

DE LA MEMORIA A LA HISTORIA. LOS ESTUDIOS LATINOAMERICANOS COMO DISCIPLINA Y COMO COMUNIDAD

IGNACIO SOSA
ÁLVAREZ**

**Hay sólo un argumento para hacer algo;
los demás argumentos son para no hacer nada.***

Resumen

El propósito de este texto es exponer cuál ha sido el desarrollo que ha tenido el Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA), así como el sentido de éste y de los estudios latinoamericanos en un contexto institucional particular dentro de un modelo de educación superior.

Palabras Estudios latinoamericanos, transformaciones, ser competitivo, reflexión y calidad.

Abstract

The main interest of this essay is to show the development that has been taken place at the Colegio de Estudios Latinoamericanos (CELA), as well as its sense of direction along with the latinoamerican studies, inside a very particular institutional context within a higher education pattern.

Key words: Latinoamerican studies, to transform, be competitive, to reflect and quality.

* Cornford, F.M.,
*Microcosmographia
Académica. O sea... Guía
para el joven político
académico*, Traducción
al castellano de José
Antonio Matesanz y José
Antonio Robles, s.p.i.,
Edición privada, p. 24.
** Facultad de Filosofía y
Letras, UNAM
Correo e: soai@servidor.
unam.mx
Ingreso: 30/05/07
Aprobación: 10/07/07

En busca de la comunidad

Los cuarenta años del nacimiento de los Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que se cumplen en este año, ofrecen la oportunidad de realizar una reflexión general sobre la evolución que ha seguido la familia que los cultiva, tanto en el campo de las disciplinas humanísticas, como en las ciencias sociales. En forma más específica, brinda la oportunidad para una reflexión particular sobre cómo ha evolucionado la comunidad, así como el tipo de desarrollo que ha tenido y, sobre todo, qué metas ha logrado.

En este texto se esbozarán líneas generales que pueden, o no, servir para propiciar un debate largamente postpuesto sobre los intereses y los propósitos de la comunidad de estudiosos de América Latina. De realizarse este postergado debate que por distintas razones no se ha dado, pudieran presentarse elementos para realizar una evaluación profunda sobre su desempeño y, además, brindar información relevante para la evaluación, que todas las carreras profesionales deben someterse periódicamente. Sin dicho debate, no se pueden ofrecer los elementos de juicio necesarios para dictaminar, con conocimiento de causa, sobre la especificidad y los problemas de un tipo de licenciatura que no descansa en la habilitación de una disciplina particular y sí en un enfoque que, a través del análisis de problemas, vincula disciplinas humanísticas y sociales.

Nuestra comunidad, tradicionalmente, como otras universitarias del mismo tipo, ha prestado poca atención a sus miembros; como si aquellos que la integran, con el hecho de vivirla cotidianamente, fuera suficiente para conocerla cabalmente. Esta actitud, ingenua, se refleja en el escaso conocimiento que se tiene, a través de encuestas, tanto del origen de nuestros alumnos, como de su paso por nuestras aulas, así como del destino profesional una vez que terminan sus estudios.

La ausencia de esta información, necesaria para cualquier tipo de decisión académica, puede ser interpretada como soberbia y desinterés nuestro y como descuido de las autoridades. Esta actitud contrasta, por mencionar un ejemplo, con la de instituciones tan prestigiadas como la del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) donde se realizan encuestas sistemáticas para conocer los antecedentes y expectativas de sus alumnos. Lo mismo sucede para los profesores. (Williams, 2004).

La memoria, si bien reverdece emociones, no basta para conocer los procesos del presente; a éstos sólo podemos acercarnos mediante otro tipo de mecanismos. Sin embargo, entre nosotros pareciera que los eficaces instrumentos empleados en la demoscopia, sólo tuvieran interés para asuntos políticos, electorales, y no para fines académicos; aunque también pudiera reflejar una cierta concepción del conocimiento ya que, al prescindir de las condiciones sociales de los sujetos a los que se les transmite, el énfasis se coloca únicamente en unos transmisores, autistas, para los que lo único importante es la posesión y no la transmisión del conocimiento que ellos manejan. Por último, pareciera que nos suponemos omniscientes y omnipotentes ya que, sin datos de las limitaciones y las expectativas de los alumnos, así como de sus posibles destinos profesionales, consideramos que nuestras capacidades docentes serán suficientes para superar sus deficiencias, si las tienen, y para dotarlos del instrumental que requieren en un mercado de trabajo que desconocemos. Debe señalarse, a manera de explicación, que nuestra falta de información es semejante a la de otros Colegios de nuestra Facultad, así como los de otras facultades; sin embargo, mal generalizado no es mal inevitable. Empero, sin información como la mencionada, sin datos confiables, es difícil que cualquier ejercicio de evaluación pueda ser algo más que un ejercicio insuficiente e inútil para tomar decisiones efectivas.

El privilegiado lugar que en el campo internacional, de acuerdo a reciente publicación¹, se le reconoce hoy a la UNAM y, en forma más específica, a su área de Humanidades, debiera reflejarse en el interés institucional por las características académicas y sociales de sus alumnos y profesores; de otra forma, podría pensarse que cuando nuestras máximas autoridades hablan de la Universidad, sólo se refieren a la tribu de investigación y excluyen a la de docencia.

Es necesario conocer cuáles son los objetivos que se persiguen y las metas que, como claustro, se pretenden alcanzar; sólo así se puede saber si se aspira sólo a ser una comunidad escolar madura, o una incipiente comunidad científica que se preocupa por la licenciatura al considerarla la única vía para crear una masa crítica. La evaluación que se haga debe realizarse sólo después que la disyuntiva haya sido planteada; sólo cuando se sepa cuál es la finalidad institucional de la licenciatura, se podrá tener confianza en el objetivo que se persigue; no se puede esperar que las evaluaciones, de distinto tipo, a las que periódicamente se someten los miembros del claustro, ofrezcan resultados distintos a los que arroja la propia evaluación que éste realice. Se sabe, por amargos ejercicios previos como el que, en su momento, representó el tristemente célebre documento que describió las *Fortalezas y Debilidades de la UNAM*, mismo que mostró cuál es el resultado de evaluaciones maquilladas que persiguen una intención distinta; orientada más a satisfacer fines políticos de las propias autoridades que a mejorar el conocimiento del medio académico.

Nuestra comunidad tiene escasa cultura en los procesos de evaluación institucional a los que será sometida a la brevedad y, tal vez por ello, guarda

una comprensible reserva sobre el uso que puede darse a sus resultados; empero, como comunidad dedicada a la ampliación del conocimiento objetivo y que aspira a la madurez científica, tiene confianza en que los indicadores de desempeño muestren los aciertos que se han tenido, así como los posibles errores que se han cometido. Por la sana y transparente intención de cualquier proceso de evaluación, que no es otra que la de obtener conocimiento cierto sobre la calidad de los servicios académicos y, por el respeto que ese objetivo merece, no debe esperarse que se maquillen los resultados ni se utilicen como mecanismos de denuncia. La comunidad académica considera que cualquier proceso riguroso de evaluación, es decir, no autocomplaciente, debe ponderar el desempeño de docentes, alumnos, así como de las autoridades, como un todo estructurado en el que las partes se retroalimentan para alcanzar el objetivo común de consolidar el campo de estudio y ampliar la frontera del conocimiento.

Los directivos universitarios, a diferencia de la planta académica, cumplen su función en un plazo cuyo término está definido de antemano; lo único estable es la comunidad de maestros e investigadores; por esta razón, quien más interés debe mostrar en la evaluación es la propia comunidad académica de la UNAM quien ha firmado un pacto generacional que significa, en términos sociales, que ésta es como la nación; es decir, un cuerpo conformado por las generaciones que fueron, las que son y las que serán. La responsabilidad actual de las autoridades y de los académicos, es la de preservar la institución y garantizar su porvenir; al servicio del cumplimiento de este fundamental propósito deben estar los procesos de evaluación.

¹ El boletín publicado por la UNAM-DGS-740, el 5 de octubre de 2006, apunta que “Avanza la UNAM 21 sitios en la clasificación mundial de universidades; ocupa el lugar 74 del orbe. Se consolida en el selecto grupo de las 100 mejores del mundo, de acuerdo al *ranking* del prestigiado rotativo inglés *The Times*”.

Platón es mi amigo, Aristóteles también, pero más amiga mía es la verdad

Si la búsqueda del conocimiento verdadero representa el objetivo final de la comunidad universitaria considerada en conjunto, los distintos ejercicios de evaluación, ya horizontales, entre pares, ya verticales, el que practican las autoridades sin nuestro concurso, parten del supuesto implícito en la mencionada expresión lapidaria. Un seguimiento al destino de las evaluaciones podrá mostrar si el claustro mismo, así como las autoridades, consideran más amiga a la verdad que a las figuras mencionadas, por importantes y queridas que éstas sean.

De unos años a esta parte, las instituciones han venido desarrollando políticas de evaluación individual. Los sistemas de estímulos como el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), están orientados a calificar los resultados de cada académico en lo particular. Sin embargo, sin entrar a la vieja discusión sobre si el todo es o no la suma de las partes, o si la naturaleza del todo es distinta a la de las partes; y sobre si la responsabilidad institucional de la comunidad es de naturaleza distinta a la responsabilidad individual de cada académico; la responsabilidad de la comunidad debe ser considerada en conjunto, como grupo colectivo de trabajo y, en consecuencia, para su evaluación, no puede considerarse el mismo tipo de parámetros que se emplea para la productividad individual. Los indicadores colectivos deben ser sobre metas globales y, éstas, requieren de criterios cualitativos antes que cuantitativos. De otro modo, de adoptarse éstos, en vez de aquéllos, la evaluación consistiría en una sencilla división como la que, por ejemplo, se lleva a cabo para conocer el ingreso *per capita* de un país. Llevando la metáfora a su extremo podría afirmarse que, de acuerdo con este criterio de productividad, al asignarse a cada uno de los miembros de la

comunidad una porción de cada tesis defendida, de cada artículo y libro publicado, de cada curso impartido o de cada proyecto emprendido, se perdería de vista el propósito común que subyace en toda comunidad de conocimiento. Para evitar tal absurdo, se hace necesario insistir en el criterio global, cualitativo, único que permite conocer el avance logrado por la comunidad en su conjunto y no sólo en los logros de productividad atribuibles a cada miembro en particular.

Las características de nuestra comunidad

La comunidad del CELA, como la mayoría de las que pertenece al mundo universitario, vive la contradicción de promover, por una parte, el estudio del cambio cultural y político, de preparar a las nuevas generaciones avizorando los cambios que ya se dibujan en el horizonte y, por la otra, de resistir ferozmente al mencionado cambio. Dicho de otra manera, de concebirse como agente de la innovación y, al mismo tiempo, asumirse como abanderada de quienes se resisten al cambio. La paradoja de esa resistencia, radica en el hecho de que ésta no se realiza en nombre de la defensa de la tradición, de la cual carece, y sí en nombre de la defensa de un hipotético modelo que no ha definido. Tal vez, esa actitud obedece a que se considera que existe un cambio bueno y otro malo; sin embargo, como gremio, ni se ha detenido a reflexionar cuál es uno y en qué se distingue del otro. Este maniqueísmo, no conscientemente asumido, puede observarse, tanto en los contenidos de las asignaturas del plan de estudios, así como en las tesis que han defendido los alumnos.

La comunidad del CELA, formada al calor de los cambios políticos que se vivieron en la región a partir de los años sesenta, sí vivió un compromiso y se manifestó, principalmente, en forma emotiva y se expresó como simpatía con causas hoy perdidas. En sus 40 años de vida, ha prestado más atención a los agentes

que resisten el cambio que a los sujetos que lo promueven. Esta actitud, desde el punto de vista del compromiso político puede ser loable pero, desde el punto de vista de ampliación y profundización del conocimiento, es discutible. Es necesario encontrar una explicación a este hecho; de no hacerse se podría cruzar la frontera de la frustración y no la de la consolidación que se debe perseguir. Una posibilidad que puede ser explorada es la de analizar la composición social de alumnos y maestros.

En un medio como el de las humanidades para el que las abstracciones equivalen al pan diario que se lleva a la boca, es necesario insistir que la información socioeconómica tiene un significado relevante. Si los objetivos que las humanidades persiguen pueden ser, de acuerdo a dos criterios clásicos bien definidos, el de ofrecer una visión de cultura general, tipo particular de conocimiento que da lustre a la persona que lo posee; o el de la formación imprescindible para líderes potenciales, que deben ser dotados de los conocimientos de lo que implica esa responsabilidad. Ambos objetivos reflejan el tipo de sociedad, elitista, en el que se cultivaron tradicionalmente las humanidades; empero en una sociedad como la nuestra, con anhelos democráticos, pensar en esos términos, en función de las necesidades de un pequeño grupo de privilegiados, lo único que refleja es el descuido de lo que debe entenderse por el sentido de las humanidades en una universidad pública y nacional. Sus alumnos, por nivel de ingreso familiar y por otros indicadores, representan un sector social muy distinto al de aquellos que, durante siglos, pudieron dedicarse a

las humanidades; sus valores culturales, así como su jerarquizada visión de la sociedad, no pueden ser el modelo de una universidad integrada por individuos con otros orígenes sociales y animados por otros propósitos.

Ante la ausencia de información objetiva que permita acercarse al conocimiento de la comunidad del CELA, es necesario recurrir a criterios tradicionales de medida, como a la que hace referencia la expresión popular: a ojo de buen cubero. De acuerdo con esta rústica forma de cuantificar, que para los propósitos que se persiguen, debiera comprender a alumnos, egresados y académicos, sólo es posible referirse a los primeros y a los terceros. De los alumnos del CELA puede predicarse que sólo son homogéneos en la edad que tienen cuando ingresan a nuestras aulas; en lo demás, muestran rasgos variopintos que obligan a una clasificación por grupos.

Muchos de los alumnos son los primeros que en su familia realizan estudios universitarios y, la mayoría, no los terminará. Muy pocos lo lograrán en los plazos establecidos por la reglamentación escolar y, ese restante número significativo, por razones económicas más que académicas, persistirá en la idea de terminar la carrera². La mayoría de los inscritos no conocerá ningún país al sur del Suchiate. Socialmente pueden ser definidos como miembros de sectores medios que tienen en la enseñanza pública su única posibilidad de ascenso social. Como la mayoría de los universitarios, el manejo de una segunda lengua, formará parte de los objetivos del plan de estudios pero, en los hechos, no la manejará

² Sólo estableciendo un criterio uniforme se puede resolver el problema que representa el escaso número de egresados. El asunto revela un problema que afecta a la comunidad entera pero cuya responsabilidad recae especialmente en quienes tenemos la obligación de formar recursos humanos. Si no se asigna a cada miembro de la planta docente de carrera, profesor o investigador, como parte de su carga académica, la responsabilidad de titular, al menos, un alumno por año, el problema no podrá resolverse. No se entiende que el del Personal Académico (EPA) sólo señale, entre las obligaciones el número de horas o cursos, que los académicos de carrera están obligados a cubrir, y deje en el aire el señalar qué pasa con la titulación y con la investigación. Si esto se previera, en vez de un problema, podríamos tener varios cientos de alumnos titulados. Según un modesto cálculo, si a los profesores de carrera se les añaden los investigadores que también tienen obligación de formar recursos humanos, la productividad en cuanto a titulación se refiere se multiplicaría. Es conveniente establecer ya un plazo para contar con la masa crítica que toda comunidad científica necesita.

ni la empleará para conocer la literatura que se publica en ese segundo idioma. Respecto a sus antecedentes escolares, también a ojo de buen cubero, un porcentaje muy alto realizó sus estudios de enseñanza media en la propia UNAM; la mayoría egresaron de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio Ciencias y Humanidades (CCH) y sólo un pequeño grupo los hizo en el sistema privado. Estos distintos antecedentes no resultan determinantes para el desempeño de sus estudios de licenciatura. Sólo unos pocos realizarán estudios de posgrado y, la totalidad de quienes sí lo hagan, sólo podrán hacerlo mediante una beca. Considero que este perfil particular se aparta muy poco del perfil general de los estudiantes de la UNAM; sin embargo, es necesario señalar una peculiaridad que los egresados del CELA han sufrido en carne propia y es la de la inequidad con la que se les trata; las propias autoridades académicas del nivel medio superior discriminan a los egresados con el argumento de la falta de especificidad disciplinaria.

En cuanto a los antecedentes sociales de los docentes de carrera, puede afirmarse, espero que no se ofendan, que la mayoría puede representar al modelo teórico de la capilaridad social. Aunque alguno de ellos pueda conocer los nombres de sus ancestros hasta más allá de tres generaciones, ninguno, en cambio, hubiese podido mostrar la limpieza de sangre que la Pontificia Universidad de México, exigía a sus alumnos. Por limpieza de sangre se entendía, nunca falta un despistado al que le puede ser útil el comentario, la que poseían aquellos que podían demostrar que durante varias generaciones, ninguno de sus ancestros se había visto en la necesidad de ensuciarse las manos trabajando. Expresada en otros términos, la limpieza de sangre significaba que ningún ganapán podía ser universitario.

La mayoría de los miembros del claustro encarna y defiende los valores de una sociedad meritocrática; son hijos del esfuerzo cuyas ínfulas han sido ganadas ante tribunales del conocimiento.

En otro orden de ideas, por su número, representa una modesta planta de profesores que ahora no llega a la decena; si ésta se multiplica por diez, se obtiene el número aproximado de profesores de asignatura. En esta casi centena, no olvidarlo, están considerados numerosos y brillantes investigadores de distintos institutos y centros de investigación. Sin embargo, estas observaciones sólo se refieren a los profesores de carrera; de éstos, por su antigüedad académica, puede predicarse que están más allá del meridiano profesional y que, la mayoría, viven ya un otoño laboral. Por sus antecedentes profesionales, el claustro muestra que su reclutamiento no fue endogámico y que su área de interés profesional refleja la diversidad como rasgo distintivo; en cuanto al género casi existe un equilibrio.

La formación de los cuadros que integran esta planta docente muestra ser lo suficientemente plural como para evitar vicios endogámicos que lastran las posibilidades de desarrollo. Como un severo déficit debe señalarse que no existe en ella, el deseable equilibrio etario; de continuarse con la equivocada política que impide la renovación de cuadros no se puede garantizar que la transmisión del conocimiento esté garantizada.

Desde otro punto de vista, para el estudio de las tensiones existentes al interior de un claustro tan pequeño resultaría, por su número, más fácil realizar un análisis casuístico, que uno general; sin embargo, la prudencia aconseja el uso de expresiones tales como, mayoría, buena parte, tendencia dominante, etc. Entre las tensiones que se han vivido, pueden nombrarse las generacionales, las político-ideológicas, las disciplinarias y, por último, las laborales. Estas tensiones y los conflictos que de ellas se derivan son semejantes a la comunidad universitaria en general, aunque por el tamaño de la muestra, las categorías sólo representan, a lo sumo, a dos o tres individuos. En este contexto, dadas las pequeñas dimensiones del universo que se comenta, hablar de la importancia de “los grupos de opinión”, de “efectos polarizantes”, es una mera licencia expositiva a la que se recurre para

evitar el tipo de comentarios que se acostumbran en los pasillos.

Si en otro tiempo hubo en la institución universitaria el clásico conflicto generacional entre jóvenes y “momios” (para utilizar un término de la “vía chilena” que se empleó en la década de los años setenta y que mezclaba biología con ideología), el simple paso del calendario y la política, nula, de contrataciones ha nivelado esa situación. A eso contribuyó, por una parte, el corrimiento ascendente que comprendió a toda la Universidad, del criterio de lo que académicamente se considera joven y, por otra parte, al reconocimiento de las consecuencias de una política de pensiones poco digna. De esta impensada manera, en esta universidad, como en el CELA mismo, se eliminó, si no por decreto sí por una medida administrativa, el conflicto que a todas las sociedades y en todos los tiempos ha preocupado; y es el de la relación que debe existir entre la gente joven y la que ya cruzó esta edad; la movilidad generacional se ha estancado y, el significado de esto es que el conflicto se está acumulando y que es urgente se tomen ya medidas para resolverlo.

En esta parte de la exposición, es necesario referirse a la importancia de las ideas, a las tensiones político-ideológicas, no por lo que han significado en el plano personal, en todo grupo el celo y el recelo son una constante; sino por lo que han representado como obstáculo para la consolidación de un sólido cuerpo académico. El tema es incómodo y, en tramos, áspero; poco atractivo para su análisis pero, como dijera Weber a sus alumnos quejosos, quien se quiera divertir, mejor vaya al circo. Por ideas no se entiende en estas líneas a aquellas que brillantemente analizaron el doctor Gaos y sus discípulos, es decir, representaciones que comprenden a grandes grupos sociales, sino a las representaciones en el nivel cara a cara; las que se manejan en el trato cotidiano, profesional.

Para la tensión ideológica resulta útil, como dato de interés parroquial, referirse al hecho de lo que, para este pequeño grupo, significó la Guerra Fría. En términos generales, el fenóme-

no político más significativo, a escala regional, provocó que un grupo se auto asignara el papel de defensor y atribuyera a otros el de críticos de la revolución cubana. La tensión, ciertamente superficial, no provocó que la sangre llegara al río, ni tampoco que corrieran ríos de tinta; vamos, no llegó ni a riachuelo. Ni la hipotética defensa ni el inexistente ataque a la única revolución ocurrida en la segunda mitad del siglo veinte, fueron otra cosa que un artificio para mostrar que el viento del cambio también recorría las aulas de nuestro *campus*. Polvos de aquellos lodos y único aporte de la transición española a la democracia, fueron los apelativos que, asimismo, se utilizaron casi al final de dicha guerra de “progres” y “retros”. Pocos de los que reclamaban el primer calificativo, pueden hoy mostrar sus galones de militancia y, los que acaso pudieran reclamar el segundo apelativo, tampoco podrían enorgullecerse de haber agitado otra bandera que la de “no hagan olas, por favor”. Hoy, a cualquier observador le sería difícil explicar, con base en evidencia empírica las diferencias ideológicas entre unos y otros. El fin de los paradigmas que prevalecieron en el campo internacional, por último, significó que el arsenal de calificativos para definir a ortodoxos y heterodoxos perdió, si lo tuvo alguna vez, su significado. Es hora, entonces, de trazar un proyecto en el que todo el claustro participe.

Las polarizaciones más radicales, igual que ocurrió con el resto de la comunidad universitaria, no se produjeron, como se afirma, por motivos ideológicos y sí laborales; el sindicalismo universitario se arrojó con el manto de la lucha de clases, mientras que las asociaciones académicas hicieron lo mismo con el lema de la libertad de cátedra. La caída de un rector, si bien no significó el fin de éste, sí representó el término de un importante proyecto que pretendió crear un nuevo tipo de universidad. La consecuencia más dramática de la *sui generis* versión académica de la lucha de clases, fue la ola de “huelgas locas” que caracterizaron por muchos años al sindicalismo universitario (Peláez Ramos, 2002). La fractura

que éste produjo entre los miembros de nuestro claustro, tardó años en soldar. Una segunda polarización, más dramática aún, se produjo al introducirse el programa de estímulos hoy vigente; los indicadores de productividad individual han creado, involuntariamente, una nueva situación que ha significado, en términos generales, que los ayer defensores del internacionalismo, sean hoy opositores del internacionalismo en su versión actual; y que los que ayer, por razones ideológicas se oponían al viejo internacionalismo, hoy, por motivos pecuniarios, lo defiendan.

En este breve recuento de tensiones al interior del pequeño claustro, debe hacerse, sin embargo, un espacio para otro tipo de tensiones. En estos cuarenta años se produjeron dos hechos, en la escala que se está utilizando, fueron relevantes. Uno, por una crisis de desarrollo que permitió que se abriera un Centro de Estudios Latinoamericanos, que si bien significó un nuevo campo para la actividad de los latinoamericanistas, para el CELA representó la pérdida de su único órgano de expresión. La segunda experiencia traumática en los cuarenta años del claustro es la del alejamiento de muchos maestros de las aulas de la licenciatura. El distanciamiento obedeció a dos causas; la primera no se vincula en forma alguna con la lucha ideológico-política; sí en cambio, con el deseo de muchos de los colegas de ser parte de la administración académica; está demostrado que en todos estos años el celo administrativo tuvo más poder de atracción que el ejercido, en común, por el *Eros* didáctico y la pasión por la investigación. Un segundo motivo que explica el alejamiento de las aulas de licenciatura, ocurrió por razones del prestigio que maestros y autoridades atribuyen al posgrado. La mayor parte de académicos de carrera, igual que en el resto de la Universidad, considera que es más rentable, en términos de prestigio, formar discípulos en ese nivel que formar sólidos cuadros en la licenciatura. Tal vez, en el futuro, el válido afán zedillista de multiplicar el número de doctores que, en los hechos se ha traducido, en el descuido de los cursos de licenciatura,

muestre que se ha seguido una política adecuada. Sin embargo, también es posible que, como ha ocurrido antes con otras experiencias, hasta que el techo se viene encima se reflexiona, sobre si para cubrir una necesidad de los pisos superiores, se sacó material de la cimentación.

¿Miscelánea o interdisciplina?

La estructura del CELA, como la mayoría de las comunidades académicas, debe estar integrada por elementos que desempeñan funciones de liderazgo y de responsables de desarrollar las tareas académicas de docencia y, en su caso, de investigación. Es necesario reconocer que si bien, en otro momento, tuvo ese liderazgo y éste fue indiscutible; una vez desaparecidos los maestros que lo ejercieron, hoy se carece de él. Esta situación se explica, en parte, por el cambio de paradigmas ocurrido hace tres lustros. En parte, asunto grave en verdad, también se explica por la ausencia de propósitos compartidos. Sin éstos, sin rumbo definido, sin las indispensables metas que toda organización, por minúscula que sea debe tener, la cuestión del liderazgo carece de sentido. El falso argumento de que la ausencia de liderazgo lo que revela es una práctica democrática, lo único que demuestra es ignorancia sobre la manera en que funcionan los cuerpos académicos serios.

El afán de la comunidad de los latinoamericanistas debe orientarse a desarrollar un triángulo virtuoso, compuesto por académicos, alumnos y autoridades académicas, en el que los ámbitos de responsabilidad, de cada uno de los tres elementos estén bien definidos para evitar que se diluyan, descargándola en los resultados de los otros dos. Por ejemplo, a futuro, en el desempeño de los primeros, no debiera señalarse que está en función de la calidad de los alumnos o de la falta de recursos que se traducen en insuficientes servicios académicos. Por su parte, para los segundos, igualmente a futuro, no podrá argumentarse que su desempeño, si no es satis-

factorio, se origina en la falta de calidad de los docentes y de los servicios bibliotecarios. Por último, las autoridades académicas no podrán jugar a desdoblarse su personalidad, a la manera del doctor Jekyll y mister Hyde, que los convierte en víctimas y victimarios. Víctimas, porque como personal de carrera en funciones de coordinación o de dirección, deben compartir con sus colegas la misma suerte; victimarios porque tienen, además la responsabilidad de tomar medidas para subsanar las faltas de alumnos y académicos.

Comunidad científica es la que critica los paradigmas, Kuhn *dixit*, para modificarlos.³ En una comunidad de este tipo, cada paradigma derruido es considerado una victoria de la comunidad que así muestra el avance del conocimiento. (1980: 260) En el CELA, en cambio, la crítica ha sido interpretada como un ataque personal y no como el medio, que tiene como fin, ampliar la frontera del conocimiento. Tal vez esta sea la razón, por la que como otras comunidades similares se prefiera el cultivo de la efeméride, por ejemplo la de Bolívar, en vez de promover la crítica. Así, en vez de concebir una empresa académica como un ejercicio cotidiano de crítica, se prefiere, en muchas ocasiones, la vía fácil de la celebración perpetua y no la difícil de promover un nuevo conocimiento. Para volver al ejemplo de Bolívar, es más fácil y administrativamente más rentable, preparar un texto para festejar el año en que nació, o para conmemorar el año en el que murió; o el año en que viajó a México, o en el que publicó su Carta a un Caballero de Jamaica, o en el que ganó una de sus muchas batallas, etc., que preparar un artículo y someterlo a la crítica. En el próximo bicentenario de la independencia patria y en el centenario de la revolución mexicana, todos tendremos oportunidad de observar, y de comparar, si el vigor y entusiasmo con el que se conmemorarán ambas fechas, es el mismo que el mundo académico muestra para atender el debate contemporáneo.

¿Cuál es el significado de una comunidad científica o humanística? Ninguna puede aspirar a ser aceptada como científica, si no precisa su objeto de estudio ni explicita la metodología o metodologías que utiliza para validar su conocimiento. ¿Aquella comunidad que no se ha cuestionado sobre su objeto de estudio ni lo ha definido, puede llamarse científica? La del CELA a lo largo de 40 años, habrá oportunidad de volver a ello, ha intentado autodefinirse mediante una propuesta metodológica: la interdisciplina. Pero no ha definido cabalmente los significados de área y región. A esto se debe añadir que, en estas cuatro décadas no sólo ha pretendido, vincular las disciplinas humanísticas, sino también las ciencias sociales.

El ambicioso propósito de formar una comunidad científica de carácter interdisciplinario, perseguido durante ocho lustros, en vez de clarificar el objetivo, ha provocado una mayor indefinición: ¿Humanidades o ciencias sociales? ¿Disciplina, interdisciplina, multidisciplina, transdisciplina? ¿Cuáles son los vínculos entre las disciplinas? ¿Miscelánea o guerra de disciplinas? ¿El método puede sustituir al objeto de estudio? Las dificultades teóricas de estas interrogantes pueden explicar, parcialmente, las razones por las que este debate, en nuestra comunidad, no se ha producido y porque esto no ha ocurrido, los estudios latinoamericanos no pueden seguirse manejando como si ya se hubiese resuelto el vínculo entre las humanidades y las ciencias sociales.

La relación entre estos dos tipos de conocimiento, el humanístico y el de las ciencias sociales, no sólo se refiere a dos etapas históricas, dos valoraciones, sino también a dos formas de entender la sociedad y la organización del conocimiento. Las ciencias sociales plantean preguntas que bien pueden responderse en términos numéricos; un auxiliar indispensable para este tipo de ciencias es la estadística, que sirve

³ La edición original, en idioma inglés, corresponde al año de 1962.

para correlacionar, para establecer tendencias, leyes, regularidades. Las humanidades hablan de moral, de singularidad, de experiencia irrepetible. ¿Cómo evaluar los resultados de vincular unas y otras y, sobre todo, quién podrá hacerlo?

Si toda comunidad cultiva un mito fundacional; ¿cuál es el nuestro? Nuestro mito, en un gremio académico no podía ser de otra manera, es el del conocimiento interdisciplinario como un saber especial.⁴ Este mito es, a la vez, nuestro pecado original. La responsabilidad del énfasis interdisciplinario se atribuye a los creadores del Colegio de Estudios Latinoamericanos; a éstos y a sus intereses, les ha sido atribuida la responsabilidad. Dicho cuerpo académico lo formaron inicialmente notables maestros que provenían de tres campos disciplinarios: historia, literatura y filosofía. Sin embargo, ninguno de ellos, hasta donde los conocí, tenía experiencia en el trabajo interdisciplinario. Por el contrario, varios de ellos gozaban de reconocimiento nacional e internacional por haberse distinguido en el cultivo especializado de una de las tres disciplinas mencionadas, así como por la calidad de su obra publicada. En otras palabras, el origen del afán interdisciplinario, si no es posible encontrarlo en la comunidad misma, ¿entonces, dónde?

En mi opinión, la respuesta está en la historia de nuestra Universidad y en las prácticas administrativas que en ella han privado. En el momento de gestación de los estudios latinoamericanos, privaba en la UNAM y en el país, la idea de que primero se crea la necesidad y después se resuelve el problema. No existía tradición en la planeación, misma que después, se convirtió, en una especialidad académica y política. En esos años, como en los anteriores, la creación de una

licenciatura requería, sobre todo, de la voluntad de los interesados. Era la vigorosa tradición que representaban Vasconcelos, Gómez Morín, Chávez, González Casanova; creadores de instituciones, no meros administradores. De ésta y no de otra manera surgieron las licenciaturas en economía, en sociología; como habían surgido previamente la de historia, la de filosofía y la de letras. Todas ellas, para no mencionar las de la Facultad de Ciencias, fueron establecidas por el impulso creador de quienes con formación original de licenciado en derecho, en medicina o en ingeniería, consideraron necesario ampliar el horizonte del conocimiento. En otras palabras, la creación de nuestras licenciaturas respondió al impulso creador, no al planificador. ¿Perfil del egresado? ¿Mercado de trabajo? Estos conceptos y otros semejantes estaban fuera del marco con el que se inició la historia de la UNAM. Si hoy, quienes los aplican mecánicamente tuvieran conocimiento de cómo nacieron y se desarrollaron estas licenciaturas, se sorprenderían del papel que en todas ellas desempeñó la voluntad creativa, así como la conciencia de la necesidad de crear cuadros nacionales para lograr la independencia y la autonomía nacional. La competencia internacional, ayer igual que hoy, no es una cuestión de indicadores burocráticos; es un asunto de prioridades nacionales y de intereses políticos.

Lo anterior no debe ser entendido como un intento para eludir errores que son de nuestra exclusiva competencia y que quedaron reflejados en los planes de estudio. En cuarenta años nuestra comunidad orientó su energía al desarrollo de tres planes de estudio de licenciatura; el inicial de 1967, el de 1975, y el vigente desde 2003. En los tres se ofreció que se desarrollarían los vínculos entre las disciplinas humanísticas y entre éstas y

⁴ Las aproximadamente 27'000,000 referencias que sobre la interdisciplina arroja una búsqueda en página *web*, muestra la inagotable multiplicidad y plasticidad del término; la cifra también habla de la necesidad y la urgencia de explicar qué entiende por interdisciplina la comunidad del CELA. Las múltiples acepciones y numerosos proyectos institucionales muestran, por otra parte, que apelando a la interdisciplina, todo tipo de conocimiento, como en cajón de sastre, todo tiene cabida, incluso, la indisciplina.

las ciencias sociales (Matesanz, 2004: p.5).⁵ Esta orientación que ha servido como eje común, si bien en el papel ofrecía novedosas ventajas de carácter didáctico, en los hechos se redujo a una expresión formal y, es necesario decirlo, laxa; porque con un horizonte tan amplio se impusieron todas las generalidades que cupieran en los ejes cartesianos representados por el espacio geográfico y por el tiempo representado, por lo menos, en cinco siglos. Vistos en perspectiva los tres planes, puede observarse que si algo había ocurrido en el espacio geográfico denominado América Latina, por ese simple hecho, ya adquiría rango de privilegiado objeto de estudio. Espacio y tiempo, ejes cartesianos de nuestros estudios, fueron abordados con ímpetu juvenil; los académicos mostraron su energía y avanzaron, incontenibles, sobre distintas fronteras temporales: mundo prehispánico, etapa colonial, independiente y, faltaba más, contemporánea. Por lo que se refiere al amplio horizonte geográfico, veamos algunos de los temas comprendidos en el abanico temático de los distintos planes: comunidades indígenas, mestizaje, indigenismo, negritud, feudalismo, capitalismo; capitalismo temprano, capitalismo tardío; sociedades tradicionales, sociedades modernas; transiciones de un tipo y de otro; las más recientes representadas por el tránsito de regímenes autoritarios a democráticos. Migraciones, asentamientos, clases sociales, movimientos sociales, sujetos históricos, formación del Estado nación, relaciones diplomáticas, problemas de cultura. Positivismo, liberalismo, nacionalismo, internacionalismo, globalismo. La relación anterior, que quede claro, no tiene un carácter exhaustivo, faltan, entre otros temas, las historias por país. Pese a la abundancia de pro-

blemas, dos preguntas surgen inmediatamente. ¿Cómo define su objeto de estudio la comunidad de estudios latinoamericanos? ¿Puede el criterio geográfico justificar tal miscelánea?

La reflexión anterior es necesaria porque una comunidad científica, a diferencia de otro tipo de comunidades, no tiene espacio ni para el conocimiento falso ni para la tradición inventada; tampoco tiene espacio para conservar supuestos que la práctica ha mostrado como erróneos. Con ello quiero decir que si bien toda comunidad parte de supuestos, la comunidad académica es la única que se interesa en comprobar si éstos son falsos o verdaderos.

Para una comunidad así, libre y volcada al conocimiento verdadero, no existe tema que no pueda ser abordado con actitud crítica. Empero, en nuestro claustro tal actitud se pierde cuando se abordan cuatro temas, cuya sola mención puede ser considerada un acto de provocación que despierta el mismo tipo de reacciones que se generan en la casa del ahorcado al mencionarse la soga. El primero es, precisamente, el ya mencionado como nuestro objeto de estudio; el segundo, del mercado de trabajo y la conveniencia de pensar en el tipo de saberes que facilitarían a los alumnos su incorporación a él; el tercero, el del estatus intelectual que tiene el pensar en relación con el hacer y, el cuarto, de distinta naturaleza, de la conveniencia de pensar en el número ideal de la matrícula. Existen otros dos problemas que competen a la comunidad universitaria en general pero que, en el caso de nuestro claustro, adquieren una dimensión particular; el primero, de idiosincrasia nacional, se refiere a lo que han significado y significan hoy los Estados Unidos como referencia imprescindible para México y

⁵ En la presentación del actual Plan de Estudios, en ese tiempo Coordinador del CELA, el Dr. Javier Torres Parés, afirmó lo siguiente: “La licenciatura en estudios latinoamericanos es una carrera profesional de carácter interdisciplinario, cuyo objeto de estudio es América Latina. La formación que ofrece integra el estudio de la historia, la filosofía, la literatura y las ciencias sociales y, por otra parte, profundiza en el análisis de sus vínculos con regiones y países que contribuyen a la formación de la cultura latinoamericana como Asia, África, Estados Unidos y Europa, con el objeto de abordar, del modo más completo posible, el estudio de la región y formar un profesional con capacidad para entender el desarrollo histórico y los problemas contemporáneos de los países que la integran”

para la región latinoamericana. El sentimiento de ambivalencia que priva en la valoración de ese país, se manifiesta a través de dualidades constantes que nos mantienen en vilo: ¿aliado o enemigo? ¿Socio o patrón? ¿Ejemplo o contraejemplo? Por una parte se le critica y, por la otra, se promueven sus valores y sus intereses.

El segundo problema, de idiosincrasia universitaria, más delicado y conflictivo que los anteriores, mismo que, se reitera, no se menciona como exclusivo del gremio de latinoamericanistas porque lo comparte con el resto de comunidades académicas, es el de la autonomía universitaria cuando se trata de definir y establecer el tipo de vínculo que debe existir entre la investigación y la aplicación del conocimiento; si bien en el caso de las ciencias duras este es un asunto que puede analizarse desde una perspectiva técnica, para el caso de las humanidades y las ciencias sociales es, quizá, la cuestión más problemática porque investigar un problema significa indagar las causas que lo provocan y, en consecuencia, proponer una solución. En el caso de las ciencias sociales no se puede deslindar el investigar del proponer, pues ambas son dos caras de una misma moneda; lo cual, en correcto castellano, si de problemas nacionales y sociales se trata, significa que la cuestión política ocupa el centro del asunto. Si bien los legisladores señalaron en el Artículo Primero de la ley orgánica de la UNAM que uno de sus fines era el de “organizar y realizar investigaciones, principalmente, acerca de las condiciones y problemas nacionales”, dejaron en un cono de sombra quién los definiría y si siempre serían aquellos a los que refirió don Andrés Molina Enríquez en su célebre libro o, por el contrario, los que cada nueva generación definiera como tales. La autonomía, en este contexto, significa rumbo cuidadoso para evitar el Escila, que representa un tipo de investigación teórica limitada sólo a la definición del problema y el Caribdis que representan los reclamos de una acción práctica que no corresponde a la Universidad llevar a cabo. Por los riesgos implícitos en la discusión de la noción de autonomía, de sus sig-

nificados, ésta es *tabú* para la comunidad entera que exige castigo inmediato a quien la mencione; en consecuencia, la prudencia aconseja voltear la mirada a objetos de estudio que la comunidad reconoce como legítimos.

Para la definición de los problemas nacionales, asunto de interés para la sociedad, deben encontrarse mecanismos que incorporen los plurales intereses que tiene nuestra, cada vez más, compleja sociedad. Estos cuatro temas, por favor olvidemos el quinto y el sexto, permiten observar la indefinición en los objetivos que perseguimos y, si éstos, fueron consensuados o, por el contrario, fueron resultado de las premisas de las que partieron los fundadores de nuestra colectividad. ¿Cuáles fueron los supuestos iniciales de los estudios latinoamericanos? A la postre ¿Resultaron falacias o no?

Entre nuestros estudiantes la interdisciplina es un tópico profesional; ha funcionado desde el inicio del Colegio de Estudios Latinoamericanos como la insignia del Colegio; a ella acudieron sus fundadores para explicar la característica de los estudios que promovieron, y lo hicieron cuando intentaron darle especificidad. A poco andar mencionaron un subconjunto formado por la historia, la literatura y la filosofía; después incluyeron otro subconjunto, en el que reunieron la sociología, la economía y la ciencia política. Por último, como un subconjunto situado entre los otros dos, hicieron aparecer por presiones de distinto tipo, a la antropología y las relaciones internacionales. Sin embargo, no se preocuparon por explicar la forma en la que según ellos, se relacionan las disciplinas y se crea un conocimiento “interdisciplinario”. La explicación para la no respuesta, se encuentra en la historia de la UNAM en su conjunto, no en la Facultad de Filosofía y Letras, como lo explica Ignacio Sosa Álvarez en su artículo “La división del trabajo y la construcción de la nueva Torre de Babel: el diálogo interdisciplinario (2000).

Surgidos los estudios latinoamericanos en un contexto en el que el país con Adolfo López Mateos se abría al mundo, las humanidades habían sido un ejercicio centrado casi en exclusiva en el

estudio del mundo clásico, griego y romano; así como a la historia, la literatura y el pensamiento en México, era necesaria una renovación que les permitiera abrirse a lo que ocurría en el mundo y así surgieron, en la Facultad de Filosofía y Letras, los centros de Estudios Angloamericanos, Asiáticos y Latinoamericanos.

Para mostrar que esta inquietud interdisciplinaria no fue exclusiva de los humanistas sino de las autoridades universitarias de la época, así como para mostrar que fue una política que se impuso verticalmente, baste señalar que, en forma simultánea, con el mismo otro tipo de supuestos surgió el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Poco tiempo después se formalizó la creación de un ambicioso y renovador proyecto, el Colegio de Ciencias y Humanidades, que ya en el nombre las autoridades mostraban el sesgo interdisciplinario que las animaba. El intento de diversificación geográfica y de renovación en la perspectiva tradicional centrada en campos disciplinarios específicos fue reforzado, asimismo por las autoridades centrales, con la creación de la Unidad de Seminarios Ignacio Chávez, originalmente diseñada para realizar encuentros de carácter interdisciplinario. La promoción del enfoque interdisciplinario, por último, también se expresó con la creación del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y en Humanidades, así como con el ejemplar, en varios sentidos, Programa de Apoyo a la Investigación y a la Innovación Tecnológica (PAPIIT). El énfasis en la interdisciplina, no significó que se le definiera ni que se diese un amplio debate sobre lo que ésta significaba; tampoco significó, para el caso de nuestro Colegio en particular que se adoptara la perspectiva de análisis de problemas que era la que se usaba en los estudios de área.

El afán de la interdisciplinaria que dominó, en ese tiempo, en nuestra Universidad no tenía sus raíces en nuestro suelo; provenía del discurso internacional dominante en ese tiempo y que la UNESCO y la OEA había tomado como bandera (Pacheco, 1997: 19). En esa época las

autoridades universitarias, para mostrar sintonía con el proyecto internacional, en sus discursos para justificar nuevos proyectos el tópico preferido era el de la dichosa interdisciplinaria.

Esa y no otra es la razón que explica el por qué los estudios latinoamericanos representaron un modelo distinto al tradicional de las licenciaturas disciplinarias. Alguna literatura se escribió sobre el problema de la interdisciplina, sin embargo, ésta se entendió de manera absurda, como una nueva disciplina, una especie de disciplina de disciplinas, que abarcaba a todas las demás, como había sido el caso de la filosofía y la historia en otras épocas. Callejón sin salida, porque su significado último no podía ser otro que el de añadir campos nuevos a la sociología, a la economía, a la ciencia política, a la literatura, a la historia y a la filosofía. No se trataba, como se pretendió hacer creer en los objetivos de los distintos planes de estudios del CELA, de crear un experto capaz de manejar varios lenguajes y disciplinas simultáneamente. Se perdió tiempo y, lamentablemente, el esfuerzo de muchos tesisistas que, por el desamparo en el que se encontraron, por la falta de instrumental adecuado para analizar un proyecto “interdisciplinario” vieron frustrado su empeño y tuvieron que sufrir, en carne propia, lo que vivieron quienes en la Edad Media buscaron afanosamente la piedra filosofal. Por interdisciplina no se puede entender otra cosa que una propuesta para una forma de trabajo en equipo y no consiste, como se pretendió, en el desarrollo de un nuevo problema epistemológico.

Una pregunta cuya respuesta, con base en evidencias no en vagos principios, podría poner en claro la naturaleza “interdisciplinaria” de los estudios latinoamericanos, se refiere a cuántos libros y artículos, de autoría individual, tienen tal naturaleza. Si estas publicaciones existen debieran ser para nosotros objeto de culto y de ser mostradas como ejemplos a seguir; si, por el contrario, no existen, podríamos tranquilamente reflexionar sobre qué entenderían, los fundadores de nuestro gremio, cuando adoptaron esa bandera como nuestro emblema. Me considero

un mediano conocedor de la obra de los que fundaron y dieron brillo y esplendor a los estudios latinoamericanos, y no he encontrado los textos que puedan servir para mostrar que ellos practicaron lo que predicaron; reconocería gustoso mi ignorancia y agradecimiento al memorioso colega que me mostrara la obra con esas características.

Una segunda parte de la misma pregunta mostraría, en cambio, cuántas investigaciones colectivas tienen tal carácter. La respuesta a ambas preguntas mostraría que *son los proyectos*, no las investigaciones, a los únicos a los que se puede atribuir la característica de la interdisciplinariedad. En este contexto, una cosa debe quedar clara después de cuarenta años; una cosa son los estudios comparados, los estudios regionales y, otra muy distinta, el intento de hacerlos pasar como interdisciplinarios.

Ejemplos de textos comparativos son los clásicos de la ciencia política *Cultura Cívica* de Almond y Verba (1970)⁶ y el de *Transiciones desde un gobierno autoritario*, de O'Donnell, Schmitter y Whitehead (1989).⁷

Es el momento de reconocer que aquellas iniciativas que surgieron cuando las autoridades de la UNAM impulsaron la interdisciplina, a fines de la década de los años sesenta y que continuaron en los setenta y ochenta, deben ser reformuladas por nosotros los académicos encargados de realizarlas. La interdisciplina fue una política que se impuso verticalmente; el ciclo que con tanto optimismo se abrió, se cerró durante los años que la CEPAL llamó la década perdida. Los escasos frutos obtenidos en el campo epistemológico y en lo administrativo debieran ser suficientes para mostrar que deben adoptarse otras premisas; es tiempo ya de entender la interdisciplina como un diálogo entre las disciplinas. A la manera como lo propone

Florencia E. Mallon quien señala: “Es difícil no llegar a la conclusión de que el diálogo interdisciplinario —que es aquí, a final de cuentas, el tema medular— se hace más difícil al establecer pautas rígidas sobre la forma “correcta” de presentar y legitimar evidencias. Prosperaríamos más en este diálogo si intentáramos evaluar el trabajo intelectual, con un ojo comparativo y respetuoso hacia los distintos criterios, métodos y “teleologías del conocimiento” utilizados por distintas disciplinas en sus procesos de recolección y evaluación de la evidencia” (2003: 65).

Otro falso problema al que se enfrentaron varias generaciones de alumnos fue el de si México podía o no ser estudiado como parte de América Latina. El falaz argumento que se utilizó en su momento insistía en que la región si bien se realizaba *desde* el país, ello no significaba que, así fuese desde una perspectiva comparada, podía servir como justificación para realizar un estudio sobre México. La absurda postura, sin base teórica alguna, mostró que la arbitrariedad prevalecía sobre el interés científico.

Los estudios latinoamericanos tienen, y deben tener como tema privilegiado, situar a México y, en consecuencia, a cada uno de los países del área, en el marco de la región. El problema de estudiar a México en el marco del contexto internacional, de analizar los mecanismos que utilizan las fuerzas internacionales y los conflictos que de ello se derivan, no puede entenderse si se abstrae que lo determinante para nuestro interés, no es el espacio geográfico al sur del Suchiate, sino el tipo de problemas que México y los otros países de la región enfrentan cuando interactúan entre sí, así como con otras regiones.

En el contexto de unos estudios que descansaban en las dos falacias mencionadas, los alumnos no sabían, no podían saberlo, cómo preparar, para emplear una metáfora culinaria, qué ingredientes

⁶ La edición original en idioma inglés es del año de 1963. También, Almond Gabriel A., y Verba Sydney, (ed) *The civil culture revisited*, Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi, 1980.

⁷ La edición original, en idioma inglés, es del año de 1986.

sí y cuáles no debían formar parte de su guisado académico. El asunto adquirió tintes dramáticos, porque esta indefinición colocó a nuestros egresados en el mercado de trabajo, en una posición indefendible; los situó en franca desventaja frente a los alumnos de otros colegios que, por una parte, manejan una disciplina específica y, por la otra, la aplican al estudio de México.

Por otra parte, en el plano internacional los “Estudios” de área, culturales, subalternos, poscoloniales, etcétera, si bien pueden tener un carácter aplicado y cumplir con el propósito de plantear problemas referidos a la relación que distintas áreas o regiones guardan en relación a la metrópoli, no enfatizan, como es el caso de los estudios latinoamericanos que se llevan a cabo en los Estados Unidos, las cuestiones políticas y sociales. A éstos no les interesa el conocimiento por el conocimiento mismo, por eso los estudios latinoamericanos que ahí se realizan tienen el mencionado carácter aplicado, no pertenecen a la ciencia pura.

La abismal diferencia que existe entre el modelo estadounidense y el nuestro obliga a la pregunta sobre el tipo de problemas, contemporáneos por definición, en el que estamos preparando a futuros expertos: ¿en problemas de integración y desarrollo?, ¿en problemas de políticas culturales?, ¿en políticas internacionales? En nuestro plan de estudios, sin embargo, el interés no es contemporáneo, sino histórico. No es interés en cuestiones aplicadas sino en posturas teóricas. En esta tesitura, es fácil observar que el terreno en el que nuestra comunidad se ha movido desde sus inicios y a lo largo de cuarenta años no ofrece la firmeza suficiente para llevar a cabo una obra de gran aliento.

Este inicio es el que explica las dos falacias que deben tenerse presentes para cualquier

evaluación de los estudios latinoamericanos; la interdisciplina y la exclusión o la ambigüedad con que se aborda la problemática regional de México, colocaron a éste en una especie de limbo, y que han dado lugar a los equívocos más serios sobre la naturaleza de nuestro quehacer regional. La confusión que ha existido entre región y área; la falta de distinción entre la disciplina como actividad epistemológica y la interdisciplina como forma de trabajo; el no distinguir entre los problemas epistemológicos que plantea la región de los proyectos políticos para su integración, han sido los principales obstáculos, en mi opinión, que han impedido el desarrollo de nuestros estudios.

Es obvio que en un balance objetivo también deben mencionarse los logros significativos. Uno de éstos, es el que una buena parte de nuestros egresados, después de haber culminado sus estudios de grado, labora en varias instituciones de educación superior.⁸

En síntesis, la nuestra es una comunidad que en cuarenta años no ha podido formar masa crítica suficiente para conformar una comunidad científica. En cuatro décadas no ha contado con un órgano en el que se expresen y se debatan los trabajos que realizan los académicos y los estudiantes. Si bien inicialmente se contó con uno que posteriormente se perdió. Por último, nuestra comunidad no ha podido llevar a cabo los necesarios congresos, foros y seminarios en los que, periódicamente, se discutan los avances de los colegas y en los que exista la oportunidad de establecer un diálogo con colegas de otras instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los 40 años transcurridos desde que se inició nuestro campo de estudios, muestran que emplear hoy el calificativo de “reciente”, o es una licencia poética, o un argumento sesgado

⁸ Algunos de estos centros educativos son: la UNAM, el Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, las universidades Autónoma del Estado de México, Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Autónoma del Estado de Morelos, Autónoma de la Ciudad de México; así como en otras instituciones que sería prolijo enumerar. Es de destacar que en varias de las universidades nombradas existe una sólida base académica que se encarga de ampliar el análisis de los problemas que interesan al conjunto de nuestra comunidad.

para justificar nuestras deficiencias. Todos los Colegios que conforman nuestra Facultad, en un tiempo, pudieron hablar de su “reciente creación”; sin embargo, todos maduraron y desarrollaron sus actuales peculiaridades. ¿Cuáles son las nuestras, cuál el contexto inicial que las explica, cuáles son sus desafíos actuales?

Una visión prospectiva: el modelo de educación superior

Una forma para superar los obstáculos que nuestra comunidad se ha auto impuesto, en mi opinión, podría ser la de adoptar una perspectiva vinculada a la tradición de los saberes disciplinares y orientar éstos al análisis de los problemas que plantea la integración regional. El notable campo de estudio que representan, los así llamados estudios europeos, semejantes a los nuestros, puede servir de ejemplo. La experiencia que éstos representan puede servir, toda proporción guardada, de modelo. La formación de la Unión Europea, la empresa política, social y económica, más relevante de la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, es asombrosa por lo que representa como proceso de integración en sus más variados niveles. En este extraordinario esfuerzo puede observarse la forma en la que se ha fomentado una cultura académica en la que el concurso de varios expertos, con distintos saberes, es capaz de resolver necesidades prácticas. En esa exitosa empresa de integración la academia ha mostrado que no existe una guerra de disciplinas, sino una búsqueda sistemática de complementariedad entre ellas.

El problema de la integración latinoamericana, ya en su versión Iniciativa de las Américas, ya en su versión Mercado Común del Sur (MERCOSUR), o la más reciente de Alternativa Boliviana para América Latina y el Caribe (ALBA), pudiera ser un eje, no el único, para los estudios de América Latina. Cada uno de nuestros colegas puede ofrecer, de acuerdo con su formación disciplinaria, el eje o los ejes que considere pertinentes. Sin

embargo, los problemas de la integración regional debieran recibir atención prioritaria entre nosotros; estos problemas debieran enfocarse desde distintos ángulos, por distintos especialistas. El trabajo en grupo, colectivo (en nada parecido al supuesto trabajo en equipo que se practica todavía en el nivel medio superior), en el que discutan las categorías que se requieren para el análisis de la integración debe ser promovido en nuestra licenciatura. Para alcanzar este objetivo, repito, nada novedoso, nuestro saber, en este contexto, debiera estar compuesto en su primer peldaño por lo que en Estados Unidos se conoce como el *major* y el *minor*. El *major* podría ser, por ejemplo, en literatura y el *minor*, también como ejemplo, en economía. Este propósito puede ser alcanzado sólo si se abandona la ingenua esperanza de reciclar en nuestro tiempo, la figura de un sabio renacentista, capaz de hablar simultáneamente el lenguaje de la historia, de la literatura y de la filosofía; y no sólo eso sino, además, capacitado en los métodos de la economía, la ciencia política, la sociología y las relaciones internacionales.

Otra forma de resolverlos, aunque resulte paradójico, es el considerar los problemas de nuestra licenciatura como una pequeña parte que refleja los problemas del cosmos social. Esto significa que no pueden ser analizados sin mencionar la problemática general de la educación superior, así como tampoco fuera del marco del proceso de globalización en el que nos encontramos inmersos. Vayamos por partes, en el texto *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, (2000: 8) se señalan los objetivos que esa asociación propone para el sistema de educación superior en su conjunto. Uno de los objetivos es que se deben seguir ciertas pautas para que la brecha que existe entre las instituciones actuales y las que el país necesita, pueda ser superada. Si bien la estrategia general se propone para las instituciones, éstas las integran las comunidades científicas y, en consecuencia, quienes deben debatir sobre dicha estrategia son los miembros de cada una de las comunidades que integran a

las instituciones de educación superior. ¿Quién si no éstas conocen a su par internacional? ¿Quién si no los latinoamericanistas conocen a las comunidades semejantes en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania?

De baremos y criterios internacionales

De acuerdo al documento mencionado, uno de los objetivos que la educación persigue es establecer un sistema de educación superior: “vigoroso que realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, equidad, comparables con los indicadores internacionales”. Destaco que por obra y gracia de no se sabe qué espíritu, si el de la raza o cualquier otro, las diferencias entre lo que otrora se llamó desarrollo y subdesarrollo, o las diferencias entre lo que asimismo se denominó sociedad tradicional y sociedad moderna, hoy por desconocido conjuro desaparecieron y, asimismo, destaco que a los indicadores que propone Asociación Nacional de Universidades e Intituciones de Educación Superior, (ANUIES) se les atribuyen poderes fantásticos. El voluntarismo como fuerza motriz, implícito en el documento, sólo permite una obligada pregunta sobre sí, para generar un cambio de tales dimensiones el sistema universitario, por sí mismo, puede ser suficiente para resolver la participación de factores ajenos al sistema educativo pero cuya concurrencia es indispensable; lo cual, en otras palabras, quiere decir si ya se resolvió y de qué forma la participación del sector productivo y el de servicios.

Quiero destacar, si de indicadores internacionales se habla, que si bien los expertos de ANUIES hablan abundantemente de éstos, cuidadosamente han olvidado que en los países de América Latina, México entre ellos, forman la única región del mundo en la que las institucio-

nes educativas se caracterizan por la autonomía. En el ámbito internacional existe una notable sintonía, no exenta de contradicciones, entre el gobierno, el sector financiero y el mundo académico. En este contexto cabe preguntarse sobre la conveniencia de adoptar indicadores internacionales que responden a estructuras diversas. Por otra parte, si se habla de criterios internacionales, éstos no son los que responden únicamente al modelo anglosajón. El problema de los indicadores no puede resolverse apelando al tópico de la eficiencia de las universidades públicas y la ineficiencia de las universidades privadas. En Francia, Alemania y Japón, por mencionar tres ejemplos, las universidades de mayor prestigio son públicas y en esos países, para medir la calidad, nadie habla de la calidad de la universidad privada. El problema de los indicadores debe resolver el problema del *vínculo* que debe establecerse para la aplicación del conocimiento.

Las dimensiones del reto son formidables, porque si los indicadores en cuanto a calidad, pertinencia y equidad, tienen, además de su carácter valorativo, como propósito lograr la igualdad entre las instituciones de nuestro país y las instituciones de prestigio internacional, primero se debe precisar cómo se pretenden crear las condiciones para que las nuestras puedan alcanzar el mismo nivel académico que las políticas de ANUIES persiguen y estas condiciones, de una forma u otra, se refieren a los vínculos entre los sectores académico, gubernamental y productivo. Lo demás es retórica.

Antes de continuar en busca de una respuesta, es conveniente realizar una serie de precisiones, mínimas, sobre los criterios que propone la ANUIES:

El criterio de calidad, en todos los casos, implica una escala de carácter comparativo. Los grados de calidad se definen en función de una escala que va de lo inferior a lo medio y, de éste a lo superior. Superior es cuando el propósito, el objetivo, es coincidente en los resultados. El polo opuesto, es decir, el inferior, se presenta cuando propósito y resultado no coinciden o

lo hacen en menor grado. Resulta casi innecesario señalar que sin objetivos definidos y sin análisis de los resultados, no es posible hablar de calidad. Por otra parte, una cosa es hablar de una escala y otra, muy distinta, darle contenidos para, posteriormente, enfrentar el problema de aplicarla a realidades distintas. En nuestro país, nuestra licenciatura es única, en consecuencia ¿Con cuál institución se podrá comparar nuestra licenciatura? Y, si la comparación se establece con instituciones extranjeras, ¿éstas serán Berkeley o la Universidad de Quito? ¿Una y otra persiguen los mismos objetivos y éstos equivalen a los nuestros?

El criterio de pertinencia, igual que los otros que se intenta definir, está sujeto a debate; la pertinencia sólo se puede aplicar en contextos bien definidos. Lo que es pertinente para una sociedad con determinado tipo de evolución y de valores, puede no ser, en cambio, pertinente para una sociedad en otro estadio de desarrollo. Por otra parte, si los valores de la comunidad son distintos a los valores de la sociedad moderna, ¿la pertinencia significa lo mismo para ambas? Los valores de la comunidad son colectivos y tradicionalistas; en cambio, los de la sociedad moderna son individualistas y promueven el cambio. ¿Entre nosotros se habrá resuelto ya la contradicción entre unos y otros? ¿Si no se ha resuelto la contradicción, quién definirá el significado de pertinente?

El criterio de equidad, desde la perspectiva educativa, es un problema de justicia y se refiere a las condiciones de ingreso, permanencia y egreso del sistema escolar. ¿Quién y con qué criterios ingresa? Nuestro sistema educativo universitario comparte con los otros sistemas sociales, como el de la salud y la vivienda, la brutal asimetría que lo caracteriza en cuanto a oportunidades. El ingrediente valorativo, no pierde su carácter polémico cuando se vincula a la asignación de recursos que se destina a las áreas de humanidades y ciencias sociales, y se la compara con la destinada a las ciencias duras. Si por equidad se entiende el problema de asignación de recursos

de acuerdo con criterios extra académicos, cabría preguntarse, ahora sí, sobre la pertinencia de este tipo de criterios.

La pregunta, reitero, válida para los tres indicadores es quién los define, si nuestra comunidad científica y humanística; los técnicos de la educación o; por último, los técnicos de los organismos internacionales. Los criterios de evaluación hoy en uso, desde la perspectiva de las autoridades educativas, ponen énfasis, no podía ser de otra manera en una etapa caracterizada por la globalización, en criterios mercantiles de productividad y eficiencia. Estos criterios, de mercado, evalúan no los avances del conocimiento, así como tampoco la calidad; mucho menos la pertinencia y la equidad de la educación medida por sus propios parámetros; sus indicadores sirven para medir el grado de rentabilidad de la inversión social, no la calidad ni la pertinencia del conocimiento. Los indicadores, en sí, no son buenos ni malos; reflejan, sí, una posición valorativa, política, anterior al proceso que se pretende evaluar.

Si la calidad y la pertinencia exigen un baremo y el ejercicio de comparación es obligatorio, es conveniente detenerse al análisis de cómo se evalúan a sí mismas, las comunidades científicas en el plano internacional, así como de los servicios que la academia presta al gobierno y al sector financiero. Asimismo, es pertinente preguntarse por los baremos de una universidad nacional y autónoma, como la nuestra, por definición pública, sobre los objetivos que deben perseguir los estudios latinoamericanos y sobre las metas que pretende alcanzar, teniendo en consideración que la UNAM, como ente público que es, persigue un fin social, es decir, el de un bien común.

Es bien sabido que la comunidad académica se divide en dos ramas. La de las ciencias duras por una parte, y la de las humanidades y ciencias sociales, por la otra. La comunidad que integra las humanidades, por cierto, pese a sus reclamos que son los mismos que se manejan en Estados Unidos, ha sido inscrita, como ocurre en México, en la de ciencias sociales. La característica común

de ambas comunidades es la de estar organizada en asociaciones nacionales, para hablar del mundo anglosajón, del tipo de la Royal Society of Arts, o la American Society of Learned Societies. Cada asociación de éstas celebra reuniones, seminarios, foros de discusión periódicos. Cada asociación cuenta con un órgano que sirve como foro para mostrar los avances de la investigación y debatir los paradigmas vigentes. ¿Dónde está, entre nosotros, una asociación semejante? ¿Una comunidad sin este tipo de asociaciones y, sin vehículos para la socialización del conocimiento, puede esperar reconocimiento del ámbito científico, sea éste nacional o internacional, en cuanto a calidad, pertinencia y equidad?

Los indicadores de los que habla ANUIES representan el resultado de políticas específicas que, en sus países de origen, fueron un hito que sirve para marcar el antes y el después de las instituciones educativas. En el documento que se comenta, se puede observar, por una parte, que el reto que enfrenta el sistema educativo mexicano, en conjunto, es formidable y, por la otra, que el cambio que se propone para resolver la crisis institucional, afecta la forma tradicional de concebir el desempeño académico. Es hora de ver, en el campo de la historia, cómo han sido los proyectos de gran aliento y quién los ha propuesto e impulsado.

El relato latinoamericano contemporáneo: usos de la historia regional

En esta segunda parte desarrollaré, desde la perspectiva de mi interés por la historia contemporánea de la región, un ejercicio de conocimiento aplicado, en este caso el de la historia, que muestra cómo una de sus dimensiones obedeció a las directrices impuestas por el contexto político y

económico. Los intereses en juego, no las decisiones autónomas de la academia, son los que orientan la investigación. Geoffrey Barraclough, en *Introducción a la historia contemporánea*, explica que “No es probable que el relato escueto de los sucesos, aun a escala mundial, ayude a entender mejor las fuerzas que actúan en el mundo de hoy día, a menos que nos demos cuenta al mismo tiempo de los cambios estructurales latentes en esos acontecimientos. Lo que necesitamos ante todo es un marco, una armazón y nuevos puntos de referencia... Se trata de revisar a fondo toda la estructura de postulados y prejuicios en que estaba basada nuestra visión del mundo” (1985: 10).⁹

Este ejercicio, además, tiene como segunda finalidad el intentar explicar por qué los latinoamericanistas se auto consideran, si no la sal de la tierra, sí de la región. El tipo de fenómeno que entre los humanistas se produce cuando, pese a todas las prevenciones de Ranke, el estudioso se identifica con su objeto de estudio de tal forma que se hace parte de éste permite, en el caso de la historia contemporánea, que resulte difícil evitar el compromiso y, en consecuencia, el deseo de actuar en los mismos términos que lo hacen los sujetos que son su objeto de estudio. Las prevenciones metodológicas que los teóricos de la historia se han encargado de desarrollar con mucho esfuerzo, muestran su debilidad cuando se las pondera en términos de lucha y de conflicto y, como éstos, representan el terreno preferido de la historia política, quienes la estudian, sufren en carne propia las tensiones de la sociedad actual. Esta es la razón y no otra, que explica las prevenciones de afamados historiadores para que lo contemporáneo no forme parte de la disciplina; los argumentos sobre el tiempo que debe pasar para que el hecho actual adquiera el carácter de “histórico”, provienen de quienes intentan evitar el compromiso.

⁹ La edición original en idioma inglés corresponde al año de 1964.

Resulta hoy evidente, después del lapso de medio siglo, que la Segunda Guerra Mundial inauguró un nuevo periodo en la concepción de la historia y sus funciones, y en las actitudes de los historiadores en su trabajo (Barracough en Freedman, de Late, y Barracough, 1981: 294; Barracough, 1957 en prensa y, Chaunu, 1978).

La historia regional, en el contexto de la hegemonía estadounidense, se relaciona con los estudios de área. Su antecedente más conocido es el de Herbert Eugene Bolton, el primer historiador que intentó realizar una síntesis de la historia de los Estados Unidos vinculada con la del resto de América. Hasta el fin de los años veinte del siglo pasado, la historiografía estadounidense se centraba en sí misma y no se había generado ningún proyecto importante en el que se vinculara con el pasado europeo o latinoamericano. Las ideas sobre su destino manifiesto y la singularidad de su proceso, prevalecían sobre cualquier otra; esta provinciana visión mostraba lo atrasado del trabajo del historiador que llegaba a la América Latina más tarde que sus inversionistas y sus cañoneras; ya el Caribe había sido convertido en el *mare nostrum* de los Estados Unidos; su presencia militar y política era determinante y los historiadores no se habían detenido en el análisis de un proceso en que la historia de la América anglosajona, se había cruzado ya con la de la América española y la América francesa.

En los últimos 40 años se han podido observar transformaciones que han generado cambios en nuestra visión del mundo. La multiplicidad, profundidad y velocidad de éstos se puede sintetizar en el tránsito de la regionalización a la globalización. En las últimas cuatro décadas, en el marco de la región, tres fueron las visiones antagónicas sobre las que, durante la Guerra Fría, se debatió en nuestra sociedad; por una parte, se enfrentaron los que propusieron la modernización, enten-

diendo como tal las medidas que proponían para países como el nuestro los países occidentales metropolitanos y los organismos internacionales; por otra, quienes eran partidarios de un cambio que adoptara la estructura de los países socialistas y, por último, aquellos que proponían un modelo nacional de desarrollo. Hoy, terminada esa guerra y derrotada la visión que proponían tanto socialistas como nacionalistas, se enfrentan los partidarios de la globalización, y quienes postulan un modelo alternativo.

Si bien cada una de las tres visiones manejó una interpretación diferente del pasado y sin importar que los dos modelos que ahora se debaten tienen también una interpretación distinta del pretérito, se puede observar que las tres comparten la misma aspiración de ofrecer una versión única del pasado; ésta, ha sido uno de los objetivos de la historia desde que se convirtió en un asunto que estudia la voluntad y los intereses de los hombres mismos, no de Dios y sus designios. El ideal de la versión única, en términos historiográficos, es el de objetividad que, de acuerdo a Lord Acton, es la que puede ofrecer una interpretación que satisfaga, por igual, a los hombres que otrora estuvieron en conflicto. Si la pugna de las visiones confrontadas es tema recurrente de la historia política, sus principales personajes son los pueblos y las naciones en conflicto. En el inicio de la historia en los bordes de Europa y Asia lucharon entre sí griegos y medos; siglos más tarde, ya en Europa, combatieron con denuedo ingleses y franceses. En nuestro tiempo y espacio americano, afortunadamente, las luchas entre los pueblos y los países que ocupan su dilatado territorio no han alcanzado esas proporciones épicas y, si hay una lucha que con objetividad debe ser relatada en horizonte hemisférico, es la episódica que se ha dado entre los países latinos y los Estados Unidos.

La Globalización, ¿nuevo paradigma interdisciplinario?

La historia regional, parte sustantiva de la historia mundial contemporánea apuntada en la cita de Barraclough, comprende problemas distintos a los que analiza la historia nacional. Entre los problemas que atiende se encuentra la vieja discusión sobre la relación entre lo individual, lo concreto singular y lo general y el paso de lo concreto a lo general. La necesidad de encontrar una explicación de carácter general a los problemas de las sociedades que componen la región, es la que conduce a la búsqueda de una propuesta que trascienda las experiencias nacionales para entenderlas, de una nueva manera, en el contexto regional.

La historia de la región simboliza una percepción del conjunto de los países que la componen y de las relaciones que guardan entre sí. Uno de los principales problemas que aborda es el de la unidad y la diversidad. Otro, es el de la tensión que se deriva de la confrontación de dos visiones que, teórica y prácticamente, son antagónicas. La primera, aborda la singularidad del Estado-nación, es decir, la soberanía absoluta mientras, que la segunda, aborda los problemas que se derivan de la interdependencia; en otras palabras, de la limitación voluntaria o forzada de la soberanía.

La historia de la región privilegia el estudio de las políticas que promueven y aceleran la interdependencia; por su parte, la historia de la nación enfatiza los esfuerzos para defender y preservar la autonomía. En realidad, si bien una sola es la historia, dos son los acercamientos a ella. El primero, el ya citado de Barraclough que expresa la visión contemporánea y, el segundo, el que expresó Ranke, en el siglo XIX. Para el padre de la historia científica, “El orgullo de una nación no puede conocer satisfacción mayor que la de saber que no hay, sobre la tierra, ningún otro poder por encima de ella.” (Ranke von Leopold, 1971: 282) Las posturas de ambos autores sirven para mostrar que, en el contex-

to de la historia regional, los objetivos de la integración y los de la autodeterminación son contradictorios y, por eso, el conflicto actual es inevitable

La historia regional latinoamericana, como ya lo han advertido diversos autores, es más que un mero problema de sumar, o de alinear las historias nacionales para que el lector realice, a su leal saber y entender, la tarea de síntesis. Tulio Halperin Donghi, explica en *Historia contemporánea de América Latina*:

Una historia de América Latina independiente: he aquí un tema problemático. Problema es ya la unidad del objeto mismo; el extremo abigarramiento de las realidades latinoamericanas suele ser lo primero que descubre el observador extraño... ¿Las Américas latinas, entonces, tantas como las naciones que la fragmentación postrevolucionaria ha creado? He aquí una solución que tiene sobre todo el encanto de la facilidad: son muchos los manuales que la prefieren, y alinean diligentemente una veintena de historias paralelas. ¿Pero la nación ofrece ella misma un seguro marco unitario? (1961: 7).

A la forma de entender la historia regional como una suma, se le agrega, generalmente, la idea de que el pasado condiciona el futuro, argumento que conduce a la peregrina idea de que al proceso de integración, fenómeno contemporáneo, se le buscan explicaciones, así se les llame raíces, en el pasado. Esta errónea postura ha servido para que, entre nosotros, se busquen en Bolívar y en la Católica Monarquía, esos antecedentes de un fenómeno cuyas características no tienen relación alguna con el de la integración, tal como éste se entiende ahora. En todo caso, la historia de la integración, como necesidad del presente, pudiera mencionar a esos y otros remotos antecedentes, como parangón, como comparación, sin encontrar entre éstos y el fenómeno contemporáneo la relación causal que requiere toda historia.

La visión que del pasado ofrece la historia regional, requiere de un ejercicio continuo entre la teoría, unidad, generalización y el análisis concreto, particular. Esto no significa que uno de los dos enfoques tenga que ser preeminente; ya que uno no se entiende sin el otro, ambos son complementarios. En mi opinión, tres son los problemas que han marcado el derrotero de la historia regional en nuestro medio y que sirven, además, como guías para mostrar cuáles han sido los logros y las carencias de la historia regional. El primero se condensa en la pregunta sobre cómo integrar la historia de la nación con la de la región. La interrogante ha sido recogida, en la historiografía especializada, como el problema de la unidad y la diversidad. El segundo, comprende los vínculos internacionales de la región. ¿Cómo hacer converger la historia europea, primero, con la de América y, en la de ésta, la de América Latina con la de los Estados Unidos? El último, se pregunta cómo hacer converger, entre sí, las historias particulares de los propios países latinoamericanos si, en la historia de éstos, igual que en el comercio, la triangulación es una constante y las relaciones se han dado fundamentalmente a través de los países metropolitanos.

El trabajo, pionero, de los historiadores como Herbert Eugene Bolton y de Edmundo O'Gorman, así como la de otros distinguidos autores que hicieron de la región su objeto de estudio, de una manera u otra, ofrecen una respuesta a las tres preguntas formuladas. En las distintas etapas en que se puede dividir la historiografía regional, la Epopeya de la gran América; el Programa de la Historia de América, y la actualmente en curso; las tres preguntas mencionadas vertebran los enfoques de los investigadores. En la primera, la figura señera fue la de Herbert Eugene Bolton, con su proyecto,

la epopeya de América, la historia común de las Américas. La antítesis la expresó don Edmundo O'Gorman, en su texto *Fundamentos de la historia de América*, publicado en 1947. En la segunda etapa, un esfuerzo que se inicia, en forma coincidente con la guerra fría, y que marcó el tránsito de los Estados Unidos de potencia regional a potencia mundial, se sistematizó en el texto de Lewis Hanke *¿tienen las américas una historia común? Una crítica de la teoría de Bolton* de 1963. En esta segunda etapa la antítesis, la representó Tulio Halperin Donghi a través de su popular texto *Historia contemporánea de América Latina* publicado en el año de 1969. En la tercera etapa, actualmente en curso con el proceso de globalización, vuelve a plantearse el problema de la historia común entre los países de todo el continente y guarda una estrecha relación con el complejo proceso que se inicia con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte en el año de 1994.

En los días que corren las posiciones vuelven a ser semejantes a las de la época de Bolton; a diferencia de lo que ocurrió a consecuencia de la crisis del 29 y que sirvió para darle un renovado impulso al desprestigiado panamericanismo, hoy todavía no aparece el texto que exprese lo que debe entenderse por la historia de la globalización; sin embargo, de acuerdo al paradigma de la globalización, la idea de un modelo único para América Latina subyace en las propuestas de los organismos internacionales. Como atisbo de lo que sucederá ya puede mencionarse que, por necesidades políticas, se hará necesario volver a la idea de una historia común, es decir, unitaria, a todos los países hemisféricos. La importante serie de textos publicado bajo el sello del Fondo de Cultura Económica y bajo los auspicios del Fideicomiso Historia de las Américas, así permite suponerlo.¹⁰ El texto que pueda representar la

¹⁰ En palabras de la Presidenta del Fideicomiso Historia de las Américas, éste, “nace de la idea y la convicción de que la mayor comprensión de nuestra historia nos permitirá pensarnos como una comunidad plural de americanos al mismo tiempo unidos y diferenciados. La obsesión por definir y caracterizar las identidades nacionales nos han hecho olvidar que la realidad es más vasta, que supera nuestras fronteras, en cuanto ella se inserta en procesos que engloban al mundo americano, primero, y a Occidente, después”.

antítesis todavía no aparece; sin embargo, por las tendencias que actualmente privan en Sudamérica, la espera no será larga.

En las tres etapas, surgidas cada una en momentos de profunda crisis, se entiende por historiografía regional aquella que, por su énfasis en la perspectiva contemporánea, trasciende el marco nacional, busca vínculos y establece nexos entre fenómenos políticos, culturales y económicos con realidades allende a sus fronteras. Los comentarios que aquí se expresan corresponden sólo a las dos primeras etapas. De la tercera, por estar en curso, como se expresó líneas arriba, sólo pueden señalarse conjeturas.

Las tres etapas se caracterizan por la necesidad de encontrar un marco común a las conflictivas relaciones entre las partes que componen el continente americano, mejor dicho, el hemisferio americano; ésta es una noción geopolítica mientras aquella es geográfica. La noción de hemisferio americano, llamado en otro contexto, “Nuevo Mundo”, es fundamental porque representa la piedra angular sobre la que se articula la visión de la historia regional de la Gran América como la llamó Bolton; es decir, una historia de logros democráticos y existencia pacífica; divergente de la historia europea permeada por constantes conflictos bélicos y por gobiernos opresivos.

A diferencia de Europa, el Hemisferio Americano, por contraste, era concebido por Bolton, siguiendo la tradición del pensamiento político de su país, como el territorio de la libertad y la democracia. Las referencias al destino común fueron el tópico preferido de esa historiografía, aunque, en realidad, el destino común que concebía Bolívar en el siglo XIX era distinto al que concebía James Monroe.

El proyecto de la historia común de las Américas, primera etapa de la historiografía regional es, en otras palabras, la historia del hemisferio americano, y fue resultado de un momento en el que los Estados Unidos, la potencia regional por excelencia, reorientó sus intereses y lo propuso

como complemento del *New Deal* de Franklin Delano Roosevelt. Si la política de la Buena Vecindad dejó atrás el intervencionismo y las políticas de la danza de los millones y del gendarme necesario, el proyecto Historia Común de las Américas, prometía un futuro de entendimiento y de hermandad continental; en el marco, no debe olvidarse de gobiernos democráticos. La visión optimista de dicho proyecto, originado sin duda, por la gran depresión que puso fin a la confianza ciega en la economía ordenada por la mano invisible de Dios, en términos historiográficos es contrastante con el pesimismo de la época. El proyecto que cantaría la epopeya americana, la épica de la gran América logró conjuntar, con recursos económicos provenientes del gobierno estadounidense, un notable equipo de historiadores cuya figura más conocida, en nuestro medio, es don Silvio Zavala.

El intento de realizar una historia para la totalidad de América, perseguía lo mismo que a los historiadores europeos, ellos ya habían logrado una para Europa; de las peripecias de esta empresa colectiva realizada por los historiadores del viejo continente, da cuenta don Silvio en una de las notas eruditas de su libro.

En uno de los textos sustantivos de la Epopeya de la gran América, la visión que se ofreció del pasado colonial se estudió como parte de otra gran epopeya, ésta evangelizadora, y que permitía exaltar la grandeza del mundo colonial principalmente en su dimensión ibérica; pese a los arrebatos sobre la importancia del pasado colonial para la unidad americana; ésta se encontraba más en el futuro que en el pasado común. La visión que tenía Bolton (Hanke Lewis, 1966: 4) de la colonia, punto de partida para su historia común, buscaba la semejanza, no las diferencias entre las partes que componían las Américas. Así, afirmó que durante unos trescientos años, todo el Hemisferio Occidental había vivido un estado colonial; que las similitudes en los sistemas dominados era más notables que las diferencias, y que:

En la mitad del siglo transcurrido desde 1776 hasta 1826, prácticamente toda la América del Sur y las dos terceras partes de la América del Norte se independizaron políticamente de Europa, y de ellas surgió una serie de naciones. Con el tiempo, todo el Hemisferio Occidental, salvo algunas excepciones, ha logrado una nacionalidad independiente... Desde que se separaron de Europa, todas estas naciones han luchado por la solidaridad nacional, la estabilidad política y el bienestar económico, por un lado, y por un ajuste satisfactorio de las relaciones entre ellas y el resto del mundo, por el otro lado.¹¹

El célebre discípulo del afamadísimo John Frederic Turner, expresó así su objetivo:

Tengo la intención de poner de manifiesto, a grandes rasgos, el hecho de que se trata de fases comunes a la mayor parte del Hemisferio Occidental, que cada historia local tendrá un significado más claro si se estudia a la luz de las otras; y que mucho de lo que se ha escrito acerca de cada historia nacional no es más que una muestra de una pieza más grande.¹²

La réplica de don Edmundo O’Gorman, en dos oportunidades distintas, no se hizo esperar. Ya en 1939 había dicho: “me parece que el profesor Bolton tiene demasiada fe en su teoría de una Gran América, máxime cuando no ha podido encontrarse una unidad esencial de las Américas que justifique esa creencia.” Para el distinguido historiador mexicano: “esa unidad no puede encontrarse ya en la historia, porque está más allá y encima de la historia del hombre, es la unidad geográfica de la cual ningún hombre es responsable; y sin el concepto de responsabilidad y de un objetivo definitivo, la cultura no puede existir y la historia tampoco.” Después arremetió contra

las tesis de Bolton (Hanke Lewis, 1966: 120) al señalar que éste no había podido demostrar la unidad cultural de las Américas y, para finalizar su crítica, sostuvo la que fue su idea fundamental a lo largo de los años:

Vamos a desechar todas las ficciones acerca de la individualidad histórica de América. Desde el siglo XVI, la suerte del Nuevo Mundo ha estado inextricablemente vinculada a la de la cultura occidental, que en esa época ya en estado penoso de desintegración que ahora se ha agudizado. Este vínculo entre los dos era místico, “para bien o para mal” y no es posible retroceder. Ningún lazo es más fundamental en América que el que se deriva de una cultura compartida con Europa y que nace de unos cuantos principios esenciales.

En un texto que en mi opinión contiene la segunda parte de su crítica a Bolton, O’Gorman, apuntó: “La consideración fundamental y más fecunda para aproximarnos a la realidad del mundo americano, y por lo tanto a su presente, es la que se enuncia en la idea de la incorporación de América a la Cultura Occidental.” Para O’Gorman era necesario “revisar y replantear los grandes temas de nuestra historia, entre los cuales, sin duda, el más importante y amplio es de cómo entra América a formar parte constitutiva de la cultura y la vida europea.”

Don Edmundo, apuntaba que “las conexiones con el Viejo Mundo se han buscado desde el punto de vista de ‘antecedentes’ o de ‘explicaciones’ causales. Pero, precisamente, esa manera de enfocar la vinculación con Europa, presupone la independencia histórica de los dos mundos, violando así, desde el principio y de modo inconsciente, su esencial unidad.” (O’Gorman, 1942: IX). Con este argumento resulta evidente que la idea de Hemisferio Americano como unidad

¹¹ Primera publicación del artículo fue en el año de 1933.

¹² El subrayado es nuestro.

independiente y antagónica de Europa resultaba inconsistente. Por último, al bregar O'Gorman por la esencial unidad europea-americana (1942: 120), rechazó la originalidad de la cultura americana, así como la afirmación que, para el caso de los países iberoamericanos, ésta se realizaría en el futuro. Por el contrario, enfatizó la importancia del pasado como su principal patrimonio y, así, afirmó: "América tiene otra obligación que puede traicionar o cumplir, y es aquí donde se juega su destino. Los países de América, en su división política actual o, para el caso, en cualquier otra división, tienen que llevar consigo su pasado, sea o no glorioso, porque, como parte integral de su cultura tienen que tenerlo en cuenta cuando tratan de alcanzar un sistema de vida auténtico y de crear una cultura a fin de conservar lo que han heredado."

En síntesis, O'Gorman no compartió la tesis de la singularidad del destino americano, piedra fundamental de la política exterior estadounidense durante todo el siglo XIX; por el contrario, sostuvo la tesis de la indisoluble unidad de la historia europea y americana.

En lo que se refiere a la segunda etapa, la correspondiente al Programa de la Historia de América, un conspicuo miembro del proyecto, don Silvio Zavala, muchos años más tarde, en la introducción de su conocido libro intitulado *El mundo americano en la época colonial* (1967: XIII), investigación vinculada a la Comisión de Historia del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, expresó su punto de vista con claridad meridiana. Por la amplitud del comentario, así como la importancia de las ideas que en ella se manejan, éste se recupera íntegramente:

Desde hace varias décadas, los estudiosos de la historia regional del hemisferio americano han acostumbrado iniciar sus obras con una discusión en torno a la unidad o la diversidad que les parece posible descubrir en el desarrollo de las historias de los pueblos que en él se han constituido.

En el lenguaje del historiador suele transparentarse una profesión de fe a favor de una u otra de esas tesis.

A esta primera declaración sigue usualmente una segunda en la que el historiador resuelve si la unidad, en el caso de que haya admitido alguna, tiene sus orígenes en Europa o en América.

Antes de seguir por este camino, añadiendo nuestra propia confesión a las anteriores, quisiera recordar que los argumentos principales que conciernen a este debate han sido expuestos ampliamente por mentes agudas. El presente estudio nos conduce a pensar que andaríamos por vía más segura si, en lugar de repetir la sentencia rotunda acerca de la unidad o la diversidad que pueda haber en el desarrollo de las historias de los pueblos americanos, reconociéramos que el pasado de América contiene buen número de unidades y diversidades, precisamente así en plural; que esas unidades y diversidades tienen orígenes varios, siguen direcciones distintas y cambian al correr del tiempo.

La postura de don Silvio Zavala acogió, en forma salomónica, lo único y lo múltiple; para él no existe contradicción; pero, en última instancia, se rehusó a aceptar que las distintas unidades que conforman el hemisferio americano, tengan un mismo destino. A manera de breve comentario, ecos de la polémica Bolton-O'Gorman, se encuentran todavía en el prólogo de don David Brading a su libro *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla* (1991: 15), en el que afirma:

...el propósito de este libro es demostrar que, por mucho que la América española dependiera de Europa en materia de formas de arte, literatura y cultura general, sus cronistas y patriotas lograron crear una tradición intelectual que, por razón de su compromiso con la experiencia histórica y la realidad

contemporánea de América, fue original, idiosincrásica, compleja y totalmente distinta de todo modelo europeo.

En estas palabras del célebre historiador católico inglés, si bien acepta lo indisoluble de la relación Europa-América, señala que la cultura y la historia, es distinta a la europea. El proyecto de Eugene Bolton, es un hito que sirve para ilustrar los problemas que ofrece el intentar una visión de carácter hemisférico. El gobierno de los Estados Unidos, ofreció los recursos económicos y propuso para toda América una visión conjunta, apegada a su tradición de considerar el Hemisferio Americano como un continente vocado para la libertad y la democracia. Con el nombre de Américas, se ofreció una visión que pudiera unificar las evidentes diferencias históricas y culturales de los países de la región. El fin de la segunda guerra mundial, para los estudiosos latinoamericanos de la historia, significó un abandono de las preocupaciones teóricas sobre la unidad americana y una mayor atención a las nuevas demandas resultantes del desarrollo social y económico alcanzado entre la crisis del 32 y el fin de la segunda guerra mundial. La unidad americana, tema central del discurso regional de Bolton y compañeros, se transformó en unidad atlántica y con ésta las diferencias entre las Américas volvieron a ser acentuadas. Si bien la noción de convergencia siguió siendo el eje interpretativo, ésta se aplicó primero a la relación entre los pueblos anglosajones ubicados en los extremos del Atlántico y, por razones ideológicas, después se extendió a lo que se denominó como comunidad atlántica; con ésta, la divergencia entre Anglo América y Latinoamérica volvió a mostrarse como evidente.

Las posturas sobre la diversidad y la unidad, bien definidas hasta el fin de la segunda guerra mundial, al final de ésta se desdibujaron. Durante la segunda etapa de la historiografía regional, los Estados Unidos pasaron a encarnar, para muchos historiadores latinoamericanos, no sólo una nue-

va forma de colonialismo, sino la fase superior de éste, es decir, el imperialismo. La historiografía del periodo que va de 1963 a 1990, manejó las relaciones entre las distintas partes de la región, bajo la figura de conflicto, no de integración. Para la historiografía del periodo, los Estados Unidos sólo representaron el relevo del colonialismo, no su fin. Lo que ocurrió en la década de los años sesenta del siglo pasado tiene mucha importancia para nuestra comunidad, reitero, porque explica el contexto que ha determinado su desarrollo. Sin embargo, debemos enfocar, asimismo, otro tipo de antecedentes, igualmente importantes.

La nueva organización del conocimiento que requerían las necesidades de la nueva potencia mundial, a principios de la guerra fría, se expresó a través de los, así llamados, Estudios de área (*Area studies*), o estudios aplicados que requerían la participación de varios especialistas en diversas disciplinas (historia, ciencia política, antropología, sociología, lingüística, etc.). Con los estudios de área se impusieron a los historiadores nuevas exigencias. Lo que éstos habían considerado previamente un territorio exclusivo, les fue disputado por los científicos sociales, en particular por los politólogos, los sociólogos y los economistas. Este contexto es el que explica la difusión de las posturas de autores como Eric Carr y Fernand Braudel, entre otros. Ellos argumentaban que era necesario que la historia aceptara un diálogo con las ciencias sociales. En el caso de los estudios latinoamericanos, la decisiva influencia de autores como Rostow, para la historiografía económica; así como de Weber y Marx en la sociología histórica, muestra que nuevos vientos soplaban en los viejos salones de la historia tradicional.

La nueva división del mundo, la Organización de las Naciones Unidas es un referente, impuso el criterio de las regiones (Steward, 1955). La Comisión Económica para la América Latina, fundada en 1948 ofreció en célebre documento, la explicación de la región y su inserción global en términos económicos.

Al fin de la segunda guerra, el mundo académico estadounidense fue convocado para articular un nuevo discurso en el que el Hemisferio Americano y su singularidad de destino no fue más la piedra fundamental en la que se basó la política exterior estadounidense. Atrás quedó el problema de la unidad hemisférica y se hizo necesario acudir a la noción de diversidad o, mejor dicho, a los historiadores estadounidenses se les encomendó en el contexto del máximo poderío estadounidense, encontrar la unidad en el marco de la comunidad atlántica, en desmedro, obvio de la hemisférica que, en el nuevo contexto, se consideraba inservible. Un ejemplo, lo representa el texto de Arthur Whitaker “Las Américas en el triángulo atlántico” (p.155); el autor desarrolló la idea de una figura geométrica en la que sus tres ángulos correspondían respectivamente a la América Latina, la América Inglesa y a Europa. No es este el lugar para hacer una exposición detallada de dicha tesis; nuestra intención sólo persigue dejar claro que la historia de América, como conocimiento aplicado, sufrió un giro radical, cuando la revolución cubana adoptó la vía del socialismo. Este acontecimiento fue la causa de que en Estados Unidos se dieran a la búsqueda de un nuevo esquema interpretativo en el que, por vez primera, fueron las ciencias sociales y no la historia, las que ocuparon un lugar predominante. El reporte editado por Charles Wagley (1964), como resultado de un seminario sobre los Estudios Latinoamericanos, en los Estados Unidos, es una muestra palpable.¹³

La historiografía sobre América Latina sufrió una transformación radical a principios de la década de los sesenta cuando Fidel Castro, después de subir al poder, declaró su intención de establecer el socialismo en Cuba. Thomas

Skidmore, por ejemplo, recuerda que a partir de ese momento la agenda gubernamental estadounidense colocó en primer plano, por vez primera durante la guerra fría, la atención en sus vecinos del Río Bravo. En esa circunstancia, nos recuerda ese autor, “los temas de interés central para el gobierno de los Estados Unidos así como para la más amplia opinión pública de ese país, incluían el papel de los militares y los comunistas en la región” (1998: 110). Si esto ocurría al otro lado de la frontera, en nuestro medio, los latinoamericanistas de aquella época entendieron, a través de los textos de Andrew Gunder Frank, sociólogo reconvertido en historiador, al colonialismo ibérico como la cuna de la dependencia latinoamericana; asimismo interpretaron al colonialismo anglosajón como la cuna del subdesarrollo regional. Otro sociólogo, también con preocupaciones de historiador, don Pablo González Casanova (1977), coordinó un esfuerzo multinacional y multidisciplinario para ofrecer una visión de la historia latinoamericana del siglo XX.

El multicitado texto *¿tienen las Américas una historia común?* sirve para ilustrar la reacción que tuvo la academia estadounidense al hecho de que, a partir de abril de 1961 el fantasma del socialismo, había encarnado en una isla del mar Caribe. La guerra fría y su forzada interpretación de nuestra realidad mostró que la influencia europea sobre la comunidad del Hemisferio Americano, era una cosa del pasado, y que en ese presente uno de los extremos de Occidente, la URSS, tocaba a Latinoamérica que representa el otro. En este contexto surgieron nuestros estudios latinoamericanos y, por eso, no es casual que la teoría de la dependencia, vigente en ese momento, fuera la viga maestra de nuestro plan de estudios.

¹³ Uno de los capítulos que contiene el texto es el de Stein Stanley J., “Status and Research Opportunities”. En éste se afirma: “Thus, the Latin American historian must undertake that reinterpretation every generation of historians faces, he must re-examine prejudices, premises, hypotheses, implicit or explicit, in the light of unfolding reality. He may do this an individual scholar, ready to turn to the resources of allied disciplines when necessary, or as participant in a research team”. En la cita ya están presentes dos grandes tópicos de los estudios latinoamericanos: el de la vinculación de las disciplinas sociales y la historia, y el trabajo en equipo.

Tampoco es casual que, durante muchos años, uno de los temas de investigación haya sido el de movimientos insurreccionales.

Con estos ejemplos he intentado demostrar qué se ha entendido, en los hechos, por estudios latinoamericanos y cuál ha sido la finalidad de éstos. En el ámbito internacional ese tipo de estudios no expresaron en el pasado, ni expresan en el presente, una postura epistemológica.

Los objetivos de calidad, pertinencia y equidad que se manejarán en las evaluaciones, no pueden abstraer que en contexto internacional los estudios latinoamericanos han perseguido un fin aplicado. Si ahora, entre nosotros, el fin que institucionalmente se persigue es el de transformar nuestro sistema universitario y hacerlo competitivo a nivel internacional, sería

conveniente que al término de competencia se le reconociera su dimensión histórica. En el contexto de los cuarenta años de antigüedad del CELA sería conveniente que nuestra comunidad y nuestras autoridades, antes de preguntar qué función cumplen, y para quién, los indicadores internacionales, realizáramos un ejercicio de reflexión sobre el papel que, en la hora actual, deben desempeñar en nuestra cambiante sociedad los humanistas, en general, y los dedicados a los estudios latinoamericanos, en particular. ¿Sería esto mucho pedir de parte de un modesto y pequeño sector, pariente pobre, cuya aspiración no es otra que mejorar la calidad de la docencia en nuestra Universidad, para que ésta sea equiparable a la que ya se le reconoce a la investigación en el plano internacional?

Referencias

- ALMOND, Gabriel A y Verba, Sydney (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*, Madrid, Suramérica.
- (1980). *The civil culture revisited*, Newbury Park, London, Sage Publications.
- ANUIES (2000). *Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES.
- BARRACLOUGH, Geoffrey (1957). “La historia desde el mundo actual”, *Revista de Occidente*, No 1, Año 1980, Madrid.
- (1957). “La pugna por el Tercer Mundo”, *Revista de Occidente*, No 1, Año 1980, Madrid.
- (1985). *Introducción a la historia contemporánea*, Madrid, Editorial Gredos.
- BARRACLOUGH, Geoffrey, en Freedman, de Late y Barraclough (1981). *Corrientes de la investigación en Ciencias Sociales, Tomo 2, Antropología, Arqueología Historia*, Madrid Tecnos-Unesco.
- Boletín UNAM-DGCS-740; 5 de octubre del 2006
- BOLTON, Herbert E. (1966). “La Epopeya de la Gran América”, en Hanke Lewis, *¿tienen las Américas una historia común? Una crítica a la teoría de Bolton*, México, Editorial Diana.
- BRADING, David (1991). *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CARMAGNANI, Marcello (Coordinador) (1996). *Federalismos latinoamericanos: México/Brasil/Argentina*, México, Fondo de Cultura Económica/Colegio de México.

CHAUNU, Pierre (1978). *El rechazo de la vida. Análisis histórico del presente*, Madrid, Espasa-Calpe.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (Coordinador) (1977). *América Latina, historia de medio siglo*, Tomo II, México, Siglo XXI.

————— (Coordinador) (1981). *América Latina, historia de medio siglo*, Tomo I, México, Siglo XXI.

————— (Editor) (1977). *América Latina en los años treinta*, México: UNAM.

HALPERIN DONGHI, Tulio (1961). *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza Editorial.

KUHN S. Thomas (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.

————— (2003). *La construcción de México y Perú poscoloniales*, El Colegio de San Luis/El Colegio de Michoacán/CIESAS.

MATESANZ, José Antonio, et al. (2004). *Plan de estudios de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos*, México, Facultad de Filosofía y Letras, DGAPA, UNAM.

O'DONNELL G. y Schmitter P. (1989). *Transiciones desde un gobierno autoritario*, Vol. IV, Buenos Aires, Paidós.

O'DONNELL G., Schmitter P., y Whitehead L. (comp.) (1989). *Transiciones desde un gobierno autoritario*, volúmenes I, II y III, Buenos Aires, Paidós.

O'GORMAN, Edmundo (1942). *Fundamentos para la historia de América*, México, UNAM.

————— (1966). “¿Tienen las Américas una Historia Común?” en Hanke Lewis, *¿tienen las américas una historia común? Una crítica de la teoría de Bolton*, México, Editorial Diana.

PACHECO MIRANDA, Mario (1997). “Interdiscipliniedad de los de estudios latinoamericanos, en *Estudios latinoamericanos, pláticas y reflexiones*, Ediciones del Colegio de Estudios Latinoamericanos, México, UNAM.

PELÁEZ RAMOS, Gerardo (2002). *Breve historia del Stunam*, México, UNAM.

SKIDMORE, Thomas (1998). “Studying the history of Latin America: A Case of Hemispheric Convergence”, en *Latin American Research Review*, vol. 33, núm 1.

SOSA ÁLVAREZ, Ignacio (2000). “La división del trabajo y la construcción de la nueva Torre de Babel: el diálogo interdisciplinario”, en Hernández Madrid, Miguel J., y Lameiras Olvera, José, Editores, *Las ciencias sociales y humanas en México. Síntesis y perspectiva de fin de siglo*, Zamora, El Colegio de Michoacán.

STEWART H., Julian (1955). *Teoría y práctica del estudio de áreas*, Washington, Unión Panamericana.

VON LEOPOLD, Ranke. (1971). *Grandes figuras de la historia*, México, Grijalbo.

WAGLEY, Charles (Ed.) (1964). *Social science research on Latin America*, New York, Columbia University Press.

WHITAKER, Arthur P. (1966). “Las América en el triángulo atlántico”, en *¿tienen las Américas una historia común? Una crítica de la teoría de Bolton*, México, Editorial Diana.

WILLIAMS, Rosalind (2004). *Cultura y cambio tecnológico: el MIT*, Madrid, Alianza Editorial.

ZAVALA, Silvio (1967). *El mundo americano en la época colonial*, México, Editorial Porrúa.