2002). *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*. El Colegio de México.

Capítulo **4**

Historia ¿para qué? Hacia un nuevo modelo de educación histórica para el siglo XXI

*David Benjamín Castillo Murillo
Luis Carlos López Ulloa*



Introducción

¿Historia para qué? es el título de un texto colectivo publicado en 1980, y que incluía notables aportaciones de algunos intelectuales y académicos sobre la función social de la historia. Destacan los textos de Luis Villoro, Arnaldo Córdoba, Enrique Florescano, y Luis Gonzáles sobre la utilización de la historia para la creación de una identidad patria, y su relación con otras ciencias sociales. Se trata de un texto que muestra las virtudes de la historia en el debate público y su vínculo con el poder político.

A pesar de las opiniones de estos connotados especialistas que muestran a través de sus obras el filo reflexivo de la historia, no siempre hemos sabido qué hacer con este conocimiento en el campo educativo. Irónicamente el campo educativo ha sido uno de los principales destinos laborales para los egresados de la licenciatura en historia en todo el país, y los historiadores que detentan una plaza como investigadores son en última instancia también educadores. No obstante, su impacto debería ser mayor de lo que las evidencias nos reportan, y el presente trabajo señala cuales pueden ser los obstáculos para un mejor aprovechamiento de la historia como disciplina en el contexto educativo, además de señalar algunas rutas para renovar su función social. Para entender este déficit hace falta analizar someramente algunas de las peculiaridades de nuestro sistema educativo.

Por desgracia, hay pocos estudios sobre la enseñanza de la historia en México entre los que destaca el clásico *Nacionalismo y educación* (1979) de Josefina Zoraida Vázquez quien señala que a lo largo del siglo XIX en medio de la zozobra nacional se fue consolidando una versión de la historia patria. En este mismo siglo comenzaron a surgir los primeros proyectos de enseñanza de la historia, al ser concebida como parte de un catecismo cívico pues al igual que en los casos europeos, el relato histórico dio cuenta de los hechos gloriosos de la joven nación,

y después del triunfo de la república liberal emergió por fin un relato de historia nacional caracterizado por una mestizofilia con un panteón de héroes y villanos ya bien establecido (Florescano, 2002; Pani, 2004; Basave, 1992).

Durante el régimen porfirista, la historia ya era la piedra angular de la educación nacional y se le consideraba esencial para la formación del ciudadano, pues el ministro de instrucción pública Justo Sierra consideraba que la función de la escuela era fomentar el amor a la patria (Zoraida Vázquez, p. 116). Desde entonces, la tarea de la enseñanza de la historia quedó en manos de los profesores de educación básica, aunque no hay datos en las décadas siguientes sobre el nivel de aprendizaje alcanzado, ni sobre métodos de enseñanza o enfoques didácticos específicos. Al respecto, nos dice Zoraida Vázquez que solo tenemos como índices de referencia los libros de textos usados a lo largo de décadas enteras, y que ofrecen testimonio de las disputas ideológicas entre “liberales” y “conservadores,” o entre “hispanófilos” e “indigenistas,” polémicas que se gestaron y se entablaron en particular durante fines del siglo XIX hasta mediados del XX.

Cuando por fin se unifican los contenidos de los libros de historia después de la fundación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (CONALITEG, 1959; Zoraida Vázquez, p. 279), tenemos un discurso homogéneo sobre el pasado, al menos para las escuelas públicas. Otro elemento del discurso oficial que no ha sido estudiado son los propios planes y programas para el profesor editados también por la SEP. Sin tener un estudio profundo sobre el tema aún, los indicios nos llevan a pensar que la enseñanza de la historia en el México posrevolucionario dio magros resultados, como pasó con el resto de las asignaturas. Esto se dio en parte, como señala Gilberto Guevara Niebla (2013) debido a que la política educativa del régimen posrevolucionario privilegió más claramente desde los años cuarenta un “modelo pedagógico de base positivista y, más correctamente informativista, memorista y verbalista” (p. 36).

Para comprender las limitaciones del sistema educativo mexicano, hay que considerar que los profesores de educación básica tenían un perfil técnico, pues se formaban en el modelo normalista traído a Méxi-

co a finales del siglo XIX. Así, los docentes eran considerados agentes ideológicos del sistema político ya en la escena posrevolucionaria, antes que intelectuales o académicos (Kay Vaughan, p. 61), lo que se agudizó con la fundación del Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) surgido en 1943 (Guevara, 2013, p. 37). A pesar de las reformas a los planes de estudio durante el sexenio de Echeverría, la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, y de la transformación de la carrera de profesor en la Normal en un programa educativo de licenciatura, las crisis económica y el desbordamiento de la matrícula en las escuelas públicas propiciaron un deterioro nunca visto en el sistema educativo nacional.

Para 1989, la voz de alarma la dio Gilberto Guevara Niebla quien por iniciativa de la *Revista Nexos* aplicó dos exámenes para medir el aprovechamiento en primaria y secundaria cuyos resultados fueron exhibidos en un artículo que apareció en la misma revista en 1991, “México, ¿un país de reprobados?”. Luego el propio Guevara confirmó el diagnóstico en *La catástrofe silenciosa* (1992). El resultado era estremecedor, pues se reveló que generaciones enteras de estudiantes egresaron de la educación básica sin los conocimientos mínimos para continuar con su educación, no digamos ya para competir con estudiantes de otros sistemas o naciones.

Según los reportes del propio Guevara Niebla, la educación básica y la enseñanza media superior entre 1940 y 1990 sufrieron un grave daño en todas las áreas del conocimiento, en particular en lengua y matemáticas. Los subsiguientes diagnósticos efectuados por los organismos internacionales como la OCDE, quien promovió la aplicación del examen PISA, y los instrumentos de evaluación diseñados por el propio gobierno mexicano como ENLACE y PLANEA, siguen arrojando resultados adversos en estas áreas del conocimiento y aunque no hay mediciones exactas para historia podemos inferir que también sigue la misma tendencia que el resto de las asignaturas.

La enseñanza de la historia hasta donde se sabe habría seguido las inercias educativas del sistema para convertirse en un saber memorístico, mientras que los historiadores profesionales se desentendieron del grave problema que se estaba suscitando entonces, y que aún hoy se

sigue manifestando en la enseñanza de la historia a nivel básico. Sobre las décadas recientes se cuenta con los informes recabados por el COMIE a través de sus estados del conocimiento por áreas, pero no hay más estudios al respecto.

El mayor compromiso adquirido por el gremio de la historia con la educación básica fue el de escribir los libros de texto gratuitos como ya se ha señalado previamente. En este terreno, incluso se libraron algunas polémicas notables sobre los contenidos de los libros de texto gratuito, entre la que destaca la de 1992, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, cuando una comisión de especialistas entre los que se encontraban Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín renovó el contenido de los textos oficiales, incluyendo en la narrativa nacional referencias al movimiento estudiantil del 68, y eliminando personajes sobre los que no había certeza documental, como los niños héroes y el Pípila (Proceso, agosto, 2005).

No obstante, el régimen no quedó complacido y retiró los textos a los pocos meses de haber iniciado el ciclo escolar. La historia quedó así otra vez confinada a la esfera de la repetición, y de lo memorístico, y en el mejor de los casos a seguir exaltando un nacionalismo que desde fines de los años sesenta ya lucía rancio y anquilosado. Este panorama explica en alguna medida porque la historia no libera toda su potencialidad y ha quedado marginada como una materia que sirve más para apuntalar una perspectiva apologética del régimen posrevolucionario y un culto rancio a los héroes de la patria, que para formar ciudadanos críticos y participativos.

Los nuevos fines de la historia: 1) aprender a pensar históricamente.

Ya desde la década de 1980, Luis González habla de una historia de “bronce,” que recoge los acontecimientos que suelen “celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de las instituciones, se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos), y presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación” (1980, pp. 64-65). Esta his-

toria bronceína es la que ha predominado en México, la que sirve de ejemplo para todo buen ciudadano, para todo buen patriota; por ello la historia es la preferida por los gobiernos, nos dice Luis González.

Esto explica porque a pesar de ser una fórmula en apariencia rebasada, sigue siendo muy útil para fomentar mitos nacionalistas que validan el racismo, la segregación, y la xenofobia en muchos países tal y como lo documentó en su momento Marc Ferro en *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero* (1990). En dicha obra, Ferro muestra como el poder manipula la memoria histórica, la instrumentaliza para sus propios fines, pues legitima su propio origen, y llegado el momento justifica actos de barbarie y exclusión.

Como se ha reseñado, la historia de “Bronce” resulta ya inoperante en el mundo contemporáneo, y el propio Ferro encabezó una iniciativa lanzada por la comunidad europea en 1998 para replantear la enseñanza de la historia, y para enfrentar el reto de educar a una generación que depende más de los medios digitales, que de los textos pues está saturada por una imagen del pasado que proviene de los medios masivos de comunicación. Esta dinámica ha provocado un divorcio entre la academia y el público en general, pues hoy en día se genera una excelente historia académica, pero no sabemos qué hacer con ella y más bien tiene muy pocos canales de difusión.

En este rubro hay que rescatar la iniciativa de la unión económica europea a partir del simposio celebrado en Bruselas entre el 10 y el 12 de diciembre de 1998, en donde se emitió el manifiesto: *Towards a Pluralist and Tolerant Approach to Teaching History: a Range of Sources and New Didactics*, en el que convocó a redirigir los esfuerzos para renovar la función social de la historia y su enseñanza. La historia entonces no debe de ser utilizada únicamente como un relato patrio, nacionalista y xenófobo. Al contrario, nos debe enseñar que la humanidad es una sola, y que tenemos la suficiente capacidad para reconocernos en el “otro,” no importa cuán distinto sea de mí.

Para el caso mexicano podemos documentar algunos esfuerzos de la propia SEP por editar materiales para los profesores de primaria y secundaria, donde se compilan ya algunas propuestas innovadoras para la enseñanza de la historia y su función social, más allá de la propuesta estatal de forjar patria. Por ejemplo, en *Enseñanza y aprendizaje de la*

historia en la educación básica (2011), viene un texto de Joaquín Prats y Joan Santacana, “¿Por qué y para qué enseñar historia?” en las que distinguen las siguientes funciones sociales de la historia: 1) La función patriótica, de refuerzo del sentimiento de autoestima de un colectivo; 2) La función propagandística, de lanzamiento de mensajes positivos sobre un régimen o sistema; 3) la función ideológica, que consiste en introducir ideas o sistemas; 4) la función de memoria histórica, que consiste en mantener vivos determinados recuerdos; 5) la función científica; 6) la función pseudodidáctica; 7) la función para el ocio cultural; y 8) la historia como materia idónea para la educación (p. 23).

Como se ha venido señalando esta última función es la que tiene mayor desarrollo, aunque no con los mejores resultados. En este caso, Prats y Santacana, enfatizan que la historia es “una de las materias educativas que mayores posibilidades poseen para la educación y la instrucción de la juventud. Debe ser, por lo tanto, respetada y enseñada correctamente en nuestros planes de estudio de educación primaria y secundaria” (p. 29). Sobre este punto, ambos señalan que está documentada la contribución notable de la historia al desarrollo de las llamadas habilidades de pensamiento, entre las que destacan “la capacidad de clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar las ideas, etcétera” (p. 35).

Sobre el tema, sin duda destaca como pionero Mario Carretero (1989, 1996, 2004, 2022) quien tiene una extensa obra donde expone desde la psicología constructivista como se estimula el razonamiento lógico mediante la historia, al entrenar la explicación de los hechos a través de causas y consecuencias. En este plano también se puede revisar la contribución de Ignacio Pozo, quien en *El niño y la historia* (1985) analiza desde las nociones más concretas de espacio y temporalidad experimentadas por los infantes, hasta que se alcanzan expresiones más formales o abstractas de tales nociones, de acuerdo con la perspectiva cognitiva clásica de Piaget.

En el campo de los estudios de didáctica específica de la historia podemos encontrar el trabajo de Henry Pluckrose, quien en *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (1992) plantea una perspectiva didáctica para desarrollar las nociones de espacio/tiempo desde edades tempranas.

nas. También destaca el libro de Francisco Xavier Hernández Cardona, *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (2007), donde se ofrece una extensa batería de ejercicios que giran en torno al desarrollo de las nociones de tiempo y espacio para estudiantes de educación secundaria.

Hasta aquí se puede ver que la historia ha cumplido y cumple una importante función social y cognitiva, pues aún hoy sigue siendo el cemento que mantiene unido al Estado nacional en los tiempos globales, y tiene además un potencial reflexivo puesto que, usada de manera apropiada, desarrolla habilidades de pensamiento y de literacidad crítica. La historia es útil para estos fines, no solo porque utiliza la lectura y la escritura, sino que además potencia las habilidades de investigación, de comentario crítico de textos, de comparación de discursos, y de identificación de fuentes para validar un hecho histórico, que posteriormente alguien debidamente entrenado puede extrapolar a otro objeto de análisis.

En términos más generales, los estudiosos hablan de una cultura histórica, cuyo eje central es la conciencia histórica que implica entre otras cosas, el darnos cuenta de nuestro origen, y nuestro lugar en el mundo. Esta conciencia histórica está estrechamente ligada a una serie de prácticas, espacios, dispositivos, calendarios y rituales cívicos que integran una “cultura histórica,” como señala Jörn Rüsen (1994). La historia como tal es pues la conciencia crítica de la sociedad, pero pensar históricamente no es un acto natural, más bien hay que entrenarse en este campo o estilo de pensamiento y para ello es necesario crear una nueva didáctica de la historia.

Sin duda, el canadiense Peter Seixas (2013) es una de las figuras más reconocidas en el desarrollo de una nueva didáctica basada en la perspectiva teórica de Rüsen. Su objetivo principal, es promover el desarrollo de una literacidad histórica fundada en seis conceptos: *historical significance; primary source evidence; continuity and change; cause and consequence; historical perspectives; and the ethical dimension of historical interpretations*. Con estos elementos Seixas trata de establecer contenidos históricos relevantes, destacando el uso de las fuentes primarias como eje didáctico para el aprendizaje de la historia, intro-

duciendo la idea de cambio y continuidad, causa y consecuencia en el razonamiento histórico, y agregando por último la reflexión sobre la dimensión ética del conocimiento histórico. La propuesta de Seixas no solo se queda pues en una renovación conceptual del conocimiento histórico, sino que le da una salida práctica a este ejercicio, renovando la enseñanza de una materia que siempre presenta el problema de hablar de aquello que nadie puede ver ni tocar.

Por ello, la didáctica de Seixas toma como pilar la heurística histórica, al proponer que los estudiantes deben reconstruir el pasado bajo la supervisión del profesor utilizando las fuentes primarias. Así, el autor busca romper la vieja inercia de hacer presente el pasado mediante el discurso del profesor y el libro de texto, sustituyendo esta práctica por el proyecto de investigación donde la piedra angular es el documento primario. Para Seixas, la diferencia de su propuesta con el método tradicional es abismal, pues se deja atrás la vieja práctica de recitar las lecciones de historia, para convertir al estudiante en un investigador que “descubre” el pasado por sí mismo. Solo así la historia trasciende el acto vacío de memorizar fechas, y comienza a liberar todo su potencial crítico ya enunciado, pues permite que el estudiante pueda enjuiciar su realidad situada en tiempo y espacio.

Otro colega de Seixas, Samuel Wineburg (2001) ha seguido una dirección similar ya que en su experiencia docente, el aprendizaje de la historia no ha corrido con mejor suerte en Estados Unidos; los informes oficiales revelan que casi nadie aprende historia en la secundaria o en la preparatoria, y lo que prevalece entre los estudiantes es una idea una tanto burda sobre la naturaleza del conocimiento histórico, y casi siempre relacionado con tener “una buena memoria”.

Para quienes amamos la historia no por simple curiosidad anticuaria, entendemos la frustración del profesor Wineburg, cuando señala que ha pasado más de 20 años enseñando historia en el bachillerato, durante los cuales ha atestado el desdén de muchos estudiantes, para los cuales la materia en cuestión es un cascarón sin vida, una simple lista de nombres y fechas. La experiencia propia como profesores de historia, y la de otros colegas, confirma lo que ya sabemos: el conocimiento histórico no reporta para los estudiantes ningún beneficio, ni importancia,

y consideran inconcebible que alguien pueda dedicar su vida entera a investigar el pasado.

Por ello Wineburg, plantea en primer término que pensar históricamente no es un acto natural, es algo que se aprende, que se entrena y se desarrolla sí se usan los métodos adecuados. Pero justo aquí radica el problema, pues enseñamos historia solo memorizando datos a través del discurso del profesor, quien funge como narrador del pasado, auxiliado por el infaltable libro de texto. Generaciones enteras se han formado así, pero claramente este enfoque didáctico no es viable porque impide justamente que el estudiante razone como historiador, y en eso coinciden Seixas y Wineburg en sus enfoques. En este caso, si queremos que la historia no termine por ser un saber muerto, sin ninguna significación habría que seguir los pasos de estos y otros autores que han llegado a la misma conclusión.

El estudiante de básica debe y puede alcanzar las operaciones cognitivas que realiza el historiador al revisar sus fuentes, criticarlas, autenticarlas y contextualizarlas con el objetivo de validar un hecho histórico. Al respecto, podríamos decir que este entrenamiento forma parte de una literacidad histórica, pues como sabemos este mismo entrenamiento con los objetos del pasado, se transfiere al presente mismo, y estas tareas o ejercicios cognitivos pueden luego aplicarse a otras áreas de la realidad misma del sujeto. Este planteamiento es el más vanguardista hasta el momento, en lo que al aprendizaje de la historia se refiere, y puede verse en (Carretero, Berger, Grever, 2017).

Aprender a pensar históricamente es aprender un lenguaje como el de las matemáticas e implica también un esfuerzo analítico, y pone en juego las funciones psicológicas superiores como señala Vygotsky. El objetivo final del estudiante dotado de una literacidad histórica es enjuiciar el mundo social desde lo más profundo de sus cimientos. O como diría Kant, el estudiante, convertido en ciudadano, debe ser capaz de valerse de su propia razón. Para el caso mexicano la tarea es descomunal, pero con esto hemos querido probar que hoy más que nunca nuestra sociedad reclama historiadores, y en general especialistas en ciencias sociales, no solo para desempeñar las clásicas funciones en materia de resguardo de la memoria nacional, sino también como educadores con plenos derechos y conocimiento de causa.

Los nuevos fines de la Historia: 2) Memoria y educación patrimonial.

El otro tema que ha visto una renovación sensible en el campo de la historia es el de la conservación de bienes que poseen un alto carácter simbólico para una comunidad y su relación con la memoria histórica. Pierre Norá (2001), por ejemplo, nos habla de los “lugares de memoria,” que remiten a prácticas mnemotécnicas que pueden ser comunitarias o desplegadas por el Estado e incluso por corporaciones empresariales. Esta memoria, no tiene que ver con la historia producida por los académicos, e incluso Norá señala que el mismo Estado nacional ha fomentado estas prácticas mnemotécnicas. Estos lugares de memoria incluyen archivos públicos y privados, bibliotecas, diccionarios, museos y espacios públicos donde tienen lugar celebraciones patrias. El origen de estos “lugares de memoria” señala Norá es la propia secularización de la sociedad que ha sustituido las celebraciones religiosas por espacios cívicos sacralizados, que sirven de instrumentos mnemotécnicos para hacer presente un pasado sin necesidad de la ciencia histórica.

Se puede advertir como el Estado convierte a los monumentos en espacios del recuerdo y son parte de un decorado cívico. Como dice Maurice Agulhon (1994) se trata de una representación del pasado mismo materializado en estatuas de próceres, en plazas, calles y edificios nombrados o bautizados con el nombre de los héroes de la patria “santificados” por el régimen en turno.

En México hay numerosos casos de estos lugares de memoria, según Thomas Benjamin (2003), destaca el propio monumento a la Revolución, antiguo edificio porfirista, donde cada año de acuerdo con el calendario cívico, se les rinde culto a los revolucionarios de 1910. Ahora bien, estos espacios de memoria de alto contenido simbólico no son únicamente gestionados por el régimen político en turno ansioso de legitimación, pues como hemos señalado hay diversos grupos o colectivos que pueden construir de manera autónoma sus espacios de memoria.

En una ciudad como Tijuana, por ejemplo, hay ciertos murales en la línea fronteriza que nos recuerdan precisamente la condición vulne-

rable en la que se encuentran aquellos que deciden cruzar la “línea”. Falta incluso un inventario de esos espacios, que se agregue a la lista de los sitios que tradicionalmente se han considerado patrimoniales, y en buena medida también una política de conservación.

El historiador debe tener conciencia de los desafíos derivados de la conservación de estas nuevas formas patrimoniales. Por ejemplo, el Center for Global Heritage and Development de la Universidad de Leiden en Holanda, desarrolla su investigación en torno a tres ejes: patrimonio y ambiente; patrimonio e identidad; y patrimonio bajo amenaza. Los miembros de dicho centro, tiene una formación diversa que va desde arqueólogos, historiadores, arquitectos, antropólogos, hasta abogados. Su enfoque por lo tanto es transdisciplinario y se enfoca a estudiar la sustentabilidad del patrimonio natural; la interacción entre el hombre y su medio natural desde la prehistoria; las interconexiones entre cultura y naturaleza; las relaciones entre patrimonio e identidad y memoria; la legislación internacional para la protección del patrimonio; y el impacto de los conflictos y los desastres naturales sobre el patrimonio cultural.

La línea de patrimonio e identidad, en particular analiza la conexión que hay entre el patrimonio y los procesos de identidad de una comunidad, y a una escala más amplia de una nación. Las preguntas centrales que guían esta línea tienen que ver con la forma en que el patrimonio trabaja con la identidad, cómo las comunidades incorporan ese patrimonio en su propia representación; cuál es el rol de la historia popular en los procesos patrimoniales; y cuál es el papel de la memoria. Así parece que hay una relación directa entre los espacios que se consideran patrimonio histórico y las prácticas de rememoración de la comunidad.

Al respecto Raphael Samuel advirtió como pocos la necesidad de rescatar la tradición oral, la memoria popular, las ferias históricas, y el folclor como parte de un proceso de “democratización” del pasado. Como menciona en su introducción a *Teatros de la memoria* (2009), las posibilidades son ilimitadas, cuando se piensa en construir una memoria y un patrimonio de manera extraoficial. En opinión de Samuel, siempre debemos de huir de perspectivas elitistas del patrimonio que no permiten otras voces del pasado, o que sirvan para legitimar solo lo que

a una clase o a un sector dominante de la sociedad le parezca “patrimonio” y al mismo tiempo nos pone en guardia contra la trivialización de objetos “patrimoniales”.

Para cuidar el patrimonio natural y cultural se necesita además de equipos interdisciplinarios, buenos ciudadanos, y aquí se abre también una dimensión que no es nueva para la historia. Además de historia, durante algunas décadas también se enseñaba civismo en las escuelas mexicanas, con el propósito de formar buenos ciudadanos y patriotas. Esas definiciones ya están hoy superadas, no obstante, sigue haciendo falta definir de manera eficiente un programa escolar para formar una ciudadanía que enfrente los retos del siglo XXI.

Hoy en día las facetas del ciudadano son mucho más amplias, que las del siglo XIX y XX muy vinculadas a los nacionalismos en turno. Ahora un buen ciudadano debe valorar en primer lugar la pertinencia de un régimen democrático, el respeto a las instituciones, la libertad de opinión, además de respetar a las minorías, y ser consciente de los desafíos que enfrentaremos para preservar el patrimonio natural y cultural. El reto en México es aplicar metodologías diseñadas para el primer mundo como los planteamientos didácticos de Carretero, Wineburg, Seixas y Grever, entre otros. Sin duda, este proceso de renovación del campo educativo y en concreto de la enseñanza de la historia es más que nada una decisión política, y el papel de la academia debería de ser el de constituirse en observador crítico de este proceso.

Conclusiones

Hemos señalado algunos de los rezagos que existen en la enseñanza de la historia en México, y al mismo tiempo he buscado mostrar algunos posibles caminos para su renovación. No solo es vital renovar la enseñanza de la historia, sino también sus objetivos. Como ejemplo está lo que hace Seixas ya mencionado en el Centre for Study of Historical Consciousness, en la Universidad de la Columbia Británica, cuyo eje es el estudio de la conciencia histórica y la enseñanza de la historia desde una perspectiva renovada.

Hay que agregar también los esfuerzos de María Grever quien dirige el Center for Study of Historical Culture, en la Universidad de Eras-

mus Rotterdam, en Holanda. Dicho centro se enfoca en los siguientes temas de investigación: memoria colectiva e identidades plurales; políticas educativas; educación y patrimonio; libros de textos de historia; memoria sobre violencia colectiva; teoría de la modernización; cultura popular y herencias de la guerra. Sus esfuerzos están puestos en la investigación sobre el uso público de la historia en nuestras sociedades actuales y sus implicaciones políticas, y en la construcción de las identidades como un proceso de memoria histórica.

Nuestra cultura histórica para usar el término acuñado por Rüsen, está formada en buena medida por nuestros procesos de escolarización, nuestros rituales cívicos, por la información histórica escolarizada y por los lugares y prácticas de memoria colectiva, pero también tenemos hoy en día la competencia de los medios masivos de comunicación, y de las nuevas tecnologías que difunden representaciones del pasado no necesariamente bien intencionadas o académicamente bien fundamentadas. Ante esta competencia, lo que sigue es crear nuevos públicos, y sobre todo apostar por la ansiada renovación de la enseñanza de la historia.

La educación patrimonial también debe apostar por nuevas prácticas que vayan más allá de las típicas visitas a los museos, que no dejan de tener valor, para llevar elementos patrimoniales en la medida de lo posible al aula misma. A guisa de ejemplo, para el gobierno holandés desde la década de los 90 ha sido una prioridad incorporar la educación patrimonial en las escuelas de educación básica y media superior, con la finalidad de ofrecer una formación artística y cultural más integral. Para ello se diseñaron actividades curriculares transversales con el objetivo de concretar una educación patrimonial, definida por Grever y Von Boxtel (2011, pp. 9-10) como una aproximación desde el aula al material patrimonial tangible e intangible, como fuente primaria para incrementar en los estudiantes la comprensión de la historia y la cultura.

Grever y Von Boxtel (2011), señalan que una posibilidad ya ensayada por algunos educadores es el de realizar visitas guiadas a “lugares de memoria,” como los sitios donde se vendían esclavos, para de ahí generar una reflexión sobre lo que engloba esa actividad, las causas y las consecuencias producidas luego de ese evento. Con estos antecedentes resulta más comprensible para los niños y jóvenes, porque en nuestro

mundo nos cuesta tanto lidiar con la diferencia. Con estas estrategias el pasado se hace presente, se convierte en algo vivo, en experiencia, y no en letra muerta. En este caso la propuesta didáctica desarrollada por Grever y Von Boxtel (2011) gira entonces en torno a relacionar nuestros espacios patrimoniales con nuestras clases, y así revalorizar esos mismos lugares que además pueden ser polifuncionales, pues no solo son monumentos históricos, además se convierten en referentes identitarios y de sociabilidad. El giro en la educación patrimonial reside en reinterpretar los elementos patrimoniales, que no son importantes por ser viejos, sino por lo que simbolizan para una comunidad que posee una cultura histórica.

Otro de los organismos que está sin duda marcando la pauta para la renovación de los usos de la historia es EUROCLIO, o European Association of History Educators, establecida en 1992 a instancias del Consejo Europeo. Agrupa a más de 84 organizaciones, asociaciones e institutos, dedicados a la educación histórica en 40 países. Como su objetivo principal declara apoyar el desarrollo responsable e innovador de la educación cívica, histórica y patrimonial promoviendo un pensamiento crítico, desde una perspectiva diversa, de respeto mutuo y de inclusión de temáticas controversiales. En su Manifiesto sobre educación de alta calidad en historia, patrimonio y ciudadanía, proponen 15 principios para el reconocimiento de la importante contribución de la historia para el desarrollo de la juventud. Con esto buscan prevenir el mal uso del pasado atendiendo a un mundo complejo y desde una multiperspectiva. Los principios que reproduzco en extenso son los siguientes:

Principio 1. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía no intenta transmitir una verdad única sobre el pasado.

Principio 2. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía deconstruye los mitos históricos y los estereotipos poniendo el tradicional “espejo de orgullo y dolor” en perspectiva, ayudando tanto a educadores como a estudiantes a preguntarse sobre su propia lógica y expresiones culturales.

Principio 3. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía incrementa el conocimiento sobre el hecho de que el pasado es percibido de manera diferente dependiendo de los antecedentes

sociales, generacionales y sexuales de la persona, así como su pertenencia a comunidades étnicas, lingüísticas y religiosas, y sus diversos puntos de vista sobre el mundo en sociedad.

Principio 4. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía aborda temas sensibles y controvertidos en historia de una manera responsable para debilitar el impacto de visiones unidireccionales, parciales, y politizadas del pasado con el objetivo de establecer su naturaleza compleja y multidimensional.

Principio 5. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía promueve una reconciliación a largo plazo en sociedades divididas.

Principio 6. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía reconoce que su significado está relacionado con experiencias y retos actuales.

Principio 7. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía introduce perspectivas globales y abarca las múltiples dimensiones del estudio del pasado.

Principio 8. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía desarrolla un variado ramillete de valores humanos, creencias, actitudes y tendencias como democracia, tolerancia, respeto por los derechos humanos, comprensión mutua, cohesión social, solidaridad, libertad, valor, igualdad de oportunidades y responsabilidad, pero también amor y amistad. Sin embargo, también aborda conceptos negativos como estereotipos, prejuicios, sesgos, xenofobia, racismo, violencia y odio, porque estos son también parte del espectro de comportamientos humanos y es necesario que se reflexione sobre ellos.

Principio 9. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía enlaza diversidad cultural, religiosa y lingüística.

Principio 10. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía utiliza la historia de nuestro entorno como un medio poderoso para expresar una viva comprensión sobre el pasado.

Principio 11. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía está basada en competencias.

Principio 12. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y

ciudadanía contribuye al desarrollo de competencias clave como competencia social y ciudadana, conciencias y expresión cultural, aprender a aprender, competencia digital, sentido de iniciativa y aprendizaje. También incluye competencias transversales como pensamiento crítico, creatividad, solución de problemas y toma de decisión.

Principio 13. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía desarrolla fundamentales destrezas y conceptos de pensamiento: comprensión cronológica, significado de la historia, evidencias de fuentes primarias, interpretación, causa y consecuencia, cambio y continuidad, comparación y contraste, empatía, hechos y opiniones, prejuicios y objetividad. También aborda conceptos importantes como esclavitud, constitución, socialismo o depresión.

Principio 14. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía desarrolla la habilidad para comprender y analizar problemas y acontecimientos; la habilidad de reunir, organizar, investigar y evaluar fuentes de una manera lógica y coherente, llegando a conclusiones y generando ideas. También ayuda a adquirir el talento para expresarse claramente proponiendo ideas y argumentos de una manera concisa.

Principio 15. Una educación de alta calidad de historia, patrimonio y ciudadanía incluye estrategias pedagógicas y de evaluación que incitan a un aprendizaje independiente, con motivación y compromiso, y fomenta el sentido de responsabilidad, la pasión para una participación activa, el deseo de tomar iniciativas, y estimula la comunicación y cooperación. Enfatiza el desarrollo de curiosidad, autonomía, apertura a visiones internacionales, un espíritu de indagación y la habilidad de pensar independientemente y resistir manipulaciones.

Como puede apreciarse el Manifiesto de Euroclío recoge en buena medida los planteamientos ya reseñados arriba sobre las posibilidades que tiene la historia como materia formativa, y el campo de acción que tiene el historiador y su impacto en la sociedad. El texto recoge una orientación para el historiador que debe asumirse a sí mismo como educador, y debe tomar las riendas en la elaboración de los planes y programas

de estudio de la educación básica, debe pugnar por superar los contenidos enciclopédicos y memorísticos, y además debe renovar la didáctica para la enseñanza de la historia. En este escenario, el historiador debe luchar por hacer del pasado un espacio de reflexión, y no un contenido inerte, para que libere todo el potencial crítico que posee la historia como saber. El reto para renovar la enseñanza de la historia es inmenso debido a los obstáculos que supone la peculiar organización de nuestro sistema educativo, pero incorporar estas visiones en nuestro esfuerzo académico cotidiano no solo es una tarea necesaria, sino impostergable.

Bibliografía


- Agulhon, M. (1994). *Historia vagabunda*. Instituto Mora.
- Basave Benítez, A. (2011). *México mestizo: Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de A. Molina Enríquez*. FCE.
- Benjamin Thomas. (2003). *La Revolución mexicana. Memoria mito e historia*. Taurus.
- Carretero Mario, V. J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrurtu.
- Carretero Mario, V. J., Beger S., Grever, M., et al. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Mcmillan.
- Ferro M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. FCE.
- González y González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. En Carlos Pereyra et al. *Historia ¿para qué? México*. Siglo XXI.
- Guevara Niebla, G. (2013). *Poder para el maestro, poder para la escuela*. Cal y Arena.
- Guevara Niebla, G. (1991). ¿México es un país de reprobados? *Nexos*, Jul.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. FCE.
- Grever M., Von Boxtel, C. y Klein, S. et al. (2016). *Heritage education. Challenges in dealing with the past*. Erfgoed.
- Norá, P. (2001). Rethinking France. *Les Lieux de Mémoire, I*. The University of Chicago Press.
- Pani, É. (2004). *Para mexicanizar el segundo imperio. El imaginario*

- político de los imperialistas*. CIDE, FCE.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica*. SEP. Proceso (8 de agosto de 2005). Libros de texto, la historia mutilada.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Ministerio de educación y ciencia.
- Pluckrose, H. (1992). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata, Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Samuel, R. (2009). *Teatros de la memoria, I*. Publicacions de la Universitat de València.
- Seixas, P. y Morton T. (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concept*. Nelson Education.
- Reinhardt, K. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Rüsen, J. (2004). Was ist Geschichtskultur? En Füssmann, K., Grütter, H. T., y Rüsen, J. (Eds.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Böhlau.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Zoraida Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y educación*. El Colegio de México.

Capítulo 5

Cuando el nacionalismo falla en la construcción de comunidad: El caso de México

Leonora Arteaga del Toro



Introducción

A principios del siglo XX, después de la Revolución de 1910, José Vasconcelos se embarca en un proyecto cuyo objetivo es crear una identidad nacional que represente a todo el país. Apoyado por distintos artistas e intelectuales, se genera un proyecto nacionalista donde se le da voz a lo mestizo y a lo indígena. Este proyecto era parte de una estrategia del gobierno postrevolucionario para legitimarse en el poder. Sin embargo, el resultado fue la creación de obra artística en varios géneros, con la que la clase trabajadora y la clase media no se pueden identificar al no poder reconocer y apropiarse de los símbolos. Fue el proyecto que se quedó en el nivel intelectual.

Con este capítulo se pretende hacer un recuento de los orígenes de los nacionalismos, los principales argumentos de los teóricos y una pincelada de las principales características del caso mexicano, el cual es complejo, porque obedece al emparejamiento de la creación de una identidad que represente al país junto con la legitimación de un régimen político que se va a convertir en prácticamente un gobierno de partido único hasta el año 2000.

¿Cuál es el origen del nacionalismo?

Si bien desde la Paz de Westphalia de 1648 los Estados nación ya eran soberanos. Es hasta principios del siglo XIX que surgen los movimientos nacionalistas. Ya sea por una búsqueda de prestigio militar, una identidad o zafarse de la opresión de algún imperio.

La Ilustración, para los europeos e incluso para los habitantes del continente americano, formó a una nueva clase social, debido a que el ocaso del Antiguo Régimen deja una ruptura social de la magnitud de la traída por la Reforma protestante. En esta ruptura social y política se pasa de un dominio dinástico a formas más democráticas de gobierno,

gracias a la proliferación de las ideas de los pensadores ilustrados y la Revolución francesa de 1789. Dicha ruptura tiene su origen en el nacimiento de una nueva clase social conocida como “burguesía”.

Los pensadores de la Ilustración y posteriores a la Revolución francesa de 1789, jugaron con los significados de los conceptos de libertad, humanidad y patriotismo. Ellos lograron que los miembros de la clase ilustrada, seguidos por el resto de la población, acrecentaran su conciencia nacional, desembocando, conforme avanza el siglo XIX, en movimientos nacionalistas. Ahora bien, dichos movimientos han sido parte esencial de la construcción de comunidad que requiere un Estado nación moderno para funcionar. Sin embargo, no siempre se logran los mejores resultados, ni se logra incluir a todos los miembros de la población, o los más poderosos se vuelvan sobre los más débiles.

El origen de los movimientos nacionalistas se encuentra en la percepción de una violación contra aquello que se concibe como identidad nacional, ya sea por un ataque militar, una conquista o el sometimiento de un pueblo a manos de otro. Por el lado cultural, se deben a la pérdida de control de las instituciones sociales controladas por las élites, y por el lado político, el estar oprimido o sometido por otro pueblo o ser colonia de alguna metrópoli.

Dicho lo anterior, el desarrollo de la conciencia nacional de los pueblos se puede rastrear al invento de la imprenta de caracteres, lo cual provoca que personas que no tenían necesidad, ni incentivo, de aprender a leer lo hicieran y con ello logran diseminar ideas y generar conocimiento político. El cambio tecnológico de pasar de reproducir libros copiados a mano (manuscritos iluminados), a reproducirlos mediante la imprenta coadyuvó a que poco a poco las personas se fueran familiarizando con la lectura de textos a los que en siglos anteriores no hubiesen tenido acceso.

Otra situación que benefició a este caminito tecnológico fue el cambio del latín por el francés y el alemán como lenguas “culturadoras” para después dar paso al uso de las lenguas vernáculas en el proceso de diseminación de ideas políticas. Sin embargo, esto no hubiese sido posible si el sistema económico no hubiese estado cambiando a la par. El capitalismo se estaba esparciendo como sistema económico y estaba dando paso

a la modernidad. El cambio en la estructura económica trajo consigo cambios en las estructuras sociales y políticas, ya que para que el liberalismo económico funcionase era necesario que la sociedad y los gobiernos también. Esto desembocó en estructuras sociales más horizontales.

No obstante, el nacionalismo también fomenta xenofobias y racismo porque al crear una identidad dominante que si bien supone estar basada en elementos comunes, excluirá a aquellos quienes no los compartan o que no quepan en el molde establecido por la élite culturalmente dominante. Lo anterior acarrea desde políticas de asimilación, hasta genocidios por limpieza étnica, con el fin de mantener homogénea la comunidad que forma a la nación, con el objetivo de facilitar la comunicación y ejecución de las acciones en pro de los intereses nacionales, desde el supuesto de que todo el grupo los comparte.

Las acciones racistas o xenófobas, también pueden ser origen de las acciones de un Estado nacionalizador, cuyo objetivo es construir una identidad nacional que cree una imagen “civilizada” hacia el exterior de la nación que contiene dentro de su territorio. Ya sea por la búsqueda de prestigio a nivel internacional o por ingresar a algún grupo específico de naciones en aras de obtener seguridad colectiva, acuerdos comerciales o cualquier otro instrumento de integración a alguna comunidad de Estados que vaya acorde a sus intereses nacionales.

Sin importar el objetivo de cada Estado, los nacionalismos, sus orígenes y consecuencias han sido estudiados por distintos académicos para comprender el fenómeno y sus implicaciones.

¿Cómo se ha estudiado el nacionalismo?

Benedict Anderson, en su obra de 1983 *Comunidades Imaginadas*, afirmó lo siguiente:

Las teorías del nacionalismo se han centrado sobre 3 paradojas: 1) La modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas [...]. 2) La universalidad formal de una nación como un concepto sociocultural. [...]. 3) El poder

político de los nacionalismos frente a su pobreza y aún incoherencia filosófica [...] (p. 21).

En el argumento de la primera paradoja, Anderson refiere al problema de que el académico solo toma los aspectos que puede explicar de acuerdo con su bagaje teórico-epistemológico y mientras no genere conocimiento nuevo dejará de lado la experiencia vivida del pueblo al que estudia. En la segunda paradoja, refiere al reduccionismo legal del sentido de pertenencia a través de la nacionalidad, porque contar con una, no significa que la persona enteramente pertenezca al grupo dominante de su nación.

Por último, en el tercer argumento, Anderson refiere al peso que llega a tener la política y la búsqueda del poder por parte de un grupo frente a la coherencia que pueden llegar a tener los movimientos nacionalistas filosóficamente hablando. Es decir, en ocasiones quienes se encuentran dominando políticamente, modifican y tergiversan a la historia y la filosofía para servir a la narrativa política que desean diseminar.

Anderson deja claro que los movimientos nacionalistas no siempre construyen comunidad para todos los miembros de la población dentro del Estado. También declara que una nación es una comunidad política imaginada (Anderson, 1983, p. 23). Por un lado, porque jamás se podrán conocer entre sí todos los miembros de la nación, ni en la más pequeña de todas, pero la identidad nacional los hará sentirse como si lo hicieran. Así como que las naciones se imaginan a sí mismas de varias maneras. Una de ellas es limitada, haciendo alusión a las fronteras que rodean su territorio, como a las identidades y cómo un pueblo puede hacer “otro” a quien sea diferente a él.

También se imaginan como soberanas porque desde la Paz de Westphalia, ya no existe un poder que decida el destino nacional de manera universal, como se hacía antes de que Enrique VIII separara a Inglaterra de su influencia al fundar la Iglesia Anglicana y de que los Estados Alemanes, Escandinavos y los Países Bajos se convirtieran al protestantismo después de la Reforma protestante. A partir de Westphalia, la Ilustración y la Revolución francesa de 1789 van a reforzar las ideas de soberanía estatal y liberalismo político, al proponer la ruptura con

el derecho divino en el siglo XIX. Y aunque en pleno siglo XXI sigan existiendo monarquías, estas cumplen otras funciones a nivel nacional, dejando el grueso del poder político en el pueblo.

Por último, se imaginan como comunidad porque en términos identitarios la relación es horizontal, aunque eso no excluye la explotación ni desigualdades económicas, políticas y sociales. No se debe perder de vista que cuando este fenómeno se comienza a dar, las ideas del liberalismo económico y político, ya circulaban así como que el capitalismo ya estaba posicionado como sistema económico gracias a la Revolución Industrial. Por lo que las desigualdades ya no son percibidas como un resultado natural de las estructuras sociales, dado que las estructuras se fueron aplanando. Ahora como argumenta Norberto Bobbio, son producto de la misma sociedad, quien en muchas de las ocasiones es más opresiva que el mismo régimen de gobierno.

Mientras Anderson se centra en el estudio del nacionalismo desde la óptica de la construcción de comunidad, Eric Hobsbawm lo hace desde la revisión del proceso histórico. Hobsbawm en su obra “Naciones y nacionalismo desde 1870”, escrita en 1990, define al nacionalismo primariamente como un principio que al ser congruente mantiene unidos a las unidades política y nacional de un Estado. A lo que hace alusión, a diferencia de Anderson, es que las esferas políticas e identidades de un pueblo van de la mano. Es decir, se legitiman mutuamente al mantener congruencia con ideales, valores y memoria colectiva.

La nación es un ente social, hasta donde se encuentre relacionado a un Estado nación moderno. Es decir, también como argumenta Anderson, esto se encuentra limitado por las fronteras territoriales, dado que atravesando estas, los ideales y valores cambian. De igual manera, se van a encontrar en donde se intersectan la política, la tecnología y por ende las transformaciones sociales en un contexto particular de desarrollo económico y tecnológico; debido a que es necesario que todos los integrantes del grupo compartan los mismos ímpetus y objetivos para lograr este desarrollo por diversas razones. Ya sea que buscan prestigio entre los demás Estados, necesitan unirse para defenderse de otro o se necesita un grado de desarrollo que permita lograr paridad para liberarse del yugo de un imperio o de la opresión de otro Estado.

Un aspecto importante que toca Hobsbawm que es crucial para comprender a los nacionalismos del siglo XX es el manejo de la ideología, porque lo que se denomine ideología oficial no está propiamente ligada al auto percepción de los ciudadanos, dado que no es un predictor de lo que se encuentra en su mente.

Hobsbawm toca una de las paradojas de las que Anderson argumenta al hablar de las teorías del nacionalismo. Argumenta, al igual que Anderson, que la teoría trata de explicar en ocasiones el proceso histórico más no el social, por ello no es sorprendente que en concesiones los resultados de algún movimiento o un líder nacionalista no coincidan con aquello que se trató de predicar a nivel de ciudadano común. Lo anterior se debe a que las vidas de los ciudadanos en ocasiones se encuentran bastante removidas de lo que sucede en las altas esferas de la política dentro de un Estado nación.

Ahora bien, Hobsbawm (1990), establece tres criterios que permiten que las personas se sientan parte de una comunidad nacional. En primer lugar está la asociación histórica con un Estado. Luego se encuentra la existencia de una élite cultural bien establecida, que posee un control literario y administrativo de la lengua nacional. Y por último se encuentra la capacidad de conquista. Estos tres criterios hacen alusión a la memoria colectiva, al contexto de la narrativa cultural y al sentimiento nacionalista al momento de salir al campo de batalla.

Nótese que no son mencionados los valores religiosos. Cómo se trata de nacionalismos de la era moderna, la religión no forma parte del movimiento, al menos de manera explícita. Es decir, no funciona la religión en el mismo sentido que operó relacionada al Estado desde la Edad Media hasta la Revolución francesa de 1789.

Ahora bien, Ernest Gellner, en su obra de 1988 *Naciones y Nacionalismo*, argumenta que el nacionalismo es una teoría de legitimación política que prescribe que no debe haber una contraposición entre los límites étnicos y políticos, cuidando especialmente que no se distingan entre ambos. A diferencia de Anderson, Gellner se centra en el carácter legitimador que puede tener un movimiento nacionalista en el establecimiento de un gobierno, debido a que es más sencillo legitimar el poder si todo el grupo está de acuerdo.

Una forma de hacerlo es a través del sentimiento nacionalista, ya que este puede establecer o derrocar un gobierno por el solo hecho de que el pueblo sienta el enojo que suscita “la violación del principio” o “la satisfacción que acompañe su realización”. La primera hace alusión a cuando el pueblo se encuentra oprimido o está inconforme con un *Statu Quo* que no le permite desarrollarse como desea. Lo segundo es cuando el pueblo ha emergido de dicha opresión o ha logrado la gloria militar. Es obvio que este sentimiento nacionalista no debe de contravenir a los límites políticos del Estado porque de ser así, el gobierno corre el riesgo de ser derrocado.

Para Gellner, un movimiento nacionalista “es aquel que es impulsado por un sentir de este tipo”, donde el elemento crucial es la cultura entendida como forma de comunicación, que a diferencia de Anderson quien se concentra en la identidad y en Hobsbawm quien se concentra en la historia. Aunque existen más autores que se dedican a estudiar el nacionalismo desde distintas ópticas, estos tres pueden ayudar a comprender el caso de la construcción de la identidad nacional mexicana.

México: buenas intenciones, mala ejecución

Anderson en *Comunidades Imaginadas* hace alusión al tropo del “despertar nacional” y cómo este ha sido mal empleado para entender al continente americano y su proceso de independencia de Europa. Porque en el caso de dicho continente solo se ha hecho referencia a la población de origen criollo que perseguía la negación del pasado español. Es hasta la segunda generación de nacionalismos (siglo XX) que se hace alusión al pasado prehispánico, primordialmente a los elementos culturales indígenas o aquello que los académicos y artistas imaginaban que eran.

La Revolución de 1910 dio lugar a cuatro etapas de nacionalismo en México, según argumenta Enrique Florescano. El primero fue el etiológico, o la identificación de las esencias nacionales como indígena y lo indígena con lo popular y revolucionario. Un segundo fue el intimista o la versión subjetiva de la patria, lo nacional, y fue característico de los intelectuales y artistas. El tercero es el político, donde se sostiene que los regímenes de la Revolución no han intentado be-

neficiar a unos cuantos de una clase social, sino a toda la nación. Y el cuarto es el filosófico o la filosofía de lo mexicano que corresponde a los años 50 del siglo pasado, y se manifiesta en obras de escritores como Octavio Paz.

Para México, la primera etapa nacionalista coincide con la Revolución de 1910 y termina hacia 1920, antes de la actuación de José Vasconcelos en la escena nacional. Este nacionalismo, cuyo objetivo fue afirmar la personalidad mexicana, se basó en las ideas de los nacionalistas europeos anteriores a la Primera Guerra Mundial, fue reaccionario contra la explotación extranjera y el imperialismo y deseaba reafirmar la identidad de México como nación.

Lo anterior es problemático para la creación de una identidad nacional porque para ese momento México ya llevaba un siglo de independencia de España (como lo indica el discurso histórico oficial) a cargo de los criollos, quienes no necesariamente representan la diversidad étnica, social y cultural del país.

La segunda etapa comienza entre 1921 y 1923, y es cuando se esperaba crear algo con lo que el pueblo se pudiera identificar, resucitando las voces catalogadas como indígenas que sonaban antes de la conquista. Se pudiera afirmar que este es el nacionalismo que concibe la identidad con la que aún se identifica a los mexicanos, sin embargo, sigue siendo excluyente. Este nacionalismo es producto del proyecto postrevolucionario de José Vasconcelos, donde el objetivo era crear y reafirmar una identidad donde convergen lo indígena con lo mestizo y lo español, mientras trataba de alejarse de las estéticas y formas europeas, pero sin desarrollar una propia. Sin embargo, la estructura social de castas no se modifica, a pesar de que la Revolución mexicana declaraba que había beneficiado a todos.

El problema con este proyecto es que la estructura social jamás fue alterada, siguió dominando el mismo grupo, ahora modernizados y convertidos en industriales al grado que el último nacionalismo, el filosófico, nunca llegó a definir qué es lo mexicano. Intelectuales como Octavio Paz se dieron cuenta de que los nacionalismos estaban basados en mitos para legitimar un régimen y no en una conciencia colectiva, perpetrando más o menos el mismo patrón de los evangelizadores cató-

licos después de la conquista. Solo que en esta ocasión los roles los ocuparon los intelectuales quienes trataron de evangelizar a la clase obrera.

El proyecto mexicano cumple con la función de crear y construir ciudadanía mexicana, sin embargo, no con el de construir una identidad mexicana que represente la diversidad cultural, étnica y lingüística que se encuentra dentro del territorio nacional. El proyecto nacionalista excluyó a todo aquel que en un plano intelectual no se pudo identificar con su propuesta al no ser un nacionalismo cuyo objetivo haya sido el de liberarse del yugo de un imperio, sino uno para justificar el establecimiento de un régimen político. No obstante, como la estructura social básicamente seguía siendo la misma desde la lucha de la independencia, donde imperaba un clasismo que veía todo lo originario como malo, este se torna en aspiracionista, más no imperialista.

Y este aspiracionismo se vio reflejado en las políticas de asimilación, donde a través de la escuela se reproduce el rol que tuvo el encomendero durante el proceso de evangelización y se pretendió occidentalizar a la clase obrera, anteriormente campesina que a finales de la Revolución de 1910 era analfabeta. Sin embargo, no se puede juzgar tan duro, ya que las condiciones de la época son distintas a las actuales, pero el proyecto nacionalista falla por ser excluyente y centrado en el intelecto de la élite dominante y europeizante, que buscaba que México perteneciera al grupo de países moderados y desarrollados. Y aunque lo logra en la época denominada como “el Milagro Mexicano”, el proyecto no se pudo adaptar a los acelerados cambios dentro de la escena internacional y evolucionar, dejándolo como un remedio que alivió algunos problemas pero no erradicó sus causas.


Bibliografía

- Anderson, B. (1983). *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, E. (1996). *Etnia, Estado y Nación: ensayo sobre las identidades colectivas en México*. Taurus.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y Nacionalismo*. Alianza Editorial.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.

Capítulo 6

La comunicación en la comprensión de lo cotidiano

Erika Valenzuela Gómez



Introducción

Para abordar el enfoque de la ecología de los medios y comprender su potencial y alcance explicativo, primeramente resulta indispensable realizar un ejercicio definitorio acerca del concepto de comunicación. Una forma de hacerlo es citar alguna de las múltiples definiciones que existen sobre este término, una labor complicada dada la polisemia del mismo. Otra manera es apreciar, intuitivamente, la difusa noción de comunicación en la vida cotidiana, sin apelar a la argumentación científica, al menos al principio. Optaré por esta última vía para ofrecer un marco explicativo de la comunicación y sostener que mis primeros acercamientos a este concepto surgieron de mi historia personal. Además, esta opción tiene otra intención: mostrar que observamos y experimentamos la realidad a través de múltiples recursos, uno de los cuales es la ciencia. Sin embargo, en el día a día, nuestro acercamiento a las personas, las situaciones y los objetos se orienta por el sentido común. Quiero compartir, pues, que aprendí a problematizar científicamente algunas de las experiencias cruciales de mi vida a través de la disciplina de la comunicación, aunque inicialmente solo intuía que este proceso – del cual desconocía conceptos formales, enfoques y teorías– atravesaba de forma significativa tales vivencias.

Otra razón más para trazar así la definición de comunicación es que me permite explicar que mis inquietudes se fueron decantando poco a poco hasta formalizarse en un interés comunicacional, que está profundamente vinculado con el tema central de este ensayo: la ecología de los medios. Es decir, algunos de los eventos de mi vida me invitaban a pensar sobre cómo la relación entre las personas y los medios de difusión configura emocional y cognitivamente a los sujetos, además de facilitar o dificultar la vida en comunidad.

Preguntarse sobre la comunicación a partir de las experiencias de vida

Si me preguntaran cómo comencé a definir la comunicación, diría que mis primeros intentos para acotarla conceptualmente se acercaban más al sentido común (“comunicar es expresar ideas”, “transmitir información” e “interactuar con las personas”) que a definiciones disciplinarias. Estas primeras impresiones emergieron de sucesos que marcaron mi historia de vida –algunos afortunados, otros sombríos– en los cuales vislumbraba que la comunicación desempeñaba un papel decisivo. Casi siempre, tales circunstancias involucraban a la gente que amaba, mis deseos, mis miedos, la vida que se extendía ante mí causándome horror y fascinación con igual intensidad, la muerte acechando con trastocar la aparente calma de los días, la certeza de mi finitud, la urgencia por gastar mis horas en lo que me hiciera “feliz” y la pregunta pertinaz sobre qué cosa era serlo. Sospechaba que la comunicación –el encuentro con el otro– algo tenía que ver con la vida y sus afanes, la muerte, el amor y el tiempo.

Entre otras cosas, me preguntaba cómo el miedo al “qué dirán” paralizaba a mi abuela y la orillaba a permanecer en un matrimonio infeliz. Mientras realizaba las labores del hogar, ella solía citarme con solemnidad las palabras de su madre: “una mujer sola está desvalida, como barco a la deriva”. Mientras la escuchaba en silencio, a veces solía pensar, ¿qué fantasmas habitan la cabeza de mi abuela, quiénes colonizaron sus recuerdos y su sentir, a través de qué mecanismos persisten, tercamente, asomándose en sus palabras, sus elecciones y recuerdos?

Otras preguntas venían del amor. Específicamente, me cuestionaba ¿cómo se elabora la sentencia silenciosa que precisa a quién puedo amar, a quién no y de qué manera debo hacerlo? Y luego, contemplar la sentencia concretándose en miradas, sonrisas, acercamientos, intentos, rupturas, duelos. Una danza alrededor del otro que, previamente calculada (socialmente), clama por desbordarse, por enunciarse de forma distinta y desafiante frente a lo ya aprendido.

Y otras interrogantes más surgieron al presenciar la muerte. Su contundencia fría y metálica, la orfandad definitiva de su beso, la invita-

ción que nos hace considerar nuestra fugacidad, me dejaba perpleja y abrumada. Una experiencia memorable de este tipo fue despedirme de mi padre cuando murió. Recuerdo decirle adiós en un ritual aséptico mientras el dolor me quebraba y, por decoro, no me derrumbaba en esa habitación blanca y opresiva. También conservo en la memoria los buenos consejos y palabras de algunas personas, las cuales sentía como una fórmula despiadada: “tienes que ser fuerte”, “está en un lugar mejor”, “él siempre estará en sus corazones”. Mientras me esforzaba en responder las buenas intenciones con una sonrisa, pensaba en quién nos enseña a despedir a los que amamos, cómo aprendemos a decir adiós, quiénes son los pedagogos del dolor, quiénes lo definen, lo sopesan y nos muestran cómo afrontarlo.

En definitiva, la vida, que ofrece solo algunas certezas y demasiadas incertidumbres, me instaba a formular estas preguntas. Aunque estas eran dispersas y torpemente elaboradas, apuntaban hacia un mismo horizonte: indagar sobre la génesis y reproducción de ese saber opaco y omnipresente que susurra sutilmente cómo vestimos, cómo hablar, qué música escuchar, qué películas ver, qué comer, en qué dios creer, cómo divertirse, de qué forma tratar a los demás. Me intrigaba aún más explorar la manera en que ese conocimiento, ubicuo por naturaleza, se volvía indudablemente real y certero en la interacción con las personas, entrelazándose con sus recuerdos y afectos, mientras constituía poco a poco una matriz de saberes que estaba simultáneamente dentro y fuera de las personas.

Sin duda, pude haber respondido tales preguntas mediante el sentido común u otro tipo de saberes no científicos. Sin embargo, mi curiosidad me llevó a ensayar respuestas a través de la ciencia. De igual manera, aunque mis intereses y dudas podrían ubicarse en disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología, distinguí que al enunciarlos científicamente apuntaban hacia un camino: la comunicación. Lo que me preocupaba profundamente eran las distintas formas en las cuales compartimos nuestras experiencias de vida a las demás personas, así como las implicaciones sociales que esto conlleva. Dado que no podemos “entrar” en la cabeza de los demás para poder descifrarlos, fui aprendiendo que la comunicación es el proceso indispensable para

asomarnos a la subjetividad de las y los otros. Asimismo es el espacio en donde se despliegan las tensiones entre las definiciones legítimas y falsas sobre los objetos de la realidad y, finalmente, es la acción que reproduce distinciones, acuerdos y disputas que organizan la vida social. Por eso, situé ahí mis dudas y cuestionamientos.

Problematizar las experiencias de vida a través de la comunicación

Como acabo de detallar, algunos de los sucesos más decisivos de mi historia personal me llevaron a preguntarme acerca de la comunicación. Al principio, mi definición sobre este término era poco “científica” o “disciplinaria”. No obstante, fue afinándose poco a poco hasta acercarse a los conceptos que leía en los libros de teoría de la comunicación. Fui aprendiendo a problematizar, a través de la comunicación, los aspectos cotidianos que llamaban mi atención y tuve la oportunidad de transformar mis intereses en temas de investigación, en los cuales exploré la forma en que la religión opera como sistema de mediación, organizando perceptiva, cognitiva y afectivamente a las personas creyentes.

Lo anterior hizo posible pasar de la percepción “ingenua” de los problemas prácticos a la construcción de los problemas de investigación, fue mi acercamiento paulatino a las aportaciones teóricas y metodológicas de la comunicación, gran parte de las cuales provienen de otras disciplinas de las ciencias sociales.

La ciencia, pues, realiza la labor de traducir nuestra mirada, de general y dispersa, a una más delimitada, articulada y metódica. ¿Cómo lo hace? Produce continuamente un cuerpo de conceptos, enfoques y técnicas que nos permiten enunciar de forma distinta lo que vemos; al hacerlo, no solo lo nombramos de forma diferente, sino que es científicamente plausible estudiarlo. Como no experimentamos la realidad de forma perfectamente esquemática y ordenada (sino por medio de conocimientos plurales que delimitan nuestra percepción de los hechos), la ciencia, como un saber especializado, organiza la mirada y la apreciación de fenómenos heterogéneos y hasta contradictorios: “la ciencia es precisamente un intento por reducir aquella incertidumbre, convir-

tiendo lo incierto en una complejidad reducida con la cual es posible operar” (Grosser, 2016, p. 3).

En este orden de ideas, la teoría tiene un papel fundamental, puesto que en ella se forman y relacionan los enunciados que, como dije, estructuran y dirigen científicamente nuestra apreciación de los fenómenos. Por eso, para conocer una disciplina, es indispensable entender los conceptos clave y las genealogías de pensamiento que la van configurando como campo:

Si queremos comprender la actividad de un campo científico, debemos mapear sus discursos, identificar los enunciantes y enunciatarios que integran la red de conversaciones y comprender los actos del habla y escucha que tienen lugar dentro de esa porción de la semiósfera (Lotman, como se citó en Scolari, 2015, p. 16).

En el caso del campo disciplinario de la comunicación, la labor de realizar este mapeo no es tan sencilla, debido a que las aportaciones provienen de diferentes fuentes y los sistemas de clasificación también han sido diversos; a eso habrá de sumarse que estos esfuerzos conceptuales se han encaminado a definir un término que es caracterizado justamente por su polisemia. Sobre este punto podemos acotar lo siguiente:

Las teorías de la comunicación han sido clasificadas de diferentes maneras: a partir de su origen disciplinario (sociología, psicología, antropología, etc.), de sus sistemas explicativos (cognitivo, sistémico, etc.), de sus niveles de organización (interpersonal, grupal, institucional, masiva, etc.), de sus premisas epistemológicas (empíricas, críticas, etc.) o de su concepción implícita de la práctica comunicacional (retórica, semiótica, fenomenológica, etc.) (Craig, 1999, como se citó en Scolari, 2015, p. 25).

En este ensayo no pretendo ofrecer una exposición detallada de las teorías de la comunicación, sino destacar que algunas de ellas han signado

este campo disciplinario y el abuso en su exposición ha contribuido a comprender la comunicación de manera reduccionista. En virtud de lo anterior, de forma esquemática puedo resumir que algunas de las tendencias en la producción teórica de la comunicación son: el *pancomunicacionismo*, en el que “todo” es comunicación; el *catastrofismo*, con su preocupación sobre la “degradación” de la cultura ilustrada ante la masificación cultural, especialmente promovida por los medios de difusión masiva; el *mecanicismo*, que emerge de la interpretación lineal de “arquitectura” de Marx para representar la estructuración social, y que ve en los fenómenos culturales un mero reflejo de la estructura de base económica; por último, el *moralismo*, que apuesta porque los medios de difusión centren sus contenidos y dinámicas en el “bien común” (Torricco, 2004, pp. 23-25).

Las tendencias anteriores subyacen en múltiples enfoques teóricos de la comunicación, pero se han encauzado a un punto específico: los medios de difusión, que, por esta misma razón, han sido considerados como el “objeto de estudio” de esta disciplina, cuando más bien han sido una de las facetas privilegiadas de análisis. Además, en ellas prevalece un modelo de comunicación que destaca por su linealidad y por concentrarse en una de las dimensiones de dicho proceso: la transmisión de información.

De modo que al conocer las teorías de la comunicación, es imposible no advertir la huella de algunos enfoques específicos en cuanto a la conceptualización de este término y los lugares comunes para referirnos a su objeto de estudio. Varios de estos lugares comunes quedan ilustrados en una especie de máximas que replicamos no solo los estudiantes, sino algunos docentes: “la comunicación es la transmisión de información de un emisor a un receptor a través de un código”, “comunicar es expresar ideas y emociones”, “la comunicación es el estudio de los medios masivos y sus efectos sociales”, entre otros más. Debemos señalar que, además, algunas de estas premisas pueden influir en el diseño de planes de estudio de la carrera de Comunicación, contribuyendo a formar la percepción social sobre la labor del comunicólogo, especialmente en el mercado laboral.

Las implicaciones, pues, no son menores. Una de las pistas para ilustrar el impacto de algunas de las formas “tradicionales” de pensar la

comunicación es el efecto decisivo y contundente que ha tenido el modelo matemático de la teoría de la información, de Shannon y Weaver. Acerca de esta influencia, podemos precisar:

Todo indica que la sombra de Shannon es alargada. Y ello a pesar de que Wilbur Schramm dejara ya claro hace 50 años en «*Process and Effects of Mass Communication*» (1954) que llevábamos demasiado tiempo trabajando sobre el modelo equivocado: el de Shannon y Weaver. Un modelo lineal, secuencial, inambiguo y lógico que está centrado en la transmisión de información entre máquinas (Alberto y Massoni, 2009, p. 5).

Este modelo, originalmente diseñado para dar cuenta de los procesos de transmisión de información entre máquinas, concibe que el ruido es un factor indeseable que debe eliminarse, pues impide la plena correspondencia entre emisor y receptor. Además, considera que la información es un conjunto de “datos” mensurables que se intercambian entre dos polos opuestos en una relación lineal.

De este modelo, derivan algunas formas heredadas de pensar la comunicación, que Massoni y Alberto Pérez engloban como “la comunicación de los paradigmas clásicos”. Entre las ideas que conforman este repertorio están las siguientes: la comunicación es la transmisión de información lineal de mensajes entre un emisor (activo) y un receptor (influenciable); el mensaje tiene un único sentido, que debe ser “codificado”; el ruido debe ser subsanado, pues impide la descodificación del mensaje entre emisor y receptor (Alberto y Massoni, 2009, p. 8).

Estas “ideas heredadas” sobre la comunicación se vuelven difícilmente aplicables para entender cabalmente dicho proceso. La razón fundamental es porque los seres humanos no solamente construimos información, sino datos e instrucciones sobre cómo emplear esta información; es decir, a través de la interacción elaboramos conjuntamente complejos y vastos repertorios de conocimientos que nos vinculan intersubjetivamente y son un elemento crucial en la organización de la vida social. Esta doble orientación simbólica hacia los objetos, que es racional y también afectiva, caracteriza a los seres humanos:

La comunicación puede traer información, pero el conocimiento no es sólo información, es una organización de las informaciones. Pero conocimiento tampoco es comprensión. La comprensión necesita un mínimo de empatía, de emocionalidad. Como nos recuerda Damasio no existe una racionalidad pura, sino siempre acompañada de emociones (Morin, 2008, como se citó en Alberto y Massoni, 2009, p. 9).

Entonces tenemos que hay otra forma de conceptualizar y comprender la comunicación que integra la intelección y los afectos en el proceso de construir y compartir información con las demás personas. Aquí el ruido no es un error que deba corregirse pues, en efecto, la proliferación de sentidos que abre el acto de comunicar es un factor inherente al propio proceso, que lo enriquece y complejiza. Este otro acercamiento conceptual destaca la naturaleza compleja de la comunicación, la cual es “una producción permanente, abierta y conjunta de significación y de sentido. Mediante una construcción fluida de significación y una interpretación (no descodificación) permanente de significados en función del contexto” (Alberto y Massoni, 2009, p. 9).

Este último punto es especialmente relevante para la conceptualización de comunicación que asumo en este ensayo. Sostengo que la comunicación puede ser entendida como un complejo integrado que conjuga la racionalidad, pero también la emotividad y la memoria. No es reductible al estudio de los medios de difusión, al menos no como proceso separado de estos otros aspectos, como se aprecia claramente en el enfoque de la ecología de los medios. Por lo tanto, al hablar de comunicación, nos referimos a que: “Es el proceso social de producción, circulación mediada, intercambio desigual, intelección y uso de significaciones y sentidos culturalmente situados” (Torrico, 2004, p. 21).

Si consideramos lo anterior, podemos atender mejor la siguiente pregunta: ¿qué le confiere su especificidad al acto de comunicar? Diría que su capacidad de ser el espacio en el cual tejemos y reelaboramos la información a nivel interpersonal, grupal, institucional y masivo. Tal información no es un dato duro y medible solamente, sino un repertorio de saberes que permite distintas formas de relación con los objetos físicos

y abstractos. Es pues, un proceso que organiza la vida social al propiciar que la conducta de las personas se acople adaptativamente al entorno, valiéndose de recursos simbólicos que guían las representaciones, afectos y actos cotidianos. Como afirma Serrano (2007): “Algunas transformaciones del medio afectan al desempeño de las competencias expresivas y receptivas de los comunicantes; y eventualmente, requieren que se modifiquen. Correlativamente, las mutaciones ponen a disposición de los comunicantes capacidades expresivas y receptivas” (p. 101).

A manera de síntesis, la comunicación “nos sirve para compartir y armonizar nuestras percepciones y valores, generar nuevos nódulos personales/sociales y reafirmar (o reconfigurar) los precedentes. Junto a este aspecto de coordinación se cumple otro, no menos importante, de orientación y adaptación a nuestros entornos” (Alberto y Massoni, 2009, p. 9).

Vista de esta forma, la comunicación –esa acción cuya importancia ya intuía en mi historia personal, aun sin distinguirla conceptualmente– coordina las acciones entre las personas mediante la producción de sentido, dentro de un entorno conformado por elementos no solo biológicos, sino sociales y culturales. La ecología de los medios es una aproximación teórica que analiza cómo se realiza esta operación en los entornos virtuales, así como las consecuencias sociales que esto conlleva.

La ecología de los medios y la comunicación

Antes de continuar con la exposición de la ecología de los medios y destacar su alcance explicativo, conviene enfatizar algunos puntos que sintetizan lo que he expuesto hasta aquí: comprendo la comunicación como un proceso que nos permite “navegar” a través de las diversas capas que conforman nuestra vida diaria, tales como: el espacio laboral, las rutinas y dinámicas familiares, nuestras relaciones afectivas, el ejercicio de una práctica espiritual, entre otras más. Esta acción de transitar lo cotidiano supone el acercamiento a las y los otros, mediado por extensos repertorios simbólicos que conducen nuestras representaciones sobre el mundo y las personas, así como las acciones que emprendemos para simplemente “vivir nuestra vida”. De esta operación depende, en

gran medida, la organización entre personas indispensables para que se produzca la vida en comunidad: “la comunicación, en su sentido más general, es la coordinación de conductas que, por sí mismas, no podrían crear actos colectivos recurrentes. De aquí que la comunicación no transfiera contenidos, sino más bien coordine comportamientos” (Torres, 1996, p. XVII).

La comunicación es el ámbito en donde se producen las continuas negociaciones sobre los términos de la normalidad, cuyo resultado es la configuración de entornos (materiales y abstractos) que persisten mediante las acciones recurrentes de las personas, pero también gracias a las rupturas. Tales entornos (compuestos de objetos, hábitos, acuerdos, memorias, lugares) son, simultáneamente, la esfera de existencia de las personas, a quienes también afectan. Por esta causa, la persona, aunque sea una entidad discreta y se perciba así misma desde el horizonte de su propia experiencia, es profundamente social. La comunicación es justamente la vía por la cual aprendemos a vernos como “objetos” a nosotros mismos; esto es, a reflexionar, operación que supone pensar sobre el contenido de nuestro propio pensamiento (Piñuel y Lozano, 2006, p. 168), entendiendo que tal contenido es también social e intersubjetivamente compartido.

Una buena parte de estas operaciones ocurren en la esfera digital. Esto significa que muchos de nuestros asuntos mundanos y “trascendentales” se dirimen en ese espacio virtual: intercambios comerciales, actividades de ocio, relaciones sexoafectivas, activismos, protestas, formación de comunidades, visibilidad de violencias, disputas sobre el tipo de cuerpo y dieta ideales, información “real” y “falsa” sobre sucesos importantes, curas para el alma y el cuerpo, emergencia de formas novedosas de espiritualidad y endurecimiento de fundamentalismos religiosos.

La comunicación mediada digitalmente es, entonces, una ventana para observar el proceso de producción de sentido que supone el acto de comunicar (Fuentes, 2008, p. 113). De ahí la pertinencia de abordar esta cuestión a través de un enfoque como la ecología de los medios, especialmente por su capacidad para explicar la recursividad que caracteriza

a un fenómeno complejo¹, como lo es la relación entre las personas y los medios sociales, así como la de estos entre sí.

La ecología de los medios nace de una metáfora biológica. Esta característica no es singular en nuestro campo, pues hay otras perspectivas teóricas fundadas en la argumentación biológica que han robustecido el análisis de la comunicación. Por ejemplo, en su conocido texto *El gen egoísta* (1976), Dawkins explica que la producción y transmisión cultural son procedimientos indispensables para la adaptación del ser humano al ambiente; para sustentar esta afirmación propone el concepto de “meme”, como una unidad concreta y breve que evoca un amplio ecosistema cultural, y que puede replicarse y transmitirse de persona a persona: “Necesitamos un nombre para el nuevo replicador, un sustantivo que conlleve la idea de una unidad de transmisión cultural, o una unidad de imitación” (Dawkins, 1976, p. 211).

Los memes, pues, son unidades culturales que impregnan los universos cotidianos y, por supuesto, los digitales; por esta razón, además de la ecología de los medios, también son un concepto útil para pensar cómo construimos la esfera digital, ya que no son ajenos a nuestras rutinas, preocupaciones y trabajos:

Ejemplos de memes son: tonadas o sones, ideas, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de fabricar vasijas o de construir arcos. Al igual que los genes se propagan en un acervo génico al saltar de un cuerpo a otro mediante los espermatozoides o los óvulos, así los memes se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse de imitación (Dawkins, 1976, p. 212).

Aunque la producción teórica para pensar lo social se ha fundado en la biología en varias ocasiones, al hablar de ecología de los medios la primer incógnita que puede asaltar la mente es la definición misma de

¹ La recursividad, junto al principio dialógico y el hologramático, es uno de los tres principios para pensar la complejidad. Al referirnos a la recursividad, hablamos de: “Un proceso recursivo es aquél los productos y los afectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (Morin, 1996, p.106).

ecosistema; pienso que, casi siempre, nuestro primer impulso es asociar dicha palabra con la “naturaleza”. El segundo cuestionamiento posible es cómo la palabra ecosistema, circunscrita casi siempre a la biología, puede trasladarse al análisis social.

Así que una forma de acercarnos a la ecología de los medios es comprender primeramente su dimensión biológica, pues de esta manera se advierte la fecundidad de este enfoque en el análisis de los medios. Para este fin, es útil recuperar la definición más evidente de ecosistema, la que casi siempre pensamos al hablar de este término y que alude a la naturaleza:

Un sistema ecológico es un medio cuyos componentes interactúan o se comunican entre ellos. Tradicionalmente, un ecosistema ecológico o ecosistema se refería a un sistema biológico que se compone de un ambiente natural físico y los organismos vivos que en él habitan (Logan como se citó en Scolari, 2015, p. 200).

Si bien el medio que nos rodea es, parcialmente, un hábitat natural (como sostuve antes), los humanos elaboran información que nos permite orientarnos simbólicamente a los objetos. Esto conlleva una consecuencia crucial: no vivimos en ecosistemas naturales solamente, sino en ambientes en los que se traslapan –a veces de forma conflictiva– el dominio biológico con el cultural, el político, así como el tecnológico y el mediático. Entre todos estos hay relaciones, afectaciones, conflictos y reciprocidades que otorgan ciertos atributos a la vida cotidiana; es decir, a la forma en que pensamos, sentimos y actuamos todos los días, incluso en los momentos de crisis.

De manera que si la metáfora biológica se extiende al dominio social, específicamente a los medios sociales, entonces tenemos una definición más amplia e integradora:

Un ecosistema de medios es un sistema delimitado más estrictamente: se compone de seres humanos y los medios y tecnologías de comunicación a través de los cuales interac-

túan y se comunican entre ellos. También incluye los idiomas y culturas que utilizan para expresar y codificar su comunicación. (Logan, como se citó en Scolari, 2015, p. 200).

Este es el fundamento de la ecología de los medios; tal como se aprecia, sugiere la definición de comunicación que propuse al principio: el proceso que permite la interacción y las afectaciones recíprocas entre los entornos cotidianos y los sujetos que los habitan, mediante símbolos intersubjetivamente construidos y compartidos.

Dado que están tejidos entre sí, los ecosistemas que constituyen nuestra cotidianidad no pueden separarse, ni tampoco nosotros de ellos; la separación, en todo caso, tendría solamente finalidades analíticas. Por ello, para entender algunos de los patrones y transformaciones de la vida social, es indispensable apreciar la interrelación entre el ecosistema mediático y nuestras acciones diarias.

La premisa central de la ecología de los medios es que estos contribuyen a nuestra configuración perceptiva, emotiva, y cognitiva; además, que esta operación tiene efectos en la vida cotidiana, en tanto puede potenciar la capacidad para relacionarnos ética y eficazmente con las demás personas, o bien obstaculizar nuestra convivencia y la construcción de vida en comunidad: “La ecología de los medios se pregunta cómo los medios de comunicación afectan la percepción, el sentimiento, el entendimiento y el valor humanos; y cómo nuestra interacción con los medios facilita o dificulta nuestras posibilidades de supervivencia” (Postman como se citó en Scolari, 2015, p. 199).

Marshall McLuhan es reconocido como la figura fundacional de la Escuela de Comunicación de Toronto² y la ecología de los medios. El autor distingue al hombre tribal del hombre alfabetizado: el primero vive estrechamente vinculado a su comunidad porque se implica activamente en escuchar a las y los otros; el segundo, vive aislado por-

³ Entre las figuras de esta línea de pensamiento se encuentran Havelock, McLuhan e Innis. Sintéticamente, la propuesta de esta escuela es: “nuestras sociedades se están estructurando rápidamente en función de una relación bipolar entre la tecnología de la comunicación (la red, las redes, vale decir, Internet) y el sujeto, y las consecuencias de esta nueva relación están transformando vertiginosamente la economía, la sociedad y la cultura como nunca antes lo había experimentado la humanidad” (Elizondo, como se citó en Scolari 2015, p. 122).

que tiene dificultades para involucrarse con los otros miembros de la comunidad, puesto que el sentido determinante no es el oído, sino la vista (solo pone atención a lo que ve). De modo que, en la perspectiva de McLuhan, la alfabetización fue el factor que produjo esta profunda división, que supuso una desventaja para el ser humano, en tanto lo precipitó hacia el individualismo: “Las culturas orales actúan y reaccionan simultáneamente, mientras que la capacidad de actuar sin reaccionar, sin implicarse, es el don especial del distante hombre alfabetizado” (Scolari, 2015, p. 54).

La perspectiva de McLuhan y la Escuela de Comunicación de Toronto destaca el carácter dinámico y relacional de los medios, así como también a la capacidad que poseen para dirigir la percepción de las personas:

Los medios forman un ambiente o entorno sensorial (un medium) en el cual nos movemos como un pez en el agua; no nos damos cuenta de su existencia hasta que, por algún motivo, se vuelven visibles. Su ecología está totalmente volcada hacia las percepciones de los sujetos: los humanos modelamos los instrumentos de comunicación, pero, al mismo tiempo, ellos nos remodelan sin que seamos conscientes de ello (Scolari, 2015, p. 23).

La afectación de los medios en la cotidianidad de las personas no se circunscribe solamente al contenido que difunden, sino que se da por la estructura misma que compone al medio, la cual es determinante del propio mensaje: “la ecología de los medios supone un estudio de los efectos sociales, culturales y psíquicos de los medios, más allá de su contenido. Acogimos, así, la crucial frase de McLuhan: el medio es el mensaje” (Logan como se citó en Scolari, 2015, p. 199).

Además de McLuhan, Neil Postman fue otro destacado representante de la ecología de los medios, quien explica magníficamente esta perspectiva teórica a través de una imagen de simpleza y riqueza excepcional: “el cambio tecnológico no es aditivo sino ecológico: si dejamos caer una gota de tinte roja en un recipiente con agua, se disuelve en todo el líquido, coloreando cada una de las moléculas” (Scolari, 2015, p. 24).

La ecología de los medios es una aproximación teórica especialmente valiosa al considerar que parte importante de nuestros vínculos interpersonales, las compras que realizamos, nuestras elecciones políticas, los consumos culturales que nos distinguen, los aprendizajes formales e informales que nutren nuestro conocimiento, las directrices prácticas sobre asuntos mundanos, así como las respuestas y soluciones a situaciones urgentes se producen, mueven, prevalecen y mutan en la esfera digital, un ecosistema más que, como hemos dicho, se entrelaza con otros.

Los ejemplos para apreciar lo anterior son innumerables. Para ilustrar, podemos tomar el ejemplo de la pandemia, pues fue una situación apremiante que nos hizo ver cuán frágiles son los fundamentos que sostienen la “normalidad”, a la vez que nos confrontó con nuestra vulnerabilidad. Ante ello, las personas echaron mano de saberes, prácticas, rituales y recetas que provenían del campo religioso, los medios de difusión, los consejos de las abuelas, la literatura científica, la medicina holística y más. La pandemia nos mostró, con abrumadora y dolorosa evidencia, que el cuerpo es sustrato biológico, pero también una subjetividad cultural políticamente conquistada, así como artefacto tecnológicamente mediado.

La crisis sanitaria por el Covid-19 también nos mostró que, además de la dimensión lúdica, los medios proveen elementos cruciales para tejer la cotidianidad, pues son nodos maleables que articulan nuestra sociabilidad y centros de producción de información que podrían contribuir a salvar o a perder vidas. Es decir, nos dimos cuenta de que los discursos de la esfera digital pueden incidir decisivamente en las acciones que tomamos para afrontar no solamente los acontecimientos rutinarios, sino aquellos potencialmente catastróficos. Estos discursos compiten también entre sí; algunos se convierten en hegemónicos, mientras otros pierden legitimidad y tienen dificultades para preservarse. En la sociedad en red, la producción de información no es ajena a las presiones del poder:

Las redes procesan los materiales culturales que se construyen en el abigarrado terreno discursivo. Estos programas

se dirigen a la consecución de ciertos intereses y valores sociales. Para ser eficaces a la hora de programar las redes, necesitan apoyarse en un metaprograma que garantice que los receptores del discurso internalizan las categorías mediante las cuales dotan de significado a sus propias acciones de acuerdo con los programas de las redes (Castells, 2012, p. 83).

Esta disputa por la imposición de discursos en la sociedad en red fue especialmente evidente con el fenómeno de las *fake news*³ que proliferaron en la pandemia, las cuales competían con la información “oficial” de los medios, anteponiendo así saberes de origen dudoso o no científico, con datos científicos y fuentes verificables.

La relevancia de comprender el carácter ecológico de los medios también se hizo súbitamente evidente la tarde del 12 de agosto del presente año en Tijuana, cuando se produjeron múltiples bloqueos en la ciudad debido al incendio de varios vehículos, algunos de los cuales eran del transporte público.⁴ Aunque no hubo víctimas mortales, la ciudad se paralizó, el miedo era casi palpable.

La información que circulaba en las redes sociales era, por supuesto, imprecisa y contradictoria. Algunas personas hacían transmisiones en vivo, los periódicos publicaban notas escuetas y circulaban, tanto en las redes como en medios televisivos, fragmentos de “narcomensajes” en los que supuestos miembros del crimen organizado instaban a la ciudadanía a no salir de sus casas el fin de semana, imponiendo un toque de queda ante la violencia que desatarían en la ciudad.⁵

A pesar de la abrumadora situación, hubo un ejemplo luminoso y esperanzador durante esa noche de agosto: se difundió rápidamente en

⁴ Las fake news “hacen referencia a información engañosa, falsa, no verificada, la cual puede tener consecuencias normativas importantes para la democracia” (Galarza, 2021, p. 85).

⁵ Véase: Villa, A. (12 de agosto de 2022). Van al menos 10 bloqueos y vehículos incendiados en Tijuana; no hay detenidos. Zeta Tijuana. <https://zetatijuana.com/2022/08/van-al-menos-10-bloqueos-y-vehiculos-incendiados-en-tijuana-no-hay-detenidos/>

⁶ Véase: Redacción. (12 de agosto de 2022). “Esta noche todo se cierra en Tijuana”: Comité Ciudadano de Seguridad Pública Municipal de Tijuana. San Diego Red. <https://www.sandiegored.com/es/noticias/227590/Esta-noche-todo-se-cierra-en-Tijuana-Comite-Ciudadano-de-Seguridad-Publica-Municipal-de-Tijuana>

las redes sociales la información de que los estudiantes de UABC que no pudieran volver a sus casas por la falta de transporte, podrían resguardarse en el gimnasio de la universidad; asimismo, muchas personas publicaron mensajes en Facebook para ofrecer sus casas a las personas que no podían llegar a su hogar ante la escasez de transporte público. Incluso, circularon publicaciones de quienes, generosamente y sin esperar retribución alguna, ofrecían llevar a sus hogares a las personas que quedaron varadas en varios puntos de la ciudad. Estas acciones solidarias nos recuerdan que los usos y prácticas digitales no solamente fomentan la competencia, sino también las acciones colaborativas.

Otra viñeta más para estimar el enfoque de la ecología de medios en la vida diaria es en los cambios, tensiones y reacomodos del campo religioso pues, junto con los medios, los sistemas de creencias han sido núcleos importantes en la mediación de la realidad. Digo mediación en el sentido al que se refiere Serrano (1977), como una operación que ordena al mundo en un modelo cognoscible, coherente, que se impone hegemonícamente sobre los demás, con el fin de disolver la disonancia cognoscitiva. La religión, como sistema de mediación, no es ajena a las transformaciones digitales que son concomitantes a otros ámbitos sociales, ya que, en palabras de McLuhan “cuando una nueva tecnología penetra la sociedad, satura todas las instituciones de esa sociedad” (Scolari, 2015, p. 54).

En los videos de TikTok podemos apreciar algunas de las transformaciones que están produciéndose en el campo religioso. Pensemos, por ejemplo, en el ritual como corazón performativo de un sistema de creencias, en tanto es un acto que recrea continuamente las representaciones y prácticas fundamentales que dan continuidad a una forma de espiritualidad (institucionalizada o no). En el formato breve y conciso del TikTok, el ritual puede expresarse en un minuto o menos. Si retomamos la máxima de McLuhan, acerca de que el medio es el mensaje, comprenderemos los alcances de que algunas cuestiones espirituales se expresen en un tiempo tan corto, sobre todo cuando tales asuntos tienen un extenso gradiente que cubre desde el cuidado del cuerpo, la predicción del futuro, recetas mágicas para conquistar a tu “*crush*”, rituales para destruir a los enemigos, pócimas y runas para obtener más atrac-

tivo físico, mensajes personalizados de Dios y respuestas a preguntas existenciales en tiempos difíciles.

La disputa en el campo religioso por las definiciones legítimas de los bienes espirituales ahora se libra en un ecosistema mediático que se configura entre la fugacidad del video y su permanencia en la esfera digital y la memoria de quienes lo observan. Así pues, además del contenido, la arquitectura misma del mensaje (corto, puntual, visualmente llamativo, silencioso o musicalizado) es relevante, pues moldea también las percepciones, subjetividades y sentires de las personas que lo ven: “a las sociedades siempre las han moldeado más la naturaleza de los medios que utilizan los hombres para comunicarse que el contenido de la comunicación” (McLuhan y Agel, 1967, p.8).

Conclusiones

La ecología de los medios nos muestra la potencialidad de crear lazos, generar empatía y comunidades resilientes a través del uso global de las tecnologías que usamos para comunicarnos en una sociedad en red. También nos deja ver que esta misma tecnología permite al individuo no solo de replicar linealmente la información, sino diversificarla y usarla estratégicamente para relacionarla con el entorno y los otros sujetos. Es, como he sostenido a lo largo de este ensayo, información que configura a las personas y también les permite conocer y habitar el mundo.

Sin embargo, la experiencia también nos ha demostrado que esta capacidad, en numerosas ocasiones, se usa irresponsablemente para reproducir violencias, desigualdades y exclusión. Basta ver el espectáculo de la intimidad exhibida, especialmente cuando se trata de la muerte; por ejemplo, noticias en las que se narra que una persona anticipa que va a suicidarse, mientras las personas presionan “me divierte” y hacen memes que ridiculizan la situación. O quizá ver, entre el profuso contenido de las redes, videos de crímenes cuyos responsables huyen con total impunidad; o contemplar el enjuiciamiento moral y la burla viralizada al cuerpo del otro. Desde mi punto de vista, esto ocurre porque, bajo la lógica del *click and share*, se olvida fácilmente que no somos individuos aislados, sino que compartimos nichos naturales y culturales

que deberían sustentarse mediante el cuidado al prójimo. El uso meditado, reflexivo y estratégico de los medios digitales puede contribuir a solventar esta condición.

El acercarnos a la ecología de los medios es comprender nuestra interdefinibilidad, nuestra necesidad de respetar y cuidar al otro, que es, al mismo tiempo, yo mismo (no en un sentido místico, sino claramente social). Después de todo, si ignoramos que formamos parte de aquello que a la vez nos forma, ¿cómo podemos desarrollar respeto, interés genuino y compasión por los otros?, ¿qué podemos hacer, desde la comunicación, para fomentar el cuidado de los otros, comprendiendo que tal acto es también el cuidado de nosotros mismos y nuestros espacios de existencia?

Un punto de inicio es comprender la comunicación como lugar de encuentro con los otros y práctica en donde dialogamos sobre las posibilidades y acuerdos más eficaces, menos dolorosos y más justos para vivir en comunidad. Considero que, precisamente por esta razón, la ecología de los medios es una perspectiva enriquecedora, pertinente y vital en nuestros tiempos.

Bibliografía

- Alberto, R. y Massoni, S. (2009). *Hacia una teoría general de la estrategia. El cambio de paradigma en el comportamiento humano, la sociedad y las instituciones*. Editorial Ariel.
- Castells, M. (2012). *Comunicación y poder*. Editorial Siglo XXI.
- Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat. <https://www.uv.mx/personal/tcarmona/files/2010/08/DAUKINS-1989-EL-GEN-EGOISTA.pdf>
- Fuentes Navarro, R. (2008). *La comunicación desde una perspectiva sociocultural. Acercamientos y provocaciones 1997-2007*. ITESO.
- Galarza Molina, R. (2021). Relación entre percepción de exposición a desinformación, percepción de veracidad de fake news sobre covid-19 y la confianza en medios de información. En Muñiz, C. (Coord.), *Medios de Comunicación y pandemia de Covid-19 en México*. Tirant humanidades.

- Grosser Villar, G. (2016). El rol de la teoría en la investigación social. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América.* En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8466/ev.8466.pdf
- McLuhan, M. y Agel, J. (1967). *El medio es el masaje*. Bantam Books.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Piñuel, J. L. y Lozano, C. (2006). *Ensayo general sobre la comunicación*. Paidós.
- Redacción. (12 de agosto de 2022). “Esta noche todo se cierra en Tijuana”: Comité Ciudadano de Seguridad Pública Municipal de Tijuana. *San Diego Red*. <https://www.sandiegored.com/es/noticias/227590/Esta-noche-todo-se-cierra-en-Tijuana-Comite-Ciudadano-de-Seguridad-Publica-Municipal-de-Tijuana>
- Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Akal Ediciones.
- Serrano, M. (2007). *Teoría de la comunicación humana. La comunicación, la vida y la sociedad*. McGraw-Hill Interamericana.
- Torres, J. (1996). Introducción. En Maturana, H. *La realidad: ¿objetiva o construida?* Antrhopos-UIA-ITESO.
- Torrío, E. (2004). *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación*. Norma.
- Villa, A. (12 de agosto de 2022). Van al menos 10 bloqueos y vehículos incendiados en Tijuana; no hay detenidos. *Zeta Tijuana*. <https://zeta-tijuana.com/2022/08/van-al-menos-10-bloqueos-y-vehiculos-incendiados-en-tijuana-no-hay-detenidos/>

Acerca de los autores y autoras

César Martín Acosta García. Maestro y doctor en Estudios Culturales por el Colegio de la Frontera Norte. Es profesor investigador de la Universidad Autónoma de Baja California y también candidato en el Sistema Nacional de Investigadores. Investiga temas desde una perspectiva sociológica relacionados con la migración y cultura.

David Benjamín Castillo Murillo. Licenciado en historia por la Universidad Autónoma de Baja California. Maestro y doctor en historiografía por la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC, campus Tijuana. Sus áreas de interés son la historia intelectual, la teoría de la historia y la epistemología. Candidato a Investigador del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

Erika Valenzuela Gómez. Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es Maestra en Estudios Culturales por El Colegio de la Frontera Norte (COLEF), y doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario, por el Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC). Es Candidata a Investigadora Nacional en el área de Ciencias Sociales. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UABC. Sus temas de investigación abarcan la comunicación intersubjetiva y su relación con las representaciones sociales, la construcción de identidades sociales, la memoria y los procesos religiosos.

Leonora Arteaga Del Toro. Licenciada en Relaciones Internacionales con maestría y doctorado en Estudios del Desarrollo Global por UABC. Profesora de Tiempo completo adscrita a la carrera de Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Investigadora Nacional por el SNI nivel I 2022-2024. Colabora en el proyecto “Las Humanidades en la Comunidad” de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Luis Carlos López Ulloa. Licenciado en Historia por la UABC (2000), maestro en Educación por el Tec de Monterrey (2003), y doctor en estudios del desarrollo global por la UABC (2011). Sus temas de investigación son las comunidades políticas y los procesos electorales en Baja California. Cuenta con diversas publicaciones en revistas arbitradas, y sus libros más recientes son: *Ruffo. Confesiones y conversaciones con el primer gobernador de la alternancia mexicana* y *El mundo postcovid-19. Aproximaciones desde las humanidades y las ciencias sociales*. Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo, adscrito a la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC.

Miguel Ángel Ramírez. Ingeniero Minero por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Maestro en Ciencias Sociales en el área de estudios regionales por El Colegio de Sonora. Profesor-investigador de CESUN Universidad en Tijuana, Baja California. Publicaciones en temas de trabajo, relaciones laborales y sindicalismo en México. Actualmente desarrolla temas de investigación educativa en torno a los proyectos de movilidad profesional de los estudiantes universitarios que trabajan y de la empleabilidad de los graduados universitarios en el mercado de trabajo industrial de Tijuana, Baja California.

Rosa María González Corona. Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales por El Colegio de la Frontera Norte; Maestra en Trabajo Social, por la Universidad Autónoma de Nuevo León; Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Baja California. Se ha desempeñado profesionalmente en el sector público, social y académico. Actualmente es profesora-investigadora de tiempo y profesora en la licenciatura en sociología en la UABC. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, es miembro del Núcleo Académico Básico de la maestría en Proyectos Sociales. Es líder del Cuerpo Académico “Comunidades, procesos Sociales y sus Fundamentaciones Filosóficas. Sus líneas de Investigación son Comunidad, Vulnerabilidad Social y análisis e intervención sociológica. Entre sus recientes publicaciones se encuentran: *El mundo postcovid 2019* (2022); *La construcción de comunidad a partir de la vulnerabilidad social* (2019); *Vida familiar y vulnera-*

bilidad (2017); *Mujeres gestoras de nuevos espacios comunitarios*, entre otros.

Viviana Mejía Cañedo. Doctora en Historia, con mención honorífica, por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California. Tiene maestría en Historia de México y licenciatura en Historia por la Universidad de Guadalajara, en donde desarrolló su investigación en torno al fenómeno de la migración México-Estados Unidos. Autora de *Fall by the way*. Legislación migratoria e instituciones psiquiátricas de California ante los enfermos mentales de origen mexicano, 1855-1942. Actualmente profesora de tiempo completo en la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California.

Reflexiones y experiencias desde el aula y la investigación a partir de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Comunidades, procesos sociales y sus fundamentaciones filosóficas. Historia del presente, migración y cultura

Edición Electrónica digital se terminó de editar en abril de 2023 en los talleres gráficos de

Astra Ediciones

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Los textos que comprenden este libro son resultado de las observaciones compartidas entre los miembros de dos grupos académicos pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California.

Los trabajos aquí presentados, tienen como propósito abonar a la reflexión de las nuevas formas de relación entre las ciencias sociales, y la universidad como espacio en la que se gesta, con las comunidades durante el siglo XXI.

