

**MICROHISTORIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. UNA
EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE SECUNDARIA.**



T E S I S

Que para obtener el título de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

CAMPO: DOCENCIA Y DIVULGACIÓN DE LA HISTORIA

P r e s e n t a:

ABEL BONILLA PÉREZ

Director(a) de Tesis: Doctora Teresa Garduño Rubio

México, D. F., Agosto de 1997

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MEM 12/III/97

Microhistoria y medios de comunicación. Una experiencia
con alumnos de secundaria

T E S I S.

Que, para obtener el título de:
Maestro en Educación,
campo: Docencia y Divulgación de la Historia,

Presenta:
ABEL BONILLA PEREZ.

Director(a) de tesis: Doctora Teresa Garduño Rubio

México, D.F., agosto de 1997

PRESENTACIÓN

1.-Puntos de partida para la enseñanza de una historia alternativa en la escuela secundaria	
1.1. La cosecha de la historia monumental	14
1.2. Por qué microhistoria en el aula	21
1.3. Una propuesta para la enseñanza extramuros de la historia local	26
2.- Memoria, recuerdos y suspiros	
2.1. Historia viva, historia contada	32
2.2. La historia que cuentan los abuelos a los nietos	40
2.3. La grabadora para aprehender el eco del pasado local	49
2.4. La tarea de ordenar y usar los recuerdos en el aula	52
2.5. Las huellas sobre papel	58
3.- Imágenes: objetos, lugares y gentes de la comunidad	
3.1. La conquista de la imagen	65
3.2. Imagen, libros e historia en la escuela	71
3.3. Cómo se puede mirar una imagen en historia	74
3.3.1. El ícono, un medio de comunicación	
3.3.2. La imagen como forma de apreciar el cambio	
3.3.3. Las fotografías como inspiración para biografías	
3.3.4. Armar series fotográficas	
3.4. Mirar y registrar	91
4.- La imagen en movimiento y la historia local	
4.1. Mil razones para usar el video en el aula	96
4.2. El registro de videotestimonios	101
4.3. Qué hacer con los testimonios en video	107
5.- Propuesta de divulgación de los resultados	
5.1. Microhistoria, una historia de productos múltiples	109
Reflexiones finales a manera de conclusiones	114

Fuentes documentales

ANEXOS

- 1.- Programa de "Historia de la comunidad."
- 2.- Cuadernillo " Memoria recuerdos y suspiros de San Sebastián Tecoloxtitlán y Santa Martha Acatitla."

Agradecimientos y dedicatorias.

Aunque en la portada aparezca como autor un sólo nombre, este trabajo es un producto colectivo.

Agradezco la disposición y el gusto con que la Doctora Tere Garduño Rubio, aceptó la conducción de la investigación, hasta llevarla a feliz término. Le reconozco la paciencia que tuvo para leer y reeleer, desde el proyecto hasta la última versión del presente. Sus sugerencias, observaciones y comentarios, siempre fueron una guía imprescindible, para corregir el rumbo.

Estoy en deuda con la Maestra Lourdes Roca, quien conoció el proyecto desde su infancia y lo siguió muy de cerca en su desarrollo y fructificación. Tuve la fortuna de recibir sus comentarios y sugerencias, planteados desde la perspectiva de la investigación histórica por medio de la historia oral y la divulgación de la historia. No pocas veces su entusiasmo, por el proyecto, me motivó a seguir adelante.

El reconocimiento es también, para la Maestra Irene Martínez Zarandona, de quien recibí la formación de educación para los medios audiovisuales. Sus explicaciones fueron esenciales para que el trabajo tomara el enfoque que tiene con relación a este campo de conocimiento.

Mi agradecimiento a los Maestros Rosalía Menéndez Martínez y Xavier Rodríguez Ledezma, quienes además de ser lectores y dictaminadores de este trabajo de tesis, fueron docentes distinguidos de la Maestría en Educación, campo: Docencia y Divulgación de la Historia.

Le doy las gracias a la Licenciada Rosalba Aguirre Beltrán, quien corrigió el estilo tanto del cuadernillo abajo citado, como de este trabajo.

Guardo gratitud también, con el proyecto de Edición Popular "Late Iztapalapa III", y la casa de la cultura "Guillermo Bonfíl Batalla", por la publicación del cuadernillo "Memoria, Recuerdos y Suspiros de San Sebastián Tecoloxtitlán y Santa Martha Acatitla", anexo a esta tesis.

No puedo pasar por alto, las facilidades que me brindó el Profesor Héctor Bernabé Negrete, Director de los Servicios Educativos Juárez, en Iztapalapa, para contar con el tiempo necesario para terminar el presente.

Dedico este sencillo trabajo, a los 20 alumnos de la Esc. Sec. 238 "Ramón Beteta", turno vespertino, que tomaron la clase de "Historia de la Comunidad". En particular a Alejandra Gutiérrez Angeles, a Yeny Pérez Sánchez y a Abraham Juárez García, por el interés que mostraron en la investigación y la divulgación de la información, sobre su comunidad.

De igual forma, ofrezco esta tesis a los informantes: bisabuelos, abuelos y padres de las nuevas generaciones de San Sebastián Tecoloxtitlán. Hombres y mujeres que desinteresadamente brindaron, su tiempo, su memoria y sus recuerdos, para rescatar el pasado próximo de su pueblo.

No pueden quedar fuera de esta dedicatoria los colegas, entrañables amigos, con quienes en diferentes momentos, compartimos puntos de vista y posibilidades, sobre la enseñanza de la historia, así como también aquéllas personas, que nos impulsaron a vivir el sueño de lo posible, ellos son: Julia Sotelo Salazar, Aroldo Aguirre Wences, Irma Ballesteros Corona, Concepción Xolalpa Campos, Adalberto Rangel, Ana María Prieto, Jesús Heras Ramírez, Mayda Reyes Martínez, Benjamín Torres, Fidel Ibarra, Heriberto Velázquez y Alfredo Concha.

Finalmente, ofrendo amorosamente este ramillete de hojas, ideas, palabras, e imágenes, a mi esposa e hijas: Tere, Dulce y Perla, a mis padres: Alejandro y Celia, a mis hermanos: José Luis, Maxi, Alma, Evelia y Alejandra, a quienes les robé parte del tiempo que debimos pasar juntos para concluir satisfactoriamente este bondadoso posgrado, que tantas satisfacción y orgullo me ha dado.

Presentación

Este trabajo tiene que ver con lo vivido. Es el producto de inquietudes e ideas acumuladas durante algunos años y que se relacionan con la enseñanza de la historia en la educación básica. Sin omitir que algunas de ellas surgieron y otras se reforzaron a partir de cursar la maestría en educación, campo: docencia y divulgación de la historia, en la Universidad Pedagógica Nacional.

Consumir más de lo mismo durante años en la escuela secundaria, en el terreno de la enseñanza de la historia -una historia monumental, enciclopédica con resultados poco halagadores en su aprendizaje-, a todo docente le deja un mal sabor de boca. Ante esta disyuntiva, se inició el reto de emprender la maravillosa aventura, de convertir el salón de clases, en un verdadero laboratorio donde se practicó una alquimia poco conocida, durante todo el ciclo escolar 94-95.

Las dimensiones de lo planeado fueron diversas: se incursionó en el camino de la microhistoria, haciendo coincidir la ruta con la historia oral, el rescate de testimonios, documentos gráficos y escritos, hasta llegar al encuentro con los medios de audiovisuales. Es decir, se elaboró y puso en marcha un programa de estudio denominado "Historia de mi comunidad"[1] con un grupo de 20 alumnos de la secundaria núm. 238 " Ramón Beteta", Ubicada en San Sebastián Tecoloxtitlán en Iztapalapa, D.F.

Los objetivos del trabajo fueron: a) despertar en los estudiantes una conciencia comunitaria; b) fomentar en los alumnos el amor y el aprecio por su tierra, sus vecinos y las manifestaciones culturales de la comunidad; c) iniciar al escolar en el uso de las herramientas teórico-metodológicas de la investigación de la historia, y d) dar la palabra a miembros de la comunidad.

Sobra decir, que la meta fue muy ambiciosa. Había muy poco para empezar, tan sólo el itinerario para emprender el camino.

[1] Véase anexo núm. 1

Después de sobreponerse a los primeros tropiezos que provocó el burocratismo en la autorización del programa de estudio arriba mencionado, y al desasosiego interno de quien coordinó el trabajo ante la incertidumbre de los resultados; al emprender algo no establecido formalmente. Entonces se dieron los primeros pasos del trabajo de campo.

El recorrido apenas empezaba y, junto con él, algunos obstáculos. El primero que hubo que vencer fue la resistencia de los alumnos a tener qué hacer, pensar, consultar, hablar, preguntar, relacionarse y construir. Desafortunadamente están tan acostumbrados a que el conocimiento se les proporcione en charola de plata y a veces tan digerido, que cuando se trata de que ellos mismos lo busquen, lo construyan y lo produzcan, les cuesta tan sólo pensarlo. No obstante, se inició el proceso de alfabetización audiovisual. No faltaron las revistas *Eres*, *Vanidades* o *Notitas Musicales* que los alumnos eligieron para reutilizar sus imágenes. Las recortaron y pegaron en su cuaderno para hacer secuencias, no sin antes leer la connotación y la denotación, el encuadre y el ángulo de toma.

El interés de los estudiantes por caminar juntos empezó a surgir y una fotografía de su álbum familiar fue a parar hasta el salón de clase para su lectura y elaboración de su historia. A partir de esto, se revisaron con el grupo de trabajo algunos aspectos técnicos de la fotografía. Empero, llegó el momento de la primera verdad: había que capturar por este medio *imágenes, objetos, lugares y gentes de la comunidad*. [2] Un nuevo problema opacó el terreno ganado, pero sin menoscabo del ánimo por continuar: no había cámaras fotográficas disponibles para realizar dicha tarea. No obstante, la contingencia fue sorteada con una cámara *instamatic* que sacó de su cajón una de las alumnas para atrapar trozos de esa realidad, presente ante los ojos de todos pero poco observada y menos considerada como histórica.

[2] Título de la primera unidad. Cfr. con anexo núm. 1

La falta de instrumentos no detuvo la andanza y del salón se pasó a la calle, a buscar informantes de la comunidad. Antes se les explicó a los alumnos detalladamente todo lo relacionado con la historia oral: la entrevista y sus pasos, la grabadora y su uso y los testimonios orales como producto. Así, pronto pasaron a formar parte de una lista las siguientes personas: Rosalío Conchillos, de 80 años de edad; Abdón Rivas, de 75; Rosario Castillo, de 90; María del Jesús de 95; Reinalda Serrano, de 65. Hombres y mujeres testigos vivenciales de los cambios operados en San Sebastián Tecoloxtitlán. A esta relación se agregaron otros: los hermanos Hernández y familia, José Sánchez, y Guillermo Cedillo.

De la lista inicial de informantes de la comunidad, varios resultaron ser consanguíneos, principalmente abuelos y bisabuelos de los alumnos. ¡Fabuloso! La historia en la propia casa. De pronto, hombres y mujeres del "pueblo raso" se convirtieron en sujetos históricos. Entonces, la comunicación entre generaciones alcanzó otra dimensión: el sentido de lo trascendente. Esta relación íntima entre entrevistador e informantes facilitó el trabajo de recuperación de los testimonios. Así, de lo más recóndito de la memoria de los entrevistados emergieron -para ser capturados por el micrófono de la grabadora y el lente de la cámara de video- *recuerdos y suspiros* [3] de la más diversa índole, pero con una constante: el dolor de haber sido los últimos herederos de los reductos de una laguna que por siglos fomentó una cultura alimenticia singular en la región oriente del D.F. Así llegó al aula la información de la pesca de diversas especies acuáticas, desde pequeños peces hasta ranas; la caza del pato y la sugestiva forma de consumirlos por los pobladores de la comunidad hasta la década de los cincuenta. En el imaginario de los Sebastianenses se encuentra el recuerdo de la injusticia: el acaparamiento de los productos de la laguna por parte del señor Justo Chávez compadre de Porfirio Díaz, y después las pugnas con quienes realizaron los primeros repartos ejidales.

[3] Título de la segunda unidad, Cfr., con anexo núm. 1

La lucha armada iniciada en 1910 también llegó a San Sebastián, según recuerdan algunos de sus pobladores, varios de ellos se alinearon a las filas zapatistas, otros cambiaron de morada para evitar ser exterminados por los carrancistas, y el pueblo quedó vacío por algún tiempo.

Según los testimonios, hasta la década de los cuarenta la arriería, la agricultura, la caza y la pesca continuaban siendo las principales actividades económicas y fuentes de alimentación de los habitantes de San Sebastián. Después la laguna se extinguió y los moradores de este pueblo se vieron obligados a salir al centro de la ciudad, en pleno crecimiento, en busca de oportunidades de empleo.

Apenas se observaban algunos videos en el aula para distinguir sus componentes: el guión, las imágenes, la música, el texto y los efectos especiales, cuando en marzo el camino fue copado por una corriente contagiosa de alegría. Se trataba del carnaval que año con año, por más de un siglo, se celebra en San Sebastián y otros pueblos de la región. Tocaba así el turno de aprehender los testimonios de las imágenes en movimiento. Entre el retumbar de la tambora y los instrumentos de viento, el murmullo de voces festivas, el colorido de disfraces de los charros, los carros alegóricos con reinas y princesas y el estruendo de descargas de pistolas -de verdad- de los típicos charros, el pequeño ejército de 20 alumnos dividido en equipos de trabajo, se volcó con armas en mano: cuaderno y lápiz, grabadora, cámara fotográfica y de video a rescatar los testimonios de los participantes; desde los organizadores hasta las cocineras, tarea realmente titánica para alumnos adolescentes. Fue así como quedaron impresos en cintas y papel las voces, los bailes y los gritos festivos de los hombres herederos de esta tradición practicada por sus antecesores, posiblemente por siglos, y que hasta nuestros días preservan y transmiten a las nuevas generaciones

El punto de llegada, diez meses después de iniciada la marcha, se distinguía a lo lejos. Pero un nuevo problema surgía ¿Cómo organizar y mostrar a otros ojos y

oídos [4] de la comunidad lo encontrado? Era la última cuesta para llegar a este primer punto. El problema fue sorteado nuevamente a través de una exposición que mostró los testimonios gráficos escritos y orales, que la generación de las primeras décadas del siglo XX guardó pacientemente en sus baúles, roperos y memoria por sí, un buen día, algunos osados se atrevían a hurgar en ellos.

En este documento felizmente se encuentran los resultados de la experiencia desarrollada con los estudiantes. La parte inicial, "Punto de partida para una historia alternativa en la escuela secundaria", sugiere un replanteamiento de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria a partir de cuestionar los postulados de la historia patria que en su discurso excluye a los actores del pueblo raso y los sucesos de la vida cotidiana.

Se argumenta que ante la diversidad cultural, política y étnica de nuestro país y frente a los nuevos requerimientos sociales de pluralidad y participación ciudadana, la historia que se enseña en la escuela básica debe dejar de ser una narración de acontecimientos pasados, una versión única y acabada, de exclusividad y legitimación del grupo gobernante. Se plantea, que actualmente la historia tiene que ser más abierta, plural e incluyente. Debe recuperar espacios y sujetos históricamente marginados o silenciados, de manera que contribuya no sólo a comprender su presente, sino que les ayude a vivir mejor en su comunidad. Si el enfoque histórico tiene que ser diferente, también los conceptos de enseñanza y aprendizaje deben replantearse. En este primer apartado se explicita la manera en que se concibieron en el desarrollo del programa.

En el segundo capítulo se plantea, primeramente que la historia oral además de constituir una metodología importante para rescatar los testimonios de la gente viva de una comunidad, como estrategia para el aprendizaje de la historia local tiene

[4] Título de la cuarta unidad, Cfr., con anexo núm.1

varias ventajas, siempre y cuando sea el alumno quien elabore, realice y analice la entrevista. Esta actividad, que le permite interactuar con diferentes informantes de la comunidad y con el contenido de los testimonios, lo aproxima a las operaciones intelectuales que realiza el historiador en la reconstrucción histórica. Se explica también, el proceso que siguieron los estudiantes en la investigación desde la búsqueda de los informantes hasta el análisis de los testimonios y la tematización del contenido. Se incluye además un análisis sobre el significado que tiene el hecho de que los abuelos les cuenten la historia a sus nietos. En estas narraciones se amalgama información de hechos históricos nacionales, locales y personales, con sentimientos de afecto, alegría y nostalgia. Cada evocación se caracteriza por tener un profundo significado para el abuelo. La finalidad de este tipo de relatos tiende a promover alguna enseñanza en el nieto que va más allá del terreno cognoscitivo. Al mismo tiempo, se pone en relieve el uso de la grabadora como un recurso para la enseñanza de la historia local.

Si bien la historia contada constituye un avance en la búsqueda de la información de historicidad de una comunidad, es necesario ir más allá y buscar en otro tipo de fuentes -que pueden ser gráficas, escritas o físicas- para contrastar, comparar o complementar la información oral. En este apartado también se incluye la importancia de este tipo de fuentes en el trabajo histórico y en la enseñanza.

El tercer capítulo, expone que la escuela no puede quedar al margen de la creciente cultura audiovisual que caracteriza a nuestra sociedad como consecuencia de los grandes avances tecnológicos en el terreno de la comunicación. Se sugiere que la escuela básica, en su función formativa, propicie una educación audiovisual a partir de incorporar el uso activo de los medios de comunicación. Lo que significa, además de emplear en el aula a los medios como recursos que proporcionan información sobre algún campo de conocimiento, que el estudiante aprenda el lenguaje audiovisual para crear y transmitir sus propios mensajes.

Con base en estas ideas, se argumentan las ventajas de usar la imagen en la enseñanza de la historia local. Se explican algunas de las formas de emplear las fotografías domésticas en el salón de clase, como recursos para el desarrollo de las nociones espacio-temporales en los estudiantes. Se sugieren algunas estrategias para que el alumno aprenda a observar las imágenes y obtenga información de su entorno a partir de ellas. También, se destaca que la práctica fotográfica realizada por los alumnos puede desempeñar un papel importante en la enseñanza de la historia local, porque les permite registrar objetos y sujetos que siempre han estado en la comunidad, pero que nunca antes se han observado como fuentes históricas.

De la fotografía se pasa al video. El cuarto capítulo expone que en la enseñanza de la historia, este medio puede ser usado en el aula desde diferentes perspectivas que, van de la reproducción de un videograma elaborado desde fuera del grupo a la creación de documentos videográficos con la cámara de video por los propios alumnos.

En particular, en la enseñanza de la historia local, el video juega un papel importante porque permite recuperar simultáneamente la imagen en movimiento y el sonido para crear testimonios que otro medio no sería capaz de registrar. Además, porque la cámara de video puede grabar y reproducir de inmediato lo que ocurre en la calle, los hogares, la memoria de los hombres de la comunidad y sus manifestaciones culturales. En este apartado se concluye que los testimonios creados a partir del video, pueden ser empleados con diferentes finalidades que van desde guardarlos en un archivo para su consulta, hasta elaborar videogramas sobre la comunidad.

Un proyecto de investigación sin un plan para la divulgación de los resultados, estaría incompleto. Por ello en el penúltimo capítulo, se enuncian las diferentes formas adoptadas para devolver a la comunidad la información que proporcionaron sus integrantes adultos a los alumnos.

Es conveniente aclarar que el desarrollo del programa, Historia de mi comunidad, no tuvo una estructura rígida, sino más bien cada una de sus partes se fue adaptando a las condiciones cambiantes del grupo de estudiantes, al tiempo, a la disponibilidad de los informantes, a la localización de documentos gráficos y escritos. De tal manera que parte de la información de la primera unidad se recuperó hasta la cuarta, y a la inversa. Asimismo, se advierte que en la exposición de los resultados, -cuerpo del presente trabajo- se realizó una reordenación con la finalidad de darle una secuencia lógica. Se inicia con el apartado de la historia oral, que corresponde a la segunda unidad, para continuar con las imágenes fijas y en movimiento que en el programa se enunciaron como la primera y la tercera unidad respectivamente.

Al mismo tiempo, se advierte que el presente trabajo está muy distante de contener grandes o novedosos paradigmas teóricos. Es más bien un texto práctico, elaborado desde la perspectiva de la experiencia docente, en el que se exponen avances en la forma de usar la otra cara de la historia y se sugieren nuevos recursos a explorar en la enseñanza de Clío y nada más. La información testimonial -oral, escrita y gráfica-, producto de la investigación que se encuentra en el cuadernillo anexo "Memorias recuerdos y suspiros de San Sebastián Tecoloxtitlán y Santa Martha Acatita", también está muy lejos de la historia por la que pugnaría el historiador de carrera. Por ello quien pretenda encontrar conceptos abstractos, enredados y complejos o una historia académica debe buscar en otra fuentes.

También, se previene al lector que la estructura del presente texto, rompe con el esquema tradicional de presentar una tesis, donde regularmente, se plantea en forma separada el problema de investigación, la fundamentación teórica, la metodología y los resultados. En este caso, la manera de la presentación de cada capítulo fue muy ambiciosa. Se pretendió tejer en la reflexión: el problema de investigación, los referentes teóricos, la metodología para obtener la información y los resultados prácticos de la experiencia realizada con los alumnos. Aunque ello no

implicó; que estos aspectos se omitieran en el proyecto de investigación, que no se tuvieran claros o no se les diera el rigor requerido para un trabajo de esta naturaleza. También, el reto quedó planteado, desde las características y el enfoque de la temática, donde se entrecruzan varios campos de conocimiento: el histórico, el pedagógico, y el de los medios audiovisuales. Sin embargo, la razón más importante del estilo "no tan formal" del trabajo, es que pueda ser leído fácilmente por: gente de la comunidad, maestros, estudiantes, u otros interesados en la enseñanza de la historia local.

Pero después de este "folklórico" estilo de hacer un rápido recuento de una experiencia pedagógica en la escuela secundaria y de medrosas advertencias, cabe preguntarse: ¿Por qué historia de la comunidad o microhistoria en la escuela secundaria? ¿Por qué por medio de la historia oral?, ¿Cómo y por qué utilizar los medios audiovisuales para rescatar la historia de la comunidad? Las respuestas a estas interrogantes forman el cuerpo de este trabajo que sin más preámbulo expondremos en seguida.

1.- Puntos de partida para una historia alternativa en la escuela secundaria

La historia son hechos pasados [...] La hacen todos los personajes que lucharon por un país libre y conservar su nombre en alto [...] los antiguos gobernantes o héroes. También la hicieron los presidentes anteriores. La historia nos sirve de ejemplo. Debemos aprender del pasado. Los Niños Héroes dejaron mucha historia cuando uno de ellos se mató con la bandera [...] Es muy bonita porque en ella tenemos muchos héroes y dioses [...] Estoy orgullosa de ser mexicana y de tener una historia que ningún país tiene.[5]

1.1. La cosecha de la historia monumental

Estas ideas de los alumnos de secundaria sobre el concepto que tienen de la Historia, adquiridas durante sus seis años de educación primaria y cuando menos dos de posprimaria, evidencian la cosecha que ha recogido a su paso la historia monumental. Cuánta razón tiene el historiador Luis González, en decir: " Quizá no exista la historia inútil puramente cognoscitiva que no afecte al corazón o a los órganos motores." [6]

Las ideas arriba citadas muestran los puntos centrales de la historia monumental: el tiempo pasado, grandes espacios y sujetos históricos trascendentales relacionados estrechamente con los gobernantes y el Estado. Es el tipo de historia, según González; que " Ve en las cumbres de la existencia pasada un depósito para la acción futura. Es la historia que acaba en esculturas de bronce, *la magistrae vitae*, la escuela de la política. Sirve para la preparación del gobierno de las naciones". [7] Esta historia utilitaria, "producto peligroso elaborado por la química del intelecto," [8] cierra la posibilidad de que pueda recuperarse, como parte

[5] Angel J. Moreno Alcacena, José Luis Méndez Flores, Antonio Gamino, Norma Fernández, Alejandra Gutiérrez, Alejandro Ventura y Paulina Osorio, alumnos de secundaria. Ejercicio realizado por el autor sobre el concepto de historia que manejan los alumnos de posprimaria, septiembre de 1994.

[6] Luis González, "De la múltiple utilización de la historia" en el texto de Carlos Pereyra, Historia Para qué. México, 1990, siglo XXI, 12ª ed. p. 57.

[7] Luis González, Nueva invitación a la microhistoria, México, 1980, FCE, (Col. sep-ochentas). p.32

[8] Idem.

de los aprendizajes escolares la dimensión espacio-temporal de los hombres de carne y hueso.

El estudiante de la escuela pública -durante los primeros nueve años de su formación- adquiere, "una moral disfrazada de historia"; aprenderá a portarse bien a partir de " conocer las virtudes ciudadanas de Hidalgo, Juárez, Madero y demás héroes de la colección liberal." Así el educando, durante más de un sexenio, tendrá a su alcance múltiples " vidas [y gestas] dignas de imitación y hechos que hay que venerar y repetir cuantas veces la patria o el gobierno que la administran estén en peligro." [9]

En nuestro país, la historia monumental tiene su origen en el siglo pasado, después de la larga disputa entre los dos proyectos político-económicos: el liberal y el conservador. Fue precisamente el primero, que al salir victorioso instituye la historia patria en la educación pública con dos fines: para consolidar su proyecto de nación y como un tónico para exaltar un sentimiento nacionalista, que mantuviera viva la unidad de los mexicanos frente al peligro de extinción del naciente Estado. Una vez abatidos el clero y los conservadores mediante la fuerza, era necesario para los liberales ganar en todos los terrenos. Necesitaban cambiar la cosmovisión eclesiástica, hacerse de una nueva fuerza invisible que llenara el vacío, dejado por la moral eclesiástica y que al mismo tiempo legitimara sus actos. Así, de la moral religiosa, pasaron a una moral laica sustentada por la historia patria. [10] Ya lo afirmaba en la última década del siglo XIX el viejo liberal Guillermo Prieto cuando se refería a la función de la enseñanza de la historia de los "niños y jóvenes": "La escuela [es] el embrión de la nación entera, cuna a donde se nace a la patria, se respira la patria, y por patria se entiende[...] la fe en el progreso, lugar donde se han de comenzar a poner en práctica las funciones políticas y sociales y donde se han

[9] Idem.

[10] Carlos Monsiváis, "La pedagogía cívica la ejemplaridad liberal", Prólogo al texto de Guillermo Prieto Lecciones de Historia Patria s/p. México, 1986. INBA, SEP, INEHRM s/p.

de forjar las primeras virtudes cívicas y patrióticas del niño liberal." [11] Para el logro de este objetivo, la enseñanza de historia patria en la escuela, desempeñó un papel de primerísimo orden.

A decir de Josefina Vázquez, "el enfrentamiento [entre ambos proyectos], iba determinando los héroes y la interpretación del pasado que los sustentaba" [12]. Así, por ejemplo, el triunfo liberal tras la Revolución de Ayutla significó "La consagración oficial de los insurgentes [y el comienzo de] la glorificación del pasado indígena y la negación de la conquista. Hidalgo era ya sin disputa el Padre de la Patria", [13] con lo que Iturbide, pasaba a segundo plano. Después de la fallida intervención francesa, durante la cual los liberales protagonizaron la defensa hasta alcanzar la victoria de la República, " los héroes eran todos nacionales para los liberales: [...] Hidalgo, Morelos y Juárez." [14]

Si nos remitimos a décadas anteriores, encontramos que la idea de que la educación de los niños y jóvenes debería estar encaminada a una instrucción moralizante la sustentaba ya a principios de siglo el ideólogo liberal José Ma. Luis Mora, quien señalaba que "las orientaciones de la educación debían estar acordes con el criterio del gobierno y [...] los principios de Partido de Progreso"; que la "verdadera instrucción cívica histórica se llevaría a cabo con pláticas de la patria, los deberes civiles, de los principios de la justicia y de la historia" [15] , con lo que se llegaría al "mejoramiento del estado moral de las clases populares y de la destrucción del poder del clero." [16]

Bajo estas premisas el naciente Estado liberal, desde el siglo pasado, se apropió del panteón de los héroes y dio origen a la historia monumental que ha

[11] Juan Ortega y Medina, Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia, México, 1970, UNAM, p 283-284.

[12] Josefina Vázquez de Knauth, Nacionalismo y Educación en México, México, 1970, COLMEX, p 68.

[13] ibid p 69.

[14] idem.

[15] ibid, p 44.

[16] idem.

rendido sus frutos durante varias generaciones, hasta llegar a nuestros días. Resulta interesante observar que, no obstante las "reformas educativas" realizadas a lo largo de más de un siglo, las novedosas formas y enfoques de interpretación histórica, los nuevos paradigmas pedagógicos, los modernos medios y recursos didácticos, la historia que los liberales pensaron, que debían aprender, venerar e imitar los niños sigue cosechando sus frutos a finales del siglo XX. Como muestra basta un botón: ya en 1883 Manuel Payno, en su Compendio de historia de México, decía con relación a los héroes: " A nosotros nos toca, admirar su valor, imitar su abnegación y honrar su memoria." [17] Aurelio Oviedo, otro autor de la misma época, en su texto "Epítome de historia antigua, media y moderna de México", decía a los lectores: "Niño[...] al recorrer las páginas de este libro procura hacerlo con convicción de imitar los nobles ejemplos que[...] Hidalgo, Juárez [...] te dan de heroísmo, amor a la patria y honradez." [18].

Aparentemente esta situación se observaría como "el atraso cultural" -al que refiere J. Fontana-[19], de que son víctimas los países latinoamericanos, con relación a la metodología y enfoques de interpretación histórica. Pero más bien, este tipo de historia es la parcela que mejores productos ha dejado a quienes sustentan el poder. No es casual, que recientemente, en 1993, cuando se modificaron los libros de texto gratuito de historia, mediante un concurso, el Estado, quien financió la terminación de los trabajos ganadores, ni siquiera los dejó publicarse como tal, debido a que sustentaban visiones y enfoques pedagógicos que cuestionaban los paradigmas de la historia monumental. En cambio, en su lugar hizo llegar a las aulas "narraciones, documentos y lecturas ejemplares" de autores (algunos del siglo XIX y otras más recientes) que sostienen esta visión del pasado .[20]

[17] Ibid p 73

[18] Idem.

[19] Josep Fontana en la presentación del texto de Ciro F. Cardoso y Pérez Brignoli Los Métodos de la Historia Introducción a los problemas, métodos técnicas de la historia demográfica, económica y social, México, 1986, Grijalbo, p 14

[20] Ver SEP, Dos narraciones para el mes de la Patria y Antología de historia de México, documentos, narraciones y lecturas. México, SEP, 1993. Ambos textos fueron destinados para los alumnos de las escuelas primarias del país.

Este tipo de historia monumental, al tener la mira en los grandes acontecimientos y personajes y legitimar el poder, tiene graves implicaciones por ser sumamente excluyente. Primero, no recupera la diversidad regional, soslayando las diferencias físicas, sociales, culturales y económicas de México. Más bien, pugna implacablemente, por homogeneizar la pluralidad, étnica, cultural, política y social que caracteriza a nuestro país. Así, el proyecto liberal deja fuera no sólo otras versiones históricas sino también otras posibilidades de realización vital. Segundo, margina los asuntos de los hombres de carne y hueso, esos "hombres que constituyen las historias anónimas, los andamios del desarrollo de los pueblos [y que cuando mucho] aparecen como la tramoya en los textos [...] oficiales." [21]

Pero siendo más incisivo, en los cuestionamientos ¿la Historia patria cumplió su papel integrador durante el siglo XIX? Después de la dolorosa experiencia de la intervención norteamericana, que costó la mitad del territorio, México siguió desgarrándose internamente con la lucha interminable entre los proyectos liberal y conservador. Nuestro país fue víctima de una Segunda Intervención Francesa, provocada, en parte, por la pugna entre los dos grupos. Tanto en la llamada República Restaurada como en la época de la "paz" porfiriana, existieron varias rebeliones y revueltas indígenas. ¿Qué sucedió entonces?. La historia fue utilizada más bien, como una manera de imponer principios y valores, del proyecto político-económico del grupo liberal sobre los conservadores. La historia patria se utilizó así como una forma legitimadora de un grupo en el poder más que como una forma integradora de nuestra diversidad y contrastes. El pasado se convirtió entonces en una "[...] historia oficial en un privilegio de quienes ostentan el poder". [22]

[21] Eugenia Meyer, "Comunicación y liberación, tareas de la historia. Historia oral: historia viva, historia de masas", en Revista Santiago de la Universidad de Oriente, núm. 52, Santiago de Cuba, 1983, cuba p. 65.

[22] Idem.

Supongamos, que la historia de bronce encontrara "justificación" en las condiciones políticas, económicas y sociales del México decimonónico. Sin embargo, a un siglo de distancia, en momentos en que la cultura y los esquemas autocráticos y centralistas (liberales y neoliberales) se encuentran en crisis y ante los reclamos de reconocimiento de la pluralidad cultural, política y social, se hace necesario buscar algunas opciones de cómo entender la historia, de cuál debe ser su función social y cómo debe enseñarse de tal forma que responda a viejas demandas y reiterados reclamos sociales, donde se recuperen espacios, tiempos y protagonistas olvidados o no considerados como históricos.[23] Y aún más, ante los avances sustanciales en el conocimiento histórico y pedagógico no es posible seguir enseñando historia en la educación básica con paradigmas decimonónicos.

[23] Las grandes movilizaciones sociales ocurridas en las dos últimas décadas, son ejemplo de ello. La primera en 1985 como producto de la catástrofe provocada por los sismos, cuando los protagonistas de la solidaridad fueron en su mayoría sujetos anónimos que sin convocatoria, se volcaron a ayudar a los otros, a sus iguales en desgracia, rebasando de este modo las instituciones del Estado. Más tarde, en 1988 las movilizaciones sociales serían provocadas por la escandalosa "caída del sistema" y el fraude electoral. Un año más tarde, la lucha de los maestros derribó al líder vitalicio del SNTE. Posteriormente la oposición demandó la elección en forma democrática del gobierno del D. F. Y Recientemente, los acontecimientos violentos sucedidos en Chiapas en 1994, evidenciaron la grave realidad de los indígenas. Las dignas demandas de los rebeldes se hicieron oír con expresiones como "hablan los olvidados" " los sin voz". A consecuencia de lo cual se han intensificado, en los últimos meses las peticiones de autonomía por parte de los grupos indígenas de distintas regiones del país, reclamos sintomáticos de la necesidad de una nueva concepción y una nueva actitud ante la realidad sociohistórica que permita la expresión, la acción, y la gestión de actores largamente silenciados y olvidados. Ante esta gran participación de la sociedad civil, no es posible ya que el Estado siga manteniendo una posición unidireccional, centralista y vertical ante una realidad compleja y pluridimensional, que exige el reconocimiento de la existencia de los otros como sujetos histórico-sociales.

Hoy la historia en las escuelas de educación básica debe dejar de entenderse como "la práctica de usar el pasado, plasmado en narraciones de acontecimientos acaecidos a un pueblo, una nación o una colectividad, para legitimar la autoridad, para infundir confianza y promover la estabilidad".[24] El pasado debe dejar de ser exclusividad de "los gobernantes y pudientes con la exclusión de las masas campesinas y trabajadoras".[25] Ahora la historia debe concebirse de manera abierta: incluyente, plural, con la posibilidad de devolver la historicidad a los sujetos silenciados y marginados y con la capacidad de "ayudar a vivir el presente".[26] Así la historia no consistiría en conservar el pasado, sino en realizar sus esperanzas.[27] En esta perspectiva, la función social de la historia consistiría en: "[informar] al individuo [...] *dónde está* , lo que en este contexto equivale a decir que le informa [...] *quién es*. De este modo el individuo comprende los lazos que le unen a su comunidad, comprensión que tiende a promover actitudes positivas hacia ella, ayudando a consolidarla."[28]

Entendida así la historia, su enseñanza en la educación básica (primaria y secundaria) debe ser replanteada, de tal manera que responda a los nuevos requerimientos sociales. La práctica docente en este campo de conocimiento, debe incluir la reflexión de las acciones del hombre común a través del tiempo, del actuar de la multitud anónima en la vida cotidiana. Debe rescatar la manera en que estos sujetos perciben el mundo que les tocó vivir, los valores que rigen su vida, la forma de satisfacer sus necesidades vitales y las relaciones y lazos que los cohesionan.

[24] J. H. Plumb, " La muerte del pasado", en Manuel Cruz . Filosofía de la historia, México, Paidós, 199, p 22.

[25] Idem.

[26] Ibid. p 21

[27] Max Horkheimer y Theodor Adorno, Dialéctica del iluminismo., Buenos aires, Sudamericana, 1987 p. 11

[28] J. H. Plumb, art. cit., p. 21.

Enseñar una historia alternativa en las escuelas de educación básica no resulta una tarea sencilla. Primero, por la herencia que ha dejado la visión liberal de la historia en todos los ámbitos del sistema educativo. Segundo, debido a que los docentes adolecen de una formación e información que les permita acercarse a este enfoque, y tercero, porque la información historiográfica con estas características resulta aun insuficiente. En consecuencia, deben empezar a explorarse nuevas metodologías, formas y enfoques para enseñar la historia. Ante esta perspectiva surge la idea de llevar hasta la escuela de educación básica la historia de la comunidad a través de la microhistoria, mediante un sencillo programa diseñado para tal propósito. A continuación se especifica lo que se entiende como microhistoria y se detallan las partes del programa propuesto.

1.2. Por qué microhistoria en el aula

Luis González expresa que "México es un mosaico multicolor".[29] Un país pluriétnico, pluricultural, que sus "diferencias físicas del piso coadyuvan a sus diferencias económicas y políticas."[30] Agrega que, "Este es el caso de pequeños países [o] muchos Méxicos en uno sólo, [un] "multi-México", [31] lo que sin duda es verdad. Para comprobarlo basta volver la vista a cualquier punto del país y observar su diversidad. No obstante, el Estado liberal y neoliberal desde su nacimiento se ha empeñado, en eludir estas diferencias, al imponer la historia como versión única en aras de exaltar un sentimiento patriótico. Lo que significa imponer un pasado que no corresponde a todos, un proyecto económico, político y social que no tan sólo niega y soslaya la historia de la diversidad regional, sino también otras formas de resolver los problemas sociales, de enfrentar las necesidades vitales y de entender el mundo. Es tiempo de que se deje de pensar en la realidad histórico-social de forma unidireccional y unidimensional. En este sentido, Fernad Braudel sostiene:

[29] Luis González, Invitación a la microhistoria, México, SEP(Septententas 72), 1973, p 66

[30] Idem.

[31] Idem.

"No existe una historia, [...] sino historias, una suma [...] de puntos de vista, de posibilidades."[32]

Una forma de replantear la historia, de considerar la diversidad regional y los actores sociales protagónicos no considerados por la historia monumental, es partiendo de lo que González denomina microhistoria, historia patria o historia de la comunidad, en oposición a la historia patria. La arquitectura interna que caracteriza a este campo de conocimiento parte de lo menudo, de lo cotidiano, de lo conocido, de lo familiar y del amor por la tierra local.

Los sujetos históricos de la microhistoria son individuos del pueblo raso comunes y corrientes. Los actores de este tipo de historia son los vecinos: campesinos, obreros, artesanos, albañiles, amas de casa, deportistas, empleados, desempleados, subempleados, los retirados de la vida activa, así como los hombres que desarrollaron alguna tarea importante en beneficio de las comunidades. Son los sujetos que han permanecido silenciados por los avasallantes discursos oficiales, científicos y tecnológicos, pero que sin embargo, son testigos de lo vivido, de la historia en construcción, portadores de la memoria colectiva transmitida de generación en generación de boca en boca, fundamento y "esencia [de la historia]"[33] y la identidad de los pueblos.

La historia de la comunidad se interesa por lo cotidiano en toda su heterogeneidad, por "hechos que no levantan polvareda [...]: nacimientos, matrimonios, muertes, enfermedades, tareas agrícolas, artesanías, comercio al

[32] Fernand Braudel, La historia y las ciencias sociales Trad., de Tununa Mercado, México, Nueva imagen 2a. reimp, 1989, p.107

[33] Agnes Heller, Historia y vida cotidiana, trad de Manuel Sacristán, Grijalbo, 1987, p 42.

menudeo, solaces, ferias, delitos del orden común, alcoholismo, creencias y prácticas religiosas, supersticiones, folklore. [Esto es], "Conductas, ideas, creencias y actitudes que emparentan a una comunidad pequeña, que permiten [cohesionarla] o distinguirla, que le ayudan a establecer su originalidad, su individualidad,[...] y destino singular y al mismo tiempo su parecido con otras comunidades o con la sociedad que las engloba,"[34] Se ocupa también, por la relación que establecen los hombres con su medio ambiente, la manera en que satisfacen sus necesidades y resuelven sus problemas, la forma en que se educan y divierten, la manera de preparar y consumir los alimentos, la construcción de sus viviendas y espacios comunes: escuelas, hospitales, iglesias, parques, mercados, unidades deportivas; la crianza de los niños; la salud; la muerte; los modos de vestirse y hasta de quererse.

El espacio histórico-geográfico donde se desenvuelve la historia de la comunidad tiene una dimensión estrecha delimitada por "... [El] conjunto de familias ligadas al suelo, es la ciudad menuda en la que todavía los vecinos se reconocen entre sí, es el barrio de la urbe con la gente [unida de alguna manera]".[35] Puede ser el pueblo o la colonia absorbida por la gran ciudad, el municipio o una pequeña región [36] a diferencia de la historia patria o universal que abarca espacios macros, cuya delimitación se hace regularmente en función de los hechos históricos. No así en el caso de la microhistoria, donde el criterio que delimita el espacio lo constituyen los vínculos comunes de los sujetos históricos.

A diferencia de la historia nacional o universal, en la que el tiempo está en función de grandes acontecimientos o transformaciones, regularmente de tipo económico y político-militar, en la que la dimensión temporal es dividida en periodos

[34] Luis González, Invitación a la microhistoria, op.cit, p 56.

[35] Ibid. p 27.

[36] Ibid. p 55.

o etapas, la microhistoria "parte de los tiempos más remotos, recorriendo todo, hasta pararse en el presente de su pequeño mundo".[37] "La microhistoria se desprende del tiempo lentísimo de la geografía y desemboca en el tiempo poco violento de las costumbres".[38] No obstante, dada la amplitud de la temática y la pluralidad de los sujetos históricos, en ocasiones no es posible abarcar de una vez y para siempre desde los orígenes hasta lo vigente, lo que regularmente obliga al investigador a realizar estudios diacrónicos o sincrónicos.

En síntesis, la microhistoria o historia local o de la comunidad se entiende como un tipo de historia que ejerce su acción en un espacio minúsculo definido siempre por algún lazo de afinidad: familiar, étnico, cultural, económico o político. Los hechos que estudia son acontecimientos y acciones de la vida cotidiana, de los hombres de carne y hueso que conforman una comunidad.

La microhistoria tiene límites muy precisos que difícilmente pueden ser respetados por una monografía estatal, porque dentro de una entidad federativa pueden existir tantas microhistorias como comunidades existan. Por ello se hace necesario buscar y proponer una metodología que permita, desde la escuela, recuperar la microhistoria de cada comunidad.

Es necesario aclarar que aquí no se sugiere anular de tajo la enseñanza de una historia nacional en la educación básica, sino destacar la importancia de incursionar en caminos alternativos que posibiliten contemplar los nuevos requerimientos sociales y al mismo tiempo incorporar nuevos paradigmas histórico-pedagógicos que permitan formar en el estudiante una conciencia colectiva, indagadora y crítica que pueda surgir desde su contexto histórico-social y pueda reconocerse a la vez como parte de la totalidad nacional formada por una diversidad.

[37] *Ibid.* p 28

[38] *Ibid.* p 56.

Esta necesidad de partir de lo próximo, de lo cotidiano, de lo significativo en la formación de los alumnos en la educación básica se ha empezado a comprender. Por ejemplo, en la educación primaria existen algunos avances. En el programa de historia de tercer grado se incorpora el estudio de la comunidad como una forma de aproximación a la adquisición de las nociones espacio-temporales y en algunos estados de la república se han realizado textos de historia y geografía de la entidad. En cambio en la educación secundaria este aspecto es un terreno abandonado.

Sin embargo, a pesar de los avances antes mencionados, la historia local no ha logrado significarse del todo, pues fácilmente puede convertirse en una réplica miniatura de la historia de bronce. Para ilustrar la alteración que puede sufrir este tipo de historia, cabe mencionar el caso de las monografías estatales que en 1989 editó la SEP y en las cuales, nuevamente el conocimiento histórico se encuentra permeado por el culto al héroe y la preponderancia del Estado. [39] Por tanto, empezar a hacer camino en el campo que nos ocupa no es una tarea sencilla.

Pero, ¿Cómo objetivar en la educación básica la idea de que la historia es algo más que héroes, batallas y fechas? ¿Cómo enseñar y aprender de manera activa la historia? ¿Cómo hacer llegar al aula la microhistoria si no se incluyen en los programas escolares, los libros de texto de historia? ¿Cómo hacerla llegar a los alumnos? ¿Cómo investigarla? ¿Qué materiales de enseñanza y aprendizaje se requieren para documentar la historia local? Tomando como marco de referencia las ideas de la historia monumental y la concepción de la historia arriba expresada, y considerando estas interrogantes, durante el ciclo escolar 1994-1995, se elaboró y puso en marcha un programa con alumnos de tercer grado de secundaria denominado historia de la comunidad. Sus lineamientos y resultados se explican en los siguientes apartados.

[39] Véase la monografía del Estado de Puebla, SEP, 1989, p. 118 a 204.

1.3 Una propuesta para la enseñanza extramuros de la historia local

La reciente modificación de los planes y programas de estudio en la educación básica, en los cuales se sustituye a las ciencias sociales por las antiguas asignaturas: historia, geografía, civismo -así como el ajuste en el tiempo que debe destinarse a cada materia-, posibilitó que se incluyera una asignatura opcional en el nuevo plan de estudios de tercer grado de educación secundaria, misma que tendría como objetivo proporcionar la adquisición, el reforzamiento, y la ampliación de conocimientos, saberes, habilidades y destrezas en algún área del saber humano.

En el ciclo escolar 1994-1995, la SEP sugirió algunos títulos de lo que podrían ser las asignaturas opcionales y dejó la tarea de elaborar propuestas de programas a los maestros de grupo que impartirían dicha materia. Para este propósito, no existió una guía de los contenidos a desarrollar, ni una metodología propia para la enseñanza y el aprendizaje de los nuevos campos de estudio escolar. Esta ausencia dio la oportunidad de que los maestros propusieran contenidos, metodologías y enfoques para dichas asignaturas opcionales.

Bajo estas circunstancias, el autor del presente trabajo, elaboró el programa para llevar la microhistoria al aula de secundaria que se denominó Historia de mi comunidad.[40] En el cual se plantearon el enfoque de la materia, los propósitos, los contenidos y estrategias de aprendizaje. Fue diseñado para trabajar con 20 adolescentes de tercer grado del turno vespertino de la escuela secundaria número 238, ubicada en el oriente de la ciudad de México, en San Sebastián Tecoloxtitlán, barrio de Santa Martha Acatitla en la Delegación Iztapalapa. Las actividades contempladas estuvieron planeadas para realizarse en el ciclo escolar 1994 -1995.

[40]. Véase anexo núm. 1

Los propósitos del programa se diseñaron en tres planos: el cognoscitivo, que implicó la construcción y apropiación por parte del estudiante del conocimiento del proceso sociohistórico de su comunidad; el heurístico, que significó la elaboración de una estrategia para la búsqueda de información capaz de desarrollar en el estudiante habilidades relacionadas con la indagación, la búsqueda y la discriminación, utilizando como herramientas de registro de información la fotografía, la grabadora y el video, y el de los valores que implicaba, conocer y reconocer a sus vecinos, sus costumbres y sus manifestaciones culturales a través del rescate de la historia de su comunidad.

El programa se estructuró en cuatro unidades: la primera titulada, "Imágenes, objetos y gentes de mi comunidad", tuvo como finalidad iniciar una alfabetización audiovisual a partir de las imágenes próximas al alumno, principalmente mediante fotografías de su álbum familiar. Al mismo tiempo, se le dio a la fotografía el carácter de testimonio capaz de dar cuenta de los cambios de la comunidad. En un segundo momento, en este apartado temático se consideró que los alumnos hicieran tomas fotográficas de algunos lugares significativos de su localidad, a manera de registro iconográfico.

En el segundo bloque temático, titulado "Memoria, suspiros y recuerdos de mi gente", el objetivo fue que los alumnos adquirieran algunos conceptos básicos de la historia oral para recuperar algunos testimonios de las personas de mayor edad de la comunidad mediante entrevistas. Los temas que se plantearon fueron diversos: los primeros pobladores, el medio ambiente, los medios de transporte y las actividades laborales. Se planteó también instruir a los alumnos en el uso de la grabadora como un instrumento de trabajo y registro para rescatar los testimonios orales.

La tercera unidad, "Fiestas, cantos y bailes de mi pueblo", tuvo como propósito que el alumno utilizara la cámara de video para registrar algunas

manifestaciones culturales de su comunidad. Las actividades estuvieron encaminadas a que el alumno conociera algunas nociones generales sobre el uso de la cámara de video.

En la última unidad, se planteó que los alumnos, después de haber trabajado y recuperado información en las tres unidades anteriores, por medio de imágenes, testimonios orales y videográficos, fueran capaces de organizar y ordenar la información sobre su comunidad para difundirla a sus coterráneos.

En nuestro proyecto se consideró que la enseñanza de la historia no podía reducirse a la simple transmisión de información dentro del aula, ni a la catequización del alumno a través de los tradicionales cuestionarios usados comúnmente en la instrucción de la historia monumental, sino que el estudiante debía explorar y explotar la riqueza de su entorno social para construir sus saberes. Se trataba de que el alumno se aproximara a las estrategias de trabajo e investigación que siguen los científicos sociales en la construcción de conocimientos.

Desde esta perspectiva se entendió al alumno como un sujeto pensante y activo, capaz de crear su propio conocimiento a través de la acción e interacción con su contexto sociohistórico. Se concibió el aprendizaje desde la posición de la pedagogía operatoria en la que se considera que el sujeto cognoscente aprende operando e interactuando con la realidad lo que significa que establece relaciones con los datos, los acontecimientos, los sujetos y su experiencia previa para obtener una coherencia que se extienda no sólo al campo de lo "intelectual", sino también a lo afectivo y lo social. Se trata de aprender actuando, sabiendo lo que se hace y por qué se hace.[41]

[41] Montserrat Moreno, La Pedagogía Operatoria. Un enfoque constructivista de la Educación, Barcelona, LAIA, (cuadernos de pedagogía 19) 4a. ed., 1989, p 46.

Bajo esta concepción, el aprendizaje de la historia se convierte en un proceso dinámico en el que el sujeto aprende, incorporando a las estructuras de conocimiento que posee otros nuevos saberes a través de su acción. Esto implica que exista una relación entre lo que ya sabe y los nuevos conocimientos que adquiere. Este aprendizaje significativo es producto de la interacción entre un material y una información nueva y la estructura cognitiva preexistente.[42]

Abundando en esta visión del aprendizaje, Piaget considera que dicho proceso se produce cuando tiene lugar un desequilibrio o un conflicto cognitivo entre dos procesos mentales complementarios: la asimilación y la acomodación. El primero sería "el proceso por el cual el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles ". En tanto el segundo, por una parte, "supone la adaptación de las nuevas ideas o conceptos a las características del mundo real y, por otra, la modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada", pero además "una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos".[43]

Entender conceptualmente el aprendizaje bajo esta perspectiva no es suficiente para llevar al aula una enseñanza renovada, sino que se requiere plantear una serie de estrategias enmarcadas en un método activo de enseñanza que posibiliten el protagonismo del alumno en dicho proceso, partiendo siempre de sus referentes conceptuales y de sus vivencias cotidianas.

Dada la concepción pedagógica, las características y los propósitos del programa que nos ocupa, en el que se entrecruzarán varios campos del saber: la microhistoria, la investigación de campo, el uso de la fotografía, la grabadora y el video como medios de registro e información, se adoptó para el trabajo cotidiano, dentro del salón de clases, la modalidad de taller.

[42]Juan Ignacio Pozo, Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata, (Psicología Manuales), 1989, p 215.

[43]ibid., p.180.

En este espacio se intercambiaron puntos de vista, dudas y experiencias del trabajo realizado en la comunidad. Se concibió a la enseñanza como una actividad variable o adaptable a las situaciones y condiciones de los alumnos con su diversidad de intereses, características, historias, necesidades y condiciones. La estrategia general adoptó tal flexibilidad que se adaptó a las exigencias reales y cambiantes del grupo de estudiantes y a las condiciones y tiempos de los informantes de la comunidad. Con esta propuesta, el aula de clase se transformó en un espacio donde los alumnos aprendieron haciendo, donde la acción, la creatividad, la co-operación, la necesidad y el interés por conocer fueron la base fundamental del acto educativo, modificando de este modo lo que pudo ser un tedioso curso de historia.

La organización del trabajo en taller permitió que el alumno, de manera individual o grupal, recurriera a diversas fuentes en busca de información. Posibilitó que clasificara, organizara y representara dicha información a través de diversos medios. De tal manera que adquirió y puso en práctica las herramientas y estrategias de la artesanía intelectual que requiere la operación histórica. Sin embargo, un proyecto de esta magnitud, significó enfrentarse con varias dificultades: romper viejos esquemas de lo que significa aprender y enseñar y vencer algunas resistencias de los alumnos. En los capítulos subsiguientes se explicitarán con detalle los resultados de la experiencia.

El criterio para delimitar al espacio histórico-geográfico que abarcaría el trabajo de investigación, quedó estructurado por los vínculos históricos y las relaciones familiares entre los pobladores de la comunidad de San Sebastián Tecoloxtitlán. Inicialmente se consideró la posibilidad de estudiar el pueblo mencionado desde tiempos más remotos hasta llegar al presente. Sin embargo, existieron algunos impedimentos; el fundamental fue la imposibilidad de acceder a las fuentes de información, primero por lo limitado del tiempo de clase y segundo por la dificultad que implica su búsqueda para estudiantes de secundaria. Esta situación

determinó que la información que se rescatara estuviera enmarcada en el último siglo.

Los sujetos históricos de la materia Historia de la comunidad fueron los hombres comunes del pueblo de San Sebastián Tecoloxtitlán, antes arrieros, campesinos, amas de casa, pescadores, cazadores, gestores de servicios y que ahora forman parte de la población de la tercera edad.

Los hechos históricos investigados, fueron aquellos que tienen algún significado para los pobladores, como los difíciles años de la Revolución de 1910, la caza y la pesca en la extinguida laguna, la urbanización del pueblo y el carnaval. Antes de iniciar el programa se enunciaron de manera muy general e hipotéticamente algunos acontecimientos, sin embargo, fue hasta el momento de recuperar la información cuando se delinearón los hechos históricos más relevantes.

En el momento de iniciar el proyecto de la materia, los participantes, maestro y alumnos, conocíamos muy poco de la historia de San Sebastián Tecoloxtitlán; por ello, empezamos la recuperación sistemática de testimonios gráficos, orales y escritos. Dada la brevedad del ciclo escolar, logramos conocer sólo parte de la historia de este pueblo, específicamente desde finales del siglo pasado hasta llegar a su urbanización. Si bien la microhistoria sugiere una historia total desde los tiempos más remotos, en el ámbito del aula de secundaria se presenta el inconveniente del tiempo limitado de trabajo y estudio. A pesar de que se realizó un esfuerzo considerable al dedicar a la investigación tiempos fuera de los horarios formales de clase, no fue posible abarcar la historia de la comunidad desde sus orígenes hasta el presente.

Para cubrir los requerimientos arriba expresados a fin de operativizar el programa de la materia, se utilizó la historia oral como metodología básica, para recuperar la información, aunque también se rescataron y emplearon documentos escritos, gráficos y videográficos.

2. Memoria, recuerdos y suspiros

Sus gestos eran de serenidad y tranquilidad porque ya me conocía, es mi abuelita, y no se sintió extraña. Casi no movía los brazos para explicarnos, pero nos explicó bien. También estaba incómoda porque hacía mucho calor, pero no nos trató de mala manera y se portó muy amable.

Testimonio del alumno Abraham Juárez, de 3º "A", después de entrevistar a su abuelita.

2.1. Historia viva, historia contada

La historia oral puede desempeñar un papel importante en la enseñanza de la historia local. De antemano, se aclara que no se pretende formar pequeños historiadores, sino más bien rescatar esta forma de recuperar la historia como una estrategia de enseñanza y aprendizaje de la microhistoria, en la cual el estudiante pueda participar activamente y tenga la oportunidad de acercarse a las operaciones intelectuales que realiza el historiador en su oficio.

La historia oral, se entiende como "el procedimiento válido de investigación en el trabajo de un historiador", cuyo interés es recuperar "las memorias y recuerdos de la gente viva sobre su pasado", [44] el "reconstruir [...] hechos olvidados, [...] evidencias [...], lo invisible de lo cotidiano"[45], las versiones no explícitas, no abordadas, que están fuera de los textos. El propósito que persigue es transformar esta información en memoria colectiva, en fundamento de la identidad y legitimación de la conciencia histórica de la comunidad.

[44] George Thaind Sitton, et al, Historia oral. Una guía para profesores..., trad. Roberto Ramón Reyes Mazzone, México, FCE, 1a. reimp., 1993. p.12

[45] Jorge Aceves Lozano, (comp), Historia oral, México, Instituto Mora-UAM, 1993, p 65.

La historia oral puede ser utilizada como herramienta de la investigación y formación de los estudiantes para la indagación de la historia local, en oposición a la forma tradicional de enseñanza de la historia, en la cual el estudiante únicamente lee o recibe información acabada, elaborada por el historiador, con muy pocas posibilidades de comprensión o ejercitación del pensamiento. Si el estudiante recurre a la memoria y los recuerdos de la gente viva y rescata directamente información, datos y experiencia, tiene la posibilidad de apropiarse de aprendizajes que rebasan el plano de la información.

Si bien es cierto que la historia oral ya no resulta una novedad en la actualidad, como dice Jorge Aceves Lozano en un recuento sobre este tipo de quehacer histórico,[46] como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la historia de la comunidad tiene un alto valor pedagógico, pues le brinda al estudiante la oportunidad de participar de manera activa y directa en la recuperación de la información objeto de aprendizaje. Es decir, el alumno se convierte en constructor del objeto de estudio.

La parte fundamental de la metodología de la historia oral es la entrevista, entendida como el proceso mediante el cual se hace la recuperación de los testimonios orales. Este procedimiento, utilizado con propósitos pedagógicos, reditúa varias ventajas para la formación del alumno en las nociones históricas. El proceso se inicia con la elección del tema y la preparación de la entrevista, lo que significa plantearse un problema a partir de diversas preguntas, iniciándose así el camino rumbo al discernimiento de lo desconocido. En este momento entran en juego las preferencias y los intereses del alumno-investigador, lo que redundará en un mayor deseo por conocer. El hecho de indagar sobre lo que él desea y lo que le es próximo y familiar, implica que la información que aprehenda tenga un sentido y un significado.

[46] Jorge Aceves Lozano, Historia Oral e historias de vida. Teoría, método y técnicas. Una bibliografía comentada. México, CIESAS (Cuadernos de la casa Chata), 1991, .p 1.

Convertir el contexto inmediato en objeto de conocimiento, pensar lo que se quiere conocer de él, implica por una parte poner en juego un proceso mental de creatividad, organización y ordenación de ideas, y por otra, crear una conciencia de "la importancia de las raíces que cada individuo tiene en la comunidad local, nacional o internacional".[47]

Este tipo de historia activa y extramuros, practicada por alumnos, no debe ser motivo para limitar su rigor metodológico. El primer paso de la historia oral consiste en elegir el tema sobre el que se realizarán una serie de cuestionamientos a despejar, como lo plantea Bachelard: " ...todo conocimiento es una respuesta a una pregunta[...]. Si no hay pregunta no puede haber conocimiento[...] Nada es dado, todo se construye". [48] Y así fue, los estudiantes siguieron los procedimientos que exige este tipo de quehacer histórico.

Aunque hay autores que sugieren elegir sólo un tema, para que en función de él se elaboren hipótesis que guíen las entrevistas, en esta experiencia con los alumnos de secundaria se planteó, como punto de partida una sola pregunta a los primeros entrevistados: "¿Cómo era San Sebastián Tecoloxtitlán cuando usted era joven?" A partir de esta interrogante se detectaron los siguientes temas: Justo Chávez, compadre de Porfirio Díaz; los arrieros en la Revolución; la agricultura; la laguna, la urbanización y el carnaval. Con base en estos ejes surgieron cuestionamientos muy concretos que guiaron la investigación: ¿Quién fue Justo Chávez? ¿Quiénes participaron en la Revolución? ¿Cuáles fueron sus motivos? ¿Existen descendientes de los revolucionarios? ¿Qué productos se cultivaban? ¿Cómo estaba organizada la pesca? ¿En qué momento se independizó San Sebastián de Santa Martha Acatitla? ¿Cuándo y por qué se extinguió la laguna? ¿Por qué si ya había ferrocarril, existían

[47] Henry Pluckrose, Enseñanza y aprendizaje de la historia, trad. de Guillermo Solana Madrid, Morata, (Pedagogía, Educación infantil y Primaria), 1993. p. 70

[48] Gastón, Bachelard, La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo., trad. de José Babini, México, Siglo XXI, 15a ed., 1988, p.16.

aún los arrieros? ¿Desde cuándo se realiza el carnaval de San Sebastián Tecoloxtitlán? ¿Cómo han cambiado las construcciones y las calles? De tal forma que el propósito de la primera entrevista fue tener un punto de referencia para poder continuar la investigación.

Las primeras entrevistas tuvieron una función exploratoria. Como dice Daniel Bertaux, fueron un "medio de 'entrar' en un campo nuevo y de empezar a hacer aflorar en él los procesos esenciales, los rasgos estructurales más relevantes, los ejes centrales". Esto es, "se busca cubrir el máximo posible de aspectos de la vida social, ya que no se sabe aún los que van a revelarse como determinantes".[49]

La segunda fase del proceso fue la búsqueda de los informantes que dieran respuesta a esa primera pregunta. Localizar, ponerse en contacto y entrevistar a los informantes, ubicaron al entrevistador-alumno en la dimensión de las relaciones humanas. A partir de este momento se estableció una relación directa entre emisores y receptores, es decir, una relación de cara a cara. Esta etapa fue la más interesante para el entrevistador-alumno, pues a diferencia de las formas documentales de investigación histórica, o la tradicional clase de historia dentro del aula, la historia oral lo llevó al campo de su contexto cotidiano y lo puso en interacción con seres vivos. Pero aún más, el encuentro con individuos conocidos, familiares, convirtió la actividad de la historia oral en una aventura sugestiva y seductora, tanto para el entrevistador como para el narrador. Esta interacción, sumada al interés común sobre la temática, actúa como una magia que estimula los intereses y la necesidad de descubrimiento y redescubrimiento del entrevistador y el entrevistado, a diferencia de lo que mencionan Camarena y Necochea sobre esta

[49] Daniel Bertaux, "Los relatos de vida en el proceso Social", en Historia Oral, Jorge aceves, Comp.

etapa de la historia oral, en el sentido de que "Las situaciones de entrevistas, son forzadas, ya que el común de la gente no va por ahí esperando y deseando que alguien se inmiscuya en su vida".[50] Tal vez esto suceda cuando el investigador es un adulto ajeno a la comunidad lo cual implica que haya recelo y desconfianza de parte la población. Pero cuando se trata de alumnos: niños o adolescentes, nietos o vecinos de los informantes de la propia comunidad, como en nuestro caso, la situación es diferente y los adultos se complacen en poder servir y colaborar dando todo tipo de información a sus consanguíneos y coterráneos. Así, el trabajo que realiza el historiador oral profesional, para establecer ese vínculo de confianza, que le lleva días, semanas o meses, se abrevia significativamente cuando la investigación se realiza desde dentro y por miembros de la propia comunidad.

Los informantes entrevistados en principio fueron Rosalío Conchillos, de 88 años; Abdón Rivas, de 68; Reinalda Serrano, de 64; Jesús Mondragón de 70, y Rosario Castillo, de 95. Después se incorporaron Ángela Pacheco, de 70 años; Victoria Velais, de 65 y otras más que colaboraron en las videoentrevistas, las cuales se mencionan en el apartado correspondiente. Estos personajes en su juventud fueron campesinos, peones, arrieros, pescadores, trabajadoras domésticas y amas de casa. Su trabajo lo desarrollaron dentro y fuera de la comunidad.

Para llegar a los informantes se siguieron varios caminos. El primero fue indagando con los abuelos y familiares de los alumnos; El segundo consistió en preguntar a los vecinos y el tercero se basó en consultas a profesores oriundos de la comunidad. Para realizar el trabajo de las primeras entrevistas, el grupo de 20 alumnos se dividió en equipos. El número de integrantes varió entre dos y tres. Antes de mandarlos con grabadora, lápiz y cuaderno en mano, se realizaron algunos ejercicios y recomendaciones. Por ejemplo, la primera entrevista fue masiva, todo el grupo interrogó al Señor Rosalío Conchillos y el maestro condujo la entrevista.

[50] Mario Camarena y Gerardo Necochea. "Conversación única e irrepetible: lo singular de la Historia Oral." en Graciela de Garay, (coord.), La Historia con micrófono, México, Instituto Mora, p 57.

Una de las metas en la escuela debe ser recuperar la condición humana, rescatar esa comunicación entre generaciones, entre abuelos y nietos, entre padres e hijos; esa actividad paciente de hablar y escuchar sobre lo vivido y sobre las posibilidades de realización para hacer frente a un mundo actual impersonal convulsionado, tecnificado y cronometrado donde la oportunidad y el tiempo de una comunicación de persona a persona se reduce cada día más. La historia de la comunidad, recuperada a través de la historia oral, puede contribuir con dicha meta, hasta hoy escasamente considerada como objetivo del conocimiento escolar. Cuando el alumno adolescente realiza una entrevista se enfrenta primero a sí mismo. Estar frente a otra persona, a pesar de ser conocida, significa para él crear confianza, seguridad, tolerancia y respeto hacia el informante.

Las entrevistas fueron realizadas en todos los casos en los domicilios de los informantes, en horarios extraclase. A continuación se resumen algunos relatos de los alumnos sobre esta experiencia. "Sentí un poco de pena al comienzo, después nerviosismo[...] Ya entrando en confianza [...] empezamos a preguntarle, agarramos confianza con el señor después de empezada ya la plática. Fueron saliendo las preguntas poco a poco." (Maribel, 3º C) " No sabíamos cómo vestirnos para la ocasión, primero sentimos emoción[...] después agarramos confianza, hasta agua le pedimos a la señora."(Antonio, 3º C). "Me sentí muy nerviosa porque yo nunca había entrevistado a nadie, después se me vinieron muchas ideas. " (Paulina 3º C.)

En cambio, para el informante la entrevista significó recordar, ordenar y recapitular su memoria. En este momento las preguntas del entrevistador desempeñan un papel importante en el proceso de recreación en la memoria de lo vivido. Es por ello que el testimonio, como resultado de esta relación solidaria entre entrevistador y entrevistado, es un producto de construcción compartida.

El pensar sobre las cuestiones a preguntar sobre un tema, acercarse al informante, platicar con él sobre su pasado, no son "operaciones gratuitas", sino, como lo expresa Jean-Noël Luc, "Aportan elementos de respuesta a las preguntas que los[estudiantes] se hacen [...] Confirman o invalidan sus primeras suposiciones. Les descubren nuevas pistas para su investigación".[51]

Tal vez una de las objeciones que se puede hacer a la historia oral, es su alto grado de subjetividad pues, los relatos de los informantes resultaron permeados por una gran emotividad: alegría, tristeza, afecto y cariño. No obstante, partiendo de la idea de que uno de los propósitos de la historia oral es el de humanizar la historia, queda implícito que se debe aceptar dicha subjetividad, pues precisamente es la que conduce hacia el mundo de las ideas, las percepciones, las emociones y el comportamiento de los sin historia, considerando esta subjetividad como "activa y práctica, que hará al informante integrarse a su realidad y tener conciencia de ella". [52] Sin pretender revivir la vieja discusión sobre la "objetividad" de las ciencias sociales, en particular la historia, Henri Moniot argumenta que "no puede juzgarse a la oralidad y la memoria con el mismo patrón [...] que la escritura," y agrega que "si la oralidad y la memoria significasen fantasía [...] no se comprendería cómo unas sociedades sin escritura pudieron conservar [...] prácticas y realizaciones políticas, económicas, culturales [...] a veces complejas, extensas y durables." [53]

[51]Jean-Noël Luc, La enseñanza de la historia a través del medio, trad. de Juan Vioque Lozano, Madrid, Cincel/Kapelusz (Diálogos en Educación), 1983, p 119.

[52]Eugenia Meyer,"Consideraciones metodológicas y problemas de la historia oral", citado en Benjamín García, "Fragmentos de historia popular" en Secuencia No 6 sep-dic. 1986.

[53]Henri Moniot " La historia de los pueblos sin historia" en Jaques Le Goff. (comp.), en Hacer la Historia, trad. de Martha Vasallo Barcelona, LAIA,1979, p 121.

Pero además habría que preguntarse: ¿La historia oficial, en la que tienen cabida los mitos, no es subjetiva? ¿Las otras fuentes, sobre todo las escritas, no tienen el color de la subjetividad? El historiador, en el momento de seleccionar las fuentes, y elaborar la síntesis histórica, ¿no pone en juego preferencias, intereses y saberes?. Eugenia Meyer afirma al respecto "Es indudable que la relación social generada durante la entrevista de historia oral afecta de manera directa al material producido en aquélla, pero esta dinámica se da también en otras fuentes. Ello obliga a reconocer que como toda fuente -directa o indirecta-, tiene limitaciones de subjetividad, parcialidad u ocultamiento de información." [54]

Después de realizadas las entrevistas, se transcribieron y analizaron. En esta etapa de la investigación se detectó que cuando los abuelos contaron a sus nietos la historia, se presentaron ciertas peculiaridades que vale la pena analizar en el siguiente subapartado.

[54] Eugenia Meyer, "Comunicación y liberación, tareas de la historia. Historia oral: historia viva, historia de masas". op cit p 67.

2.2. La historia que cuentan los abuelos a los nietos.

*Toma el llavero, abuelita, y enséñame tu ropero,
con cosas maravillosas y tan hermosas que guardas tú.
¡ Ay, qué bonita espada de mi abuelito el coronel!
deja que me la ponga y entonces me dices si así era él,
dame la muñequita de grandes ojos color del mar,
deja que le pregunte a qué jugaba con mi mamá...*

Parafraseando la canción de " El ropero", de Cri-Cri, se evidencia el interés y la curiosidad que tienen los niños, adolescentes y adultos por los relatos, objetos y recuerdos guardados celosamente por los mayores, a quienes por lo común arranca suspiros el verlos nuevamente. De modo implícito recupera la necesidad de la gente mayor de transmitir a las nuevas generaciones sus costumbres, vivencias y peripecias. Es común que en cada oportunidad, el abuelo o abuela expresen "¡Uh hijo! ¡En mis tiempos!" Luis González, menciona al respecto: "Los ancianos requieren recordar constantemente de dónde son oriundos y en qué contribuyen al desarrollo de su colmena, y tender la mano para encontrar calor de otras manos." [55]

En nuestra sociedad regularmente los diálogos entre abuelos, padres y nietos se recrean en situaciones informales, de manera no sistematizada, en reuniones familiares, en los momentos de descanso o en las sobremesas. Esta relación afectiva funciona como un hilo conductor que propicia una comunicación, abierta sin barreras en un ambiente de confianza. De esta forma la memoria colectiva se trasmite de generación en generación. Por lo demás, este fenómeno comunicacional entre las generaciones trasciende nuestro continente. Marc Ferro, en un análisis que hace sobre cómo les cuentan la historia a los niños negros de África, dice: "Son historias que los ancianos cuentan a los pequeños niños y niñas reunidos por la tarde en torno a la hoguera y que éstos escuchan boquiabiertos." [56]

[55] Luis González, "La Enseñanza de historia mas allá de las aulas". En Victoria Lerner Sigal (comp), La enseñanza de Clío..., México , UNAM/CISE/Instituto Mora, 1990, p 11

[56] Marc Ferro, Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero., trad.de Sergio Fernández Bravo, México, FCE, (Popular 441) 1995, p. 40

Esta necesidad de la antigua generación por ser tomada en cuenta, se refleja en el admirable entusiasmo y la paciencia que muestran los abuelos y tatarabuelos cuando los nietos o bisnietos les piden que comenten sobre algún acontecimiento relevante vivido por ellos, o que les muestren algún objeto o alguna fotografía de épocas anteriores. Basta una pregunta de quien solicita la información para urgir en la memoria e iniciar un proceso de recuerdo y recuento de lo vivido y lo que desearían fuera revalorado por las nuevas generaciones. En el siguiente relato un abuelo platica cómo era la geografía de San Sebastián, en su juventud.

En mi época, cuando yo fui joven, como los jóvenes que están aquí presentes, San Sebastián era una laguna..., mis papás me mandaban a cuidar unos animalitos... fui creciendo y agarré el oficio de arriero... porque no había camiones, lo único que había era el tren.... íbamos al viaje por Cuautla, Amecameca, Yecapixtla, Yepatzingo, Juanacatepec o Amayuca; llevábamos tequesquite y nos daban maíz..." [57]

Con las palabras sabias que les ha dejado la experiencia, con sus ademanes y gestos, los abuelos atrapan como un imán la atención de quien los oye; pueden pasar minutos e incluso horas sin que disminuya el interés y la emoción del inicio. Esta comunicación entre generaciones, sin más ingredientes que la curiosidad de la gente nueva por conocer y la necesidad de la vieja generación de compartir y convivir, permite que se establezca un proceso de empatía, en el que, el hablante revive momentos o situaciones y el oyente las vive en su imaginario.

Sin embargo, la actividad de escuchar e imaginar sin interrupciones durante minutos u horas, a pesar de ser interesante resulta muy cansada y desgastante para el menor, tal como lo demuestran estas expresiones de alumnos después de realizar una entrevista.

[57] Testimonio del Señor Rosalío Conchillos, de 87 años, entrevistado en noviembre de 1994.

Me sentí muy cansada cuando terminé, porque yo nada más tenía que escuchar y él era el que hablaba [el abuelo] (Marta Araceli Villegas, 3°C) Me sentía muy cansada... nos platicó muchas cosas interesantes y así nos sentimos menos cansadas y nerviosas, fue una experiencia enorme (Alicia, 3° C.)

En este compartimiento oral, visual y empático de la generación pasada con la nueva, subyace un significado social importante que Franco Ferrarotti advierte como " un momento polifónico en el que ninguno de los presentes está excluido. Quien [escucha] conserva el silencio [y] entra dentro de la economía del discurso colectivo. Es su silencio el que hace posible la palabra de los otros"[58] Así, cuando la persona mayor proporciona información se siente útil, tal vez no sólo por compartir su saber individual con el joven, sino porque además contribuye a transmitir la memoria colectiva.

En una de las entrevistas, el Señor. Rosalío Conchillos, abuelo de la alumna Yeni Pérez Sánchez, nos comentó: "Maestro, yo les voy a platicar las cosas como ocurrieron desde el principio, porque ustedes con los conocimientos que tienen pueden elaborar una historia o una leyenda del pueblo que sirva para otras generaciones." En otra entrevista, el señor Sánchez expresó en repetidas ocasiones: "¡Qué quede bien asentado!, ¡Que quede bien claro!"

El tipo de historia que narran los abuelos a los nietos es muy singular: en él, se conjuga información de hechos históricos nacionales con elementos heredados de generaciones más antiguas y sucesos de los que fueron testigos y protagonistas.

[58] Franco Ferrarotti, La historia y lo cotidiano, trad. de Claudio Tognonato, Barcelona, Península, 1990, p. 20

Estos relatos se caracterizan por tener un amplio significado emotivo para el hablante. Se trata de una historia completamente diferente a la que se cuenta en la escuela, tal vez una especie de "contrahistoria", como dice Marc Ferro [59] o como lo expresa Meyer: "[una] complicidad compartida, en que los protagonistas y los historiadores [en este caso nietos] se asocian para tomar conciencia y hacer conjuntamente 'su historia' la que les resulta real y verdadera, en la que quieren buscar su sitio frente a la otra historia, la escrita, 'la culta', hecha por extraños a su mundo..." [60] Por ejemplo, la abuela de uno de los alumnos le describió detalladamente, sin ninguna reserva, el sonido que hacía el "cuerno" de las tropas zapatistas cuando llamaban a batalla o las órdenes que se daban en un fusilamiento. Se evidencia también lo que la entrevistada quiere transmitir al entrevistador, lo que quiere que recuerde, cuando le dice: "Grábalo bien para que no se olvide", o cuando le expresa: "¿Qué más falta?. ¡Ah!, ahora te voy a contar..."[61]

La historia contada por los abuelos a los nietos se distingue de otras porque en su discurso se movilizan una multiplicidad de asuntos y temas intrincadamente mezclados y en algunos casos contradictorios. Esta historia viva, se cuenta de manera compleja. Su lógica de ordenamiento y fragmentación no responde ni a los criterios, ni a los tiempos que usa el historiador profesional, sino que tiene sus propios ritmos y pautas, siempre relacionados con sucesos que influyeron de manera determinante en la vida personal, familiar o comunal. Se rememora a partir de los recuerdos de los padres, el casamiento de algún familiar, la muerte de los padres y de los hermanos, los problemas para obtener el sustento, las fiestas, lo agradable del paisaje, lo amargo de un suceso, la ilusión de la primera casa, la introducción de la energía eléctrica, la ampliación de las calles, de los cambios del entorno y todo cuanto significado tiene para los abuelos.

[59] Marc Ferro, op cit. p 40

[60] Eugenia Meyer, op. cit. p 66.

[61] Entrevista realizada por J. Abraham Juárez García a la señora Reinalda Serrano, de 65 años, el 24 de noviembre de 1994.

En una de entrevista, un anciano le dibujó a una alumna con palabras, ademanes y gestos el paisaje que lo rodeó en su niñez y juventud, antes de referirse al crecimiento de la comunidad, "la bondad" del cacique Justo Chávez con los niños, el cultivo del *ahuautli* y la fiesta del carnaval.

En aquel entonces había una laguna, había mucho pescado, mucho pato, mucho chichicuilote, gallaretas, guajolotes. Íbamos a pescar y con eso nos manteníamos. Buenos tamales de pescado en aquel entonces, los hacía mi mamá y no nomás mi mamá, también otras personas de aquí. Me acuerdo en aquel entonces se mantenía la gente con puro pescado... Desde aquel cerro viejo, como dicen, el peñón viejo, estaba lleno de vegetación, árboles..., había mucho mezquite, había animales: tlacuaches, conejos, liebres, armadillos, coyotes... En aquel entonces, los coyotes bajaban, venían a robarse las gallinas, se las llevaban".[62]

En otra entrevista, el nieto pregunta a la abuela -para confirmar y grabar lo que algún día le contó, sobre los hallazgos de restos humanos en el terreno donde está construída la escuela secundaria-: "¿Usted... me contó que sacaron esqueletos?" La abuela respondió:

Sí, sacaron hartos esqueletos..., estuvieron trabajando tus tíos, ellos vieron cuando los sacaron los huesitos cuando estaban rascando para la escuela... [también] metates, los metates se los llevaron para allá... Sí, sacaron esqueletos de niños. Mi mamá me platicó que ahí quedaban los que peleaban en la guerra, [La revolución mexicana] ahí los mataban y se quedaban nomás encimita... no estaban bien sepultados...[63]

[62] Testimonio del señor Abdón Rivas, de 94 años, entrevistado por Alejandra Gutiérrez, en 1994.

[63] Testimonio de la señora Reinalda Serrano.

También es significativo observar que, en general el tipo de discurso varía de acuerdo con el sexo del narrador y del oyente. Por ejemplo, las abuelas platican a sus nietas sobre las formas de preparar los alimentos y los utensilios de cocina, mientras que el mensaje que recibieron los entrevistadores varones, - independientemente del sexo de los abuelos- se refirió a la arriería, a la caza de pato y a las fiestas.

En una entrevista realizada por algunas alumnas a una abuela sobre la forma de emplear los utensilios de cocina, ésta les transmitió expresivamente, su preocupación porque aquellos utensilios y formas de preparar los alimentos no se pierda. Su frase "Yo moderna nada, porque no me gusta." es muy significativa y acaso lo que quiere decir es que no usa lo "moderno" porque su empleo implica una ruptura con formas y costumbres de una cultura culinaria legada por las generaciones pasadas. "Pues antes era pura leña, con nuestras ollas de barro, o sea que yo todavía uso eso; barro, molcajete, metate y todo. Yo moderna nada, porque no me gusta." [64]

Este tipo de discurso generacional, vivo y vivenciado, parece tener una función práctica en cuanto a que no se olvide todo lo que en su momento fue mejor y tampoco todo lo que afectó la vida personal, familiar y comunal, o bien, aquello que cohesiona y que ha permitido la unidad de la comunidad hasta el presente. Es una historia al filo de la nostalgia, la ilusión, la angustia, el miedo, el valor y la alegría, cuyo propósito en el fondo es aleccionar a las nuevas generaciones. La concepción de que "la historia, [es la] maestra de la vida"[65] no pierde su esencia en este tipo de historia contada. Este propósito, en la mayoría de los casos, no se dice y posiblemente, los abuelos no estén conscientes de él, pero a fin de cuentas subyace en su discurso narrado. En cambio, otras veces se hace explícito. Uno de los

[64] Testimonio de la señora Veláis, entrevistada por Yeni Pérez *et al.* en 1995.

[65] Ciceron, cit. por Luis González, en "De la múltiple utilización de la historia" de Carlos Pereyra *et al.* "¿Historia para qué?" México, Siglo XXI, 12a. ed., 1990, p 55.

organizadores de las comparsas del carnaval comentó a los alumnos en una entrevista.

Esta cuadrilla se llama los Tecolotes, porque aquí se llama San Sebastián Tecoloxtitlán... Tecoloxtitlán en náhuatl, significa "lugar donde abundan los tecolotes." El nombre de nuestra cuadrilla hace referencia al lugar de donde somos nosotros, San Sebastián Tecoloxtitlán... El carnaval se realiza cada año... El carnaval aquí en San Sebastián tiene su origen desde la época indígena, es decir, desde antes que llegaran los españoles, nada más que en esa época [los indígenas] iban a dar gracias por las cosechas a la diosa Xochiquetzal, que es la diosa de la fertilidad y la abundancia. Cuando llegaron los españoles, la cambiaron [a la diosa Xochiquetzal] por la virgen del Rosario. Después continuó sufriendo transformaciones con la llegada de los franceses. Es decir, que el carnaval tiene influencia francesa, árabe y náhuatl. Ya de una manera formal, el carnaval se viene realizando aquí en San Sebastián... después de la Revolución mexicana. El carnaval es parte íntegra de las tradiciones de los pueblos, es el alma y la esencia de un pueblo... Ustedes saben que un pueblo que no... [sabe su origen], que no tiene tradiciones, es como alguien que no sabe quien es su mamá o su papá..."[66].

El papel que desempeña el historiador de rescatar y transmitir la memoria histórica, también la realizan, los ancianos, sin que expresamente sea ése su propósito, y desde luego sin utilizar el arsenal teórico de conocimientos, las herramientas, los caminos y las rutas que emplean los primeros. Cabe citar aquí las observaciones de Luis González, en el sentido de que "todo anciano es un historiador" [67] y más aún, que "en el México rústico, la edad de las recordaciones mantiene su prestigio[...]sin ayuda de los historiadores; a través de sus 'viejitos', la gente del campo acumula sucesos casi siempre dolorosos del pasado de la familia y del terruño." [68]

[66] Testimonio del señor Antonio Sánchez Anaya, entrevistado, el 19 marzo de 1995.

[67] Luis González, " La Enseñanza de las aulas", En, *op.cit.* p. 11.

[68] Luis González, "La historia en la sociedad mexicana de hoy", cit. en Humberto Mario Ruiz, Historias domésticas. Tradición oral en la sierra de Chiapas. México, UNAM-UACH, 1991.p 1.

Si partimos del paradigma positivista de la ciencia histórica, que sostiene que el investigador debe despojarse de la afectividad y distanciarse de los hechos para ser objetivo, no tendrían cabida estos argumentos; sin embargo, es necesario no perder de vista que desde los tiempos de Herodoto, Tucídides y Polibio, cuando surge Clío, "la memoria, los testimonios y la tradición oral fueron [necesarios] para ampliar las evidencias.." [69] Igualmente, en el México novohispano "Fray Bernardino de Sahagún recogió sistemáticamente los testimonios de los ancianos indios para su Historia General." [70]

Hay que considerar también que nuestro país tiene una gran tradición oral, tres siglos de sometimiento español permitieron que la memoria colectiva de los indígenas sólo fuera transmitida oralmente a las nuevas generaciones. Lo mismo sucedió en el siglo XIX, cuando existió una tendencia a considerar sólo como fuentes históricas a los documentos escritos, y como hechos históricos a los grandes acontecimientos de orden político-militar. A principios del siglo XX, sobre todo a raíz del movimiento armado de 1910, se compusieron infinidad de corridos que relatan acontecimientos del momento y cuya difusión se dio a través del canto popular. La tendencia a la que nos referimos arriba permanece hasta nuestros días, aunque en la última mitad del presente siglo, los testimonios orales se han empezado a sistematizar y a utilizar como evidencia histórica.

La estructura de la familia mexicana, en la que existen lazos conyugales sólidos, ha permitido y permite que la oralidad no se pierda. En la enseñanza de la historia pocas veces se han considerado estos argumentos y es bien justo que la escuela pueda contribuir a la recuperación de la oralidad como método para el aprendizaje de esta disciplina. Utilizar esta relación empática con propósitos pedagógicos en la enseñanza de la historia local, puede dar buenos resultados para

[69]. Jorge Aceves Lozano.(Comp) Historia Oral., op. cit., p 7.

[70] Ibid. p 8.

desarrollar una serie de destrezas y conocimientos que con otros métodos no es posible alcanzar. Incluso, algunos educadores ingleses han señalado que los alumnos que "cuentan con una familia numerosa y que se hallan en contacto con sus abuelos desarrollarán probablemente un sentido del tiempo más arraigado que aquellos cuya relación con personas mayores es un tanto limitada. Esto indica que si hay que dar a todos los niños la oportunidad de desarrollar un 'sentido del tiempo' generacional". [Entonces] las escuelas deben facilitar la integración de los niños y los ancianos. [71] Con la propuesta del programa Historia de mi comunidad utilizando, la oralidad como metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la historia local es posible alcanzar tal propósito.

[71] Henry Pulckrose, *op. cit.*, p. 70.

2.3. La grabadora para aprehender el eco del pasado local

Uno de los aspectos importantes en el uso de la historia oral como metodología para el rescate de sucesos de historia contada, es el medio de registro que se utilizará para la recuperación de los testimonios. Tradicionalmente se ha empleado la grabadora como recurso para retener la palabra viva, aunque en los últimos tiempos ya se emplea la cámara de video con tal propósito. Al igual que el cuidado en la elección del tema de estudio y la búsqueda de informantes, es importante conocer mínimamente los aspectos técnicos del equipo que se empleará en el momento de la entrevista.

Actualmente existen diversos tipos y modelos de grabadoras, sin embargo, las más apropiadas para el historiador oral son aquéllas que se puedan trasladar fácilmente de un lugar a otro, que tengan marcador del pietaje, que graben nítidamente y que tengan entrada para micrófono auxiliar.

En el salón de clase se abordó con los alumnos el uso de la grabadora como una herramienta básica para recuperar los testimonios. Las recomendaciones que se les hicieron fueron las que se enlistan a continuación. [72]

A).- Conocer las partes que integran la grabadora y sus funciones:

- a) Teclas de control: *record*, *play*, avance, retroceso, pausa, alto y ejecutable.
- b) Micrófono integrado y entrada para micrófono auxiliar.
- c) Sistema de alimentación de energía: pilas y corriente alterna AC

B.- El uso de los *cassettes*.

- a) Utilizar *cassettes* en buen estado.
- b) Apretar la cinta, recorriéndola y luego regresándola antes de empezar a grabar.
- c) Recorrer la cinta antes de empezar el registro para que la grabación se realice completa e iniciar la grabación por el lado A del *cassette*.

[72] Estas sugerencias las hace de Mario Camarena Ocampo *et.al.* Reconstruyendo nuestro pasado, técnicas de historia oral, México, CNCA/UNAM/INAH/ENAH (Serie Comunidad), s/f. p. 15 a 23

C. Antes de la entrevista, verificar que las pilas o el cable de alimentación funcionen adecuadamente.

D. Durante la entrevista, verificar que se hayan oprimido las teclas de *record* y *play*, y que la cinta esté avanzando.

E. Colocar la grabadora en el lugar apropiado para que el registro de la voz sea nítido.

F. Después de la entrevista, escribir los datos del entrevistado en la etiqueta correspondiente y adherirla al *cassette*.

Sin embargo, la mejor forma de familiarizarse con la grabadora es utilizándola. Por ejemplo, en el transcurso del trabajo hubo que superar algunos problemas como grabaciones con volumen deficiente y falta de datos generales de identificación del entrevistado. Otro de los obstáculos que enfrentó el grupo de alumnos en el momento de realizar la entrevista fue el de primeramente no contar con los aparatos y cintas suficientes para grabar las conversaciones, no obstante, el trabajo se desarrolló usando por turnos el par de minigrabadoras disponibles, financiando colectivamente los *cassettes* y corrigiendo hasta donde fue posible las omisiones y las deficiencias.

El uso de la grabadora para registrar testimonios orales es sólo una de las muchas aplicaciones que puede tener este medio en la enseñanza y el aprendizaje de la historia local. Por ejemplo, también posibilita la recuperación de otros mensajes sonoros, como la música que escucha, baila o canta la comunidad en las fiestas tradicionales. La música como medio de expresión de un grupo social puede proporcionar información importante para el microhistoriador. Se pueden recuperar corridos, danzas autóctonas, cantos religiosos, etc. Aunque en la propuesta de historia de la comunidad no se abordó con profundidad esta modalidad de testimonios se ensayó su recuperación y se grabaron varias cintas con la música que ameniza los bailes en el carnaval y que tiene un gran significado para los participantes.

Aunque no corresponda a este trabajo poner de relieve las múltiples aplicaciones didácticas que puede tener la grabadora en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en general, es necesario dedicarle aunque sea una nota marginal, [73] sobre todo por la imperiosa necesidad de promover un aprendizaje y una enseñanza menos dictatorial y memorística de la historia a través de uso de los medios, pues según Marshall MacLuhan "la pedagogía contemporánea no corresponde la era de la electricidad, se quedó en la era de la escritura." [74]

[73] En la educación básica, el uso de la grabadora dentro del salón de clase tiene diversas aplicaciones didácticas en las diferentes materias, pues con este medio es posible aprehender todo lo que se escucha: sonidos, voces, música, etc., para luego reproducirlo las veces que se desee. En particular, en la clase de historia puede tener dos aplicaciones: la primera consiste en la reproducción de una grabación, a manera de ambientación, que remita a una época histórica determinada: música, cuento, poesía, audiograma, etc. La función de esta primera forma se inscribe en el plano de la motivación o la generación de interés por parte del alumno para conocer más sobre una determinada época histórica. La segunda consiste en el uso directo y activo de este medio por los alumnos en la grabación o creación de documentos sonoros, que pueden ser noticiarios con datos históricos, audionovelas, corridos que remitan a una época histórica, recuperación de testimonios sobre un tema o época determinada, etc. El papel que desempeña esta forma de empleo se encamina al desarrollo de habilidades mentales y verbales del educando, independientemente de que hace más digerible la información histórica abstracta.

[74] Citado en José Ignacio Aguaded Gómez, Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuesta desde los medios, Barcelona, Grupo Pedagógico Andaluz prensa y Educación, 1993, p 64.

2.4. La tarea de ordenar y usar los recuerdos en el aula

Uno de los propósitos de la historia oral es la producción de fuentes testimoniales que contribuyan en la tarea del investigador de hacer inteligibles ciertos hechos históricos o determinados aspectos de la vida cotidiana de una comunidad a lo largo del tiempo. Los sujetos históricos de que se ocupa son principalmente los grupos subalternos imposibilitados de registrar mediante la escritura su palabra, su memoria, sus experiencias, percepciones y versiones sobre diversos acontecimientos que les tocó vivir o presenciar. Crear una fuente testimonial donde no existe, para ser utilizada como elemento de análisis y reflexión, es una de las premisas de la historia oral. Para que este objetivo se consiga es necesario que la información, producto de las entrevistas, se sistematice, de tal manera que el investigador social tenga acceso a ella.

Sistematizar los testimonios orales significa ponerlos en condiciones de ser consultados con la misma "facilidad" que las fuentes escritas. Este proceso, por cierto el más laborioso, de la historia oral se inicia con la consignación de las referencias de los informantes y concluye con la elaboración de un catálogo que haga accesible la búsqueda de un determinado tema. Esta organización de la información es la puerta de entrada para que el científico social realice trabajos de investigación o tareas de divulgación a través de exposiciones, publicaciones y videos, o en su caso para que puedan ser usados por el docente y los alumnos en la clase de historia.

Uno de los objetivos del programa que nos ocupa, usando como metodología la historia oral, fue que los alumnos se acercaran al proceso que sigue el investigador social, en la búsqueda, ordenación y manejo de las fuentes históricas. Jean Noël señala este enfoque de la enseñanza de la historia como una iniciación al método histórico. [75] En este sentido, resultaría incompleta la propuesta del programa si durante el curso el estudiante sólo hubiera aprendido a preguntar, a

[75] Jean Noël Luc, *op.cit.*, p 117

saber escuchar e interactuar con las personas mayores. Por tal razón, inmediatamente después de las entrevistas se encomendaron a los alumnos las siguientes tareas: Anotar los datos de identificación de los informantes en las cintas grabadas, escribir sus impresiones sobre el encuentro y transcribir la entrevista. Esta última actividad la realizaron con mucha dificultad por la laboriosidad que implica el escuchar, escribir y regresar la cinta una y otra vez. Por ello, fue necesario escuchar la grabación una segunda ocasión para compararla con el texto y confirmar la información.

Desarrollar la tarea de transcripción de las entrevistas resultó muy complicado para los estudiantes, primero por la razón expuesta arriba y segundo porque se encuentran en un periodo de aprendizaje elemental de la gramática, lo que les impide usar adecuadamente la ortografía y los signos de puntuación; por este motivo, considero que en experiencias posteriores, este trabajo lo debe realizar el maestro o el coordinador del proyecto. Esta etapa complicada fue superada, haciendo entender al alumno que estaba realizando una tarea importante, rescatando testimonios sobre el pasado inmediato de su comunidad no escritos en ningún texto, y que de no hacerlo se perderían. Asimismo haciéndole saber que los resultados de su trabajo serían expuestos ante los ojos y los oídos de otras personas, entre ellos los entrevistados.

El resultado del difícil ejercicio de transcripción de las entrevistas fue un pequeño cuadernillo de nueve testimonios que los alumnos mostraron con satisfacción a sus padres como el primer producto de su esfuerzo sobre el que se realizó el siguiente trabajo de análisis.

Los alumnos dividieron en temas la información de sus testimonios. En el pizarrón, maestro y alumnos fuimos anotando el número de testimonio, así como los asuntos que trataba cada uno. Ello nos permitió observar cuáles eran los más recurrentes y al mismo tiempo tener una visión general sobre su diversidad. El resultado de este

ejercicio de análisis nos abrió el camino para encontrar los aspectos sustanciales de interés, preocupación y nostalgia de los entrevistados, y se percibió: la melancolía de la generación más vieja por la extinción de sus terrenos y aguas, de los alimentos agrícolas y lacustres, de las actividades que con gusto desarrollaron algún día como la arriería, así como los no gratos recuerdos de la lucha revolucionaria en su terruño, el despojo de sus propiedades por el cacique Justo Chávez, compadre de Porfirio Díaz; los conflictos por los terrenos entre vecinos y pueblos, y los cambios en las calles y construcciones.

Esta segunda fase del trabajo de clasificación y ordenación de la información fue muy abrumadora, sin embargo, no dejó de ser interesante, porque se descubrieron las vetas sobre las que se puede iniciar una basta investigación, digna de uno o varios especialistas. Al modesto grupo de estudiantes le brindó la posibilidad de plantear nuevas interrogantes como referencia para construir el conocimiento histórico de su entorno: ¿Cómo actuaba Justo Chávez para apropiarse de las tierras de la comunidad? ¿Qué beneficios obtenía de su compadre, el presidente Porfirio Díaz? ¿Quiénes participaron en la Revolución? ¿Cuáles fueron las causas? ¿Qué cambios hubo en San Sebastián después de la Revolución? ¿Por qué se independizó San Sebastián de Santa Martha Acatitla? ¿Cuándo y por qué se extinguió la laguna? ¿Por qué habiendo ferrocarril existían aún los arrieros? ¿Cómo han cambiado las construcciones y las calles? ¿Cómo ha cambiado la celebración del carnaval? Preguntas difíciles de responder en tan sólo un ciclo escolar.

Tener una idea de la diversidad de los temas tratados en los testimonios por los informantes, permitió también pensar de manera inicial en un posible ordenamiento de la información. Realizar este primer ejercicio posibilitaría tener una versión inicial del contenido para profundizar el trabajo de búsqueda mediante otras fuentes y herramientas. La primera secuencia de temas que surge a partir de las entrevistas, usando como medio de registro la grabadora se estructuró de la siguiente manera.

A) *El cacique del pueblo, Justo Chávez, y su compadrazgo con Porfirio Díaz.*

B) *La lucha revolucionaria en el terruño.*

a. *Los zapatistas.*

b. *Los arrieros.*

C) *La laguna*

a. *La pesca.*

b. *La caza de pato.*

c. *Productos y alimentos derivados de la laguna.*

d. *La extinción de la zona lacustre.*

D) *La agricultura.*

a. *La siembra y la cosecha.*

b. *Los alimentos derivados de la agricultura.*

El trabajo de búsqueda de información sobre la historia de la comunidad, a través de la historia oral, resultó fructífera; sin embargo, no hay que perder de vista que la información no era un fin en sí mismo y que sería casi imposible reconstruir la historia de San Sebastián Tecoloxtitlán por medio de esta metodología desde la escuela secundaria. Más bien, la riqueza del programa se encuentra, en el conjunto de operaciones que realizó el alumno al interactuar con dicha información. El proceso de búsqueda y manejo de la misma estuvo pensado para que el estudiante vivenciara diversos conceptos relacionados con la formación del pensamiento histórico.

Como dice Marc Bloch, la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo, [76] o como afirma F. Braudel, "para el historiador todo comienza y todo termina en el tiempo,"[77] y si uno de los propósitos de la enseñanza de la historia en la escuela básica es contribuir a desarrollar el pensamiento histórico en el alumno, se hace

[76] Marc Bloch, Introducción a la historia, trad. de Pablo González Casanova y Max Aub, México, FCE, 17a. reimp., p 26.

[77] Fernad Barudel, La historia y las Ciencias Sociales, trad. de Josefina Gómez Mendoza, México, Alianza, 1989, p 99.

necesario que las operaciones didácticas realizadas en el acto educativo, muestren al estudiante los cambios y las continuidades, de las acciones de los hombres en esa "realidad concreta y viva" que es el "tiempo de la historia,"[78], dimensión, en la que se entrecruzan pasado y presente y se delinea el futuro. A este proceso de por sí complejo, difícil de mostrar por medio de las tradicionales clases de historia, se arribará con mayor facilidad si son los mismos alumnos quienes lo descubren a través de operar directamente con la información. Por ejemplo, acercarse a la generación pasada -abuelos, tatarabuelos o vecinos- para recuperar testimonios sobre sus vivencias significó para los estudiantes establecer distancia entre el pasado y el presente, entender que su comunidad actual es el producto de las acciones y realizaciones de esos y otros hombres en el pasado.

Los alumnos comprendieron que ha habido muchos cambios en su comunidad, como el paisaje, los medios de transporte, la manera de obtener los alimentos, el estilo de vestir de la gente, la manera de expresarse, etc., pero que también hay otros aspectos que se conservan, como el modo de preparar algunos alimentos, la organización colectiva en las festividades religiosas y paganas, el sentido de pertenencia a una comunidad, la adscripción al suelo, entre otros.

Orientar la enseñanza de la historia al desarrollo del pensamiento histórico de los alumnos es ir más allá de presentarle información acabada para que la memorice y repita. Analizar los testimonios y discriminar diferentes hechos para jerarquizarlos y estructurarlos, ordenando unos antes que otros, significa ir detectando las razones que les dieron origen. Por ejemplo, ubicar el cacicazgo de Justo Chávez y su relación con Porfirio Díaz antes que las acciones de los revolucionarios zapatistas de San Sebastián clarifica que el despojo de tierras y los abusos del cacique bajo la protección del presidente fueron algunas de las causas del movimiento armado en la región, pero también que este hecho formó parte de una situación más amplia y compleja a nivel nacional. El trabajo de ordenar,

[78] M. Bloch, idem.

comparar para diferenciar, buscar las causas, explicar y generalizar los hechos a través del tiempo, es el proceso que conduce a la formación del pensamiento histórico en el alumno.

Con los testimonios orales las líneas de investigación sobre la microhistoria de la comunidad se confirmaron y muy lejos quedó el primer itinerario diseñado en el proyecto de trabajo, en el cual se pretendía partir desde los tiempos más antiguos de la comunidad.[79]

Así pues, no hubo coincidencia entre lo planeado y lo encontrado; los orígenes de la comunidad se remontan a una época que no es posible reconstruir a partir de un programa escolar. San Sebastián Tecoloxtitlán, tiene su origen en una época anterior de la llegada de los españoles, así lo demuestran diversas fuentes materiales, gráficas y escritas.[80] Pese al cambio la temática, no dejó de ser interesante encontrar información sobre la historia inmediata de la comunidad.

[79] Ver proyecto de investigación unidad 2 " Memoria, suspiros y recuerdos de mi gente."

[80] La región de Acatitla ya estaba poblada por un grupo náhuatl dependiente de Tenoxtitán en el momento en que llegaron los españoles. Por ejemplo, la iglesia de Santa Martha Acatitla está construida sobre un basamento piramidal, método utilizado por los españoles durante el proceso de evangelización en diversas partes de la Nueva España. Otro indicio es el mapa que se encuentra en el proyecto para el desagüe del lago de Tezcuco [sic] realizado en 1767 por José Antonio Alzate. En dicho documento, aparece la iglesia de Santa Martha Acatitla. Una pista más es la descripción que hace Fray Bernardino de Sahagún en su obra *Historia general de las cosas de la Nueva España*, en la que describe las especies acuáticas que formaban parte de la dieta de los antiguos mexicanos y que tienen bastante semejanza con las que describen los testimonios recuperados por los pobladores más viejos de San Sebastián. Y aún más, en la *Historia de la Conquista de la Nueva España*, Bernal Díaz del Castillo describe la resistencia y el aprieto en que pusieron a los españoles, los pobladores de la región del peñol [sic] del Marqués en el momento en que inició la Conquista de Tenoxtitlán por agua usando los bergantines. También en los archivos parroquiales de Santa Martha Acatitla, en sus libros de registro sobre bautizos y casamientos, aparecen datos de San Sebastián, barrio de Santa Martha, en la época colonial.

2.5. Las huellas sobre papel

Los testimonios orales son de gran ayuda para aproximarse a la historia de la gente que no ocupa espacios en las páginas de los textos de historia ni en la prensa. Sin embargo, resultan insuficientes para el trabajo de historiar, por lo que es necesario buscar otras fuentes que puedan ayudar en la tarea del microhistoriador: los archivos parroquiales, delegacionales o municipales; las casas de cultura locales, los baúles de los mismos protagonistas y los cajones de los gestores de la misma comunidad ofrecen la oportunidad de encontrar información, que sin duda complementan, afirman o desmienten los testimonios orales. En muy pocas ocasiones la información se encuentra en archivos formados y documentos catalogados. La mayoría de las veces se encuentran los documentos aquí y allá. Al mismo tiempo, los testimonios escritos comunales o locales tienen ciertas peculiaridades en relación a las fuentes para la macrohistoria. Regularmente son registros de bautizos, defunciones, casamientos, cartas, escrituras y actas notariales, planos, peticiones a los gobiernos, testimonios escritos y en muy pocos casos censos.

En nuestra investigación no fue una tarea sencilla encontrar tales fuentes escritas en el momento en que se buscaron, sino más bien fueron emergiendo lentamente durante todo el proceso de investigación. La pesquisa se hizo en diferentes partes: en la parroquia de Santa Martha Acatitla, con los oriundos de la comunidad de San Sebastián; en el acervo de la casa de la cultura "Guillermo Bonfil Batalla de la Delegación Iztapalapa y en el Archivo Histórico, colección Porfirio Díaz, de la Universidad Iberoamericana. En este sentido, adquieren significado las palabras de Luis González [81] al definir al historiador local como un "microhistoriador hormiga", no tan sólo por lo menudo e intrascendente de la temática que aborda, sino por tratarse de un proceso lento y disperso para recuperar las fuentes.

[81] Luis González, Invitación a la Microhistoria, op cit., 25.

Entre pregunta y pregunta, uno de los oriundos de la comunidad proporcionó para la causa, un documento poco usual entre la gente del pueblo llano. Se trata de un testimonio escrito, por un sujeto que nació, a finales del siglo pasado, y que tiene por título, "Recuerdo e historia de Emilio Granados". Este documento mezcla información personal y familiar con hechos comunales, como: el despojo de tierras por el cacique Justo Chávez; el destino de los hombres pacíficos durante la Revolución; las confrontaciones entre vecinos por la distribución de la tierra después del movimiento armado que trajo como consecuencia una ruptura con aires de independencia religiosa, política y territorial entre San Sebastián Tecoloxtitlán y Santa Martha Acatitla; la celebración de las fiestas religiosas en honor de San Sebastián; la construcción de las escuelas y de la iglesia. La información del testimonio se encuentra ordenada cronológicamente. Menciona datos y nombres de los coterráneos del autor y de lugares que en vida pisó. En el cuadernillo anexo se encuentra una parte del documento que relata la vida de los hombres pacíficos de la comunidad en el movimiento revolucionario de 1910.[82]

¿Qué importancia podría tener este documento para una persona ajena a la comunidad? ¿Qué podría decir a una persona que no está familiarizada con el pasado inmediato y el contexto de la localidad? ¿Cómo emplear este tipo de testimonios en la enseñanza de la historia?

Bloch expresa, cuando se refiere a los testimonios, que "los textos o documentos [...] aun los más claros en apariencia y los más complacientes, no hablan sino cuando se le sabe interrogarlos." [83] Dentro del quehacer histórico, los

[82] Ver cuadernillo anexo p 22 y 23. Textos tomados del "Testimonio del señor Emilio Granados". (manuscrito), México, 1989. S/P.

[83] M. Bloch, *op.cit.*, p 54.

testimonios no proporcionan información por sí solos sobre determinado hecho histórico, sino solamente cuando el investigador se aproxima a ellos, con interrogantes previamente elaboradas. En este procedimiento, las más de la veces se replantean las preguntas iniciales y surgen otras, lo que conducirá a una nueva búsqueda. Para trabajar con fuentes documentales en la tarea histórica se requiere una capacidad inquisitiva, una mentalidad capaz de hacer que los documentos respondan con la verdad a las preguntas. En este sentido González considera que "... las fuentes deben ser maltratadas, atormentadas, aporreadas, estrujadas"[84] a través de un riguroso cuestionamiento. Los teóricos de la metodología de la investigación histórica llaman a este proceso del trabajo heurístico "crítica de las fuentes", y en ella se pone a prueba su "integridad, su autoría, fecha, lugar, sinceridad y competencia." [85]

Sobre esta base, el trabajo que tenga lugar en el aula con este tipo de fuentes debe estar encaminado, más que a memorizar su contenido, a plantear preguntas. Por este motivo el trabajo con los estudiantes de secundaria consistió en una lectura grupal de algunas partes de los testimonios escritos, para después plantear los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera nos puede ayudar este documento en la búsqueda de la información? ¿Hay semejanzas o diferencias en la información de este documento y los testimonios orales? ¿Cuál sería la intención del personaje al escribir este documento? Por la forma de la letra; ¿qué tipo de persona lo escribió? Por el material empleado para su escritura, ¿en qué época fue escrito? ¿Otra persona ajena a nosotros entendería el documento? Las respuestas a estas preguntas, fueron que se trataba de un testimonio escrito en una época muy reciente por una persona con dificultades para leer y escribir, posiblemente por un campesino, un arriero o un pescador. Pero que, sin embargo, esta situación, no lo invalidaba como fuente para nuestro trabajo, que podía confirmar y ampliar la

[84] Luis González, op. cit., p 39

[85] Idem.

información ya recabada en los testimonios orales, así como precisar algunas fechas para el trabajo de investigación.

Otra parte del trabajo se orientó a sistematizar la información. La actividad la realizó el docente y consistió en dividir las páginas por temas para facilitar su lectura y su consulta, signando tema y fecha a los que se refiere el relato.

Un segundo documento que contenía información sobre la historia reciente de la comunidad fue un testimonio publicado por el INEHRM como ganador del concurso Salvador Azuela.[86]. El hallazgo se hizo a través de una plática con el médico de la comunidad, autor del documento, nada más y nada menos que descendiente del "compadrito" de Porfirio Díaz, Justo Chávez. En este documento, describe básicamente los excesos de Chávez, su estrecha relación con Porfirio Díaz, así como, la acción de los revolucionarios zapatistas de la región, y lanza un airado reproche por la forma "engañosa" en que fueron distribuidas las tierras de su ya distante consanguíneo después de la Revolución.

Al igual que el documento anterior se realizó su lectura en forma grupal. La información sirvió para responder algunas cuestiones planteadas en los testimonios orales, pero trazó nuevas interrogantes; entre ellas: ¿Existen otras evidencias de la relación entre Chávez y Díaz? ¿Cómo era la relación entre Chávez y Díaz? ¿De qué manera participaba Chávez con Díaz en el control de la región?, cuestiones que plantearon la necesidad de buscar mayor información sobre el tema. A continuación se encuentra un fragmento de este importante testimonio.

Al volver los combatientes, los revolucionarios traían diferentes armas, las limpiaban y muchas veces las guardaban para su colección personal. Las carabinas 30-30 fueron las más utilizadas por el Ejército Libertador del Sur. Yo recuerdo la de mi abuelo, con una cacha de madera, su gatillo, lo tosco de su material de fierro, la correa para colgarse....

[86] Guillermo Cedillo González, *et al*, Con Zapata y Villa. Tres relatos testimoniales, México., INEHRM, 1990, p 108

Si bien, el conocimiento sobre la historia de la comunidad se fue construyendo de manera paralela entre el maestro y el grupo de estudiantes, siempre fue necesario que el docente avanzara por delante, en ocasiones para allanarles el camino, otras para planear el trabajo con el nuevo material hallado. Esta dinámica del proceso de investigación llevó al autor de este trabajo hasta la Colección Porfirio Díaz, de la Universidad Iberoamericana, donde se encontraron algunos de los mejores testimonios escritos. Se localizó la correspondencia entre Justo Chávez y Porfirio Díaz del periodo 1881 - 1911. En las 19 cartas se evidencian cumplidos, compromisos y una estrecha relación: invitaciones para que el presidente acudiera a la tierra de Chávez a cazar conejos y diversas aves, solicitudes de varios favores, ofrecimiento de regalos, felicitaciones y saludos. Esta relación se mantuvo hasta la caída de Díaz, pues se consigna el último mensaje enviado por Chávez hasta París, Francia, lamentando la ausencia del general en México. [87]

Uno a uno, los documentos comenzaron a emerger. En una entrevista con uno de los gestores de la comunidad (desde la década de los cuarenta), mostró a los alumnos su archivo personal en donde conserva documentos de solicitud de los servicios de urbanización, actas de donaciones para los terrenos de la iglesia y las escuelas, planos y mapas del trazo y ampliación de las calles. Los resultados rebasaron las expectativas; el hallazgo de información abundante dificultó su empleo y manejo dentro del salón de clase. Se encontró documentación relativa a la época colonial, el siglo XIX y, sobre todo a la última centuria.

Después de revisar los diferentes tipos de fuentes y testimonios y ponerlos enfrente a los alumnos se puso en evidencia que los estudiantes de secundaria no son capaces de trabajar con cualquier tipo de documento, sobre todo los que

[87] Véase carta núm. 2 en el cuadernillo anexo p. 18

corresponden a épocas anteriores al presente siglo, debido a la escasa utilización de normas gramaticales e incluso, por el estilo de escritura abigarrada, que los caracteriza. Por esta razón se sugiere, para experiencias futuras, poner al alcance de los alumnos de secundaria aquellos documentos factibles de ser comprendidos por ellos.

3. Imágenes: objetos, lugares y gentes de mi comunidad



El azadón y la coa

¿Cómo se cultiva?

*Para el surqueo de la milpa consigo una yunta... para sembrar
uso la coa y para labrar la milpa el azadón y el rastrillo...
crece la milpa, la corto y hago mogotes para que la cañuela
y la mazorca acaben de amacizar...*

*Aquí don Rosalío Conchillos y las imágenes nos pueden dar
una idea de cómo eran los campos y formas de cultivo
en San Sebastián desde la Época Prehispánica y la Colonia...*

Fotografía y texto de Yeni Pérez Sánchez, alumna de 3° C.

3.1. La conquista de la imagen

Miremos a nuestro alrededor y contemos las imágenes que alcanzan a ver nuestros ojos: fotografías, cuadros, grabados, pinturas, portadas de libros, anuncios, carteles, etc. Recordemos también los cientos o miles de imágenes en movimiento acompañadas de sonido que se transmiten a lo largo de las 24 horas del día en la programación de la televisión, o bien en el cine y en videos. Y qué decir de los novedosos programas que se utilizan en las microcomputadoras para la transmisión de mensajes iconográficos. Es admirable la cultura de la imagen que le ha tocado vivir al hombre en el umbral del siglo XXI.

La era de la imagen difundida a nivel masivo se inicia con el invento de la fotografía en Francia en el primer tercio del siglo XIX. Desde su aparición causó una gran expectativa en la sociedad de su tiempo, sobre todo en la "burguesía" ascendente, porque tenía una gran necesidad de legitimación, de un "hacerse valer", "honda necesidad que encuentra su manifestación en el retrato y que se haya en función directa del esfuerzo de la personalidad por afirmarse y tomar conciencia de sí misma." [88] Además, porque implicaba la simplificación del proceso de reproducción de las imágenes: los fotografiados no tenían que posar largo tiempo frente al dibujante para ser retratados y el costo económico de las fotografías era más accesible en relación con el dibujo. En la época, "París vivía enriquecido por una nueva sensación," [89] la fotografía. El impacto de dicho invento fue tal, que antes de que concluyera la década de los cuarenta "un grupo de diputados propuso a la Cámara que el Estado adquiriera el invento de la fotografía y lo hiciese público". [90] Tiempo después el invento se divulgó en Estados Unidos, donde causó "furor y originó un comercio floreciente." [91] Así, la imagen empezó la conquista del mundo.

[88] Gisèle Freund, La fotografía como documento social, trad. de Joseph Elias, México, Gustavo Gili, (GG Mass Media), 1993 p 13

[89] *ibid* p 29 .

[90] *ibid*. p 23.

[91] *ibid* p 30.

Después de poco más de medio siglo apareció la imagen móvil con el invento de los hermanos Lumiere: el cinematógrafo. La revolución de la imagen, iniciada con la fotografía, habría de ser continuada por el cine. Aunque este último invento no invalidó al primero, sino al contrario, surgió a raíz de él.

La fotografía llegó a México en la época del Segundo Imperio, fue Maximiliano quien trajo consigo un fotógrafo. Pero no sería sino hasta finales del siglo pasado cuando los retratos se pondrían de moda. No faltaron los fotógrafos que acondicionaron sus estudios con paisajes y vestuario para que los personajes lucieran mejor, al momento de ser retratados. Durante el movimiento revolucionario, Agustín Victor Casasola tomó y coleccionó fotografías de las facciones armadas. Hoy estos importantes documentos visuales se encuentran resguardados en el archivo que lleva su nombre.[92]

A lo largo de más de un siglo, los pesados y costosos equipos de fotografía, así como los aditamentos y materiales para su práctica, se han simplificado, modificado, abreviado y abaratado. Hoy las cámaras fotográficas son portátiles, ligeras, fáciles de manejar y, sobre todo, de fácil adquisición. Así de este modo, la fotografía que en sus orígenes sirvió para retratar a personajes de cuello blanco, se extendió al mundo de los desposeídos de nuestra época.

La práctica de la fotografía se ha realizado bajo dos grandes perspectivas: la primera, desde el ámbito profesional, cuyos intereses son: económicos, políticos y pocas veces sociales. La realizan especialistas en la materia con equipos sofisticados y de alta calidad. En este plano, los sujetos, objetos y ambientes fotografiados se relacionan con grandes personalidades y con la publicidad. Las imágenes están destinadas a ocupar las primeras planas de diarios y revistas y en otros casos para realizar carteles, postales y diapositivas, entre otros materiales visuales. La segunda perspectiva, es la casera o doméstica, que a diferencia de la primera busca registrar acontecimientos familiares.

[92] Angélica Lucía Torres, "Imágenes mágicas" en, La Jornada Niños, N° 482, México, 1 de junio de 1996, p 1.

En épocas recientes el enfoque de la fotografía profesional ha empezado a cambiar, y los objetos, sujetos y contextos han dejado de estar relacionados con los grandes personajes. Esta nueva perspectiva ha surgido del periodismo. El interés que la motiva es social y su campo de acción son los sucesos de la vida cotidiana. Así, esta nueva tendencia llamada fotoperiodismo "hizo posible la inclusión [de protagonistas del diario trajinar excluidos y marginados] en la prensa nacional". Al mismo tiempo, fue abriendo las páginas de los periódicos a procesos políticos lejanos al presidencialismo..." Otra de las finalidades del fotoperiodismo es que las imágenes no "mueran después de 24 horas", sino que se divulguen en exposiciones y publicaciones.[93]

Pero la imagen ha ganado terreno y se ha extendido en casi todos los medios de comunicación. Es impresionante, hoy en día, como el hombre recibe una gran cantidad de mensajes a través de diversos y sofisticados medios de comunicación, en los que la base es el ícono, fijo o en movimiento. Cada uno, día a día, pone en juego toda la tecnología y la creatividad a su alcance para conquistar a más receptores. Actualmente los medios, con base en la imagen y por su puesto en el sonido, ejercen una gran influencia en la vida de los hombres. Tienen la posibilidad no sólo de proporcionar información, sino también de crearles: hábitos de consumo, de fomentar o cambiar valores, de crear y modificar la opinión y de influir en la toma de decisiones.

Los avances en el terreno de la comunicación posibilitan que los destinatarios de los mensajes, en cuestiones de segundos o minutos, se enteren de los acontecimientos locales, nacionales o mundiales; tienen la oportunidad de observar directamente las imágenes, de escuchar los sonidos y leer textos, sin que para ello

[93] Exposición fotográfica, "La mirada inquieta: nuevo fotoperiodismo mexicano, 1976-1996", Centro de la Imagen, CNCA, julio de 1996.

tengan que trasladarse hasta el lugar de los hechos. J. Beneyto, comenta al respecto: "Mientras el descubrimiento de América tardó ciento cuarenta y tres días en conocerse en Europa, el asesinato del Presidente Kennedy constituyó no solamente una noticia sino una experiencia vivida en común pues la Humanidad [sic] entera que se encontró asociada al suceso por medio de las Televisiones conectadas." [94] Así, los medios de comunicación tienen el poder de acortar el tiempo y el espacio en la transmisión de la información.

En nuestros días, la escuela no puede ignorar que el uso de la tecnología que reproduce la realidad cada día tiene más acceso a la vida cotidiana de los hombres. Cada familia tiene un televisor, una modesta instamatic para capturar las imágenes de los cumpleaños. El uso de la videocámara, es cada vez más común en los eventos familiares para registrar los sucesos importantes. ¡Qué decir del sonido!, en casi todas las viviendas cuentan hoy cuando menos con un aparato de radio, si no es que con una moderna grabadora o reproductora. Una familia podrá carecer de lo más indispensable, pero casi nunca falta la foto del recuerdo, la radio y la televisión. Es muy común observar, principalmente entre la gente joven, el uso de audifonos que traen durante buena parte del día para escuchar, sin interrupciones, su música favorita. Vivimos en un mundo conquistado por la tecnología y los medios audiovisuales. Hoy las escuelas deben aprovechar los medios para crear mensajes, de manera que se obtengan ventajas pedagógicas. Es frecuente que en estos espacios educativos se utilicen algunos medios para complementar, afirmar o ilustrar alguna información, pero aún resulta limitado su empleo si se considera la gran cantidad de mensajes que a través de imágenes y sonidos consumen los alumnos cotidianamente. Es decir, los sujetos que hoy se educan en las escuelas carecen de una formación que les permita leer, comprender, asimilar el moderno

[94] Juan Beneyto, La opinión pública, teoría y técnica, Madrid, Tecnos, 2a. ed., 1969, p 61.

lenguaje de los medios audiovisuales y discriminar los mensajes. Dentro de las currículas de la educación básica, hasta hoy no existe un apartado expreso que permita a los estudiantes en formación tener educación audiovisual.

Tradicionalmente la escuela mexicana sólo ha recuperado y utilizado el lenguaje escrito o verbal como medio de trasmisión de conocimiento, dejando fuera otras formas de comunicación muy atractivas y potencialmente formativas surgidas con el avance de la ciencia y la tecnología. Ello ha propiciado que la escuela se vea como un espacio tedioso y poco atractivo, cada vez más distanciado de la realidad en la que se desenvuelven quienes se forman en ella. Al mismo tiempo, ello ha posibilitado que este tipo de conocimientos sea parcela de unos cuantos profesionistas capaces de crear mensajes de acuerdo con sus intereses, sin que quien los reciba, tenga los elementos suficientes para su reflexión y análisis, lo que resulta realmente avasallador.

Frente a esta situación, se hace necesario incorporar como parte del conocimiento escolar un lenguaje complejo y de no fácil dominio: el de los medios audiovisuales, donde se imbrica la imagen y el sonido, con la escritura y la oralidad.[95]

Al proceso de apropiación del lenguaje de los medios de comunicación, algunos especialistas lo denominan educación audiovisual. Consiste en el conocimiento, el manejo, la lectura y el análisis de los elementos que integran: la fotografía, el video, el cine, la televisión, la historieta y el cartel, entre otros, así como en la adquisición de la capacidad para elaborar mensajes con ellos.

[95].Antonio Vallet, en su obra, Lenguaje Total, trad. de Emilio Gutiérrez Tordable, Madrid, Edit. Luis vives Zaragoza, 1977, denomina a la conjunción del sonido, la imagen; lo hablado y lo escrito, lenguaje total.

Partiendo de estas premisas, en nuestra investigación se propuso que los estudiantes, recuperaran la historia de su comunidad utilizando tres medios de comunicación: la fotografía, la grabadora y el video como herramientas, para crear y rescatar testimonios. El proyecto de trabajo, es un intento por recuperar los mensajes de sujetos largamente marginados y olvidados por la historia, la escuela y los medios. Propone una alternativa en la que los alumnos por una parte, rescaten la historia olvidada y silenciada de los hombres de carne y hueso de su localidad, y por otra, se apropien del lenguaje de los medios de comunicación para recuperar, expresar y difundir la microhistoria de su pueblo, en oposición a la historia de bronce.

¿Cómo utilizar las imágenes en la enseñanza de la microhistoria? ¿Cómo el alumno y el docente pueden recuperar las imágenes para usarlas como medio pedagógico en la clase de la historia local? ¿Cómo iniciar al estudiante en la lectura de la imagen? ¿Cómo contribuye la lectura de la imagen en la formación del pensamiento histórico del alumno?. Éstas son algunas cuestiones no fáciles de responder de una vez por todas, pero nos sirven de guía para el siguiente apartado.

3. 2. Imagen, libros e historia en la escuela

Hojee u ojee, como quiera, cualquier libro de texto de historia que tenga a su alcance, puede ser de primaria o de secundaria -por supuesto de los libros que se usan en México-, y podrá percatarse de que cuenta con una gran cantidad de imágenes: fotografías, mapas, grabados o dibujos. Generalmente ocupan un espacio considerable en estos manuales como recuadros que ilustran el tema. Estos textos nunca adolecen de los retratos de la pirámide del poder, desde dioses hasta conquistadores, emperadores, libertadores, gobernantes, presidentes, militares, villanos y todo lo que se relaciona con ellos: rutas, territorios, armas, palacios y transportes. En muy pocos casos existen instrucciones para su lectura, análisis o interpretación. ¿Pero serán sólo imágenes accesorias, ingenuas, gratuitas o inútiles? No, son "Imágenes tenaces [que se fijarán] en la memoria infantil, imágenes ejemplares, imágenes decisivas: ellas agregan crédito a los valores que expresan. Los consolidan y los perpetúan. Al mismo tiempo, los prefiguran y los autorizan." [96] Estas imágenes no sólo complementan lo escrito sino actúan como elementos fijadores y a manera de anclaje del discurso escrito de la historia oficial. ¿Dónde quedaron las imágenes de los gobernados, los dominados, los vencidos, esos millares de hombres y mujeres de carne y hueso: la tropa, los albañiles, los campesinos, los cargadores, los arrieros, los artesanos, las cocineras, los profesores, los choferes y todos los que a esta lista escapan?

El discurso escrito e iconográfico del libro de historia regularmente es reforzado dentro de la clase con el discurso verbal del maestro, narrando los sucesos que cubren los temas del extenso programa de la materia. En muy pocas ocasiones se hace uso de las imágenes para despertar en el alumno la reflexión, el análisis, el cuestionamiento y la búsqueda permanente que caracterizan el quehacer histórico.

[96] Roger Caillois, "Instincts et société", citado en Louis Porcher, La Fotografía y sus usos pedagógicos, Buenos Aires, Kapelusz (Pedagógica práctica), 1977, p 7.

Lo que permea tanto en los libros de historia como en las clase del maestro de esta materia es la vieja idea de que el discurso histórico es algo ya acabado de una vez y para siempre y no un producto en constante reconstrucción. Asimismo, subyace la concepción de que la historia se define a partir de la aparición del testimonio escrito y lo que sale fuera de este criterio, como es el caso de la imagen, pasa a un terreno secundario. Pero" ¿Acaso no hacían historia, en el sentido más amplio de relato del pasado, aquellos hombres del paleolítico superior que pintaron con su mano maestra una escena realista de cacería en la pared de la cueva que habitaban?" [97] Sin duda hacían historia, pero no tan sólo eso, sino que además las imágenes eran utilizadas posiblemente ya desde esas épocas con finalidades pedagógicas. Es decir, como una manera de facilitar la cacería y enseñar a los hombres más jóvenes esta actividad.[98]

Bloch dice que un testimonio es "todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él." [99] Esta perspectiva convierte a las imágenes en auténticos documentos para la reconstrucción de la historia. Sobre todo si se entiende a las imágenes como una huella o la marca que han dejado los hombres, y que nuestros sentidos y raciocinio pueden percibir. [100] Un grabado, una fotografía o una pintura pueden aclarar, ampliar o precisar cómo pensaban los hombres de determinada época, cómo era el ambiente físico en el que desarrollaban sus acciones, cómo era su forma de vestir, de pensar, etc. Entonces acercar al estudiante a la lectura de las imágenes es aproximarle a la actividad de análisis, interpretación y reconstrucción que en su tarea cotidiana realiza el historiador, lo que rebasa el plano tradicional de la forma de enseñanza de la historia donde el estudiante "aprende" un discurso ya elaborado desde fuera, sin ninguna posibilidad de leer, analizar, interpretar, imaginar o

[97] Juan Brom, Para comprender la historia, México, Nuestro tiempo, 16ª ed., 1976, p 21.

[98] Idem.

[99] M. Bloch, op. cit., p 55

[100] Ibid. p. 47.

cuestionar. Braudel dice que "el espíritu histórico es básicamente crítico",[101] entonces por qué no formar en nuestros alumnos un espíritu histórico desde la escuela básica.

Lo complejo de los conceptos históricos y las limitantes del pensamiento de los niños y adolescentes para abstraerlos indican que las imágenes pueden ser herramientas útiles para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. El niño o el adolescente siente un gran gusto por la imagen, le es muy atractivo su lenguaje: el color, el plano, el encuadre, etc. Tiene menor "dificultad" para observar una imagen que para leer un texto, ya que, cotidianamente tiene un gran contacto con ellas. Es más, tiene una gran habilidad para crear imágenes a través de dibujos y ello se desaprovecha en la clase de historia. Dentro de las actividades para la memorización de los sucesos históricos es muy usual que el estudiante tenga que realizar largos resúmenes y cuestionarios que tradicionalmente acompaña con ilustraciones de monografías. En muy pocos casos se pide al estudiante que a partir del contenido cree sus propias imágenes, dibujando lo relacionado con el tema, desperdiciándose dicha destreza del alumno que en mucho le ayudaría a crear sus propios esquemas mentales que le posibilitarían asimilar los conceptos históricos.

Educar para la lectura de la imagen consiste en propiciar en el estudiante una toma de conciencia de lo que la imagen representa, de cómo está hecha y de lo que significa. Hacer que el alumno desarrolle una conciencia sobre el significado e importancia de las imágenes, no se logra a partir de un mero discurso del maestro, sino que el estudiante debe buscar, observar, analizar, coleccionar, ordenar, manejar y realizar muchas imágenes, es decir, debe asumir una posición activa ante ellas. Esta tarea resultará más atractiva e interesante si las imágenes que maneja son familiares y cotidianas.

[101] F. Braudel, op. cit., p 23.

4.3. Cómo se puede mirar una imagen en historia

Al margen de la polémica y los desacuerdos de los especialistas de la lengua sobre la naturaleza lingüística de la imagen, [102] en este trabajo se parte de la idea de que las imágenes, de manera individual o unidas a través de una secuencia, son capaces de comunicar mensajes. Es decir, forman un singular y complejo tipo de lenguaje.

El lenguaje de las imágenes de ninguna manera se puede considerar, tratar o encerrar en sistemas fijos como las palabras, puesto que es mucho más complejo que el lenguaje fonético. Por ejemplo, no existe tanta dificultad para definir el significado y significante de una palabra como la hay para leer el significante o plano simbólico de una pintura o una fotografía, puesto que actúan infinidad de elementos sociales: formación, edad, sexo, rango social y cultura del sujeto que la observa. Para ilustrar esta última afirmación, habría que recordar el famoso cuento de Francisco Rojas González "Nuestra Señora de Nequejeté", [103] en el que una psicoanalista presenta a los indios pames un *test* integrado con reproducciones de obras maestras de la pintura, para ponderar las reacciones de los indígenas sobre la forma y el color de las obras. El resultado después de la observación de las pinturas por los Pames rebasó toda expectativa. La imagen que más les llamó la atención fue *La Gioconda* de Leonardo da Vinci. ¿Pero la concibieron como una obra de arte? ¿Atraía su atención la técnica empleada, la forma y el color de la pintura? No, su lectura e interés se movilizó de acuerdo con su lógica y patrimonio cultural. La lámina de *La Gioconda* fue robada y colocada por los indígenas en el templo de su comunidad y la llamaron, "Nuestra Señora de Nequejeté".

[102] Ver lo referente a este problema en Barthes Roland, en, Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces, en Antología, "Taller de análisis de mensajes" México, ILCE, 1991. p 87-105.

[103] Francisco Rojas González, El diosero, México, FCE, 12a. reimp, (popular 16) 1983, p. 72 a 80.

Pero además, explica Antoine Vallet, las palabras, como signos, son reutilizables porque tienen el mismo significado. Para las palabras hay diccionarios y glosarios; en cambio, para las imágenes no, porque los íconos - pintura y fotografía- se encuentran ligados a un contexto, motivo por el cual no se les puede atribuir un significado unívoco ni tampoco se les puede tomar con la misma significación en otro contexto. [104]

Sin embargo, la complejidad del lenguaje de la imagen no significa que no pueda ser analizado y estudiado, Louis Porcher explica que la iconología o semiología de la imagen, es la ciencia reciente que tiene por objetivo estudiar lo que dicen las imágenes y de qué manera lo dicen. [105] En este sentido, son dos los campos a partir de las cuales se puede leer una imagen: la denotación (significado) y la connotación (significante).

Para delinear las fronteras de nuestro trabajo en el programa desarrollado con los adolescentes, cuando hablamos de las imágenes nos estamos refiriendo a la iconografía, que re-crea y re-presenta objetos y sujetos reales, hablamos de la fotografía. Ésta, se puede usar para la enseñanza de la historia porque es un medio de registro de los sujetos y objetos concretos, diferente a la imagen publicitaria y al abstraccionismo en la pintura, en la cual se alteran los objetos reales y que en ocasiones es producto de la imaginación de su creador. "La fotografía instala no una conciencia del estar ahí de la cosa, [...] sino la conciencia de haber estado ahí. "[106] Estas características contribuyen considerablemente en el trabajo pedagógico llevado a cabo en el campo de la historia porque la fotografía, como fuente histórica hace posible que el alumno observe directamente los cambios del sujeto, el objeto o el espacio en lugar de imaginarlos, aunque esto no implica que durante el proceso de aprendizaje, no tenga que pensar, relacionar, reconstruir o inferir..

[104] Antoine Vallet, op. cit., p 25

[105] Louis Porcher, op.cit. p 17.

[106] Barthes Roland, "Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces", en op.cit. p 98.

Es decir, la imagen, puede transportar al estudiante a través del tiempo, con lo que podrá diferenciar el aquí y del entonces, ejercicio mental indispensable en el desarrollo del pensamiento histórico.

El trabajo con las fotografías dentro del salón de clase con los adolescentes, se pensó en dos partes: primero, rescatar las imágenes tomadas años atrás por la gente o los familiares de los alumnos sobre la comunidad, y segundo, que fueran los mismos estudiantes quienes usaran la cámara fotográfica para retratar los lugares significativos en la historia de la comunidad. Su uso y lectura en la enseñanza de la historia se puede realizar desde diversos ángulos, como se ejemplifica a continuación.

3.3.1. El ícono, un medio de comunicación

El grupo de 20 alumnos recibió un entrenamiento previo en varias sesiones de trabajo dentro del aula para la lectura de la fotografía y para utilizarla después como herramienta de registro, y rescatar así una parte gráfica de la historia de su comunidad.[107]

Las primeras sesiones de trabajo consistieron en sensibilizar al alumno sobre la importancia de las imágenes en la comunicación de mensajes. Entre otros ejercicios los alumnos observaron muchas imágenes en revistas. Posteriormente, las recortaron y armaron una secuencia que describiría la forma en que percibían a su comunidad en ese momento, sin utilizar textos escritos. En seguida, explicaron la sucesión de imágenes (pegadas en la mitad de una cartulina) a todo el grupo. Uno de los estudiantes narró lo siguiente señalando el significante de su trabajo.

[107] El trabajo de introducción a la lectura de la imagen se encuentra incluido en la unidad 1 de la propuesta de programa, véase anexo núm. 1

San Sebastián es una comunidad pequeña, pero tranquila. En San Sebastián hay un deportivo, una plaza cívica, una peluquería y una iglesia. La comunidad es vecina de Santa Martha Acatitla. Aquí en San Sebastián se celebran todas las fechas festivas, por ejemplo: el Día de Muertos, 15 y 16 de septiembre..., el Año Nuevo...[108]

Durante esta actividad, el estudiante vivenció que las imágenes son una forma de expresión y comunicación. Dicho ejercicio parece simple, o tal vez hasta ocioso, sin embargo, permitió al alumno realizar un proceso mental de observación, análisis, síntesis, ordenación y secuencia que lo condujo a expresar con un lenguaje distinto al escrito sus ideas y conceptos.

Con este ejercicio también se explicaron los conceptos de denotación y connotación conscientizando al estudiante de que por medio de la observación de una imagen podemos percibir dos tipos de mensaje: uno explícito, referido a los objetos o sujetos representados, que se advierte mirando atentamente el ícono y que regularmente todos lo percibimos de la misma manera. Otro implícito, el cual tiene que ver con lo que a través de la imagen se quiere decir, por ejemplo, el ejercicio que realizaron, describiendo con imágenes a su comunidad, sin que éstas correspondieran a ese lugar. Este tipo de mensaje es mucho más difícil de entender, pues tiene que ver con la mentalidad y personalidad del sujeto que observa las imágenes. Se comentó que si una persona ajena a la clase mira el trabajo sobre la comunidad realizado con recortes de revistas, posiblemente no lo entendería.

[108] Descripción hecha por, Juan Carlos Enciso Castro, alumno 3º "A", septiembre de 1994.

3.3.2. La imagen como forma de apreciar el cambio

Si para los historiadores como Bloch[109] y Braudel [110] el tiempo es la esencia de la historia, al igual que para el psicólogo y epistemólogo Piaget, quien definía a la historia como "sociología diacrónica,"[111] resaltando su naturaleza temporal, las acciones pedagógicas que se realicen dentro del terreno de la enseñanza de la historia en la educación básica -usando las imágenes o cualquier otro material- deben estar encaminadas a diferenciar las huellas del tiempo en la geografía, los sujetos, las costumbres, la mentalidad, la organización económica, política y social. Éstas se concretan en los cambios y las continuidades. Observar fotografías que revelen el antes y el ahora de un sujeto o un objeto, proporciona al educando la posibilidad de palpar lo que de otra manera a través del discurso verbal tiene que imaginar.

En un segundo ejercicio los estudiantes revisaron en su casa los álbumes fotográficos de su familia, con la finalidad de seleccionar aquellas imágenes que proporcionaran información sobre los cambios que se han operado en San Sebastián. Algunos de los alumnos solicitaron la colaboración de sus vecinos para obtenerlas. Al principio de la búsqueda los resultados no fueron muy alentadores, sobre todo, por el celo con que se resguardan. Sin embargo, se recuperaron fotografías con diversas temáticas y antigüedad.

En los álbumes aparecen imágenes fotográficas muy diversas: los abuelos, los padres, los hijos, los parientes y los amigos, en situaciones que significaron algún día algarabía, orgullo, satisfacción o camaradería. Así, los momentos propicios para la foto fueron el bautizo, los primeros pasos y el cumpleaños de los niños, o cuando éstos participan en algún evento importante fuera de la casa: fiestas religiosas, escolares, eventos culturales y deportivos y reuniones. También, cuando

[109] Bloch, *op. cit.* p 26.

[110] Braudel, concibe a la historia inseparable del tiempo. Ver *op. cit.*, de la p 60 a la 106.

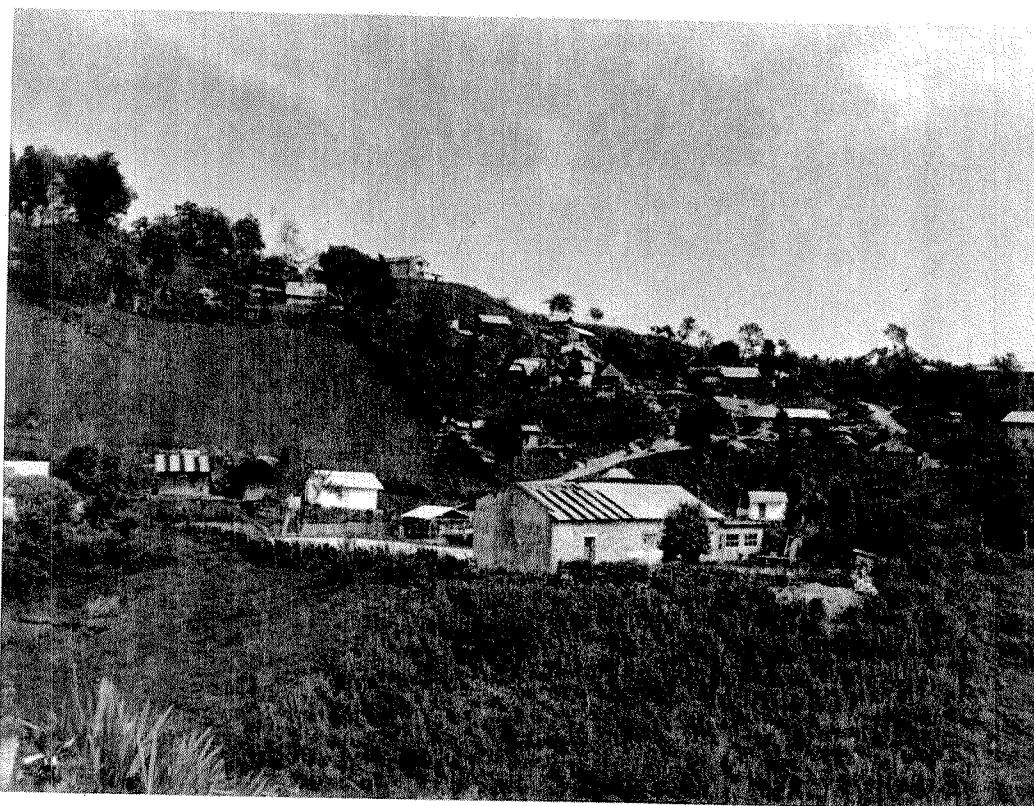
[111] Piaget, cit., en, Mario Carretero, *et al.* (comp), "La comprensión del tiempo histórico", en La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor (Aprendizaje) 1989, p 106.

la familia o alguno de sus miembros visitó algún lugar, su primer automóvil, la casa de los abuelos, el niño o el adulto portando gallardamente el traje de charro, la máscara y la pistola en el carnaval; el familiar al lado del sacerdote o cargando algún santo y la construcción de espacios comunes. Los lugares que quedaron registrados en las fotografías fueron: el hogar, la escuela, la iglesia, la calle y sitios distantes a la comunidad a los que recurrieron en plan de visita. Sin embargo, predominan las fotografías en las que la familia está reunida. Según Pierre Bourdieu, dentro de la familia la fotografía tiene como función "solemnizar y eternizar los grandes momentos de la vida de la familia, reforzar [...] la integración del grupo familiar reafirmando el sentimiento que tienen de sí mismos y de su unidad". [112] En este caso, la fotografía no fue motivada por un interés profesional, sino más bien para aprehender los momentos más significativos del núcleo familiar, en su mayoría de alegría y en muy pocos casos de tristeza y dolor. Por esta razón su práctica no es permanente, sino más bien recurrente. Es decir, sólo determinados momentos de la vida familiar y comunal son factibles de ser registrados por la cámara.

El trabajo que realizaron los alumnos con las fotografías fue diverso: primero recabaron información sobre la imagen: año y lugar en que fue tomada, personajes, objetos o lugares que aparecen en ella. Esta información fue complementada con una breve descripción de lo que observaban en ella. Se hizo una relación de los íconos más representativos y de interés para la comunidad. ¿De qué otra forma se puede usar la fotografía para la enseñanza de la historia local y en general para el desarrollo del horizonte temporal?

Dentro del conjunto de las fotografías domésticas, se pidió a los alumnos que seleccionaran todas aquellas que representaran el mismo lugar, pero con varios años de diferencia, para denotar el cambio que ha sufrido el ambiente presentado. El resultado fue satisfactorio. La mayoría de los alumnos cumplió con la tarea, según se muestra en el siguiente ejemplo.

[112] Pierre Bourdieu, (comp), La fotografía un arte intermedio, Trad. de Tununa Mercado, México, Nueva Imagen, 2a reimp., 1989 p 38.



La primera foto fue tomada en 1968, cuando mi abuelita, mis papás y mis hermanos estaban allá en el pueblo. En esta foto sale la escuela del pueblo y las casas de mis tíos. Así era el pueblo en 1968, ahora es así, como está en la segunda imagen. Ahora que ya estamos aquí, en México, vamos todos cada año en semana santa. Mis hermanos organizan una fiesta y participa todo el pueblo. [113]

[113] Fotografías y texto de Alejandra Gutiérrez Ángeles, alumna de 3º C, 24 de octubre de 1994. Corresponde a una comunidad del estado de Hidalgo.

No sólo, por la naturaleza diacrónica de la historia es conveniente instrumentar en el aula este tipo de ejercicios, sino también por las dificultades que tienen los estudiantes de educación básica para la construcción de las nociones temporales. Han sido varias las investigaciones [114] que demuestran las limitantes que tienen los niños y los adolescentes en la construcción de la noción del tiempo histórico, lo que se comprueba fácilmente al observar la gran dificultad que tienen los alumnos para ubicar y ordenar grandes periodos históricos.

El problema parte de la idea de que la construcción de la noción del tiempo histórico es un proceso que se alcanza hasta el término de la adolescencia. Los niños elaboran las nociones temporales históricas -de cambio, duración, y causalidad- a partir de las nociones temporales que poseen y de su desarrollo: el crecimiento de su cuerpo, el horario de comer, de ir a la escuela, de dormir y levantarse, las fiestas de cumpleaños, etc. Así, la idea que tiene del tiempo es muy elemental. Esta concepción temporal individual origina una distorsión en el aprendizaje de la historia. El razonamiento de un niño con relación al tiempo es que para los adultos el tiempo es inexistente porque ya no crece, o que la prehistoria duró un periodo muy corto porque durante esa época el hombre sólo descubrió el fuego, tuvieron lugar algunas glaciaciones, existieron grandes animales y algunos hombres realizaron pinturas en las cuevas[115].

Las nociones temporales que el alumno tiene al rebasar la primera década de vida, se relacionan con medidas de tiempo convencionales: año, mes, semana, día, hora, etc. Sin embargo, aún resulta muy corto su horizonte temporal. Por ejemplo, ellos recuerdan algunas cosas sucedidas no más de tres años de vida, una cantidad de 50 o 70 años les resulta muy grande. [116] En ocasiones, aunque parezca exagerado, los alumnos no tienen ninguna reticencia para afirmar que la Edad Media

[114] Véase, Mikel Asensio, *et.al.*, *op. cit.* p 121.

[115] *ibid.* p 121.

[116] *ibid.* p 123.

terminó hace diez años o que su abuelo pudo estar presente en el descubrimiento de América.[117]

¿El problema de la adquisición de las nociones temporales se resuelve sólo con llegar a la edad adulta? No, el paso del tiempo no garantiza que los sujetos superen las limitantes en la adquisición de un amplio horizonte temporal. Hay "sujetos mayores, incluso[...]adultos" que presentan este problema.[118] Más bien sólo una instrucción adecuada posibilitará que los estudiantes construyan un universo temporal cada vez mayor, a partir de su propia referencia vital y convencional. Esta construcción es lenta y no resulta fácil.[119]

3.3.3. Las fotografías como inspiración para biografías

Se había mencionado que, tradicionalmente, sólo a los documentos escritos se les ha dado el estatus de fuentes históricas, marginando otro tipo de testimonios que pueden proporcionar información importante para el quehacer histórico. Bloch hace una pregunta que es muy oportuna para este caso: "El historiador de una época en la que reina la máquina, ¿deberá ignorar cómo están constituidas y cómo se han modificado las máquinas?,"[120] y agregaríamos ¿cómo las usa la gente y cómo han transformado su vida? En la misma pregunta se encuentra implícita la respuesta. No, porque en este caso las fotografías, elaboradas a partir de una máquina, producto de la tecnología, son fuentes reveladoras que muestran los cambios que ha sufrido una familia o una comunidad. Éstas pueden ser una pista importante para el investigador, para descifrar la posición económica, social, política y cultural de los sujetos que aparecen en la imagen o de quien es propietario de ella.

[117] *idem.*

[118] *idem.*

[119] *idem.*

[120] Marc. Bloch, *op. cit.*, p 56.

En los lugares donde no existe la posibilidad de contar con fuentes escritas, las fotografías y todo lo que se relaciona con ellas pueden proporcionar información sumamente importante para el historiador. Una imagen fotográfica puede inspirar un trabajo de búsqueda de información en torno a todo lo que se relaciona con ella, con el fin de elaborar una biografía de la misma. Irgor Kopytoff explica, por ejemplo que "la biografía de un automóvil en África revela una abundante información cultural: el modo en que se adquiere, cómo y de quienes proviene el dinero reunido para comprarlo, la relación entre el comprador y el vendedor, los usos que se le dan al automóvil, la identidad de sus pasajeros habituales y de aquéllos a quienes se presta, la frecuencia del préstamo, los talleres donde se repara y el vínculo del propietario con los mecánicos, el paso del automóvil de mano en mano a través de los años y, por último, cuando ya no funciona, la disposición final de sus partes..."[121] Claro que con la simple observación de la imagen no se logra toda la información, sino que hace falta combinarla con otras metodologías de búsqueda, como podría ser la historia oral.

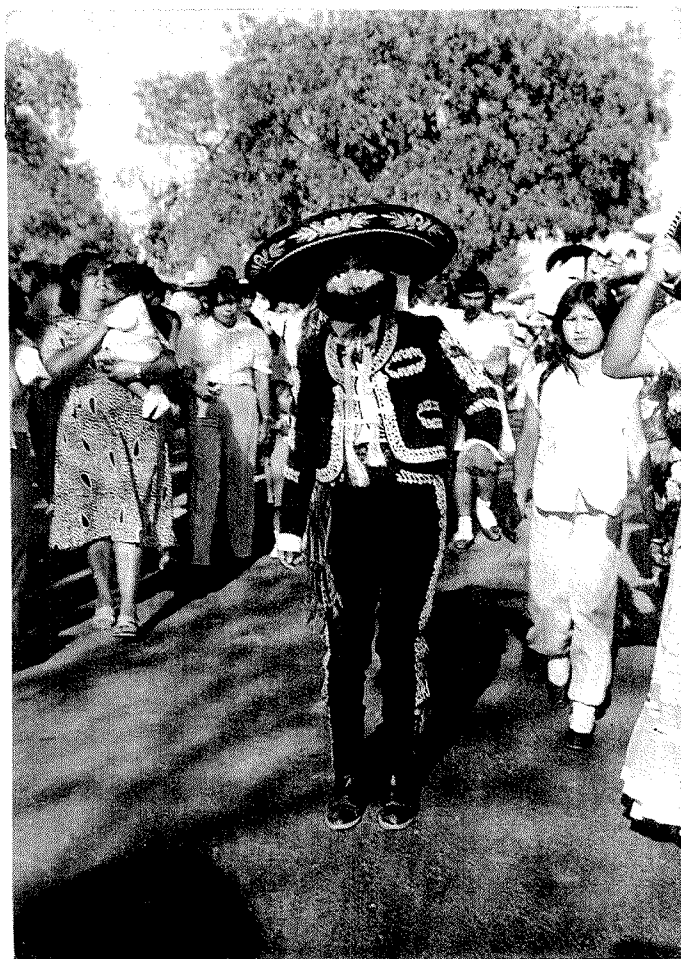
¿Cómo motivar la investigación de una imagen en un grupo de adolescentes?
 ¿Cómo utilizar la lectura de la imagen en tanto fuente histórica? El trabajo empezaría con la signación de los datos generales de la imagen, lo cual puede realizarse, planteando las siguientes preguntas: ¿De dónde proviene la fotografía?, ¿Quién la tomó? ¿Cuál es la edad de la fotografía? ¿Dónde se tomó? ¿Cuándo se tomó? ¿Qué o quiénes aparecen en la fotografía? ¿Qué cambios han tenido las personas, los objetos y los lugares que aparecen en la fotografía? A partir de estos cuestionamientos pueden construirse otras interrogantes, planteamientos e hipótesis que conduzcan a obtener una mayor información.

Este trabajo de reconstrucción para la elaboración de la biografía puede abordarse con la profundidad y el enfoque que el estudiante o el especialista esté

[121] Irgor Kopytoff, "La biografía cultural de las cosas...", en Arjun Appadurai (comp) , La vida social de las cosas: perspectiva cultural de las mercancías, trad. de Argelia castillo, México, CNCA-Grijalbo, (Los noventa núm 79), 1991 p 93.

en posibilidades de realizar. Kopytoff, explica que "los objetos ofrecen varias biografías sociales [posibles[...]] Una persona tiene muchas biografías -psicológica, profesional, política, familiar, económica, etc.-, cada una de las cuales selecciona ciertos aspectos y descarta otros de la historia vital. Por lo tanto las biografías de las cosas no pueden ser más que parciales".[122]

Los estudiantes realizaron ejercicios muy sencillos. Por equipos de cuatro elementos seleccionaron una fotografía de su álbum familiar e investigaron la información sobre ella. Las imágenes seleccionadas fueron: El traje de charro de los danzantes del carnaval, un equipo de sonido de los años cincuenta, la iglesia del pueblo, una casa de adobe. A continuación se presenta uno los trabajos elaborados en colaboración con un profesor oriundo de la comunidad.



El traje de charro []*

En esta fotografía aparece bailando el señor Gilberto Granados Mariles, vestido de charro, el día del Carnaval de ese año. Al lado aparece la gente que acompaña a las cuadrillas. La foto fue tomada en 1981 por su padre, quien en su juventud también participaba en la festividad.

El traje de charro que porta el danzante del Carnaval a través del tiempo ha tenido grandes modificaciones. En los años treinta y cuarenta se formaba de chaparreras, pantalón de mezclilla, camisa blanca o de cuadros, moño rojo, mascada, máscara de barba corta, sombrero de charro de vara, botas y chicote. En los años cincuenta y sesenta el traje pasó de chaparreras a traje bordado de hilo de color negro y gris, los demás implementos eran sombrero que pasó de vara a fantasía. A partir de los años setenta hasta la actualidad el traje es a base de canutillo, chaquira y pedrería de fantasía, sombrero de pelo de conejo, máscara de barba larga, moño, botas, pistola y se ha eliminado la mascada.

Según la calidad, un traje de charro cuesta entre 10 000 y 30 000 pesos. Las personas que no pueden comprarlos los alquilan en los pueblos cercanos a razón de 350 o 500 pesos aproximadamente por lo que dura el evento. Año con año se van superando los trajes en cuanto a colorido y adorno.

[*] Fotografía e información proporcionada por Gilberto Granados Mariles. Recuperación de Araceli Villegas, alumna de 3ª C. 1995.

3.3.4. Armar series fotográficas

En la búsqueda de fotografías sobre la comunidad, encontramos imágenes muy singulares, tomadas también de manera doméstica, cuyo propósito se relaciona con el prestigio social de un personaje, de un grupo. Su finalidad es mostrar a otras personas, la forma en que participaron en un determinado evento como: estar en tal o cual lugar importante, con algún personaje o la presencia en alguna actividad trascendente para dicha comunidad. Este tipo de fotografías son menos comunes y están reservadas a sujetos privilegiados de la comunidad: familias con posibilidades económicas superiores a lo común, líderes, gestores, héroes o individuos con algún tipo de autoridad en el pueblo, etc. Al igual que las fotografías familiares éstas, no son tomadas por fotógrafos profesionales ni equipos sofisticados, sino por sujetos de la misma comunidad que sólo se diferencian del resto de hombres por su posición de liderazgo. A diferencia de las fotografías familiares, las imágenes relacionadas con el prestigio social, son tomadas para mostrarse cada vez que hay oportunidad. Continuando con la exposición del trabajo realizado con los alumnos se desarrolló la siguiente actividad.

Recurrimos a los vecinos con la finalidad de recuperar imágenes fotográficas de San Sebastián Tecoloxtitlán, este propósito nos llevó hasta el señor José Sánchez, quien fue representante y líder de la comunidad durante varias décadas. Fue muy interesante observar las fotografías que guarda celosamente, por ejemplo conserva fotografías que hacen una secuencia de la construcción de la iglesia, desde el inicio de su construcción hasta su acabado, cuyo proceso duró cuando menos treinta años. Es ilustrativo también el caso de la imágenes de la construcción de la escuela secundaria: "Ramón Beteta". Se solicitó al Señor Sánchez que describiera las imágenes y las condiciones en que fueron tomadas.

Las fotografías, acompañadas de la explicación de su dueño, son de gran valor para la historia de la comunidad, pues dan cuenta del proceso de construcción, desde los conflictos internos para obtener el terreno, la organización colectiva del trabajo y la forma de obtener los materiales, hasta los sujetos que participaron activamente en las gestiones y quienes se opusieron.

Fueron reproducidas, con la aprobación de su dueño, a través del fotocopiado a color, numeradas, anotadas las fechas de la toma, el objeto que describen y el nombre del propietario.

¿Cómo usar este tipo de fotografías en el salón de clase? Los hechos mismos de indagar que significan, formular preguntas, interactuar con otros sujetos, ordenar y resignificar información, constituyen ya un proceso de enseñanza y aprendizaje activo de la historia y de su metodología de investigación. Pero independientemente del trabajo intelectual y físico, este tipo de fotografías proporciona la oportunidad de armar secuencias de imágenes para mostrar los cambios que ha sufrido el paisaje, el ambiente y las construcciones de la comunidad.

Los alumnos deben armar las secuencias. El material iconográfico se puede entregar en desorden para que sea el mismo estudiante quien los clasifique y ordene. Al mismo tiempo, puede complementar la información iconográfica con otros datos, por medio de la historia oral u otras fuentes. Este tipo de ejercicios puede ser la base para realizar un sencillo guión orientado a la elaboración de materiales de divulgación, como puede ser un video o un pequeño artículo para un folleto o revista.

A continuación se presenta una serie de fotografías que muestra el trabajo colectivo realizado durante 30 años para la construcción de la iglesia.



A principios del siglo XX, los pobladores de San Sebastián Tecoloxtitlán realizaban sus servicios religiosos: bautizos, casamientos, fiestas, etc., en la iglesia de Santa Martha Acatitla. Después de la Revolución surgieron dificultades entre las dos comunidades por la posesión de la tierra, por lo que un grupo de inconformes de San Sebastián inició la separación de Santa Martha. En 1927 consiguieron una imagen del Santo Patrono y varias décadas después construyeron su iglesia. (Véase el anexo Memoria recuerdos y suspiros pp 36-37.)

En esta fotografía aparecen personajes de San Sebastián Tecoloxtitlán en el terreno donde se construyó primero una capilla y después la iglesia, luego de participar en una asamblea, en la que se levantó el acta de donación del terreno el 26 de diciembre de 1965. En los siguientes años se edificó la iglesia en la forma que se observa en las fotografías.

3.4 Mirar y registrar

Lo fotografiable, dentro de la práctica de la fotografía doméstica, está definido por el interés de integración familiar o de prestigio social, lo que limita el registro del ámbito familiar y comunal porque deja en segundo plano la fotografía del entorno: paisaje, construcciones, objetos de trabajo, alimentos, vestuario, etc. La razón principal menciona Bourdieu, es por "el hecho de que la edad adulta transcurre en el mismo entorno que la infancia, excluyen el asombro, esa especie de extravío que lleva a mirar que el entorno familiar es lo visto pero sin mirar." [123] También en muy raras ocasiones la familia registra con el lente de la cámara fotográfica sucesos trágicos, conflictos personales, tareas hogareñas, etcétera.

Precisamente, otro de los propósitos de la primera unidad del programa fue enseñar a mirar al estudiante lo siempre visto pero pocas veces considerado para una toma, utilizando la fotografía como un medio de registro de esa realidad no fotografiable por los pobladores de San Sebastián Tecoloxtitlán, como construcciones, instrumentos de trabajo, personas y paisajes. Para llegar a esta meta fue necesario, primero tener información sobre la importancia para la comunidad de lo que se pretendía fotografiar y segundo, considerar algunos consejos técnicos para el uso de la cámara fotográfica: la distancia entre la cámara y el objeto, el ángulo y la intensidad de la luz.

La información que recibieron los estudiantes, relacionada con aspectos teóricos y técnicos sobre la práctica de la fotografía, fue muy sencilla, la indispensable para que pudieran hacer las tomas que les permitieran registrar sujetos, objetos y lugares de su comunidad, la cual se dividió en tres momentos.

[123] Pierre Bourdieu, *op cit.*, p 57.

Inicialmente el trabajo consistió en clarificar y manejar dos componentes de la imagen: el encuadre y el plano. Se les explicó que con el encuadre se hace la selección de la realidad que se piensa tomar. Y que existen diferentes tipos de encuadre de acuerdo con el espacio que se selecciona, así como diversos planos y ángulos de visión. [124] También, se agregó que el plano es "la selección de la realidad que se representa en el encuadre".[125] Para ejemplificar los diferentes tipos de planos, los alumnos utilizaron imágenes de revistas y *comics*. Seleccionaron el gran plano general, el plano general, el plano americano, el plano medio, el primer plano y el plano de detalle, [126] y los pegaron en sus cuadernos. Al mismo tiempo, se les explicó que la realidad puede ser registrada o tomada desde diversos ángulos: de visión normal, de visión en picado y de visión en contrapicado. Estos conceptos de la fotografía fueron ilustrados y ejemplificados de la misma forma que los anteriores.

Posteriormente se estudiaron los tipos de cámaras y sus componentes, así como la calidad y costos de las cámaras fotográficas, pero se mencionó también que independientemente de estas características, todas cumplen la misma función: registrar, grabar o escribir la realidad. Las partes de una cámara son: obturador, diafragma, lente, cuerpo de la cámara, película y visor. Hoy en día las cámaras domésticas son portátiles y traen todas las partes integradas, sólo hay que poner la película para que funcionen.

Finalmente se aconsejó a los alumnos que para realizar las tomas con éxito tuvieran en cuenta lo siguiente.

- Conocer las instrucciones para saber cómo funciona la cámara.
- Colocar la película en un sitio oscuro, para evitar que la película se inutilice.
- Observar que el objeto, sujeto o lugar se encuentre bien iluminado.

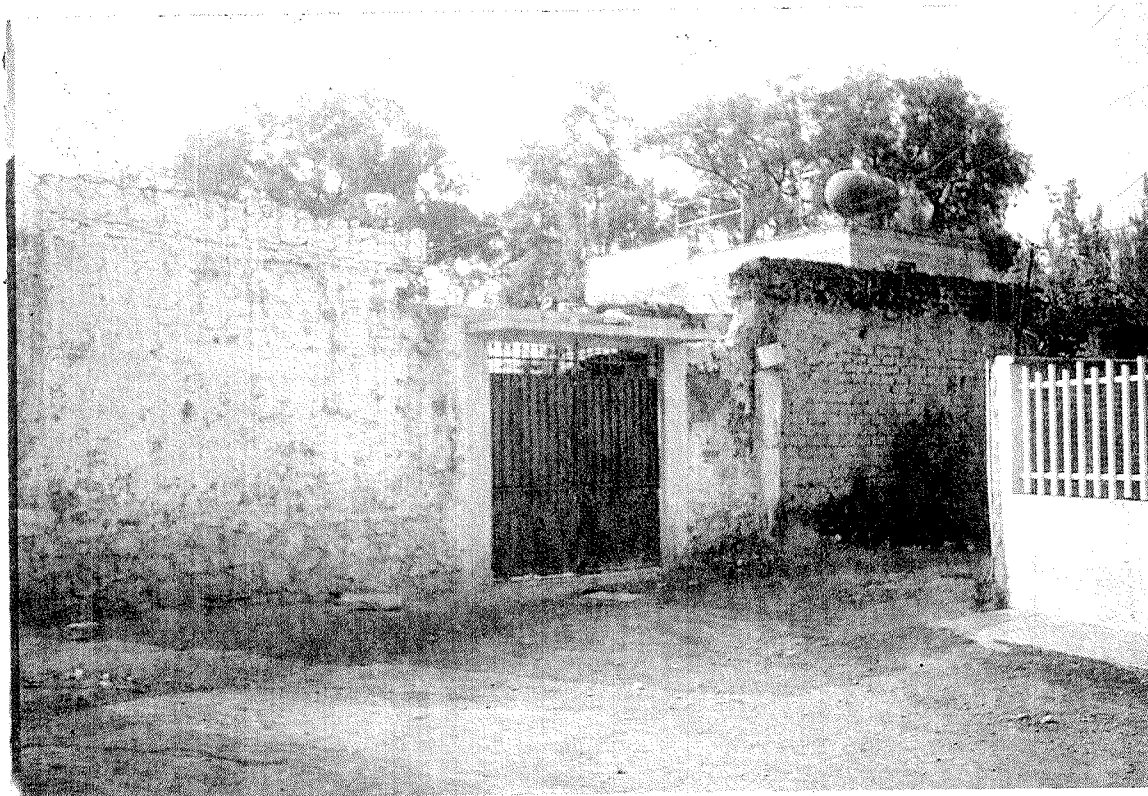
[124] Roberto Aparici, El cómic y la fotonovela en el aula, Madrid, Dirección General de Educación, s/f, p 18

[125] idem.

[126] ibid, p 18 a 23.

- Encuadrar apropiadamente al sujeto u objeto.
- Calcular la distancia apropiada entre el objeto a tomar y la cámara.
- Pegar los brazos al cuerpo y detener la respiración en el momento de disparar la cámara para evitar que se mueva.

Con estos planteamientos, posiblemente muy limitados, los alumnos realizaron algunas tomas fotográficas de su comunidad. Una de las limitantes para desarrollar la propuesta en un mayor nivel fue la falta de cámaras, situación que se reflejó en el reducido número de fotografías que realizaron los estudiantes. Las tomas más comunes fueron: utensilios de cocina, instrumentos de trabajo agrícola y personajes del carnaval. A continuación se expone una toma y la información que aportó una de las alumnas.



La casa de adobe*

[*] Fotografía y texto de Yeni Pérez, alumna de 3°C, 1995.

La casa de adobe

En esta foto se observa una casa de adobe. La casa la empezaron a construir hace 60 años.

El adobe lo conseguían de una tierra que se llama barro . Lo obtenían en las calles de sus propias casas. Por eso la gente de San Sebastián veía muchos hoyos en las calles. Ellos veían donde estaba buena la tierra y rascaban. Hacían el lodo y le echaban paja o cebada. La paja o cebada la molían y la revolvían con tierra y agua; cuando todo estaba revuelto, hacían una especie de ladrillos, con unos moldes de madera. Los habitantes de San Sebastián Tecoloxtitlán construían ellos mismos sus casas.

Dependiendo de los propósitos que se deseen alcanzar con el empleo de las fotografías en la enseñanza de la historia, las imágenes deben ir acompañadas de un mensaje lingüístico, para darle la dirección deseada al mensaje icónico y contrarrestar la polisemia que caracteriza a las fotografías; de esta manera su lectura será la deseada. Así pues la fotografía puede complementarse con la información obtenida a través de la historia oral u otras fuentes, lo que actuaría como anclaje, según el lenguaje audiovisual.

Para cerrar este apartado se puede decir que la fotografía, rescatada o tomada por el estudiante, proporciona la oportunidad de un aprendizaje activo de la historia de la comunidad. Permite que el alumno ponga en juego procesos mentales, físicos y sociales que le posibilitan, por una parte, aproximarse, vivenciar o ejemplificar la diacronía de la historia ante sus limitantes del horizonte temporal, y, por otra, acercarse al conocimiento en una forma participativa y hasta cierto punto divertida. Pero ¿qué hacer después con las fotografías?, ¿cómo podrían utilizarse en otro tipo de trabajo?, ¿cómo utilizar la información que se generó a partir de

ellas? Las respuestas a estas preguntas se encuentran en un apartado específico de este trabajo. Mientras tanto se puede adelantar que a pesar de las limitantes, el conjunto de imágenes proporcionadas por los habitantes oriundos de la comunidad o tomadas por los alumnos constituyen un primer acercamiento a la formación de un acervo gráfico de la misma, el cual puede ser continuado por especialistas interesados o por los propios vecinos de San Sebastián Tecoloxtitlán, a fin de que sea consultado por historiadores, docentes, estudiantes y la población en general.[127] Otras posibles aplicaciones consisten en incluirlas en alguna publicación junto con los datos recabados o transferirlas a video como parte de un videograma.

[127] Por ejemplo la Casa de la Cultura "Guillermo Bonfil Batalla" de la Delegación Iztapalapa, en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana, tiene un proyecto interesante de integración del acervo histórico de los pueblos, comunidades y colonias por medio del rescate y ordenación de diversos tipos de fuentes; es decir, documentos escritos, gráficos y orales. Los documentos generados a partir de este trabajo, desde luego, pasarían a formar parte de este acervo histórico.

4. La imagen en movimiento y la historia local

En el salón de clase se hablaba de la cámara de video, cuando en marzo el camino fue copado por un ambiente de alegría; se trataba del carnaval que año con año, por siglos, se celebra en San Sebastián Tecoloxtílán y otros pueblos de la región. Tocaba así el turno de aprehender los testimonios de las imágenes en movimiento. Entre el retumbar de la tambora e instrumentos de viento, el murmullo de voces festivas, el colorido de los disfraces de los charros y los carros alegóricos con reinas y princesas y el estruendo de descargas de pistolas -de verdad- de los típicos charros, el pequeño ejército de 20 alumnos dividido en parejas se lanzó a la calle con armas en mano: cuaderno y lápiz, grabadora, cámaras fotográfica y de video, para aprisionar en papel y cintas voces, música, movimientos e imágenes de los protagonistas."

Registro de campo de la investigación.

4.1. Mil razones para usar el video en el aula

El uso del video aplicado a la enseñanza en la escuela puede tener diferentes enfoques, tantos como proyectos y propósitos se persigan. Se puede utilizar desde la proyección de un videograma como apoyo a una lección determinada, para motivación de un tema, para generar un debate en el grupo, para proporcionar información, etc., [128], hasta emplear el video como un instrumento de registro de acontecimientos de la realidad a fin de analizarlos posteriormente en clase. Es decir, usarlo como herramienta para la investigación y como objeto de estudio. M. Maurice y otros autores consideran que son dos las modalidades de uso del video en la enseñanza y el aprendizaje: la primera es el video parcial, y consiste en el empleo de cintas grabadas o producidas fuera del grupo receptor, caracterizándose por el uso exclusivo de la cinta, la videoreproductora y el monitor. La segunda es el video global y tiene que ver con el empleo de la cámara videograbadora y los

[128] Véase Joan Ferrés, Video y educación, Barcelona, Paidós, 1992, p 33 a 47.

implementos anteriores en la producción y difusión de trabajos por el grupo que aprende. Es decir, considera al video como un proceso de construcción colectiva, donde es el mismo grupo el que elige el tema, se distribuye funciones y tareas, hace las grabaciones con la cámara y el micrófono y, posteriormente se convierte en el receptor de la producción.[129].

Estos planteamientos coinciden con los que propone, Agustín García Matilla, especialista en medios audiovisuales aplicados a la enseñanza. Explica, que se pueden emplear en dos maneras. La primera, la llama " pedagogía con imagen", donde el medio se usa como un recurso auxiliar en el aprendizaje. Sugiere elegir el medio, buscar el aprovechamiento didáctico, analizar los mensajes, y hacer reflexionar al educando sobre el mensaje y el medio. La segunda, la denomina "pedagogía de la imagen", explica que en esta perspectiva, el educando debe conocer, apropiarse y usar el lenguaje de los medios, para crear y producir sus propios mensajes, así como obtener una conciencia crítica para la recepción de mensajes de otros medios. Su planteamiento se apoya en el modelo de comunicación elaborado por Jean Cloutier, que abreviado se conoce como "EMIREC" (EMI-emisor REC-receptor), en el que la comunicación se inicia con una prealimentación hacia el receptor, para que se convierta en productor y emisor de sus propios mensajes [130]. Este modelo resulta novedoso debido a que, rompe con el paradigma clásico en el que la comunicación se inicia con el emisor y concluye con el receptor.

En el programa que nos ocupa se concibió y utilizó el video como una herramienta para la investigación y como objeto de estudio, es decir, como un proyecto de video global, como una pedagogía para la imagen, donde los estudiantes fueron los destinatarios y al mismo tiempo productores de diversos

[129] Véase, Maurice, Micheline, et al, El video en la enseñanza, trad. de Francisco Martín, Barcelona, Planeta, (Nueva Paideia), 1983, p 17 a 25.

[130] Véase, Agustín García Matilla, "Los medios para la comunicación educativa", en Aparici Roberto, (Antología) La educación para los medios de comunicación, México, UPN, 1994, pp 47-76.

mensajes, elaborados a partir de rescatar imágenes y sonidos de la memoria viviente y algunas de las manifestaciones culturales de su comunidad. Antes de exponer el proceso seguido en la consecución de tal propósito, es necesario referirse a algunas de las razones que legitiman el uso del video como instrumento de enseñanza y aprendizaje en la escuela y su aplicación en la recuperación de la historia local.

La introducción del video en las aulas encuentra su justificación en el avance y empleo de los medios audiovisuales en la trasmisión de mensajes de todo tipo. Actualmente nuestra sociedad se encuentra inmersa en un mundo de imágenes fijas y en movimiento debidas al avance tecnológico en materia de comunicación. Esta situación es parte de nuestra cotidianeidad, de nuestra existencia. "Hoy en día sería impensable una sociedad sin la presencia de estos elementos." [131] Y si consideramos que una de la funciones de la escuela es educar para la vida, necesariamente debe incorporar al acto educativo nuevos recursos para la enseñanza y el aprendizaje derivados las nuevas tecnologías, como el video.

Coexistir en una "eidosfera o mundo de lo visible," [132] en una cultura de la imagen, así como estar expuestos permanentemente a estímulos perceptivos visuales y auditivos, plantea la necesidad de que la escuela posibilite que los receptores conozcan y se apropien del complejo lenguaje audiovisual. Lo que significa, que los estudiantes desarrollen una capacidad selectiva, analítica y crítica de los mensajes que reciben cotidianamente y, al mismo tiempo, utilicen tal lenguaje como una forma de expresión y comunicación, de la misma manera que emplea los lenguajes oral y escrito.

[131] Francisco Esteve Ramírez, et al., "Audiovisuales para la educación", en Comunidad Educativa, revista del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. núm. 150, Madrid, marzo de 1987, pp. 5 - 12.

[132] idem.

Pero se debe utilizar el video en la enseñanza, no sólo por el hecho de ir a la par de los avances tecnológicos, sino porque también su uso en el aula representa múltiples ventajas en el terreno pedagógico. Lo novedoso y atractivo de las imágenes en movimiento generadas por el video, y su posibilidad de emisión inmediata, lo convierten en un medio idóneo para llevar al salón de clase información y conocimientos de manera sintética, interesante y significativa para los educandos.

La aplicación de esta "nueva tecnología" se hace con finalidades comerciales en la mayoría de los casos. El video que circula y se consume cotidianamente en los hogares que cuentan con reproductora de video en formato *Beta* o *VHS* se relaciona con el cine trasferido a video.[133] En estos videogramas se repite el problema enunciado al principio de este trabajo, en el sentido de que los protagonistas del discurso videográfico son personajes de cuello blanco, que responden a estereotipos de formas de vida y valores establecidos por la comercialización. Este discurso hegemónico de la cultura videográfica no recupera las manifestaciones culturales populares y el proceso histórico social de las comunidades.

Es necesario agregar, que recientemente está tomando fuerza una corriente periodística, que apunta al uso del video como forma de abordar algunos problemas sociales y que se difunde a través de la televisión.[134]

¿Por qué utilizar el video para recuperar la historia de la comunidad? la razón principal es, como señala Joan Ferrés, que "el video posibilita[...]una información *alternativa* [135]". Esto significa que si en los discursos historiográfico y audiovisual

[133] Esta afirmación no incluye las instituciones que cuentan con una videoteca especializada, más bien, se refiere a la población en general que asiste a los videoclubes a rentar cintas con fines de entretenimiento, sin otro criterio que la moda, establecida mediante la publicidad.

[134] Las dos principales televisoras de México han creado algunos programas que utilizan el video para tratar diversos problemas sociales; aunque algunos intentan ser informativos, otros abusan, de la nota roja y el amarillismo. Su estructura se conforma de entrevistas a los afectados de las diversas problemáticas tratadas e imágenes captadas en el momento de ocurrir el hecho o a través de la reconstrucción del mismo.

[135] Joan Ferrés, *op cit*, p 70.

han sido negadas u olvidadas la palabra y la imagen de los sujetos histórico sociales de las comunidades, el video ofrece la posibilidad de recuperar sus testimonios y su realidad. Su relativo bajo costo con relación a otros medios, la facilidad de su operatividad y desplazamiento y la inmediata observación de lo grabado hacen del video, el instrumento propicio para llegar hasta los espacios sociales más reducidos y apartados: el pueblo, el barrio, la colonia, la calle y los hogares. Por medio del video se pueden registrar imágenes y sonidos del trajinar cotidiano, la memoria, las manifestaciones culturales y los vestigios de los hombres y mujeres de éste y otros tiempos.

El uso del video en la recuperación de la historia local genera documentos testimoniales que, sistematizados, pueden convertirse en la materia prima del investigador o divulgador de la historia local. La grabación en video puede conservarse -con los cuidados necesarios- por tiempo indefinido, lo que hace del *cassette* grabado un documento factible de archivarse para ser utilizado como fuente histórica. En este sentido, el video también resulta una propuesta alternativa, ante la preponderancia de las fuentes escritas. [136]

Utilizar el video como herramienta en la investigación de la microhistoria no se limita a lo que el estudioso puede grabar y registrar. También existe la posibilidad de rescatar, compilar y sistematizar, las cintas que la misma comunidad ha grabado sobre asuntos que le son interesantes y significativos, esto es, el uso de la cámara de video en nuestros días es ya una práctica común entre la gente para crear su propia información, sus propios registros y su propia memoria, con lo cual ha ganado terreno a la utilización de la fotografía.

[136] Lourdes Roca, en Clío y la cultura electrónica. Propuesta para un posgrado en divulgación histórica audiovisual, tesis de maestría en divulgación de la historia, México, UIA, 1995, señala tres posibilidades de uso del video para el trabajo histórico: "como herramienta de registro histórico, [...] que parte de la grabación en video del objeto, sujeto o acción de estudio"; explica, que su uso en el trabajo de campo, no solamente puede ser útil para el historiador, sino también, para investigadores de otras ciencias sociales. "Como fuente de investigación histórica", que consiste en que el historiador pueda utilizar los diferentes tipos de video: "documentales, [...] de ficción y [...] de ambientación histórica [...], como documentos en su laboratorio histórico, y como medio de divulgación histórica, que consiste en expresar el discurso historiográfico a través del lenguaje audiovisual: música, texto, voces, sonidos incidentales y todo tipo de imágenes."

4.2. El registro de videotestimonios

Entrando en la materia, ¿cómo aprendieron los alumnos de secundaria a utilizar el video en el aprendizaje de la historia de la comunidad?. El proceso de iniciación en el uso de este medio consistió en varias etapas: la primera es la preliminar a la toma del video.

Esta fase corresponde básicamente al docente. Consiste en la definición del proyecto, en el cual debe considerar qué o quiénes van a ser grabados, cuándo y dónde y para qué se requiere la información. Es decir, debe precisar los sujetos, los tiempos, los espacios y el tema de estudio, así como los propósitos y las metas a que se orienten las actividades del grupo.[137]

Desde antes de iniciar el curso de Historia de mi comunidad se planeó que en la unidad 3: *Risas, cantos y bailes de mi pueblo* los alumnos utilizaran el video como herramienta para registrar testimonios y algunas manifestaciones culturales de San Sebastián Tecoloxtitlán. Los temas estaban también ya establecidos: festividades del pueblo, danzas y bailes autóctonos y comida típica.[138] Se pretendía grabar a los personajes que los alumnos habían entrevistado y fotografiado en las dos unidades anteriores, así como, aquellos acontecimientos y expresiones que no hubieran podido ser registradas con detalle por los dos medios utilizados anteriormente: la grabadora y la fotografía.

Una vez diseñado el proyecto fue necesario que los alumnos lo conocieran de manera global para observar la continuidad entre una etapa y la otra, y en lo particular en cada una de las unidades. Antes de pasar a la etapa técnica se realizó el siguiente ejercicio en clase con el grupo de alumnos.

[137] Una de la tareas que se encomendó a los alumnos como parte del trabajo de la materia, fue la indagación con familiares y vecinos sobre la existencia de videos domésticos y los motivos por los que fueron grabados. Se encontró que varias personas contaban con programas grabados en alguna ocasión. Los temas más recurrentes fueron bodas, XV años, bautizos, la fiesta del pueblo y el carnaval.

[138] Véase proyecto anexo de Historia de mi comunidad, unidad 3.

Se observó el documento Un pueblo en la memoria [139] que muestra el presente de una comunidad a partir de la explicación de su pasado. Su contenido incluye manifestaciones culturales y testimonios orales y se presentó con varios fines: Primero, que los estudiantes de secundaria observaran que el video no sólo tiene como propósito el entretenimiento, sino que puede ser un instrumento para rescatar y divulgar la historia viva y la cultura de una comunidad. Segundo, que los alumnos tuvieran una idea del tipo de grabación que se debía realizar. Tercero, que reflexionaran sobre el lenguaje con el que se expresa el video: imágenes fijas y en movimiento, voces, sonidos, música, textos y efectos; y cuarto, que advirtieran que una producción de este tipo de materiales audiovisuales, el autor, requiere de la elaboración previa de un guión.

La segunda etapa consistió en iniciar a los alumnos en el uso de la cámara de video, aportando al grupo que aprende los elementos técnicos para el uso de la misma. Tal vez parezca demasiado ambicioso que un adolescente utilice la cámara como una herramienta que le permita aprender y aprehender la historia de su comunidad. Pero algunos autores que han desarrollado experiencias de esta naturaleza en otros campos y con otros propósitos, explican que es posible.[140] Según Martha Rosés, para manejar una cámara de video se requieren conocimientos mínimos, debido a que la cámara trae todo integrado: "Son muy fáciles de asimilar podemos asegurar que un niño está perfectamente capacitado para poder hacer funcionar [...] una cámara electrónica." [141]

[139] Lourdes Roca, Un pueblo en la memoria, (Video) México, INSTITUTO MORA/CONACYT/DELEGACION BENITO JUAREZ / CNCA, 1994.

[140] Véase estos autores, Joan Ferrés, op.cit. p 193-200 y M Maurice et al., op.cit., p 27 a 33.

[141] Martha Rosés, Cómo realizar buenos videos, Barcelona, Editorial De Vecchi 1988, p 24.

Pierre Lowy menciona que "del mismo modo que se aprende a leer leyendo,[...] se aprende a emplear el video [...] utilizándolo realmente".[142] Sin embargo es necesario que antes de que el alumno se lance a la calle y a los hogares a registrar imágenes y palabras, se le dote de algunos conocimientos y consejos básicos acerca del uso de la cámara.

A los alumnos se les explicó que el equipo de video consta de magnestoscopio (video-grabadora) y monitor (TV). Sobre las cámaras se les advirtió que pueden ser de diferentes formatos: BETA, VHS y 8 mm. Además que trae integrado diafragma, zoom y micrófono para registrar la imagen y el sonido. Que cuenta con un área de teclado para su manejo, en la que especifica encendido y apagado, record, pausa, avance y retroceso. Que de acuerdo con la escena, hecho o persona se puede utilizar un trípode para apoyar la cámara. Al mismo tiempo, se hicieron algunas recomendaciones para su manejo, como el colocado correcto de la cinta o cassette, asegurarse de que funcione la red de alimentación eléctrica o batería y que el micrófono auxiliar, si se usa, esté encendido. Con la única cámara que disponíamos, una de sony de 8 mm, se mostró lo anterior. Por turnos, los alumnos fueron manejándola uno a uno.

Es conveniente señalar que el hecho de contar con una sola cámara hizo lenta esta etapa, sin embargo, no se presentaron mayores complicaciones. Se indicó que tuvieran presentes los conocimientos adquiridos en la unidad anterior, en la cual se habló sobre el encuadre y los ángulos de las tomas, el plano general, el primer plano y el plano de detalle, principalmente.

[142] Pierre Lowy, *et. al.*, en Maurice Micheline, *et al.*, . El video en la enseñanza, *op.cit*, p 28.

La tercera etapa consistió en la grabación de los testimonios por los alumnos con la cámara de video, en dos modalidades: la primera consistió en realizar videoentrevistas a informantes de la comunidad sobre una o varias temáticas; la cámara se colocó ante el entrevistado y el entrevistador para registrar la voz, los gestos, los ademanes y la imagen del primero, como parte de la metodología de la historia oral. La segunda consistió en hacer registros directos -de tipo etnográfico- para captar en vivo un acontecimiento comunitario, que en este caso fue el carnaval.

Para que los alumnos acudieran a grabar el primer tipo de videotestimonios fue necesario seleccionar previamente a los personajes que serían entrevistados. Después el grupo de alumnos se dividió en equipos y se encomendó a cada subgrupo que pidiera al informante su autorización para grabar la conversación y fijar la fecha en que se realizaría la entrevista. Ninguno de los personajes seleccionados se negó, debido a que en varios casos eran familiares o conocidos de los jóvenes alumnos y porque ya los habían entrevistado con anterioridad. [143]

Posiblemente ante los ojos de una persona especialista en comunicación o historia, resulten insuficientes 11 videoentrevistas para conocer el pasado reciente de una comunidad; sin embargo, su grabación fue un gran esfuerzo de los estudiantes y de quien coordinó el trabajo, ya que todas las entrevistas se realizaron fuera del horario escolar en fines de semana. Significó recorrer por horas calles y hogares de San Sebastián Tecoloxtlán. De pronto parecía una tarea interminable, porque hay que considerar no sólo el tiempo que dura la grabación de la entrevista, sino el tiempo que no se puede medir como la cita de los alumnos en algún lugar de la comunidad, el recorrido para llegar a la casa del informante, los preparativos previos a la entrevista: elegir el lugar adecuado para la conversación

[143] Las personas entrevistadas fueron: Reynalda Serrano, de 64 años; Rosalío Conchillos, de 88 años; Ma. de Jesús Chávez, de 98 años; José Sánchez, de 65 años; Abdón Rivas de 78 años; Guillermo Cedillo, de 45 años; Ernesto Hernández y esposa, de 45 y 40 años respectivamente; Sabina Olivares, de 63 años; Facunda Chávez, de 105 años; Aurelia Cedillo, de 93 años; Amador de 63 años.

cuidando la iluminación y el sonido, ubicar la cámara, entrar en un clima de confianza y tranquilidad para iniciar la plática.

En el segundo tipo de videotestimonios, a los que se ha denominado etnográficos, porque tienen como finalidad la descripción amplia como sea posible de las acciones de una colectividad a través de la imagen y el sonido, el procedimiento de registro fue diferente a las videoentrevistas.

Inicialmente hubo que seleccionar el acontecimiento, utilizando como criterio la importancia del mismo. En este caso resultó ser el carnaval que anualmente celebra la comunidad. En dicho evento hay una colaboración masiva, participan hombres y mujeres de todas las edades, filiación política y religiosa y estrato social. Aunque esto no significa que no existan otras celebraciones importantes para la comunidad, sin embargo, el carnaval tiene un significado histórico social especial por encima de otras festividades tal como lo demuestra la participación de miles de personas y su tradición de varios siglos.

Las características del evento: irrepitibilidad, participación masiva de la población y el espacio abierto donde se realiza, plantearon la necesidad de organizar el trabajo de registro de manera distinta a la grabación de los testimonios anteriores.

Los alumnos realizaron el registro divididos en equipos. Dada la limitante de contar con una sola cámara de video, los estudiantes utilizaron los otros dos medios de registro: la cámara fotográfica y la grabadora. Antes de salir a la calle a recabar información se distribuyó el trabajo de acuerdo con los sujetos participantes en la celebración. La grabadora registraría la música de las bandas; la cámara fotográfica a las reinas y los carros alegóricos, y la cámara de video a los danzantes de cuadrillas participantes.

Era domingo, llegamos a la plaza muy temprano, unos con su cámara fotográfica, otros con la grabadora y yo con la cámara de video. Después cada equipo se fue por su lado. Grabamos los carros alegóricos, las reinas y las damas, los charros y las bandas, e hicimos entrevistas. Me cansé mucho de cargar la cámara de un lado para otro y eso que mi hermano y mis compañeros me ayudaron. Terminamos por la tarde y nos fuimos a nuestra casa. Me cansé pero aprendí cosas interesantes de mi comunidad.[144]

Después de esta titánica actividad en la cual se obtuvieron un videotestimonio, algunas decenas de imágenes fijas y cuatro cassettes de música, se desarrolló la cuarta etapa: el análisis de los videodocumentos. En el salón de clase se observaron el video filmado, las fotografías y se escuchó la música grabada. Además de que los alumnos quedaron muy satisfechos con su trabajo, se comentó sobre lo que faltó rescatar, sobre la veracidad de la información y sobre qué hacer con el material reunido.

La parte más agradable del proceso de trabajo para los alumnos fue salir a la calle y a los hogares a grabar los testimonios, y la parte más laboriosa resultó ser el análisis y la reflexión sobre los mismos. La información que se obtuvo con estos videotestimonios se contrastó en clase con la que se había encontrado previamente en las entrevistas grabadas y con algunas fuentes escritas. Varios planteamientos se clarificaron, otros se confirmaron y algunos más se desecharon. El orden temático para una posible presentación final de la información fue tomando forma y, una vez considerado el total de la información obtenida (fotográfica, oral, videográfica, escrita y gráfica), se delineó de la siguiente manera.

[144] Testimonio de Alejandra Gutiérrez, alumna de 3° C, marzo de 1995.

1. *Los nombres de los pueblos*
2. *Los últimos herederos de la cultura lacustre*
3. *La relación de Porfirio Díaz y Justo Chávez*
4. *Los zapatistas del pueblo*
5. *San Sebastián Tecoloxtitlán y Santa Martha Acatitla después de la Revolución*
6. *La laguna*
 - a. *La pesca.*
 - b. *La caza del pato*
 - c. *Productos y alimentos extraídos y derivados de la laguna*
 - d. *La extinción de la zona lacustre.*
7. *La urbanización*
 - a. *La construcción de la penitenciaría de Santa Martha*
 - b. *Construcción de instalaciones para servicios públicos: escuelas, mercado, calles y la red eléctrica.*

4.3. Qué hacer con los testimonios en video

Antes de abordar este asunto, es importante no pasar por alto la siguiente pregunta: ¿El uso del video sustituyó el empleo de la grabadora y la fotografía? La respuesta es no, al menos en el presente trabajo. Los dos medios empleados antes del video permitieron que los alumnos se aproximaran al uso del lenguaje audiovisual y al registro de la historia de su comunidad. Se planteó el uso del video al final del trabajo de campo porque tiene la virtud de amalgamar la palabra, la imagen, el sonido y el texto, lo viejo y lo nuevo.[145] Esto es, las fotografías actuales o recientes pueden ser transferidas a video, lo mismo que las entrevistas, los textos recopilados en la investigación y la música.

[145] Martha Rosé, Cómo hacer buenos videos, Barcelona, Editorial De Vecchi, 1988, p 44.

Y los videodocumentos, ¿para qué? Ya se ha planteado que pueden ser utilizados por los investigadores, en particular por el historiador, como una fuente de información y divulgación de la historia. Lourdes Roca plantea que "cuando de manera sistemática el investigador comience a hacer uso del video como herramienta de registro y a utilizar los materiales videográficos como fuente de investigación, [podría avanzar] hacia una divulgación histórica audiovisual consolidada. [Entonces] La imagen dejará de ilustrar para significar; detrás del ojo que registró y del ojo que analizó estará la mente del investigador, y esto será determinante para el producto final de divulgación."^[146]

Sin embargo, antes de ser archivados para su posterior consulta o utilización por el historiador, con motivo de investigación o divulgación, deben ser clasificados y catalogados.

Para cerrar este capítulo sobre el uso del video en la enseñanza de la historia, como los cuentos de final feliz, podemos afirmar que la única limitante para su aplicación en la enseñanza será la propia imaginación y creatividad del docente.

[146] Cfr., en Roca, "Clío y la cultura electrónica...", op.cit., apartado II.

5. Propuesta de divulgación de los resultados

5.1. Microhistoria, una historia de productos múltiples

Aproximarse a la historia de una pequeña comunidad, usando los medios audiovisuales, como herramientas para su investigación, y para la enseñanza de ese pequeño mundo, implica el encuentro y la construcción de múltiples testimonios: fotografías, correspondencia, videoentrevistas, testimonios orales y escritos, objetos, etc., que una vez utilizados por el investigador o el maestro para satisfacer la necesidad de información o para crear determinada habilidad en los alumnos, es necesario cerrar el último eslabón de la investigación: devolver a la misma comunidad lo que proporcionó como materia prima en cierto momento de la investigación. Este propósito, de la microhistoria, la diferencia de la historia académica, porque regularmente el historiador de banquillo expone los productos de su investigación a sus colegas y la trascendencia de su trabajo y su prestigio está en función de la aceptación y aprobación de éstos. En tanto, los productos de la microhistoria interesan, sobre todo, a los miembros de la comunidad donde se forjó.

Esta última etapa del trabajo del proceso de la investigación, consistente en devolver a la comunidad la información que de manera individual y separada aportaron los vecinos o que se encontró en los diferentes archivos, no deja de ser tan difícil como las etapas anteriores del trabajo indagatorio. Hay que considerar varios aspectos: los propósitos del trabajo de investigación, los temas más significativos para la comunidad, la información y las características del material, los recursos económicos, el tiempo disponibles y el medio capaz de aglutinar todos los elementos anteriores.

Antes de pensar la forma en que se pondrán en común los resultados del trabajo, es necesario sistematizar la información, es decir, analizarla, ordenarla, clasificarla y seleccionarla para elaborar la síntesis histórica que le dé coherencia,

de manera que se vaya conformando una posible estructura para su exposición, aunque la lógica no corresponda al ordenamiento que se siguió en la recopilación de la información.

En la experiencia con los alumnos de secundaria, una vez concluida la etapa de investigación, se transcribieron las entrevistas grabadas. Se revisó una y otra vez la información para agruparla. Los ejes temáticos que se establecieron fueron: la relación de Porfirio Díaz y el cacique Justo Chávez, la Revolución en San Sebastián, los productos de la laguna y su consumo, la urbanización de la comunidad y el carnaval. El criterio que se adoptó para la tematización y los cortes fue la reiteración de los temas en las entrevistas y las imágenes.

El recurso más idóneo para presentar la información a la comunidad, dada por una parte la heterogeneidad de testimonios: imágenes, información escrita y oral y videoentrevistas, y por otra, los propósitos del proyecto de investigación, era un videograma. Sin embargo, la brevedad del curso imposibilitó que el grupo pudiera elaborar un guión para la producción de un programa audiovisual integral que recuperara todo el material recopilado.

No obstante, el grupo de alumnos presentó la información a la comunidad el último día de clases del ciclo escolar 1994 -1995, a través de una exposición física a la que se le denominó: Imágenes en el tiempo de San Sebastián Tecoloxtitlán. Mediante carteles e invitaciones personales se convocó a la comunidad - informantes, vecinos, así como a colaboradores y amigos- para que asistiera a la muestra de los trabajos.

El material fotográfico, oral y escrito fue montado por los alumnos en improvisadas mamparas, fijadas a los muros de una de las aulas de la escuela secundaria. En otra área, del mismo salón colocaron un monitor y una *videocassettera*, para reproducir fragmentos de las entrevistas en video, en tanto en otro rincón del mismo espacio fueron colocados trajes de charros y máscaras del

carnaval, escenografía ambientada por la misma música con que bailan sus portadores.

Las fotografías y textos, imágenes en movimiento y música fueron observadas, leídas y escuchadas por más de un centenar de gente de San Sebastián Tecoloxtlán, quienes muy complacidos se encontraron y reconocieron en ese pequeño espacio creado para ellos. Algunos con discretas sonrisas y gestos disimularon su reacción ante aquéllos recuerdos. Otros franca y abiertamente tomaron una silla y la colocaron frente al monitor para verse y oírse; los más hicieron un lento recorrido leyendo textos e imágenes y no faltó quien dijera que no estaba todo el material que había proporcionado.

En esta actividad fue decisiva la participación de los alumnos, quienes elaboraron y colocaron las mamparas, realizaron y fijaron los títulos, hicieron las invitaciones personalmente a los vecinos, presentaron la exposición y agradecieron la asistencia de los presentes. Ésta fue la última actividad que realizaron, hasta aquí llegó su participación. Al finalizar el curso concluyeron también la educación secundaria. Cada uno de ellos empezó el camino sobre una ruta diferente en el nivel medio superior.

La exposición fue exitosa, no sólo por la cantidad de información presentada y el número de personas que asistió, sino también por la positiva acogida de los observadores y participantes. Sin embargo, a pesar de los buenos resultados de la muestra, la información no dejó de ser momentánea, volátil y limitada para la comunidad. Esta condición despertó la necesidad de elaborar con ella, algún otro material de divulgación que fuera capaz de llegar hasta los hogares, las escuelas y las bibliotecas, con el fin de que pudiera ser leído, observado o consultado una y otra vez, y utilizarlo como un recurso didáctico que incluso pudiese generar interés por seguir investigando.

Esta necesidad habría sido satisfecha con la elaboración de un artículo para alguna publicación, un cuadernillo ilustrado, o bien, un videograma que pudiera

contener la totalidad de materiales. Sin embargo, había dos problemas: primero, no se contaba con recursos económicos para una u otra forma de divulgación, y segundo, no se podría continuar con el proyecto grupal, pues los estudiantes se dispersaron al egresar de la escuela secundaria.

A la muestra de los materiales testimoniales de la comunidad, realizada en julio de 1995, asistieron, entre otras personas, representantes de la Casa de la Cultura Guillermo Bonfil Batalla, de Iztapalapa. Se interesaron por la información e hicieron la invitación para que se participara en un taller de edición popular, denominado LATE Iztapalapa, donde existía la posibilidad (si así lo dictaminaba un jurado) de financiar la publicación de 1000 cuadernillos para divulgar dicha información. El folleto sería parte de una colección de seis trabajos de otras comunidades, colonias y barrios.

El ofrecimiento resolvía el primer problema, la falta de recursos. Pero el segundo, que tenía que ver con la participación colectiva de los exalumnos, estaba presente. Sobre todo, porque para armar un cuadernillo había que reestructurar e historiar la información que se presentó en la exposición. Ante esta disyuntiva, había que elegir entre no participar en la convocatoria del proyecto editorial y archivar la información o asumir la tarea de plasmar la información recuperada en el curso en un nuevo documento, ya sin la participación de los alumnos. Tomar una u otra decisión implicaba una gran responsabilidad, porque por una parte participar en un proyecto editorial al margen del trabajo grupal implicaba alejarse de los propósitos de enseñanza y aprendizaje que dieron origen a la materia, pero por otra abstenerse significaba limitar la divulgación de la investigación.

La decisión que se tomó, consciente de las consecuencias que ello podría implicar (y que hoy asumo), fue la de participar en el proyecto editorial. Las razones que inclinaron la balanza a esta determinación fueron dos. Primero, el trabajo pedagógico planteado en el programa ya lo habían realizado los alumnos. Segundo, no se podía primero impulsar el rescate de información, -testimonios fotográficos,

orales y escritos- sobre la comunidad y después guardar el material e impedir que lo conociera un mayor número de personas.

¿Podía presentarse la información en el cuadrenillo tal y como se exhibió en la exposición? No, la muestra fue un espacio libre donde se expuso la mayor parte de la información oral, escrita, fotográfica, sonora, videográfica y física (trajes, máscaras, cuadros). agrupada en los cinco grandes temas que se habían detectado en el trabajo grupal: los compadres, la revolución, la laguna, la urbanización y el carnaval. En cambio, en el cuadernillo era imposible revelar testimonios que rebasaran lo escrito y lo fotográfico. Por el límite de cuartillas impuesto (45 máximo) tampoco fue posible, incluir todos los testimonios escritos, de ahí que hubo necesidad de seleccionar aquéllos con mayor significado para la comunidad, reducir otros a una síntesis histórica y omitir algunos más.

Sí bien en el cuadernillo que aquí se presenta como anexo, ya publicado bajo el título, "Memorias, Recuerdos y Suspiros de San Sebastián Tecoloxtitán y Santa Martha Acatitla", sólo aparece como autor el coordinador del trabajo, se destacan en cada uno de los apartados también los créditos de autoría de los personajes de la comunidad que proporcionaron la información, así como los de los alumnos que los rescataron. Es necesario advertir que la edición tiene algunos errores, los cuales, no son responsabilidad del autor.

Después de todo, el proyecto de investigación alcanzó sus metas en el terreno pedagógico, en el heurístico y en el referente a la divulgación. En el siguiente apartado se realizará un balance más amplio, que si bien concluirá el presente trabajo de tesis, dejará viva la inquietud por continuar explotando esta nueva veta en el campo de la enseñanza de la historia.

Reflexiones finales a manera de conclusiones.

Este apartado, más que contener afirmaciones contundentes, presenta algunas reflexiones sobre los alcances y limitaciones de los propósitos, estrategias e ideas centrales que guiaron el proyecto "Microhistoria y medios de comunicación. Una experiencia con alumnos de secundaria".

1. Empezaremos señalando, que innovar la enseñanza de la historia en la educación secundaria no es una tarea sencilla. Sobre todo porque no se trata sólo de proponer algunas estrategias didácticas novedosas para hacer más eficaz la memorización de información, sino que implica, que desde las escuelas, cuarteles donde se ha forjado la dictadura de la historia patria, monumental o de bronce, surjan propuestas que apunten hacia una historia alternativa, capaz de resarcir las omisiones, el olvido, la exclusión y la indiferencia que la historia de bronce ha mostrado por los sujetos históricos reales de las comunidades. Entonces, para renovar la enseñanza de la historia se hace necesario proponer alternativas que contengan un plan global cuyo punto de partida sea la reconceptualización de la historia, seguida por una nueva delimitación de su función social.

Este proceso de replanteamiento de lo que actualmente debe significar la historia y del papel que puede desempeñar en la dimensión social, no es ajeno al mismo proceso histórico-social del que es producto y en que se desarrolla la sociedad. Es decir, construir una nueva concepción de la historia significa hacer una lectura del presente a partir del pasado para caminar en el futuro. Esto que parece un juego de palabras es una condición necesaria para la búsqueda de propuestas que reformulen la enseñanza de la historia en las escuelas.

La propuesta de llevar la microhistoria a las aulas respondió a estos planteamientos. Partió de los actuales requerimientos sociales de reconocimiento a la pluralidad política, cultural y étnica y a la pujante idea de resolver los problemas a partir de la participación activa de la sociedad. Estas condiciones hacen necesaria la lectura del proceso histórico desde un enfoque distinto al de la historia monumental,

donde se excluye el protagonismo del hombre común y corriente. Por esta razón, se pensó que la historia que circule en las escuelas debe ser abierta y plural, que revise el pasado con la idea de rescatar los proyectos vitales que coadyuven a vivir el presente de la comunidad, el pueblo, la ciudad y la sociedad y realizar sus esperanzas en el futuro.

La exclusión de los sujetos cotidianos de la historia no es fortuita se remite al proyecto de país que instauraron los liberales en la segunda mitad del siglo pasado. Para ir hacia adelante con sus ideales, resquebrajaron las estructuras económicas, políticas y sociales de la Colonia con una serie de leyes formuladas entre 1855 y 1860 que si bien suprimieron los privilegios del clero también pulverizaron a las comunidades campesinas al destruir la propiedad comunal. A la tierra no la consideraron como un medio de subsistencia, sino como una mercancía. A sus integrantes los declararon iguales ante la ley, con lo que pretendieron borrar las diferencias étnicas. En cuanto a la organización política instrumentaron una estrategia de organización universal. En el caso de la elección de representantes locales mediante el voto en todo el país, canceló la posibilidad de que las comunidades los eligieran mediante sus usos y costumbres. En síntesis, quisieron borrar de un plumazo las diferencias étnicas, políticas y sociales, pero no fue posible. El proyecto liberal, no sólo escondió o ignoró las diferencias de un México que es eminentemente plural, sino que también canceló otras posibilidades de organización y proyectos de vida.

No se trata de hacer una reflexión maniquea, y para equilibrarla diremos que en su momento los ideales liberales fueron revolucionarios y su actitud sin duda justificable por las condiciones en que se encontraba el país. Sin embargo, a poco más de un siglo de instaurado el paradigma liberal -hoy transformado en neoliberal- ha sido puesto en duda por la realidad. Pobreza, hambre, distribución inequitativa de la riqueza, marginación, analfabetismo, crisis de valores e identidad, y tantos problemas más evidencian esta situación. La apuesta al "progreso", fracasó.

2. La microhistoria -como una contraparte de la historia patria- resulta un campo muy generoso para aproximar al alumno a una concepción distinta de la historia que él conoce, porque la dimensión de lo histórico -sujetos, hechos y espacios- lo remite al terreno de lo concreto, lo cotidiano y lo familiar. Esta característica de la microhistoria, también la convierte en un terreno fértil para acercar de manera activa al educando al método histórico, pues tiene la posibilidad de indagar información sobre su contexto inmediato. No obstante que el estudiante de secundaria tiene algunas limitaciones para realizar todas las operaciones intelectuales que realiza un historiador, como son la consulta de fuentes escritas de épocas remotas, la síntesis histórica y la reconstrucción de una historia total de la comunidad. Aunque esta condición no invalida su uso como campo de conocimiento en la escuela.

3 Considerando que la columna vertebral de la historia es el tiempo, entendido éste como la dimensión donde se entrelazan el pasado y el presente y se delinea el futuro. Las operaciones didácticas que el docente ponga en práctica en el aula deben estar encaminadas a evidenciar los cambios, las rupturas y las continuidades de la sociedad.

4. El trabajo de aproximar al alumno de secundaria al manejo de testimonios escritos como parte del método histórico para desarrollar en él nociones espacio-temporales, debe ser planeado cuidadosamente, de tal manera que no rebase su estructura conceptual y su capacidad de búsqueda. Es decir, cuando se enfrenta al estudiante a documentos escritos muy antiguos donde se manejan conceptos, sintaxis y una caligrafía característicos de la época, lo más probable es que se confunda, no entienda mucho y se desanime. Por esta razón, la actividad del maestro debe ir por delante, debe poner en términos comprensibles para el estudiante dichos documentos. Los archivos históricos, independientemente de que se encuentran distribuidos en puntos distantes de la ciudad y con horario que no incluye el fin de semana, manejan un lenguaje y una organización propios para la

localización de los documentos que difícilmente un estudiante de secundaria podría comprender. Esta tarea de búsqueda le corresponde también al docente.

5. El alumno de secundaria tiene la capacidad para utilizar la historia oral como metodología en la recuperación de la información sobre su comunidad. Por ser una historia extramuros le resulta muy interesante, aunque su empleo debe ser planeado cuidadosamente por el docente. Debe cerciorarse de que los estudiantes seleccionen a los informantes apropiados, iniciando con una investigación de algunos datos biográficos del futuro entrevistado. Es igualmente importante que antes de la entrevista formule la guía que oriente la plática o cuando menos una pregunta general que la centre. También es preciso advertir, el riesgo de que el tiempo de la entrevista no sobrepase la capacidad de percepción del alumno, pues cuando el estudiante escucha a un informante sin interrupciones durante un tiempo prolongado, el relato resulta cansado y desagastante para el oyente pese a ser interesante. Esto puede representar una limitante y un sesgo en la información debido a que el cansancio puede impedir que se formulen preguntas que puedan revelar una mayor información. Finalmente, resulta vital que el docente verifique la transcripción del testimonio oral porque no debe perderse de vista que el adolescente se encuentra en un proceso de aprendizaje de la lengua escrita y es muy probable que el testimonio tenga problemas de puntuación y ortografía.

6.- Cada informante de la comunidad, como sujeto social, tiene sus referentes para la reconstrucción de su historia personal y de la comunidad. En sus relatos se entrecruzan diferentes concepciones de cómo ocurrieron determinados acontecimientos y aunque comparten añoranzas, ilusiones y tristezas también se descubrieron contradicciones y desacuerdos. En algunos casos los conflictos son de antaño pero muy actuales, tanto que en ocasiones limitan la convivencia entre familias y grupos de la comunidad. No obstante tienen el sentimiento generalizado de que la comunidad es suya por el esfuerzo que han realizado para construirla, por

los lazos familiares, por las costumbres y las prácticas heredadas de generación en generación. Es decir, hay un fuerte sentimiento de pertenencia común.

7. Exponer o difundir la información investigada por los estudiantes entre sus compañeros, maestros, padres de familia y vecinos de la comunidad, motiva el empeño en el trabajo de búsqueda. Esta actividad proporciona un sentido a su quehacer, le otorga un para qué a su trabajo, independientemente de que siente valorado y reconocido su esfuerzo individual y colectivo y estimulada su autoestima. Es aquí donde el trabajo pedagógico supera el plano cognoscitivo y se ubica en el terreno de lo social, lo afectivo y lo psicológico.

8. En el terreno de la historia patria, las imágenes cumplen el papel de reforzar, complementar o autorizar el discurso que enaltece a los grandes personajes y los hechos que se relacionan con ellos. Aunque los iconos parecieran ingenuos, ilustrativos o accesorios, su papel es reforzar los valores que se movilizan en el plano de la historia monumental. Por esta razón, plantear el uso de la imagen, como una forma de renovar la práctica docente, en el campo de conocimiento que nos ocupa, significa pensar también en que éstas, representen; sujetos, espacios, tiempos y valores diferentes a los promovidos por la historia de bronce.

9. Las imágenes fijas son fuentes históricas pueden proporcionar información de gran importancia al investigador, al profesor, al estudiante, más aún si la aproximación se realiza con una metodología de observación. Dentro de la enseñanza de la historia en la educación básica pueden desempeñar un papel muy importante, porque revelan visualmente los cambios de los espacios, los sujetos y los objetos. El uso sistemático de las imágenes como recurso didáctico contribuyen primero a proporcionar una educación audiovisual y segundo a desarrollar el pensamiento histórico del alumno. En el terreno de la historia de la comunidad es viable el uso de la fotografía como recurso para obtener información, más aún si se combina con la historia oral.

10. Los estudiantes de secundaria tienen una gran preferencia por las imágenes; les resultan muy atractivas por vivir en un contexto en el que predomina la cultura de las imágenes fijas y en movimiento. En su mayoría tienen habilidad para crear imágenes y ello se desaprovecha en la clase de historia. Dibujar, coleccionar, ordenar y crear secuencias contribuye a que el estudiante realice un trabajo intelectual tendiente a ordenar sus ideas, a crear esquemas mentales y a expresar conceptualmente la información histórica. Sin embargo, por la polisemia de las imágenes se hace necesario que cuando éstas se utilicen en la enseñanza de la historia se acompañen de una guía de observación o de un mensaje lingüístico para darles un sentido unívoco.

11. La fotografía doméstica puede tener diferentes usos didácticos en el terreno de la enseñanza de la historia. Su empleo se hace de acuerdo con las finalidades o propósitos que tenga el profesor. Puede ser para que los alumnos aprecien los cambios de una persona, una familia, una comunidad. Para ilustrar el antes y el después. Para armar secuencias o bien para despertar el interés por buscar información.

12. En algunos casos, los docentes emplean el medio físico como recurso para la enseñanza de la historia, se remiten a ruinas arqueológicas, construcciones antiguas de la época colonial (por ejemplo) o museos. Pero en muy pocas ocasiones exploran y explotan el medio próximo al alumno: la familia, los vecinos o la misma comunidad donde se encuentra la escuela. Espacios donde también, se pueden localizar fuentes y testimonios como: construcciones, vestuario, utensilios de trabajo, fotografías, pinturas, videos, correspondencia, memorias escritas, etcétera. Documentos y objetos que también pueden ser empleados en la enseñanza de la historia local, regional y nacional.

Cuando se utiliza este tipo de fuentes en el aula, el aprendizaje de los alumnos supera el plano de lo cognoscitivo y alcanza la dimensión de lo social. Al buscar los documentos aquí y allá, se fomentan las relaciones interpersonales entre

estudiantes y vecinos. Reunirlas, trabajar con ellas en el aula y difundirlas despierta en el educando el sentido de utilidad y pertenencia a su comunidad.

13. El video resulta un medio audiovisual muy atractivo para el estudiante de secundaria, sobre todo por las imágenes en movimiento, el color y el sonido. En el terreno de la enseñanza de la historia, el video parcial es una buena oportunidad para proporcionar información, recrear escenarios y personajes, y en general para contribuir a que el alumno comprenda los conceptos históricos. Sin embargo, en las escuelas secundarias no existe una cultura audiovisual que pueda optimizar el acto educativo en este terreno. Con la experiencia pedagógica desarrollada queda demostrado que los estudiantes de posprimaria tienen la capacidad para emplear el video global bajo ciertas condiciones. Si bien es cierto que los alumnos, no tienen problemas para utilizar la cámara de video, al realizar entrevistas a personajes de la comunidad, si tienen limitantes para arribar a procesos mucho más complejos como elaborar guiones o producir un videograma. Esto se debe a que estas actividades exigen una gran capacidad de selección y síntesis de imágenes e información, respectivamente.

Si bien el objetivo orientado a que el adolescente utilizara la cámara de video para registrar algunas manifestaciones culturales de su comunidad se cumplió, el tiempo resultó una gran limitante para rescatar testimonios suficientes que puedan dar una idea global del proceso cultural de la comunidad. De esta experiencia se desprende que si en los cursos escolares anteriores del ciclo de educación secundaria, se empleara la grabadora y la fotografía, habría muchas posibilidades de explotar todas las potencialidades del video como un medio de registro.

14. Terminaremos esta sugestiva aventura reconociendo que el proyecto fue muy amplio. Emplear tres medios para registrar la información de la comunidad en un sólo ciclo escolar, fue muy ambicioso. Si bien se utilizaron los tres medios, no hubo oportunidad de profundizar en ellos o explorar otras formas de empleo o aplicación. Por esta razón propongo que, en vista de que es muy enriquecedor el

uso de estos medios en la enseñanza de la historia, se incorpore su uso en toda la educación secundaria. Se iniciaría en primer grado con el uso de la grabadora, se continuaría en segundo con la fotografía y se culminaría en tercero con el video. De este modo, podría hablarse de manera más concreta, de una educación audiovisual. Nuestra experiencia ha dejado claro que con la apropiación del lenguaje audiovisual se aprecian más claramente los resultados cualitativos y cuantitativos en el aprendizaje.

Fuentes documentales.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES LOZANO, Jorge (comp), Historia oral, México, Instituto Mora-UAM, 1993, 268 pp.
- _____, Historia Oral e historias de vida. Teoría, método y técnicas. Una bibliografía comentada, México, CIESAS (Cuadernos de la casa Chata), 1991, 91 pp.
- AGUADED GÓMEZ, José Ignacio, Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuesta desde los medios, Barcelona, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación, 1993, 179 pp.
- APARICI, Roberto, El cómic y la fotonovela en el aula, Madrid, Dirección General de Educación, .s/f, 39 pp.
- APPADURAI, Arjun, (comp) La vida social de las cosas; perspectiva cultural de las mercancías, trad. de Argelia castillo, México, CNCA-Grijalbo, (Los noventa núm 79), 1991, 406 pp
- BACHELARD, Gastón, La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo., trad. de José Babini, México , Siglo XXI, 15a ed., 1988, 301 pp.
- BEDOLLA, Ana Graciela y Juan E Vanegas, (comps.) La comida en el Medio Lacustre Culhuacán, México, Fideicomiso del Fondo de Participación Ciudadana, INAH/ UAM-I, 1990, 189 pp.
- BENEYTO, Juan, La opinión pública, teoría y técnica, Madrid, Tecnos, 2a. ed., 1969, 202 pp.
- BLOCH, Marc. Introducción a la historia, trad. de Pablo González Casanova y Max Aub, México, FCE, 17a. reimp., 159 pp.
- BORDIEU, Pierre (comp), La fotografía, un arte intermedio, Trad. de Tununa Mercado, México, Nueva Imagen, 2a reimp., 1989, 391 pp.
- BRAUDEL, Fernand, La historia y las ciencias sociales, trad. de Josefina Gómez Mendoza, México, Alianza, 1989, 222 pp.

- BRISEÑO SENOSIAN, Laura, et al. (comps), Obras completas de José María Luis Mora, vol. 3. Obra Política III, México, SEP/Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora , 1987, 495 pp
- BROM, Juan, Para comprender la historia, México, Nuestro tiempo, 16ª ed., 1976, 171 pp
- CAMARENA Ocampo Mario, et al., Reconstruyendo nuestro pasado. Técnicas de historia oral, México, CNCA/UNAM/INAH/ENAH (Serie Comunidad), s/f. 59 pp.
- CARDOSO F. Ciro y Héctor Pérez Brignoli, Los Métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social, México, Grijalbo, 1986, 437 pp.
- CARRETERO, Mario et al. (comp), La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid, Visor (Aprendizaje) 1989, 301 pp.
- CEDILLO GONZÁLEZ, Guillermo et al., Con Zapata y Villa. Tres relatos testimoniales, México, INERHRM, 1990, 153 pp.
- CHAUVET, J-L. "Pedagogía de la imagen y su encuadre institucional", en J. Le Du, J- M., et al., Educación frente a la imagen. Madrid, Morata, 1974, pp 133 -169.
- CHESNEAUX, Jean, ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores, México, Siglo XXI, 12a. ed., 1991, 219 pp.
- CLAVIJERO, Francisco Javier, Historia antigua de México, México, Porrúa, 8a. ed, 1987, 1621 pp.
- COLL, César (comp), Psicología genética y aprendizaje, México, Siglo XXI, 1986.
- CRUZ, Manuel, Filosofía de la historia, México, Paidós, 1991, 186 pp.
- DARTON, Robert, La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa, trad. Carlos Valdés. México, FCE, 1994, 269 pp. .
- DELVAL, Juan, Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela, México, Paidós, (Cuadernos de Pedagogía 3), 1992, 376 pp.
- FERRO, Marc. Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero, trad. de Sergio Fernández Bravo, México, FCE, (Popular 441) 1995, 505 p.
- FERRAROTTI, Franco, La historia y lo cotidiano, trad. de Claudio Tognonato, Barcelona, Península, 1990.
- FERRÉS, Joan, Video y educación, Barcelona, Paidós, 1992, 213 pp.
- FREUND, Gisèle, La fotografía como documento Social, trad. de Joseph Elias México, Gustavo Gili, (GG Mass Media) 1993, 207 pp.

- GARAY, Graciela de, (coord.), La historia con micrófono, México, Instituto Mora, 1994, 116 pp.
- GARCÍA, MATILLA, Agustín "Los medios para la comunicación educativa", en Aparici Roberto, (Antología) La educación para los medios de comunicación., México, UPN, 1994, pp 47-76.
- GONZÁLEZ, Luis. Invitación a la microhistoria, México, SEP (Sep-Setentas 72), 1973, 186 pp.
- _____, El oficio de historiar, México, El Colegio de Michoacán, 1991, 268 pp.
- _____, Pueblo en Vilo, México, FCE/SEP, (Lecturas mexicanas 59), 1984, 349 pp.
- _____, Nueva Invitación a la microhistoria, México, FCE, (Sep-Ochentas), 1980.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco, El lenguaje total, Buenos Aires, Hvmánitas, (Educación Hoy Mañana), 1972, 190 pp.
- HALE, Charles A, El liberalismo Mexicano en la época de Mora 1821-1853, trad. de Sergio Fernando Bravo y Francisco González Aramburu, México, Siglo XXI, 8a. ed., 1987. 347 p p.
- HELLER, Agnes, Historia y vida cotidiana., trad. Manuel Sacristán, México, Grijalbo, 1987, 165 pp.
- JOUTARD, Philippe, Esas Voces que nos llegan del pasado, trad. Nora Pasternac, México, FCE, 1983, 383 pp.
- LE GOFF Jacques y Nora Pierre, Hacer la historia, trad. de Martha Vasallo Barcelona, LAIA, 1979,
- _____, El orden de la memoria: el tiempo como imaginario, Barcelona, Paidós, 1991, 275 pp.
- LERNER SIGAL, Victoria (comp.), La enseñanza de Clío: práctica y propuesta para la enseñanza de la historia, México, UNAM/CISE /Instituto Mora, 1990, 443 pp.
- LLOPIS, Carmen, Los recursos en una enseñanza renovada de las ciencias sociales. Etapa 12-16 años, Madrid, Narcea, 1985, 187 pp.
- LUC, Jean-Noël, La enseñanza de la Historia a través del medio, trad. de Juan Vioque Lozano, Madrid, Cincel/Kapelusz (Diálogos en Educación), 1983, 154 pp.
- MAURICE, Micheline, et al, El video en la enseñanza, trad. de Francisco Martín, Barcelona, Planeta, (Nueva Paidea), 1983, 227 pp.

- MONSIVAIS, Carlos.(pról.), "Guillermo Prieto: La pedagogía cívica y la ejemplaridad liberal", en Guillermo Pireto, Lecciones de historia patria, México, INBA/SEP/INERNH, 1986.
- MORENO, Montserrat, La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación, Barcelona, LAIA, (cuadernos de pedagogía 19) 4a. ed., 1989, 365 pp.
- ORTEGA Y MEDINA, Juan, Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia, México, UNAM, 1970.
- POLONIATO MUSUMECI, Alicia A. (comp), Taller de análisis de mensaje. Lecturas de apoyo(Antología), México, ILCE, 1991, 340 pp.
- PEREYRA, Carlos, Historia. ¿para qué?, México, Siglo XXI, 12a. ed., 1990, 245 pp
- PLUCKROSE, Henry, Enseñanza y aprendizaje de la historia, trad. de Guillermo Solana Madrid, Morata, (Pedagogía, Educación infantil y Primaria),1993. 223 pp.
- PORCHER, Louis, La fotografía y sus usos pedagógicos, Buenos Aires, Kapelusz (Pedagógica práctica), 1977, 128 pp.
- POZO, Juan Ignacio, Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata, (Psicología Manuales), 1989, 285 pp.
- ROCA, Lourdes, "Clío y la cultura electrónica. Propuestas para un posgrado en divulgación histórica audiovisual", tesis de maestría en divulgación de la historia, México, UIA, 1995.
- ROJAS GONZÁLEZ, Francisco, El diosero, México, FCE, 12a. reimp, (popular 16) 1983, 131 pp.
- ROSÉS, Martha, Cómo realizar buenos videos, Barcelona, Editorial De Vecchi 1988, 158 pp.
- SAHAGÚN, Bernardino de, Historia general de las cosas de la Nueva España, México, Porrúa, 1975, 1093 pp.

SITTON, Thad et al., Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas) ,

trad. Roberto Ramón Reyes Mazzoni, México, FCE, 1a. reimp., 1993. 178 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Antología de historia de México.

Documentos, narraciones y lecturas, México, SEP, 335 pp.

_____, Dos narraciones para el mes de la patria, México, SEP, 1993, 29 pp.

_____, Monografía del estado de Puebla, México, SEP, 1980.

_____, Historia de México. Guía para el maestro. Quinto grado de educación primaria, México, SEP, 1992, 102 pp.

VALLET, Antoine, El lenguaje total. trad. de Emilio Gutiérrez Tordable, Madrid, Edit. Luis vives Zaragoza, 1977, 155 pp.

VANSINA, Jan, La tradición Oral, trad. de Miguel María Llogueras Barcelona, Labor, 1967, 220 pp.

VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina, Nacionalismo y educación, México, El Colegio de México, 1970, 331 pp.

HEMEROGRAFÍA.

ADLESON S., Lief, "Historia social y testimonios orales" en Cuicuilco, revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, núm. 22 México, mayo de 1990, pp 68-74.

CASTILLO ARANDA, Francisco. "El video, un instrumento pedagógico", en Comunidad Educativa, revista del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, núm 147, Madrid, noviembre-diciembre de 1986, pp. 16-17.

CEBRIÁN HERREROS, Mariano, "Imagen y enseñanza o el nuevo mito del Sísifo", en, Medios Audiovisuales, núm 151. Madrid, junio-julio de 1986, p 25.

- COLIN H., Laura, "Historia oral e identidad", en Cuicuilco, revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, núm. 22, México, mayo de 1990, pp 30-38.
- ESTEVE RAMÍREZ, Francisco, et al., "Audiovisuales para la educación", en Comunidad Educativa, revista del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, núm. 150, Madrid, marzo de 1987, pp. 5 -12.
- FRANCESC, Pedro, "Nuevas tecnologías y expectativas educativas" en Comunidad Educativa, revista del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, núm. 157. Madrid, noviembre - diciembre de 1986, pp 5-6.
- GARCÍA, Benjamín, "Fragmentos de historia popular. La subjetividad en la historia oral ", en Secuencia, revista del Instituto Mora, núm 6 septiembre-diciembre de 1996, México, pp.186 -191.
- GARCIA, Benjamín y Ximena Sepúlveda, "La historia oral en América Latina" , en Secuencia, revista del Instituto Mora, núm 1, marzo de 1985, México, pp.162-173.
- GONZALEZ, Luis, "El arte de comer", en La Gaceta del Fondo de Cultura Económica, núm. 272, nueva época, México, agosto de 1993, pp. 18 -24.
- IBARGÜENGOITIA, Jorge, "Historia de un pueblo: San José de Gracia", en La Gaceta del Fondo de Cultura Económica, núm. 272, nueva época, México, agosto de 1993, pp 32-33.
- MEYER, Eugenia, "Comunicación y liberación tareas de la historia. Historia oral: historia viva, historia de masas", en Santiago, revista de la Universidad de Oriente, núm. 52, Santiago de Cuba, 1983, pp 61-69.
- TORRES, Angélica Lucía. "Imágenes Mágicas", en La Jornada Niños, núm 482, México, 1 de junio de 1996. p 1.

VIDEOGRAFIA.

- ROCA, Lourdes, Un pueblo en la memoria, (Video) México, INSTITUTO MORA/CONACYT/DELEGACION BENITO JUÁREZ /CNCA,1994.

ARCHIVOS.

ACERVO HISTÓRICO DE IZTAPALAPA(AHI) *.

Documentos Varios.

"San Juan, San Pablo, San Sebastián y Santa Marta. que estas parcialidades se junten y hagan su elección de gobernador libremente "

Docto. No. 528, galería 4, Iztapalapa, Acatitla Sta. Marta.

Ramo. Indios, año, 1673-11-24, vol. 024, exp 477, foja 347-347v.

" Desagüe: Mapa color. Lagunas de Texcoco y Chalco . Proyecto para desagüe de la laguna de Texcoco. Por J.A.Alzate Ramírez."

Dcto. No. 701, galería 4, Iztapalapa, Mexicaltzingo.

Ramo, Mapoteca, año, 1767, vol. 17, exp., 10, foja 224, 21.

"Padrón de los indios del pueblo de Santa Marta, y sus barrios y su visita, que es el pueblo de los santos Reyes."

Docto., núm. 62, galería 4, Iztapalapa, Acatitla Sta. Marta.

Ramo: Bienes nacionales, año 1776-01-01, vol. 0, leg. 0982, exp. 71, foja 6.

"Sobre conformidad del pueblo de Santa Martha Acatitla sobre cambios una franja de terrenos cerril por una parte de la Laguna de Ixtapil "

Docto. núm., 135, galería 3, Iztapalapa, Acatitla Sta. Marta.

Ramo.Com. Nac. Agraria-s, Año, 1928-11-17, vol. 16, exp.acta 217, foja 264-265.

" Informe asesinatos. Atropellos autoridades."

Dcto. No. 671, galería 3, Iztapalapa, Acatitla Sta. Marta.

Ramo, Lázaro Cárdenas, año., 1936-01-03, vol., 0, exp., 542.1/1617, foja 2

[*] Documentos rescatados de Archivo General de la Nación, por el proyecto: Centro de Documentación de Iztapalapa UAM-I. Actualmente integran el AHI localizado en la Casa de Cultura Guillermo Bonfil Batalla, donde se consultaron. El resumen de su contenido se encuentra en un catálogo del AHI.

"Memorial con diversas peticiones sobre escuelas y servicio eléctrico."

Dcto. No. 646, galería 3, Iztapalapa, Acatitla Sta. Marta.

Ramo. Lázaro Cárdenas, año, 1937-12-06, vol. 0, exp 151.3/839, foja 7

"Colonias Urbanas, D. F. Piden ayuda para mejorar servicios."

Dcto. No. 656, galería 3, Iztapalapa, Acatitla Sta. Marta.

Ramo. Lázaro Cárdenas, año 1939-09-18, vol. 0, exp 418.2/26, foja 9 .

ACERVO HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. COLECCIÓN PORFIRIO DIAZ
(AHPD)*

Correspondencia epistolar Justo Chávez - Porfirio Díaz.

CHAVEZ, Justo, (Carta dirigida a Porfirio Díaz, donde le pide señale el día que podría pasar con ellos ya que hay bastante conejo en el cerro) México, Peñón Viejo, 19 de mayo de 1881, L6 c2, D 000930 (AHPD), 1 h.

_____, (Le informa que le obsequia una siervita para sus niños), cd. de México, 29 de septiembre de 1881, L6 c4, D001795, (AHPD) 1 h.

_____, (Lo invita a cazar conejos en el cerro del señor, le pide le avise cuando irá.), Santa Marta[México cd.] 23 de septiembre de 1881, L6 c4, D1615, (AHPD) 1 h.

_____,(Le pide una tarjeta para el Sr. Gobernador, recomendando a su compadre Agustín Medina). Santa Martha [Mor] 18 de Febrero de 1886, L11 c4, D0018, (AHPD) 1 h.

_____, (Suplica que interceda para que su hijo Francisco Chávez Mejore de posición). Santa martha[México, cd.] 16 de agosto de 1886, L11 c19 D9009917, (AHPD), 1 h.

_____,(Notifica haber pedido su hijo Francisco dos anticipos al ministro de Hacienda, el cual le dijo necesitar orden de [Díaz] para dárselos) Santa Martha 1º de septiembre de 1886, L11 c20 .D009918, (AHPD), 1 h.

[]El resumen de las cartas que se encuentra entre paréntesis fue tomada de los catálogos del (AHPD).*

_____, (Suplica se haga corregir la conducta del Sr. Fragoso, quien amenazó de muerte al señor Lorenzo Rodríguez al no poder ocupar el puesto público que deseaba), Santa Martha 7 de enero de 1888, L13 c1 D000183, (AHPD), 1 h.

_____, (Recomienda al señor Rafael Vara para que sea colocado en la penitenciaría o en la obrería mayor de la cd.) México, [cd] 18 de febrero de 1888, L13 c4 .D0001774, (AHPD), 1 h.

_____, (Respuesta a su carta de 18 de febrero. Manifiesta que indicará al gobernador de Distrito a fin de que utilice las aptitudes del Sr. Vara en alguno de los puestos que le expresa.) México, [cd] 21 de febrero de 1888, L13 c4 .D0001775, (AHPD), 1 h.

_____, (Manifiesta que en la Hacienda de la Soledad comienza a haber hagachona. Sugiere que vaya a dar un paseo por allá, pues puede lograr caza). Sta. Martha, 13 de octubre de 1888, L13 c4 D0001775, (AHPD), 1 h.

_____, (Solicita que el sr. Rafael Vara sea nombrado Inspector de escuelas del Estado de México pues acaba de enviudar y le quedan cuatro hijos.) México, [cd.], 18 de febrero de 1889, L14 c3 .D0001102, (AHPD), 1 h.

_____, (Solicita que su hermano Santiago Chávez ocupe el puesto de celador de la receptoría de Tlalpan), México, [cd.]. 2 de febrero de 1889, L14 c3, D0001105, (AHPD), 1 h.

DIAZ, Porfirio, (Manda a Justo Chávez el nombramiento a favor de su hijo para la receptoría de Tlalpan), México, [cd.]. 18 de marzo de 1889, L14 c5 D002092. (AHPD), 1 h.

CHAVEZ, Justo, (Agradece a Porfirio Díaz haber nombrado a su hijo como celador de la receptoría de Tlalpan) México, [cd.] 19 de marzo de 1889, L14 D002091, (AHPD), 1 h.

_____, (Pide una colocación para su hermano en la receptoría de rentas de Tlalpan), México, [cd.]. 15 de marzo de 1889, L14 c5, (AHPD), 1 h.

_____, (Le pide se establezca un juzgado de paz en los pueblos de Sta. Cruz Meyehualco, Sta María Hastahuacan[sic]), México, [cd.]. 5 de noviembre de 1889, L14 c24 .D011542, (AHPD), 1 h.

DIAZ, Porfirio, (Le comunica que recibió la solicitud del juzgado de paz, para los pueblos se establezca un juzgado de paz Sta. Cruz Meyehualco, Sta María Hastahuacan y que lo pasó al ministerio del ramo). México, [cd.]. 6 de noviembre de 1889, L14 c24 .D011543, (AHPD), 1 h.

CHAVEZ, Justo, (Le hace una invitación al potrero de la finca para que en compañía de personas allegadas, se divierta.) México, [cd.], 15 de noviembre de 1889. L14 c24 .D011544, (AHPD), 1 h.

_____, (Solicita [a Diaz] el ascenso de su hijo, quien es comisario de policia y encargado del registro civil de Hastahuacán, al cargo de prefecto politico de Ixtapalapa. En una nota al margen aparece en respuesta a la anterior, que indica: "llegó demasiado tarde") Sta. Marta Acatitla, D.F. 10 de febrero de 1911, L36 c7 D 003216, (AHPD), 1 h.

_____, (Lo felicita con motivo de su onomástico[hasta París Francia]), México [cd.] 14 de septiembre de 1911, L36 c20 D 9722, (AHPD), 1 h.

DOCUMENTOS NO CATALOGADOS.

GRANADOS MARILES, Emilio Historia y Recuerdo (Memoria), manuscrito, 2 vol.

1975. s/p.