

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**“Memoria e historia como mediadores para reconstruir movimientos estudiantiles
en México: el caso del movimiento estudiantil de 1999 de la UNAM.”**

Autor

Espinosa Peralta Ricardo Ignacio

TESIS

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

Asesor

Dr. Jorge Mendoza García

Ciudad de México

Noviembre 2023



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Ciudad de México, 4 de octubre, 2023

DICTAMEN DE TRABAJO RECEPCIONAL

ESPINOSA PERALTA RICARDO IGNACIO

P R E S E N T E

La Comisión de Titulación tiene el agrado de comunicarle que habiéndose aprobado su trabajo de tesis:

“MEMORIA E HISTORIA COMO MEDIADORES PARA RECONSTRUIR MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO: EL CASO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1999 DE LA UNAM”

Está autorizado para tramitar la fecha de Examen Profesional en Servicios Escolares.

Así mismo, se le informa que **debe presentarse en el cubículo 87 a recoger su Designación de jurado** (documento que requiere para solicitar fecha de Examen profesional). También **se requiere que el asesor(a) de tesis haga el envío de un correo** donde entregan **la versión final de su tesis** a cada uno de los miembros de su jurado y a esta Comisión, **indicando en el asunto del correo, el número de registro y marcando copia obligatoria a su asesorado(a).**

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

DR. ARMANDO RUIZ BADILLO

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

AGRADECIMIENTOS

A Dagoberto y a María Dolores, mis padres, por apoyarme todo este tiempo y por ser un gran ejemplo para mí.

A Daniel, mi hermano, por ayudarme en todo momento, por tu disposición y por los libros regalados, que sin duda sirvieron de mucho a este trabajo.

A Paty, por estar en todo momento conmigo, por confiar en mí, por las porras, el ánimo, y el cariño.

A Neto, por las pláticas, las risas, los libros y por los cuestionamientos.

Al Dr. Jorge Mendoza, por su apoyo durante este proceso, por sus observaciones, las charlas y los libros.

Este trabajo, entonces, es el resultado de una labor conjunta.

Contenido

Resumen.....	4
Introducción	5
Justificación	9
CAPITULO 1: La Memoria.....	10
1.1 La Memoria Individual y Memoria Colectiva	12
1.2 La Memoria Colectiva.....	18
1.3 Los Marcos Sociales De La Memoria	23
1.3.1 El Espacio:.....	25
1.3.2 El Tiempo:.....	28
1.3.3 El Lenguaje:.....	30
1.4 Los Artefactos De La Memoria	32
1.5 Memoria Y Narración.....	36
Capítulo 2: La Historia	41
2.1 La Historia Como Relato	43
2.1.2- La Historia Como Instrumento Político.....	45
2.2 - La Enseñanza De La Historia.....	48
2.2.1 Los Libros De Texto Gratuito: Mutismo Y Olvido	52
2.3 Memoria e Historia	56
Capítulo 3: Mediadores: Instrumentos y Signos	59
3.1 La Narrativa Como Instrumento Mediador.....	63
Capítulo 4: La Huelga de la UNAM. 1999	66
Capítulo 5. Método	77
5.1 La Entrevista.....	78
5.2 Planteamiento Del Problema	78
5.3 Objetivo General.....	79
5.5 Contexto.....	79
Capítulo 6. Análisis de Resultados.....	81
Conclusiones	99
Referencias	102

Resumen

El movimiento estudiantil de la UNAM de 1999, al igual que otros movimientos sociales, tiene distintos matices, esto significa que existen distintas versiones que refieren lo acontecido. En este sentido existen al menos dos versiones en las que nos interesamos para llevar a cabo este trabajo: la de la memoria colectiva, que para este caso se recurrió a la de los estudiantes, y la versión oficial, difundida en los canales oficiales de la máxima casa de estudios, la UNAM. El propósito de este trabajo fue recabar información desde ambos terrenos y hacer un análisis para saber de qué forma se reconstruye dicho evento.

Fue así como se llevó a cabo una ardua labor de recolección de información en distintas fuentes. Recurrimos a los testimonios de los participantes, tanto de quienes apoyaban el movimiento como de quienes no, así como también a las palabras de las autoridades y a las publicaciones oficiales. La información obtenida de las fuentes fue sometida a un análisis, esto, basado en una metodología cualitativa. Los resultados, aunque esperados, dejan ver la importancia de conocer las múltiples voces alrededor de un mismo evento. Esto, con la finalidad, tal vez no de conocer la verdad, si no de analizar y cuestionar el pasado, y así también el presente.

Introducción

La experiencia humana se encuentra en un constante vaivén entre pasado, presente y futuro. Y es que, aunque parece que él ahora es el único momento que existe, la añoranza por el pasado y la espera por el futuro encuentran lugar en el momento actual interviniendo así en su desarrollo. El presente, por tanto, no es el momento determinante en la vida de las personas. Para comprender de mejor manera lo anterior será conveniente llevar a cabo una breve reflexión en torno a la interconexión de estos tres momentos, pero sobre todo en la trascendencia del pasado para que este fenómeno ocurra.

A manera de un breve repaso a los tres instantes que componen la línea del tiempo diremos en un principio que el presente es el tiempo actual, el que está en curso, es el más fresco porque es el de hoy. El presente, por decirlo de alguna forma, se encuentra entre el pasado y el futuro, por tanto, se trata de un momento ni tan extenso para convertirse en futuro ni tan breve para ser pasado. Vivir constantemente en el presente, o sea al margen del pasado y del futuro, nos somete a la fugacidad de los instantes, puesto que no se considera otro instante más que este. El pasado, por su parte, es el tiempo que se mantiene entre nosotros, es el tiempo que perdura, la temporalidad constante en nuestras vidas, es la temporalidad con la que mantenemos un vínculo más estrecho, aunque los recientes planteamientos “presentistas” expongan lo contrario. No vivimos en el pasado, mejor dicho, vivimos con él. Por último, el futuro es el tiempo que aún no llega y ciertamente no tiene para cuando. Al futuro lo acompañan la expectativa y la incertidumbre porque lo cierto del futuro es que no sabemos cuándo llegará o sí será tal y como lo planeamos. Ante esto solo queda esperar. A nuestra reflexión podemos agregar lo dicho por el historiador francés Marc Bloch: “el presente es ese instante que muere tan pronto como nace” (2018). Lo dicho por Bloch sugiere que el presente es tan fugaz que no se le puede contemplar, de hacerlo, tan solo unos segundos, estaríamos

contemplando al pasado, un pasado próximo. Si bien Bloch no menciona de manera explícita al futuro, la instantaneidad que le atribuye al presente hace que la brecha entre pasado y futuro sea más corta. No debe entonces causar admiración la trascendencia del pasado en el futuro ya que solamente los separa un breve instante. No obstante, la importancia del presente no radica en lo que es ahora, sino en sus precedentes, pues para que este momento exista tuvieron que haber ocurrido muchas otras cosas en el pasado. Por ejemplo, para alcanzar el nivel universitario antes tuvimos que haber pasado por distintos niveles académicos, que a su vez tuvimos que haber aprobado. Los antecedentes, por tanto, no pueden quedar fuera de las discusiones actuales. Así pues, el pasado rebasa los límites y marca el rumbo del presente y del futuro convirtiéndose en un eje importante sobre el cual se desarrolla la experiencia humana. Lo que se quiere resaltar no es lo efímero del presente, ni la incertidumbre del futuro, sino más bien la persistencia del pasado.

Dicho lo anterior, el pasado juega un papel importante en la experiencia humana tanto a nivel personal como colectivo. El pasado nos sirve para evaluar, reconocer, predecir, entre otras cosas. Es, además, una herramienta, que como veremos más adelante, sirve de almacén a las experiencias más significativas. Ahora bien, el pasado de cada uno de nosotros está influenciado por los demás, es decir por personas que van formando parte de nuestras vidas y nuestros círculos y entornos sociales. Nuestra experiencia no podría explicarse alejados de los grupos porque es en el medio social en donde se va trazando nuestra vida. Es así que para entender de mejor manera y darles respuesta a cuestionamientos actuales debemos acercarnos al pasado común. En este punto la experiencia subjetiva pasa a formar parte de la experiencia colectiva y de su pasado.

Así pues, el texto que aquí se presenta versa en torno al pasado, y si bien esto no se manifiesta de forma explícita en el título del presente trabajo, el estudio de la historia y la memoria como herramientas mediadoras de la experiencia humana nos conducen hacia él. De

igual forma este texto se propone reflexionar en torno a la narrativa, ese practica tan humana y tan común que, como argumentaremos más adelante, es el principal recurso por el cual se comunican la Historia y la memoria. Todo lo anterior, claro, en relación con el movimiento estudiantil de 1999 de la UNAM.

El trabajo que aquí se presenta se divide en 4 capítulos. El primer capítulo aborda el tema de la memoria, su importancia y su función en la vida de las personas. Así, partiendo de la noción común de memoria retomaremos la teoría de la memoria colectiva, impulsada por el sociólogo francés Maurice Halbwachs a principios del siglo pasado. También se retomarán los trabajos de Bartlett y Vygotsky, dos psicólogos contemporáneos a Halbwachs que concebían a la memoria como un proceso social. Posteriormente se pondrá especial acento en lo planteado por el sociólogo francés y su visión sociológica de la memoria.

El segundo capítulo está dedicado a la Historia. Partiremos aclarando un punto importante, y es que la Historia no solo sirve para describir guerras, historia de naciones, biografías de héroes entre otras cosas similares. Posteriormente hablaremos acerca de la conformación discursiva de la Historia, específicamente su forma narrativa, un punto en común con la memoria, además del trato con el pasado. En este apartado se abordará el trato que la Historia le da al pasado. Por último, tocaremos la relación de la historia con el poder y en consecuencia con la educación, por lo que será la Historia Oficial será puesta a debate.

Ahora bien, al ser este un trabajo que emana de la Psicología, específicamente de la Psicología Educativa, en el último capítulo se aportarán los elementos teóricos que permitirán ubicar este trabajo en el campo de dicha disciplina. Para esto se tomará como principal referencia la obra del psicólogo Lev Vygotsky.

En el cuarto capítulo se aborda, casi de manera cronológica, lo ocurrido durante la Huelga de la UNAM de 1999. Existen muchas versiones del movimiento y todas son muy distintas, incluso los propios ex huelguistas y participantes manifiestan versiones distintas, opiniones diversas y

otras más diferencias. La breve reseña del movimiento que se hace en este capítulo trata de ser una muy neutra, elaborada a partir de notas periodísticas, entrevistas, testimonios de participantes de los diversos grupos que conformaban el bloque huelguista, documentos académicos, entre otros. Se tomaron en cuenta hechos muy puntuales en los que coincidían dichas fuentes.

Justificación

Así como existe lo bueno y lo malo, lo feo y lo bello, lo verdadero y lo falso, también existen la memoria y la historia. Es decir, diadas a partir de las cuales se explican fragmentos de la realidad. En lo que respecta a este trabajo nos encargaremos de la memoria y la Historia, específicamente la Historia oficial. Para esto utilizaremos un punto en común, o sea un fragmento del pasado que tenga lugar en ambos terrenos.

En febrero del 2019 se cumplieron veinte años del inicio de la huelga de la UNAM de 1999, aquella que mantuvo con las puertas cerradas más de nueve meses a la máxima casa de estudios de este país. En ese marco surgió la necesidad de hablar de uno de los movimientos estudiantiles menos citados en la actualidad, el movimiento estudiantil del Consejo General de Huelga (CGH). Al ser este un trabajo interesado en las implicaciones del pasado en el presente nos interesamos por este movimiento en específico toda vez que parece estar al margen en las discusiones actuales. Lo que en su momento se trató de un acontecimiento reconocido a nivel nacional hoy parece un evento aislado, que se mantiene vigente gracias al recuerdo de sus participantes y las practicas conmemorativas de estos mismos y una que otra institución pública como la UNAM y el INEHRM.

Ahora bien, tratar este tema desde la Psicología Educativa llama la atención, sobre todo cuando los trabajos provenientes de esta disciplina atienden, generalmente, otro tipo de problemáticas. Sin embargo, la Psicología Educativa es una disciplina, como lo refiere Gerardo Hernández (1998), pluriparadigmática, lo cual nos permite explorar otros terrenos, en este caso fenómenos socioculturales. Así mismo, la estrecha relación entre la Psicología Educativa y la Psicología Social nos da la permite analizar diversos fenómenos echando mano de las teorías y conceptos de esta disciplina. Se abre entonces una ventana de oportunidades para enriquecer y ampliar los estudios en materia educativa.

CAPITULO 1: La Memoria

Nuestro interés por el pasado nos lleva a indagar en los procesos que facilitan su conservación y recuperación, en este caso en la memoria, comprendida, generalmente, como la facultad humana mediante la cual se retiene y almacena información del exterior para posteriormente hacer uso de ella. La memoria, por decirlo de alguna forma, actúa como eje que entrelaza al pasado con las otras dos temporalidades, al tiempo que brinda coherencia a la experiencia presente.

El ser humano, a diferencia de cualquier especie, necesita, permanentemente, traer el pasado al presente para darle sentido a su experiencia actual, y con este fin recurre a su memoria. Sin la memoria como referencia la experiencia presente sería difusa. Imaginemos que mientras se están leyendo estas líneas nuestra noción del pasado simplemente desaparece, ¿Tendría sentido estar leyendo esto si ni siquiera recordamos porque lo hacemos? Tal vez ni siquiera nos encontraríamos leyendo esto. Reflexionar en torno a esto nos permite atisbar como es que muchas de las actividades que realizamos de manera cotidiana como: preparar las cosas para la rutina del día siguiente, elaborar una receta de cocina, llevar a cabo una tarea que fue pedida con anterioridad, hacer la lista para cuando se van hacer las compras, tomar el camino a casa después de la escuela, mirar las fotos de eventos pasados y recrearlos a partir de la noción que tenemos de ellos entre muchas otras, requieren de un ejercicio de rememoración. En otras palabras, las actividades que llevamos a cabo logran consumarse gracias a la intervención de la memoria y los recuerdos, dotando de sentido nuestra experiencia presente. Por otro lado, la falta de memoria, en estos y otros casos, despojaría de sentido nuestra experiencia actual.

De acuerdo a lo anterior, recordar o “hacer memoria” supone un proceso de una estructura distinta a la que se representa en la ecuación “almacenamiento-reproducción”,

patrón más acorde con la manifestación de la memoria en los animales. Por su parte las personas, en su proceso de rememoración, se apoyan en distintos elementos simbólicos culturales que los ayudan a recordar. De esta manera la memoria humana resulta ser una suerte de herramienta de uso cotidiano que, como leímos líneas arriba, influye de forma decisiva en el desenvolvimiento de las personas en el mundo. Los recuerdos de la infancia, la convivencia familiar o con los amigos, los lugares que visitamos frecuentemente etc. son experiencias y escenarios del pasado que valen bien la pena recordar porque representan un soporte para nuestra experiencia actual, toda vez que denotan sentido por aquello que significan tanto a nivel individual como colectivo. Así pues, aun cuando el tiempo y la vida misma siguen su marcha, la experiencia humana se ancla al pasado, siendo este y la memoria los pilares de los que se sostiene el presente.

En suma, la importancia de la memoria consiste en la reconstrucción y significación de experiencias pasadas que son evocadas cada vez que es necesario. Lo anterior se aleja significativamente de la representación de la memoria como reproductor de información capaz de recuperar todo lo perceptible. Se trata, mejor dicho, de un proceso selectivo mediante el cual se recuerda aquello que resulta significativo, indispensable, trascendental para la vida. El resto de las experiencias, o bien, la información que no es indispensable o que carece de importancia, no tiene cabida en la memoria, es desplazada al terreno del olvido. Por tanto, queda decir que no todo lo que se vive es digno de ser recordado, o bien, de conservarse en la memoria. De esta forma la experiencia humana en el mundo estará definida por sus recuerdos y también por sus olvidos, tanto a nivel personal como colectivo (Urrutia, 1997).

1.1 La Memoria Individual y Memoria Colectiva

Cuando alguien recuerda algo se da por hecho que tanto la acción como el resultado de esta provino de su cabeza, específicamente de su cerebro. La localización de la memoria en el cerebro, al igual que el resto de las funciones psíquicas, no es una idea nueva si no una con varios años de antigüedad. Esta idea se remonta al siglo V A.C. cuando el filósofo y anatomista griego Alcmeón refirió que la diferencia entre animales y seres humanos consistía en la capacidad de razonamiento, que junto con la memoria y otras capacidades ubicó en el cerebro. Ya en la época moderna (siglo XVII) el anatomista Franz Joseph Gall y el biólogo Jean Pierre Flourence serían los primeros en afirmar que las funciones psíquicas se localizaban en el cerebro. Gall lo hizo desde su doctrina frenológica, mientras que Flourence lo hizo a partir de ablaciones a animales. En el campo de la Psicología fue Hermann Ebbinghaus, psicólogo alemán, quien realizó el primer estudio experimental a un proceso mental: la memoria. El experimento de Ebbinghaus en torno a la memoria consistía en la repetición de frases sin sentido que después de varias repeticiones se lograban recordar. Las sílabas sin sentido eran un mejor material porque no había asociaciones anteriores y la cantidad de palabras retenidas, de acuerdo con Ebbinghaus, determinaba el volumen de la mente (Montealegre, 2003). Con la posterior aparición de la psicología cognitiva y las neurociencias distintas regiones específicas del cerebro fueron señaladas como el asiento de la memoria, tales como la corteza cerebral y el hipocampo. Sin embargo, en la actualidad se sabe que la memoria no se localiza en alguna región específica del cerebro, sino que distintas regiones de este órgano participan para que la memoria acontezca. De acuerdo con este planteamiento, la memoria, más que una función, es un proceso (Fierstein, 2012).

Haber localizado la memoria en el cerebro llevó a múltiples personajes a convertirla en una variable más del laboratorio (Hardy, 2013), es decir a medirla, a cuantificarla, generando un

discurso individualista en torno a esta, donde solamente el individuo es el único que recuerda. En Psicología esta idea se consolidó a consecuencia del interés por los estudios intracraneales y el nacimiento de las neurociencias y las ciencias cognoscitivas. A decir de llamada revolución cognitiva revolucionó el estudio de los procesos perceptivos, de atención y mnémicos (Hernández, 1998). Dentro de este modelo, también llamado de procesamiento de información, la memoria fue uno de los mecanismos de la mente tomado como objeto de estudio. Desde la ciencia cognoscitiva se desarrolló la llamada “metáfora del ordenador”, un modelo teórico que establecía relaciones entre las funciones de la mente humana con las de los sistemas computarizados. De acuerdo con este modelo la memoria era una especie de mecanismo como el de las computadoras capaz de guardar y reproducir información. Este modelo centró su atención en la explicación de la memoria como fenómeno que tenía lugar en el espacio de la mente (Bastias, Cañadas, Avendaño, 2017).

Por otro lado, múltiples teóricos procedentes de distintas disciplinas como la Filosofía, la Sociología y la Psicología Social han brindado explicaciones entorno a la memoria más apegada a cuestiones socioculturales. Desde esta perspectiva la memoria rebasa los límites de la individualidad y de la biología, sin desprenderse por completo de ambos principios. Por tanto, en esta otra línea de pensamiento la memoria no es algo que se posee sino más bien algo que se construye.

La perspectiva social de la memoria retoma distintas variables como las de carácter afectivo, históricos y culturales, importantes en el desarrollo social de las personas (Apud, 2013). Desde esta otra posición se señala la composición simbólica de la memoria, así como su influencia en el proceso de desarrollo de la identidad colectiva, además de cumplir una función como creadora de representaciones. Esta aproximación a la memoria como proceso social actualmente realiza críticas a la perspectiva cognitiva clásica anteponiendo una perspectiva más contextualizada y sociocultural (Bastias, Cañadas y Abendaño, 2017).

Los primeros trabajos que consideraron a la memoria como proceso social vieron luz el primer tercio del siglo XX. Maurice Halbwachs (2012), sociólogo francés, y a su vez el psicólogo inglés Frederich Bartlett (1932) y su colega bielorruso Lev Vygotsky (1930) aportaron una visión distinta de la memoria. De acuerdo con estos tres autores el sujeto no es un actor inerte que capta información del exterior y que posteriormente la reproduce fielmente. El sujeto, desde su perspectiva, es un actor activo que busca recordar y lo hace apoyándose en medios sociales/culturales.

A decir de Halbwachs, las personas participan en dos distintos tipos de memoria:

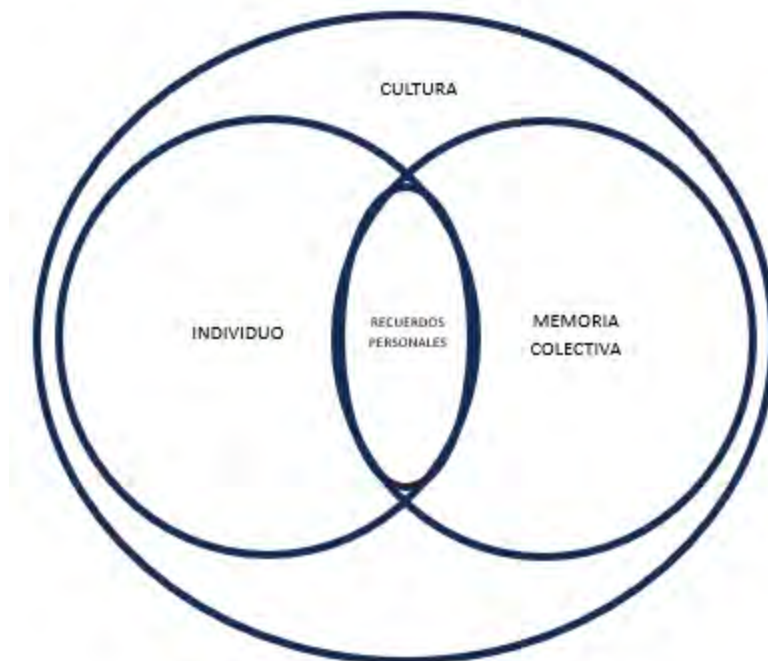
El individuo participará en dos tipos de memoria...por un lado los recuerdos se sitúan en el marco de su personalidad, o de su vida personal.... Por otro lado, en ciertos momentos podría comportarse simplemente como miembro de un grupo que contribuye a evocar y conservar recuerdos impersonales, en la medida en que estos interesan al grupo. (Halbwachs, 2010, p.93)

Aun cuando existen recuerdos que le conciernen únicamente al individuo porque fueron experiencias vividas de manera solitaria, estas experiencias, en todo momento, se encuentran apoyadas en estructuras sociales que le ayudan a que sean recordadas (Halbwachs, 2010). Por ejemplo, existen situaciones o eventos en los que participamos pero que nos es difícil recordar, sin embargo, los grupos a los que pertenecemos nos ayudan a reconstruirlos. No obstante, estos recuerdos “individuales”, de acuerdo con el sociólogo francés, se apoyan de una memoria más extensa, es decir de la memoria colectiva. Por ejemplo, acerca del nacimiento o la primera infancia es casi imposible conservar recuerdo alguno. Frente a esta situación recurrimos al grupo o grupos más próximos a nosotros que, para el caso, generalmente es la familia, para que pongan a nuestro alcance la información necesaria para poder reconstruir una situación o escenario del pasado. Apoyados en instrumentos de diversa

índole, como: historias, fotos, ropa de cuando niños, juguetes, lugares etc., se llevará a cabo una reconstrucción aproximada de lo que fue nuestra infancia. A partir de los recuerdos que los demás nos comparten conseguimos información acerca de lo que nos gustaba jugar, cuanto pesamos, cuando nacimos, como nacimos, quien acudió a nuestro nacimiento, que comíamos, en donde nacimos, cual fue nuestro primer juguete, etc. Este ejemplo guarda relación con lo dicho por Halbwachs: “para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad.” (1950, p. 54).

De acuerdo a lo anterior diremos que para evocar un recuerdo no basta con que el cerebro funcione de manera óptima, sino que, además, resulta imprescindible la influencia de la experiencia social en la configuración de la memoria y los recuerdos. A partir de esto último se explica cómo ciertos eventos que no vivenciamos, (como en el caso de la primera infancia) se interiorizan y pasan a formar parte de nuestros recuerdos, de nuestra memoria, delineando nuestro pensamiento, identidad etc..

Figura 1: El siguiente esquema representa la noción de memoria colectiva, donde los recuerdos individuales forman parte de una estructura más grande como la sociedad y cultura.



Frederic Bartlett, psicólogo inglés, contemporáneo a Halbwachs, publicó un libro sobre la memoria titulado “Recordar”. Para Bartlett la percepción sensorial es el momento fundacional de la memoria (1995). A partir de lo que se percibe se puede, con ayuda de diferentes medios y la experiencia de las personas, evocar un recuerdo. Bartlett despreciaba la idea de una reproducción fiel del pasado, y por su parte refería que los recuerdos eran resultado de una labor reconstructiva que incluía las experiencias pasadas como aquello que fue percibido. A decir de esto, Bartlett consideraba a la memoria como resultado de la actividad social.

Por su parte Lev Vygotsky, Psicólogo Bielorruso catalogado “el padre de la psicología cultural”, dedicó una parte de sus investigaciones al estudio de la memoria. Al igual que sus contemporáneos (Halbwachs y Bartlett) Vygotsky distinguió dos tipos de memoria que tienen lugar en la experiencia humana: acerca de la primera decía que se trataba una función natural u orgánica del ser humano, apegada a las impresiones instantáneas, mientras que la segunda constituía un proceso cultural de memorización (Vygotsky, 2012). Se refirió a ellas como

mneme y mnemotecnia respectivamente, en donde la mneme formaba parte de las funciones elementales de los seres humanos, mientras que la mnemotecnia era el resultado de la actividad mediada, en donde el sujeto “extendía” su memoria apoyado en diversos instrumentos. Esta última fue también llamada memoria mediada. A decir de Vygotsky la memoria mediada era “el arte de gobernar los procesos de memorización, de orientarlos con ayuda de medios técnicos especiales” (2012, pp. 247). Ejemplos como: hacer un nudo en un pañuelo o poner una marca en el piso para poder acordarse de algo se acuñaron como prácticas culturales de memoria. De acuerdo con Vygotsky la mnemotecnia o memoria mediada es un proceso en el que el sujeto “introduce” un estímulo de manera voluntaria provocando un cambio en su actividad psíquica. Este tipo de memoria supone un proceso psicológico superior con respecto a la mneme, que el propio Vygotsky definió como un proceso psicológico inferior (elemental o biológico). Cabe mencionar que, de acuerdo con Vygotsky, la memoria mediada, como proceso psicológico superior, no suprime a la memoria o mneme como función elemental, pues se trata, según Vygotsky, de un proceso en donde la memoria mediada, como manifestación de un proceso superior, se coinvierte en un progreso de la conducta cultural de las personas (Vygotsky, 2017).

Lo planteado tanto por Halbwachs, Bartlett y Vygotsky abrió otro camino al estudio de las funciones psíquicas, en este caso en el de la memoria. Aunque el trabajo de cada uno es distinto, su búsqueda por los factores sociales que condicionan la memoria fue la misma. Así mismo podemos señalar que los tres se enfocaron en la cualidad social de ser humano más que en la natural. Lo anterior es destacable sobre todo porque cuando fueron desarrolladas estas ideas dominaba un pensamiento centrado en las cuestiones biológicas de la mente. El trabajo de Halbwachs está completamente alejado de las cuestiones biológicas y fisiológicas de la memoria, es un trabajo meramente sociológico. Sin embargo, Bartlett y Vygotsky, si bien reconocen un principio biológico de la memoria, no es considerado determinante para explicar

el proceso de rememoración, ya que este proceso es también influenciado por factores sociales y culturales. Lo anterior lo enuncian cuatro psicólogos rusos, entre ellos Leontiev, alumno y colega de Vygotsky, de la siguiente forma. “Las funciones psíquicas se caracterizan, no solamente por su mecanismo fisiológico, sino también por su contenido, o sea la realidad objetiva que refleja el cerebro. Pero el contenido de los fenómenos psíquicos está determinado no solo por el hombre como ser natural, sino como ser social...” (1960, p.23). En este sentido, si algo podemos agregar después de leer estos tres planteamientos es que no basta con que el cerebro funcione de manera óptima para que la memoria acontezca, sino que, además, resulta imprescindible la influencia de la experiencia social en la configuración de ella y de los recuerdos. Este apartado apunta a ser una invitación para evitar caer en reduccionismos de cualquier tipo, sobre todo en los de carácter biológico. Tal y como lo refería Joel Candau: “si bien la biología es indispensable para explicar la memoria y la conciencia, estas facultades humanas y sus modalidades de organización no pueden reducirse a esta dimensión única.” (2006, p.15).

1.2 La Memoria Colectiva

El termino Memoria colectiva fue acuñado por Maurice Halbwachs en la década de los años veinte en su primer libro “los marcos sociales de la memoria”, aunque sería su libro póstumo, el cual vio la luz en los años 50s, el referente de lo que hoy se conoce como memoria colectiva. Irónicamente tanto el autor como sus ideas permanecieron en el olvido, ya que durante mucho tiempo su trabajo no fue revisado ni consultado. Fue hasta la década de los años ochenta cuando la carencia de identidades fuertes y la recuperación de pasados oscuros provocaron un interés creciente por la memoria de los grupos (Montaño, 2012). Fue así como la “memoria colectiva” y el “pasado común” volvieron a formar parte de las discusiones públicas.

De acuerdo con Halbwachs "...se puede hablar de memoria colectiva al evocar un acontecimiento que ocupaba un lugar en la vida de nuestro grupo y que hemos considerado, que consideramos todavía hoy al recordarlo, desde el punto de vista de este grupo" (2012, p, 74). Siguiendo lo dicho por el sociólogo francés diremos que cuando volteamos a ver al pasado lo hacemos con los ojos del grupo. Aproximarnos al pasado a partir de la memoria del grupo nos permite encontrarnos de frente con fragmentos significativos del pasado que conforman la identidad colectiva, que cabe agregar, la identidad es el elemento que mantiene unidos a los grupos. Lo anterior hace que tanto el pasado como la memoria sean recursos indispensables para la supervivencia de los grupos.

Ahora bien, desde esta perspectiva sociológica de la memoria se señala que además de los recuerdos que aloja el individuo, que son influenciados por el entorno social en el que se desenvuelve, existen otra serie de recuerdos que se distribuyen en el seno de una sociedad (Halbwachs, 2012). En este sentido, la memoria es un proceso que se construye en conjunto, es decir con la participación de los integrantes de un determinado grupo. De esta manera, utilizando lo dicho por Halbwachs y retomando la visión de algunos psicólogos sociales como Le Bon (2014) y Moscovici (2013), la colectividad será concebida y su vez actuará como entidad psíquica, en este caso como una entidad que recuerda. Siguiendo esta idea el individuo y su cerebro ya no son agentes de la memoria, su lugar estará ocupado por distintos entes sociales (naciones, grupos, colectivos, minorías etc.) que gestionarán su memoria y sus recuerdos de acuerdo a sus necesidades. Mientras la memoria personal, planteada por las neurociencias y las ciencias cognitivas, se encuentra más apegada a cuestiones sensoriales y neuronales de las cuales dependerá el recuerdo para seguir vigente; la memoria colectiva mantendrá una relación más estrecha con los lugares, los objetos, el significado y los instrumentos culturales a los cuales recurrirán los grupos para poder recordar, tal y como veremos más adelante. A las colectividades el recuerdo no los asalta por sorpresa, ni hay

reacción bioquímica o fisiológica que les permita reproducir sus recuerdos. Por lo que su necesidad de pasado la satisfacen interactuando con medios culturales que significarán para poder evocar y conservar el pasado. así mismo llevan a cabo practicas mediante las cuales heredan y transmiten su pasado a nuevas generaciones a las que, mientras les produzca sentido, seguirán evocándolo. Así pues el recuerdo de algo se extiende a lo largo de muchas más generaciones, muchas décadas más, por lo que se trata de una memoria más extensa y duradera.

En este sentido, existe la necesidad de que la memoria de las colectividades sea pública, que se comunique y se transmita a nuevas generaciones para que siga vigente, pues de mantenerse en secreto se le estaría condenando lentamente al olvido. Aquí el lenguaje cumple una función sumamente importante, pues es el medio principal por el cual la memoria se conserva, se evoca y transmite. En esto profundizaremos más adelante.

En este punto vale la pena hacer hincapié en dos características que distinguen a la memoria colectiva. La primera, es que la memoria colectiva no es un proceso reproductivo del pasado, sino reconstructivo. Desde esta postura se asume que no es posible evocar el pasado de manera exacta, de manera precisa, porque si bien las personas de un mismo grupo tienen un pasado común no todas las personas de ese grupo lo recuerdan de la misma forma. O bien, una persona no siempre recuerda el pasado de la misma forma, los mismos elementos. Se trata, mejor dicho, de una reconstrucción del pasado a partir de fragmentos. En consecuencia, el recuerdo podrá ser impreciso o vago, empero, lo que se conservará y apreciará será el significado del recuerdo más no su fidelidad con respecto a lo que realmente aconteció. Así lo enuncia Mendoza (2015): la memoria colectiva es “eso que va construyendo la realidad de las personas...y que se va formando a través de los significados que quedan de los eventos” (p.15). Y es ciertamente lo significativo lo que da pie a que la memoria sea una importante

fuente creadora de representaciones, que alcanza a “las conciencias individuales” y las cohesione.

Por otro lado, la memoria colectiva es expandible y, será, pues, porque alcanza a las cosas y a los lugares, como los parques, los cafés, los salones de clases, los osos de peluche, las fotos, libros, fechas en los calendarios, plazas públicas, las pláticas, los regalos, en la interacción con los demás, las calles, monumentos, las postales, documentos, los museos entre otros. Lugares y cosas que la sociedad o colectivos significan y les conceden un recuerdo; posteriormente este acto contribuirá al proceso de memoria. Por ejemplo, en los hogares hay cosas y rincones que son importantes para los integrantes de la familia porque guardan relación con su pasado, como pueden ser: las fotos familiares, el sillón donde se sentaba el abuelo, la ropa de los niños que hoy ya son adolescentes, los álbumes de fotos, la vieja vajilla y otros más. Ahora bien, hurgando en la memoria es como uno se aproxima al terreno de lo afectivo, y es que la memoria es afectiva, por eso ver fotos nos emocionan, ciertas canciones nos ponen nostálgicos, visitar determinados lugares resulta emotivo, porque nos remontan al pasado, un pasado en donde todo era diferente. Si la razón del presente se encuentra en el pasado, la memoria resulta ser la estructura principal que lo constituye. De acuerdo a lo anterior se puede advertir que la memoria colectiva influye en el desenvolvimiento del grupo que la busca y evoca, de tal forma que mediante el arraigo de la memoria y los recuerdos se configuran el comportamiento y pensamiento colectivo.

En las últimas décadas quienes han reavivado el interés por la memoria son grupos minoritarios, víctimas de crímenes de Estado que buscan que su pasado no se disipe con el paso del tiempo. Tal es el caso de los sobrevivientes del Holocausto, los sobrevivientes y testigos de la represión estudiantil (por ejemplo, en México, los sobrevivientes del movimiento estudiantil de 1968 y 1999) etc... Las colectividades tienen por objetivo fijar en el tiempo su experiencia, compartirla, comunicarla, de ahí que se den a la tarea de conmemorar y reivindicar

constantemente su pasado. La tragedia, la muerte, la represión, la violencia, la censura etc. han sido los factores comunes entre los grupos que hacen de la memoria su cimiento. Así mismo, la memoria es su soporte y provee de identidad a sus integrantes, por eso la importancia de conservarla. Cuando se ataca la memoria, se atenta contra la identidad. En este sentido la memoria es para las víctimas su fuente primaria de representación del pasado, al tiempo que sirve para llevar a cabo una evaluación del tiempo. De acuerdo con Jodelet:

La memoria colectiva constituye una relación entre eventos negativos y positivos que, si bien son recordados, señala la condición bajo la cual los ciudadanos evalúan en un momento dado a su sociedad. De esta manera el recuento que se puede hacer de sucesos traumáticos no resueltos influye de manera decisiva en el presente. (en González y Arciga, 2017, p. 147)

Por otra parte, lo que hace aún más interesante a la memoria colectiva es su arraigo y afianzamiento al interior de los grupos. Es tal el afecto por el pasado y los orígenes que las colectividades cuidan celosamente de él. Bajo este panorama la conmemoración de los eventos dolorosos convoca a las comunidades a recordarlos para evitar repetir lo que en su tiempo provocó tanto daño, y que a su paso dejó heridas difíciles de cicatrizar. Aun cuando las versiones oficiales y la narrativa institucional retomen un mismo suceso tan importante para la colectividad lo harán con perspectiva moral, ética, nacionalista, carente de significado e intentando solamente empañar las versiones legítimas de un sector minoritario sediento de justicia. De esta manera la repetición y aceptación de los recuerdos de las minorías se ven coartados por ir en contra de los valores morales de la comunidad, lo que delimita su dinámica, dejando que queden inscritos solamente en la intimidad de un grupo menor, exponiéndolo a quedar en el olvido, pues en el momento en que ese diminuto grupo se desintegre, se separe o bien, que sus integrantes dejen de existir, la memoria de ese grupo habrá de quedar en el olvido. Es por eso que la memoria, en tanto acción social, debe ser el resultado de un proceso

colectivo en el que entidades, tanto objetuales como sociales, organizacionales e institucionales, interactúan construyendo significados y símbolos compartidos. (Vázquez en Pieper, 2013).

Los colectivos reviven y recrean el pasado a través de prácticas sociales o prácticas del recuerdo. Prácticas vigentes dentro de las colectividades que buscan mantener fresco el recuerdo del pasado, y se convoca a la comunidad a participar en ellas. Las marchas, los rituales, las tradiciones, festividades, los días de luto, son ejemplos de prácticas que se repiten de forma cíclica. A partir de este tipo de prácticas se aproxima a las nuevas generaciones al pasado de la comunidad, a la identidad colectiva. Son un ejercicio que reivindica al colectivo y su pasado. Se trata, entonces, de rituales que no pueden pasar desapercibidos pues están ya bien cimentados en la vida colectiva. La marcha del 2 de octubre, el 2 de noviembre y las ofrendas del día de muertos, los aniversarios nupciales, los cumpleaños, son ejemplos de prácticas que las colectividades llevan a cabo con el único fin de conmemorar. De esta manera el pasado toma partido del presente.

1.3 Los Marcos Sociales De La Memoria

A fin de enfocar nuestra atención en alguna cosa en específico de la realidad es necesario aislarla, separarla del resto, de lo que se encuentra al rededor para evitar que se mezcle y se confunda. Esa es la función de los marcos, contener y delimitar lo que se encuentra adentro de lo que está afuera de ellos, como ocurre con los marcos de las pinturas. La ausencia de límites y divisiones genera confusiones entre el inicio y el final de una realidad y otra, por ejemplo: donde comienza la pintura de la Mona Lisa y dónde la pared en la que está sostenida, dónde comienza nuestra casa y dónde la del vecino, dónde comienza el baño y

donde la cocina, donde comienza la introducción y donde el marco teórico, dónde se asienta un recuerdo y otro. A esto podríamos agregar lo dicho por Pablo Fernández respecto a los marcos: “son aquello fijo donde puede apoyarse lo que se mueve” (1994, p. 95). Dicho esto, lo que nos interesa de los marcos se encuentra en aquella fracción de la realidad que contienen. Con todo lo anterior hablemos entonces de los marcos sociales de la memoria.

En 1925 Maurice Halbwachs en su obra rescató el término “marco social”, concepto de suma importancia para el desarrollo de su teoría sobre memoria colectiva. La memoria colectiva, a decir de Halbwachs, está contenida en marcos sociales mismos que posibilitan la conservación y futura comunicación de la memoria. De acuerdo con esto los marcos sociales son puntos de apoyo donde los recuerdos cobran sentido para el grupo. En palabras de Halbwachs los marcos sociales “son esos instrumentos que la memoria usa para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad” (1925. P. 175). Ahora bien, los marcos de la memoria no poseen propiedades físicas, sino que son sus cualidades simbólicas y sociales las que posibilitan su permanencia al interior de un grupo. En palabras de Jorge Mendoza (2012), psicólogo social, los marcos de la memoria: “son más sociales y simbólicos que físicos o secuenciales: son significativos en la medida que se convienen colectivamente y que se estipulan para las colectividades” (p.18).

A decir de Halbwachs los marcos sociales son “un sistema de algún modo estático de fechas y lugares, que nos lo representaríamos en su conjunto cada vez que deseáramos localizar o recuperar un hecho” (Halbwachs en Mendoza, 2015). Los marcos sociales están determinados por la sociedad y mediarán la actividad del colectivo en la reconstrucción del pasado. Al recordar, los marcos sociales servirán como puntos de referencia a los que el recuerdo estará anclado. A continuación, haremos referencia a los tres marcos en los cuales reposa la memoria: el espacio, el tiempo y el lenguaje.

1.3.1 El Espacio:

Se acondicionan espacios con el fin de adaptarlos para llevar a cabo actividades específicas, cualesquiera que estas sean. Hay lugares para platicar, comer, descansar, para leer, reflexionar, para andar en bicicleta, tomar café, manifestarse, hacer ejercicio, divertirse, orar, para apostar, para pensar, caminar, viajar, ver películas, pasar la noche, para fumar o simplemente para perder el tiempo. La actividad humana ocurre y se escurre en los espacios de estos lugares. Aun cuando en apariencia hacemos alusión a lugares públicos en donde las personas se reúnen para interactuar, esto no siempre es así. Lo banal y efímero son la tendencia de este tiempo, y dichas características se vislumbran en las actividades y el comportamiento de las personas en los espacios públicos. Es decir que ante lo estable y lo duradero predomina lo superfluo, lo instantáneo, lo fugaz. Las pláticas extensas en los cafés ahora son remplazadas por la mensajería instantánea de los celulares, entorpeciendo la interacción entre las personas. En este escenario difícilmente hay lugar para lo afectivo, para el acercamiento con los demás, para la interacción. Cuando los lugares se convierten en lugares para pasar el rato se limita la interacción humana y por tanto el intercambio simbólico que da paso a la memoria, a los recuerdos. De acuerdo a lo anterior debemos de establecer una diferencia, tal y como lo hizo Bauman (2019), entre “lugares civiles” y “no civiles”, o bien, como lo hizo también Marc Auge, entre “lugares” y “no lugares”. De acuerdo con estos dos científicos sociales la diferencia entre unos lugares y otros estriba en la interacción entre quienes ocupan un mismo espacio, así como también, en la significación del lugar para la colectividad. Mientras que los denominados “lugares” o “lugares civiles” son ocupados por personas que interactúan entre sí; los “no lugares” o “lugares no civiles” a lo que menos invitan es a interactuar ya que están destinados a la actividad individual. Los “no lugares”, en los que las personas se esparcen frecuentemente, distan mucho de los “lugares civiles” puesto que en los primeros no

se lleva a cabo una labor en conjunto, son más bien una cuestión de entretenimiento, de pasar el rato, de matar el tiempo, de consumo, por lo que no es necesario intercambiar palabras, ni siquiera miradas con quienes se comparte un mismo espacio. Los centros comerciales son un claro ejemplo de un “no lugar”: son lugares en donde la gente camina presurosa, se abalanza sobre las ofertas de temporada, hay un ambiente de descontrol, y en este entorno lo que menos importa es interactuar con el de al lado. En cambio, “los lugares” o “lugares civiles” facilitan la interacción de las personas porque no hay obstáculos para que esto suceda. Mientras que los “no lugares” se caracterizan por la inmediatez y la instantaneidad, en “los lugares” o “lugares civiles” se apuesta por la lentitud y la contemplación, lo que a su vez da paso a la memoria (Mendoza, 2007). Estos últimos pueden ser considerados como lugares de memoria toda vez que la gente los dota de significado que los convierte en referentes cada vez que haya que referirse a algún acontecimiento del pasado: por ejemplo la plaza de las 3 culturas como referente del 2 de octubre de 1968, el zócalo capitalino referente de la extinta cultura mexicana, también los museos, las plazas públicas, las zonas arqueológicas, monumentos históricos etc. lugares en donde las personas se reencuentran con su pasado y sus recuerdos.

Los espacios o lugares, son extensiones de territorio contorneados, o sea, bien delimitados, y dentro de los límites de sus extensiones es en donde toma lugar la experiencia humana. La materialidad de los lugares brinda permanencia y estabilidad a todo aquello que los ocupe, en este caso los recuerdos. En cuanto se pisan estos lugares saltan las narraciones de los acontecimientos que ahí tuvieron lugar. Al respecto, Enzo Traverso dirá que “Los lugares de la memoria satisfacen la necesidad de preservar una relación afectiva con un pasado agotado y bajo la amenaza del olvido” (Traverso, 2018, p. 177).

Al dar un paseo por las calles de cualquier ciudad o comunidad, si se observa con detenimiento y atención, uno puede ser testigo de una importante cantidad de lugares que son resguardados, protegidos, asegurados por los habitantes de una localidad en específico. Son

lugares que representan simbólicamente el pasado del grupo; son lugares de memoria porque entre sus dimensiones se aloja el recuerdo de un acontecimiento pasado. Así pues, el espacio se convierte en “lugar” en el momento en que se le atribuye un significado y denota sentido para la comunidad. En estos sitios se convoca a la gente para conmemorar. Para una pandilla la esquina de la cuadra puede ser un lugar de memoria, porque ahí estarán situadas sus experiencias, sus vivencias etc....En el caso de las familias, tal vez sus recuerdos se alojen a lo largo y ancho de la casa de los abuelos donde cada fin de semana se llevaban a cabo las reuniones familiares. Para el caso de los estudiantes tal vez sus lugares se reduzcan a las instalaciones de la escuela, sus aulas, el patio etc... Cada colectividad adoptará sus lugares de memoria.

Partiendo de este razonamiento, en donde los lugares se vuelven significativos a partir de las vivencias y el recuerdo de los acontecimientos que los envuelven, podemos encontrar sentido a la frase esa que dice: “todos vuelven a los lugares donde fueron felices”. En tiempos como los que se viven actualmente en donde todo el mundo se mueve, va y viene, sale a la calle, cambia de domicilio, etc., es indispensable que existan estos lugares fijos, permanentes, que estén ahí cada que se les busque porque en esos lugares reposa lo valioso e importante: la memoria, que a su vez da paso a la identidad. De tal forma que cuando las personas vuelven a los lugares significativos, con cierta nostalgia, se reaviva la memoria, se evalúa y cuestiona el presente. Las dimensiones de los lugares parecen no importar, pues tanto en los más amplios como en los más reducidos la memoria se asienta. Así pues, los lugares dotan de estabilidad a los recuerdos.

1.3.2 El Tiempo:

Cuando esperamos algo o a alguien hasta el punto del aburrimiento decimos que pasó mucho tiempo, o bien, cuando aún ni siquiera nos hemos acomodado para disponernos a esperar decimos que pasó poco tiempo. A partir del tiempo que transcurre es posible determinar qué tan viejo o que tan joven se es, los días que faltan para nuestro cumpleaños, el tiempo que hacemos de recorrido al trabajo o a la escuela, la duración del ciclo escolar, de los noviazgos o de un partido de baseball etc.. Así pues, la experiencia humana se mide con tiempo. El tiempo, esa cosa que miden los relojes y los calendarios, determina la duración de los acontecimientos.

El tiempo, empero, no representa solamente una magnitud física o una referencia astronómica, sino que también sirve como referencia social sobre la cual se plantea esta idea del tiempo como marco social de la memoria. Al respecto diremos que con frecuencia hacemos mención de eventos trascendentales para referimos a un periodo de tiempo, por ejemplo, la segunda guerra mundial, un mundial de futbol, la caída del muro de Berlín, etc. Esta aproximación al tiempo no guarda una relación con la duración de los eventos, sino con la trascendencia social de estos a partir de su significado. De esta forma nos aproximamos a lo que Pitirim Sorokin y Robert Merton (1937), ambos sociólogos estadounidenses, llamaron "tiempo social". En este sentido se trata de pensar al tiempo como un contenedor de experiencia sociales significativas y no como herramienta de medición, esto nos ayuda a seguir la idea de los marcos sociales. Por tanto, las colectividades no se conducen por la medición astronómica del tiempo, sino que este se convierte en un contenedor de experiencia significativas.

En este mismo sentido, Pablo Fernández Christlieb, dirá que el tiempo, en cuanto a marco social, trata de fechas que guardan eventos significativos para su posterior

conmemoración (Fernández en Mendoza, 2015). De esta forma la experiencia personal y colectiva de nuestras vidas está influenciada por las fechas importantes del calendario. Este último es un objeto cultural que no solo está ligado a cuestiones astronómicas, se trata de un objeto social por el cual se rige la temporalidad del ser humano (Le Goff, 1991). El acontecimiento “más personal” como el cumpleaños, está enmarcado por su trascendencia colectiva, puesto que es una fecha de igual importancia para el sujeto como para el grupo o grupos con los que interactúa. De tal manera que las colectividades enmarcan eventos trascendentales en los calendarios, y lo hacen usando puntos fijos como las fechas para que las generaciones posteriores ubiquen con facilidad determinados acontecimientos. La comunidad religiosa conmemora la semana santa, el 25 de diciembre etc.; en algunas localidades del país se celebra a los “santos patronos”, celebración que año con año se lleva a cabo para festejar al santo patrón de una comunidad. Para la comunidad estudiantil el 2 de octubre o 10 de junio son fechas relevantes pues encierran eventos trágicos sucedidos en los años de 1968 y 1971 respectivamente. Es así que el tiempo cobra cierta relevancia para los fines de la memoria, y los calendarios se convierten en una herramienta de apoyo en este proceso. Toda vez que se evoca un recuerdo, sabemos de antemano que se trata de algo ocurrido en el pasado, sin embargo, intentamos precisar el momento justo de cuando tuvo lugar; hace unos días, ayer, hace ya varios años, el mes pasado, el 14 de agosto etc. Es decir que todo recuerdo viene acompañado de una referencia de tiempo.

Por último, las fechas no actúan por sí solas, es decir, sabemos que se aproxima alguna fecha especial por la atmosfera social que nos rodea. Sabemos que hay algo que se celebra el 14 de febrero por todo el ambiente que se percibe: personas con regalos, las parejas en los parques y restaurantes, las plazas aglomeradas, la publicidad en las calles etc... Si no hubiera un acontecimiento que enmarcara el 14 de febrero no habría todo ese despliegue de gente por las calles ese día. Y lo mismo sucedería con el 1, 10 y 5 de mayo, el 24 de diciembre, el 2 de

octubre, etc. Los calendarios, entonces, “facilitan la orientación de la memoria y le brinda marcas mediante las cuales los grupos tienden a organizar su vida.” (Mendoza, 2015, p. 61).

1.3.3 El Lenguaje:

El lenguaje se encuentra por todos lados, incluso al leer en voz baja estas líneas, porque para describir y nombrar lo que se encuentra alrededor utilizamos el lenguaje. Inclusive al tomarnos un momento para reflexionar esta afirmación, ese diálogo con uno mismo se compone de lenguaje. Así lo afirmó el psicólogo estadounidense George Mead: “uno piensa pero piensa en términos de lenguaje” (1973, p.71). El lenguaje funciona, pues, como una especie de revestimiento de lo que llamamos realidad.

El lenguaje es el sistema de signos significantes con el cual mediamos nuestra relación con las personas y el mundo. Tanto los signos como los significados son negociados por el grupo, por la colectividad a la que se pertenece, y al echar mano de ellos se entra en contacto con toda una red de comunicación tan grande como el grupo en sí. A partir de los signos que conforman el lenguaje es posible compartir ideas, emociones, inquietudes, cuestionamientos, recuerdos, etc. que producen sentido a quienes comparten el mismo sistema de signos. De esta manera se establece que una de las principales funciones del lenguaje es la comunicación.

De algo podemos estar seguros, y es que la vida en sociedad no puede concebirse sin lenguaje, porque el lenguaje es “el espíritu” de la sociedad, razón por la cual se le considera el marco social más estable de la memoria. Y es que con la ayuda del lenguaje compartimos información, acción que contribuye a que la memoria perdure y se reconstruya continuamente. Si bien la memoria se asienta en el tiempo y los lugares, estos cobran valor y sentido a partir

del significado que se les endosa, es decir de su trascendencia para la colectividad, o sea en aquello que “transmiten” expresado en palabras. Lo que la plaza de Tlatelolco, el zócalo capitalino, el 16 de septiembre, el 5 de mayo, las pirámides de Teotihuacán y el 2 de octubre tienen en común es que su trascendencia a nivel colectivo deviene de lo que se dice de ellos, es decir que su significado está delineado por el lenguaje. En otras palabras, cada que se está frente alguna cosa que sea evocativa, el recuerdo se hará presente en palabras, que a su vez construirán una historia. Como cuando se hojea un álbum de fotos y ante cada fotografía surge una historia que enmarca la imagen que se está mirando. La memoria, entonces, tiene más que ver con lenguaje que con imágenes.

Las primeras aproximaciones a la relación entre memoria y lenguaje se llevaron a cabo durante el primer tercio del siglo pasado, de la mano de Lev Vygotsky, el brillante psicólogo bielorruso. En su trabajo, Vygotsky destaca al lenguaje por su composición simbólica, producto de la cultura; más que por cuestiones fonéticas. Fue en los años veinte que Lev S. Vygotsky (2017) planteó la relación entre memoria y lenguaje a partir de experimentos que llevó a cabo con niños y adolescentes. De acuerdo con Vygotsky la percepción estaba anclada a procesos como la memoria mediada, lo que lo llevó a decir que “el niño comienza a percibir el mundo no solo a través de sus ojos, sino a través del lenguaje” (2017, p.59). De acuerdo a esta idea el lenguaje nos ayuda a asignar nombres y poner etiquetas a las cosas que se encuentran en un escenario determinado, nos permite separarlas para percibir las de mejor manera, desde su “particularidad”. Un puñado de canicas de distintos colores puede ser solo eso, un puño de canicas. Sin embargo, pueden clasificarse de acuerdo a su tonalidad y color. Hecho esto, el puñado de canicas puede ser percibido de forma distinta, ahora habrá una canica azul, otra roja, una morada etc.

Así pues, el lenguaje no cumple solamente una función comunicativa sino también una función creadora de aquello que denominamos “realidad”. Esto ha sido, en últimas décadas, el

objeto de estudio de la psicología social, específicamente del socioconstruccionismo. Esta corriente, impulsada recientemente por el psicólogo social Kenneth Gergen, establece que el mundo tal y como lo conocemos, la realidad, se construye en la experiencia interpersonal, en concreto, en el intercambio de significados (Gergen, K. y Gergen, M. 2011). Es decir que la lógica del mundo social tal y como lo conocemos se encuentra ligada al lenguaje, a las palabras.

Tomando en consideración lo anterior, el lenguaje se erige como fuente creadora y “reproductora” de la memoria. Es, como se mencionó al principio de este apartado, el marco social más estable. Al ser una pieza clave dentro de cualquier organización social, el lenguaje representa para la memoria una variedad de posibilidades en las cuales puede conservarse y comunicarse. Algunas de ellas como las historias, las canciones, los libros, las pláticas etc... Todas ellas ejemplos de cómo los colectivos representan al mundo y su realidad.

1.4 Los Artefactos De La Memoria

Los objetos circundantes asisten a las personas en el ejercicio de sus actividades, al menos esto es lo que parece. Los primeros hombres, por ejemplo, fabricaban múltiples utensilios destinados a la caza de animales para poder alimentarse, entre otras cosas. En la actualidad se fabrican celulares, tablets y cualquier cantidad de gadgets de lo más sofisticados que ayudan a las personas en tareas de menor riesgo que las de los primeros hombres, por ejemplo: comunicarse, compartirse fotos, enviarse correos, hacer operaciones matemáticas etc... Si tuviéramos que sintetizar el papel de los objetos en la actividad y experiencia humana, estos se encontrarían en medio de la experiencia, es decir, entre el hombre y su objetivo. Así pues, tenemos que un artefacto es un objeto creado por el hombre para mediar su interacción

con el mundo y la cultura. El psicólogo Bieloruso Lev Vygotsky (2012) llamaría a esta interconexión mediación. Ahondaremos en ello más adelante. Así pues, el desarrollo cultural de las personas está ligado al uso de los objetos.

Si bien la memoria se apoya en los marcos sociales, en otros casos, reside, también, en los objetos. Con lo anterior nos referimos a objetos que guardan un vínculo con el pasado, es decir que estimulan la memoria. Tal es el caso de las fotos, los obsequios, las reliquias de los museos etc. Es decir, objetos que son referentes del pasado y a partir de ellos se recrea, lo cual implica un ejercicio de memoria. La cualidad física de las cosas proporciona seguridad a las personas, pues su resguardo asegura la permanencia del pasado, y así de la memoria. Ejemplo de esto son todos los objetos que se conservan y resguardan de las civilizaciones antiguas, cosas que son catalogadas como reliquias, pues aun cuando puedan estar descuidadas o incompletas hay algo más allá de su aspecto que los dota de valor.

Habiendo dicho esto, se denomina como “artefectos de la memoria” a aquellos objetos, cosas, herramientas que actúan como envases de la memoria colectiva. Calificarlos como envases es una expresión metafórica ya que pareciera que entre las dimensiones de estos objetos se alojan los recuerdos. De acuerdo con Mendoza:

La idea de los artefactos es que perduren y que en un futuro comuniquen situaciones significativas para un grupo o sociedad. Los artefactos tienen una larga historia y de acuerdo con su tiempo y condiciones se van modificando, pero no así su intención que siempre es comunicar para no caer en el olvido. (2015, p79)

En este punto es preciso ahondar en el hecho de que la propiedad física de los artefactos no es el factor determinante del valor del objeto para la memoria. En este sentido, un recuerdo no devendrá del objeto a menos que este fuera significativo. En este sentido la propiedad física de los artefactos es desplazada por el significado social con el que la objeto es dotado. (Bakhurts en Mendoza, 2012). Por su parte Jean Baudrillard (1969), sociólogo francés,

hablaba de la “presencia” de los objetos, argumentando que entre persona y objeto se forma un vínculo afectivo, lo que determina, posteriormente, su valor simbólico. Dicho en otras palabras, lo intangible, eso que se encuentra entre la pluma y el recuerdo es lo que la hace importante.

En la actualidad se ofertan en el mercado toda clase de objetos, cosas, aparatos que cumplen con ciertas funciones, las mínimas esperadas para cubrir alguna necesidad. La sobreproducción de productos y la alta demanda hace posible que en caso de que el producto, la cosa, el objeto; se dañe, se rompa, extravié, no pasa nada, fácilmente se sustituye con otra que sirva para lo mismo. Esto no funciona así cuando nos referimos a un artefacto que sirve a la memoria, puesto que estas cosas están llenas de contenido simbólico para las personas. Su ausencia provoca una sensación de vacío, no en el cuerpo, sino en la memoria.

Utilicemos un ejemplo para ilustrar lo anterior de mejor manera: sillas, hay muchas, y sirven para lo mismo, para sentarse y descansar. Sin embargo, la silla puede perder su distinguida función cuando se le dota de significado. Por ejemplo, cuando se dice que la silla es la misma silla presidencial donde se sentó Francisco Villa en el Palacio Nacional en diciembre de 1914. Es así como aquella silla pasa de ser una silla cualquiera a ser una reliquia digna de un museo. Es decir que lo que hace “más valiosa” a esa silla de las demás, es lo que se dice de ella, y en lo que se dice está el significado.

Para complementar esta idea se retoman las palabras de Mendoza:

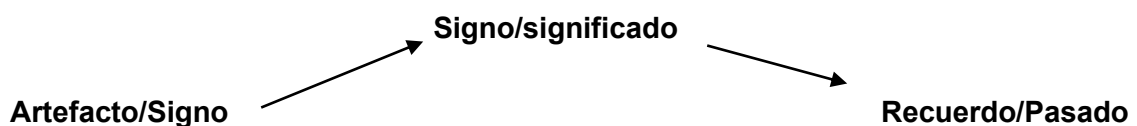
...la memoria colectiva o el recuerdo social existe una significación social o colectiva sobre los objetos del mundo material, razón por la cual los artefactos, entre otras funciones, facilitan la relación entre las actitudes de las personas y los intereses que guían los recuerdos de las mismas. (2013, p.104)

Cabe señalar que muchas de las veces las cosas no se construyen con el propósito de coadyuvar en la evocación de los recuerdos, sino que con el paso del tiempo se les confiere

esa función. Sin embargo, hay otro tipo de artefactos los cuales, si son creados con el fin de traer al presente algún recuerdo, por nombrar algunos: los monumentos, las placas conmemorativas, las fotos, etc. Son artefactos, mismos que son creados con el objetivo de evocar algún momento. Entonces, cuando una persona o colectivo intenta evocar algún recuerdo indagan en los objetos.

Lo hasta aquí expuesto sugiere que la construcción de recuerdos, y por tanto la representación del pasado, se encuentra ligada a los elementos intermedios de trascendencia social que existen entre el colectivo o sujeto y el extracto del pasado que ha de conservarse. Desde la propuesta de la memoria colectiva, a esos elementos intermedios se les denomina “artefactos”, y desde la psicología cultural son los signos. Ahora bien, podemos considerar “los artefactos” como signos toda vez que su función como mediadores de memoria deviene de su propiedad signica. Esto quiere decir que aun cuando refiramos que un recuerdo devino de un regalo, una foto, una marca, un lugar etc., será su significado lo que intervenga en el ejercicio mnemico.

Figura 2



Tenemos, pues, que el artefacto en sí no interviene en el proceso de rememoración como una suerte de herramienta técnica, más bien su intervención la determina su propiedad signica atribuida por el significado (Figura 1). En otras palabras, un artefacto interviene en este proceso en el momento en el que se le endosa un recuerdo, del cual devendrá su significación. Un bolígrafo, a menos que sea el que utilizó alguno de nuestros antepasados, el regalo de

algún profesor, amigo, novia (o) etc., no tendrá mayor valor al que se le otorga en las papelerías y en los trámites burocráticos. Esa vivencia o idea que el objeto “trae consigo” será lo que determine el valor simbólico del objeto.

1.5 Memoria Y Narración

Narrar implica contar una historia, es decir una sucesión de hechos que dan cuenta de algo. Según Bruner (2013) las historias son la moneda corriente de la cultura, y lo dicho por el psicólogo estadounidense guarda sentido en vista de que frecuentemente nos topamos con ellas, es decir que constantemente intercambiamos historias con las demás personas. Esto ocurre, por ejemplo, cuando a cualquier conocido se le pregunta cómo le fue en el día, cómo le fue en el trabajo, a donde fue de vacaciones, cómo se portaron los niños, de que trató la película etc... Lo subsiguiente a cualquiera de esas preguntas será una historia. Estas historias nos transportarán a escenarios específicos y nos presentarán personajes, lugares, tiempo y otra serie de detalles que hacen posible la reconstrucción de una escena específica. Se trata, de acuerdo con el propio Bruner (2013), de un proceso de construcción de la realidad.

Se sabe que desde tiempos remotos los seres humanos se han dado a la tarea de contar historias, ya sea por la vía lingüística, desde el inicio del lenguaje; gráfica, a partir de la invención de la escritura o mediante otros recursos como manifestaciones pictóricas y artísticas en general. (Salazar, 2006). Sucedió, por ejemplo, en la antigua Grecia, en donde los relatores eran los encargados de comunicar los hechos del pasado a partir de la memoria. Los relatores se daban a la tarea de narrar la genealogía de sus gobernantes, contar hazañas de los héroes e incluso del origen del cosmos (Florescano, 2013). Se infiere entonces que cuando algo extraordinario acontece hay necesidad por comunicarlo, compartirlo para darlo a conocer,

porque los relatos solamente dan cuenta de lo que se considera importante, lo que está fuera de lo común. Así pues, se narran cosas extraordinarias no por fantásticas o ficticias sino porque dan cuenta de lo sobresaliente; lo común y lo habitual no tienen cabida en el mundo de las historias. De tal forma que las narraciones sirven para comunicar lo significativo de la vida (Mendoza, 2004). Indagar en un acontecimiento público o la vida de algún personaje en específico permite encontrarnos con información que, a manera de relato, comunica los datos más importantes, y se van dejando de lado los aspectos más mínimos. Los periódicos, la radio, el resumen de la telenovela, los noticieros, los resúmenes deportivos, los diarios personales, etc., todos ellos dan cuenta de acontecimientos o datos más importantes, y lo que no se cuenta es porque no tuvo mayor trascendencia, carece de importancia. Cuando se cuenta una historia el receptor se ve imposibilitado en comprobar la veracidad de aquello que le fue contado, sin embargo, lo que de antemano sabemos es que aquello que fue contado es de especial importancia para quien la cuenta.

Queda claro que los relatos trascienden en el medio público y social, sin embargo, estos también intervienen y moldean la esfera de lo “personal” y “privado”, como ocurre con la construcción del “Yo”. Al respecto, diremos que recurrimos al relato para describirnos, para dar santo y seña de nuestros gustos, cualidades, hobbies y hasta de los defectos. Este relato es modificado y alterado de acuerdo a nuestros fines. De esta forma se construirá una historia “a modo” que funcione como carta de presentación ante los demás, y también para nosotros mismos. A partir de la actividad discursiva se delinea aquello que se conoce como el “Yo”. Similar a lo que el psicólogo estadounidense, George Mead (1973) denominó como el “sí mismo”, la parte intangible de las personas que se construye a partir de la experiencia social y la comunicación. Este relato tendrá el propósito de delimitar lo que “se es” de lo que “no se es” en comparación a los demás. Se determina, entonces, que la personalidad es construida y reconstruida por la actividad narrativa (Bruner, 2013). Este ejercicio de construcción del yo, de

acuerdo con Bruner (2013), debe estar guiado por los dictados de la memoria. Sin embargo, por más personal que parezca esta labor, hay resquicios de nuestras vidas que se complementan con la cooperación del grupo. Así pues, la exposición del relato personal emanará de una labor conjunta entre hombre y sociedad, tal y como se manifestó anteriormente en el caso de los recuerdos infantiles. De esta forma el yo y las historias que ayudan a construirlo estarán condicionadas por la memoria y la sociedad. Respecto a esto Alberto Rosa menciona:

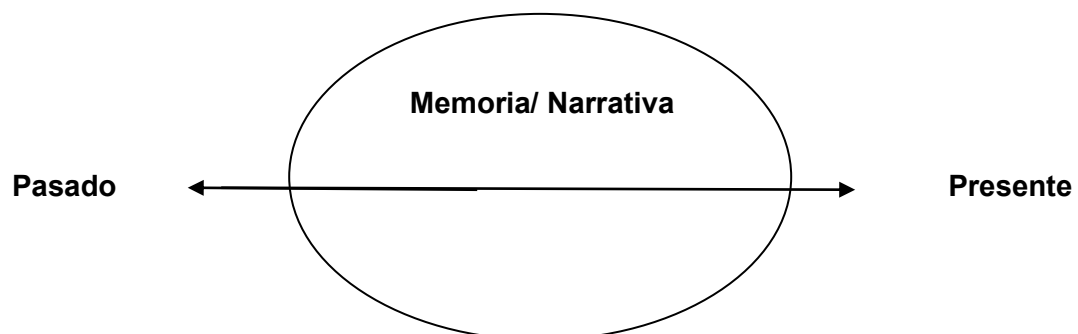
Mis actos de recuerdo son, al mismo tiempo, actos de identificación. Yo me identifico con una historia personal que tiene una cierta forma literaria (trágica, romántica, dramática, irónica, etc.) además de incluir elementos socio-culturales varios: discursos, símbolos etc. mi identidad personal es, al mismo tiempo, identidad social, y ambas se basan en el recuerdo, pero también en el olvido. (Rosa, A., 2013, p. 44)

Es de resaltar la función de los relatos como moldeadores de la experiencia humana pues contribuyen en la construcción y configuración de aquello que denominamos “realidad”. La idea que hemos construido sobre el mundo se expresa mediante relatos que guardan una influencia colectiva e histórica pues se construyen a partir de la interacción con los demás y se consolidan, afianzan y refuerzan con el paso del tiempo. La impresión “tan particular” que creemos tener sobre el mundo y las cosas no es más que la visión general de la sociedad y de los grupos que influyen en nosotros. Habrá que asentar, entonces, que las historias que los grupos comunican y difunden influyen de manera determinante en la forma como las personas describen su realidad. Estas historias “pueden ser reales o imaginarias sin que disminuya su poder de relato...no es la verdad o la falsedad de las oraciones, sino la secuencia de estas la que determina la configuración global.” (Mendoza, 2019, p. 22). Por ejemplo, los cuentos y las leyendas que se cuentan en algunas comunidades son muestra de esto. Leyendas como la de la llorona, el charro negro, el Popocatepetl y la mujer dormida, y un innumerable etcétera se

han afianzado entre las personas de algunas comunidades, configurando su idea y percepción del pasado, presente y futuro. Estos relatos constituyen la memoria colectiva del grupo e influyen en la forma de como ciertas comunidades representan el mundo. De esta manera se considera a los colectivos como fabricantes de historias, historias que sirven de ayuda para afianzar las identidades y establecen un vínculo afectivo. Las historias del grupo rescatan momentos, personajes, lugares específicos que la comunidad reconoce, o bien, los reconoce a partir de estas historias. Los grupos no solo comparten una historia, sino que a través de esas historias comparten símbolos, valores, representaciones, memoria, un pensamiento. De tal forma que la identidad de las personas está sujeta al pensamiento de la comunidad, a partir del cual el sujeto construye uno "propio". De acuerdo con esto, al ser un asunto de memoria, las historias que se construyen y predominan al interior de los grupos se afianzan como artefactos de la memoria, razón por la cual las colectividades tienden a conservarlas y reproducirlas. De esta forma es que se mantienen "fijas en el tiempo", a través de la comunicación y la repetición. Hay que precisar que las historias irán siendo adecuadas a los intereses presentes del grupo, y serán modificadas y alteradas de acuerdo a estos, conservando en todo momento su significado.

De acuerdo con lo que se ha venido diciendo, el "tiempo presente" o el momento actual encuentra lugar entre el pasado y el futuro, que, al colocarlos en una línea continua, como se supone que transcurre el tiempo, se establece una separación entre las temporalidades.

Figura 3



En lo que respecta a la natural separación entre presente y pasado quedará cubierta por la actividad narrativa. Esto significa que los relatos serán el material que cubra los huecos entre las temporalidades, logrando así continuidad y coherencia en la línea temporal. En otras palabras, los relatos son el eslabón que entrelaza a las temporalidades. De tal forma que cuando haya que referirse al pasado el recurso siempre será un relato, de esta forma se irán cubriendo los espacios en blanco. Y cómo en el caso de los antiguos griegos, la narración es un asunto de memoria toda vez que “la narración aparece cuando uno recurre a la memoria” (Fernández, 2006, p.7), por tanto, alejarnos de los relatos, nos aleja de la memoria (Auge, 1998). Por último, queda decir que el pasado es un asunto de memoria y narración.

Capítulo 2: La Historia

A fin de reconocer y evaluar aquello que conocemos como “presente”, lo contemporáneo, el hoy, la actualidad, resulta imprescindible dar respuesta a los cuestionamientos que surgen en torno al pasado. De cierta forma esa es la encomienda que se le ha hecho a la Historia: responder los cuestionamientos que la sociedad se plantea en la actualidad sobre su pasado para su autoconocimiento. La Historia es una recreación colectiva, una representación del pasado que intenta responder los porqués del presente e integra las existencias individuales a la experiencia colectiva. Al respecto, el historiador Enrique Florescano refiere que la Historia es una indagación sobre la transformación de la vida de las sociedades (2000). La Historia entonces se encarga del registro de la actividad de las colectividades dentro de un periodo de tiempo. En este mismo sentido Lucien Febvre, un distinguido historiador francés del siglo pasado, decía: “la historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de las sociedades extremadamente variadas...” (1993, p.40). Respecto a esto podemos decir que conforme transcurre el tiempo los sucesos se acumulan y la Historia se hará cargo de ellos según su trascendencia, convirtiéndose en un registro de los cambios que presentan las sociedades.

La reconstrucción del pasado que se lleva a cabo desde la disciplina histórica tiene por objeto llegar a la verdad, es decir, conocer lo que realmente aconteció en otro tiempo, lo cual hace de la tarea del historiador algo más complejo que la simple escritura de hechos sucesivos. Para llegar a la verdad o al conocimiento objetivo del pasado es necesario llevar a cabo un análisis minucioso de las fuentes de las que se dispone. Este método fue impulsado principalmente por el historiador alemán Leopoldo Von Ranke, precursor de la Historia

positivista. Esta forma de hacer Historia mantuvo una estrecha relación con los asuntos políticos y militares en el siglo XIX.

Hasta las primeras décadas del siglo XX la Historia estaba regida por un solo paradigma, centrado en los acontecimientos políticos, en las hazañas de los grandes hombres, generales, eclesiásticos entre otros (Burke, 2009). No obstante, en 1920 Marc Bloch (2018) y Lucien Febvre (1993), dos destacados historiadores franceses, fundadores de lo que hoy se conoce como la Escuela de los Annales, sentarían las bases de lo que se denominó como “La nueva Historia”. A diferencia del paradigma tradicional de la Historia, la nueva Historia se interesaría por toda actividad humana, del mismo modo se planteó que todo tiene una Historia, se hablaba entonces de una Historia total. Bajo este paradigma la Historia se abrió terreno dentro de las ciencias sociales, esto su vez le permitió entablar una fructuosa relación con otras ciencias de este tipo como la sociología, la economía, la psicología social entre otras. De acuerdo con la primera generación de los Annales, Marc Bloch (2018), Lucien Febvre (1993) y Fernand Braudel (1989), decían que el objeto de estudio de la Historia son el hombre y su actividad, siempre el hombre visto desde la sociedad en la que participa. Por su parte, Robin Collingwood, filósofo e historiador inglés de inicios del siglo XX, contemporáneo a los Annales, pensaba que la Historia no debía ser reconocida como una narración de hechos sucesivos, como comúnmente se conoce (2017). Collingwood fue más allá de las definiciones habituales y aseguraba que la Historia se encarga de aquellos acontecimientos que son la expresión exterior de pensamientos. Esto significa que adentrarse en la historia de la segunda guerra mundial, por ejemplo, supone escarbar en el pensamiento de la sociedad de aquel tiempo. Lo expuesto por Collingwood guarda relación, hasta cierto punto, con “las mentalidades”, aquella corriente historiográfica surgida en las primeras décadas del siglo XX que se interesó por “las formas de sentir, pensar e imaginar la realidad” (Carpio, 2018, p.19).

La Historia es el espejo por el cual nos reconocemos como sociedad, y el reflejo que provee dicho espejo viene en forma de relatos que comúnmente confecciona un grupo de especialistas que, de acuerdo con Enrique Florescano (1997), se apropian de la representación histórica separándola del resto de la sociedad. La representación del pasado queda, pues, sujeta a los fines, ideología y formación de un reducido grupo de personas. Ahora bien, de acuerdo con la idea positiva de la disciplina histórica, el pasado debe ser cuestionado y puesto en duda dado que la pretensión de la Historia es llegar a la verdad. Para alcanzar la verdad, la Historia, o, mejor dicho, los historiadores, someten a minuciosas pruebas y a procedimientos refinados los diferentes vestigios y testimonios que constituyen el pasado. No se cuestiona este proceder, sino que el resultado final de su investigación deba ser asumido como verdad absoluta, descalificando e impidiendo la pluralidad narrativa que surge alrededor de los eventos del pasado.

Por último, si bien se reconoce la función de la Historia como herramienta social que aproxima a las personas a la vida y memoria colectivas, no debemos pasar de largo la sobreexplotación política que se ha hecho de esta. Esto último será abordado más adelante.

2.1 La Historia Como Relato

La Historia suele estar asociada a la narrativa, o sea a una forma de presentar los hechos del pasado que consta de un planteamiento, nudo y desenlace, además de personajes que dan forma a dicho relato. Y es que desde sus inicios la Historia ha estado anexa a este tipo de discurso. Para Enrique Florescano el origen de la Historia guarda una relación más estrecha con la actividad de los primeros relatores que con la antigua Grecia, lugar donde se presume que nació la Historia (2013). En este mismo sentido Silvia Gojman reflexiona:

Desde siempre los hombres necesitaron reflexionar sobre su pasado y reconstruir una memoria de sí mismos. Primero fueron los ancianos, los sabios y los sacerdotes, y luego los historiadores quienes contaron y escribieron sobre el pasado: a través de mitos, crónicas y biografías...elaboraron un saber histórico destinado a legitimar situaciones y reafirmar identidades. (1993, p.46)

Fue así como ante la necesidad de significar los acontecimientos la narrativa oral se convirtió en la principal fuente de reconstrucción del pasado de ciertas civilizaciones, como la griega y la mesoamericana, por decir algunas. Estas “civilizaciones orales” echaban mano de narraciones extensas, puesto que relacionaban lo extenso de una narración con su capacidad para reunir conocimiento. De esta manera la narrativa oral se convirtió en la mejor forma, o al menos la más recurrente, hasta la alfabetización de los pueblos, para comunicar y conservar los hechos más significativos para el grupo.

Ahora bien, entre los propios historiadores se ha debatido sobre si el discurso narrativo es la mejor forma de presentar los hechos históricos. Los Annales, por ejemplo, mostraron su rechazo hacia este tipo de discurso histórico pues consideraban que los hechos políticos y bélicos, de los que solamente se ocupaba la Historia en aquel tiempo, eran abordados de forma novelística y dramatizadora (White, 1992). Transcurrió el tiempo y sugirieron la crónica y el epitome como alternativas para escribir la Historia. No obstante, se ha fracasado en el intento por desprender la Historia de la narrativa, porque independientemente de la forma del discurso que se adopte para describir los sucesos históricos, se necesita en mayor o menor medida de la narrativa, sobre todo cuando se requiere ser descriptivo. En otras palabras, gracias al orden y estructura del discurso narrativo es que se puede reconstruir de forma más amplia el pasado.

Dicho lo anterior tenemos que la sustancia de la Historia es el relato, ya que el acontecer de la vida, ese del cual se encarga la Historia, solamente puede darse a conocer a

través de una narración. Ya sea para dar cuenta de lo ocurrido en la Guerra de Independencia, la revolución mexicana, la vida de Benito Juárez, la invasión estadounidense, la segunda guerra mundial o el acontecer en la vida de cualquier persona común, los hechos serán siempre ubicados en un relato. De modo que el pasado solo cobra sentido cuando es introducido en una trama discursiva presente en la que adquiere significación (Izquierdo, M., 2013). Al respecto, Pablo Fernández Christlieb, Psicólogo social, afirma con certeza que “la Historia es una historia” (2004, p. 140), pues como ocurre con los relatos convencionales, la Historia se compone de personajes envueltos en conflictos similares que toman lugar en un espacio y tiempo específicos (Corcuera, 2014). Cabe decir que no se trata solamente de los eventos que constituyen la Historia sino también de la forma como son narrados. Puede ser que la forma en la que sea narrada una historia lleve implícita la intención con la que se está contando.

2.1.2- La Historia Como Instrumento Político

Entre todas las voces aptas para contar historias hay una que se hace escuchar más que las otras: la del Estado. Como ente regulador de la vida social, el Estado, manifiesta un profundo interés por controlar también el pasado, pues a través de él busca reivindicarse. Al respecto Enrique Florescano dirá:

Cada vez que un movimiento político impone su dominio en una sociedad su triunfo se vuelve la medida de lo histórico; domina el presente, comienza a determinar el futuro y reordena el pasado: define que recuperar del inmenso pasado y el para que de esa recuperación (1997, p. 9).

Lo anterior abre una ventana de posibilidades al Estado para que frente a los abusos e injusticias cometidas sea capaz de retocar ciertos pasajes del pasado que no son del todo favorables para su imagen. Es así como la Historia, como representación del pasado, se convierte en un instrumento político. Al respecto Carlos Pereyra señala que "... tanto las clases dominantes en las diversas sociedades como los grupos políticos responsables del poder estatal, suelen invocar al pasado como fuente de sus privilegios" (1980. p. 23). Esto le concede a la Historia, como relato político, una carga ideológica que la hace carente de imparcialidad a la hora de presentar el pasado.

Si bien la Historia ha estado vinculada al poder desde la época antigua, la apuesta por los métodos refinados de escritura de la Historia ha enriquecido este vínculo anteponiendo los asuntos políticos, las biografías de los "grandes héroes" y las guerras, entre otros, contenido que forman parte del relato moral que pretende ser único y alimenta el patriotismo. El valor de la Historia en la actualidad es muy alto, pues tener control sobre el pasado significa tener control sobre la memoria de la sociedad, y para lograr esto el Estado se vale de sus múltiples canales de difusión.

El uso político del pasado no es una novedad, más bien ha sido una constante histórica que pasa inadvertida a fuerza de ser tan frecuente (Lopez, 2014). A lo largo de la historia el control del pasado ha representado, para las figuras de poder, una herramienta que "ayuda a legitimar dominaciones e impugnaciones" (Ferro, 2000, p.10). Es decir, ante juicios de cualquier tipo el Estado encuentra justificaciones en los eventos pasados, ya sea utilizándolos como ejemplo de lo que no se quiere volver a repetir o para mostrar las hazañas de los predecesores; contribuyendo al moldeamiento de la conciencia colectiva, impulsando así el nacionalismo. Después de todo la Historia ha sido una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar a las instituciones, creencias y propósitos comunitarios que prestan cohesión a grupos, clases, nacionalidades e imperios. Cabe agregar que este tipo de relatos "son

sumamente coherentes, admiten pocas dudas, presentan escasos baches” (Carretero y Ruiz, 2012, p. 45). Por lo tanto “la historia debe ser rotunda, no puede admitir fisuras que pongan en cuestión el significado que se quiere otorgar a los acontecimientos y a quienes intervinieron en ellos.” (Manzano, 2000, p.35). La forma en la que la narrativa oficial presenta los hechos de manera cronológica y “correcta” contribuye al proceso de aceptación dentro del grupo. En suma, hablar de la Historia Oficial es hablar de un relato moralista, patrioter, dominante que más allá de ser una fuente de memoria y representar un ejercicio crítico del pasado y del presente, constituye una forma de olvido.

Superponer la narrativa oficial a la pluralidad narrativa fomenta olvido. Así lo ilustra Enrique Florescano:

...la costumbre de leer la historia de un país a través de lo que hoy llamamos historia nacional, nos ha hecho olvidar que detrás de la historia escrita por los vencedores permanecen latentes las versiones de los grupos marginados y oprimidos, e incluso la versión de los derrotados. (2000, p 17).

Se advierte, entonces, que la historia oficial no responde necesariamente a los cuestionamientos que la sociedad se plantea; este tipo de Historia solamente busca mantener una tradición que cumpla con proveer de pasado a la población, alejado de la crítica. En la elaboración del relato Histórico oficial “cualquier versión alterna queda circunscrita al plano de la fantasía, desestimándose en muchas ocasiones la intención de hallar y denunciar a los responsables de las injusticias del pasado”. (Silva y Carretero, 2010, p. 49). El control sobre el pasado supone la supresión de versiones alternas que se encuentren “fuera de lo aceptable”, pues con ellas se pondría en riesgo la credibilidad y aceptación del Estado ante la sociedad.

2.2 - La Enseñanza De La Historia

Fue en el siglo XIX, en pleno auge de la Historia positivista, cuando la Historia entró a las escuelas. En 1897 se les preguntó a los candidatos al bachillerato moderno en Francia: ¿Qué fin debe tener la enseñanza de la Historia? Y el ochenta por ciento contestaron: promover el patriotismo (Rojas, 1909). Desde entonces el propósito de la enseñanza de la Historia ha sido el de desarrollar la identidad nacional y los valores patrióticos:

...a finales del siglo XIX los proyectos nacionalizantes hegemonizaron el panorama educativo de casi todos los países del continente Europeo y de las colonias americanas, y la historia escolar se consolidó como “herramienta cultural” de sobrada y probada eficacia como formadora de la identidad nacional (mucho más que de saberes disciplinares. (Carretero y Kriger, 2012, p. 85)

Pasado el tiempo podría esperarse que la finalidad principal de la enseñanza de la Historia sea que los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en el que se desarrolla la vida en sociedad (Carretero. y Castorina, 2012). Sin embargo, la realidad parece estar alejada de esta idea, ya que a los estudiantes se les hace partícipes de conmemoraciones y prácticas asociadas al pasado colectivo con la única finalidad de que se conviertan en agentes activos de la misma y continúen reproduciendo el relato oficial a razón de conservar la memoria histórica, crear un vínculo afectivo y de esta forma asegurar lealtades hacia la nación y sus símbolos.

Así mismo las instituciones educativas, piezas clave en el desarrollo social y cultural de las personas, juegan un papel importante en la transmisión del pasado social. Por tanto, se supone que debieran dar a los jóvenes la oportunidad de apropiarse de manera crítica del pasado para evaluar las diferentes fuentes históricas e intercambiar ideas sobre el pasado

común. Sin embargo, la función de las instituciones educativas se limita al forjamiento de la identidad y a mantener vivos en la memoria relatos históricos que enaltecen héroes a través de mitos, cuya procedencia no es comprobable. Con esto se pone en evidencia el profundo interés político de la educación por encima del pedagógico.

Continuando, la Historia oficial es también llamada Historia de bronce y “tiene por objeto crear imágenes ejemplares de los héroes nacionales, que emulen la devoción por la patria hasta el sacrificio personal, y desarrolle virtudes cívicas de elevada inspiración” (Crespo, 2013, p. 12). Con la narrativa oficial se apuesta por el nacionalismo, y en tal ejercicio patrio se mutila al pasado, la diversidad y la pluralidad del pretérito social (Mendoza, 2015). Este tipo de Historia se caracteriza, además de la fuerza con la que son recordados sus relatos, por su capacidad de despertar e infundir en la comunidad sentimientos de pertenencia, entre los que destacan el patriotismo y la identidad nacional, o sea el orgullo de formar parte de la sociedad nacional, la seguridad de saberse incluido, promover una especie de comunitarismo ético radical en los connacionales (Carretero, 2012).

A lo largo del capítulo se ha advertido sobre como la Historia Oficial se encarga de enaltecer mitos y héroes al tiempo que deja fuera de su estructura narrativa eventos de ciertas características bajo el pretexto de que carecen de valor, o bien, porque van en contra de los valores morales de la nación. Los constantes abusos a las minorías en tiempos recientes legitiman los cuestionamientos hacia la forma tradicional de escribir y enseñar la Historia, exhibiendo la necesidad de una pluralidad narrativa que confronte la versión oficial a fin de ampliar el criterio sobre el pasado.

Los libros de texto o también llamados manuales escolares juegan un papel importante en el desarrollo del conocimiento histórico y la transmisión del pasado. Son considerados espacios de memoria, no obstante, diversos autores han mostrado como dichos instrumentos “contienen en muchos casos una información sesgada, que olvida la existencia y derechos de

las minorías y ensalza exclusivamente los que podrían llamarse, mitos nacionalistas”. (Kriger y Carretero 2012, p.83). Las narrativas “alternas” forman parte del pasado del grupo, pero no son reconocidas por el Estado, representan un peligro dado su contenido ideológico, al tiempo que exhiben la tiranía del poder. Esto trae consigo que dichas versiones, que generalmente provienen de un ejercicio de rememoración colectiva (o sea de la reconstrucción del pasado que lleva a cabo un grupo, alejado de las instituciones gubernamentales, y que generalmente se contraponen a las versiones oficiales) de grupos vulnerados, sean desconocidas por el Estado pues se contraponen a sus intereses. El caso mexicano no está alejado de esta realidad ya que la revisión de los contenidos del libro de texto gratuito, así como la selección de los temas a abordar dentro de los mismos se encuentra en manos de La Dirección del Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Pública, lo cual representa una condicionante para los escritores de los libros de texto gratuito (Carpio, 2019). De este hecho puede entenderse porqué ciertos eventos, como es el caso de algunos movimientos sociales y estudiantiles no son tomados en cuenta para formar parte del contenido de los libros de texto de Historia. Porque aun cuando el contenido de los libros de Historia tenga que ver con eventos considerados de “trascendencia nacional”, la omisión de ciertos eventos controversiales, contribuye a la función de la Historia como simple comunicadora del pasado, alejada de toda función crítica.

La enseñanza de la historia debiera garantizar la existencia de diversas interpretaciones sobre un mismo acontecimiento, o sea darle voz a quienes no la han tenido, a los grupos vulnerados; la pluralidad narrativa contribuiría al enriquecimiento del análisis histórico. En lugar de considerar una sola versión de los hechos, como ocurre con la historia oficial; hay que permitirse escuchar la versión de aquellos que tuvieron una experiencia distinta a la ya conocida. Aunque como señala Mario Carretero, el interés por la función política de la historia escolar ha crecido desproporcionadamente en relación con el interés por su función

pedagógica, proporcionando una serie de usos incorrectos del pasado (2012). Dado las circunstancias de cómo se enseña la Historia, y en manos de quienes se encuentra el, pasado vale la pena enfatizar en lo poco que ha servido la Historia para el desarrollo del pensamiento crítico y, por el contrario, ha servido más a la adhesión y las identidades sociales. Al respecto Pérez Garzón dirá lo siguiente:

...si queremos organizar una convivencia democrática y multicultural, entonces la historia, como disciplina que gestiona la memoria, debe replantearse las fuentes de información, tiene que abandonar las explicaciones intencionalistas o teleológicas y abrirse a nuevos documentos de la memoria social para captar la interrelación continua entre lo local, lo nacional y lo internacional, y para entender las diferencias, para comprender y situarse en el lugar del otro. (2000, p. 9)

En suma, el ejercicio de reflexión histórica no debiera pasar por alto los eventos traumáticos ya que de igual forma han servido para moldear el presente. El pasado conflictivo debe ser abordado dentro de las aulas y afrontarse didácticamente y no debe ser solapado con el fin de evitar posibles controversias. (Carretero y Bonelli, 2012). En años recientes se busca una memoria pública que trasmita a las nuevas generaciones el repudio hacia las prácticas criminales del estado, esto a través de los libros de texto, practicas, conmemoraciones, murales etc.; los movimientos sociales llevan consigo una gran carga de memoria que les permite saber hacia dónde van y hacían donde no quieren ir. Es por ello que las escuelas, en su rol prioritario que ostentan en la trasmisión y comprensión crítica del pasado, deben ser un espacio abierto donde se permita la pluralidad narrativa y se evite la práctica tan común de suprimir o minimizar los eventos traumáticos.

2.2.1 Los Libros De Texto Gratuito: Mutismo Y Olvido

Con el paso del tiempo los libros se han revelado como instrumentos ambivalentes, esto significa que han sido utilizados tanto para afianzar la memoria como para forjar olvido. De antemano sabemos que el recuerdo de ciertas cosas implica el olvido de otras, eso está claro, empero, lo que desde aquí se plantea es la idea del olvido como resultado de una práctica deliberada y mañosa que a partir del control sobre el pasado apuesta por la omisión de eventos específicos con la firme intención de provocar olvido. Ya sea mediante el silencio o bien a través de la supresión forzada de ciertas partes del pasado.

En un principio los libros guardaban una relación más estrecha con la memoria y la conservación que con el olvido, toda vez que los libros fueron adoptados como “almacenes”, principalmente de vivencias y conocimiento. Dígase de los códices mexicanos, considerados los antecesores del libro impreso, que almacenaban la experiencia colectiva, o los manuscritos que comenzaron a utilizarse a finales del siglo XII en las universidades de Inglaterra con fines académicos. Lo que en este apartado nos interesa no se encuentra en aquello que “almacenan” los libros, específicamente los libros de texto, sino en lo que queda fuera de ellos por decisiones e intereses de ciertos grupos de poder. Citemos algunos casos que ayuden a ejemplificar el impacto de los libros en la sociedad y su memoria. Durante la llamada “conquista española” los libros jugaron un papel importante en la reestructuración de la memoria de los pueblos sometidos. Los libros acarreados por los españoles, así como los que comenzaron a escribirse a partir de la conquista, a manos de los propios españoles, se convirtieron en testimonios fuertes del pasado, es decir que se antepusieron a la memoria de los pueblos nativos, que se sostenía principalmente de la tradición oral. Por otro lado, en España durante el siglo XIX, superada la monarquía, el Estado liberal decidió reescribir la Historia de aquel país, y se apoyó en la enseñanza de la historia y los libros de texto para construir la nueva identidad

española (Pérez, 2000). En el México contemporáneo sucedió algo similar en 1992 cuando por orden del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, atendiendo la demanda de un sector de la población, se modificó el contenido de los Libros de Texto gratuito. Ciertos personajes y eventos, como fue el caso del movimiento estudiantil de 1968, tuvieron que ser “borrados” de los libros por ir en contra de los valores, de la ideología del gobierno en turno y de la llamada historia oficial.

La memoria, en los casos citados, fue un asunto de imposición y manipulación a manos de ciertos grupos de poder. Al tiempo de entablar relación entre los libros y la memoria nos aproximamos a lo que el historiador Henri Jean Martin definió como “los poderes de lo escrito”; “hipótesis que considera a lo escrito impreso como un instrumento de poder en manos de algunos grupos” (Carpio, 2019, p. 92). Se advierte, entonces, que la representación del pasado que se pone al alcance de la población, a través de las instituciones, es solo una versión conveniente para unos cuantos.

A decir de los libros de texto o también llamados Manuales escolares hicieron su aparición en Francia durante el siglo XVII, época en la que comenzaron a utilizarse de forma sistemática como recurso de aprendizaje, que dicho sea de paso se generalizó con la imprenta. El descubrimiento de la imprenta significó un cambio en la trasmisión de la memoria, ya que la trasmisión oral fue desplazada por la transmisión escrita. La difusión de los libros, con la ayuda de la imprenta, influyó en la estandarización del conocimiento, debido a la gran cantidad de libros que se producían y repartían en todo el mundo. Pese al avance tecnológico que significó la imprenta y el libro, en continentes como Oceanía, América y África no recibieron a ninguno de estos como agentes de civilización, liberación y sabiduría, al contrario, fueron considerados compañeros de la invasión militar, la muerte y la opresión. Su aparición en estos territorios les valió ser reconocidos como agentes de destrucción de su lengua, cultura, tradiciones y religión. (Florescano, 2013).

En México la aparición de los libros de texto gratuito se remonta a la década de los 60s durante el gobierno de Adolfo López Mateos, quien en 1959 creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Los libros de texto formaron parte de los objetivos sociales, conferidos al sistema educativo, de fortalecer la identidad y unidad nacionales, impulsando la producción de un material de enseñanza en apoyo de la construcción de pensamientos básicos acerca del país, su historia y sus aspiraciones (Torres, 2020). Los libros de texto repartidos por el Estado eran los únicos que debían ser utilizados por los profesores dentro de las aulas, no se permitía el uso de ningún texto fuera del catálogo de la Secretaría de Educación Pública. Esto trajo diversas críticas al estado mexicano ya que unificaba los contenidos, se atribuía funciones de autor, editor, impresor y distribuidor (Ixba, 2013.). Pasado el tiempo los libros escolares siguen manteniéndose como instrumentos primarios de transmisión cultural. Debido a su permanencia han sido cuestionados y criticados por su forma reduccionista de abordar el pasado.

Se considera que los manuales escolares representan el conjunto de conocimientos que un alumno de educación primaria y secundaria debe tener. A decir de Malheiro (2006) los libros son un instrumento de transmisión de conocimiento que impone una distribución y jerarquía de los conocimientos necesarios para formar la armadura intelectual del alumnado. Por su parte, Escolano (2009) refiere que “el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza”. Los libros de texto gratuito albergan los valores, sentimientos y símbolos que representan a una nación. Si bien no son el único medio de divulgación del relato oficial, son sin duda el instrumento de apoyo más aceptado y con una continuidad permanente en las escuelas. Su contenido debe ser adecuado para los estudiantes dependiendo el nivel educativo (primaria, secundaria, bachillerato), y su estructura está construida de cierta forma para que a las personas les sea fácil recordar los eventos que guardan relación con la nación. Al respecto,

el historiador André Burguiere dijo: “El texto debe iluminar la inteligencia, pero también llegar al corazón y a la imaginación, sin fatigar la atención, que anécdotas y relatos mantendrán despierta” (2005, pp. 454). En cuanto a su contenido, Crespo (2013) señala que los eventos históricos sufren de una mutilación deliberada en su transcripción en los Libros de Texto Gratuito. Si bien el contenido de los textos oficiales debiera orientarse a ser un contenido que invite al debate, a la crítica, a la reflexión, se inclina más hacia el carácter narrativo simple. Es decir, se limita solamente a tocar fechas y nombrar personajes sin ahondar en los hechos, en el por qué y el cómo.

El hecho de que el Estado se encargue de construir y transmitir la memoria nacional no garantiza que dicha entidad proporcione los elementos necesarios para construir una visión amplia del pasado. Existe cierta reserva sobre algunos acontecimientos a la hora de elaborar los libros de texto. De esta forma la función de los libros escolares, como portadores de memoria, queda estéril, pues la omisión o mutismo deliberados traen consigo olvido, porque no es posible recordar algo que no está dicho. A decir de los episodios controversiales del pasado, pueden ser útiles para confrontar la versión dominante, contradecirla o bien complementarla, esto con la intención de ampliar el panorama de los estudiantes sobre el pasado, forjarlos a través de la crítica, que sean capaces de discernir entre lo fantástico y lo trascendental. Porque la narrativa histórica oficial seguirá dando cuenta de las mismas situaciones, de los mismos personajes como lo ha hecho hasta ahora, pero se está en posibilidades de modificar eso a través de la pluralidad narrativa y a través de una nueva manera de escribir la Historia. Por tanto, la elaboración de estos materiales debe contar con la participación de historiadores, profesores, pedagogos, psicólogos educativos etc., de lo contrario los libros usados dentro de las aulas seguirán siendo terreno fértil para sembrar olvido.

2.3 Memoria e Historia

La vida en sociedad demanda la conservación del tiempo pasado pues, como sucede con los individuos, el pasado es el soporte de su presente. Las antiguas civilizaciones sabían de esto y recurrían a sus recuerdos. Al pasar el tiempo se creyó que dejarle esta tarea a la memoria sentenciaría el pasado de los grupos al olvido de unas cosas y el recuerdo de otras. Surgió, entonces, la necesidad de una disciplina encargada de administrar el pasado: la Historia. De inmediato la Historia se convirtió en la encargada de estudiar y divulgar los hechos del pasado, en otras palabras, se hizo cargo de la memoria. Esta tarea fue facilitada por la labor de los historiadores, encargados de recolectar pruebas e información que, a partir del empleo de técnicas y procesos específicos comenzaron a reconstruir el pasado. Acerca de esta transición se dice que se trata de un refinamiento de la memoria.

Así pues, tenemos la Memoria y la Historia, dos estructuras sociales diferentes, encargadas de la conservación y reconstrucción del pasado. No obstante, el pasado que se reconstruye y comunica a través de cada una de estas estructuras es distinto puesto que la memoria lo reconstruye a partir de significados y de la afectividad, mientras que la Historia, en cuanto a ciencia, no se fía solo de los recuerdos, sino que se apoya en diversos recursos y técnicas que harán del pasado algo más preciso y también más crítico. En otras palabras, la Historia es fría y racional mientras que la memoria es significativa porque deviene de la experiencia vivida (Traverso, 2018). Sin embargo, para el historiador francés Pierre Nora (2018) que la memoria devenga de los significados y de lo efectivo la hace voluble. Por lo tanto, si se decide alimentar a la Historia con la memoria el historiador deberá fungir como árbitro entre las diferentes memorias con el fin de que no perviertan o cambien la Historia.

Existen, sin duda, diferencias bien definidas entre memoria e Historia, no obstante, cabe aclarar que estas no serán parte de la discusión siguiente, puesto que nos encargaremos de las existentes entre memoria y la llamada Historia oficial.

La Historia oficial es un tipo de memoria, sin embargo, la memoria colectiva no es un tipo de Historia oficial, ni siquiera forma parte de ella. Lo anterior parece tener sentido puesto que el Estado, como ente que determina y vigila el contenido de la narrativa oficial, opta por prescindir de versiones alternas que pongan en tela de juicio su desempeño y papel en determinados momentos. De esta manera el Estado se ha encargado de oscurecer los relatos provenientes del ejercicio de rememoración colectiva debido a su contenido, su falta de reconocimiento y de oficialidad.

Ahora bien, reivindicar la memoria de ciertos grupos históricamente lastimados, injuriados e ignorados, es necesario, sobre todo en el desarrollo de una sociedad crítica. Tener a nuestro alcance una visión más amplia y plural del pasado resulta necesario sobre todo cuando parece no haberse superado los errores del pasado. Entonces es necesario echar mano de la memoria para cuestionar y ser crítico de la situación actual.

Si bien es cierto que agregar “versiones alternas” a la narrativa oficial es algo que parece estar muy lejos de suceder, dado a que el Estado debe dar su consentimiento, la sobrevivencia de la memoria colectiva estará sujeta a espacios públicos desde donde pueda ser recuperada. Frente a la Historia oficial la memoria colectiva se encuentra en desventaja, o, mejor dicho, en una carrera frente al olvido puesto que carece de la difusión y alcance de su contraparte.

Debemos dejar en claro que el planteamiento que hacemos no suprime a la Historia oficial de la vida colectiva, al contrario, es hasta cierto punto necesaria, puesto este tipo de narrativa tiene el mismo propósito que la memoria colectiva: cohesionar al grupo. Sin embargo, eliminar los contrapesos en este sentido, como se hace desde la narrativa oficial, limita el

criterio de la sociedad, así como sus cuestionamientos acerca del presente y su proyección hacia el futuro.

Capítulo 3: Mediadores: Instrumentos y Signos

Entre mente y cultura parece no existir relación alguna, sobre todo si dicha relación se pretende trazar desde la perspectiva de la Psicología convencional, esa que pone el acento en el individuo. La mente, según esta, es el conjunto de facultades intelectuales de un individuo. Mientras que la cultura, a grosso modo, es un compuesto de formas simbólicas que comparte una sociedad. Esta Psicología se encarga de estudiar al sujeto y su manera de aprender, pensar, recordar al margen del medio social. Al respecto, diversos psicólogos, nada convencidos con el individualismo planteado desde esta corriente psicológica, toman en cuenta la influencia del entorno social-cultural en el desarrollo de la actividad psicológica. Entre estos psicólogos destaca Lev Vygotsky, cuyas aportaciones a la disciplina sirvieron de referencia para lo que posteriormente se conocería como Psicología Cultural.

La figura de Lev Semionov Vygotsky, así como sus aportaciones, son arto significativas en el campo de la psicología, especialmente en el de la Psicología de la Educación. Aun cuando la vida del psicólogo bielorruso fue breve debido a su muerte prematura a manos de la tuberculosis, su obra y aportes a la disciplina se mantienen vigentes como resultado de las revisiones y adaptaciones constantes a su obra. La obra de Vygotsky es bastante extensa, pero para los fines del presente capítulo nos enfocaremos solamente en su propuesta sociocultural, poniendo especial énfasis en su concepto de mediación, concepto trascendental en su obra.

A principios del siglo XX la disciplina psicológica se encontraba bajo la influencia de la nueva corriente conductista. El conductismo dejó de lado el mentalismo y se enfocó únicamente en el estudio de la conducta humana, la cual quedó representada en un esquema diádico (E - R). Esquema también utilizado para representar la conducta de los animales. Para Vygotsky el esquema planteado por los conductistas representaba solamente las manifestaciones naturales de la conducta, dejando de lado los factores sociales. (Wertsch,

La incorporación de un tercer elemento (instrumentos) que el propio sujeto introduce de manera voluntaria en el desarrollo de las operaciones naturales, como el pensamiento y la memoria, las convierte en operaciones superiores de la mente, o bien, en manifestaciones sociales de la mente. De esta manera Vygotsky quitó el acento de las manifestaciones naturales de la psique para centrarse en sus manifestaciones culturales. Ahora bien, de acuerdo con el esquema anterior elaborado por el psicólogo estadounidense Micheal Cole, basado en los textos de Vygotsky, existen dos tipos de instrumentos que median la actividad psicológica: las herramientas y los signos. Vygotsky, sin embargo, puso especial atención en los signos, ya que las herramientas materiales se encuentran externamente orientadas, es decir que modifican el medio material, mientras que los signos están interiormente orientados, o sea que se encuentran dirigidos hacia la actividad psicológica del sujeto. Los signos, a decir de Vygotsky, se encuentran en la sociedad y posteriormente le significan al sujeto/2017). Esto último, de acuerdo con el propio Vygotsky, comprende un proceso de internalización en donde el sujeto a través de la interacción social asume elementos externos. Ocurre, pues, un proceso de transformación en donde los procesos intrapersonales se convierten en procesos interpersonales. Vygotsky usaba como ejemplos las operaciones aritméticas y el lenguaje.

Es probable que a partir de lo planteado por Vygotsky surjan dudas y cuestionamientos en torno al papel y trascendencia de los signos en la actividad mental del ser humano. De manera tajante el lingüista ruso Valentín Voloshinov, contemporáneo a Vygotsky, advertía: “no existe psiquismo sin material signico” (2009, p. 53). Y es que de acuerdo con Voloshinov (2009) el contacto entre el sujeto y el mundo exterior no se efectúa por la vía material, sino por medio de los signos. Esto llevó al lingüista ruso a considerar el lenguaje como el material signico, por excelencia, de la psique.

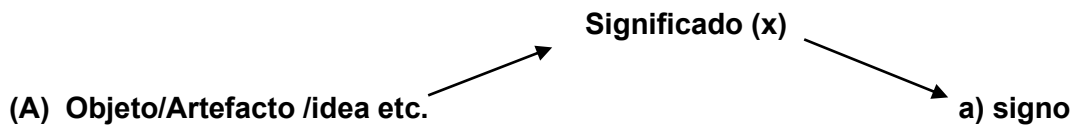
Frente al atrevido posicionamiento de Vygotsky habremos de responder a la pregunta ¿Qué son los signos? Esto con la intención de comprender de mejor forma la relación e

influencia del material s gnico en la actividad psíquica de las personas. Los signos, en palabras de Charles S. Peirce, considerado el padre de la semiótica, “son la representación de cualquier cosa de la realidad que un momento dado este ausente” (Peirce en Eco, H., 2018). Esto quiere decir que cualquier cosa perceptible puede ser representada por un signo. En el marco de lo dicho por Peirce se pueden mencionar a los objetos, el lenguaje, las ideas, las cosas, los recuerdos, las vivencias etc., cosas que son remplazadas por signos o que adquieren propiedades signicas por aquello que significan. Tanto el dibujo de un león, como un discurso político o una carta de amor son concebidos como tal porque así está acordado socialmente, pueden ser considerados como signos ya que son cosas que suplantam a otra. La información que transmiten estos y otros signos está dada por su significado. Esto nos remite a lo dicho por Vygotsky (2000) quien decía que para que la interacción entre el hombre y los signos se consolidar  era necesaria la intervención de un elemento intermedio o mediado que hiciera posible la compresión y entendimiento del signo: el significado. Por ejemplo, el proceso de comunicación se hace efectivo cuando el signo es comprendido y asimilado por el receptor. Por ejemplo, al reaccionar ante un grito de auxilio se pone de manifiesto que la reacción devino de la compresión del mensaje. Si en lugar de auxilio el emisor hubiera gritado “help”, la reacción del receptor no sería la misma o tal vez no habría reacción alguna por parte del receptor porque este último no hubiese entendido el mensaje. Entonces, se dice que estamos frente a símbolos significantes cuando la reacción del receptor es la esperada por el emisor (Mead 1973). Se entiende entonces que tanto el signo como el significado est n arbitrariamente definidos por la sociedad y la cultura, de modo tal que el intercambio de signos es un acto de comunicación, y envuelve un fenómeno social y cultural.

Figura 5:



Figura 6:



La figura 5 representa al elemento intermedio (significado) que hace posible la comprensión del signo, tal y como lo expusieron en su momento Vygotsky y Mead. En la figura 6 en donde “a” reemplaza a “A”, o bien, en donde la libertad puede representarse con una bandera o un discurso, y la violencia con un puño, la felicidad con una sonrisa, la solidaridad en un abrazo, el color blanco y la paz. Entender estas relaciones y otras es posible gracias a que el grupo es la entidad que determina el significado de los signos. De acuerdo con esto el significado trae consigo una carga cultural. De tal suerte que el entendimiento de lo que sucede a nuestro alrededor es posible gracias a la interiorización de los signos y su significado, un trabajo en si colectivo.

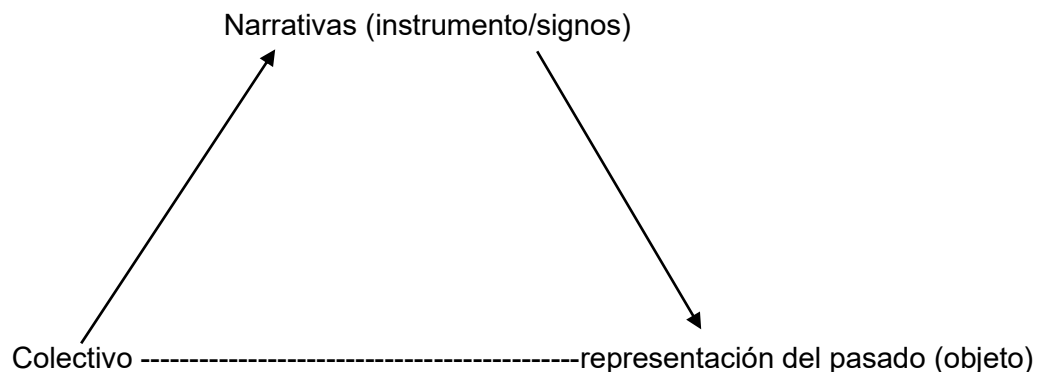
3.1 La Narrativa Como Instrumento Mediador

Lo planteado por Vygotsky respecto a la mediación con signos sirvió de base a múltiples psicólogos que como él le concedieron a la cultura un papel decisivo en el desarrollo psicológico de las personas. Entre los psicólogos inspirados por Vygotsky se encuentra James wertsch quien impulsó la noción de “acción mediada”, y que al igual que Vygotsky tomó distancia de los planteamientos fisiológicos de la mente y se encaminó a explicar el funcionamiento mental a partir de su relación con el entorno cultural, institucional e histórico. Wertsch apunta a que toda acción humana, ya sea individual o colectiva, es mediada. Es decir que las personas no actúan de manera aislada del medio social-cultural, específicamente de

los instrumentos culturales, sino que por el contrario existe una tensión irreductible entre el agente y los instrumentos culturales (Wertsch, 1998).

Wertsch, siguiendo a Vygotsky, recurrió al lenguaje y a su instrumentabilidad, pues desde su perspectiva el lenguaje funge como herramienta inmaterial en la acción de las personas. Fue así como el psicólogo estadounidense consideró las narrativas como herramientas culturales. Así pues, en el entendido de que para alcanzar ciertos propósitos (metas, fines, objetivos) las personas recurren a medios mediacionales; la representación del pasado, en este caso, se encontrará ligada al uso de herramientas culturales, en este caso al uso de narrativas.

Figura 7:



Lo anterior pone de manifiesto lo dicho por Wertsch respecto a la tensión irreductible entre el agente y los medios mediacionales o herramientas culturales. Según este planteamiento tanto las herramientas culturales, en este caso las narrativas, como los agentes (las personas o colectivos) no pueden, de manera aislada, brindar una representación del pasado. Wertsch lo expone así: "Si bien podemos aislar un elemento para un análisis, debemos tener en cuenta que estos elementos son fenómenos que en realidad no existen independientemente de las acciones." (1998, p. 25). De acuerdo con esto, resulta difícil, sino es

que imposible, recrear el pasado o referirse a él de forma aislada de los relatos. Por lo que la representación del pasado estará ligada al uso que las personas hacen de las narrativas.

Del mismo modo, lo expuesto por Wertsch puede verse también en Bruner (2012), cuando este último refiere que las personas creamos mundos con sistemas simbólicos como el lenguaje, en donde este último funciona como la principal herramienta de la mente. A partir de lo escrito por Bruner podemos decir que al pasado no está definido por los hechos en sí, sino por cómo es reconstruido a partir de las narraciones, de las palabras y sus significados. Bruner dirá:

El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos.... El mensaje en si puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él. (2012,127 p.)

Así pues, tanto Wertsch como Bruner dejan en claro el rol de lo simbólico, en este caso del lenguaje, en la construcción de la realidad de las personas. Las narraciones, en este caso, cumplen con esa función.

Por último, en su texto, Wertsch destaca la influencia del poder y la autoridad sobre las herramientas culturales. En este caso sobre los relatos. En lo que respecta a este caso, en la narrativa oficial recae el peso del Estado pues a través de ella se busca persuadir a las personas sobre los acontecimientos del pasado, al mismo tiempo que se descalifica a las versiones “no oficiales” por carecer de esa oficialidad. Si bien no ahondaremos en esto, es importante subrayar el hecho de que ya sea por medio de los relatos oficiales o de los “no oficiales”, las personas emplean narrativas para significar, comunicar y conocer el pasado.

Capítulo 4: La Huelga de la UNAM. 1999

Cuando se habla de movimientos estudiantiles en México el de 1968 resulta ser el más mentado, y si bien es del que más se habla no se trata del único. Posterior al movimiento de estudiantil de 1968 tuvieron lugar otros movimientos estudiantiles que con el paso del tiempo se han ido dejando de lado, por no decir en el olvido. Movimientos estudiantiles tales como el de “los enfermos” en Sinaloa, el de 1971 que concluyó con el “jueves de corpus”, el de la UNAM de 1987, el de Ayotzinapa en 2013, el del IPN en el no tan lejano 2014, o bien, el mismo que aquí se retoma, el movimiento estudiantil de 1999 de la UNAM. Cada uno de estos movimientos surgió en respuesta a una problemática que los afectaba como comunidad estudiantil. Así pues, estos movimientos, cada uno con demandas y de naturaleza distinta, bien podrían abonar al ejercicio de reflexión y revisión crítica del pasado de nuestro país. Del mismo modo, los movimientos citados dejan en evidencia la importante participación de los jóvenes en la vida pública, cultural y política del país en los últimos años. Al respecto Miguel Ángel Ramírez dice:

...el Estado en particular como la propia política y democracia en general atraviesan hoy por una crisis de legitimidad que abre el camino a nuevas formas de participación y organización de la vida política y social. En este escenario los movimientos sociales, como formas de acción colectivas, juegan un papel importante en las nuevas sociedades contemporáneas, tienden a incidir abiertamente en los asuntos públicos y representan nuevas opciones de participación política. (Ramírez, 2018, p. 279).

Dicho lo anterior hablemos pues de aquel movimiento estudiantil surgido casi en el ocaso del siglo XX que se pronunció en defensa de la educación pública. Dicho movimiento llevó a la UNAM, una de las universidades más importantes del país, a la huelga más larga en su historia. La huelga, de un poco más de nueve meses de duración, que dio inició el 20 de

abril de 1999 y concluyó el 6 de febrero del año dos mil, tuvo como principal objetivo echar para atrás las modificaciones al reglamento general de inscripciones y de pagos que, el recién nombrado rector, Francisco Barnes de Castro había impuesto. Cabe mencionar que esta no era la primera vez que se intentaban modificar ambos reglamentos, ya que en 1986 y 1992 se habían librado batallas similares, aunque en ambas ocasiones lograron frenarse dichos cambios. Fue hasta el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) cuando se consumó la aprobación de las modificaciones a los reglamentos de inscripciones, de exámenes y de pagos. La propuesta de Barnes planteaba cambios a la forma de ingreso y permanencia en la Universidad, así como el incremento de las cuotas escolares. Primero, en junio de 1997, pocos meses después de haber tomado el cargo, el rector Barnes había impuesto las llamadas “reformas del 97”, las cuales planteaban cambios al reglamento de inscripciones y de exámenes. En ellas se contemplaba la eliminación del pase directo del bachillerato a la Universidad y se ponían límites a la permanencia en la institución. De esta manera se sugería la reducción de la matrícula escolar. Año y medio después fueron impuestas las modificaciones al reglamento general de pagos (RGP), las cuales fijaban incrementos considerables a las cuotas de servicios, tramites e inscripciones.

Cabe señalar que el sexenio del priista Ernesto Zedillo (1994-2000), periodo en el que fueron aprobadas dichas reformas, estuvo marcado por la crisis vivida entre 1994 y 1996, así como por el incremento de la pobreza. De acuerdo con datos del CONEVAL los índices de pobreza se elevaron entre esos años, dejando en evidencia que el 40 % de la población vivía en situación de pobreza. No obstante, el 15 de marzo de 1999, en medio de una sesión llena de irregularidades, sin contrapesos, en una sede alterna y en escasos 3 minutos, el Consejo Universitario aprobó las modificaciones al RGP. Con esto quedaban atrás los 20 centavos semestrales que pagaban los estudiantes por concepto de inscripción, pues bajo los nuevos

estatutos, a partir del nuevo ciclo escolar los estudiantes de bachillerato tendrían que pagar \$516.75 y los estudiantes de licenciatura \$689.

Ahora bien, las modificaciones aprobadas obedecían a las condiciones que el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial le solicitaron a Zedillo por los préstamos otorgados para el financiamiento de la crisis al comienzo de su sexenio. La educación superior quedaría, de esta forma, al alcance de unos cuantos pues las cuotas establecidas dejaban sin oportunidad a un sector de la población que no podía cubrir los montos. Se estaba atentando contra el derecho a recibir una educación pública y gratuita. En otras palabras, la educación se convertía en un servicio que solamente quien pudiera pagarlo podría recibir.

Antes de decidir estallar la huelga los estudiantes tomaron otras medidas para hacerse escuchar; pedían un dialogo con el rector. Fue así como decidieron salir a las calles en diversas ocasiones en concurridas marchas con decenas de miles de asistentes y organizaron paros en distintas escuelas. Sin embargo, Barnes no accedió a la petición de los estudiantes a dialogar. Fue, entonces, que, en la madrugada del 20 de abril, durante una asamblea en el auditorio "Che Guevara" se acordó, por la vía democrática, parar todas las actividades escolares y administrativas en todos los planteles de la Universidad. Preparatorias adheridas a la UNAM y planteles universitarios cerraron sus puertas sin tener en claro cuando volverían a abrirse. Ese mismo día, de la organización de los estudiantes, surgió el Consejo General de Huelga (CGH), integrado por estudiantes representantes de las distintas facultades. En esa misma sesión los estudiantes plantearon sus demandas en un pliego petitorio:

- 1- Gratuidad: abrogación del Reglamento General de Pagos, con la consecuente eliminación de todos los cobros ilegales en nuestra Universidad.
- 2- Derogación de las modificaciones impuestas por el Consejo Universitario, el 9 de junio de 1997, sobre el pase automático y la permanencia en la UNAM.

- 3- Desmantelamiento de toda la estructura policiaca montada por la Rectoría para vigilar, controlar y reprimir a los universitarios. Anulación de todas las actas y sanciones contra los participantes en el movimiento.
 - 4- Un congreso resolutivo para discutir todos los puntos de la plataforma de lucha y la transformación global de la Universidad.
 - 5- Correr el calendario escolar y administrativo por el tiempo que dure el movimiento.
 - 6- Anulación de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación.
- (Muñoz, V., p. 78, 2011)

Instaurada la huelga los estudiantes volvieron a salir a las calles en múltiples ocasiones intentando ejercer presión para que las autoridades universitarias atendieran sus demandas. A estas protestas se sumaron las familias de los estudiantes y otras organizaciones sociales como el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), la Unión Nacional de Trabajadores, el Frente Nacional de Resistencia Contra la Privatización de la Industria Eléctrica, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) así como también estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Fue un movimiento acogido por la población en general. No así por los medios de comunicación que parecían velar por los intereses de las autoridades. Tanto en los noticieros como en la prensa escrita se manejaba una narrativa sesgada que descalificaba al movimiento, llamando “porros” a los estudiantes huelguistas. Esto era un intento por confundir a la población en general.

Pasado poco más de un mes de haberse declarado la huelga, el 7 de junio el congreso universitario aprobó nuevas modificaciones al RGP que el rector Barnes había enviado. Las cuotas, según estas nuevas modificaciones, pasaban de ser obligatorias a ser voluntarias:

Artículo 4. En cualquiera de los ciclos de estudio de la Universidad, al inicio de cada ciclo escolar y al inicio del segundo semestre del mismo, los alumnos cubrirán una inscripción semestral que tendrá el carácter de voluntaria. Cada alumno determinará en función de su situación económica, si está en posibilidades de cubrir, total o parcialmente, o no cubrir los montos señalados.

Esta nueva modificación al reglamento fue rechazada por el CGH. Consideraban que aun siendo voluntarias nada garantizaba que un futuro se intentara hacerlas obligatorias. La demanda seguía siendo la misma: educación pública y gratuita. Semanas después hubo algunos intentos de dialogo entre los estudiantes y autoridades de la UNAM, incluso con algunos diputados, sin embargo, en ninguno de los casos se logró llegar a un acuerdo. La comisión de la Rectoría, formada por el rector, estaba dispuesta a discutir los puntos del pliego petitorio, mas no a negociarlos. La huelga continuaba.

El 27 de julio un grupo de ocho profesores de renombre de la Universidad publicaron un documento con una propuesta que planteaba, a grosso modo, espacios de dialogo con la firme intención de solucionar el conflicto. Aunque para esto primero, decían, debía levantarse la huelga. Proponían lo siguiente:

- 1- En relación con los puntos del pliego petitorio del Consejo General de Huelga:
 - a) Suspender la actualización de los pagos por servicios diversos, prevista en el nuevo Reglamento General de Pagos, hasta que sean considerados en los espacios de discusión y análisis y posteriormente en el Consejo Universitario. Reconocemos que el carácter voluntario de las cuotas de inscripción ya fue aprobado por el Consejo Universitario, en su sesión del 7 de junio.
 - b) Los reglamentos de exámenes y de inscripciones y los vínculos entre la UNAM y el CENEVAL, se discutirán en los espacios de discusión y análisis y

posteriormente en el Consejo Universitario, por ser estos asuntos que competen a toda la comunidad.

2.- Establecer espacios de discusión y análisis sobre los problemas fundamentales de la Universidad en busca de las medidas que conduzcan a los cambios necesarios en la institución. Estos espacios estarán abiertos a todos los sectores de la Universidad. El Consejo Universitario prestará atención preferente a las conclusiones obtenidas en dichos espacios y las traducirá en resoluciones.

3.- En el momento en el que el Consejo General de Huelga manifieste su intención de levantar la huelga a condición del establecimiento de dichos espacios, el Consejo Universitario decretara la apertura de los mismos y nombrara una comisión organizadora representativa de todos los sectores de la comunidad universitaria. En un plazo máximo de 60 días después de levantada la huelga, empezaran a funcionar los distintos espacios de discusión y análisis.

4.- Las autoridades universitarias tomaran las medidas pertinentes para garantizar que todos los alumnos tengan la oportunidad de terminar el semestre transcurrido.

5.- Dentro del marco de la legislación universitaria, no se aplicarán sanciones de ningún género a los Universitarios por haber participado en la huelga.

6.- Ofrecemos constituirnos en una comisión de seguimiento hasta que se aprueben los puntos anteriores.

La propuesta fue en primera instancia desechada por el CGH pues se consideró que no satisfacía las demandas mínimas del pliego petitorio. Días después, el 1 de agosto, comenzaron las inscripciones extramuros para el nuevo semestre y un día después entró en vigor el RGP aprobado el 7 de junio. Estos eventos alertaron a un sector de los huelguistas

pues consideraron que la propuesta de los profesores eméritos era una trampa de la Rectoría para terminar el conflicto pasando por alto las demandas del pliego petitorio. El 10 de agosto CGH y profesores eméritos se encontraron en un dialogo público en el auditorio “che Guevara”. Durante varias horas se discutió la propuesta de los ocho académicos sin que ambas partes llegaran a un acuerdo. Finalmente, el 14 de agosto la propuesta fue desechada por los estudiantes. Para este punto era evidente la división del sector estudiantil, entre los denominados “moderados” y los “ultras”. El ala moderada se componía de estudiantes que querían recuperar el semestre lo más pronto posible, buscaban el dialogo y la derogación de las modificaciones al RGP, así como el pronto retorno a clases. Mientras que los denominados “ultras” buscaban que las autoridades cumplieran cabalmente con todas las peticiones del pliego petitorio, solo de esta manera se levantaría la huelga.

Pasaban los días y la solución al conflicto aun parecía estar lejos. A estas alturas tanto el rector como el presidente Zedillo daban declaraciones públicas acerca de “recuperar” la Universidad a como diera lugar incluso, de ser necesario, de usar la fuerza pública. Durante su informe de gobierno, el 1 de septiembre, llamó la atención que Ernesto Zedillo omitió el conflicto de la UNAM, uno de los más importantes en la historia de esa institución. Mientras tanto los estudiantes continuaban en pie de lucha. Estos se organizaron en brigadas que cumplían con diferentes funciones intra muros y extra muros. Mientras que unos cuantos hacían de comer y la limpieza. otros salían a “botear” e informar a la población acerca del conflicto.

En el mes de septiembre el Consejo Universitario formó una comisión de contacto con la que se buscaría el dialogo con el CGH para llegar a acuerdos y así solucionar el conflicto que mantenía cerrada la universidad. Así pues, se dieron encuentros entre la comisión de contacto y una comisión de enlace del CGH, sin embargo, no se produjo un avance significativo que permitiera atisbar cuando habrían de retomarse las clases. La “comisión de contacto” ponía la

propuesta de los eméritos como punto de partida del dialogo; los paristas la rechazaban. En un informe presentado por la propia “comisión de contacto”, ante el pleno del consejo universitario, se pidió extender el tiempo para poder entablar un dialogo con el CGH, ya que como esta misma reportó, los paristas no mostraban confianza hacia los intentos de las autoridades y el Consejo Universitario a sostener un dialogo.

Así pues, mientras el rector Barnes hacia constantes llamados a recuperar la universidad, presa de unos cuantos decía, los estudiantes paristas salían a las calles en múltiples ocasiones. El 14 de octubre se llevó a cabo una marcha en frente de las instalaciones de TV AZTECA y Televisa, las dos televisoras más importantes del país. Los estudiantes se congregaron en una de las arterias principales de la Ciudad de México, la avenida anillo periférico. Las autoridades capitalinas, a través de la seguridad pública, replegaron a los estudiantes de manera violenta. Días después, el 21 de octubre, Barnes de Castro, expresaría en un mensaje a la opinión pública que lo ocurrido durante la marcha del pasado 14 de octubre fue una consecuencia que provocaron los estudiantes por haber cerrado una avenida como periférico. A partir de entonces, y a finales del mes de octubre estudiantes de la Universidad, así como algunos actores políticos comenzaron a pedir la renuncia de Barnes. Por su parte el CGH convoco a la ciudadanía a una “consulta ciudadana por la renuncia de Barnes”, la cual logró juntar más de cuatrocientos mil votos, la mayoría a favor de la renuncia del rector. (Meneses, M., 2019). Por su parte, el Consejo Universitario manifestaba su respaldo al rector Francisco Barnes, así mismo daban a conocer que el dialogo con el CGH se había roto.

Finalmente, el 12 de noviembre Francisco Barnes anunció su renuncia como rector de la Universidad ante la Junta de Gobierno. Seis días después sería anunciado rector el doctor Juan Ramon de la Fuente. Durante su toma de protesta De la Fuente manifestó su intención de dialogar con los estudiantes. Al menos en el discurso así parecía. En un nuevo intento por levantar la huelga el rector De la Fuente citó a los integrantes del CGH a un dialogo público en

el palacio de minería el 29 de noviembre. Tras cinco encuentros entre la comisión de rectoría y el CGH lograron firmar sus primeros acuerdos el 11 de diciembre. Con esto parecía que quedaban sentadas las bases de una futura solución al conflicto universitario. Sin embargo, el 13 de diciembre un grupo de estudiantes protestaba enfrente de la embajada de los Estados Unidos por la represión policíaca en Seattle durante la reunión de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y por la liberación del periodista Mumia Abu Jamaal. Esta protesta fue reprimida por el cuerpo de granaderos, lo que dejó un saldo de al menos cien jóvenes detenidos y mandados al reclusorio norte. Este evento volvió a detener el diálogo entre la comisión de rectoría y el CGH. El CGH volvió a dividirse, ahora entre quienes pedían la liberación de sus compañeros y los que querían seguir el diálogo con rectoría.

Fue entonces que el 6 de enero del año dos mil, el rector De la Fuente presentó al Consejo Universitario una “propuesta para la reforma universitaria y solución al conflicto”, misma que fue aprobada por el consejo. La propuesta contenía 5 puntos en los cuales se establecía:

1.- Se dejará sin efecto el Reglamento de pagos aprobado el pasado 15 de marzo y las modificaciones del 7 de junio.

2.- El Congreso Universitario analizará y definirá lo relativo a los reglamentos generales.

3.- Las facultades y escuelas establecerán, cada una a través de sus consejos técnicos, los mecanismos y procedimientos que permitan a todos los alumnos, sin excepción, regularizar su situación escolar.

4.- El Congreso Universitario analizará y definirá lo relativo a la relación entre la UNAM y el CENEVAL.

5.- Las autoridades universitarias gestionaran, en el ámbito de su competencia, el retiro de las actas en contra de los universitarios participantes en el movimiento y harán, en el mismo

sentido, la solicitud que proceda en relación a las denuncias presentadas ante las instancias legales correspondientes.

Días después el rector convocaría a la comunidad universitaria a participar en el plebiscito que pondría a consideración su propuesta aprobada días antes. Este ejercicio tendría lugar el 20 de enero. Dicha propuesta contó con el apoyo de intelectuales, profesores, ex rectores y políticos. Inclusive la jefa de gobierno del Distrito Federal, Rosario Robles, respaldó esta iniciativa.

Llegó el día y se reportaron 890 casillas y se contó con la participación de 180 mil integrantes de la comunidad universitaria. La comunidad tuvo que responder a dos preguntas:

1.- ¿Aprueba la Propuesta institucional, dada a conocer el 6 de enero?

2.- ¿Considera que con esta propuesta debe concluir la huelga universitaria?

De acuerdo con las cifras oficiales el 89% votó a favor de la propuesta y el fin del conflicto. De la Fuente hizo un llamado al CGH a reconocer los resultados del plebiscito. Los resultados obtenidos en el plebiscito dieron pie a que las autoridades universitarias fueran tomando los planteles que se encontraban en paro. Las del CUEC y la ENEO fueron las primeras instalaciones en ser “recuperadas”. En el intento por recuperar las instalaciones de la prepa 3 se presentaron hechos violentos en los que se vieron involucrados los estudiantes que se encontraban en aquel plantel, así como porros y elementos de la Policía Federal. Hubo alrededor de 250 estudiantes detenidos y al menos 30 heridos. El CGH se pronunció en contra de los hechos ocurridos e hizo un llamado a liberar a sus compañeros detenidos. El CGH convocó a una asamblea extraordinaria la noche del 5 de febrero, en la que se evaluó retomar el diálogo con la comisión de rectoría y se fijó un posicionamiento respecto a lo ocurrido en la preparatoria 3. Finalmente, el día 6 de febrero, a las 6 de la mañana, mientras los estudiantes hacían guardia, cerca de mil elementos de la PFP irrumpieron en las instalaciones de la UNAM,

en el auditorio “Che Guevara” específicamente. El saldo del operativo dejó un poco más de medio millar de estudiantes detenidos, acusados de terrorismo, asociación delictuosa, robo, daño en propiedad ajena, entre otros. Inmediatamente las autoridades universitarias y políticos justificaron la entrada de la PFP a las instalaciones de la universidad, así como el levantamiento de la huelga. A los pocos días se llamó a los estudiantes a volver a las aulas el 14 de febrero. Con esto se ponía fin a la huelga más larga en la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México. La lucha continuaría y ahora sería por la libertad de los compañeros presos. Sin embargo, la huelga había terminado.

Capítulo 5. Método

De acuerdo con lo expuesto hasta este punto nos encontramos frente a dos estructuras sociales con un objeto en común, lo cual genera cierta polémica. La representación del pasado es lo que se encuentra en disputa. Ya sea a través de la memoria o de la historia la representación del pasado comprenderá una función comunicativa, ya que en ambos casos la actividad narrativa coadyuva a consolidar ambos procesos. Por tanto, las narrativas deberán estar sujetas a un análisis, ya que de acuerdo a su estructura será la forma en la que el pasado será representado. Habiendo dicho esto, como cualquier investigación que busca analizar una problemática, tendremos que apegarnos a una metodología que le otorgue rigurosidad a lo aquí planteado.

El termino método proviene del griego *methodos* que quiere decir modo de investigar (Gómez de Silva, 2001). No existe un método único para llevar a cabo una investigación, sino más bien dos; el cuantitativo y el cualitativo. Ambos métodos son técnicas que generan conocimiento a partir de la recolección y el análisis de información. Sin embargo, existen diferencias entre uno y otro. Recibe el nombre de método cuantitativo aquel tipo de investigación que a través de la matematización o cuantificación de la realidad se pretenden encontrar las causas de un fenómeno. Dicho método se sirve de herramientas como estadísticas, predicciones, encuestas etc. Por otro lado, el método cualitativo implica el uso de materiales empíricos a través de los cuales se busca comprender la realidad de las personas en función de los significados que emplean.

Durante mucho tiempo en Psicología se priorizó el uso del método experimental pues era considerado el único método objetivo. No obstante, en tiempos recientes el uso de la metodología cualitativa ha ido en aumento lo cual permite explorar de manera distinta los fenómenos psíquicos.

Este último, al cual recurriremos para los propósitos y necesidades del presente trabajo, se interesa por los significados sociales y la manera en que intervienen en la experiencia humana, en otras palabras, por la realidad socialmente construida. El método cualitativo se encuentra ligado a “temáticas acerca de la cultura, la alteridad, la formación de sujetos, la acción colectiva y las relaciones Estado-sociedad” (Guereca, 2016, p.14). La metodología cualitativa, en otras palabras, se encarga de aquello que no es cuantificable, como las emociones, la ideología, el significado entre otros.

5.1 La Entrevista

Ahora bien, entre las múltiples técnicas vinculadas con la investigación cualitativa se encuentra la entrevista, de la cual nos valdremos en este trabajo para recolectar información. A decir de Bogdan (2009) las entrevistas se tratan de “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (p.101).

Así pues, nos valdremos de los relatos de 20 ex participantes de la huelga de la UNAM, así como de fuentes oficiales, para llevar a cabo un análisis sobre la forma como representan al pasado, un mismo acontecimiento.

5.2 Planteamiento Del Problema

Si uno se dispone a buscar información acerca de lo ocurrido la tarde del 2 de octubre de 1968 en la plaza de Tlatelolco se llevará una sorpresa al ver que dicho evento es descrito y reconstruido de forma distinta de acuerdo a la fuente. Si se recurre a fuentes oficiales como

periódicos, videos de noticieros de aquel tiempo o los propios libros de texto gratuito se obtendrá una versión que dista de la de los sobrevivientes de aquel día. Hasta parecería que se habla de dos sucesos diferentes, aislados, sin embargo, se entiende que cada versión obedece a necesidades distintas.

Lo anterior sirvió como referencia al momento de indagar en lo ocurrido en 1999 con el movimiento estudiantil de la UNAM. Si uno de los movimientos estudiantiles más importantes de nuestro país, con su trágico desenlace, ha sido objeto de alteraciones en su reconstrucción ¿Qué sería de un movimiento estudiantil de escala menor y sin el número de muertos como el de 1968?

Por esta razón, y en el marco del vigésimo aniversario del estallido de la huelga de 1999 en la UNAM, nos dispusimos a indagar en las diversas fuentes que lo reconstruyen para saber de qué forma se lleva a cabo.

5.3 Objetivo General

Conocer de qué forma se reconstruye el movimiento estudiantil de la UNAM de 1999 a partir de la memoria de los ex participantes y de las fuentes oficiales.

5.5 Contexto

Se contactó a 20 exparticipantes del movimiento estudiantil de 1999 con el fin de entrevistarlos y recabar información sobre su experiencia durante el movimiento. Se buscó que los entrevistados hayan pertenecido a corrientes diferentes dentro de la huelga, esto para que la información recopilada no estuviera inclinada hacia una corriente en específico y para que existiera pluralidad. Fue así como se entrevistaron a estudiantes de bachillerato de aquel entonces, integrantes del CGH y otros personajes del movimiento estudiantil de 1999.

A partir de lo anterior se optó por no realizar una entrevista estructurada, por tanto, se eligieron preguntas que permitieran conocer más detalles sobre la vivencia de los entrevistados durante el movimiento.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma cordial y respetuosa, en lugares que se acordaban en conjunto con la persona entrevistada. Siempre se mostró disposición de tiempo de ambas partes.

Capítulo 6. Análisis de Resultados

A partir de información recolectada a partir de entrevistas hechas a ex participantes de la huelga de la UNAM de 1999, así como de la recuperación de testimonios recuperados en diversos textos y de información recolectada de fuentes oficiales (gacetas, periódicos y discursos oficiales) se abordan dos formas distintas de reconstrucción del movimiento estudiantil de 1999.

De las fuentes mencionadas se extrajo información general, puntos en común, para poder llevar a cabo una revisión en torno a la forma en como fueron reconstruidos cada uno desde ambas perspectivas, desde cada versión. De acuerdo a lo anterior fueron escogidos seis momentos de la huelga de 1999 que, de acuerdo con las fuentes oficiales y los testimonios de los entrevistados, fueron cruciales en el desarrollo del movimiento.

A continuación, se presentan los 6 momentos seleccionados junto con su reconstrucción a partir de las fuentes oficiales y de la memoria colectiva de los ex huelguistas.

1.- Antecedentes Y El Porqué De Las Modificaciones Al RGP

Versión oficial –De las fuentes oficiales se extrajo la siguiente información al respecto:

Debido al recorte presupuestal a la Universidad se hace un llamado a la comunidad estudiantil a contribuir al sostenimiento de su alma mater, independientemente de su clase social. Los fondos recaudados servirían para mejorar los servicios de biblioteca, aulas, salas de cómputo, laboratorios de idiomas, instalaciones deportivas etc. (Gaceta, 15 de febrero 1999, p. 3).

- “A los grupos que pretenden apropiarse de la institución para convertirla en vehículo de intereses particulares, les reiteramos que la Universidad no cederá ante sus amenazas ni presiones, y que la mayoría de universitarios de opondrá.” (Barnés, Gaceta, 12 de abril, p. 14).

- “La Universidad nunca ha sido gratuita y que siempre ha cobrado cuotas a los alumnos por los servicios educativos que presta.” (Barnés, Gaceta, 15 de febrero 1999, p. 4).

Versión de la Memoria Colectiva: Argel Pineda, estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales durante el movimiento estudiantil de 1999, señaló:

El movimiento de la UNAM entendió que la educación superior pública y gratuita debía ser defendida ante el intento del gobierno mexicano (en seguimiento directrices de entidades financieras internacionales) de convertir este derecho en una mera mercancía al alcance únicamente de quien pudiese pagarla. (comunicación personal, 18 de septiembre de 2019).

Por su parte, Mario Benítez, estudiante de la Facultad de Economía durante la huelga, expuso lo siguiente:

...vienes de momentos, 86-87, 90, 92, 95, 97. Y algo debe quedar claro: todo el tiempo, quien genera inestabilidad en la universidad, quien la mete en conflictos ¡son las mismas autoridades!....Cuando llegamos al 99, es esa estructura minoritaria y jerárquica vertical, quien impone las cuotas y otras medidas privatizadoras... Entonces aparece la memoria histórica, las generaciones cambian, pero la memoria histórica si existe...Si rechazamos el cobro voluntario, es porque tienes visión histórica y futura, tienes en el análisis todo ese recorrido que le antecede a este momento y ya o deseas repetir la misma historia. (Benítez, Mario, Comunicación personal, 7 de septiembre de 2019).

Por otro lado, Leticia Contreras, estudiante de la Facultad de Ciencias durante la huelga, refirió:

...una parte de lo que argumentaban las autoridades, el gobierno, algunos investigadores, los analistas del Banco Mundial, de la OCDE y de todos los organismos internacionales, era que el Estado no podía sostener una universidad gratuita para tantos estudiantes (en 1999 había ya más de 250 mil estudiantes en la UNAM); uno de sus objetivos era terminar con la Universidad de masas y lograr hacer que el estudiante pagara por el costo de su educación. (Contreras, 2022, p.449)

Así pues, el llamado del rector Barnés de Castro a la comunidad estudiantil a “solidarizarse con su alma mater” buscó convencer de que las medidas implementadas eran en beneficio de la universidad y los alumnos, y que no violaban el artículo 3ro de la constitución y que en ningún momento se planteaba una privatización.

En tanto la narrativa de los entrevistados reivindica las batallas estudiantiles del pasado en contra de los mismos intereses. Se hizo énfasis en lo ocurrido durante los años 1986, 1992, 1995 y 1997, en los que, de acuerdo con su testimonio, las autoridades universitarias intentaron privatizar la universidad, cerrarla a la masa, hacerla una mercancía.

El acto de evocar los movimientos estudiantiles de 1986, 1992, 1995 y 1997 puede comprenderse de mejor manera si retomamos lo expuesto por Maurice Halbwachs, para quien hablar de memoria colectiva es evocar un acontecimiento que ocupa un lugar en la vida de nuestro grupo (Halbwachs, 2012). Es así como la pertenencia a una misma comunidad estudiantil, de la misma casa de estudios y estar bajo la misma amenaza que la de veces anteriores, permite evocar un extracto del pasado común. Del mismo modo, Halbwachs escribió lo siguiente: no se tiene que haber presenciado el pasado para poder reconstruirlo dado a que el grupo nos dará las herramientas para hacerlo (2012). Para este caso, activistas y algunos ex participantes de movimientos estudiantiles del pasado se encargaron de mantener vigentes luchas pasadas, mismas que los estudiantes cegeacheros mantuvieron presentes durante toda la huelga.

Al igual que Mario, Argel Pineda, estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales durante el movimiento estudiantil de 1999, señaló:

Sabíamos de la experiencia de años atrás, del dialogo publico entre los representantes de Rectoría y el movimiento estudiantil fines de 1986, y de la huelga de tres semanas a inicios de 1987. Sabíamos que en el 92 la Rectoría había anunciado de nuevo el aumento de cuotas, y ante las primeras movilizaciones estudiantiles prefirió no hacerlo; vimos como en el 97, ya bajo la Rectoría de Barnés, se aprobó la contra reforma al Reglamento de Inscripciones y Exámenes. (Comunicación personal, 18 de septiembre de 2019)

Por su parte, Manuel Corona, estudiante de la Facultad de economía durante la huelga, expresó lo siguiente:

Cuando el rector Francisco Barnés de Castro se atrevió a anunciar su propuesta para hacer modificaciones al Reglamento General de Pagos, la comunidad estudiantil, académica y administrativa se dividió en posiciones encontradas, pues hubo quienes inmediatamente percibieron los tintes privatizadores de esta propuesta que los predecesores de Barnes ya habían intentado impulsar... (Corona, 2022, p.59).

Siguiendo con los antecedentes, resulta interesante, revisando los testimonios de los cegeacheros, la trascendencia que cobró un salón de clases donde, de acuerdo a los testimonios, se trazó la ruta de la lucha estudiantil antes de estallar la huelga. El salón 104 de la Facultad de economía es significativo, un lugar de memoria. Así lo deja ver Lydiette Carrión: "...las reuniones previas al estallido de la huelga en el legendario salón 104 de la Facultad de Economía. En este punto crítico, hubo un pacto de trabajo conjunto entre grupos con perspectiva, identidad y objetivos diferentes" (2022, p. 16). Algo similar expresa Bolivar Huerta, estudiante en aquellos años de la Facultad de Ciencias: "La última reunión de activistas, en la que se definió el pliego huelguista que presentaríamos en común con todas las asambleas,

tuvo lugar en el legendario salón 104 de Economía.” (Huerta, 2022, p.284). Calificar de legendario al salón 104 de la Facultad de Economía lo dota de sentido tenga. De esta forma, un salón, como cualquier otro de los que hay en Ciudad Universitaria, se convierte en un lugar de memoria, esos en donde se acumula la experiencia humana y se convierte en depósito de recuerdos (Fernández, 1994).

A partir de lo referido por los entrevistados queda decir que el pasado se convierte en una unidad de análisis que permite contextualizar las causas del movimiento y las acciones de las autoridades universitarias. Tanto Mario, Argel, y Manuel retoman elementos sociales bien definidos que les ayudan a reconstruir un cuadro del pasado. Dichos elementos son: las fechas, los eventos precedentes, el pasado común, el recuerdo de otros (Halbwachs, 2012).

2.- 15 De Marzo: Aprobación a las Modificaciones Al RGP.

Versión Oficial: -En las fuentes oficiales se puede leer lo siguiente: “Ayer el Consejo Universitario aprobó por mayoría, con 94 votos a favor, cuatro en contra y ninguna abstención el Reglamento General de Pagos de la UNAM.” (Gaceta, 16 de marzo de 1999, p.3)

- “Debido a la imposibilidad de realizar la sesión del Consejo Universitario en la sede original (torre de rectoría), esta se llevó a cabo en el Instituto Nacional de Cardiología.” (Gaceta, 16 de marzo, p. 3).

- “La UNAM es y debe seguir siendo una institución pública financiada por el Gobierno Federal con recursos suficientes para garantizar su buen funcionamiento.” (Barnés, 16 de marzo 1999)

- “La UNAM requiere que todos los que han sido beneficiados o se beneficien actualmente de la labor que realiza, se solidaricen con la institución y participen de manera complementaria en su financiamiento.” (Barnés, 16 de marzo 1999)

Versión de la memoria colectiva: Mario Benítez refirió al respecto:

“...con tan solo dos votos de estudiantes, allá en el Instituto de Cardiología, aprobaron el incremento de cuotas pagaderas por 300 mil universitarios, el 15 de marzo. ¿Quiénes son los desestabilizadores de la máxima casa de estudios? ... son esas decisiones acordadas de manera jerárquico-verticales y que toman los burócratas, a espaldas de la comunidad y en su contra. “(Comunicación personal, 7 de septiembre de 2019).

Por su parte, Sandra Romero, ex integrante del CGH, declaró en una entrevista lo siguiente:

El lugar intento mantenerse en secreto y 35 consejeros estudiantiles opositores no fueron notificados, en un intento por simular ante los medios que la votación a favor sería unánime y sin protestas...La escandalosa votación se dio ¡en 3 minutos!, con consejeros opositores que no alcanzaron a entrar. Con 59 votos a favor, 3 en contra, 3 abstenciones y 35 ausencias forzadas. (Moissen,S. 2014, p. 163).

Por último, Lorena Cervantes, una de las entrevistadas, quien durante la huelga fue estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, manifestó lo siguiente: “Fue muy indignante la forma en la que las aprobaron” (Comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

De acuerdo a lo anterior se infiere que la trascendencia de este evento para los entrevistados estriba en la forma como fueron aprobadas las modificaciones al RGP, por eso se recuerda.

Por otro lado, debe resaltarse el hecho de que este evento (la aprobación a las modificaciones al RGP) queda enmarcado en una fecha (15 de marzo de 1999), misma que, de acuerdo con Halbwachs, sirve para situar nuestros recuerdos (2010). Es así que mientras

desde la versión oficial la fecha es simplemente un dato, para efectos de la memoria las fechas son contenedores de recuerdos, referencias sociales.

3.- Propuesta De Los Eméritos

Versión oficial. La propuesta de los 8 distinguidos profesores debe ser la base sobre la cual debe construirse la solución al conflicto. (Gaceta, 9 de agosto 1999, p. 3).

-La propuesta de los eméritos busca conciliar los intereses de toda la comunidad y, en ese sentido, significaría una vía de solución. (Palabras de Barnés de Castro)

Versión de la memoria colectiva: En lo que respecta a este pasaje de la huelga encontraremos versiones encontradas. Por su parte Alberto Pacheco, una de las caras más reconocidas del CGH, expresó lo siguiente: “Los eméritos representaron un acto de provocación para desacreditar al CGH públicamente y trabajar la salida represiva” (2022, p.45).

Otro testimonio deja ver lo siguiente:

Los debates en torno a la propuesta de los eméritos eran moneda corriente en las asambleas locales y en las plenarias del CGH. Algunas escuelas pedían analizarla al considerarla una posibilidad de solución, otras escuelas opinaban que era tramposa. La ultra se impuso y el 31 de julio el CGH la rechazó por primera vez, argumentando que no satisfacía el cabal cumplimiento de los seis puntos del pliego petitorio. (Meneses, 2012, p. 94).

Por otro lado, hubo quienes que consideraron que la propuesta de los méritos era una solución factible al conflicto:

Ante la falta de perspectivas para resolver el conflicto, ocho distinguidos académicos e investigadores. Representativos de la pluralidad universitaria, hicieron una propuesta de solución que hice mía desde el primer momento...Sin ninguna duda, “La propuesta de los Eméritos” ganó el debate público y generaron una fuerte corriente de opinión a su favor entre los universitarios. Fueron al Che Guevara y salieron airosos. Pero en el CGH le faltaron dos votos para aprobarse porque el CEM (Comité Estudiantil Metropolitano) cambio de parecer en el último momento, y ahí se perdió la mayor y quizá la última oportunidad de solución negociada. (Belaunzaran, 2022, p.118).

En este mismo sentido otro ex participante de la huelga señaló lo siguiente:

...el bloque de organizaciones ultraizquierdistas que funcionaron como la dirección política oculta pero real de la huelga impidieron que se realizara un cambio de terreno a pesar de ver la debilidad que ya presentaba el instrumento huelga...Creyeron que la única manera de derrotar a las autoridades era la huelga. Sincera y erróneamente se jugaron la carta del todo o nada. (Sánchez, 2016, p. 38).

Del mismo modo Bolívar Huerta, quien durante la huelga era estudiante de la Facultad de Ciencias, apuntó lo siguiente: “La propuesta de los eméritos solucionaba el conflicto...El CGH decidió rechazarla por considerarla insuficiente” (Huerta, 2022, p. 288).

Sin embargo, otro sector de la comunidad estudiantil expresó:

La propuesta de los eméritos tampoco garantizaba el cumplimiento de las demandas estudiantiles y ni siquiera reconocía la necesidad de un Congreso Universitario. Al interior del movimiento, con un natural desgaste debido al tiempo de huelga transcurrido, se hacen más evidentes las diferencias...Eso devino una discusión interna muy ríspida y una polarización de las distintas posturas dentro del movimiento (Pineda, Argel, comunicación personal 18 de septiembre de 2019)

Otro testimonio refirió:

...los eméritos estaban queriéndonos hacer gueyes. Pues sí, lo veíamos como una trampa, la verdad. Uno, nos querían argumentar que las cuotas pasaban a ser voluntarias, si para empezar las cuotas ya eran voluntarias en la UNAM, nos estaban engañando, esa cuota voluntaria iba a terminar por ser un monto obligatorio. (Morales, Arturo, comunicación personal, 24 de febrero de 2020).

Al preguntársele sobre si la propuesta de los eméritos daba solución al conflicto, Lorena Cervantes respondió:

No daba solución. Desde la perspectiva, creo que, de la mayoría de los estudiantes movilizados, tan es así que se mantuvieron cerradas las escuelas, se mantuvo la huelga, no cumplían. Sencillamente, se iba a posponer, o se mantenía en suspenso. Se daba pie para que posteriormente volviera a lanzarse la reforma al Reglamento General de Pagos, y al resto de las demandas no se le daba ninguna importancia (Comunicación personal, 19 de septiembre de 2019).

Mario Benítez dijo al respecto “Desde la secretaria de Gobernación se cocinó el plan de usar a los eméritos para que el Gobierno se saliera con la suya” (Comunicación personal, 7 de septiembre de 2019).

Por último, Rosa María Bayona, quien fuera profesora durante la huelga, manifestó:

Y cuando lo de los Eméritos, creo que también los chicos del CGH argumentaron muy buenos elementos, muy buenos argumentos porque no resolvía lo esencial del pliego petitorio la propuesta de los Eméritos y pues por eso la huelga continuó. Valoro que estuvo bien que haya continuado y que haya durado los 10 meses, también creo que no hubo de otra. (comunicación personal, 20 de septiembre de 2019).

La revisión de este momento representa, en la reconstrucción del movimiento estudiantil de 1999, un momento trascendental pues lo que para algún sector del estudiantado era una solución viable al conflicto, para otros tantos se trataba de una nueva estrategia de las autoridades para golpear al movimiento e incumplir con el pliego petitorio. Si bien existían diferencias en la comunidad estudiantil entre quienes apoyaban la huelga y quienes no, la propuesta de los eméritos provocó una fractura más profunda al interior del movimiento. Marcela Meneces da cuenta de la discusión y división de opiniones entre los integrantes del movimiento en torno a la propuesta de los eméritos:

En este punto se hace evidente una clara diferencia entre el recuerdo de un sector y otro. En consecuencia, tanto la reconstrucción y la evaluación del pasado, y por tanto del presente, dependerá de la persona y al grupo que pertenecía. A decir de este fenómeno fue también considerado por Halbwachs en los años 20s, pues decía que el recuerdo de un determinado evento varía de acuerdo al grupo que lo evoca (2012). Del mismo modo el sociólogo francés señalaba que en el seno de cada grupo se forman memorias colectivas originales (Halbwachs, 2012).

Mientras tanto la versión oficial es tajante, desde ahí se señala que la propuesta de los eméritos debe ser la solución al conflicto. Sin dar pie a una revisión a la propuesta de los 8 profesores eméritos, la versión invita a confiar en la propuesta.

4.- Sale Barnés, Entra De La Fuente

Versión Oficial: En las fuentes oficiales se puede leer lo siguiente:

...debido a la intransigencia de los grupos radicales que se han adueñado de la conducción del movimiento, a la injerencia de grupos políticos ajenos a la vida

universitaria y al clima de impunidad que a lo largo de estos meses ha prevalecido, he decidido presentar mi renuncia ante esta H. Junta de Gobierno.” (Barnes, Gaceta, 15 de noviembre de 1999, p. 1).

La aceptación incondicional de sus demandas (refiriéndose al pliego petitorio impulsado por el CGH) dañaría de manera irreversible la vida institucional y afectaría gravemente la calidad de sus programas. (Barnes, Gaceta 15 de noviembre de 1999, p.1).

Por su parte, Héctor Fernández, presidente de la H. Junta de Gobierno, expresó lo siguiente:

En favor del doctor Juan Ramon de la Fuente se produjo el mayor número de opiniones. Su designación cuenta así, con consenso vigoroso. Este se funda en su inminente trayectoria universitaria, en un proyecto definido y en una probada capacidad de enfrentar problemas y encontrar soluciones.

Versión de la memoria colectiva: Respecto a la renuncia de Barnés, Alfredo Bravo, estudiante de la ENEP Aragón durante el movimiento, refiere lo siguiente:

Las vicisitudes del movimiento llevaron al colapso de Barnés y al plan B del gobierno federal. El 12 de noviembre de 1999 es nombrado Juan Ramón de la Fuente como rector, sería el comienzo de la fase represiva, que aun hoy sigue vigente. (2022, p. 131).

A decir de Mario Benítez, tanto la propuesta de los eméritos y la caída del rector Barnés fueron usadas como ofertas para levantar la huelga (comunicación personal, 7 de septiembre de 2019)

En cuanto a la llegada de Juan Ramón de la Fuente a la rectoría, Manuel Corona dijo al respecto:

El nuevo rector, Juan Ramon de la Fuente fue impuesto por Zedillo y tampoco llegó con una posición conciliadora, sino a seguir con la misma estrategia del Gobierno Federal, alargar el conflicto unos meses más, sembrar la discordia en el movimiento al empezar

a tener coqueteo con el PRD y así desestabilizar al CGH, y en el momento preciso, utilizar la represión avalada por los partidos políticos.

Fuera de las instalaciones de la UNAM (pues el aviso oficial se dio en la Casa Club del Académico) y alejado de toda la comunidad estudiantil Francisco Barnés de Castro renunció a su puesto. La noticia se difundió en los medios de comunicación (radio, televisión, periódicos). Ahora bien, la renuncia del Rector de la máxima casa de estudios es sin duda un hecho trascendental, significativo, sobre todo para la comunidad estudiantil de aquel entonces. La trascendencia de un suceso así es lo que lo hace memorable: los eventos significativos delinearán la memoria del grupo (Mendoza, 2015). Ningún estudiante presenció dicho evento, no obstante, desde la perspectiva de la memoria colectiva esto no es un impedimento para que sea recordado, será su significado, que en todo caso es un material de intercambio cultural, lo que facilite su recuerdo.

La narrativa oficial descalifica y desprestigia al movimiento, lo califica de intransigente y señala, además, la intervención de actores políticos, esto con el fin de deslegitimar al movimiento estudiantil. Ahora bien, llevar a cabo una evaluación del pasado a partir de lo descrito por las fuentes oficiales nos encamina a cuestionar los propósitos de la lucha estudiantil. No obstante, algunos de los ex participantes de la huelga refieren:

Juan Ramon de la Fuente organiza el plebiscito. Entonces, nosotros advertimos con toda anticipación, que el asunto del plebiscito tenía por objeto lograr el respaldo social que necesitaba el gobierno para una decisión de fuerza, para ocupar la universidad con la tropa, con los soldados. (Mario Benítez, comunicación personal, 7 de septiembre de 2019)

Del mismo modo, uno de los abogados que defendió jurídicamente a los estudiantes detenidos del 6 de febrero, expresó lo siguiente: “El movimiento que hace De la Fuente con

varios grupos para tomar la Universidad (refiriéndose al plebiscito), es una patada de ahogado, porque ya no sabía que hacer” (Pedro Suarez, comunicación personal, 23 de agosto de 2019)

En este mismo sentido señala Alberto Pacheco:

El plan desde la llegada del rector (Juan Ramon de la Fuente) era fintar un dialogo en el Palacio de Minería que propagara la “intención de dialogo” de la Rectoría, para desgastar al movimiento sin una propuesta en la mesa; levantarse y abandonar ese dialogo, realizar una consulta-plebiscito amañado, que aglutinaría a una buena parte de la comunidad universitaria, convocar después a una masiva retoma de las instalaciones por estudiantes de derecha... (Pacheco, 2022, p.49).

5.- El Plebiscito

Versión oficial. – En torno al plebiscito se puede leer lo siguiente:

Para solucionar el conflicto se pronunció (el rector) en contra de cualquier salida violenta. Refrendó que el dialogo es la única salida al problema y propuso que las autoridades y el CGH convoquen, de manera conjunta, a un plebiscito para consultar a la comunidad universitaria acerca del pliego petitorio, incluyéndose la pregunta de si debe abrirse la Universidad antes o después de que concluyan las negociaciones. (gaceta, 7 enero 2000).

-El plebiscito es un instrumento idóneo de participación que permitirá al Rector someter a la consideración de la comunidad universitaria dichas medidas y a esta expresar libremente su opinión afirmativa o negativa sobre las mismas, cuyo mandato moral indeclinable para la comunidad universitaria toda: personal académico, alumnos,

participantes de la huelga o no, personal administrativo y autoridades. (Gaceta, 13 enero 2000).

Versión de la memoria colectiva. - Mientras que desde las fuentes oficiales se mantiene la unidireccionalidad de su relato, es decir sin contrapesos en su contenido; la reconstrucción y evaluación que hacen de este evento los ex estudiantes es más plural y diverso, se dejan ver las diferencias entre quienes apoyaban el plebiscito y los que no. Esto, claro, obedece a los múltiples colectivos que se formaron durante la huelga.

Desde una de las versiones se señala lo siguiente:

Juan Ramon de la Fuente, quien hizo de inmediato una buena labor para convocar a las comunidades, escucharlas y aceptar el dialogo público con el movimiento ya muy desgastado por los meses de la huelga y con una posición irreductible y estática. Frente a esa realidad, hizo una propuesta muy parecida a la de los eméritos y la puso a votación en un plebiscito que tuvo una alta participación de la comunidad. (Belaunzaran, 2022, p.121)

Miguel Sánchez refirió algo similar:

Entonces, contra toda lógica política, los grupos de la mega ultra: Contracorriente (hoy MTS), el Frente de Lucha Estudiantil Julio Antonio Mella (FLEJAM) y otros más comenzaron a ver la luz en las tinieblas, una esperanza que brotaba de la desesperación: la huelga débil y prolongada era la mejor manera de provocar la represión gubernamental, la cual reactivaría el movimiento estudiantil, transformándose en estudiantil-popular, y quizá en crisis pre revolucionaria... (2015, p.39)

Contrario a estas posiciones nos encontramos con lo referido por los entrevistados y el testimonio de quienes estaban a favor de mantener la huelga y en contra del plebiscito:

“...Ramon de la Fuente, quien organizaría el referéndum que abriría la puerta a la entrada de la PFP a la universidad...” (Hernández, 2022, p.145).

De la Fuente presenta su propuesta institucional para resolver la huelga de forma unilateral, la cual, en esencia, mutilaba los puntos del pliego petitorio al proponer un plebiscito para legitimarla, el 20 de enero de 2000, hecho que resultó el preámbulo de una salida policiaco-militar. (Aguilar, 2022, p.237)

Por su parte Mario Benítez manifestó lo siguiente:

...Juan Ramon de la Fuente fue reuniendo a todo ese sector que no estaba dispuesto a continuar la lucha, que ya se sentía salvado y que para él estaba resuelto el peligro de ser expulsado de la UNAM. ... Esas propuestas debilitaron al movimiento...Con la llegada de Juan Ramon llega la represión...Juan Ramon organiza el plebiscito. Entonces, nosotros advertimos, con toda anticipación, que el asunto del plebiscito tenía por objeto lograr el respaldo social que necesitaba el gobierno para una decisión de fuerza, para ocupar la universidad con la tropa, con los soldados. (Comunicación personal, 7 de septiembre de 2019).

En otro sentido, Lorena Cervantes señaló: “El plebiscito fue una estrategia más para fingir que estaban democráticamente resolviendo el conflicto, y como estaban preparando la salida violenta. “(Comunicación personal, 19 de septiembre de 2019)

Por su parte, Argel dijo que la rectoría convocó a “un tramposo plebiscito, que sería el instrumento con el que intentaría justificar la salida violenta al conflicto a través de la intervención de la fuerza pública.” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2019).

Como es evidente, al igual que la propuesta de los eméritos, este evento (el plebiscito) se aborda de forma distinta tanto en las fuentes oficiales como en el testimonio de los ex estudiantes, inclusive entre los propios testimonios existen diferencias muy específicas.

7. Seis De Febrero Entrada De La PFP A Ciudad Universitaria

Versión oficial: - “Como rector, como universitario y como mexicano, lamento que las vías que los universitarios nos dimos para resolver el conflicto hayan sido insuficientes. Lamento que se haya tenido que llegar a este extremo” (De la Fuente, 7 de febrero del 2000).

También se puede leer lo siguiente:

Los universitarios luchamos por resolver este conflicto por nosotros mismos y lo hubiéramos logrado si se nos hubiera dejado hacerlo. Lo impidió la intervención de grupos ajenos a la institución y los diversos intereses que representan, que en su momento señale con toda claridad. (De la Fuente, 7 de febrero del 2000)

- “Difícil momento al que lamentablemente se ha llegado una vez agotadas las vías universitarias para la solución del conflicto.” (mensaje de la junta de gobierno de la UNAM).

Versión de la memoria colectiva: Al 6 de febrero, día en el que se rompe la huelga más larga en la historia de la UNAM, le precede la toma de la preparatoria 3 el día 1 de febrero, hecho que es retomado por un sector de los estudiantes de aquel entonces:

El 1 de febrero, después de un intento de toma-asalto de la Preparatoria 3 por parte de un grupo de porros...un grupo del CGH defiende la preparatoria y se arma la gresca...La Prepa es rodeada; primero, por granaderos que están a la orden del gobierno local del PRD y, después, por la Policía Federal Preventiva... Ahí nos detienen a más de 300 estudiantes...a quienes nos detienen el 1 de febrero en la Prepa 3, nos llevan a las instalaciones de la PGR en Camarones. (Mendoza, 2022, p.79)

Por otra parte, María Elena Velázquez, quien fuera estudiante de la Facultad de Veterinaria y Zootecnia durante el movimiento estudiantil de 1999, refirió:

Los eventos del primero (en Prepa 3) y seis de febrero (ya del año 2000) con la entrada de la Policía Federal Preventiva PFP marcaron indiscutiblemente mi vida, la del resto de los compañeros huelguistas y de toda aquella gran población que nos apoyaba... Aunque fui detenida en la plenaria del CGH, en el Auditorio Che Guevara, aquel 6 de febrero (7:15 a.m.), mi estancia solo llegó a la PGR de Camarones. (Velázquez, 2002, p. 394)

Desde el discurso del rector se legitimaba la toma de las instalaciones universitarias el 6 de febrero. En el mismo discurso del Rector De la Fuente, publicado un día después en la gaceta universitaria, se omitió el saldo de estudiantes detenidos durante este operativo y el número de elementos de la PFP que participaron, un dato que no pasó desapercibido entre los estudiantes de aquel entonces:

La Rectoría y el gobierno echan mano de porros – golpeadores a sueldo- para agredir al movimiento estudiantil el 1 de febrero de 2000 en la Preparatoria 3, para luego finalizar con el uso de la fuerza ocupacional de la Policía Federal el 6 de febrero, con el resultado de casi un millar de estudiantes detenidos. (Argel Pineda, comunicación personal, 2019)

Por su parte Lorena Cervantes dijo: “Hubo un clima represivo. Que la huelga haya terminado con la entrada de la PFP a todos los campus de la UNAM y con la aprehensión de 998 estudiantes da cuenta de ello.” (Comunicación personal, 19 de septiembre de 2019)

Del mismo modo Agustín Ávila, estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales durante la huelga, señaló: “La madrugada del 6 de febrero de 2000, efectivos de la PFP ingresaron al campus universitario y rompen la huelga con la detención de más de 700 estudiantes que se encontraban en el auditorio Che Guevara”. (Ávila, 2022, p. 232)

Para los entrevistados la detención masiva de estudiantes entre el 3 y 6 de febrero del año 2000 es un acontecimiento digno de recordar para los ex cegeacheros. Por el contrario, el rector y la junta de gobierno de la UNAM insistieron en que agotaron todas sus opciones para solucionar el conflicto. Si bien el número de estudiantes detenidos aquella noche varia, el rompimiento de la huelga de esa forma es ya un momento significativo.

En torno a este evento que marcó el fin de la huelga cabe destacar la trascendencia simbólica del auditorio “Che Guevara” en la madrugada del 6 de febrero en Ciudad Universitaria, ya que se trataba del auditorio más importante de la Universidad en aquel entonces, y que además había servido como foro para las asambleas del CGH durante la huelga. Entonces, lo ocurrido la madrugada del 6 de febrero del 2000 queda enmarcado en una fecha (6 de febrero) y un lugar (auditorio “Che Guevara”), lo cual ayuda a que los recuerdos sobre aquel momento puedan recuperarse quedando fijos en ambos marcos. Así lo explicaba Halbwachs (2012) para quien que el tiempo y los lugares sirven para situar nuestros recuerdos y los del grupo.

Conclusiones

Después de haber recopilado información tanto de fuentes oficiales como del testimonio de los ex participantes de la huelga estudiantil de 1999, podemos concluir lo siguiente:

Tanto la memoria colectiva como las fuentes oficiales tienen forma narrativa. Es decir que en ambos casos los pormenores del movimiento estudiantil de 1999 de la UNAM fueron anunciados de forma de narrativa. Las notas periodísticas, los discursos oficiales y el testimonio de los entrevistados adoptaron una forma discursiva narrativa, y será, pues, porque al intentar reconstruir la realidad, en este caso el pasado, no hay discurso que permita hacerlo tan bien como la narrativa. Ninguno de los entrevistados se sirvió de otro tipo de discurso, lo cual evidencia la estrecha relación del hombre con este tipo de discurso.

Lo anterior nos lleva a la segunda conclusión: la reconstrucción del pasado es una acción mediada. Es decir, la narrativa es el elemento mediador en el proceso de reconstrucción del pasado, en este caso del movimiento estudiantil de 1999. Debemos señalar que la composición simbólica del lenguaje lo convierte en un instrumento cultural que facilita la tarea de reconstrucción del pasado, tal como Vygotsky (2017), Bruner (2013) y Wertsch (1998) dejaron verlo en sus escritos.

A partir del ejercicio aquí planteado se hacen explícitas las diferencias en el contenido de la narrativa oficial y de las narraciones de los entrevistados, las cuales obedecen a necesidades distintas. Mientras que desde la voz de los entrevistados salen a relucir detalles específicos del movimiento, a diferencia de la narrativa oficial que se manifiesta de forma escueta. Lo anterior puede estar relacionado con el hecho de los ex huelguistas buscan r

Por otra parte, es importante poner a consideración que las historias planteadas tanto por las fuentes oficiales como por los entrevistados manifiestan diferencias significativas lo cual

abre una brecha en la reconstrucción del pasado que tiene que analizarse. Y aunque esto estaba previsto desde un inicio, resulta interesante comparar ambas versiones debido a que representan una realidad distinta. Por un lado, el testimonio de los entrevistados era muy extenso y brindaba muchos detalles, en cuanto a fechas, lugares, participantes etc., y aun cuando se presentaron algunas variaciones en los relatos de cada persona en relación con el desarrollo del movimiento, así como la trascendencia de ciertos grupos y personas durante el movimiento, coincidían en muchas otras, como por ejemplo en los antecedentes, el contexto político, las causas del movimiento entre otras. Por otro lado, desde las fuentes oficiales se vislumbran características diferentes ya que se presenta una historia mucho más breve, con menos detalles, que parecía estar hecha de manera cuidadosa para que no existieran contradicciones o huecos en blanco que dieran pie a cuestionamientos.

Aunado a lo anterior es importante resaltar la pluralidad narrativa en la reconstrucción que hicieron los entrevistados. Hay división de opiniones entre quienes estaban a favor de ciertas medidas y quienes estaban en contra. Cada voz aporta elementos que enriquecen la reconstrucción crítica de este suceso. Por otro lado, la reconstrucción que cada uno de los ex participantes hizo estaba relacionada con el papel que jugaron dentro del movimiento, al grupo o sector social al que pertenecían, su posición política entre otros factores. Cosa contraria a la narrativa oficial que no presenta variaciones, es tajante. Esta característica propia de los relatos que se forman a partir de la memoria amplía la discusión en torno a un acontecimiento, en este caso la huelga de 1999 en la UNAM, y enriquece la autocrítica.

Las entrevistas se llevaron a cabo en instalaciones de Ciudad Universitaria y alrededores, lo cual ayudó, de acuerdo con nuestras observaciones, a que el testimonio de los entrevistados se enriqueciera, toda vez que se apoyaron en ciertos elementos para hacer más detallada su historia. Es así que los entrevistados hicieron referencia y reivindicaron lugares y fechas que significan y formaron parte importante, de acuerdo con sus propios relatos, en el

desarrollo del movimiento, lo cual nos remota a los expuesto por Halbwachs (2012) en cuanto a los marcos sociales de la memoria. Uno de estos lugares es el auditorio “Che Guevara”. En este sentido, pese a que el fin de la huelga comenzó a vislumbrarse el 3 de febrero con la represión a los estudiantes en la preparatoria 3, la toma de ciudad universitaria y, específicamente del “Auditorio Che Guevara”, el 6 de febrero del 2000 es un hecho que se narra con prolijo.

Por último, no debemos pasar por alto lo que ocurre con las fuentes oficiales y los movimientos estudiantiles, pues muchos de estos últimos no son tomados en cuenta para integrar los temarios de educación básica, aun cuando sus demandas han sido legítimas y con gran alcance social en la Historia reciente del país. Poner al alcance de los estudiantes las luchas estudiantiles de otros tiempos ayudaría a ampliar las discusiones en torno al presente político y social del país. La lucha que emprendieron los estudiantes de la UNAM en contra de las modificaciones al RGP en 1999 debe sentar un precedente en la historia de los movimientos estudiantiles de este país, porque no fue movimiento perfecto, fue muy atacado, como otros, por las autoridades y medios de comunicación, un movimiento con errores y aciertos. Su abordaje debe conducirnos a un análisis crítico de la situación actual del país, así como a la organización de los movimientos estudiantiles del pasado para aprender de sus errores y sus aciertos, y darle sentido a la lucha que emprendió de cada uno.

Referencias

- Alier, E. (2009). *Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007*. Revista mexicana de sociología
- Alier, E. (2012). Antiguas renovaciones de la historia, o de las condiciones de posibilidad de la historia de la memoria y la historia del tiempo. En Juárez Romero Juana, Arciga Bernal Salvador y Mendoza García Jorge (Coords.), *Memoria Colectiva y Procesos Psicosociales* (pp48-71).
- Alvarez-Leefmans, F. y De la Fuente, R. (2015). *Biología de la mente*. México. Fondo de Cultura Económica
- Apud, I. (2013). *¿La mente se extiende a través de los artefactos? Algunas cuestiones sobre el concepto de cognición distribuida aplicado a la interacción mente-tecnología*. Revista de Filosofía. 137-160. https://psico.edu.uy/sites/default/pub_files/2014-6_cognicion_distribuida.pdf
- Auge, M. (1998). *Las formas del olvido*. España. Gedisa.
- Ávila, A. (2022). El movimiento estudiantil del Consejo General de Huelga de la UNAM, 199-2000. En González, R., Mendoza, J. y Pacheco A. *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM*. (pp. 215-236). México. CNDH
- Bastias, F., Cañadas, M. y Avendaño, P. (2017). *Perspectivas sobre el estudio de la memoria: sus comienzos y su actualidad*. Revista de Psicología Universidad de Antioquia
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México. Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2019). *Modernidad líquida*. México. Fondo de Cultura Económica
- Belaunzaran, F. (2022). Apuntes de la huelga de 1999-2000. En González, R., Mendoza, J. y Pacheco A. *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM*. (pp. 118-123). México. CNDH.
- Bloch, M. (1949). *Introducción a la Historia*. México. Fondo de cultura económica.

- Bloch, M. (2018). *Apología para la historia y el oficio del historiador*. México. Fondo de cultura económica.
- Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Braudel, F. (1989). *La historia y las ciencias sociales*. México. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires, Argentina. Gedisa.
- Burguiere, A. (2005). *Diccionario Akal de ciencias históricas*. España. Akal.
- Burke, P. (2009). *Formas de hacer Historia*. España. Alianza Editorial.
- Candau, J. (2006). *Antropología de la Memoria*. Argentina: ediciones nueva visión.
- Carpio, A. (2018). Las mentalidades: una expresión historiográfica del cambio social. En Carpio Pérez Amilcar y Mendoza García Jorge. *Pensamiento social: historia de las mentalidades, memoria colectiva y representaciones sociales*. (pp. 11-25) México. UPN.
- Carpio, A. (2019). De Historia y poderes de lo escrito: libros de texto y las condicionantes de su escritura. En Arciga Salvador y Sánchez José (coords), *Psicología cultural, narración y educación*. (pp.89-109). México. Horizontes educativos.
- Carretero, M. y Ruiz, A. (2012). Ética, narración y aprendizaje de la historia. En Carretero Mario y Castorina, A. José. *La construcción del conocimiento Histórico*, (pp 31-54) Buenos Aires. Paidós.
- Carretero, M. (2004). la historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Mario Carretero y James F. Voss (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu
- Carretero, M., Rosa A. y González, M. (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid. Ediciones Morata.

- Collingwood, R. (2017). *Idea de la Historia*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Corcuera, S. (2014). *Voces y silencios de la historia*, México, Fondo de cultura económica
- Corona, M. (2022). El mexska acompaña la huelga. En González, R., Mendoza, J. y Pacheco A. *Memorias del CGH: a 20 años de la huelga en la UNAM*. (pp. 53-69). México. CNDH.
- Crespo, J. (2013). *Contra la Historia oficial*. México. Grijalbo.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la pedagogía*. México. Paidós
- Eco, U. (1972). *La estructura ausente*. Barcelona. Lumen.
- Eco, U. (2018). *Tratado de semiótica general*. Ciudad de México. Debolsillo.
- Escolano, B. (2009). *El manual escolar y la cultura profesional de los docentes*. Tendencias pedagógicas.
- Febvre, L. (1993). *Combates por la Historia*. España. Planeta Agostini.
- Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, P. (1994). *Psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Michoacán. Anthropos.
- Fernández, P. (1994). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En Maritza Montero (Coord) *Construcción y crítica de la psicología social*. (pp. 49-107). España. Anthropos.
- Fernández, P. (2004). *La sociedad mental*, Barcelona, Anthropos.
- Fernández, P. (2006). Entrevista a Pablo Fernández Chirstlieb. Uaricha, Revista de Psicología. Vol. 3 (7-9).
- Fernández, P. (2016). El tiempo a los veinte años en el siglo XXI. En Jorge Mendoza García, Octavio Nateras Domínguez y Salvador Arciga Bernal (Coords.), *Psicologías Sociales Aplicadas* (pp. 315 - 323). Biblioteca Nueva. México.

- Ferro, M. (2000). *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de cultura económica.
- Florescano, E. (1997). *La historia y el historiador*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, E. (1999). *¿Para qué enseñar historia?*. Nexos, Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- Florescano, E. (2000). *Para que estudiar y enseñar la Historia*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Florescano, E. (2013). *La función social de la historia*. México. Fondo de cultura económica.
- Florescano, E. (2014). *Memoria mexicana*. México. Fondo de cultura Económica.
- García, C. (2011). La gestión social del recuerdo y el olvido: reflexiones sobre la transmisión de la memoria. *Revista de ciencias sociales* pp 1-16
- Gojman S. (2007). La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro, En Gojman Silvia, Beatriz Aiseberg y Silvia Alderoqui (comps), *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones* (43 -61), Argentina, Paidós.
- Gómez de Silva, G. (2001). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México. Fondo de Cultura Económica
- Guereca, R. (2016). *Introducción*. En Guereca, Raquel (coord.), *Guía para la investigación cualitativa; etnografía, estudio de caso e historia de vida*. (pp.11-21). Mexico. UAM-I.
- Halbwachs, M. (2010). *La memoria colectiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Hardy, T. (2013). *Historia de la Psicología*. Madrid. Pearson.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.

- Ixba, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008
- Izquierdo, J. (2013). Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado. En Carretero, M., Fernández, A. y Rosa, A. (Coorlids). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (53-71). Buenos Aires. Paidos.
- Le Bon, G. (2014). *Psicología de las masas*. Madrid, España. Ediciones Morata
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, España. Paidos.
- Leontiev, A., Rubintein, S., Smirnov, A., Tiemplov, B. (1960). *Psicología*. México. Grijalbo.
- Lewis, J. D. y Weirgert, J. (1992). Estructura y significado del tiempo social. En Ramón Ramos Torre (Coord.), *Tiempo y sociedad*. Madrid, España. Siglo Veintiuno de España Editores.
- López, C. (2014). Historia y memoria: los usos políticos del pasado. *Revista Humanidades*. P.13-19. Recuperado de: <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/humanidades/article/view/37/44>
- Manzano, E. (2000). La construcción histórica del pasado nacional. En Pérez Garzón Juan Sisinio. La gestión de la memoria. (pp. 33-62). Barcelona, España. Editorial Crítica
- Malheiro, M. (2016). El estudio de los manuales escolares. *Historiografía y estado actual: autores, investigaciones e instituciones*. *Revista mexicana de la historia de la educación*
- Mayoral, E. y Delgado, F. (2017). ¿Historia de las emociones o emociones en la historia? Memoria y emociones colectivas para el abordaje del pasado. En González Navarro Manuel y Mendoza García Jorge (Coords), *Memoria colectiva de América Latina*, (pp 61-83). Ciudad de México, Biblioteca Nueva.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. España. Paidos.
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. Athenea Digital

- Mendoza, J. (2007). A otra cosa mariposa o la rapidez como forma del olvido social. Casa del tiempo, 54-61.
- Mendoza, J. (2012). Noción y elementos de la memoria colectiva. En Juárez Romero, Arciga Bernal, S. y J. Mendoza García (coords). *Memoria colectiva y procesos psicosociales*. (pp. 11-46) México. Miguel Ángel Porrúa.
- Mendoza J. (2013). *La configuración de la memoria colectiva: los artefactos*. Por caso la escritura y las imágenes. Entreciencias.
- Mendoza J. (2015). *Sobre memoria colectiva*. México. Horizontes educativos.
- Mendoza J. (2017). Lenguaje y memoria colectiva, silencio y olvido social. En Manuel González Navarro y Jorge Mendoza García. *Memoria colectiva de América latina* (17 – 42). Ciudad de México. Biblioteca nueva
- Mendoza J. (2019). Narrando al yo: como construimos la realidad de las personas. En José Simón Sánchez Hernández y Salvador Arciga Bernal, *Psicología cultural, narración y educación* (17 - 41). México. Horizontes educativos
- Meneses, M. (2019). Cuotas no. El movimiento estudiantil de 1999-2000 de la UNAM. México. PUEES.
- Merton, R. y Sorokin, P. (1937). El tiempo social: un análisis metodológico y funcional. En Ramos Torre, R. *Tiempo y Sociedad* (pp. 73-87) Madrid, España. Siglo XXI de España Editores.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis del libro de texto y construcción de identidades colectivas. 9-28. *Historia y memoria de la educación*.
- Moscovici, S. (2013). *La era de las multitudes*. México. Fondo de cultura económica.
- Moissen, S. (2014). *Juventud en las calles. 68, 99, Yo soy 132*. México. Ediciones Armas de la crítica.

- Montealegre, R. (2003). *La memoria: operaciones y métodos mnemoténicos*. Revista colombiana de psicología. Número 12, (99-107pp). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401209>.
- Muñoz, V. (2011). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile – UNAM 1984-2006)*. Santiago de Chile. LOM ediciones.
- Nora, P. (1 de enero de 2018). *Entrevista a Pierre Nora: “El historiador es un árbitro de las diferentes memorias”*. <https://letraslibres.com/revista/entrevista-a-pierre-nora-el-historiador-es-un-arbitro-de-las-diferentes-memorias/>
- Pérez, J. (2000). Condicionantes e inquietudes de un libro: a modo de presentación. En Pérez Garzon Juan Sisinio, Manzano Eduardo, López Facal, *La gestión de la memoria*. (pp. 7-31). Barcelona, España. Critica.
- Ramírez, M. (2018). Movimientos estudiantiles y juventud en México: del M68 a Ayotzinapa. En Ramírez, Miguel, *Movimientos estudiantiles y juveniles en México. Del M68 a Ayotzinapa*. (375-420). México. Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Rojas, R. (1909) *La restauración nacionalista*. Buenos Aires. UNIPE editorial
- Ruiz, A. y Carretero, M. (2013). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En Carretero Mario y José A. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico* (31-54) Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Sánchez, J. (2019). Psicología cultural, narrativa y educación. En José Simón Sánchez Hernández y Salvador Arciga Bernal. *Psicología cultural, narrativa y educación*. (pp. 43-69). México: Horizontes educativos.
- Torres, A. (2020). *Los libros de texto de Historia en México*. Revistas UNAM. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27687/25632>

- Urrutia, N. (1997). *Las formas de la memoria en la historiografía de Grecia del siglo III romano*, tesis doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Godot.
- Vygotsky, L. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- Vygotsky, L. (2012). *Obras Escogidas III*, Madrid, España. Machado libros.
- Vygotsky, L. (2017). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, España, Critica.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. New York. Oxford.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona. Paidós.