

Guy Rozat Dupeyron*

Resumen: El autor reconstruye, principalmente con sus memorias y en un tono coloquial, más no por ello menos preciso, el largo camino emprendido por él y un grupo de colegas con intereses afines que buscaban generar e incluir en la ENAH el programa de estudios para la licenciatura en Historia, carrera que por años estuvo ausente de la amplia oferta educativa de la escuela. Se rescatan anécdotas, posturas políticas, situaciones administrativas, trabas burocráticas y demás vericuetos que hubieron de enfrentarse para conseguir tal inclusión.

Palabras clave: enseñanza de la historia, ENAH, programas de estudio, licenciatura en Historia.

Abstract: Mainly with his memories, the author reconstructs in an informal tone, which does not diminish its accuracy, the long path that he and a group of colleagues with similar interests took an in effort to generate and include in the ENAH curriculum an undergraduate degree in history, a major that for years was absent from the wide range of educational options offered by the school. Anecdotes, political views, administrative situations, and other bureaucratic obstacles and ins and outs had to be faced to achieve the inclusion of a history degree in the program.

Keywords: teaching of history, ENAH, curriculum, undergraduate degree in history.

Historia de la licenciatura en Historia en la ENAH, un testimonio

History of the Undergraduate Degree in History at ENAH, A Personal Account

hace 40 años, cuando llegué a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) me sorprendí de que, a pesar de su nombre, no hubiera enseñanza de Historia. Eso se debió a un convenio firmado anteriormente con la UNAM en el que esta última institución se comprometió a no proponer la enseñanza de antropología mientras que el INAH, en su escuela, no tendría la correspondiente de historia.¹

Podría resultar extraño que el que redacta este testimonio sobre el nacimiento de la licenciatura en historia de la ENAH sea “un extranjero”, pero debemos recordar que durante décadas muchos de los maestros de esa escuela eran extranjeros. En parte debido a la ausencia de una estructura institucional; a la poca paga —¡oh, cuán irregular!—, que hacía que los nacionales prefirieran insertarse como profesores en instituciones “más formales” y mejor pagadas. Además, la “reputación” de dicha escuela no ayudaba a estructurar una planta docente de investigadores nacionales. Es cierto que muchos investigadores mexicanos en un momento u otro dedicaron tiempo y esfuerzo a la formación de los estudiantes de la ENAH, pero era más bien como una forma de apostolado y de entrega casi gratuita, y si lo podían hacer era porque, muchas veces, tenían plazas en otras instituciones o eran investigadores en el mismo INAH.

En la estructura global de la enseñanza, además de la presencia de los profesores extranjeros, estaban también los maestros e investigadores latinoamericanos que la represión y la caza sistemática habían expulsado de América Latina. Por lo tanto, no fue nada extraño que varios de ellos

* Centro INAH, Veracruz.

En tanto historiador no puedo decir que estableceré aquí la verdadera historia de esa carrera; lo que me propongo es sólo dejar un testimonio de esa creación ya que fui el principal responsable de ello. Nos ha faltado revisar los archivos administrativos propios de la ENAH y del INAH o de la SEP, si es que aún existen, donde pudieran aparecer documentos administrativos y aparentemente más neutros de su constitución, pero insistimos en la naturaleza de este ensayo: el testimonio de un actor social.

¹ Para más detalles sobre este periodo antiguo de la ENAH, véase, por ejemplo, Piña (1999) y Olivé y Cottom (1995: vol. II).

llegaran a ese lugar de pensamiento y reflexión política progresista, que era en aquella época la ENAH.

No obstante el clima progresista que existía en la escuela, circulaban imágenes múltiples que la desacreditaban en el medio académico e incluso más allá, sin tapujo alguno. La mayoría de éstas eran de mala reputación, desfavorables, muy desfavorables, y yo, que fui testigo de esa época desde que llegué a la ENAH en 1975, puedo testificar que eran inmerecidas. Es cierto que la jerga marxista había invadido totalmente la enseñanza y, probablemente, era un claro exceso, pero también puedo decir que muy pronto varios grupos de alumnos reaccionaron contra esa melcocha discursiva impuesta que no los llevaba a nada.²

Es cierto también que no había duda, todos éramos marxistas, pero había de marxistas a marxistas. Había un pequeño sector sectario, minoritario y que tenía como referencia solo a Marta Harnecker y a las obras más burocráticas del camarada Lenin; pero también había un amplio sector que intentaba reflexionar sobre el marxismo real en construcción en otros países, como Yugoslavia.³ Se hablaba de la posibilidad de la fundación de *soviets* no burocráticos, incluso de pensar un marxismo más abierto para un socialismo con cara humana, como lo habían intentado los checos alrededor de 1968, con el resultado que todos conocemos: su aplastamiento por los tanques del Pacto de Varsovia.

² Evidentemente cuando utilizo palabras como “melcocha” o “jerga”, nada tiene que ver con la obra de Marx y su interés para las ciencias sociales. Su vigencia es otro problema que no tiene nada que ver con el problema que nos ocupa. Sólo me refero a la pantalla progresista que algunos individuos utilizaban para enmascarar, no solamente su desconocimiento general de la obra de Marx, prefiriendo éstos las de Lenin, sino la ambigüedad misma de su supuesta enseñanza progresista. Es contra esta ignorancia que los althusserianos de la ENAH, capitaneados por el entusiasta Jonathan Molinet, intentaron imponer un estudio más serio de *El capital*. En esa época era sintomático que estos maestros se declararan como dueños únicos del discurso del compromiso social cuando su práctica cotidiana en la escuela estaba muy lejos de mostrar dicho compromiso.

³ La desgraciada situación “de los Balcanes”, hoy con sus cortejos de masacres, limpieza étnica, etcétera, no debe hacernos olvidar que durante décadas la Yugoslavia de Tito fue considerada como un símbolo de la esperanza socialista para muchos progresistas.

Así, si del exterior la escuela podía parecer bastante sectaria por el intitulado de sus materias, particularmente en los tres primeros semestres en que predominaban las matrículas de temas marxistas, sus enseñanzas estaban atravesadas por una reflexión muy dinámica, a veces muy enconada, que ayudaba a desarrollar en los alumnos una desconfianza hacia los saberes establecidos, los dogmas y los iniciaba a un método de vida autocrítico.⁴

Eran esos años en los que se estaba construyendo en México una universidad de masas, eso era particularmente notable en el INAH. La ENAH había dejado de ser una pequeña escuela ligada estrechamente a la pequeña burguesía nacional y al sector institucional. Ahora las hordas estudiantiles se estaban volviendo más populares, sus intereses eran diferentes y la conciencia de que México necesitaba transformarse radicalmente les era muy clara, ya que además no tendrían apoyos familiares para desarrollarse como profesionistas. Ese proceso no se dio de tajo, sino que poco a poco la escuela se fue construyendo como un lugar de enseñanza “al servicio del pueblo”.

Regresemos al autor de este ensayo. Llegué a México invitado por colegas mexicanos que había conocido en París en diversos seminarios universitarios. Mi tesis de doctorado había sido un intento de historizar el relato nacional mexicano, porque me había dado cuenta de que muchos de los contenidos de la Historia mexicana habían sido escritos desde un mundo lejano a la dinámica de construcción de ese país. Paralelamente, muchos de los mexicanos que había conocido en París no parecían interesarse mucho en la historia real de su país. Frente a la caricatura de un escueto relato nacionalista sólo oponían unas explicaciones marxistoides simplonas: se autodefinían, con humor, “marxistas-guadalupanos”, algunos más rolleros podían discurrir más horas, pero sin explicar realmente nada de la riqueza y profundidad de las fuerzas vivas

⁴ Tampoco se debe olvidar que el intitulado de materias en la licenciatura en Antropología Social no correspondía para nada en lo que se enseñaba. Una ficción necesaria para adaptar los reclamos políticos de alumnos y maestros frente a un plan “académico” concebido en otra época política de la ENAH.

que desde hacía siglos se manifestaban y animaban la vida cotidiana en estas tierras.⁵

Estas discusiones no fueron tan vanas finalmente, ya que el resultado fue una invitación para trabajar unos meses en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Al término de mi contrato con la UNAM se me presentó la disyuntiva: regresar a mi tierra o, en cierta forma, pensar mi futuro en México. Prácticamente libre de ataduras, me di cuenta de que las posibilidades de creación y desarrollo eran muy superiores aquí en comparación con las que hubiera podido encontrar en la vieja y ya entumecida Francia, por lo menos por mi origen de clase. Evidentemente la ENAH era un lugar donde podía empezar a probar mi suerte, siempre faltaban maestros y mi tesis sobre las manipulaciones de los relatos de la conquista de México me había familiarizado con muchos de los textos que se utilizaban en esa época en la ENAH.

Me sentí inmediatamente en casa, la atmósfera era muy dinámica, muy creativa, casi cada semana aparecían delegaciones de obreros o campesinos pidiendo apoyo para sus luchas, las asambleas generales se parecían a las de Vincennes o la Sorbonne. Los alumnos eran bastante entusiastas y creo que mi estatuto de “franchute” me ayudó algo a hacerme aceptar; además, lo que decía era relativamente nuevo o por lo menos diferente, aunque lo expresaba en un lenguaje muy particular, ya que mi práctica del castellano había sido más bien la de los textos del siglo XVI. Algunos pretendían que no me entendían, otros sí hicieron el esfuerzo de seguirme. Es evidente que los que “no me entendían” era, más bien, a causa de sus prevenciones sobre lo que estaba diciendo. De todas maneras mi intento de historizar en mis cursos la antropología mexicana como práctica de Estado y

⁵ Incluso el chiste del “marxista-guadalupano” escondía muchas veces un auténtico desinterés por la naturaleza profunda de ese México que les tocaba vivir. Pero probablemente éste no les interesaba, ya que los indios que sí interesaban a los antropólogos extranjeros y a los turistas no eran más que ruinas folclorizadas de un pasado que había que hacer desaparecer siguiendo la vía abierta por el indigenismo paternalista en una gran utopía de socialización de los medios de producción.

mi poco serio dogmatismo marxista pronto me pusieron en la mira de los maestros más burocráticos: en resumen, las preguntas por los contextos históricos, por las historias subjetivas, el peso de la escritura y del yo en las disciplinas antropológica e histórica, et-cétera, desencadenaron una polarización que llevó a organizar contra mi persona una especie de proceso estaliniano en el cual un jurado nombrado *ad hoc* iba a juzgar mi posición política ante las masas convocadas que, supuestamente, la iban a refrendar, logrando así mi expulsión de la escuela.

Eso no les resultó por la sencilla razón que ya era muy tarde: yo ya había logrado encajar en la escuela; había logrado una apatía profesional con la sensibilidad de algunos colegas y estudiantes.

Como era un hombre libre, sin conocer a mucha gente en la ciudad, pasaba todos mis días en la escuela, desde las 9 de la mañana hasta las 9 de la noche, dando la infinidad de clases que se me pedían.⁶ Esto hizo que entre las masas convocadas a ser partícipes de mi juicio de expulsión hubiera un gran número de mis propios alumnos que me apoyaron: como había logrado seducirlos “con mis rollos”, todo terminó en un ambiente de carnaval, a pesar de la furia de los acusadores.

No viene al caso detallar esa farsa, pero sí podemos salvar del olvido una de las grandes acusaciones: yo era *ecologista*. Esta palabra era en aquella época y para estos burócratas marxistas, un insulto. Recordemos que entonces toda la izquierda mexicana estaba unida en la defensa de una energía atómica nacional tras el SUTIN. Ese tipo de acusaciones pretendían tapan el malestar que generaba mi intento de historizar la antropología mexicana, es decir, de ubicar al saber antropológico en un contexto específico, históricamente marcado y afectado por relaciones de conflicto social e intereses particularmente violentos en México.

El fracaso de aquel juicio me permitió destapar más claramente mis posiciones en cuanto a la necesidad de reintroducir el saber histórico en la formación

⁶ Creo recordar que una vez rompí mi propio récord, dando, si bien me acuerdo, siete cursos entre turno matutino y turno vespertino.

de los estudiantes de la ENAH. Es cierto que existía la licenciatura en Etnohistoria, pero en esa época era un pequeño reducto, una capillita que no proponía nada más que un saber folclórico y petrificado.

Una historia para la ENAH

Creo que tuvo cierto éxito mostrar la importancia de historizar la antropología, porque finalmente, tras el paso de los años ahora podemos ver que varios de los jóvenes de la licenciatura en Antropología Social que fueron mis alumnos —antes de la creación de la licenciatura de Historia en la ENAH— trabajan hoy en campos históricos, aunque algunos no han dejado del todo sus primeros amores antropológicos. Lo que quiero decir es que, a través de mis enseñanzas, me parece haber creado un cierto consenso sobre la urgencia del restablecimiento de una enseñanza de la historia.

Por otro lado, el compañero y profesor Jesús Jáuregui provocó una escisión en la licenciatura en Antropología Social y logró crear o recrear una licenciatura en Etnología. Su éxito fue la prueba de que yo podía pensar en organizar una enseñanza formal de la historia. La coyuntura parecía favorable: teníamos grupos de alumnos que podrían apoyar, algunos colegas que no se opondrían sistemáticamente: sólo faltaba un grupo de maestros que apoyaran con las tareas de crear esa posible nueva licenciatura.

Por ese entonces mantenía una relación cordial con dos maestros a quienes conté mi proyecto. Les pareció una buena idea y dijeron estar interesados. Hicimos tres o cuatro reuniones formales a las cuales llegaban tarde, sin hacer la tarea, y pronto me di cuenta rápidamente que no podía contar con ellos ya que no les interesaba el saber histórico, y menos pensar en una enseñanza adaptada a la coyuntura específica de la época en la ENAH. Sólo querían encontrar un lugar más tranquilo para refuncionalizar, una vez más, sus rancios discursos de supuesta filosofía de historia y continuar salmodiando las frases rituales del materialismo histórico. Porque era evidente que entonces el saber histórico en la escuela estaba totalmente opacado por el materialismo histórico. Pero también me

quedaba claro que gran parte de la aceptación pasiva de esa infinita reiteración ritual del materialismo histórico se debía justamente a una “demanda de historia” por parte de la juventud de la época. Una demanda justa y legítima que se distorsionaba con esa práctica que repetía fórmulas sobre la explotación del hombre por el hombre como universales que aplicaban a todas las épocas, situaciones y tiempos, sin dar respuestas a las crisis y demandas de los jóvenes que buscaban otras vías para explicar su propia existencia.

No es extraño, por tanto, que la resistencia a la creación de una enseñanza de la Historia desde la perspectiva de las muchas historias, de preguntar por los lugares de su producción o cuestionar su función social, proviniera de los que hasta entonces habían sido los dueños de la enseñanza del materialismo histórico, que se habían convertido en una burocracia. Recuerdo que algunos maestros se sintieron agredidos personalmente cuando intentamos pensar históricamente el devenir humano en México. Fue ese sentimiento de agresión el que impedía que se lograra discutir teóricamente y de manera colectiva. De manera inmediata los más reticentes se cerraban sobre sí mismos y la posible conversación pasaba al campo de la descalificación y de los insultos. Se me acusó de ser agente de la CIA, de ser parte del imperialismo francés e incluso de pertenecer al mundo Vaticano, todo ello aun cuando traduje y publiqué los textos de *Solidarnosc*, cuyo movimiento en la época hacía tambalear el poder burocrático en Polonia. Jamás me indignaron esas afrentas, no me sentía implicado; eran tan enormes y grotescas sus críticas que más bien me hacían reír, pensando en el contenido de parte de mi expediente de la policía en mi país.

Una carrera en marcha

En algún momento, antes de la conformación de la licenciatura, surgió la idea de proponer un propedéutico, ya que se quería crear un consenso global en la ENAH con los alumnos ya presentes.⁷ Ello despertó el

⁷ Documento del archivo personal de Guy Rozat.

interés, principalmente el de mis alumnos, ya que en esa época impartía entre tres o cuatro cursos. Las clases del propedéutico eran después del turno matutino, y se necesitaba un compromiso total de los alumnos, ya que se sumaban cuatro horas a sus actividades normales del turno.⁸

Crear esa dinámica encaminada hacia la creación de la licenciatura en Historia fue un largo camino, ya que también creo acordarme de que en esa época yo fungía como coordinador de la licenciatura en Antropología Social. Por suerte, pronto se me relevó de esa tarea y quedé al frente de la coordinación de una licenciatura sin maestros ni alumnos.

Poco a poco se confirmó la ruptura entre el proyecto de creación de una licenciatura en Historia y una ya muy masticada filosofía marxista de la historia. En relación con esta última y con la intención de hacernos desistir, unos cuantos alumnos que la apoyaban se declararon ante nuestro grupo promotor en estado de “asamblea permanente”: la clásica trampa de los burócratas para cansar a la gente de buena fe y que tenía mucho por hacer. Pero aguantamos hasta que por fin dejaron de oponerse sistemáticamente. De hecho, desaparecieron después de semanas de fastidio, y de su oposición sólo quedaron miradas de rencor en los pasillos y se nos tildó de reaccionarios.⁹ Pero esto no

⁸ La verdad es que no me acuerdo bien del éxito de dicho propedéutico, sólo recuerdo que di muchas clases y que el efecto global fue haber consolidado el interés por la historia en la ENAH y precipitar nuestra separación del reducido grupo de alumnos y maestros que al principio habían apoyado la idea de crear historia. Aquí creo que es claro que antes de empezar la creación de licenciatura en Historia, ya se había dado una primera “batalla ideológica” (como se llamaba en la época) y que habíamos ganado.

⁹ Tuvieron que pasar muchos años para que éstos volvieran a reivindicar su papel “fundamental” en la creación de la licenciatura, donde pensaban incrustarse de nuevo en alianza con fósiles marxistoides. En Wikipedia incluso quisieron dejar testimonio de esa creación. Ahí escribieron que los creadores de dicha licenciatura fueron “el Dr. Guy Rozat Dupeyron, el Dr. Ricardo Melgar Bao y Rolando Javier González Arias”. En este escrito quiero dejar firme testimonio de que Ricardo Melgar, con quien me llevaba muy bien en la época, tuvo poco tiempo que dedicar a esa creación, ya que tuvo asuntos dolorosos que atender en su casa, lo que no quiere decir que se opusiera a dicha creación. Sus “Melgaritos” con mis “Felices” fueron el núcleo de apoyo de la licenciatura. La mención de ese profesor por el redactor del artículo tiene por única función permitir la introducción de la re-

nos amedrentó y ya con un apoyo “popular” me dediqué a proponer un plan de estudio y un conjunto de contenidos en “El Libro Negro”. Debo hacer notar que recibí el apoyo irrestricto de la “jerarquía”, es decir, de nuestra directora, Mercedes Olivera y después, del director general del INAH, Gastón García Cantú, quien también era historiador. Se tuvo que formalizar todo el plan de estudios y contenidos con bibliografía y esto me costó muchas horas de trabajo... Pero un día, por fin, se autorizó.¹⁰

Construir una licenciatura

Lo más duro quedaba por hacer: había que construir una estructura académica. El primer semestre entraron, para nuestra sorpresa, bastantes estudiantes, ya que se había corrido la voz de que había enseñanza de historia en la ENAH, lo que confirmaba esa “demanda de historia” de la cual hablé. Recordemos que en los pasillos de otras instituciones corría la “mala fama” de nuestra escuela, y al parecer los jóvenes estaban interesados en esa “mala fama”, así como en lo que podía haber de diferente o de nuevo. Así que, probablemente, nos beneficiamos de nuestra “mala fama” y, probablemente, mis alumnos de la ENAH hicieron alguna publicidad positiva.

Encontrar profesores para una generación fue relativamente fácil. Para conseguir catedráticos no podía, como es clásico en México, llamar a mis cuates, justamente porque los conocía y no estaba seguro de que me responderían. Así que organicé el primer concurso abierto para reclutar profesores. Habíamos obtenido ya dos plazas de reciente creación. Otra vez gran decepción. Se presentaron, si me acuerdo bien, 23 candidatos. A pesar de que se había pedido entregar un proyecto de investigación y de enseñanza,

ferencia a Rolando González que pertenecía de hecho a ese grupo que tuvimos que apartar desde el principio para poder construir un proyecto académico serio y creíble.

¹⁰ No he encontrado aún el plan definitivo que entregué a la SEP y no sé si realmente los archivos oficiales del INAH han conservado huellas de estos trámites. Pero creo que sí valdría la pena sacarlos del polvo y del olvido.

la mayoría de ellos se presentaron sin ese requisito, confiando sólo en su labia. Pasamos horas escuchando las ocurrencias de la gente o las rancias fórmulas de la filosofía de la historia, adaptada a todas las épocas y a todos los continentes. Aparentemente todos estaban convencidos de que la historia son “historias que se cuentan”. La idea que había que problematizar el conocimiento histórico no les cabía y menos cuando se trataba de ciertos episodios clave del relato nacional, como la Conquista o la Independencia.

Una propuesta de plan de estudios, para discutir

En la redacción de los títulos de las materias se podría observar que estábamos aún en un periodo marcado definitivamente por la jerga marxista. Incluso en el plan de estudios para entregar a la SEP tuvimos que conservar esa presentación retórica. Eso no era un problema, porque tal retórica había penetrado totalmente los aparatos de Estado a través de la cooptación de miles de estudiantes de la UNAM que fueron a engrosar las filas de funcionarios. Recordemos que en esa época “los maoístas” de Economía de la UNAM no tardarían en ser llamados a la Secretaría de Programación y Presupuesto por Carlos Salinas, preparando desde ahí, con él, el asalto de esa generación a la presidencia del país.

Pero... ¿Por qué una carrera de Historia?

Estábamos conscientes de los grandes problemas académicos que iba a acarreamos el crear una carrera de historia, pero no por eso teníamos que “ponernos realistas” y enseñar, o, más bien, repetir, como nos invitaban muchos a hacerlo, lo que se decía en otros lugares.

Considerábamos la creación de la licenciatura en Historia como parte de una urgente necesidad a nivel nacional, de construcción-reconstrucción de un discurso ideológico-político en el cual se intentaría construir —en ciertos casos— o retomar —en otros— con cuidado elementos del discurso del pasado remoto o

reciente de México, para la construcción de una conciencia histórica progresista.

Mi generación había sido formada por las obras clásicas de Frantz Fanon,¹¹ Jean-Paul Sartre¹² y Albert Memmi.¹³ Con ellos entendimos que una sociedad dominada o sometida al peso del imperialismo colonial visible o neocolonial, velado, elabora para su propio uso una “falsa conciencia” histórica de sí y de su desarrollo. Ésta lleva al dominado a ponerse, de alguna u otra manera, al servicio de esa dominación económica imperialista.

Luego, el planteamiento era desencadenar la posibilidad de un cambio en América Latina y en especial en México, el cual tendría que estar forzosamente ligado a la construcción de una etapa más avanzada de lo que se llamaba “la conciencia histórica”.

Así el trabajo urgente de los intelectuales progresistas y particularmente de los historiadores era formalizar y difundir los elementos históricos que la imposición del discurso dominante, legitimación de la opresión burguesa-capitalista, había negado u ocultado. Así retomando el ejemplo de las luchas vietnamitas que arrojaron al mar a dos potencias imperialistas, se podía ver cómo la agrupación en el Frente de los diferentes sectores y clases, permitió después de “muchos esfuerzos y errores”, dijo Ho Chi Minh, el establecimiento de una conciencia histórica nueva en todo el país que permitió cotidianamente, no solamente soportar sin desesperar, los asesinatos y destrucciones ciegas de los gringos, sino también construir paso a paso la gigantesca ola que arrojó al mar al imperialismo.¹⁴

¹¹ Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra, filósofo y escritor progresista. Autor de varias obras, pronto traducidas al español y leídas muy pronto en América Latina y México. *Piel negra, máscaras blancas* (1952). *Sociología de una revolución* (1959). *Los condenados de la tierra* (1961). *Por la Revolución Africana* (1964).

¹² Jean-Paul Sartre (1905-1980) De este autor utilizábamos particularmente para nuestras clases: *Situaciones V: Colonialismo y neocolonialismo* (1964).

¹³ Albert Memmi (1920). Entre una amplia producción de novelas y ensayos, utilizábamos *Retrato del colonizado, precedido por el retrato del colonizador*, publicado en 1957 y prologado por Jean-Paul Sartre.

¹⁴ Extracto de uno de los textos de presentación que redacté en la época, para defender el proyecto de la licenciatura en His-

De esta introducción un poco larga se desprendían los objetivos generales de la carrera que hoy parecen muy de “vanguardia revolucionaria”; pero para nosotros no era sólo retórico porque sabíamos que, de vez en cuando, alumnos de nuestra escuela salían hacia Centroamérica para apoyar las luchas de “liberación nacional”:

- La formación de historiadores auténticamente progresistas, es decir, intelectuales que participen en lo que les compete, de manera activa y efectiva a la construcción-reconstrucción de un discurso histórico, cuya lógica estará esta vez al servicio de las luchas de liberación y no será elemento de enajenación.
- La construcción de una carrera “científicamente” fuerte, es decir, que exigirá de los maestros trabajo, dedicación, conocimientos. Al igual que de los alumnos trabajo, constancia y esfuerzos, para lograr efectivamente el primer objetivo que no será posible sin la creación de un conjunto de conocimientos y de análisis que sea capaz de superar la visión burguesa clásica de la historia.
- La construcción de una nueva concepción del qué hacer y del cómo hacer del historiador se debe manifestar en una investigación fundamental de regreso a las fuentes reconocidas de la historia y otras que hay que conocer y dar a la luz. Pero analizar cómo estas fuentes han sido manipuladas, recortadas, escogidas, para servir al establecimiento del discurso histórico burgués dominante.¹⁵

Historia e identidad

No sé si tiene objeto aquí recordar mi afición de siempre por la historia, digo afición porque, de hecho, no estudié una licenciatura en Historia, sino que siempre me apasionó la historia y desde muy joven sacaba cada semana cinco o seis volúmenes de historia de la hermosa y antigua biblioteca pública de mi ciudad, ya que no teníamos televisión.

Esa pasión estaba sostenida por lo que podría llamar preguntas sobre el *Ser*. No sólo el ¿quién soy?

historia, documento mecanoscrito, sin fecha, pero probablemente de 1980.

¹⁵ Nos parece que estos tres objetivos proclamados de la carrera representan bien el espíritu que nos animaba a querer crear esa licenciatura.

o ¿de dónde vengo?, preguntas nada originales, por cierto. Descendiente de pequeños campesinos “proletarizados”, aunque a pesar de todo e incluso de mí mismo, heredero de un conjunto de tradiciones y de saberes técnicos. Un saber condenado, ignorado por la cultura urbana, despreciado por los burgueses, incomprendible para los proletarios. Desde niño sentí esa inquietud sobre la identidad, siempre al borde de la negación de una parte de sí mismo. ¿Cómo acceder a la cultura urbana sin negarse? Estos sentimientos de extrañeza y de ambigüedad se reencontraban en la lectura de los textos de historia. Ya universitario tuve que hacer un recorrido al interior del conjunto de las ciencias sociales, psicología, sociología, lingüística, ciencias de la comunicación, geografía humana, economía del desarrollo. Pero siempre estaba presente esa pregunta dolorosa: la del ser histórico, social y político. El encuentro con América sobrevino después de amores intensos —pero fugaces— con Asia y el mundo de la península arábiga. Esa pasión que crece: México-tesis-doctorado. Por fin llegué al México tan leído, soñado, con sus primeras decepciones y sus primeras esperanzas.

La ENAH, un crisol para la utopía

Llegar a la ENAH era internarse en un lugar fabuloso en esa época agitada. Más que una escuela, un crisol donde se templaba a hombres y mujeres. En esa época de utopía y de esperanzas revolucionarias, el mundo estaba cambiando: un empujón fuerte y el viejo mundo desaparecería. Lo importante no era la academia, aunque sabía, cómo le decía siempre a mis alumnos: “No haremos revolución con pendejos”, lo que despertaba la ira de algunos burócratas “revolucionarios”. Teníamos que construir una formación académica a la altura de nuestras esperanzas y no dejarnos absorber por un conjunto de conocimientos arcaicos que nos cortarían las alas.

Teníamos a Fidel y Vietnam, las guerrillas latinoamericanas, los Tupamaros; Mao, bajado del Olimpo... pero también la muerte del *Che*, Varsovia, la invasión soviética a Praga, los cambios drásticos de Fidel; “la

23”, acosada y masacrada. En la ENAH los heterodoxos del marxismo regresaban con fuerza, luxemburgistas, consejistas, goldmanianos, althusserianos, etcétera, intentaban cada uno a su manera ir más allá de una utopía marchita y pisoteada. Pero teníamos el sentimiento de que no había tampoco un simple regreso posible a la academia. La vieja academia estaba ya muerta.

En tanto que docente, no me pareció que la solución estuviese en la pelea o en el dominio político de la escuela y el triunfo de tal o cual “interpretación” del marxismo, pero sí que antes de construir una “antropología marxista”, “al servicio de pueblo”, “comprometida”, etcétera, había que saber realmente lo que era la antropología. No sólo su fachada academicista, sino cómo funcionaba ese discurso del *anthropos* que animaba desde el interior a la academia, cómo se construyó, evolucionó, es decir, historizar realmente la antropología, antes de pintarla de tal o cual color.

El camino estaba trazado, pero no fue sencillo. Tuvimos que vencer dos etapas de oposición; la primera fue el miedo de muchos compañeros, maestros y alumnos de la escuela que tenían —con justa razón— una atomización de la escuela. Esto se venció fácilmente cuando se convencieron de que no era un intento de hacer estallar nuestra escuela en mil escuelas elitistas, como lo intentaban ciertos arqueólogos, por ejemplo. La segunda fue la más difícil de vencer: la de no dejar que la nueva licenciatura en formación fuera parasitada por compañeros oportunistas que veían en esta ciencia un trampolín fácil para una dominación “política” sobre un sector de la escuela, sin preocuparse ni por casualidad de los contenidos.

Por eso tuvimos asambleas del grupo promotor, “grupo piloto”, a veces violentas, asambleas generales a las que acudían en “apoyo” a “nuestros contrarios” maestros y estudiantes ajenos a la escuela. Pero defendimos el derecho de la futura licenciatura a un desarrollo no hipotecado por problemas perfectamente identificables.

Estábamos conscientes de que el espacio descrito por el conjunto en el famoso “Libro Negro” era muy extenso. Intentábamos bulímicamente abarcar el ma-

yor número posible de elementos académicos, no por una fachada burocrática, sino sobre todo para lograr nuestra intención de poder ajustar la enseñanza a cada grupo, a cada generación.¹⁶

Estábamos conscientes de que no sería fácil cubrir todos esos campos académicos, ya que era muy difícil encontrar buenos maestros para esas enseñanzas. Incluso sabíamos que para ciertas materias la bibliografía disponible era escasa o casi inexistente, por lo menos en castellano, de ahí nuestras recomendaciones a los nuevos alumnos de incorporar a la formación el estudio de lenguas extranjeras.

Creo que uno de los elementos más originales del plan de estudios fue el intento de poner en el centro de dicho plan la cuestión historiográfica, que se ha transformado hoy en el eje esencial de toda reflexión metodológica-práctica sobre el qué hacer de la Historia.

Entendíamos la problemática historiográfica como el intento de historizar la Historia, es decir, intentar que a lo largo de esta carrera se aprendiera no solamente el nivel actual alcanzado por el desarrollo académico de las “ciencias históricas”, sino también, y al mismo tiempo, su proceso de constitución y de legitimación, es decir, entender el saber histórico no como la revelación de cosas escondidas —las leyes de la historia, por ejemplo— que sólo los elegidos podían desvelar y explicitar, sino como un largo proceso muy complejo de conformación social de un saber.¹⁷

¹⁶ Como coordinador de Antropología Social había podido darme cuenta de la dinámica particular que podía crearse en ciertos grupos de alumnos cuando se apoyaban sus iniciativas de formación colectiva. Así, por ejemplo, me acuerdo particularmente del grupo de “Melgaritos”, alumnos de Ricardo Melgar Bao, que no solamente tomaban las materias obligatorias del plan de estudios, sino que pidieron una infinidad de clases suplementarias que, como coordinador de Antropología Social, autoricé.

¹⁷ Por ejemplo, si se considera al curso de “Sociedades antiguas” de Occidente, no nos interesaba revisar el rancio saber occidental sobre sus orígenes, sino más bien pensar la naturaleza de la sociedad occidental y sus dinámicas totalitarias y, paralelamente, entender la naturaleza de ese saber sobre la “antigüedad clásica”, acumulado durante siglos. La preocupación era idéntica para la clase de Asia y África antigua, pero ahí nos dimos cuenta de que muchos de los supuestos especialistas de esas regiones sólo conocían estos continentes a la luz de las proclamaciones de las luchas de liberación nacional.

Conclusiones

Con este ensayo, producto de recuerdos y de consulta de algunos papeles viejos que por casualidad o manía de historiador conservé, no sé si realmente he respondido al pedido de contar el advenimiento de la licenciatura en Historia en la ENAH. Me parece que lo hice, apoyándome antes que todo en mi memoria, lo que es, más bien, reconstruir en cierta forma mi acción y la del grupo de alumnos que me apoyaron para alcanzar el objetivo. He intentado, sobre todo, recrear algo del ambiente cultural y político existente en la ENAH y la violencia que las proposiciones de esa iniciativa generaron. Espero que algún lector o algún estudiante de esa licenciatura sienta la necesidad de completar ese tipo de reflexión testimonial por una recuperación sistemática de los documentos que tienen relaciones con esa creación para poder tener en algún momento una “Historia de la licenciatura en Historia en la ENAH”.

Es cierto que el estado general de la licenciatura en la actualidad tiene poco que ver con las proposiciones que dirigieron esta gran aventura de su creación. Pero no me parece que todo se haya perdido, como lo muestran ciertas tesis de egresados y muchas

actividades de enseñanza e investigación que un grupo de maestros y alumnos de la licenciatura impulsan. Por lo tanto, creo que puedo afirmar, con mucha esperanza, que el ímpetu que animó a las primeras generaciones está a punto de regresar. Frente a un relato nacional caduco, me parece que las demandas de historia expresadas por las nuevas generaciones de alumnos, como del país en general, tienen en la ENAH un particular espacio de creación y de esperanzas.

Bibliografía

- OLIVÉ Negrete, Julio César y Bolyf COTTON (1995), *INAH. Una historia*, México, INAH, vol. II.
- BARBA DE PIÑA CHAN, Beatriz (1999), “La Escuela Nacional de Antropología e Historia en los cincuenta”, en *60 años de la ENAH*, México, ENAH.
- FANON, Frantz (1952), *Piel negra, máscaras blancas*, París, Seuil [Madrid, Akop, 2009].
- (1964), *Por la Revolución africana*, México, FCE.
- (1963), *Los condenados de la tierra*, México, FCE.
- (1968), *Sociología de una revolución*, México, Era.
- SARTRE, Jean-Paul (1964), *Situaciones V: Colonialismo y neocolonialismo*, París, Gallimard.