



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“MEMORIA COLECTIVA Y PENSAMIENTO HISTÓRICO  
Diálogo entre el ámbito extraescolar y el escolar universitario  
a través de la imagen”***

Tesis

Que para obtener el grado de

**Maestra en Desarrollo Educativo**

P r e s e n t a

MARGARITA PÉREZ CABALLERO

TUTOR: DR. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ

Con mi más sincero agradecimiento  
a todos y cada uno de los que, a lo largo de dos años,  
me han obsequiado con la huella idónea  
para lograr ver con una mirada distinta

## ÍNDICE

Página

Introducción .....	2
--------------------	---

### **Primera parte Marco referencial**

I. Categorías analíticas	
I.1 Memoria colectiva. Acepciones del término y relación con el ámbito escolar .....	9
I.2 Pensamiento histórico. Desarrollo de competencias y vínculo con la memoria colectiva .....	20
II. La imagen en la didáctica de la historia y la fotografía como documento histórico .....	30
III. Acontecimiento: Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994 .....	40
IV. Método de investigación .....	56

### **Segunda parte Evidencia empírica y análisis de resultados**

V. La memoria colectiva. Dos ámbitos de estudio .....	63
VI. La imagen: usos y función en la recuperación de la memoria colectiva .....	83
VII. Pensamiento histórico. Competencias en los ámbitos escolar y extraescolar .....	97
Conclusiones. La interpretación reflexiva de la realidad y la autonomía en la reconstrucción histórica .....	111
Referencias .....	117

Anexos

## Introducción

La diversidad está plasmada en la historia de cada nación, de cada estado, de cada pueblo; en toda ciudad y en cada uno de sus barrios hay una historia que contar, una historia que permanece, la cual dota a los grupos sociales de un elemento indispensable para imbuir en cada uno de sus miembros las nociones fundamentales de una cultura común: la memoria colectiva. Esta memoria está constituida por “un conjunto de creencias, ideas, valores y mitos [así como realidades], que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social” (Morín, 1999), su participación como parte de la historia que dará identidad a las comunidades, marca algunas de las pautas para entender e interpretar el mundo, a partir de diversas expresiones entre las cuales se pueden mencionar el testimonio oral, las tradiciones, los archivos oficiales, los museos, la escuela, los libros de texto, la creación literaria, los medios de comunicación y, de manera sobresaliente, la imagen.

La imagen, desde su incursión en los libros de historia, ya como elemento decorativo, ya como documento histórico, ha venido ganando terreno como evidencia de diversos acontecimientos, no solo en contextos escolares sino también en el ámbito extraescolar, impulsada por su amplia difusión a través de medios de comunicación como televisión, periódico e internet. Esta característica posiciona a la imagen en un lugar significativo como conformadora de la memoria colectiva generada en el ámbito extraescolar, lo cual podría ser empleado en las aulas para apoyar una forma particular de conocimiento: pensar históricamente; sin embargo, poco se conoce sobre el cómo se usa la imagen en el rescate de la memoria colectiva y su impacto en el desarrollo del pensamiento histórico del ámbito escolar universitario. En esta dicotomía se centra la presente investigación.

La relevancia de estudiar los dos ámbitos radica en tratar de comprender las relaciones entre imagen y memoria colectiva fuera del aula, y su posible impacto en el desarrollo del pensamiento histórico, en el espacio escolar, a partir

de comparar el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico entre estudiantes universitarios y sujetos sin acceso a este nivel educativo; con base en las siguientes interrogantes ¿Cómo se conforma la memoria colectiva en los ámbitos escolar y extraescolar, vista ésta como el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente de México? ¿Cuál es el uso que se da a la imagen en el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente de México? ¿Cuáles son las competencias del pensamiento histórico que se presentan al recordar un acontecimiento de la historia reciente del país en el ámbito escolar y cuáles en el ámbito extraescolar? Estas interrogantes se han dilucidado a partir de dos supuestos: 1) De existir una memoria colectiva “escrita” en las imágenes, éstas pueden propiciar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes universitarios; y 2) La enseñanza de la historia, fundada en el desarrollo del pensar históricamente, llevaría a los estudiantes a posturas críticas que confronten la modernidad con su tiempo histórico con lo que se lograría, por fin, acercar la historia a su contexto y dar un sentido al aprendizaje de la materia, desde su propia visión. Es decir, enlazar los contenidos escolares con el medio social en el cual se desenvuelven.

Así, se establecieron dos categorías de análisis: memoria colectiva y pensamiento histórico; empleando la imagen como detonador del acto de recordar y de la acción de pensar históricamente y, como referente del pasado reciente de México, el Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994, por lo que las interrogantes mencionadas en el párrafo anterior se tradujeron en conocer cómo es que se ha transmitido la memoria colectiva del movimiento zapatista entre los habitantes del Distrito Federal, qué elementos intervienen en esta transmisión, cuál es el tratamiento que se da al acontecimiento dentro del ámbito escolar, cómo se emplea la imagen en ambos contextos y finalmente, qué competencias del pensamiento histórico se presentan en los ámbitos escolar universitario y extraescolar.

Siguiendo este orden de ideas, el trabajo se estructuró en dos partes, cada una con cuatro capítulos; en la primera parte se construyó el marco referencial sobre

el cual se sustenta la argumentación teórica y metodológica de la investigación y en la segunda, se presenta la evidencia empírica recabada por medio de una entrevista semiestructurada y el análisis de datos correspondiente; finalmente se expone un apartado de conclusiones.

En el capítulo uno se plasmaron las dos categorías de análisis: 1) memoria colectiva, desde su conformación en el ámbito extraescolar, como el cúmulo de experiencias vividas y resignificadas por una serie de elementos simbólicos concretos y abstractos entre los que se incluye la imagen, hasta su acepción historiográfica entendida como el estudio del pasado reciente, y su posterior incursión en el contexto escolar como la enseñanza de la *historia vivida*; y 2) pensamiento histórico, cuyas características están relacionadas con el aprendizaje reflexivo de la historia y las posturas academicistas como estrategia para su enseñanza como son la interpretación de fuentes, la representación histórica a partir de la narración, la imaginación histórica relacionada con la empatía, el juicio moral y el pensamiento crítico-creativo y, la conciencia histórico-temporal.

Los aspectos concernientes a la imagen se explicitan en el segundo capítulo, de ellos puede deducirse que su ya clásica relación con la didáctica de la historia apunta a fortalecerse al bifurcar su carácter de ilustración para iniciar un camino paralelo y ascendente hacia su consideración como documento histórico, sobre todo en el caso de la fotografía la cual es considerada aquí como el elemento detonante del acto de recordar pues una de las primeras dimensiones de la fotografía es precisamente su condición de memoria, al estar presente en los principales medios de comunicación como la prensa escrita, la imagen en directo y la digital. El vínculo de la imagen con la memoria colectiva y el pensamiento histórico se enmarca en el uso que los estudiantes hacen de ella a través de sus funciones comunicativas de tipo *representacional, simbolizadora, alusiva, de atribución, social, simplificadora, comparativa, espacial y estética*, las cuales fueron elegidas por considerarse las de mayor relación con las categorías de análisis, bien para recordar un acontecimiento o para echar a andar las competencias que llevarán a los participantes a pensar históricamente.

En el capítulo tres se presenta una breve reseña del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994, un acontecimiento de la historia reciente del país considerado como relevante por el impacto social alcanzado que, además, tiene una connotación adicional para su participación en este estudio, su presencia mediática y, con ella, la proliferación de imágenes relacionadas con sus actores, sus hechos y sus circunstancias. La reseña no hace referencia estricta a un orden cronológico, sino a los sucesos con mayor presencia en la memoria colectiva que prevalece entre algunos habitantes del Distrito Federal, entrelazados con los datos históricos rescatados de diversas publicaciones al respecto, por lo que solo se hace mención a los hechos más relevantes y de mayor difusión.

Para finalizar la parte uno, se presenta, en el capítulo cuatro, el método de investigación el cual es de carácter cualitativo, con apoyo de algunos análisis de frecuencias (sin llegar al tratamiento cuantitativo); el tipo y nivel de estudio corresponden a un estudio de caso de tipo exploratorio. También se especifican los criterios de selección de los cinco grupos que conformaron la muestra y la entrevista semi estructurada diseñada como instrumento para el acopio de datos, analizados éstos desde tres perspectivas: generacional, ámbitos escolar y extraescolar, y especialistas.

En la segunda parte se muestra la evidencia empírica y el análisis de resultados; esta parte del estudio da inicio con el capítulo cinco *La memoria colectiva. Dos ámbitos de investigación* donde se identificaron los elementos que sirven como medios de transmisión y conformación de la memoria colectiva en los ámbitos escolar y extraescolar. Se puede mencionar, a partir de los resultados, que en el ámbito extraescolar la transmisión y socialización de los sucesos del pasado reciente se establece preeminentemente en el ámbito familiar y de forma intergeneracional, siendo los medios de comunicación como periódico, televisión e Internet los más empleados para informarse sobre estos acontecimientos. Con respecto al ámbito escolar, se considera escaso el tratamiento que se da a los temas del pasado reciente, siendo abordado éste de forma espontánea, es decir, generalmente fuera de los programas de clase de los docentes.

En el capítulo seis se identifica el uso de las funciones comunicativas de la imagen al recordar el movimiento zapatista. Para detonar los recuerdos se hizo una selección de imágenes del acontecimiento, aquellas consideradas como las de mayor representatividad del mismo, y se presentaron a los participantes, destacando que solo las funciones *simbolizadora*, *representacional* y *social* fueron empleadas por los cinco grupos participantes, lo cual refleja cierta habilidad para rescatar los mensajes icónicos plasmados en las fotografías; dicha habilidad ha sido adquirida, al parecer, de forma cotidiana e inconsciente en el ámbito extraescolar, pues no se encontraron diferencias en la forma de emplear las funciones de la imagen entre los grupos de universitarios y aquellos sin este nivel educativo. También se observó que no existe un recuerdo puro de las imágenes sino una asociación de ellas que las convierte en símbolos del movimiento zapatista y, por ende, en memoria colectiva visual del mismo.

En cuanto al capítulo siete, éste hace referencia a las competencias del pensamiento histórico identificadas en el ámbito escolar universitario, siendo notoria la escasa presencia de imaginación y conciencia histórica entre los participantes con estudios universitarios, aún cuando logran una trama de cierta coherencia entre escenarios, personajes y acontecimientos durante la narración de sucesos que realizan en la actividad número cinco de la entrevista. Con respecto al ámbito extraescolar, al analizar la narración oral de los participantes sin estudios universitarios se observa escaso o nulo desarrollo de las competencias del pensamiento histórico.

Finalmente, se presenta un apartado de conclusiones donde quedan planteados los estrechos vínculos entre la imagen, la memoria colectiva en sus diferentes acepciones y el pensamiento histórico; a pesar de ello, la memoria colectiva no es contemplada en los programas de clase de los docentes en ninguna de sus acepciones, lo cual da fundamento a la reflexión de Beatriz Andrés (2002, 86)

La memoria posee, entonces, una reserva de imágenes individuales y colectivas que buscan un relato que las exprese. Esas imágenes son como miles de bocas silenciadas, exiliadas de palabras pero que reverberan y pugnan por vivir en una narrativa que las salve de su desaparición en el olvido

Al respecto, puede afirmarse que la memoria colectiva del ámbito extraescolar, aquella que se alimenta de relatos e imágenes, de restos materiales y de la socialización de recuerdos e historias en ambientes familiares, busca y puede encontrar un espacio de expresión dentro del ámbito escolar apoyada por las imágenes divulgadas por los medios de comunicación, pero el empleo de las fotografías como documentos históricos en el ámbito escolar está en etapa incipiente al igual que el estudio del pasado reciente, ambos están silenciados, no se les da la palabra aún cuando en el ámbito extraescolar su uso es frecuente y generalizado para apoyar testimonios y narraciones. Darle voz a la memoria colectiva en el ámbito escolar conlleva un diálogo con el pensamiento histórico, el cual es un tipo particular de conocimiento, un acto reflexivo que, como conducta, debe ser transmitido en primera instancia de forma intergeneracional ya sea fuera o dentro del aula.

**PRIMERA PARTE**  
**Marco Referencial**

# I

## Categorías analíticas

Los referentes teóricos que dan sustento a la investigación están basados en la conceptualización de dos categorías analíticas: memoria colectiva y pensamiento histórico. Para llegar a ellas, se revisaron diversas investigaciones de las cuales se rescata, además de las posturas teóricas, los puntos de coincidencia que fundamentaran la relevancia de abordar la memoria colectiva desde su conformación en el ámbito extraescolar a partir de la imagen, hasta su función en la escuela como posibilitadora del desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes universitarios; pues la memoria colectiva, por su condición de historia vivida, podría dar elementos de reflexión sobre el presente que apoyen la comprensión del pasado, aspecto fundamental para dar paso al acto de pensar históricamente<sup>1</sup>.

Los trabajos revisados sobre memoria colectiva se dividieron en dos apartados: 1) *Conceptualización de la memoria colectiva*, da cuenta de los elementos que intervienen en su constitución en ambientes extraescolares; y 2) *La memoria colectiva en el ámbito escolar*, donde se tratarán sus usos y funciones específicamente dentro de la escuela.

### I.1 Memoria colectiva

Eugenia Allier Montañó, Doctora en Historia por la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales<sup>2</sup> (París, Francia) e Investigadora del Instituto de Investigaciones

---

<sup>1</sup> “La educación de la sensibilidad histórica no es siempre el factor decisivo. Ocurre que en una línea determinada, el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado” (Bloch 2006, 49).

<sup>2</sup> Entre sus publicaciones sobre el tema destacan *Batallas por la memoria. Los usos políticos del pasado reciente en Uruguay*. Montevideo: Trilce/Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. (2010) y “Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del

Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), refiere<sup>3</sup> que durante las últimas décadas, temas como dictadura, represión, exilio, memoria y olvido son abordados con gran interés por investigadores de países como Argentina, Chile, Uruguay, Francia, España y Alemania, principalmente y han sido motivo de gran número de investigaciones relacionadas con el pasado reciente de las naciones (Allier, 2011). El concepto surge en Europa en los años sesenta, ligado a la rememoración del holocausto judío durante la Segunda Guerra Mundial y a la descolonización y situación crítica de los derechos humanos en África. Más tarde, los noventa se caracterizan como los años de la “globalización de la memoria” (Allier, 2011), por el interés mundial que se genera en torno a la caída de diversos regímenes autoritarios, la reflexión sobre qué había sucedido en el pasado inmediato y los debates sobre el pasado (reciente) violento en América Latina.

Los investigadores, provenientes de diversos campos disciplinares (historia, psicología, sociología, filosofía, antropología y pedagogía, entre otros), se han dado a la tarea de descifrar tanto los elementos que la componen como la función que ésta desempeña en el desarrollo del pensamiento histórico. México no es la excepción y, aún cuando en nuestro país los historiadores en general no se enfocan al pasado reciente, celebraciones como el 40 aniversario del movimiento estudiantil de 1968 y la cuestión indígena, presente debido al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), conocido popularmente como movimiento zapatista, convocan a la memoria colectiva como objeto de disputas, conflictos y luchas y apunta a prestar atención al rol activo de los participantes dentro de espacios políticos e ideológicos de poder (Jelín, 2002). Pero ¿Qué es la memoria colectiva? ¿Cómo es que se construye y se sostiene? Y, sobre todo ¿Cuál es la función cognitiva y pragmática que le sería propia dentro del ámbito educativo?

---

movimiento estudiantil, 1968-2007”. *Revista Mexicana de Sociología* (71), Num. 2, abril-junio: 287-317.

<sup>3</sup> Conferencia dictada el 7 de abril del 2011 en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM.

Elizabeth Jelín (2002), Sara Ramos (2008) y Eugenia Allier (2011), entre otros autores, han abordado el tema y consideran que la memoria colectiva se forma de una variedad de elementos que llegan a tener diversas connotaciones de acuerdo al contexto en el que se ubican. Los referentes empleados por estas autoras para fundamentar su aseveración provienen de trabajos como los desarrollados por Paul Ricoeur (2010), Pierre Nora (1992) y Tzvetan Todorov (2000), quienes coinciden en que la memoria colectiva no conserva el pasado, sino que lo reconstruye con la ayuda de elementos como: restos materiales, ceremonias, cultos, textos y producciones iconográficas; con las tradiciones que ese pasado ha dejado, pero también con el apoyo de los hechos psicológicos y sociales recientes, es decir con el presente, con los lugares de memoria “semi-oficiales e institucionales, semi-afectivos y sentimentales; lugares de unanimidad sin unanimismo que ya no expresan convicción militante ni participación apasionada, pero en los que palpita todavía una suerte de vida simbólica” (Nora, 1992; 25).

## **Conceptualización**

En cada integrante de un grupo social hay huellas, marcas acuñadas por experiencias vividas o transmitidas a partir de testimonios, imágenes, signos y símbolos, de tal manera que le dan a cada individuo un sentido de pertenencia a ese grupo en particular. Para la socióloga Elizabeth Jelín, investigadora y profesora de la Universidad de Buenos Aires y Directora Académica del Programa *Memoria colectiva y represión*, la memoria hace su trabajo y, mediante “un conjunto de procesos de significación y resignificación subjetivos” (Jelín, 2002, 13), matizados por la percepción y reconstrucción disímbola de las experiencias, transforma esas huellas en recuerdos y los difunde de generación en generación en ambientes familiares, comunitarios o institucionales. Es así como se forma una gran variedad de memorias individuales que al ser preservadas y reconstruidas nuevamente en el ámbito social, dan paso a la memoria colectiva de cada grupo o

comunidad, entendiendo la memoria colectiva, desde esta perspectiva, no como la suma de memorias individuales, sino como el conjunto de vivencias que permanecen en la conciencia de cada grupo social, siendo, en segunda instancia, ciertos medios de comunicación (televisión e Internet principalmente) e instituciones educativas designadas a promover conocimiento histórico los que inadvertidamente, o a propósito, contribuyen a la transmisión, deformación o destrucción de la memoria colectiva (White, 2002).

¿Cómo es posible la selección e introyección de tantos elementos en la memoria colectiva y cuáles son los mecanismos que intervienen en su constitución? Al respecto, diversos autores mencionan que la memoria humana no es inclusiva sino selectiva y podría ser hasta afectiva; debido a ello, sólo se ajusta a detalles que la reafirman; se nutre de recuerdos borrosos, empalmados, globales, particulares o simbólicos; es sensible a todas las transferencias, pantallas, censuras o proyecciones; de tal manera que, conscientemente o no, siempre se toman de las experiencias cotidianas los elementos que sirven para reconstruir el pasado (Wiesel, 2007; Nora, 1992; Bloch, 2006), por ello

[...] puede interpretarse también en el sentido de memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Lo colectivo de las memorias es el entretejido de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos (Jelín, 2002, 22)

La memoria colectiva, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo las experiencias pasadas sean incorporadas a ella, de ahí que la Doctora Sara Ramos<sup>4</sup>, profesora de la Universidad Complutense de Madrid con posgrado en psicopedagogía, establece “la memoria colectiva no es estática, puede verse en ella una multiplicidad de memorias en reestructuración constante” (Ramos, 2008, 24). Por ello, Allier enfatiza “lo que le interesa no es lo que pasó, sino cómo

---

<sup>4</sup> Su trabajo consiste en “re-historiar la memoria colectiva de todos los maestros y maestras que sufrieron la depuración franquista” y forma parte de una colección de artículos publicada por el Museo Pedagógico de Aragón: *La Memoria Recuperada*. En el artículo hace una extensa reflexión entre historia y memoria que es retomada en este apartado.

se recuerda y cómo se han transformado esos recuerdos”, y nos proporciona un ejemplo de la reestructuración que ha sufrido la memoria colectiva en México a raíz del movimiento estudiantil de 1968

En 1969 surge la memoria de denuncia frente al movimiento del 68. En los 80 surge la memoria de elogio a los estudiantes, motivada por una izquierda democrática que busca fundamentar en el 68 su antecedente, con lo que da un giro más a la memoria, pues antes de los 80 no era importante ligar la democracia con el movimiento estudiantil (Allier, 2011).

De esta forma, la memoria colectiva es reconstruida por la historia oral, a partir de testimonios y vestigios sobrevivientes de la destrucción de documentos y objetos históricos y por la historia oficial<sup>5</sup> propagada por los regímenes en turno, elementos que, en conjunto, adquirirán nuevos matices conforme se socializan. Otros elementos que también construyen, pero sobre todo sostienen, la memoria colectiva; son los símbolos materiales, como monumentos, plazas o banderas; las manifestaciones sociales, entre las cuales están la creación artística y las narraciones orales (cine, literatura, artes plásticas, teatro, danza, música...). A partir de ellos se fundamentan los testimonios y se transmiten ideologías, trascienden los ámbitos sociales y dan paso al intercambio intergeneracional, formando una memoria colectiva que guiará la conducta del grupo por medio de la cultura, pues la conducta “es esencialmente algo que atañe a la memoria: es el conocimiento de cierto número de códigos de comportamiento, y la capacidad de hacer uso de ellos” (Todorov, 2000, 22).

Para Aguirre (2003) la memoria se define tanto por lo que afirma, consagra y propone conmemorar, como también por lo que niega, omite, margina o condena explícitamente. El resultado de esta forma selectiva de la memoria es el olvido voluntario o impuesto por la persona, por el grupo o por ambos, sin que medie acuerdo explícito (Soria citado en Ramos, 2008); es decir, la memoria es la encargada directa de la función del olvido ya sea de forma implícita, como lo

---

<sup>5</sup> La memoria oficial es dictada por los gobernantes y tiene que ver con “intentos más o menos conscientes de definir y reformar sentimientos de pertenencia, que apuntan a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas” (Pollak citado en Jelín, 2002).

maneja Soria, o explícitamente, de acuerdo con Aguirre, por lo que “La memoria, como tal, es forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados” (Todorov, 2000, 16). Un ejemplo de este comportamiento de la memoria y el olvido es la destrucción de ciertos rastros del pasado con la intención de preservar otros<sup>6</sup>, lo que da como resultado pluralidad en la conformación de las ideologías y formas de concebir o comprender los acontecimientos.

La memoria implica necesariamente discriminación por lo cual también la memoria reconstruye e inventa lo que olvida o lo que resulta inaccesible del pasado y por ello, hay que tener presente que la memoria y el olvido siempre permanecen en un continuo proceso de renegociación (Comeiro, citado en Ramos 2008, 29), lo cual da lugar a considerar que lo olvidado puede ser recuperado en cualquier momento, dependiendo del orden social en el que navegan los valores, actitudes, normas sociales o las creencias ideológicas que favorecen o inhiben determinadas memorias (Vázquez, citado en Ramos 2008, 29). De ahí la importancia de abordar el olvido, no como una categoría aparte, sino como componente fundamental de la memoria; por consiguiente “las deficiencias propias del olvido no deben tratarse de entrada como formas patológicas, como disfunciones, sino como el reverso de sombra de la región ilustrada de la memoria” (Ricoeur, 2010, 40).

Bruera y Fernández (2002, 66) consideran que hay dos formas de abordar el estudio de la memoria:

- La memoria como una dimensión del poder político<sup>7</sup>; abordada ampliamente por la historiografía, donde “el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el

---

<sup>6</sup> “Construir un conjunto de héroes implica opacar la acción de otros. Resaltar ciertos rasgos como señales de heroísmo implica silenciar otros rasgos, especialmente los errores y malos pasos de los que son definidos como héroes y deben aparecer “inmaculados” en esa historia” (Pollak citado en Jelín, 2002, 40).

<sup>7</sup> Todorov (2000, 11) en *Los abusos de la memoria*, hace mención de la amenaza que representa el poder político para la memoria: “los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria” y da cuenta de un pasado menos reciente donde los regímenes “sólo eran hostiles a los sedimentos oficiales de la memoria, permitiendo a ésta su supervivencia bajo otras formas; por ejemplo, los relatos orales o la poesía”.

debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro” (Jelín, 2002,16).

- El estudio de los elementos inconscientes de la memoria, de los cuales podría dar cuenta la investigación educativa, al rescatar esos elementos en el aula y aprovecharlos tanto para la indagación y reflexión como para su empleo en el quehacer pedagógico.

Esta conceptualización no estaría completa si no se intentara dar una temporalidad a la memoria colectiva; al respecto, María Inés Mudrovcic, doctora en filosofía por la Universidad Nacional de Buenos Aires, argumenta sobre la coexistencia de varias generaciones en un mismo presente histórico, es decir, expuestas a las mismas experiencias e influenciados por los mismos acontecimientos transmitidos intergeneracionalmente en forma de recuerdo. Entonces

Si el objeto de la historia del presente es el recuerdo cuyo soporte biológico lo constituye una de las generaciones que comparte un mismo presente histórico el lapso temporal retrospectivo abarca aproximadamente, entre 80 y 90 años (Mudrovcic, 2000).

En estos términos, la memoria colectiva puede conceptualizarse desde dos acepciones:

- 1º. La memoria colectiva como aquellos recuerdos que se transmiten de forma intergeneracional en ambientes familiares, comunitarios e institucionales apoyados por restos materiales, medios de comunicación y la historia oficial, los cuales constituyen “recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico” (Mudrovcic, 2000).
- 2º. La memoria colectiva como el estudio del pasado reciente de las naciones, un pasado ligado a conflictos, disputas y luchas relacionados con espacios políticos e ideológicos de poder y plasmados en producciones historiográficas.

Pero “memoria e historia son dos dimensiones de una misma actividad: el pensar históricamente” (Ramos, 2008, 23), por lo que no pueden dejarse de lado las instituciones educativas y de transmisión de la cultura (como escuelas, museos y archivos), es necesario conocer o reconocer los aportes de la memoria colectiva al proceso de enseñanza aprendizaje de la historia, acercarse más a la disciplina, ser más específicos en su tratamiento, saber de qué se compone y cuál es su utilidad<sup>8</sup>, haciendo factible unir los referentes de la memoria colectiva del ámbito extraescolar con el desarrollo del pensamiento histórico a fomentar en la escuela, específicamente en el nivel universitario.

## **La memoria colectiva en el ámbito escolar**

Sin dejar de lado el hecho de que la memoria colectiva es el resultado de la interacción social de los individuos y sus elementos son reconstruidos historiográficamente para el estudio del pasado reciente, las instituciones escolares son uno de los escenarios donde el hecho social aludido se desarrolla (Jelín, 2004), pues es en la escuela donde las memorias individuales se nutren y se retroalimentan de recuerdos compartidos, individuales o colectivos; así, la actividad conjunta en la rememoración del recuerdo exige cambios en la visión de determinados acontecimientos “la clase de escuela es, a este respecto, un lugar privilegiado de desplazamiento de puntos de vista de la memoria” (Ricoeur, 2010, 158).

A raíz de la inclusión de la enseñanza del pasado reciente en los contenidos escolares, se ha dado un “boom” de investigaciones sobre la

---

<sup>8</sup> Para mayor diversidad en definiciones sobre memoria colectiva puede consultarse Mattozzi, Ivo. 2008. *El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia*. Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n° 55, enero, pp. 43-53. En este trabajo se muestran varias definiciones de memoria colectiva, desde aquella de Vilar en la que el autor expresa que “es la presencia consciente del pasado”, hasta la propuesta por Letourneau de mayor complejidad: “un conjunto vago e inestable pero relativamente organizado de esquemas teológicos de clichés, de imágenes, de configuraciones de ideas, de estereotipos, de objetos simbólicos, de representaciones parciales, de preconstructos culturales, de fragmentos de enunciados, de personajes deificados y de situaciones contextuales idealizadas, a través de los cuales el presente, el pasado y el futuro no sólo son descifrados, pero igual asimilados y anticipados”. (Ramos, 2008, 26).

problemática generada al respecto (Amézola, 1999 y 2008; Funes, 2006; Raggio, 2004; Valls, 2007; Levín *et. al.*, 2007; Geoghegan, 2008; Misztal, 2011); sobre todo por la corta distancia temporal existente entre la memoria colectiva proveniente del ámbito extraescolar y la que trata de conformarse en la escuela de manera oficial. Magdalena Broquetas y Ana Frega (2008), apuntan algunos problemas en la enseñanza universitaria de la historia reciente de Uruguay como la compleja relación historia/memoria, la aparición de materiales dispares que requieren adecuado tratamiento y la posición metodológica ante temas relacionados con la “historia vivida”, en virtud de no ser tanto la historia aprendida sino la historia vivida la que apoya nuestra memoria (Aróstegui, 2009).

Estas investigaciones han colaborado tanto en la identificación de las problemáticas generadas al interior del aula, como con el establecimiento de vínculos entre la memoria colectiva y la enseñanza de la historia. Al respecto, Susana Debatista (2004), en *Los caminos del recuerdo y del olvido: la escuela media neoquina, 1984-1998*, muestra cómo las políticas educativas, además de regular los procesos de enseñanza-aprendizaje y el modelo de estudiante que se aspira formar, enmarcan el escenario en el que se elaboran distintas versiones del pasado y se gestionan los procesos de transmisión intergeneracional. Así mismo, en México Sara Durán (2010), en su tesis de maestría, realiza una propuesta de intervención educativa cuyo objetivo es “proporcionar al docente y al alumno la comprensión, el análisis, la reflexión y la reconstrucción de un hecho histórico a partir de las múltiples memorias que integran una sociedad”<sup>9</sup>.

Es así como la memoria colectiva comparte con la escuela una función específica: la de transmitir la historia de los grupos sociales, papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a

---

<sup>9</sup> La complejidad de la problemática al respecto puede apreciarse en “*La historia oficial*”, película argentina dirigida por Luis Puenzo (1985), donde se evidencia la repercusión en el aula del intrincado cúmulo de conocimientos, creencias, recuerdos y olvidos vinculados al contexto de procedencia de estudiantes y docentes.

determinados grupos o comunidades (Jelín, 2002) y referente indiscutible de unión y colaboración de la memoria colectiva y la institución escolar<sup>10</sup>.

Por otra parte, Pierre Nora (citado en Jelín, 2002) podría objetar el uso de la memoria colectiva en el aula al considerar que “la memoria moderna es, sobre todo, archivística. Descansa enteramente en la materialidad de la huella, en la inmediatez del registro, en la visibilidad de la imagen”. En este punto Ricoeur (2010) apunta “la memoria, considerada como modo de educación, en cuanto memorización de los textos tradicionales, tiene mala reputación[...] Y, sin embargo, no tenemos nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello”. De esta manera, uno de los propósitos de ahondar en el tratamiento de la memoria colectiva dentro del ámbito escolar es reivindicarla como instrumento útil, no sólo para memorizar textos, sino para servir de testimonio y análisis crítico del pasado. Se trata de un combate en contra del recuerdo y a favor de recordar.

Es importante hacer la distinción entre recordar y recordar, para los fines educativos sobre los cuales se pretende manejar la memoria colectiva. El recuerdo está ahí, estático, lo cual equivaldría al recuerdo archivístico mencionado por Nora. Recordar es traer a la memoria, armar los recuerdos, es decir, configurar el recuerdo en la memoria, darle un sentido, realizar un trabajo de memoria o deber de memoria, con lo cual podría contribuirse con esa pedagogía crítica tan necesaria para no avanzar a ciegas, otorgando a la memoria una función crítica que confronte la modernidad con su tiempo histórico (Ramos, 2008, 20).

Por su parte, Paul Ricoeur (2010) abona a la discusión los dos enfoques del recuerdo: desde el enfoque pragmático “acordarse es no sólo acoger, recibir una imagen del pasado; es también buscarla, “hacer” algo”; desde el enfoque cognitivo “las cosas recogidas en la memoria no se limitan a las imágenes de las impresiones sensibles que la memoria arranca a la dispersión para reunir las, sino

---

<sup>10</sup> Elizabeth Jelín, en *Educación y memoria*, y Sara Ramos, en *Protagonistas de una des-memoria impuesta*, abordan el papel de la escuela en la recuperación, manejo y preservación de la memoria colectiva.

que se extienden a las nociones intelectuales, que podemos decir aprendidas y, en lo sucesivo, sabidas”. Así, en el término *rememorar* conjuga los dos enfoques, cognitivo y pragmático “el reconocimiento, que corona la búsqueda conseguida, designa la cara cognitiva de la rememoración, mientras que el esfuerzo y el trabajo se inscriben en el campo práctico” (Ricoeur, 2010; 81)

En este sentido, Raimundo Cuesta (2011) propone una nueva conciliación entre estos dos aspectos aplicable al terreno de la educación histórica, denominada “historia con memoria”; una visión diferente de la memoria, donde cambia su estatus de disciplina mnemotécnica con la consiguiente celebración monumentalista del pasado y “exaltación reaccionaria de las esencias nacionales al servicio de las clases dominantes”, por un papel protagónico en la “nueva lógica anamnética que reclama la experiencia y el recuerdo como parte insoslayable del mismo acto de pensar y entender el mundo” (Cuesta, 2011; 17).

Es así como la memoria colectiva cobra sentido en la interacción social fuera del aula y su carácter de rememoración se ve impregnado de los valores y visiones promovidos en el contexto escolar, con lo cual se podrían relacionar el pensar y entender el mundo de la memoria colectiva con los mismos preceptos del desarrollo del pensamiento histórico, si se consideran los supuestos del presente estudio.

Por tanto, se entiende memoria colectiva en sus dos acepciones: 1) como la acumulación de experiencias vividas que dan sentido de pertenencia a una comunidad determinada y que impregnan de sentido los acontecimientos transmitidos de generación en generación; y 2) como el estudio del pasado reciente plasmado en producciones historiográficas y transmitido en un segundo momento por medio de los contenidos escolares. En este sentido y, desde el enfoque pragmático, no es cuestión de acumular conocimiento, es rescatar el recuerdo con un fin específico, este fin conlleva tres aspectos primordiales: actuar, preservar y transmitir. Tres aspectos también relacionados con el desarrollo del pensamiento histórico, el cual se expone en el siguiente apartado.

## **I.2 Pensamiento histórico. Desarrollo de competencias y vínculo con la memoria colectiva**

La formación en competencias del pensamiento histórico es un tema que se encuentra aún en etapa incipiente en el sistema educativo mexicano; no obstante, las investigaciones conceptuales al respecto son amplias y cuentan con fundamentos sólidos, lo cual las ha hecho posicionarse rápidamente a la vanguardia de las corrientes educativas en otras latitudes. Para dar cuenta de los estudios revisados al respecto, se ha dividido este apartado en dos aspectos: a) Conceptualización y desarrollo del pensar históricamente; y, b) Pensar históricamente y memoria colectiva, los cuales se entrelazan con el estado del conocimiento para destacar los aspectos que no han sido abordados por investigaciones anteriores y que justifican el presente trabajo.

La investigación educativa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia se han diversificado en las últimas décadas abarcando tres grandes corrientes identificadas por Sebastián Plá (2005): la psicologista, la cual se preocupa por comprender los procesos mentales en el aprendizaje de la historia; la académica, argumenta a favor de la historia como una forma de conocimiento particular; y la sociocultural, estudia las significaciones del pasado dentro del aula como resultado de relaciones intersubjetivas determinadas por el entorno cultural o intercultural en el que se produce.

Estas investigaciones, en su conjunto, han propiciado que el aprendizaje de la historia se vincule directamente con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, más aún si se consideran las aportaciones que cada una de estas corrientes hacen al campo del pensamiento histórico, podría observarse que no son excluyentes entre sí, puesto que siendo la historia un constructo sociocultural, se transmite en espacios colectivos como la familia, la comunidad y la escuela, pero se interioriza de forma intra e intersubjetiva, para lo cual requiere de diversos procesos mentales que llevan al individuo a desarrollar una forma de conocimiento particular: pensar históricamente.

## Características y desarrollo de competencias

¿Qué se entiende por pensar históricamente? Sam Wineburg (2001) al publicar *Historical thinking and other unnatural acts*, donde llama la atención sobre los cambios perpetrados por el quehacer histórico al ir mucho más allá de las historias particulares y los nombres para centrar su máximo objetivo en el desarrollo del pensamiento histórico y otros actos no naturales, dotándonos de un poder mental inestimable llamado *juicio*.

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento histórico ha dejado de mirarse solamente como una cronología de datos; el conocimiento histórico, para poder configurar una interpretación de la realidad, exige búsqueda y reflexión profundas desde diferentes posturas ideológicas y disciplinares relacionadas directamente con un conjunto de acciones construidas culturalmente (Plá, 2005), a partir de mediadores sociales portadores de conductas y signos que serán interiorizados de forma individual y darán significado a la propia actividad (Kozulin, citado en Plá, 2005), actividades que requieren del desarrollo de habilidades superiores del pensamiento como por ejemplo análisis y síntesis.

Desde esta perspectiva, comprender y aprender historia requiere del intercambio social que permita ir más allá de la memorización y mirar el aprendizaje de la historia como una operación que conduce a la definición de una identidad colectiva (Moscoso, 2008)<sup>11</sup>, a la contextualización histórica o a las explicaciones causales; por lo que comprender y aprender historia implica necesariamente poder configurar una interpretación reflexiva de la realidad, a partir de esquemas mentales construidos culturalmente (Salazar, 2006).

El resultado de la investigación educativa de las últimas décadas ha propiciado que el aprendizaje de la historia se vincule directamente con el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes con lo cual los esfuerzos

---

<sup>11</sup> Pablo Sánchez y Jesús Izquierdo (eds.) (2008) en *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*, publican una compilación de trabajos de autores como Elías Palti y Margarita Limón, entre muchos otros, que abordan el pensar históricamente desde diversas perspectivas e incluso haciendo un análisis de los planteamientos de Josep Fontana, desde el punto de vista de Leopoldo Moscoso.

se centran más en “enseñar a historiar que enseñar historia”, por lo que los preceptos academicistas ligan de alguna manera el aprendizaje de la historia con el pensamiento de los historiadores. De esta manera, se ha introducido el uso de fuentes primarias al ámbito escolar, con lo cual se genera en el estudiante conocimiento histórico discutible; se adentra en el contenido problemático de la disciplina y facilita la autonomía en la reconstrucción de la historia. La finalidad sería “enseñar la estructura del conocimiento histórico, sus características, en fin, su epistemología, para que los estudiantes aprendan a comprender, explicar y pensar históricamente” (Plá, 2005, 41).

El vínculo del aprendizaje de la historia con el pensamiento de los historiadores y la postura pedagógica de enseñar a pensar históricamente convergen en el desarrollo del pensamiento histórico, por lo que conviene detenerse un poco en la descripción de las características de éste.

Una de ellas es que sólo puede desarrollarse si hay un contexto social que facilite su aprendizaje (Plá, 2005). Bajo esta consideración, puede entenderse que el pensamiento histórico se despliegue en el ámbito escolar, donde es posible su introyección a partir de interacciones sociales influenciadas por los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero también se desprende un cuestionamiento ¿Puede desarrollarse el pensamiento histórico de forma similar en el contexto escolar y el extraescolar?

Otro aspecto propio del pensamiento histórico es que se trata de una actividad orientada a pensar la historia de una manera crítica y personal, sin los prejuicios históricos que obstaculizan la comprensión del mundo (Fontana, citado en Moscoso, 2008). Este acto de comprensión exige formular juicios reflexivos (Mink, citado en Plá, 2005) de acontecimientos dispersos, sobre los cuales se ejerce el acto de captarlos en su conjunto; es decir, en palabras de Tzvetan Todorov (2000, 31):

sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como una manifestación entre otras de una categoría más general, y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes –y es entonces cuando nuestra conducta deja

de ser privada y entra en la esfera pública-, abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un exemplum y extraigo una lección.

Así mismo, a partir de planteamientos de diversos autores se han identificado cuatro atributos del pensamiento histórico (Levstik y Barton, 1996; Lee, 2004; Schemilt, 2000; Seixas, 2006):

- Retomando a Heimberg, rescatan el pensamiento histórico como una construcción que debe ser disciplinada y no sólo instruida;
- recuperan que el pensamiento histórico debe ser metódico, a partir de Ségal, quien plantea el problema de la credibilidad y, para contrarrestarla, la necesidad del uso riguroso y explícito de “normas y métodos complementarios para reunir y tratar los datos, aquello que Bloch denominaba “el oficio de historiador”;
- también refieren que el pensamiento histórico integra una perspectiva temporal más allá de la sincronía y la diacronía; se trata de una perspectiva que requiere una actitud de distancia psicológica y crítica, resultado del descentramiento de sí mismo y del tiempo conocido subjetivamente; y
- el pensamiento histórico como interpretación crítica, de ahí que “el trabajo del historiador consiste en la construcción de una narración o de una descripción que tiene en cuenta las diversas narraciones basándose en un análisis crítico y riguroso de las fuentes y de su validez”.

Jesús Sánchez (2011), miembro del Seminario Fedicaria Aragón, define “De lo que se trata, en este caso, ya no es de buscar lecciones en el pasado, sino de comprender un determinado proceso formativo: cómo hemos llegado a ser lo que somos”; esta postura adoptada por Elías Paltí (2000) en su investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico, se retoma para dar paso a la relación existente entre dos grandes campos del quehacer histórico: el rescate del pasado y su consiguiente relación con el presente.

Así mismo, Marc-André Éthier, Stéphanie Demers y David Lefrançois (2010), quienes elaboraron un estado de la cuestión a partir de la síntesis de investigaciones teóricas y empíricas tratando de identificar las competencias para el pensamiento histórico. Entre las competencias observadas por Éthier *et. al.* se encuentra la consciencia histórica, haciendo alusión con este término al estado mental del sujeto “el cual se conoce en tanto que ser situado en un tiempo y que

desea juzgar esta situación en base a su interpretación de acontecimientos anteriores”.

De esta manera, la conciencia histórica pasaría a primer plano al ser la promotora de los juicios reflexivos característicos del pensamiento histórico. En contrapartida se encontraría otra competencia mencionada en el mismo trabajo: la memoria histórica, la cual es un constructo social que crea la ilusión de reproducir sin mediación el pasado tal como era, por lo tanto se opondría a la conciencia histórica y, por ende, al pensamiento histórico, en cuanto que sería irreflexiva.

Otros autores han abordado el tema del pensar históricamente, desde su conceptualización hasta la forma de su desarrollo en el ámbito escolar. Uno de ellos es Pierre Vilar (1998) de cuyo trabajo hace un análisis detallado Rosa Congost (2005) concluyendo que la expresión acuñada por Vilar “pensar históricamente” resume “la historia razonada”, “la historia en construcción” y “la importancia de adquirir conciencia de vivir la historia para no dejarnos llevar empíricamente por ella”.

Otra investigadora interesada en el pensamiento histórico es Julia Salazar (2006), ella enmarca las habilidades y competencias del pensamiento histórico en la participación activa del razonamiento, para lo cual propugna por una historia-problema, abierta a nuevas interrogantes y respuestas que encaucen el interés del alumno, para que vaya más allá de los acontecimientos y logre hacerse preguntas con la información histórica.

Joan Pagés (2009) considera el desarrollo del pensamiento histórico como un requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En su investigación recopila diversas posturas entre las que destacan que el pensar históricamente se desarrolla de manera desorganizada y dicho desarrollo es determinado por el uso de estrategias específicas como la escritura escolar (Plá, 2005); también hace referencia a tres componentes del pensamiento histórico actitud, método y lenguaje (Martineau, 1999); menciona a Charles Heimberg (2002) y los cinco elementos constitutivos del pensamiento histórico que la escuela debe construir:

- La comprensión del presente a partir de una toma en consideración y un análisis del pasado;
- el interés por el carácter específico y original del pasado, por su extrañeza en una perspectiva de reconocimiento del otro y de descentración;
- la complejidad de tiempos y duraciones que implica también la periodización;
- la cuestión de la memoria colectiva, de prácticas conmemorativas y de lo que las distingue de la historia propiamente dicha;
- y en fin, la crítica de los usos culturales y mediáticos de la historia

Además, Pagès refiere que para Hassani Idrisi el desarrollo del pensamiento histórico consiste en transformar un objeto de estudio en un problema histórico que requiere una explicación, planteamiento que concuerda con la problematización referida por Salazar (2006). Por consiguiente, Pagès apunta no solo a impulsar los aspectos que dan paso al desarrollo del pensamiento histórico, sino también a salvar los obstáculos que frenan su desarrollo, como los currículos cargados de contenidos factuales y la falta de profundidad en la complejidad de los saberes históricos ya que debido a ellos “el alumnado utiliza maneras de pensar y conceptos habituales de su vida más que conceptos interpretativos elaborados por la historia para explicar y comprender el pasado y el presente”<sup>12</sup> Este aspecto marcaría la presencia de la memoria colectiva del ámbito extraescolar en la escuela.

Para volver a los componentes del pensamiento histórico, se propone la revisión del modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico desarrollado por Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès (2010), cuyas investigaciones han dado lugar a la propuesta de un modelo conceptual que apoye el establecimiento de conceptos que puedan ser empleados en trabajos de investigación y, a la vez, que den la pauta para nuevas propuestas de enseñanza.

---

<sup>12</sup> Este acercamiento al desarrollo del pensar históricamente de los estudiantes requeriría, de acuerdo con Pagès, la reconceptualización de la profesión de profesor pero sobre todo de la formación inicial y continua de un profesorado de historia creativo, conocedor del presente y sus problemas, para procurar que los conocimientos que se transmiten a los estudiantes sean “aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro” (Pagès, 2009;14).

Este modelo está constituido por cuatro aspectos fundamentales, de los cuales se presenta a continuación una síntesis:

- a. *La conciencia histórico-temporal.*- Se configura a partir de las relaciones que se establecen entre pasado, presente y futuro e incluye tanto las representaciones que los sujetos adquieren sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan este futuro. Los procedimientos mentales para la construcción del sentido del tiempo pueden ser organizados en: 1) la percepción de otro tiempo como diferente; 2) la interpretación de los cambios y continuidades; 3) la orientación y la motivación para la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones humanas.
- b. *La representación de la historia a través de la narración de la explicación histórica.*- El discurso sobre la memoria hace una marcada distinción entre el rol jugado por las representaciones históricas en la cultura general, y los procedimientos racionales del pensamiento histórico por los que se crea el conocimiento. El pasado se representa y se escribe en forma de herencias y de olvidos y, en este sentido, interesan especialmente aquellas formas de representación que dan al pasado la forma distintiva de la historia, por lo que la enseñanza de la historia debe conseguir explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación (Plá, 2005).
- c. *La empatía histórica y las competencias para contextualizar.*- La gente en el pasado actuaba de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias. Para tratar de dar sentido al conocimiento de estas situaciones, los historiadores han recreado e imaginado la situación a través de la comprensión empática, al tiempo que han contextualizado el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales. Por tanto, la empatía es una ilusión que requiere de la imaginación histórica y de la contextualización de nuestros juicios sobre el pasado de una manera crítica, para realizar valoraciones, comparaciones y relaciones con el presente y creativa para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales

actuales. La empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado y la historia escolar contribuye a este fin con el desarrollo la imaginación, la empatía y la educación oral.

- d. *La interpretación de la historia a partir de las fuentes.*- En la enseñanza, la experiencia histórica puede ser un instrumento de motivación y de comprensión muy útil. Cuando se pretende que los estudiantes desarrollen su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica: la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; y, la comprensión del proceso de construcción de la historia.

La pluralidad de definiciones descritas muestra las discusiones teóricas de lo que se puede entender por pensar históricamente. En la presente investigación se entiende pensar históricamente, siguiendo a Pagès, Santisteban y González, como una forma de pensamiento de orden superior que problematiza el conocimiento histórico para generar dudas que den paso a respuestas con nuevos cuestionamientos y, por lo tanto, a un aprendizaje abierto al debate en el cual intervienen elementos como la conciencia histórico temporal, la narración, el juicio moral y la lectura y tratamiento de documentos o evidencias históricas (como las fotografías).

## **Pensar históricamente y memoria colectiva**

La revista *Cultura y Educación*, editó un ejemplar monográfico relacionado con los aspectos cognitivos y culturales de la enseñanza y aprendizaje de la historia. En esta publicación intervienen Mario Carretero, Frida Díaz Barriga, Manuel Montanero y Fernanda González entre otros. Algunos temas que se abordan están

relacionados con tiempo histórico, causalidad, narrativa histórica, interpretación de imágenes y memorias recientes. El hilo conductor de todos los trabajos está relacionado con la enseñanza de la historia, el pensar históricamente y la transmisión de la memoria colectiva; donde, en primera instancia, se esboza una “panorámica de las habilidades y recursos didácticos implicados en aprender a pensar históricamente” y, en segundo término, se plantea que “la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada a la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva” (Carretero y Montanero, 2008; 133).

El trabajo citado en el párrafo anterior da la pauta para pensar que existe una relación entre el pensamiento histórico y la memoria colectiva y, en virtud de que la historia permite cuestionar y probar críticamente los contenidos de la memoria, el rescate de la memoria colectiva podría apoyar en la tarea de narrar y transmitir memorias críticamente establecidas y probadas (Jelín, 2002). En este sentido, la memoria colectiva generada en el ámbito extraescolar podría funcionar como estímulo para el desarrollo del pensar históricamente de estudiantes universitarios al insertarse como uno de los componentes del pensamiento histórico citados por Pagès; para ello, sería adecuado conocer si los estudiantes retoman aspectos provenientes de su memoria colectiva y los aplican en el momento de echar a andar los procesos cognitivos que lo llevarán a pensar históricamente.

A estas disertaciones podría agregarse la postura de Jelín (2002, 78) con respecto a la historia “dura”, fáctica, de los eventos y acontecimientos que realmente existieron los cuales se convierte en un material imprescindible pero no suficiente para comprender las maneras en que sujetos sociales construyen sus memorias, sus narrativas y sus interpretaciones de esos mismos hechos. Con esto queda planteado un tema central: la importancia de la transmisión entre quienes vivieron una experiencia y quienes no la vivieron, porque todavía no habían nacido, o porque no estaban en el lugar de los acontecimientos, o porque aunque estaban allí, por la diferente ubicación etaria o social, la experimentaron de otra manera (Jelín 2002, 124); la importancia de esta forma de transmitir la memoria

colectiva radica en la divulgación de determinadas experiencias, dejando en el olvido algunas otras, con lo cual se legitima la cultura en la que se está inmerso, dando sentido de pertenencia a un grupo determinado con demostraciones de resistencia o aceptación de su propia cultura, que en otros términos equivaldría a moralizar, buscar verdades históricas y justificar determinada conducta.

Derivado de este estado del conocimiento, puede decirse que es factible el vínculo entre la memoria colectiva y el pensar históricamente pero ¿Cómo se generan estos vínculos? ¿Existe relación entre la memoria colectiva extraescolar y el pensar históricamente del ámbito educativo? Un elemento que podría servir de nexo entre ambas categorías es la imagen, en ella puede verse reflejada la intención de preservar y transmitir las experiencias vividas por un grupo social a través de la memoria colectiva del ámbito extraescolar y, al mismo tiempo, puede emplearse su función como evidencia histórica cuya lectura y tratamiento apoyaría a estudiantes universitarios en el desarrollo de competencias del pensar históricamente.

## II

### **La imagen en la didáctica de la historia y la fotografía como documento histórico**

Las imágenes se han hecho presentes de manera importante en las sociedades a través de los medios de comunicación y apuntan como las de mayor penetración en las nuevas generaciones; gracias a ellas los adolescentes de hoy se enteran y, en muchos casos, comprenden lo que vivieron sus padres, despertando la curiosidad que los mueve a hacer preguntas y a poner en movimiento la transmisión oral y directa de los recuerdos (Rémond, Ricoeur y Schnapper, 2007). Alrededor de la imagen se abren diversas interrogantes entre las cuales se encuentran, en relación con nuestro objeto de estudio ¿Es ella una de las encargadas de determinar el rumbo que seguirá la memoria colectiva de las comunidades? ¿Cuál es el uso que se le da en el acto de recordar? ¿Hay una transferencia de significados que va de la imagen hacia la conformación de la memoria colectiva? o este proceso se da a la inversa; es decir, la memoria colectiva usa la imagen para referir aquellos significados preestablecidos cognitivamente en el ámbito escolar o introyectados previamente por mediación social extraescolar, al ser factible “considerar la imagen bien como conformación de la memoria, bien como contenido de la memoria” (Joly, citada en Sánchez, 2011; 62).

Los trabajos revisados para el estado del conocimiento dan cuenta de gran diversidad de investigaciones relacionadas con la imagen. Así mismo, se observó que, aún con la amplia producción de trabajos sobre la memoria colectiva y su incursión en la escuela, la forma en que se relaciona la imagen con la memoria colectiva, y la recuperación de ambas en el pensar históricamente, es todavía un tema poco abordado por la investigación educativa<sup>13</sup>. Así mismo, se trabaja la imagen como iconografía pero no se investiga sobre la función que ha llevado a la imagen a convertirse en ícono de determinado momento histórico, campo en el

---

<sup>13</sup> “Las relaciones entre las imágenes escolares y la configuración del imaginario social es un tema de enorme importancia, pero del que aún carecemos de estudios relevantes” (Valls, 2007; 12).

que valdría la pena incursionar a futuro. Desde la perspectiva de este estudio, el interés por abordar la imagen radica en comprender cómo se emplea en el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente de México. Se considera que si la imagen apoya la conformación de la memoria colectiva fuera de la escuela, es posible retomar esta construcción en el ámbito escolar, para apoyar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, aspecto que no han retomado las diversas investigaciones revisadas para obtener un panorama general del estado del conocimiento en materia de investigaciones sobre la imagen en el campo educativo.

Algunas posturas y visiones al respecto fueron compiladas por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (2006), en el Seminario Internacional “Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen”, concluyendo que siendo la imagen uno de los modos de representación más extendidos “probablemente la tarea de la educación sea ofrecer palabras. Palabras nuevas, inquietas, provocadoras, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes” (Dussel y Gutiérrez, 2006; 11). Para ello, proponen, como tarea del quehacer educativo, buscar nuevas formas de trabajar las imágenes poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de la realidad a partir del análisis de su carga informativa, creando así nuevos vínculos entre palabras e imágenes. Lo cual tiene estrecha relación con la lectura de fuentes propuesta por Santisteban como componente del desarrollo del pensamiento histórico.

En este apartado se revisan diversos textos divididos en dos temáticas principales: 1) la relación de la imagen con la didáctica de la historia; y, 2) la fotografía como documento histórico; así mismo, se desarrollarán a lo largo del apartado aquellas posturas que se consideren adecuadas para observar el uso de la imagen en el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente de México.

## La imagen en la didáctica de la historia

Haciendo referencia a la investigación de Rosalía Menéndez (2004), en nuestro país las imágenes acompañan a los libros de texto de historia desde hace poco más de un siglo<sup>14</sup>; a partir de entonces la tendencia ha sido un marcado uso de imágenes en éste y otros materiales didácticos utilizados para la enseñanza de la historia. Paradójicamente, en las diversas investigaciones de Rafael Valls (1995, 1999, 2007) se encuentran dos elementos recurrentes: la ya mencionada proliferación de imágenes en los libros de texto; y su uso y consideración más como ilustraciones que como documentos<sup>15</sup>; es decir, desempeñan una función más estética y motivadora que informativa o explicativa.

Al respecto, es conveniente tomar en consideración que las imágenes plasmadas en los libros de texto de historia no se generan en la escuela o específicamente para ser utilizadas en ella o en la elaboración de material didáctico; generalmente son elementos provenientes del ámbito extraescolar y retomadas de diversos medios masivos de comunicación como Internet, periódicos y revistas, llegando algunas a convertirse en estereotipo social de personajes o símbolo de ideologías. Esta consideración se fundamenta en las observaciones de Luz Elena Galván (2004), quien hace un análisis de las imágenes que se presentan en cuatro libros de texto, de donde concluye que “hay una continuidad entre sus héroes, en donde el discurso puede modificarse, pero las imágenes no cambian” convirtiéndose las imágenes en arquetipos, mitos y representaciones de estos héroes; por ende, los textos escolares no solo reflejan aspectos educativos (contenidos o métodos) sino que “[son] un compendio de valores, de una cultura, del estado de los conocimientos, de los principales

---

<sup>14</sup> “La publicación de los libros de texto de Justo Sierra *Historia General de México e Historia Patria*, a principios del siglos XX, trajo consigo diversos cambios en el estilo tradicional de las cartillas y catecismos utilizados hasta entonces para la enseñanza de la historia. Uno de estos cambios está relacionado con el uso de imágenes impresas en los libros para ilustrar el texto” (Menéndez, 2004).

<sup>15</sup> “Valiéndonos de la terminología de E. Panofsky habría que considerar que cumplen la función de “documento” sólo aquellas imágenes de los manuales que fueran objeto de una interpretación iconográfico-iconológica, sea a través de comentarios a pie de imagen o incluidos dentro del propio texto escrito, sea mediante preguntas o cuestiones que permitiesen al alumno la realización de un proceso de contemplación-análisis-búsqueda de nueva información- decodificación-comprensión.” (Valls, 1999; 78)

aspectos y estereotipos de la sociedad, de su poder económico, etc.” (Choppin, citado en Colas y Corts, 1990; 2) podría decirse que las imágenes, aunadas al texto, transmiten valores y significados de acuerdo a su tipo y función asignada, lo cual podría retomarse para elaborar reflexiones sobre estas imágenes provenientes de la memoria colectiva extraescolar y los textos de los libros escolares, la producción historiográfica o demás recursos didácticos donde intervienen imágenes.

Por su parte, Francesc Fonbona (2003) incursiona en el uso de la imagen en ambientes extraescolares al indagar sobre la forma en que la imagen ha acompañado al texto desde los inicios de la imprenta en occidente. En un breve recorrido histórico alude a los diversos tipos de imagen (litografía, cronolitografía, grabados, fotografía...) y sus usos y aplicaciones en libros, comics y hasta en el papel moneda, entre otros; haciendo referencia al libro como aquel “donde mayor papel y calidad tuvo la ilustración” y la prensa como “el producto editorial que mejor partido supo sacar de la conjunción de texto e imagen”. En cuanto al manejo virtual de la imagen a partir de materiales interactivos, la revista *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* publicó un número monográfico de donde se desprende que “las nuevas tecnologías responden a las necesidades de los alumnos que han crecido en la era digital” (Martín, 2011;34) pues “el futuro de la enseñanza va a centrarse en una estrategia que buscará su principal sostén en la imagen y en la tecnología nómada” (Hernández, 2011;12); de ahí la importancia de estudiar su función, desde todos los ámbitos donde los estudiantes tengan acceso a ellas.

La paradoja entre la proliferación de imágenes en los libros de texto y su uso casi exclusivo como ilustraciones es dilucidada por Peter Burke (2001) quien refiere que la imagen como documento histórico no es un tema del todo nuevo. Éste se remonta muchos años atrás: Jacob Burckhardt (1818-1897), calificaba las imágenes y monumentos de “testimonios de las fases pretéritas del desarrollo del espíritu humano” de objetos “a través de los cuales podemos leer las estructuras de pensamiento y representación de una determinada época; Johan Huizinga

(1872-1945), pronunció en 1905 una lección inaugural en la universidad de Groningen disertando sobre “El elemento estético en el pensamiento histórico”; y, Gilberto Freyre (1900-1987), historiador y sociólogo brasileño, utilizó el testimonio de imágenes y fotografías durante los años treinta. Así mismo refiere, además de los autores ya mencionados, otros autores contemporáneos que abordan el tema como Maurice Agulhon.

Burke (2001) plasma sus hallazgos sobre el uso de la imagen como documento histórico y su aplicación en el ámbito escolar universitario, a partir de treinta años de interés por el tema y después de impartir un curso sobre el mismo, a estudiantes de primer semestre de la Universidad de Cambridge. Sus planteamientos giran en el sentido de que las imágenes, junto con los textos literarios y los testimonios orales, sirven de guía para el estudio de cambios y permanencias, así como “para entender el poder que tenían las representaciones visuales en la vida política y religiosa de las culturas pretéritas” (Burke, 2001; 17), al considerar las imágenes como testimonios oculares.

Para los fines de esta investigación se partiría del supuesto de que el uso de imágenes optimiza el rescate de la memoria colectiva ya sea proveniente del ámbito educativo o desde su conformación extraescolar; con esto, los procesos cognitivos y los aspectos simbólicos que dan paso a la conformación de la memoria colectiva podrían verse apoyados por determinados usos o funciones de las imágenes, ello fundamenta el uso de fotografías como documentos históricos.

Sin embargo, y aún cuando los periódicos han empleado desde hace mucho tiempo la fotografía como evidencia de autenticidad, debe considerarse el hecho de que la imagen al igual que los textos “plantea problemas de contexto, de función de retórica, de calidad del recuerdo (si data de poco o mucho después del acontecimiento), si se trata de un testimonio secundario, etc. por eso algunas imágenes ofrecen un testimonio más fiable que otras.” (Burke, 2001; 18). La cuestión de fiabilidad de las imágenes es, o debería ser, un aspecto considerado de forma puntual en el ámbito escolar; más aún cuando, retomando a Jelín (2002), a este rescate de la imagen como documento histórico se le confiere un valor

adicional como parte de los elementos que conforman la memoria colectiva de las sociedades, el cual podría usarse para contrastar su información con la de otras imágenes o textos sobre el mismo acontecimiento.

## **La fotografía como documento histórico y su relación con la memoria colectiva y el pensar históricamente**

Jesús Sánchez (2011) considera que una de las primeras dimensiones de la fotografía es precisamente su condición de memoria, de testimonio de historia, al actuar como vehículo ideológico y como elemento de mediación social en la transmisión de la cultura, dando paso a la conformación de la memoria individual y colectiva. En este caso, Sánchez hace alusión a la capacidad de la fotografía para inocular memorias y demuestra que la fotografía no es un simple recuerdo, sino un medio para construir la memoria que en algún momento se transmitirá a los demás.

La postura de Sánchez es compartida por Javier Gurpegui (2011) en el XIV Encuentro de la Federación Icaria *Pedagogía de la memoria. Historia y didáctica crítica*, donde ambos presentaron sus respectivas ponencias. En este espacio, Gurpegui se refiere al término memoria colectiva visual como un discurso híbrido, de imágenes vinculadas a un relato en donde intervienen además conocimientos, creencias, emociones, deseos, hábitos, vicios...; los cuales son atraídos con un propósito específico, como por ejemplo “recordar el gesto de Arias Navarro en su anuncio de la muerte de Franco recrea semivoluntariamente en nosotros todo un ámbito del pasado, en el que unas imágenes llaman a otras, y se entremezclan con otro tipo de discursos, memoria de sensaciones e ideas”. De este modo, los dos autores relacionan los términos memoria colectiva y memoria colectiva visual, con recordar más que con el recordar, en clara alusión al pensamiento de Ricoeur (2010).

Cristina Godoy (2002; 42) identifica la prensa escrita, la imagen en directo y la digital como los cinceles que modelan la *memoria* refiriéndose a la intensa

penetración que tienen estos medios en los jóvenes<sup>16</sup>. Esta triple incursión de la imagen en la memoria colectiva, puede relacionarse con prácticas formativas en un segundo nivel, donde lo que cuenta son los procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado, y no solamente la transmisión de información (Jelín, 2002).

Tzvetan Todorov (2000; 51) detalla que “la representación del pasado es constitutiva no sólo de la identidad individual –la persona está hecha de sus propias imágenes acerca de sí misma- sino también de la identidad colectiva”, haciendo referencia a las imágenes mentales. Éstas imágenes pueden ser plasmadas en diversas manifestaciones gráficas o virtuales, como productos culturales de la identidad, de tal manera que pasen a formar parte de la memoria colectiva de la comunidad, si se reconocen como “marcas exteriores adoptadas como apoyos y enlaces para el trabajo de la memoria” (Ricoeur, 2010, 190). En todo caso, lo substancial es la intención: la inscripción de sentidos en un mensaje con la intención de preservación (Jelín, 2002; 130).

Esta intención de preservar está relacionada con la forma en que los miembros de un todo social utilizan signos y símbolos de comunicación polisémicos como plantea Godoy (2002; 37):

En este intercambio de señales e interpretación, la memoria es un polo indispensable ya que la evocación colectiva de un pasado de reinserción permanente le proporciona al individuo la clave de decodificación simultánea al acto de identificación del contenido del significado del mensaje.

De esta manera, una imagen, en el ámbito extraescolar, da al individuo la pauta de representación de un acontecimiento al cual le impregna un significado particular, formando una memoria individual la cual, al ser socializada, se proyecta en una memoria colectiva que será preservada, pero también modificada, en otro ámbito de socialización: la escuela.

---

<sup>16</sup> “Las fotografías, al igual que las imágenes televisivas, suponen una gran aportación a lo que el crítico Roland Barthes llamaba el “*efecto realidad*” (Burke, 2001; 26). Este efecto tiene que ver con la sensación vívida del observador de poder formar parte de la realidad plasmada en la foto; otra forma de efecto realidad podría ser la de sensibilizarse al ver las consecuencias de un enfrentamiento armado a través de las imágenes.

De acuerdo a lo anterior, las imágenes, como documento histórico, conforman, desde el ámbito extraescolar, la memoria colectiva de los estudiantes, lo cual podría aportar elementos que apoyen el desarrollo del pensamiento histórico dentro del aula.

La fotografía es un medio de gran capacidad para inocular memorias adecuadas a la construcción y sostenimiento de identidades individuales, de clase, nacionales... Desde el primer día que alguien toma una foto para conservar un recuerdo ese alguien se toma la molestia de prepararlo todo para que ese recuerdo coincida con lo que él quiere que sea recordado (Sánchez, 2011; 62).

Debido a lo anterior, Sánchez (2011; 62) considera una obligación de la pedagogía crítica “demostrar que toda fotografía, lejos de ser un simple recuerdo, se convierte en un medio para construir, modelar a medida una memoria que expondremos a los demás”. Con ello, se perfila una relación directa entre la fotografía y la memoria, ya sea para conformarla, para preservarla o difundirla, con clara alusión a un propósito de la fotografía, es decir a su función como vehículo para rememorar.

De esta manera, se crean vínculos entre las imágenes escolares y la configuración del imaginario social, tema trascendental del que aún se carece de estudios relevantes (Valls, 2007); por lo que se requiere de una mayor cantidad de estudios que diluciden la encrucijada citada al principio del capítulo: “podemos considerar la imagen bien como conformación de la memoria, bien como contenido de la memoria” (Joly citada en Sánchez, 2011; 62). Aún cuando Sánchez propugna por demostrar que las fotografías son medios de conformación, de construcción de una memoria y propone como método de investigación el observar los procedimientos seguidos para recopilar y compartir esa memoria.

El trabajo histórico, pensar históricamente, pasa por interrogar a cada fotografía para ir hasta el otro lado del espejo y dar con el artífice de esa memoria que se va a ofrecer como recuerdo ingenuo... la fotografía es encuadre / la memoria es selección. Ambas, unidas, son un relato, una narrativa sostenida por una red de intereses que son, en última instancia, lo que merece la pena desvelar... Cuanto más pienso en esto, más seguro estoy de la conveniencia de un uso didáctico, crítico, de la fotografía que nos ayude a formar sujetos capaces de pensar históricamente (Sánchez, 2011).

Por otra parte, se rescata, con base en los referentes expuestos por Burke (2001) y Valls (1995), que existen dos formas de mirar las imágenes: como ilustraciones o elementos decorativos y como documentos históricos. En este trabajo, las imágenes empleadas son fotografías a las cuales intentará darse el carácter de documentos históricos y guiar su interpretación por consideraciones como las referidas por Arteaga (2003; 101) “[los] horizontes interpretativos están ahí y juegan un papel, por lo que sería mejor explicitarlos, volverlos conscientes y emplearlos racionalmente antes de iniciar una gestión exploratoria de las imágenes”.

Una investigación que aporta elementos para identificar la función de las fotografías en el rescate de la memoria colectiva es la de Miguel Ángel Santos (1998), este trabajo no está enfocado directamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, pero cuenta con elementos conceptuales relacionados directamente con la memoria colectiva y el pensamiento histórico que permiten aplicarlos de manera específica a este campo. En su trabajo, Santos recupera diversos planteamientos sobre las diferentes funciones atribuibles a la imagen, de las cuales se retomarán solo la función comunicativa (Menegazzo citado en Santos, 1998) Cabe aclarar que no se plantea su utilidad como medio de comprensión de la memoria colectiva o del pensamiento histórico, sino como detonador del recuerdo y si este uso puede relacionarse con las dos categorías analíticas de este estudio, por ello se han seleccionado solo aquellas que podrían reflejar un uso relacionado con estos dos términos, como puede observarse en las especificaciones del Cuadro No. 1.

Estas funciones de la imagen, tratarán de ser identificadas específicamente en las fotografías existentes del Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994. Un hecho que impactó a la sociedad mexicana, quedando registrado en la memoria colectiva de la mayoría de sus integrantes y que, por pertenecer a la historia reciente del país, ha sido abordado ampliamente por la historiografía, siendo además el parte aguas que dio a la fotografía el papel

central en la forma de preservar y transmitir los acontecimientos, al menos en nuestro país.

**Cuadro 1. Función comunicativa**

<b>Tipo</b>	<b>Descripción</b>
<b>Representacional</b>	La idea es representar o reflejar una determinada realidad por medio del mensaje icónico
<b>Simbolizadora</b>	Reduce el detalle visual al mínimo, ya que un símbolo no puede encerrar una carga abundante y compleja de información, porque debe recordarse y reproducirse con claridad. Es decir, sintetizan la información en forma abstracta
<b>Alusiva</b>	Se trata de establecer una idea relacional entre el texto y la imagen.
<b>Atribución</b>	Esta función consiste en conferir o asociar a la imagen icónica un fenómeno
<b>Social</b>	La imagen permite transmitir sentimientos y actitudes
<b>Comparativa</b>	La imagen permite realizar comparaciones de diferentes aspectos de una misma realidad
<b>Espacial</b>	La imagen permite tener cerca realidades lejanas
<b>Estética</b>	La imagen visual puede transmitir un sentimiento estético que nace de la contemplación de dicha imagen

**Fuente:** Nakasone, Ulises Yoshio. 2008. *La función didáctica de la imagen en el diseño de materiales educativos*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

Lo expuesto en este apartado hace patente la expresión de Rugiero Romano (1999; 57): “La fotografía es un documento y es posible obtener todavía más de lo que hasta ahora se ha logrado [a partir de ella]”.

### III

## **Acontecimiento: Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994**

Como ha señalado Eugenia Allier (2011), en México no existe tradición sobre el estudio de nuestro pasado reciente; sin embargo, el Movimiento Zapatista de 1994 cuenta con las características propias de un acontecimiento inscrito en este pasado y, por ende, en la memoria colectiva de México<sup>17</sup>. Al respecto, y antes de iniciar la descripción puntual de estas características, cabe enfatizar que la memoria colectiva desde su acepción historiográfica está relacionada con el estudio del pasado reciente generalmente ligado a catástrofes sociales<sup>18</sup> (golpes de estado, dictaduras, levantamientos armados o crímenes de lesa humanidad, entre otras), siendo su principal aporte el rescatar las experiencias humanas relacionadas con estos acontecimientos, no para quedar atrapados en ellas, sino “para laborar en un mundo menos brutal y más generoso” (Fabius, 2007, 213).

Volviendo a las características del Movimiento Zapatista de 1994, en primer lugar podemos hablar de la temporalidad. El levantamiento del grupo armado fue vivido por al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico (Mudrovic, 2000); se trata, entonces, de un acontecimiento insertado en la historia reciente de nuestro país que provocó conmoción en la sociedad mexicana al dar pie a una catástrofe social. Sus ideales, motivaciones y justificaciones son confirmadas o desmentidas a diferentes niveles de discusión tanto nacionales como extranjeros, por lo que su influencia aún permanece y las

---

<sup>17</sup> Los planteamiento teóricos, aunados a la evidencia empírica y análisis de resultados (Parte II de este trabajo), demostraron la buena elección del tema al contar con gran cantidad de información e imágenes del dominio público, así como bibliografía al respecto, las cuales se han empleado para preservar y transmitir la memoria colectiva del movimiento zapatista de 1994 en los ámbitos escolar y extraescolar, permitiendo la comparación entre estudiantes universitarios y sujetos sin este nivel educativo.

<sup>18</sup> Una catástrofe social implica “el aniquilamiento (o la perversión) de los sistemas imaginarios y simbólicos predispuestos en las instituciones sociales y transgeneracionales... Mientras que, como Freud lo subrayó, las catástrofes naturales solidarizan el cuerpo social, las catástrofes sociales lo desagregan y dividen” (Kaës; citado de Jelín, 2002).

posturas a favor o en contra dan paso a diversas publicaciones, algunas de ellas de carácter historiográfico, las cuales se abordan más adelante.

Por otra parte, a casi 20 años del levantamiento, se ha establecido la transmisión intergeneracional como principal fuente de información sobre esta lucha armada, propiciando “la lenta acumulación colectiva y espontánea de todo lo que un grupo social ha podido vivir en común” (Fernández, citado en Ramos, 2008; 24), dando relevancia a los acontecimientos que forman parte de su historia vivida. Su transmisión u olvido son determinados por el contexto en el que se genera la experiencia dando paso a diversas memorias colectivas. Por ejemplo: en la selva lacandona, la participación en la lucha o los daños provocados por la misma conformaron una memoria colectiva diferente a la conformada por los habitantes de otro espacio geográfico, como el Distrito Federal, siendo esta última la que se rescata en el presente estudio.

Otra característica típica del movimiento fue la gran difusión mediática, cuyo resultado fue la proliferación de imágenes que, hasta la fecha, sirven como símbolos o testimonios de una lucha política e ideológica. Imágenes emblemáticas que se convirtieron poco a poco en símbolos promovidos por diversos medios de comunicación y fueron trasladados de la vida cotidiana a los espacios escolares, quedando huella de ellos en diversos lugares de memoria como por ejemplo el café zapatista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el cual evoca el movimiento a través de imágenes emblemáticas como la estrella roja, símbolo del movimiento, y fotografías del subcomandante Marcos, líder del mismo, además de hacer del conocimiento público que las ganancias resultantes de las ventas se destinan íntegramente al apoyo de las comunidades zapatistas.

Esta confluencia de historia, memoria e imagen marca un parte aguas en la forma de preservar y transmitir los acontecimientos desde el punto de vista social, lo cual es aprovechado en el siguiente apartado para reseñar particularmente los hechos que no se han dejado de escuchar en los últimos años convirtiéndose en eje de la memoria colectiva de los habitantes del Distrito Federal; permanencias, más que rupturas, luchan por conservar un lugar en la memoria colectiva y,

paradójicamente, en el olvido o el silencio de los mexicanos, a pesar de la estrategia de contrainsurgencia implementada por los gobiernos correspondientes desde 1994.

## **Memoria colectiva del EZLN (en sus dos acepciones)**

El levantamiento del EZLN causó conmoción en la sociedad mexicana que hasta el momento se sentía alejada de cualquier movimiento armado. *Sublevación en Chiapas*. Palabras más, palabras menos, la noticia se difundió en diversos medios de comunicación la mañana del 2 de enero de 1994, entre ellos en la primera plana de *La Jornada*, uno de los principales periódicos del país. *¿Dónde está Chiapas, dónde está Chiapas?* La solución a tan aberrante inicio de año era buscar Chiapas en otras latitudes, hasta caer en la cuenta de que se trataba de una mala jugada de la memoria individual al leer la noticia. Sí, la sublevación en Chiapas impactó a los mexicanos al poner punto final al mito oficialista de la paz social; el sueño había terminado, al menos para el sistema político mexicano, caracterizado por un Partido Revolucionario Institucional con 64 años en el poder. El EZLN, un grupo formado en las entrañas de las comunidades indígenas de la Selva Lacandona, los Altos de Chiapas y el norte del estado, declaraba la guerra al gobierno mexicano<sup>19</sup> a la luz del paradigmático “Hoy decimos ¡Basta!”.

## **La guerra del papel y el Subcomandante Marcos**

La memoria colectiva del levantamiento identifica a éste como un movimiento mediático debido a su gran difusión en los medios de comunicación. En este caso, muy pronto inició la publicación de gran número de obras literarias e historiográficas, artículos de opinión, reportajes, entrevistas, crónicas,

---

<sup>19</sup> Representado en aquel momento por el presidente Carlos Salinas de Gortari.

documentales y libros de opinión, la mayoría acompañados por fotografías, haciendo de la difusión de imágenes y de la información mediática los signos característicos del acontecimiento. Genoveva Flores (2000) efectuó un estado de la cuestión de 16 “libros de la prisa”, primeras publicaciones sobre la guerra en Chiapas, puestos en el mercado a tan solo dos meses de iniciado el movimiento. Las publicaciones desataron una segunda guerra “la del papel” alimentada por la necesidad de “encontrar explicaciones al inusitado hecho de que en México, el país de la estabilidad revolucionaria [y económica], anfitrión de negociaciones de paz de países centroamericanos, hubiera estallado una guerrilla. Una guerrilla indígena”.

Los primeros en publicar fueron los periodistas “desenfundaron sus plumas para escapar al tiempo por la puerta de los libros” (Flores, 2000; 97), fotógrafos y reporteros ofrecieron testimonios implacables de esta historia (aún sin final), documentados con fotografías, entrevistas y notas; pero también historiadores, analistas políticos e intelectuales hicieron lo suyo y llegaron los otros libros, los menos inmediatos, los que abonan más que la nota del momento; todos ellos, junto con los medios de comunicación, los símbolos y los restos materiales, apoyan la conformación de la memoria colectiva, preservada y transmitida a las nuevas generaciones; memoria colectiva cuya rememoración contribuye a que no olvidemos el problema indígena en el país, el cual continúa vigente y junto a él los movimientos en pro de su emancipación.

Durante el conflicto, y hasta la fecha, una figura sobresale: el subcomandante Marcos quien, para bien o para mal, y tal vez sin proponérselo, se convirtió en el rostro, la voz y la palabra escrita del Movimiento. Fue el encargado de divulgar la Primera Declaración de la Selva Lacandona (enero 1994), firmado por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. En este manifiesto se declaró la guerra al ejército mexicano y al gobierno ilegítimo de Carlos Salinas de Gortari y se solicitó a los otros Poderes de la Nación “se aboquen a restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación deponiendo al dictador” (Montemayor, 2009), anunciando

su adhesión a las normas internacionales de la Convención de Ginebra en cuanto a la protección de los seres humanos en zonas de guerra<sup>20</sup>; así mismo, fue el encargado de pronunciar el “Para todos todo. Para nosotros nada”; esta y otras frases, junto con cientos de imágenes, se convirtieron en poderosas armas de defensa y lograron traspasar fronteras, ganando adeptos nacionales y extranjeros que atrajeron la mirada y la participación de la comunidad internacional hacia el conflicto, abonando material para la otra guerra “silente pero intensa: la de las imágenes y el papel, protagonizada por los medios narrando escenas que daban idea de cobertura de un hecho distinto” (Romero, 1994; 160).

De esta manera, el subcomandante Marcos se posicionó como el personaje que permanece en la memoria colectiva de los habitantes del Distrito Federal, a lo cual contribuyeron el *bombardeo* frecuente de sus comunicados, enviados por Internet; su imagen pública acompañada por simbolismos, como la gorra con la estrella roja; las características propias de su indumentaria, como el constante uso de pipa; y su prolífica e indiscutible elocuencia ideológica; todas ellas, posturas consideradas por propios y extraños como la base de su popularidad.

En relación con la guerra de palabras (o de papel), Xavier Rodríguez (2003) analiza las diferentes posturas de los intelectuales<sup>21</sup>, sus cambios y sus permanencias, las cuales fueron publicadas principalmente en periódicos y

---

<sup>20</sup> En total fueron seis las declaraciones pronunciadas: en la Segunda Declaración (junio 1994) se desconocen los poderes de la Unión y se apuesta por la sociedad civil, convocando a la Convención Nacional Democrática; en la Tercera (enero 1995), hay un pronunciamiento en contra del PRI como partido de estado, llamando a toda la población a luchar por la abdicación del mismo; en la Cuarta Declaración (enero 1996) se resignifica el movimiento como una organización civil y pacífica, independiente y democrática, mexicana y nacional, que lucha por la democracia, la libertad y la justicia, construyendo una nueva fuerza política: el Frente Zapatista de Liberación Nacional. En la Quinta Declaración (julio 1998) se llama a luchar por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios y por el fin de la guerra del exterminio: “es la hora de la sociedad civil nacional y de las organizaciones políticas y sociales independientes”. Finalmente, en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona (junio 2005), refrendan su compromiso de luchar pacíficamente y de no hacer ningún tipo de relación secreta con organizaciones político militares nacionales o extranjeras; así como construir o reconstruir “otra forma de hacer política, una que otra vuelta tenga el espíritu de servir a los demás, sin intereses materiales, con sacrificio, con dedicación, con honestidad, que cumpla la palabra, que la única paga sea la satisfacción del deber cumplido”... dijeron.

<sup>21</sup> “Los intelectuales cumplen funciones sociales muy importante para la conformación de la cultura, y ésta a su vez, para el desarrollo de la identidad de una nación, de regiones dentro de ella y también para la integración social” (Paoli, 2002; 10). De donde puede inferirse la importancia de sus discursos en la conformación de la memoria colectiva de las sociedades

revistas de circulación nacional y confrontadas entre sí, en algunos casos por ellos mismos, y con el subcomandante Marcos a la cabeza de algunas de las fuertes polémicas que se desataron al respecto. Carlos Fuentes, Carlos Monsiváis, Elena Poniatowska, Ricardo Garibay, Sergio Pitol, Enrique Krauze y Octavio Paz entre otros, se enfrascaron en el debate público sobre las causas y consecuencias del conflicto ¿Eran indígenas seducidos por un profesional de la retórica? O tal vez ¿Extranjeros, profesionales de la violencia, que actuaban en solitario y recluían indígenas que los seguían por necesidad? Cuestionamientos lanzados al aire y resueltos de forma arbitraria de acuerdo al contexto social o político en el que se discutían. Se especuló sobre la intervención del obispado de San Cristóbal de las Casas ¿Manipulación sobre los pueblos indígenas? ¿Seguidores de la Teología de la Liberación? O ¿Viejos grupos radicales marxistas? La historia oficial también se vio cuestionada y saltaron dudas que prevalecen, como ¿El gobierno no tenía información sobre los nuevos *compas* asentados en la zona de Las Cañadas? Con sus respectivas argumentaciones

La estructura indígena familiar de los campesinos mexicanos es muy sencilla y al mismo tiempo muy compleja. Son redes profundas de comunicación de organización social y económica a lo largo de las montañas, ríos y selvas de las distintas zonas de México. Es difícil que pasen inadvertidos grupos, movimientos o individuos ajenos a la zona... Un puñado de hombres armados no podría sobrevivir sin el apoyo de esta red familiar de las zonas indígenas. Estoy hablando de información, protección, comida, dinero (Montemayor, 2007)<sup>22</sup>

Entonces ¿Era evidente que los integrantes del EZLN no podían pasar desapercibidos para nadie?

Mientras la guerra de papel seguía su curso, los combates se intensificaron con enfrentamientos en el cuartel militar de Rancho Nuevo y en los poblados de

---

<sup>22</sup> Hay aquí una característica de la memoria colectiva plenamente identificada: cualquiera que sea la respuesta a estas interrogantes, es indiscutible que la forma en que se introyecten los acontecimientos o sus referentes llevarán a expandir, condensar o modificar la memoria colectiva. Por ejemplo, la cita de Montemayor o algún comentario similar han podido modificar la memoria colectiva que se tiene en algunos sectores del Distrito Federal sobre lo acontecido en la vida cotidiana de la selva chiapaneca con respecto al grupo armado, antes del 1º de enero de 1994.

Altamirano, Ocosingo y las Margaritas. Las dos guerras cumplen su cometido, influyen en la comunidad civil y el 12 de enero del mismo año del levantamiento, miles de personas marchan al Zócalo de la ciudad de México para exigir una salida política al conflicto. Bajo la presión social, el 16 de enero, después de intensos combates entre el EZLN y el Ejército Mexicano, el presidente Salinas ordena el cese del fuego en el estado de Chiapas y otorga la amnistía.

Tal vez nadie sabía exactamente como llamarlos ¿*Rebeldes?* ¿*Guerrilleros?* ¿*Insurgentes?* ¿*Revolucionarios?* ¿*Alzados?* ¿*Indígenas?* ¿*Encapuchados?* Tal vez cada quien los llamaba como consideraba adecuado según sus propias vivencias, aquellas que enmarcaban su memoria sobre los acontecimientos, pero no fueron pocos los que consideraron que la amnistía estaba dirigida solo a Marcos, pensando que en él estaba centrado todo el movimiento si se da crédito a las disertaciones de Luis González de Alba quien se encargó de recalcar que la sociedad entera, incluidos escritores y periodistas, se habían dejado deslumbrar por la figura del subcomandante Marcos, permitiéndole entre otras cosas, desplantes machistas que a nadie más le tolerarían, convirtiéndolo en ícono del movimiento; y todo, en respuesta a los interminables y nada displicentes comunicados del subcomandante, quien a la menor provocación acribillaba a la opinión pública con poesías, reflexiones, cuentos, alguna novela (secundado en cierta ocasión por Paco Ignacio Taibo II<sup>23</sup>) y comentarios, como aquel “señor presidente, bienvenido a la pesadilla” pronunciado después de la toma de posesión de Ernesto Zedillo.

## **La matanza de Acteal**

Retomando el hilo conductor de esta reseña como aquello que permanece, cabe destacar, entre los aspectos con mayor presencia en la memoria colectiva del levantamiento, la matanza de Acteal (diciembre 22, 1997), en el municipio de

---

<sup>23</sup> “*Muertos incómodos*, novela a 20 dedos escrita contra reloj por el *subcomandante Marcos* y Paco Ignacio Taibo II, se publicará cada domingo, a partir del próximo, en las páginas de *La Jornada*” (*La Jornada*, 3 de diciembre de 2004).

Chenalhó, donde paramilitares priistas fuertemente armados atacaron la comunidad matando a 45 indígenas, en su mayoría mujeres y niños tzotziles.

Este acontecimiento tuvo lugar durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo<sup>24</sup> quien había ofrecido durante su toma de posesión “paz y justicia digna y definitiva sin violencia por parte del gobierno”, para después cambiar su discurso, acusarlos de terrorismo y librar órdenes de aprehensión en contra de los dirigentes del EZLN, principalmente de Rafael Sebastián Guillén Vicente alias “el Subcomandante Marcos”. Después de estas declaraciones se recrudece el asedio hacia las comunidades y el ejército mexicano implanta una estrategia de guerra de baja intensidad. El resultado de estas acciones fueron: cruentos enfrentamientos entre el EZLN y el ejército mexicano; decenas de indígenas muertos o desaparecidos y miles de desplazados; esto, aunado al aumento de manifestaciones de protesta y rechazo hacia la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI), principalmente hacia Samuel Ruiz, provocaron nuevas movilizaciones en la ciudad de México que popularizaron la consigna *Todos somos Marcos*. Zedillo argumentó que la masacre no fue un crimen de Estado sino un conflicto entre comunidades<sup>25</sup>.

## **Acuerdos de San Andrés Larráinzar (de Los Aguascalientes a Los Caracoles)**

Durante 1994 el EZLN toma diversos municipios y los declara Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas. Estos municipios fueron organizados en lo que se llamarían *Los Aguascalientes*; el primero de ellos fue creado en agosto de 1994 en la comunidad tojolabal de Guadalupe Tepeyac (municipio de Las Margaritas),

---

<sup>24</sup> En el segundo semestre del 2011, se presentó una demanda por este hecho ante autoridades estadounidenses en contra del expresidente Zedillo, con la extraña injerencia de autoridades mexicanas solicitando inmunidad para el otrora mandatario.

<sup>25</sup> A 15 años de la masacre, el gobierno niega aún que sea un crimen de Estado, y lejos de hacer una investigación a fondo sigue con su estrategia de contrainsurgencia para hostigar a los sobrevivientes, crear división en las comunidades y organizaciones que luchan. Esta actitud estropea la justicia real y el reconocimiento de la verdad y alienta a los paramilitares (*La Jornada*, diciembre 23 de 2012; 9).

como sede de la Convención Nacional Democrática, donde se llevaron a cabo los diálogos y la negociación del “primer pacto formal entre el gobierno y el EZLN” (Womack, 2008), que más tarde daría paso a los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena (firmados en 1996). En ellos, el gobierno federal se comprometía principalmente a reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general; a ampliar su participación y representación políticas; a garantizar su acceso pleno a la justicia; promover sus manifestaciones culturales; asegurar su educación; garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas; impulsar la producción y el empleo en la zona; y, dar protección a los indígenas migrantes basados en principios de pluralismo, sustentabilidad, integridad, participación y libre determinación.

En febrero de 1995, el ejército federal destruyó el *Aguascalientes de Guadalupe Tepeyac*, pensando que con ello destruía el símbolo del movimiento zapatista. El resultado de este acto fue la creación de cinco nuevos Aguascalientes en toda la zona zapatista: *La Realidad*, *Oventic*, *La Garrucha*, *Morelia* y *Roberto Barrios*, los cuales en 2002 sufren un cerco militar sin precedentes con la persecución y abatimiento de autoridades de las comunidades autónomas. Las bases de apoyo se convirtieron en la defensa de las comunidades ante el silencio de la comandancia del EZLN, hasta que, a lo largo del 2003, la comandancia rompe el silencio y realiza una concentración en San Cristóbal de las Casas “donde condena a los tres principales partidos políticos por haber traicionado el espíritu de los Acuerdos de San Andrés”<sup>26</sup> al aprobar la Ley para el Diálogo, la Conciliación y la Paz digna en Chiapas que omitía los principales acuerdos negociados en San Andrés. Al mismo tiempo, anuncia la desaparición de los *Aguascalientes*.

Después de este pronunciamiento, se levantan los retenes zapatistas para permitir el libre tránsito a las comunidades y, en un acto celebrado en Oventic, se crean *Los Caracoles*, instituciones de gobierno indígena de facto regidas por las

---

<sup>26</sup> *La Jornada* (2003).

denominadas *juntas de buen gobierno*<sup>27</sup>. De ahí nació un nuevo y largo silencio de la comandancia zapatista hasta su reaparición en 2005, anunciando las características de una nueva movilización denominada *La Otra Campaña*, haciendo alusión al período electoral del 2006.

## **La Caravana Zapatista y La Otra Campaña**

También se recuerda de forma particular la caravana zapatista a la ciudad de México (febrero 2001) para demandar el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, los cuales no resolvían la totalidad de las demandas indígenas pero atendían las más relevantes, entre ellas las medidas de desmilitarización de la zona. Estos acuerdos fueron el resultado de los seis encuentros sostenidos en San Andrés Larráinzar (febrero 1996) los cuales se llevaron a cabo sin la presencia del subcomandante Marcos pero pusieron la cuestión indígena en el centro de la agenda nacional. Al llegar la caravana a la ciudad de México es recibida en el Zócalo por miles de simpatizantes, pero le es negado el ingreso a la tribuna del Congreso de la Unión, la intervención del presidente Fox logra un punto de acuerdo que permite a los zapatistas expresarse en San Lázaro; ahí, junto con invitados del Congreso Nacional Indígena defienden la aprobación de la llamada “Ley Cocopa<sup>28</sup>”. Destaca la participación de la comandante Esther ante la Cámara de Diputados y la inasistencia a la sesión de los diputados y senadores panistas.

Otra movilización presente en la memoria colectiva de los habitantes del Distrito Federal es *La Otra Campaña*. Durante un acto multitudinario en San Cristóbal de Las Casas, militantes zapatistas inician una gira nacional de casi un año de duración (enero 1, 2006), con el subcomandante Marcos al frente, quien fue renombrado para esta ocasión como “Delegado Zero”. La idea era recoger,

---

<sup>27</sup> En las cinco juntas de buen gobierno que existen en los municipios autónomos, las autoridades de las bases de apoyo se gobiernan a sí mismas, ejercen justicia y resuelven conflictos agrarios, con lo cual se ha fortalecido su gobierno autónomo, mantiene viva su autoridad política entre los pueblos indígenas del país y activas las redes de solidaridad internacional.

<sup>28</sup> Cocopa. Comisión de Concordia y Pacificación

difundir y enlazar las diferentes resistencias del país, para lo cual se pedía a diversas organizaciones, así como a personas independientes, adherirse a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y a La Otra Campaña en diversos actos que, en el Distrito Federal, tuvieron lugar principalmente en instituciones de educación superior. Cabe mencionar que los actos realizados durante *La Otra Campaña* a menudo son confundidos por los defeños como actividades realizadas durante *La Caravana Zapatista* y viceversa.

## Las imágenes

Con respecto a las imágenes, diversos medios, entre ellos el periódico *La Jornada* y *Canalseisdejulio* (2003) y el semanario *Proceso* (1999), publicaron ediciones especiales relacionadas con el movimiento zapatista. En ellas, además del contenido se plasman fotografías caracterizadas por estar directamente relacionadas con el texto y contar con el lugar y fecha en que fueron tomadas; incluso, algunos fotógrafos<sup>29</sup> han publicado libros cuya base son las imágenes tomadas por ellos mismos. Estas fotografías, en voz de Torrejón (2000).

dan cuenta de las condiciones de vida en las comunidades zapatistas, “cada imagen te dice algo, y en su conjunto te dan una lectura más amplia de cómo viven, de cómo son”, la miseria, el abandono, el olvido y cómo a pesar de todo eso tienen una lucha interna por sacar adelante a sus hijos, para hacer sus tortillas, para darles de comer

Pero ¿Cómo viven estas comunidades? Películas como *El corazón del tiempo* (Cortés, 2008); dan la pauta para manejar las imágenes bajo miradas distintas pero concordantes, al retratar las costumbres de las comunidades zapatistas desde cuyas imágenes se reconstruyen los siguientes referentes.

¿Y vos sos insurgente? *Los insurgentes jalan pa la montaña, los otros, las bases, quedan en la comunidad.* Así es, se dividen socialmente en dos grupos: las bases son hombres y mujeres que apoyan el movimiento desde las comunidades

---

<sup>29</sup> Antonio Turok (1998) y Ángeles Torrejón (2000).

con labores de siembra, cosecha, caza y preparación de alimentos. Hay que juntar leña, preparar el pozol; llevar de comer a los insurgentes en medio de una tensa calma provocada por los rondines de los militares, cada vez más cerca, cada vez más dentro. Bordar una servilleta como muestra de *tenerle voluntad* al pretendiente y escuchar los testimonios y consejos de los *más mayores*.

Los insurgentes, también hombres y mujeres son los que optan por las armas, realizan trabajo de campamento, prácticas de monte, trabajo de estudio de la parte política y *si toca*, el combate. *La guerra es cansada, la vida en las montañas es la vida en la lucha*. Casi no bajan, se esconden para pelear y para vigilar, entre ellos se comunican *pasando la voz* o con sonidos característicos sobre los cuales *tienen acuerdo*, algunos traen radio localizadores y avisan cuando vienen los federales; unos andan a caballo, otros a pie. Los que se quieren hacer a las armas *primero reciben instrucción y luego se hacen insurgentes* ¿Y las armas? ¿Cuáles armas? Ésas nada más las dejaron allá en La Realidad para dar inicio a la caravana rumbo a la ciudad de México en el 2001 porque es seguro, segurito que todos los integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional *están viviendo de prestado...*<sup>30</sup>

## Antecedentes

“De todos los habitantes de México, los indios son los más olvidados”. Esta frase pronunciada por el subcomandante Marcos en 2001, en cuyo trasfondo subyace el drama de la miseria extrema de las comunidades indígenas en México, encierra un universo distante que Carlos Montemayor (2009) nos acerca en diversas publicaciones; entre ellas, *Chiapas la rebelión indígena en México*. En el prólogo Ignacio Ramonet habla de las controversiales cifras, motivo de los ya añejos conflictos en el estado: récords de pobreza extrema, más del 50% de la población

---

<sup>30</sup> Palabras del subcomandante Marcos “Lo aposté todo a la montaña; estoy viviendo de prestado y por eso escribo como loco...” Fueron pronunciadas a título personal y en primera persona en entrevista con Vicente Leñero (Febrero 17, 1994), lo cual es parafraseado por la autora de este trabajo al ser una frase que bien puede pluralizarse.

con diferentes grados de desnutrición, la tercera parte de la población infantil no asiste a la escuela y uno de cada cien alumnos llega a la universidad. Un tercio de la población vive en comunidades indígenas y de ellos el 60% son analfabetos; la tasa de mortalidad es superior en 40% a la de los habitantes de la capital.

En contraste, Chiapas es el octavo estado más grande de la República Mexicana, colinda con Tabasco, Oaxaca y Veracruz; forma parte del límite fronterizo con Guatemala y cuenta con casi 300 km de litoral del océano Pacífico. Es un lugar paradisíaco, con grandes extensiones de selva enriquecidas por exóticas variedades de flora y fauna, y con bellezas naturales como las Lagunas de Montebello. Cuenta con soberbias ruinas mayas como Palenque, Bonampak y Yaxchilán, entre otras. Es el primer productor de café y uno de los principales de cacao, tiene importantes yacimientos de petróleo y produce buena parte de la energía hidroeléctrica del país.

Para comprender la situación discordante entre las riquezas de la zona y la pobreza extrema de la población indígena, Montemayor ofrece referentes sociales, políticos y económicos que dan cuenta del “lento exterminio practicado hasta hoy en Chiapas por los grandes terratenientes, productores de café o cacao”, aunado a la presencia de Pemex en Chiapas y la consiguiente ocupación de tierras comunales sin las debidas negociaciones con los pobladores, así como la expansión ganadera de Ocosingo y Almirano, que obligan a los indígenas a emigrar a otras zonas de la selva<sup>31</sup>. “Durante décadas los pueblos indígenas se han resistido al despojo. Y durante todo el año de 1993 los terratenientes de Chiapas han pedido que el ejército resuelva los conflictos que provoca la injusticia que ellos mismos perpetran contra comunidades enteras... ayudados por bandas de matones a sueldo, las guardias blancas y milicias paramilitares” (Montemayor, 2009) de filiación priísta. Cuando incursiona el ejército mexicano en la zona, después del levantamiento zapatista, lejos de desaparecer, estos grupos paramilitares se vieron fortalecidos al grado de perpetrar en 1997 la matanza de Acteal. Entre los grupos paramilitares identificados a lo largo del conflicto están:

---

<sup>31</sup> Donde también se presenta la problemática con los tala montes por la extracción indiscriminada de maderas finas como caoba, cedro y palo de rosa.

Paz y Justicia, Los Chinchulines, Máscara Roja, Mira y Alianza San Bartolomé de Los Llanos.

## Corolario

Las publicaciones son innumerables, por lo que se retoman únicamente tres más (Barros, 2000; Estrada, 2007), con las cuales se pretende complementar los datos rescatados de las dos anteriores, sobre todo en lo relacionado con las posturas ideológicas del Movimiento y su incursión pública en San Cristóbal de las Casas aquel 1º de enero de 1994, cuando entra en escena otra guerra declarada oficialmente *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* (TLC), guerra económica, guerra estructural. Ese día el EZLN penetra en cuatro municipios San Cristóbal, Las Margaritas, Ocosingo y Las Cañadas. El TLC invade toda la nación... Y permanecen ambos: los zapatistas hacen apariciones públicas de forma esporádica, mientras que el TLC avanza de manera constante.

Las autoridades de los tres niveles de gobierno han hecho poco o casi nada para dar cumplimiento a los Acuerdos de San Andrés, apostando al olvido o a la división, hostigamiento y persecución al interior de las comunidades, a lo cual se suma una problemática más, si se consideran los propósitos del estudio del pasado reciente: el desconocimiento histórico de los conflictos presentes de la zona.

No obstante, el 21 de diciembre de 2012 el EZLN abandona el silencio que había mantenido desde finales de 2006 y se observa la movilización de más de 20 mil bases de apoyo zapatistas en cinco marchas lacónicas, silenciosas. Ocuparon las plazas centrales de Ocosingo, San Cristobal de Las Casas, Palenque, Altamirano y Las Margaritas “levantaron el puño y dijeron calladamente aquí estamos. Una vez más.” (*La Jornada*, diciembre 22, 2012). Sostenían una bandera de México y otra rojinegra del EZLN, con la simbólica estrella roja al centro. A su paso, recibían aplausos y les gritaban consignas de apoyo. “Vivan las mujeres zapatistas” expresaron algunos seguidores quienes hicieron recordar la activa

participación de las mujeres en la contienda<sup>32</sup>. La magnitud de la protesta está enmarcada en la conmemoración de la masacre de Acteal<sup>33</sup> y reafirma la vigencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, un movimiento que resurge con fuerza y con una serie de comunicados que anuncian acciones como retomar el contacto con los adherentes a la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, tender puentes con otros movimientos sociales y mantener distancia crítica con la clase política, entre otros, aún cuando en diversas ocasiones se ha decretado su desaparición o irrelevancia; muestra de permanencia en la memoria colectiva, cualquiera que sea su acepción.

Sobre su presencia en los medios, en un comunicado difundido el 30 de diciembre de 2012 el EZLN manifiesta “nuestro andar no depende del impacto mediático, sino de la comprensión del mundo y de sus partes”.<sup>34</sup> Tal vez a ello se debe la permanencia en la memoria colectiva de personajes como Absalón Castellanos, ex gobernador de Chiapas secuestrado por el EZLN el 3 de enero de 1994 y puesto en libertad el 16 de febrero del mismo año tras negociar su liberación con el gobierno federal; el obispo Samuel Ruiz, propuesto por el bando zapatista como integrante de la Comisión Nacional de Intermediación, en las pláticas de reconciliación; Manuel Camacho Solís, aspirante a la candidatura de la presidencia de la república por el Partido Revolucionario Institucional. Luis Donaldo Colosio, vencedor en la contienda interna y candidato priista en las elecciones de 1994, de quien mucho se especuló en cuanto a que tal vez sería el primer candidato del PRI en no alcanzar la *silla* pues ya se respiraba en el ambiente la necesidad del cambio político<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> La última manifestación de esta magnitud ocurrió el 7 de mayo de 2011, durante la Marcha por la Paz convocada por el poeta Javier Sicilia, fundador y dirigente del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad.

<sup>33</sup> En un comunicado, Amnistía Internacional recordó que esta masacre es uno de los momentos más oscuros de la historia reciente de México.

<sup>34</sup> El movimiento cuenta con el portal electrónico Enlace Zapatista donde tiene contacto constante con diversas organizaciones y mantiene informados a sus seguidores tanto de sus actividades como de la persecución y hostigamiento de que son objeto.

<sup>35</sup> Y así fue: el 23 de marzo, en la colonia Lomas Taurinas de Tijuana, se perpetró el atentado que horas más tarde terminaría con su vida, hecho que dio al nuevo abanderado priista, Ernesto Zedillo Ponce de León, la banda presidencial, posponiendo por seis años el cambio, la alternancia o ambos según el cristal con el que se mire.

Del lado insurgente la comandanta Ramona, indígena tzotzil descrita por Hermann Bellinghausen en *La Jornada*, el 7 de enero de 2006, como “una mujer de estatura mínima, casi monolingüe y casi analfabeta y, para colmo, enferma de gravedad” (cáncer es la palabra) “¿Cabe imaginar un ser humano más peligroso?”<sup>36</sup>; así como David, Tacho, Esther y Miguel, entre otros, cada uno con su misión de combatientes como integrantes del Comité Clandestino Revolucionario Indígena.- Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; 23 comandantes en total y cientos de tzotziles, tzeltales, tojolabales y choles forman parte de las bases zapatistas y de la memoria colectiva de este acontecimiento que permanece... *a veces, a la espera del fiel olvido, mientras tratamos de comprender cómo es que se enlazan los testimonios o los textos con las imágenes para conformar la memoria colectiva, dando a las imágenes la categoría de documentos.*

---

<sup>36</sup> Las actividades de *La Otra Campaña* fueron suspendidas por tres días a raíz de su fallecimiento, acaecido el 6 de enero de 2006.

## IV

### Método de investigación

Tener conciencia sobre los detonadores que activan el pensamiento histórico y la forma en que se desarrollan sus componentes, es acercarse a enfoques educativos acordes con nuevas posturas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Desde este enfoque, la búsqueda de elementos que intervienen en el aprendizaje de la historia no es exclusiva del campo de la didáctica, es una búsqueda que compete también a la psicología educativa al requerirse respuestas sobre cómo se aprende la historia y cómo influye este aprendizaje en la construcción de marcos identitarios que darán al estudiante sentido de pertenencia a una comunidad determinada.

En este sentido, para tratar de identificar la probable relación entre el desarrollo del pensamiento histórico y el sentido de pertenencia marcado por la memoria colectiva, se trabajan tres supuestos; 1) la memoria colectiva alimenta la historia que dará identidad a los individuos y marcará las pautas para interpretar el mundo, a partir de elementos como el testimonio oral, las tradiciones, la escuela y, de manera sobresaliente, la imagen; 2) la memoria colectiva ha sido relacionada historiográficamente con el estudio del pasado reciente; y 3) la conjunción de estas dos acepciones de la memoria colectiva podría ser recuperada en el ámbito escolar para promover una forma particular de conocimiento: pensar históricamente. Para ello, es necesario identificar los vínculos existentes entre la imagen y la memoria colectiva en sus dos acepciones, y las repercusiones que tendría en el desarrollo del pensamiento histórico tanto fuera como dentro de la escuela, comparando el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico entre estudiantes universitarios y sujetos sin acceso a este nivel educativo, a partir de la memoria colectiva, vista ésta como el acto de rememorar un acontecimiento de la historia reciente de México, para lo cual se empleará la imagen como elemento detonador del recuerdo y el Movimiento del Ejército Zapatista de

Liberación Nacional (EZLN) de 1994, como acontecimiento de la historia reciente de México.

Con base en los planteamientos anteriores, se consideró contemplar diferentes grupos de análisis desde tres perspectivas:

- a) *Generacional*. Considerando que una de las características fundamentales de la memoria colectiva es su transmisión intergeneracional, se estableció un grupo de participantes con aquellos que por su edad vivieron los acontecimientos; y, otro grupo con aquellos que no habían nacido o eran muy pequeños y, más que de vivencias, se han alimentado de las memorias de sus antecesores.
- b) *Ámbito escolar y extraescolar*. El límite entre el ámbito escolar y el extraescolar se marcó en el nivel universitario; es decir, en el ámbito extraescolar se entrevistaron personas sin estudios universitarios y en el escolar a personas con este nivel educativo, específicamente estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en pedagogía.
- c) *Especialistas*. Para aclarar algunas dudas que se presentaron durante la aplicación de las entrevistas al grupo de estudiantes de pedagogía, se agregó un grupo de estudiantes de la licenciatura en historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, considerados como especialistas en temas históricos y que tal vez marcarían la pauta para considerar variaciones importantes en las respuestas.

Con respecto al Grupo E, conformado por estudiantes de la licenciatura en historia, cabe aclarar que se consideró su inclusión después de haber iniciado la aplicación de las entrevistas pues surgieron dudas sobre el tratamiento que se daría al pasado reciente en un espacio estrechamente relacionado con la investigación, transmisión, conocimiento y procesos de producción de la historia profesional. En el Cuadro No. 2 se pueden apreciar de forma esquemática los criterios de selección de cada uno de los grupos establecidos.

**Cuadro No. 2. Criterios de selección de los grupos participantes**

<b>Grupo</b>	<b>No. de integrantes</b>	<b>Criterios de selección</b>
A	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 18 años o más y en la actualidad cuentan con estudios universitarios en proceso, interrumpidos o concluidos en alguna universidad pública del Distrito Federal (adultos con estudios universitarios)
B	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 18 años o más y que a la fecha no han realizado estudios universitarios (adultos sin estudios universitarios)
C	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos y que en la actualidad cuentan con estudios de licenciatura en pedagogía en proceso, interrumpidos o concluidos en la Universidad Pedagógica Nacional (jóvenes con estudios universitarios)
D	3	Personas que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos y que a la fecha no han realizado estudios universitarios (jóvenes sin estudios universitarios)
E	3	Estudiantes de la licenciatura en historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México que al surgir el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994) tenían 15 años o menos (jóvenes especialistas)

Para el acopio de datos, se diseñó una entrevista semi estructurada; es decir, basada en una guía de preguntas sobre las cuales el entrevistador tiene libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, características esenciales de las entrevistas cualitativas, de acuerdo con Rogers y Bouey (Hernández, 2006; 598):

1. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
2. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y dirección de la entrevista.
3. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
4. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
5. La entrevista tiene un carácter amistoso

Podría decirse que los sujetos son la fuente de la cual se obtendrá información sobre los procesos que se generan en su interior para dar paso al acto de recordar, a partir de su interacción con la imagen. En atención a lo anterior, se diseñó la entrevista dividida en dos partes: la primera parte es un cuestionario que permite conocer aspectos personales del participante como su edad, género, lugar de nacimiento y escolaridad que hace las veces de rapport, así como de introducción al tema y a las características de las actividades a desarrollar. También se incluyen preguntas relacionadas con algunos acontecimientos de la historia reciente de México.

En la segunda parte todas las preguntas son abiertas y consta de cinco actividades con fotografías. Las actividades están organizadas primero desde el rescate de recuerdos sin imágenes, después con imágenes y posteriormente relacionando las imágenes entre sí para estimular la narración oral, a fin de pasar de nivel de dominio de lo concreto a lo abstracto; el objetivo es estimular recuerdos de manera espontánea (sin imágenes y sin información adicional), y después pasar a actividades con fotografías para tratar de identificar su uso en el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente del país y con ello su apoyo en la conformación de la memoria colectiva o el desarrollo del pensamiento histórico; esto, de acuerdo con Sánchez (2011), quien considera la fotografía como vehículo ideológico y como elemento de mediación social en la transmisión de la cultura, dando paso a la conformación de la memoria individual y colectiva. Para ello, se pidió a los entrevistados observar fotografías, en este caso, del Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994.

La finalidad de esta secuenciación de ejercicios fue observar cómo se usa la imagen en el acto de recordar y si, a su vez, el acto de recordar influye en el pensar históricamente. Esta parte del análisis se realizó a partir del esquema para la formación de competencias del pensamiento histórico propuesto por Santisteban (2010), teniendo como ejes la interpretación histórica de fotografías y la narración del acontecimiento como representación de la historia.

Para contrarrestar de alguna manera el problema de la fiabilidad con respecto al contexto de procedencia de la imagen, a su función de retórica o de calidad del recuerdo (Burke, 2001), se consideró indispensable contar con las características específicas de la fotografías, como el año y lugar en que fueron tomadas (Romano, 1999), las cuales pueden observarse en el catálogo adjunto al documento como Anexo 2. Cabe hacer notar que la elección de las fotografías como elemento de identificación se debe a la estrecha relación de éstas en la conformación de la memoria colectiva del ámbito extraescolar y a su calidad de fuente histórica potenciadora del desarrollo de competencias del pensamiento histórico en el aula.

Las fases del trabajo de investigación fueron las siguientes:

- i. El trabajo de investigación se inició con la conceptualización de memoria colectiva y pensamiento histórico, se estableció la fotografía como detonante del acto de recordar y, el Movimiento Zapatista de 1994, como acontecimiento de la historia reciente de México
- ii. a partir del marco referencial se establecieron los siguientes indicadores: para el desarrollo del pensamiento histórico, las competencias identificadas por Santisteban (2010): conciencia histórica, representación de la historia, empatía histórica e interpretación de la historia; los elementos que conforman la memoria colectiva surgieron del análisis de los datos recabados en la entrevista; y, para el Movimiento Zapatista no se requirieron indicadores pues el propósito no fue medir el nivel de conocimientos sobre el tema sino cómo se introyecta el acontecimiento en la memoria colectiva y cómo se reproduce desde el pensar históricamente
- iii. una vez establecidos los indicadores se diseñó el instrumento de acopio de información y se procedió a la búsqueda y selección de participantes para la aplicación del instrumento.

El tratamiento de la investigación corresponde a un estudio de caso de tipo exploratorio, en el que intervienen conceptualmente la recuperación de la memoria

colectiva y su impacto en el pensamiento histórico. La relación de ambos conceptos se establece por medio del diálogo de dos contextos, el ámbito escolar universitario y el extraescolar, con el uso de la imagen como detonador del acto de recordar y el Movimiento Zapatista de 1994 como acontecimiento de la historia reciente del país.

Cuando la forma es fondo es necesario considerar que en algún momento, el éxito de una investigación, más que en el número de participantes, de instrumentos o de aplicaciones de los mismos, radica en la forma de analizar los datos recabados y en las relaciones que puedan establecerse entre ellos. Este aspecto se complica cuando la información proviene de la oralidad de los sujetos, donde la subjetividad del participante, del entrevistador y hasta la impregnada en el instrumento mismo pueden llevar a una interpretación errónea de los datos. Para tratar de contrarrestar este aspecto, se realizó un análisis de frecuencias de algunas respuestas de los ítems cerrados, cuyos resultados fueron comparados con el análisis cualitativo de las respuestas a los ítems abiertos.

Desde la teoría puede decirse que es factible el vínculo entre la imagen, la memoria colectiva y el pensar históricamente pero ¿Cómo se generan estos vínculos? ¿Hay una transferencia de significados que va de la imagen hacia la conformación de la memoria colectiva? ¿Existe relación entre la memoria colectiva extraescolar y el pensar históricamente del ámbito educativo?

En el sujeto se puede encontrar la respuesta, cuando la forma de análisis llega al fondo de la cuestión.

## **SEGUNDA PARTE**

### **Evidencia empírica y Análisis de resultados**

## V

### **La memoria colectiva. Dos ámbitos de estudio**

El primer paso para incursionar en la memoria colectiva consistió en identificar algunos referentes mediante los cuales ésta se transmite en la sociedad mexicana fuera del ámbito escolar y, en un segundo momento, si estos elementos identificados apoyan el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente de México en el contexto escolar, entendiendo recordar como recordar para un fin específico.

En cuanto al acopio de datos, a cada participante se le aplicó una entrevista semi estructurada diseñada ex profeso (Anexo 1). Aún cuando se trata de un estudio cualitativo, en la primera parte de la entrevista se realizó un análisis de frecuencias, con la cual se intentó corroborar la intervención de algunos elementos como transmisores de la memoria colectiva en el ámbito extraescolar; los resultados se presentan a continuación.

#### **Elementos de transmisión de la memoria colectiva en el ámbito extraescolar**

Tomando en cuenta que la memoria colectiva está directamente relacionada con el pasado reciente, se mencionaron a los entrevistados diez acontecimientos que impactaron a la sociedad mexicana por haber alterado la vida cotidiana de ésta en su conjunto. Los acontecimientos seleccionados se presentaron con un orden arbitrario en la entrevista, para saber si se habían transmitido y cuales fueron los mecanismos de transmisión; para el análisis, se organizaron cronológicamente de la siguiente manera:

**Cuadro No. 3. Lista de acontecimientos**

<b>Nº</b>	<b>Acontecimiento</b>
1	Movimiento Estudiantil del 68
2	Terremoto del 85
3	Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)
4	Asesinato de Colosio
5	Error de diciembre (1994)
6	Primera elección para jefe de gobierno del Distrito Federal
7	Transición a la democracia (inicio del gobierno panista)
8	Proceso electoral del 2006
9	Guerra contra el narco
10	Epidemia de influenza

Saber si los participantes conocían o habían escuchado comentarios sobre estos sucesos fue la forma de iniciar el rescate de sus recuerdos. La pregunta específica fue ¿Conoces o has escuchado comentarios sobre...? para cada uno de los acontecimientos, con solo dos opciones de respuesta (si, no). A partir del análisis de frecuencias de las respuestas se pudo observar que, en general, los acontecimientos del pasado reciente están presentes en la memoria colectiva de todos los entrevistados (Gráfica No.1), pues no se observa diferencia entre ellos, con excepción de la primera elección para jefe de gobierno del Distrito Federal y del denominado error de diciembre de 1994.

Estos datos también reflejan que la distancia en el tiempo no es un factor determinante para el rescate de recuerdos; es decir, los temas más recientes no son los más recordados, sino aquellos de mayor violencia, ya sea a partir de una catástrofe social, como el movimiento estudiantil del 68, o de una catástrofe natural, como el terremoto del 85. En cambio, los acontecimientos con menor carga de violencia pero en ocasiones con mayores consecuencias estructurales, se enmarcan más en el olvido de los participantes<sup>37</sup>, como la primera elección para jefe de gobierno del Distrito Federal o el error de diciembre de 1994.

<sup>37</sup> Lo cual podría relacionarse con una visión acontecimiental, quizá heredera de la historia escolar.

**Gráfica No. 1.**

**Participantes que han escuchado sobre cada acontecimiento**

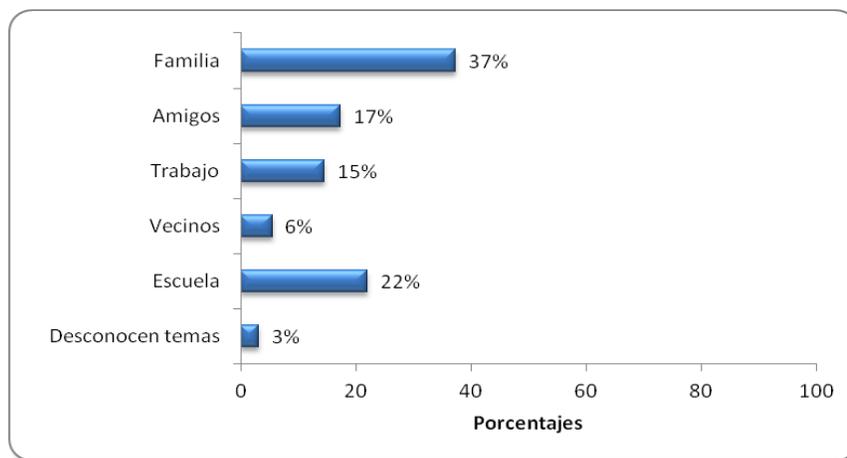


También se incursionó en los ámbitos donde los recuerdos de estos acontecimientos son transmitidos y socializados, a partir de la pregunta ¿Cómo te enteras del acontecimiento y dónde lo socializas? Para analizar las respuestas se consideraron los porcentajes de información obtenida en cada ámbito (Gráfica No. 2), de ahí se infiere que la transmisión y socialización del pasado reciente, vinculado a la memoria colectiva, se establece en un porcentaje mayor dentro del ámbito familiar (37%), seguido por la escuela (22%), los amigos (17%), el trabajo (15%) en aquellos participantes que ya se han insertado en el ámbito laboral, y finalmente, los vecinos (6%). Quedando solo en 3% los temas de los cuales algunos entrevistados no cuentan con información (como el de la primera elección para jefe de gobierno del Distrito Federal principalmente).

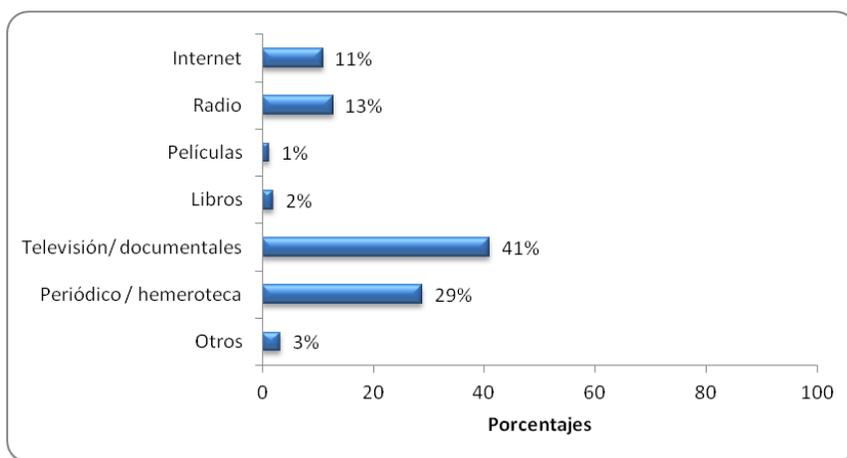
Así mismo, se interrogó a los participantes sobre el medio de comunicación que usan para enterarse de estos acontecimientos (Gráfica No. 3), de donde se desprende que los medios empleados con mayor frecuencia son la televisión (41%) y el periódico (29%), quedando muy por encima de la radio (13%) y el Internet (11%). La interpretación que podría darse al respecto es que la televisión y el periódico tienen dos ventajas sobre los otros medios: 1) ambos tienen difusión a nivel nacional y, en el caso de la televisión se suma el bajo costo económico pues el 92.6 por ciento de las viviendas del país cuenta al menos con televisión

abierta, según datos del Censo de Población y Vivienda del 2010, donde se emplea el sistema de de cadena nacional para informar a la población sobre acontecimientos relevantes de interés general; 2) cuentan con imágenes que los convierten en formas de comunicación visual, que satisfacen la curiosidad del espectador al provocar en éste el efecto realidad, requerimiento de la dinámica de comunicación actual, en el caso de la televisión, y continuidad a la transmisión intergeneracional de una tradición, en el caso de la lectura del periódico.

**Gráfica No. 2.**  
**Ámbitos de transmisión y socialización de recuerdos**



**Gráfica No. 3.**  
**Medios de comunicación más empleados**



En cuanto a los libros y películas, quedan en 2% y 1% respectivamente, lo cual podría relacionarse no solo con su poco uso en el ámbito extraescolar, sino también a la escasa representatividad de estos materiales para transmitir los acontecimientos del pasado reciente dentro de la escuela, pues al tratarse de acontecimientos contemporáneos parecerían ya no requerir explicaciones más complejas o de mediadores entre el acontecimiento y la interpretación propia.

Al no encontrar diferencias sustanciales entre los cinco grupos, el análisis de frecuencias se realizó de forma general para el ámbito extraescolar, destacando lo siguiente:

- i. *La familia* es el ámbito de transmisión de acontecimientos del pasado reciente de mayor arraigo entre jóvenes y adultos. En consecuencia podría manifestarse que la transmisión intergeneracional de la memoria colectiva continúa siendo perpetuada desde la familia; en ella se gestan y transmiten las huellas o recuerdos que darán sentido de pertenencia a los individuos a partir de testimonios, imágenes, signos y símbolos provenientes principalmente de la televisión y el periódico. En cuanto a la participación de la escuela y el trabajo, estos ámbitos se caracterizan por socializar la memoria de forma prioritaria entre pares como se refleja en comentarios espontáneos de los entrevistados, los cuales se analizan cualitativamente más adelante.
- ii. *Televisión y periódico* son los medios de comunicación más empleados para enterarse de acontecimientos del pasado reciente. Estas acciones, es decir, ver televisión y leer periódico tal vez sean códigos de conducta establecidos desde el ámbito familiar que trascienden la moda centrada en el empleo de Internet<sup>38</sup>. Con respecto al periódico, resalta el comentario de Carlos<sup>39</sup>, estudiante de la licenciatura en historia, quien incluso emplea la red para leer el periódico privilegiando finalmente este último medio de comunicación. “Leo el

---

<sup>38</sup> Cabe mencionar que los datos son previos al proceso electoral del 2012 en México. Durante este proceso se dio un *boom* de las redes sociales como difusoras de información, incluso sobre la televisión abierta, pero se presentó extemporáneamente en relación con la aplicación de la entrevista.

<sup>39</sup> Se asignaron pseudónimos a todos los participantes para respetar la confidencialidad de sus respuestas.

periódico en Internet regularmente. La Jornada, Reforma y El Universal y La Razón, bueno no es el mejor periódico pero bueno te lo están regalando pues le puedes dar una hojeadita y es otra opción”. Así mismo se rescata el comportamiento de Lilia, estudiante de pedagogía, quien comenta con respecto al asesinato de Colosio “Obviamente cuando estaba todo eso yo estaba mini pero ya estando en la prepa fue cuando ya me empezó a interesar eso de Salinas de Gortari, en el transcurso de Zedillo ¿no?... En Oaxaca fui a la hemeroteca y ahí me empapé de esa información y por Internet”.

Los resultados obtenidos marcan la relevancia que cobra la contribución de la familia en la conformación de la memoria colectiva, lo cual no significa que ésta pueda prescindir de aquellos que no destacan de forma tan preeminente; este es el caso, por ejemplo, de la escuela con un 22% del total de menciones en cuanto a la transmisión y socialización de acontecimientos del pasado reciente. No obstante, los libros y películas que podrían estar relacionados directamente con el estudio del pasado reciente en el ámbito escolar adquieren solo el 3% de crédito como promotores de los mismos acontecimientos, entonces ¿Cómo se conforma la memoria colectiva y cuáles son los referentes que apoyan la enseñanza del pasado reciente dentro del aula? Para dar respuesta a este cuestionamiento, se efectuó el análisis cualitativo de los comentarios expresados por algunos entrevistados a fin de explorar la forma en que se aborda el pasado reciente en el ámbito escolar.

## **Memoria colectiva en el ámbito escolar**

La memoria colectiva tiene diversas acepciones, una de ellas está relacionada con su conformación fuera de la escuela en función de las marcas acuñadas por experiencias vividas o transmitidas y que le dan a cada individuo un sentido de pertenencia a un grupo en particular. Esta memoria colectiva se ve socializada y resignificada en diversos ámbitos, entre los cuales se encuentra la escuela. A partir de su ingreso al ámbito escolar, la memoria colectiva se percibe con otra

acepción pues en ese espacio se incursiona en la enseñanza del pasado reciente dentro del aula, con al menos dos funciones específicas: 1) transmitir la historia de los grupos sociales y, 2) fortalecer el sentido de pertenencia a determinadas comunidades (Jelín, 2002), referentes indiscutibles de unión y colaboración entre la memoria colectiva cotidiana y la institución escolar, lo cual reafirma a la escuela como un lugar privilegiado de desplazamiento de puntos de vista de la memoria (Ricoeur, 2010).

En función de estos supuestos, se ha realizado el análisis cualitativo de algunos comentarios expresados por los participantes, en el entendido de que en México no existen antecedentes significativos del estudio del pasado reciente y, por ende, tampoco de la enseñanza del mismo. No obstante, se pretende iniciar con la identificación de características de la memoria colectiva que vinculen ambos ámbitos. El análisis se ha efectuado observando los comentarios de forma grupal.

► Grupo A.

Adultos con estudios universitarios

Este grupo está integrado por tres participantes, dos hombres y una mujer. Frida manifestó no haber escuchado en el ámbito escolar sobre los acontecimientos mencionados; en el mismo caso se encuentra Alberto, salvo en lo referente al Movimiento Estudiantil del 68 sobre el cual refirió:

Impresionante, porque yo estudié en una tele secundaria y esa tele secundaria estaba financiada por una asociación de jóvenes llamada JUPAM (Juventud Unida para el Progreso y la Amistad Mundial) y uno de ellos murió en el 68 y sus compañeros llevaron un como periódico mural con fotografías donde él estaba y que había desaparecido y que no lo habían encontrado, entonces fue en la escuela y a través del tiempo ha sido en mi casa y en el trabajo que por alguna circunstancia en sus aniversarios, etc. sigue siendo recordado

Al respecto, Alberto considera la escuela como medio de transmisión de información sobre el acontecimiento; en cuanto al acto de recordar, aquel que lleva a establecer códigos de comportamiento y de preservación y transmisión intergeneracional de acontecimientos, éste se da en el ámbito

familiar y laboral al ser ahí donde se recuerda y conmemora al joven desaparecido y, aún sin proponérselo, se recuerdan y transmiten puntos de vista relacionados con la memoria colectiva que prevalece sobre ese acontecimiento. Este aspecto se refuerza considerando que el participante se encuentra en la actualidad cursando la licenciatura en pedagogía y refiere no haber visto el tema en este nivel, en el nivel medio superior o en algún otro momento dentro de su trayectoria escolar.

El tercer participante, Israel, reforzaría la idea de que el pasado reciente es poco estudiando en el ámbito escolar al manifestar sobre el asesinato de Colosio "... ha de ver sido en el noventa y tantos, fue en la prepa más o menos, casi en la escuela no se platicaban cosas de esas, nada más en la familia y eso porque fue un evento muy sonado y más por los medios de comunicación que hicieron un escándalo". Sin embargo, se presenta un aspecto no contemplado al inicio de la investigación, que si bien los planes y programas están ajustados en general al sistema educativo nacional, el contexto específico de cada escuela también permea sobre todo el currículum real y el oculto durante las clases, modificando de alguna manera los contenidos del currículum oficial, lo cual concuerda con los planteamientos de Debatista (2004) en el sentido de que las políticas educativas<sup>40</sup>, en este caso las específicas de cada plantel, además de regular el modelo de estudiante que se aspira formar, enmarcan las distintas versiones del pasado y gestionan los procesos de transmisión intergeneracional. Como lo expone Israel en el siguiente comentario relacionado con el Movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional:

No ahí sí fue más en la escuela, porque ahí estaba estudiando, yo estudié sociología en la UAM Xochimilco, sí es que para mí es [esta] la segunda carrera, yo entré como en el 96 pero obviamente fue cuando el subcomandante Marcos era ya muy popular y más en la UAM Xochimilco

---

<sup>40</sup> Debatista (2004) hace referencia a las políticas educativas oficiales a nivel macro, las cuales regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al parecer deben considerarse también aquellas políticas educativas presentes en cada una de las instituciones educativas, las cuales son implementadas de manera autónoma en determinados planteles o incluso a nivel micro en el aula.

que es una universidad de izquierda de corte político, entonces pues si obviamente teníamos mucha influencia de la izquierda y de los conceptos que el ejército manejó en el ejército zapatista

En el caso de Israel, seis de los diez acontecimientos enlistados fueron tratados en el ámbito escolar, específicamente en el contexto de la UAM Xochimilco, pues en la actualidad el entrevistado se encuentra cursando el último semestre de la licenciatura en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (a ella se refiere al mencionar lo de la segunda carrera) sin que se haya visto alguno de los temas a lo largo de ésta o incluso en otro nivel educativo, como él mismo refiere.

Con base en lo anterior, puede decirse que los adultos con estudios universitarios cuentan con referentes muy claros de los acontecimientos del pasado reciente, la mayoría de ellos no fueron adquiridos en la escuela sino en el ámbito familiar, a partir de su propia experiencia y con el apoyo de los medios de comunicación como transmisores, pues en la escuela no se hallan dispuestos los mecanismos de intercambio y socialización de la memoria colectiva proveniente del exterior, salvo en los pocos casos donde el contexto escolar se ve marcado con alguna tendencia ideológica específica y busca transmitirla a su comunidad.

➤ Grupo B  
Adultos sin estudios universitarios

Este grupo está integrado por tres adultos sin estudios universitarios, dos mujeres y un hombre. En el caso de Laura, quien realizó estudios de primaria y secundaria, refiere que ninguno de los diez acontecimientos fue tratado en la escuela; en el mismo caso se encuentra Daniela, participante que suspendió sus estudios en los primeros semestres del nivel medio superior; y, finalmente, David, con estudios de primaria y secundaria abierta realizados siendo adulto, quien menciona que hacía comentarios de modo personal con el profesor antes o al final de la clase, pues sus compañeros siempre estaban de prisa y terminando la clase se despedían de inmediato. A la pregunta expresa ¿En el

tiempo que estudió la secundaria abierta, platicaron sobre alguno de estos temas, los abordaban en las clases para dar ejemplos de alguna cosa? Su respuesta fue:

Solamente con el maestro que era el que me hacía comentarios. Me decía ¿te acuerdas del temblor del 85? Cuánta gente sufrió. Incluso gente que ni les pasó nada a sus viviendas y se aprovecharon y les dieron viviendas y los que en verdad necesitaban no les dieron. Era un profesor que era hermano de Navarrete del PRI, más bien del PRD...

La particularidad de este grupo de adultos sin estudios universitarios es que sus respuestas con respecto al ámbito escolar son muy escuetas, los recuerdos sobre sus experiencias son pocos y no están relacionados con sus estudios o materiales de clase, sino con el acercamiento a algún profesor en particular, por lo que podría suponerse que la escuela o los elementos que la conforman, al menos en el nivel básico, no resultan significativos en cuanto a la socialización de la memoria colectiva. Por el contrario, en el comentario de David, puede observarse que la edad si podría ser un factor relacionado con la inquietud por conocer más sobre estos temas; de ser así, la transmisión intergeneracional tendría mayor relación con el estudio del pasado reciente que el diseño curricular o los procesos de escolarización.

► Grupo C  
Jóvenes con estudios universitarios

En este grupo se entrevistaron a tres mujeres recién egresadas de la licenciatura en pedagogía. Ana manifestó haber escuchado en el nivel universitario cinco de los diez temas y Carmen siete, también en la universidad. En el caso de Lilia, la tercer participante, los temas abordados en el ámbito escolar fueron ocho, todos en el nivel medio superior, pero casi exclusivamente con los compañeros de clase, lo cual es sintomático de los conflictos que podría generar el estudio del pasado reciente en el ámbito escolar por la compleja relación historia oficial/memoria colectiva (proveniente del entorno

extraescolar), ante temas relacionados con la “historia vivida” (Broquetas y Fraga, 2008), como se aprecia en el siguiente diálogo<sup>41</sup>:

**L:** No porque bueno yo estaba me parece que en la prepa y estaba prohibido hablar de política y todo eso.

**M:** ¿Se los prohibían expresamente?

**L:** Exacto. Porque estábamos en el salón y los maestros no, no hay que hablar de eso. Porque como estaba prohibido en la escuela hubo un tiempo en que nosotros íbamos a fiestas con un maestro y lo grabábamos y lo subíamos a internet y obviamente ya estaba prohibido hablar en la escuela y también en el salón mejor dejaban de hablar porque en cualquier momento no vayan a salir con la grabadora.

La problemática presentada al interior de la preparatoria de Lilia promueve una búsqueda personal de información extramuros, la cual no deja de relacionarse con la obtenida en la escuela, como sucedió con el tema del asesinato de Colosio:

Ese fue precisamente con lo de Luis Donald Colosio cuando yo empecé a investigar un buen de cosas porque quise investigar sobre Salinas de Gortari y empecé a ver que Salinas de Gortari hizo lo del tratado de libre comercio y ahí fue cuando empezó es que el EZLN, dije hay que es eso y le di click y empecé a investigar y también en la historia, en los libros, también en la escuela nos lo mencionaban el ejército zapatista.

Lilia comentó que platica y busca información sobre el pasado reciente fuera del espacio escolar con la familia, en documentales, en las hemerotecas o en Internet e incluso, en algunas ocasiones, es ella quien saca los temas a colación durante las clases, principalmente de historia. A continuación, un fragmento de sus comentarios respecto a la guerra contra el narco

Cuando llegó Tv Azteca a Oaxaca empezó a hablar del narcotráfico y ese tipo de cuestiones... ya estando aquí en la universidad fue cuando más me empapé de lo del narcotráfico, que es lo que representaba aquí en México...

Las entrevistas hechas a estas jóvenes reflejan que sí se tocan temas del pasado reciente en el ámbito escolar, específicamente en el nivel universitario. No obstante, la mayoría de las participantes no hacen alusión o mayores comentarios sobre ellos, lo cual podría deberse a que el pasado reciente está

---

<sup>41</sup> Diálogo sostenido entre Lilia (L) y yo (M) durante la entrevista.

más relacionado con los intereses personales que con los conocimientos que pudieran adquirirse en el aula. De los comentarios expresados por una de las participantes se rescata que el interés puede surgir en el nivel medio superior y dar la pauta para continuar con su estudio y vinculación en la universidad, siendo los propios estudiantes quienes propician no solo el recuerdo, sino la rememoración al buscar como fin específico la socialización e intercambio de puntos de vista de la memoria colectiva proveniente del ámbito extraescolar y de los conocimientos previos adquiridos en otros niveles educativos.

► Grupo D  
Jóvenes sin estudios universitarios

En este grupo participaron una mujer y dos hombres, todos con estudios de bachillerato. Isabel manifestó no haber escuchado en la escuela sobre los temas enlistados. Sin embargo, en la segunda parte de la entrevista, al preguntarle más puntualmente ¿Nunca abordaste el tema del EZLN con ninguno de tus maestros o en alguna de tus clases? dijo haber visto el tema en el bachillerato pero no recordar la materia. La misma situación se presentó con René quien expresó, en principio, solo haber escuchado sobre la epidemia de influenza en la escuela y, al hacerle la pregunta anterior en la segunda parte de la entrevista, refirió lo siguiente:

**R:** Pues así pláticas con mis maestros, básicas

**M:** En qué nivel?

**R:** En secundaria

**M:** ¿Te acuerdas en qué materia?

**R:** Historia

**M:** ¿Salía el tema a colación o era un tema de clase?

**R:** No salía así nada más a colación

En cuanto a Bruno, escuchó cinco temas en secundaria y bachillerato: el movimiento estudiantil del 68, el terremoto del 85, el proceso electoral del 2006, la guerra contra el narco y la epidemia de influenza. Como puede observarse en dichos temas no se incluyó el movimiento del EZLN pero, igual

que los otros participantes, al llegar al segundo momento de la entrevista y ante la pregunta puntual señaló:

**B:** Lo abordamos en historia nada más

**M:** ¿En qué nivel?

**B:** Secundaria y algo en la prepa, no mucho

**M:** ¿Era como un tema de la materia o salió espontáneamente?

**B:** En la preparatoria salió espontáneamente, en la secundaria sí era un tema

**M:** ¿Sí era un tema, estaba en el programa?

**B:** Bueno, yo no vi muy bien el programa pero pues lo tomó varios días la maestra

**M:** ¿Pero en la prepa en qué materia, también en historia?

**B:** Sí, también en historia.

La situación presentada por el grupo de jóvenes sin estudios universitarios, podría confirmar la idea de que son poco valorados los conocimientos adquiridos en la escuela sobre el pasado reciente, pero en un ejercicio de mayor concentración o detalle surgen recuerdos relacionados directamente con el ámbito escolar. Otro aspecto a resaltar es que ninguno de los participantes hizo comentarios sobre los acontecimientos enlistados en la primera parte de la entrevista, contrario a lo sucedido en los otros grupos, donde al menos uno de los participantes y aún de forma breve hizo alusión a éstos, lo cual tal vez tenga que ver con poco interés por el pasado reciente y, por ende, con el desarrollo del pensamiento histórico.

➤ Grupo E  
Jóvenes especialistas

El grupo está integrado por una mujer y dos hombres, estudiantes del sexto semestre de la licenciatura en historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Rosa comentó que escuchó seis de los diez temas del pasado reciente en la escuela y Carlos ocho. Juan también escuchó ocho de los temas en la escuela y de sus comentarios se rescata que éstos fueron vistos en la secundaria por dos profesoras de la materia de español:

Hubo algunos temas que tratamos en la secundaria sobre eso, era la maestra de español no de historia, ella apoyaba al subcomandante Marcos, nos hablaba de eso.

En la escuela, en secundaria, había una maestra que participó, entonces ella fue el primer acercamiento que tuve acerca del movimiento del 68 la maestra de español... si se da cuenta no son maestros de historia, ellas dos, formación universitaria, claro, una estudió comunicación en ciencias políticas y la otra estudió me parece que letras hispánicas, de formación universitaria, se salían a veces del temario y daban estos temas pero no eran de historia.

Las maestras de, estas dos maestras de español precisamente, nos platicaban sus anécdotas sobre el sismo del 85.

De lo rescatado hasta aquí surgen diversas preguntas que tal vez den la pauta para nuevas investigaciones al respecto ¿Pudiera decirse que hay algún motivo por el que los profesores no vinculan el pasado con el presente o al menos con el pasado reciente? ¿La formación normalista de la Escuela Normal Superior difiere en este aspecto con la formación universitaria de los profesores egresados de la UNAM, en el sentido de que hay una tendencia de los universitarios a abordar el pasado reciente que no se observa en los normalistas? Todo esto en nivel de secundaria por supuesto.

Juan también mencionó haber estudiado en la preparatoria número seis donde estos temas eran socializados fuera del aula, entre pares y con ciertos grupos minoritarios, particularmente *los de El Cubo*<sup>42</sup>. Una situación semejante se presenta en el nivel universitario:

En el ambiente en el que estamos, en el de la Facultad de Filosofía y Letras, en el colegio de historia, no es un tema que toquemos muy seguido pero implícitamente creo que sí se mantiene una actitud crítica frente a lo que se considera transición a la democracia y sobre todo el régimen panista, pero no dan como una materia o un maestro en especial que nos hable sobre eso... es un tema que no se habla en clases pero se habla en pasillos entre los compañeros

---

<sup>42</sup> Se denominan estudiantes de *El Cubo* a agrupaciones de estudiantes con intereses políticos o abiertamente activistas de diferentes instituciones de educación media superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Aún los temas manejados en el salón de clases por los profesores, no son tratados de manera exhaustiva o a profundidad, como se observa en el comentario de Juan con respecto al error de diciembre:

En la escuela, a nivel muy superficial. Aquí en la facultad no lo abordamos directamente pero son comentarios que los maestros hacen... pero como comentario, algo que no es posible aislar del contexto histórico... en ese sentido muchas clases lo pueden mencionar pero no en específico y no a profundidad.

Cabe puntualizar que, en general, el pasado reciente tampoco se enseña a profundidad en la licenciatura de historia, salvo en los casos donde son del interés particular de los estudiantes, quienes deben inscribirse en las materias optativas correspondientes al área de historia contemporánea y que fuera de esta área el pasado reciente es abordado de forma espontánea y superficial en el salón de clases y de forma más crítica entre pares pero fuera del aula. También se resalta que estos temas no son tratados específicamente por maestros de historia, sino que pueden ser abordados en cualquier otra materia.

Como resultado de este apartado, se rescata que generalmente la memoria colectiva dentro del ámbito escolar, se presenta en tres niveles educativos: secundaria, bachillerato y universidad. Sin embargo, su tratamiento da la pauta para pensar que los acontecimientos del pasado reciente no están contemplados en los programas de clase de los docentes de historia, pues no hay profundidad en el tratamiento de los temas; los comentarios se dan de forma espontánea y esporádicamente; y, no se vinculan con otros temas de la materia o con el conocimiento histórico en general, Carlos argumenta la falta de programación de estos temas:

**M:** ¿Haz escuchado hablar en alguna de tus materias sobre la memoria colectiva? Aquella que historiográficamente está relacionada con el estudio del pasado reciente.

**C:** No, no lo he escuchado en ninguna materia

**M:** ¿Tienes alguna idea del motivo? Me da la impresión de que al tratarse de un tipo de historiografía, debería abordarse en alguna materia de la licenciatura en historia

**C:** Sí, pero es que el pasado reciente no se estudia porque no se puede historiar

Otra conclusión de este ejercicio es que no existen diferencias significativas entre los tres niveles escolares al abordar el pasado reciente, e incluso el tratamiento de estos temas es muy similar en la licenciatura de pedagogía y ciertas áreas de la licenciatura en historia, de acuerdo a lo expuesto por Rosa en el sentido de no haber escuchado el término memoria colectiva, o haber abordado temas al respecto en la licenciatura, lo cual fue corroborado por Juan como puede apreciarse en el siguiente diálogo:

**M:** Dentro de las materias ¿no tienen un tema en específico que venga en el programa?

**J:** Desconozco, hay una subárea en el Colegio de historia que se llama Historia moderna contemporánea de México, tal vez en alguna de esas venga, no lo se porque no he tomado esa subárea, en el sistema del Colegio de historia hay cuatro subáreas que dividen por períodos históricos y por lugares, principalmente México e internacional, entonces uno va escogiendo las que quiere de acuerdo a sus intereses y yo no las escogí.

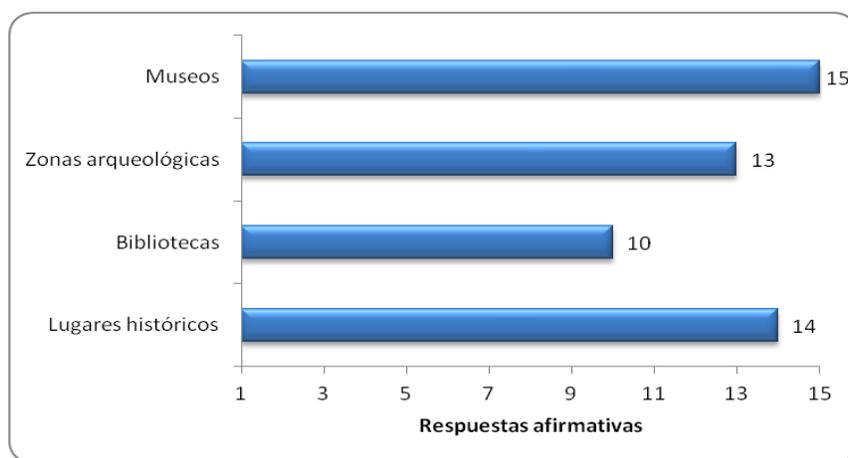
Un aspecto más a considerar es que, el nivel donde más se tratan los temas del pasado reciente es en educación media superior, pues de los nueve participantes jóvenes (Grupos C, D y E) uno no vio los temas en la escuela, dos los trataron en secundaria, dos en la universidad y cuatro en el nivel medio superior. No obstante, destaca el comentario de Israel, quien comentó que “de esos temas no se platicaba en la escuela” y el de Lilia incluso con la prohibición expresa de “no hablar de eso”. Por ello, podría decirse que el intercambio de puntos de vista de la memoria, dentro del ámbito escolar, se da en buena medida entre pares; aún así, la transmisión de la memoria colectiva, en su acepción del ámbito extraescolar, está conectada a la rememoración de acontecimientos del pasado reciente dentro de la escuela, lo cual se argumenta a continuación.

## **Relación entre los ámbitos escolar y extraescolar**

Para dar inicio a la relación entre los ámbitos escolar y extraescolar se analizó la pregunta sobre su gusto por asistir a lugares como museos, zonas arqueológicas, bibliotecas y lugares históricos, donde se conservan restos materiales

considerados por algunos autores como Todorov (2000) y Aguirre (2003) elementos que intervienen en la conformación de la memoria colectiva. Al respecto, la mayoría de las respuestas fueron afirmativas para todos los sitios (Gráfica No. 4); sin embargo, debido a que las respuestas afirmativas pudieron haber sido expresadas más por un deber ser que por un gusto real de asistir a estos lugares, se optó por incluir el análisis de algunos comentarios expresados espontáneamente por los entrevistados.

**Gráfica No. 4**  
**Participantes a los que les gusta asistir a museos, zonas arqueológicas, bibliotecas y lugares históricos**



Así, los participantes refirieron que, aún cuando son sitios que les atraen, asisten a ellos con poca frecuencia debido a la falta de tiempo o a los altos costos que representan, por lo que la asistencia voluntaria a los museos, por ejemplo, podría reflejar un punto de encuentro entre ambas conductas: la relacionada con recordar el pasado reciente en la escuela y la de transmitir la memoria colectiva en el ámbito extraescolar, de tal manera que las respuestas de los entrevistados establecen el vínculo entre estos restos y el sentido de pertenencia a una comunidad determinada. A pesar de ello, se considera este aspecto como alternativa para una nueva investigación, pues los restos materiales mencionados hacían referencia a la época prehispánica, lo cual los deja fuera del estudio del pasado reciente estrictamente hablando pero íntimamente relacionados a la

memoria histórica como parte de un sentido de pertenencia muy anclado en el presente y establecido incluso desde el ámbito extraescolar, lo cual plantea una relación entre memoria colectiva y memoria histórica distinta a la problemática del presente estudio, como lo explican Alberto y Lilia:

Alberto, adulto con estudios universitarios, al referirse a su gusto por los museos:

Me gustan en especial los prehispánicos, porque trato de buscar esa identificación con nosotros mismos... lo más importante no es el mestizaje, sino es reconocer la grandeza de estas culturas que dieron origen al mestizaje. Tal vez fue muy dura la situación del choque entre ambas pero si vemos las raíces tienen mucha riqueza, eso me interesa.

Lilia, estudiante de pedagogía, con respecto a las zonas arqueológicas: “La que más me gusta es Monte Albán, porque representa el orgullo de ser mexicana”.

De momento, es conveniente rescatar que aún cuando son escasas las visitas a estos lugares y, comúnmente, se relacionan más con la memoria histórica que con la memoria colectiva, sí son un punto de unión entre los ámbitos escolar y extraescolar pues tienen como referente de su recuerdo a la escuela y es el ámbito extraescolar donde se fomenta la continuidad de las visitas para “*conocer otras formas de expresión y otras personas a través de lo que hacen*” (Ana, estudiante de pedagogía) o para “*observar la vida cotidiana*” (Carmen, estudiante de pedagogía).

Por otra parte, la poca asistencia a bibliotecas da la pauta para considerar los libros como los menos empleados o muy poco significativos en la transmisión y rememoración del pasado reciente, lo cual, lamentablemente, es una característica que comparten la escuela y el ámbito extraescolar, al respecto Daniela aclara “lo que leo es el periódico pero casi libros no”, o incluso Laura manifestó nunca haber asistido a una biblioteca (ambas son personas adultas sin estudios universitarios).

Otro elemento que juega un papel importante en la forma como se procurará la transmisión de la memoria colectiva y el estudio del pasado reciente

es el contexto. Éste enmarca el sentido de pertenencia a un grupo en particular y se ve estimulado en la escuela por el modelo de estudiante que se aspira formar (Debatista, 2004), ya sea procurando su tratamiento en el aula como es el caso de la UAM Xochimilco expuesto por Israel, el cual fomenta la transmisión intergeneracional cuando los profesores muestran cierto interés hacia estos temas por haberlos escuchado de fuentes cercanas o por haber participado directamente en los acontecimientos; o en el caso contrario de Lilia, con la prohibición expresa de hablar sobre esos acontecimientos, con lo cual la transmisión se da exclusivamente entre pares pero, en ambos casos, con los conocimientos rescatados por el contexto del ámbito extraescolar, principalmente la familia. Así, la memoria colectiva generada familiarmente gira en torno al acontecimiento en sí mismo y la escuela promueve la argumentación sobre estos hechos, es decir, el “*deslazamiento de los puntos de vista de la memoria*” (Ricoeur, 2010) de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven pero en estrecha comunión, como se ejemplifica en los siguientes comentarios:

Israel, adulto con estudios universitarios, al referirse a la primera elección para jefe de gobierno del Distrito Federal

En la escuela y la familia porque ese sí fue un evento importante para nosotros, como parte de esta ciudad tan grande, que no habíamos elegido autoridad, entonces sí era muy importante que nosotros tuviéramos esa conciencia de elegir a alguien que ya ahora no era designado por el presidente sino que ya podíamos elegir directamente.

Lilia, estudiante de pedagogía, con respecto al ámbito familiar

*...con mi papá... Son pláticas que a lo mejor otros dicen hay por qué van a hablar de eso, pero a mí como me interesa mucho eso y aparte a él, bueno ayer le mencioné que estoy haciendo mi tesis sobre la enseñanza de la historia. Mi maestra fue la que me motivó a hacer eso, porque fue desde chiquita que esa maestra en especial dije no es que me gusta su manera de dar la clase, pero también fue por mi papá, porque mi papá no es que la historia, bueno... como que se emocionó*

Finalmente, los resultados de la investigación hacen evidente el hecho de que, en el ámbito extraescolar, la familia juega el papel principal en la transmisión de la memoria colectiva, esta transmisión se da generalmente de forma intergeneracional y emplea como elementos de apoyo la televisión, el periódico e Internet. Así mismo, se observó poco interés del trabajo escolar por el pasado reciente siendo mayor el intercambio de puntos de vista entre pares y fuera del aula que el intercambio profesor-alumno dentro del salón de clases, con lo cual la memoria colectiva del ámbito extraescolar y el estudio del pasado reciente de la escuela tienen como fuentes principales los testimonios de acontecimientos vividos, pues generalmente no se emplea material proveniente de la producción historiográfica, provocando que no existan diferencias de consideración entre los grupos al haber gran similitud entre las principales fuentes de información y los medios de transmisión entre un ámbito y otro.

## VI

### **La imagen: usos y función en la recuperación de la memoria colectiva**

Para alcanzar el objetivo de identificar el uso que se da a la imagen en el acto de rememorar un acontecimiento de la historia reciente de México, se hicieron tres preguntas específicamente sobre el EZLN, las cuales se emplearon para contextualizar en el tema a los participantes y como detonadores de recuerdos sobre el mismo:

- 1) ¿Has asistido a eventos relacionados con el Movimiento Zapatista de 1994 (EZLN)?
- 2) ¿Has abordado el tema en alguna de tus materias?
- 3) ¿Cómo te enteras de asuntos políticos?

El análisis de frecuencias de las respuestas indicó que solo Israel (adulto con estudios universitarios) asistió a un evento del movimiento zapatista “cuando llegó Marcos a la ciudad de México, que estuvo en la UAM”, cabe hacer notar que Israel era estudiante de la UAM y más que asistir, se encontraba ahí cuando el evento tuvo lugar, de donde se desprende que no hay cercanía importante entre los entrevistados y el movimiento que pudiera desequilibrar las respuestas entre los diferentes grupos de análisis.

En cuanto a los ámbitos donde más se enteraron del acontecimiento o donde mayormente lo socializan, éstos fueron el familiar y el escolar. Al respecto, nueve lo abordaron en la escuela, principalmente en el nivel universitario (4), en el medio superior (3) y en la secundaria (2); las materias donde se ve el tema son casi siempre las de historia pero no exclusivamente, pues manifestaron que temas como éste también surgen espontáneamente en otras materias aún cuando no estén incluidos en los programas escolares, como puede apreciarse en el siguiente diálogo con Bruno (joven sin estudios universitarios):

**B:** Lo abordamos en historia nada más”  
**M:** ¿En qué nivel?  
**B:** Secundaria y algo en la prepa, no mucho  
**M:** ¿Era como un tema de la materia o salió espontáneamente?  
**B:** En la preparatoria salió espontáneamente, en la secundaria sí era un tema  
**M:** ¿Sí era un tema, estaba en el programa?  
**B:** Bueno, yo no vi muy bien el programa pero pues lo tomó varios días la maestra

Con respecto al ámbito familiar, siete de los entrevistados manifestaron haber abordado el tema en la familia y diez con los amigos que, junto con la televisión y el periódico, son los medios por los cuales se enteran de asuntos políticos. Estos resultados concordaron con los obtenidos en la primera parte de la entrevista.

En cuanto al uso de las imágenes en la recuperación de la memoria colectiva, se llevaron a cabo actividades con siete fotografías del movimiento zapatista (Cuadro No. 4). Para realizar el análisis cualitativo de los comentarios expresados por los entrevistados, se establecieron como indicadores las funciones comunicativas de la imagen identificadas por Santos (1998): simbolizadora, representacional, atribución, alusiva, social, espacial, comparativa y estética.

**Cuadro No. 4**  
**Imágenes empleadas para el análisis de funciones comunicativas**

Imagen No.1	Imagen No. 2	Imagen No. 3	Imagen No. 4
			
Imagen No. 5	Imagen No. 6	Imagen No. 7	
			

## Uso de la función simbolizadora

Un aspecto fundamental observado durante el análisis es que la memoria colectiva enmarca las características fijadas a las imágenes de la bandera del EZLN (Imagen No.1) y del subcomandante Marcos (Imagen No. 2). Ambas fueron identificadas de inmediato con el movimiento aún cuando no todos los participantes las habían visto con anterioridad, esto es debido a la función simbolizadora de algunos de elementos como la estrella roja, el pasamontañas o la pipa del subcomandante, los cuales provocan recuerdos claros con respecto a las características de su vestimenta o de su uniforme, como puede apreciarse en algunos comentarios prototipo que se presentan a continuación.

En el caso del Grupo A (adultos con estudios universitarios), Frida reconoce la estrella roja como un “*emblema*” en sí misma, y traslada la figura emblemática al EZLN añadiendo cierta argumentación sobre los símbolos que observa en la fotografía “Ha de ser como un emblema del movimiento porque es una estrella roja”; igual que Israel, quien traslada la figura emblemática al subcomandante Marcos “Marcos, me recuerda Marcos, la gorrita que traía, la boina que traía”. Lo mismo puede observarse en el Grupo B (adultos sin estudios universitarios), donde los comentarios de Laura y Daniela “La traen en la vestimenta” y “Ésta la recuerdo mucho que la traía en la gorra”, respectivamente, aún siendo menos explícitos también hacen referencia a un símbolo o figura emblemática de la vestimenta de los integrantes del movimiento.

Del Grupo C (jóvenes con estudios universitarios), Ana también hace alusión a la vestimenta de los zapatistas sin ser explícita en sus características o en la argumentación al respecto “Pues me recuerda el uniforme de los integrantes del ejército”; en el caso de Carmen “Solo se que es el logo”, su comentario coincide con el uso de la función simbolizadora de Frida pues lo identifica categóricamente como *el logo*, cabe resaltar que ambas cuentan con estudios universitarios. En el Grupo D (jóvenes sin estudios universitarios) también existe una coincidencia, este es el caso de René quien no ofrece argumentación alguna y menciona directamente que se trata de “su símbolo”; pero se presenta una

variante en las palabras de Isabel “Lucha por la libertad”, en ellas sintetiza la información de forma abstracta en palabras portadoras de mensajes icónicos complejos, en lo cual haya coincidencia con un integrante del Grupo E (jóvenes especialistas), Carlos expresa la palabra “Revolución”, remarcando aún más la función simbólica de la imagen, la cual puede llegar a expresarse en forma abstracta con conceptos como lucha, libertad o revolución o en forma concreta como el logo que portaban en la vestimenta, haciendo resaltar la conformación que llegan a adquirir las imágenes en función del contexto en el que son introyectadas, el cual puede ser escolar o extraescolar.

### **Uso de la función representacional**

También en las actividades con imágenes se da paso a lo que Gurpegui (2011) denomina memoria colectiva visual, en cuya formación intervienen conocimientos, creencias y mensajes icónicos implícitos en la imagen; este aspecto se ha relacionado con la función representacional, pues ambos conceptos reflejan una determinada realidad por medio del mensaje icónico, en este caso, de lo que serían los líderes del movimiento o las características de sus militantes, como puede apreciarse en los comentarios de la Imagen No. 3.

Si la memoria colectiva visual es el resultado de un discurso híbrido de imágenes vinculadas a un relato, entonces cumple una función representacional al reflejar determinada realidad por medio del mensaje icónico que se traslada de una serie de imágenes a una representación en particular. En los ejemplos, Isabel (Grupo D, jóvenes sin estudios universitarios) al describir la imagen adjudica un discurso vinculado a un relato “Unidos por una causa”; lo mismo hace Juan (Grupo E, jóvenes especialistas) al mencionar el simbolismo de imagen icónica en lugar de describirla “Son guerrilleros”. A diferencia de Rosa quien relaciona la imagen con otras vistas anteriormente para describir lo que ve sin mencionar algún mensaje icónico "pues son las personas que participaron en la lucha"; es decir,

solo emplea la función representacional sin rescatar la función simbolizadora de la imagen.

También en el comentario de Daniela (Grupo B, adulto sin estudios universitarios) se identifican aspectos relacionados con la memoria colectiva visual

Esto es como un símbolo, como el que toman también ahora, por ejemplo siempre han visto del Che, así él era como un símbolo del ejército zapatista, no tanto del comandante Marcos, porque si estuviera así (me señala la imagen tapando las letras) sería un símbolo de él pero esto es por el ejército

En éste resaltan sus conocimientos sobre el Che Guevara o creencias sobre el subcomandante Marcos “él era como un símbolo del ejército zapatista”, pero su descripción no corresponde a la fotografía de los líderes zapatistas (Imagen No. 3), sino a la del subcomandante Marcos (Imagen No. 2), con lo que se confirma que las funciones de las imágenes no son excluyentes, es decir, que pueden cumplir varias funciones al mismo tiempo y más aún si se consideran las funciones como modos de describir la relación mensaje-receptor (Llorente, 2000).

## **Uso de la función de atribución**

Otra de las funciones comunicativas mencionadas por Miguel Ángel Santos es la de atribución, la cual consiste en conferir o asociar a la imagen un fenómeno, esto, de acuerdo con Sánchez (2011), permite construir o modelar a medida una memoria que será expuesta a los demás; atribuyendo a una imagen la representación de un acontecimiento, esta función generalmente es usada en imágenes que no están directamente relacionadas con mensajes icónicos o que no tienen implícito un simbolismo. Para observar el uso de esta función, se solicitó a los participantes que eligieran de entre varias fotografías, aquella que reflejara con mayor precisión un fenómeno característico del movimiento, sus causas o sus consecuencias y que hicieran una descripción de la misma.

Esta función, a diferencia de las dos anteriores, solo fue empleada por tres de los cinco grupos, los dos de adultos y el de especialistas. Se presentan los

ejemplos de Israel del Grupo A (adultos con estudios universitarios) y de Daniela del Grupo B (adultos sin estudios universitarios) quienes atribuyeron al ejército mexicano (Imagen No. 4) el papel de *represor* y de *representante del gobierno*:

- Represión, represión totalmente por parte del gobierno (Israel)
- Por ejemplo, hubo mucha represión de parte del gobierno que yo me acuerdo (Daniela)

Rosa del Grupo E (jóvenes especialistas), cataloga de *zapatistas en pie de lucha* a los hombres armados y con pasamontañas (Imagen No. 5) "En ésta, al ver las personas que tienen el pasamontañas asumo que son zapatistas, se ve como que están en acción de lucha".

Las imágenes más empleadas para esta actividad fueron la cuatro y la cinco, lo cual podría corroborar lo observado durante la primera parte de la entrevista en cuanto a que los acontecimientos violentos, en este caso las imágenes de hombres armados, suelen tener mayor presencia en la memoria colectiva de las comunidades.

## **Uso de la función alusiva**

Como contraparte, se ha identificado la función alusiva, ésta se emplea para establecer una idea relacional entre el texto y la imagen; en este sentido, se parte del supuesto de que el observador cuenta ya con un discurso que tratará de relacionar con el contenido de la imagen, independientemente del fenómeno que ésta represente. La imagen se usa como referente y testimonio del discurso, al cual se agregan datos específicos sobre el EZLN, provenientes de conocimientos o creencias generados en la memoria colectiva tanto escolar como extraescolar. Esta función no fue empleada por los grupos B (adultos sin estudios universitarios) y E (especialistas).

➤ Grupo A  
Adultos con estudios universitarios

Ah claro. Cuando vinieron en una caravana en la que vinieron y se expresaron en los diferentes niveles de gobierno. Que plantearon sus inquietudes en la cámara de diputados por ejemplo. Me pareció a mi fenomenal, importante que ellos se manifestaran, que dijeran sus inquietudes, que llegaran a ese nivel, a mí me gustó mucho (Alberto)



➤ Grupo C  
Adultos con estudios universitarios

Que la gente en especial de esa comunidad creían o creen o creían en ellos, en el movimiento y de por sí contaban con pocos recursos y se las arreglaban como podían para seguir la causa (Ana)



➤ Grupo D  
Jóvenes sin estudios universitarios

A pesar de que no era una persona muy reconocida, el luchó hasta que lo escucharon. Hizo valer lo que piensa, lo que siente, sin miedo a represalias (Isabel)



En los tres discursos se agregan elementos que no están plasmados en las imágenes: “vinieron en una caravana” y “plantearon sus inquietudes en la cámara de diputados”, son aspectos resaltados por Alberto a propósito de la imagen pero que no se aprecian en ella. Igual circunstancia presenta el comentario de Rosa “contaban con pocos recursos y se las arreglaban como podían para seguir la causa”; y *de Isabel* “Hizo valer lo que piensa... sin miedo a represalias”. Es así como se considera que las funciones alusiva y de atribución transforman las imágenes en marcas exteriores que sirven de apoyo para el trabajo de la memoria (Ricoeur, 2010), trabajo que podría ir del discurso hacia la imagen o de la imagen al discurso<sup>43</sup> y, por ende, más allá de preservar o transmitir, para incursionar en

<sup>43</sup> Desde este punto de vista, dichas funciones podrían ser objeto de otra investigación para tratar de dilucidar la encrucijada de Joly (Sánchez, 2011) en el sentido de considerar la imagen como conformadora de la memoria o como contenido de la memoria.

procesos más complejos, tal vez relacionados con el pensar históricamente, como el de identificación y apropiación del sentido del pasado (Jelín, 2002), aspecto que tratará de explicarse en el siguiente capítulo.

## Uso de la función social

En lo concerniente a la función social, ésta fue empleada por todos los grupos, lo cual podría deberse a que promueve la transmisión de sentimientos y actitudes con respecto a la comunidad, permitiendo externar ideas, sensaciones o inquietudes tal vez provenientes de la memoria colectiva pero, también probablemente relacionadas con el desarrollo de la comprensión empática proveniente del pensar históricamente. Por ejemplo, el comentario de Bruno (joven sin estudios universitarios) sobre el por qué había elegido la Imagen No. 6, fue

"Bueno me pareció más este... como que ver el movimiento de otra forma, o sea el ejército, los mismos hombres que salían con armas o hasta el jefe zapatista, como que es muy común y ver así como vivían no es tan común como que nadie habla así qué pasaba con los niños, mujeres que estaban dentro del movimiento pero no salían"

En este caso, Bruno eligió una imagen relacionada con sus inquietudes respecto a las mujeres y niños que, en efecto, casi siempre quedan fuera de la atención de la sociedad en su conjunto ¿podría decirse: en el olvido de la memoria colectiva?<sup>44</sup> De ahí que la función social de las imágenes puede ser rescatada de ellas mismas o actuar como detonador para externar inquietudes personales; los siguientes ejemplos ilustran esta cuestión: el sentimiento social rescatado y externado por Israel (Grupo A, adulto con estudios universitarios) a partir de observar la imagen cuatro, es la concepción de un gobierno abocado a acabar con un movimiento que intenta rescatar la dignidad humana

---

<sup>44</sup> La pregunta quedará planteada como nuevo cuestionamiento a dilucidar por su relevancia en el estudio de la memoria colectiva; no obstante, no se desarrollará al no ser el centro del presente estudio.

"Pues toda la fuerza que puede ejercer un gobierno de un estado para tratar de acabar con un movimiento que lo único que quiere es rescatar la dignidad humana, el derecho a ser un ser humano, a ser feliz a que tengas tú una vida propia a que seas independiente, es lo que veo una represión, a que tú no tengas individualidad, esa conciencia de ser humano"

Lo cual genera actitud de rechazo hacia algo que se considera incorrecto, como manifiesta David del Grupo B (adultos sin estudios universitarios) "Pienso que ellos querían como abrirle los ojos al pueblo. Que el pueblo se diera cuenta de que lo que estaban haciendo el gobierno no estaba bien" (Imagen 7) y que, sin embargo, es considerado representativo de México (Imagen 4) por Carlos del Grupo E (jóvenes especialistas)

"Las fuerzas militares que envía el estado para aplastar de una forma violenta el movimiento. La represión, la violencia, la idiotez porque en lugar de un diálogo, se hizo una... o sea las diferencias las resuelven a balazos, matando. Representativo del México (inaudible). Autoritarismo, represión, violencia"

Otros ejemplos de la función social de las imágenes se presentan en las ideas de perseverancia de Carmen (Grupo C, jóvenes con estudios universitarios) "Siento que es como la perseverancia por no dejar morir el movimiento" (Imagen 6) y sobrevivencia manifestada por Isabel (Grupo D, jóvenes sin estudios universitarios) "Veo sobrevivencia. Ellos también están encapuchados. Son las que les dan de comer. Están con ellos a pesar de que cuando están en guerra se refieren nada más a hombres y ellas también están en pie, luchando por ese movimiento".

## **Uso de la función espacial**

Otra función reflejada en la observación de las imágenes, es la espacial, a partir de ella es posible acercar realidades lejanas. Esta definición de la función espacial podría dar pie a la pregunta ¿qué tiene que ver la espacialidad con la memoria colectiva? Si se considera que la memoria colectiva está relacionada con el sentido de pertenencia a una comunidad determinada, podrá imaginarse que es necesario reconocer que hay otras comunidades con otras costumbres, otras

ideas, otra historia y, en consecuencia, otra memoria colectiva. Es así como en mayor o menor medida se percibe el movimiento zapatista como un acontecimiento acaecido en un espacio diferente. Los comentarios llegan a ser muy puntuales como el de Alberto (Grupo A, adultos con estudios universitarios) "Lo que me refiere, me da la impresión, es precisamente el ambiente cotidiano de la zona, ahora sí que el sureste de Chiapas", o más ambiguos como el de René (Grupo D, jóvenes sin estudios universitarios) "Veo la forma de vivir en los bosques de Chiapas o en pueblo" (imagen 6 en ambos casos), incluso evocadora para Rosa (Grupo E, jóvenes especialistas) "No se ve que sea el entorno de la región de Chiapas, no se ve exactamente en la foto, pero sí me hace pensar en ello, en la selva" (Imagen 5). Todos los ejemplos son referentes de la espacialidad rescatada de las fotografías y la forma en que ésta podría funcionar como enlace o como límite entre la memoria colectiva de cada comunidad, ya que la memoria colectiva abarca no solo acontecimientos, sino espacios físicos donde estos acontecimientos se desarrollan, punto importante para considerar la geografía como otro elemento de apoyo para la conformación de la memoria colectiva.

### **Uso de la función comparativa**

La función comparativa permite contrastar diferentes aspectos de una misma realidad. En este sentido las fotografías encuadran un relato y la memoria selecciona los aspectos que relacionará con la imagen y que le servirán en determinado momento para comprender el pasado. El uso de esta función no se vio reflejado en ninguno de los ejercicios con fotografías realizados por los participantes, pero el comentario de Frida (adulto con estudios universitarios) sobre su opinión personal respecto al movimiento puede dar una idea de la forma en que se lograría esta función:

... nunca me cercioré de que estuviera pasando realmente porque en el centro, acá en el Distrito Federal como que las cosas se ven más leves, más ligeras, como aquí está la administración de todo el país no se ve tanta violencia como pudiera haber habido en otros lugares

## **Uso de la función estética**

Por último, la imagen también puede transmitir o reflejar un sentimiento esteticista que nace de su contemplación, esta es la función estética, la cual también se relaciona en determinado momento con el sentido de pertenencia, como se rescata del comentario con respecto a la Imagen No. 6 que hace Alberto (adulto con estudios universitarios):

...además con una cierta familiaridad, con una cierta cotidianidad, con una cierta sinceridad, cuando una persona no es maliciosa, como natural. Esto me gusta, este ambiente, esta sensación es parte de nuestra cultura

## **Algunas consideraciones finales sobre el uso de la imagen en la recuperación de la memoria colectiva**

Para concluir el análisis del uso de la imagen en la recuperación de la memoria colectiva, se considera conveniente hacer hincapié en aquellas características que comparten o diferencian a los cinco grupos entrevistados. Primero se hablará sobre las tres perspectivas propuestas al inicio del capítulo anterior: generacional, ámbitos escolar y extraescolar y especialistas; y después se expondrán las consideraciones finales del capítulo.

- a) En lo referente al aspecto de la transmisión intergeneracional, la mayoría de los adultos entrevistados manifestó haber visto con anterioridad algunas de las imágenes presentadas y, en el sentido contrario, la mayoría de los jóvenes no habían visto las imágenes; sin embargo, este no fue un punto que provocara desconcierto o exceso de familiaridad en unos o en otros, pues tanto jóvenes como adultos las relacionaban de forma inmediata con otras imágenes parecidas o las asociaban al discurso sobre el movimiento obtenido sobre todo en el ámbito familiar a través de medios como la televisión y el periódico principalmente. Al respecto, los entrevistados no demostraron problemas para rescatar los mensajes icónicos plasmados en las fotografías, habilidad que al parecer han adquirido de forma cotidiana e inconsciente, tal vez influenciados

por la forma en que lo hacen sus antecesores; entonces, podría decirse que en el ámbito extraescolar sí se emplea la imagen para la transmisión intergeneracional de la memoria colectiva.

- b) No se encontraron diferencias sustantivas entre los participantes universitarios y aquellos que no cuentan con este nivel educativo, en cuanto a la forma de recuperar la memoria colectiva por medio de las imágenes, pues cada uno de los entrevistados les confiere un uso diferente, el cual se relaciona más con su interés personal que con su nivel académico o con sus conocimientos sobre el tema. No obstante, salta a la vista el aumento de referentes escolares sobre el EZLN conforme se avanzaba en la entrevista, aún cuando la enseñanza del pasado reciente no es propia de los programas de clase de los profesores, lo cual revalora el intercambio de memorias colectivas provenientes del ámbito extraescolar y su probable empleo como elementos propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.
- c) Los especialistas manifestaron no haber visto las imágenes con anterioridad y no presentaron una situación particular en cuanto a su forma de recuperar información de las imágenes, por lo que podría perfilarse como una primera conclusión que el ejercicio de emplear la imagen como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia es una práctica sobre la que existe poco interés.

En cuanto a los medios de comunicación donde se tuvo acceso a las imágenes del EZLN, los participantes adultos refieren en su mayoría el periódico y la televisión y los jóvenes, además de los anteriores, mencionan el Internet, resaltando que, dada la proliferación de imágenes en estos medios de comunicación, no se distingue un recuerdo puro de las fotografías mostradas pues existe una asociación de imágenes relacionadas con el EZLN, lo cual se observa en comentarios como *“Era como salían las personas en la televisión o como los retrataban a los que andaban con él y hasta los niños ¿no? Las mujeres, los niños andaban todos ellos cubiertos de la cara”* (Daniela, adulto sin estudios universitarios).

Por otra parte, de las ocho funciones comunicativas de la imagen contempladas para el estudio, solo fueron empleadas siete por los participantes, siendo el Grupo A (adultos con estudios universitarios) el único en emplear las siete, los grupos B y C emplearon cuatro y los grupos D y E, cinco. Así mismo, resalta el hecho de que todos los grupos emplearon tres de las siete funciones; una de ellas fue la función simbolizadora, con lo cual se corrobora el carácter emblemático que se da a las fotografías del movimiento zapatista desde la memoria colectiva de los participantes, pues es en el ámbito extraescolar donde fueron difundidas y se convirtieron en síntesis de la información que transmiten en forma abstracta (Cuadro No. 4).

**Cuadro No. 4. Uso de las funciones comunicativas de la imagen**

Tipo	Grupos				
	A	B	C	D	E
Simbolizadora	■	■	■	■	■
Representacional	■	■	■	■	■
Atribución	■	■	□	□	■
Alusiva	■	□	■	■	□
Social	■	■	■	■	■
Espacial	■	□	□	■	■
Comparativa	□	□	□	□	□
Estética	■	□	□	□	□

De igual forma, todos los grupos usaron la función representacional para rescatar los mensajes icónicos plasmados en las fotos, lo cual refleja la representatividad del acontecimiento, sus causas y sus consecuencias pero, sobre todo, la representatividad de sus integrantes cuyas características particulares conforman la memoria colectiva visual conceptualizada por Gurpegui, donde sin duda también actúa la memoria de reconocimiento de imágenes (Lorente, 2000). Por último, la función social fue la tercera empleada por todos los grupos para externar ideas o sentimientos respecto de una comunidad de cuyo pasado reciente ha formado una memoria que preserva, transmite y, aún sin proponérselo, transforma.

En cuanto a la función comparativa, ésta no fue utilizada por los grupos durante las actividades con las fotografías, pero si realizaron comparaciones en otros momentos de la entrevista, sobre todo los participantes que cuestionaban o reflexionaban diversos aspectos del movimiento como en el comentario de Frida (ejemplo expuesto en el apartado correspondiente), ello da la pauta para pensar que esta función no se adquiere de forma tan cotidiana e inconsciente como las tres anteriores y requeriría de instrucción específica, la cual tal vez podría proporcionarse desde el ámbito escolar. Lo mismo podría decirse de la función estética, empleada solo por un participante del Grupo A (adultos con estudios universitarios); sin embargo, en este caso pudo haberse concentrado la atención en el ejercicio de recordar.

Las funciones de atribución, alusiva y espacial fueron usadas de forma irregular por tres grupos; debido a ello, no se logró establecer un comportamiento claro entre los grupos y las funciones empleadas por ellos. Se considera que la muestra puede ser insuficiente y tal vez ampliarla en un estudio ex post dilucide la cuestión.

Hasta aquí, se ha dado la pauta para considerar que las fotografías del movimiento zapatista mostradas a los participantes funcionaron como vehículo para recordar un acontecimiento y, durante el proceso, se aplicaron aspectos provenientes de la memoria colectiva del ámbito extraescolar, con lo cual se privilegia el uso de la imagen como simbolizadora de ideologías e identidades y como referente y argumentación de realidades distantes. Con base en los resultados mencionados, se examinará si éstos convergen con el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico planteadas por Santisteban quien hace la siguiente consideración “El uso de las fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado” (2010; 50).

## VII

### **Pensamiento histórico. Desarrollo de competencias en los ámbitos escolar y extraescolar**

¿Cuáles son las competencias del pensamiento histórico que se presentan al recordar un acontecimiento de la historia reciente del país en el ámbito escolar y cuáles en el extraescolar? Este cuestionamiento sirvió como guía para comparar el desarrollo de competencias de pensamiento histórico entre estudiantes universitarios y sujetos sin acceso a este nivel educativo a partir de la memoria colectiva.

Para realizar el análisis de este aspecto de la investigación, se empleó la estructura conceptual para la formación de competencias de pensamiento histórico de Santisteban *et. al.* (2010), un modelo explicativo para la caracterización de la historia escolar, el cual consta de cuatro tipologías: 1) interpretación histórica; 2) representación de la historia; 3) imaginación histórica; y 4) conciencia histórico-temporal. En este caso, los ejes conductores del análisis fueron las tipologías 1 y 2 (interpretación histórica y representación de la historia), por ser las tipologías directamente relacionadas con las actividades realizadas en esta parte de la entrevista; cabe aclarar que la interrelación entre las cuatro tipologías es una característica presente en el esquema de Santisteban, debido principalmente a los muchos elementos que tienen en común.

Así mismo, en este análisis se retomarán algunos puntos sobre los elementos que conforman la memoria colectiva y el uso y funciones de la imagen, para tratar de comprender las relaciones entre imagen y memoria colectiva fuera del aula y su posible impacto en el desarrollo del pensamiento histórico en el espacio escolar. Para ello, se aplicaron dos actividades más con imágenes y se hicieron preguntas abiertas, donde los participantes narran sus conocimientos, percepciones o creencias sobre el movimiento zapatista, pues en palabras de Santisteban *et. al.* (2010): *“Tan importante es la explicación del hecho histórico, como la perspectiva –cultural o ideológica-, que se adopta para su interpretación”*;

perspectiva que al parecer está estrechamente relacionada con la memoria colectiva del ámbito extraescolar.

## Competencias del pensamiento histórico en el ámbito escolar

El empleo de las fotografías del EZLN como documento histórico tuvo la intención principal de observar si los participantes con estudios universitarios realizaban una interpretación reflexiva de la realidad, aspecto del pensamiento histórico relacionado con la lectura de fuentes históricas que puede ir desde la simple descripción del contenido de las fotografías, hasta inferencias cada vez más complejas (Santisteban *et. al.*, 2010). El rescate de estos comentarios fue posible después de explicar a los participantes que una manera de describir las fotografías era rescatar primero el contexto que veían, después los personajes plasmados y finalmente su percepción sobre el conjunto. Las imágenes interpretadas son las siguientes:



Como ejemplo inicial está el comentario de Frida (adulto con estudios universitarios):

Sí lo vi en la foto anterior ¿estará negociando con el? O tendrán algunas pláticas, porque atrás también se ven algunas integrantes del movimiento porque también traen paliacate. Pero me llama la atención ¿por qué negociar con él si no era un movimiento religioso?

Cuando Frida observa la fotografía del subcomandante Marcos charlando con el obispo Samuel Ruiz, emplea la imagen para deducir que se trata de integrantes del movimiento zapatista pero más que describir la fotografía, se

pregunta *¿estará negociando con él?*, cuestiona *¿por qué negociar con él si no era un movimiento religioso?* características que permiten establecer su comentario como una interpretación reflexiva de la fuente. El siguiente diálogo con Carmen (joven, con estudios universitarios), respecto a la imagen de niños pertenecientes a una comunidad zapatista conmemorando el 15 de septiembre, presenta otros aspectos de la interpretación reflexiva

**C:** Los veo como en un contexto escolar pero no en una escuela como tal sino en las condiciones que se les permite. Como que están ensayando algo con respecto a sus tradiciones. Con un nivel no se si más alto que en la primer familia porque todos tienen zapatos y bueno porque tienen a la mejor la oportunidad de estudiar. Creo que es una escuela.

**M:** ¿Alguna otra característica en particular?

**C:** Que desde pequeños les están empezando a enseñar a ser partícipes del movimiento por el pasamontañas, el paliacate

Carmen hace inferencias sobre lo que observa “los están empezando a enseñar a ser partícipes del movimiento”; pero, además, compara esta fotografía con una mostrada anteriormente donde aparecía una familia cuyos integrantes estaban descalzos, dicha comparación la lleva a considerar que el nivel económico y escolar de las dos familias no es el mismo, aunque no llega a hacer cuestionamientos como Frida. En cuanto al grupo de los especialistas, Carlos se centra más en la descripción de la fotografía de los niños zapatistas:

Es una comunidad pues de la montaña de Chiapas, por las faldas y los vestidos y me parece que es una comunidad zapatista por los colores que usan y por el vestuario. Parece que están en una fiesta o en una celebración de algo, en una escuela probablemente y no se yo creo que es una imagen alegre a comparación de las otras y que muestra la influencia y los logros que ha llegado a tener el EZLN en las comunidades

En el comentario de Carlos se identifica el uso de la función espacial de la imagen (Santos 1998): hace referencia a una realidad lejana “*la montaña de Chiapas*”; también rescata elementos de identidad, tal vez provenientes de la memoria colectiva, que le hace percibir una vestimenta particular de las comunidades zapatistas. Por otra parte, no problematiza, no cuestiona pero, igual que Carmen, compara esta imagen con las de otras fotografías y deduce “es una

imagen alegre...” infiere “muestra la influencia y los logros que ha llegado a tener el EZLN en las comunidades”. La interpretación histórica observada en los ejemplos anteriores contrasta con el comentario de Israel (adulto con estudios universitarios), donde la descripción no hace inferencias, ni problematiza, centra su atención en simbolismos como la pipa y la boina del subcomandante Marcos, resalta la memoria colectiva visual al hacer referencia al “tipo de su pipa, que es inconfundible”:

Pues aquí puedo ver a Marcos por el tipo de su pipa, que es inconfundible, su boina, su gorra. Hay otra persona, creo que es Samuel Ruiz y bueno se nota que uno de los dos está más vestido como tipo militar, por el cintillo, la cantimplora, la maleta que trae que es más de tipo militar y el otro es más de una forma de vestir más casual, chamarra más abrigadora. Y las personas que están atrás que puedo ver su vestimenta que es muy tradicional, con el cintillo como de manta que usan, bueno no recuerdo que tela es pero es una especie como de rebozo para amarrarse las faldas y que no se les caigan

La interpretación de fuentes no estaría completa sin la representación histórica correspondiente, la cual se motivó mostrando a los participantes trece imágenes con la indicación de elegir aquellas que les ayudaran a construir una narración de acontecimientos relacionados con el movimiento zapatista; los participantes elegían las fotografías, las organizaban de acuerdo a la narración que iban imaginando y en seguida comenzaban con la oralidad, no contaban con más tiempo; aún así, algunos lograron hacer tramas más o menos coherentes de personajes, escenarios y acontecimientos.

A continuación se presenta, como ejemplo prototipo del Grupo A (adultos con estudios universitarios) la actividad de Frida, quien narró las trece fotografías en el siguiente orden:

<p>(1)</p>	<p>“Primero hablan de las bandas paramilitares porque empiezan a asesinar personas mujeres y niños, hombres, mujeres y niños.”</p>	<p>(2)</p>	<p>“Después, aquí un templo, porque como el país es católico y aquí hay fuertes creencias, se respetan las iglesias”</p>
<p>(3)</p>	<p>“Después unos militares, no se bien a bien si sean del ejército de liberación, el caso es que como hay descontento”</p>	<p>(4)</p>	<p>“Después como empiezan a haber los movimientos militares, ya se empiezan a identificar los miembros del ejército con su pasamontañas, porque está la bandera del ejército y la bandera del país, empieza a haber pláticas en su territorio, me imagino”</p>
<p>(5)</p>	<p>“Después se empiezan a cerrar sitios por alerta roja, me imagino que ha de haber habido batallas y lugares donde se juntaban por eso se cierra”</p>	<p>(6)</p>	<p>“La prensa empieza a hacer caricaturas y empieza a expresarse precisamente con caricaturas ¿cuándo nos rendiremos? Nunca y la bandera del EZLN”</p>
<p>(7)</p>	<p>“Después siguen aquí en pie de guerra ellos abajo y los militares arriba con su casco, me imagino que han de estar mejor armados”</p>	<p>(8)</p>	<p>“Viene acá una plática de una mujer del EZLN, con un comunicado de ella hacia los medios porque acá se ve un sitio que se ve como de negociaciones de algún representante legal o de gobierno”</p>
<p>(9)</p>	<p>“Después se ve una camioneta de militares, abajo se ven tres mujeres, dos mujeres con niños una llorando ha de haber habido alguna batalla, perdieron a un ser querido”</p>	<p>(10)</p>	<p>“Aquí una mujer como reclamándole o varias mujeres reclamándoles a los militares que son del gobierno porque traen casco camuflajeado y traen armas, son varios”</p>
<p>(11)</p>	<p>“Después aquí el gobernador, como me decías, escoltado pero me imagino que no fue suficiente la intervención del gobernador”</p>	<p>(12)</p>	<p>“En seguida el presidente que fue Zedillo brindando porque ya terminó la batalla o fueron exitosas las negociaciones”</p>
<p>(13)</p>	<p>“Al final yo pondría ésta que es levantando o poniendo piedras porque las cosas siguen parecidas o igual”</p>		

La narración de Frida puede considerarse una construcción histórica, desde el punto de vista del discurso histórico escolar (Plá 2005), pues cuenta con cierta coherencia, no obstante el escaso tiempo empleado para estructurar las ideas.

Incluye alguna explicación causal intencional con respecto a la fotografía de la capilla, con la cual reconstruye un aspecto particular de México proveniente de la memoria colectiva de sus habitantes “el país es católico y aquí hay fuertes creencias, se respetan las iglesias”. Se apoya en las imágenes para describir los acontecimientos y trata de hacer inferencias, incluso no hace un relato continuo más bien describe secuencialmente las fotografías; muestra cierta conciencia sobre las situación actual de las comunidades zapatistas “las cosas siguen parecidas o igual”, pero no elabora juicios morales o muestra explícitamente pensamiento crítico-creativo en relación al movimiento o sus actores.

Del Grupo C (jóvenes con estudios universitarios), se eligió como ejemplo la actividad de Lilia, quien empleó para su narración seis fotografías en el siguiente orden:



(1)



(2)



(3)



(4)



(5)



(6)

La primer característica de la actividad de Lilia es que estructura un texto continuo a diferencia de Frida, quien va describiendo las fotografías una a una. En el primer fragmento de la narración de Lilia pueden observarse las relaciones temporales que establece al mencionar que en la actualidad (presente) se culpa a Zedillo de la matanza de Acteal (pasado) debido a la proximidad de las elecciones (futuro), destaca el impulso del ámbito familiar “eso lo supe hace un mes, vino mi papá y platicamos de eso”. Refleja desarrollo de la conciencia histórica al detectar la ausencia de fotografías que muestren un antes del movimiento zapatista “me hubiera encantado ver una foto donde están los puros indígenas sin el militar”, así

como una imagen de Salinas de Gortari en cuyo período presidencial dio inicio el conflicto.

Empecemos con él. Que es... los 45 indígenas [muertos] que se le está culpando a él. Obviamente como también ya vienen las elecciones quieren decir pues el PRI mira todo lo que hizo... Eso lo supe hace un mes, vino mi papá y platicamos de eso. Pues mira sinceramente yo quiero seguir una secuencia pero este, me hubiera encantado ver una foto donde están los puros indígenas sin el militar. Pero creo yo que todo empezó con... me hubiera encantado también ver, bueno no me hubiera encantado pero ver a Salinas de Gortari porque siento que a Zedillo le tocó vaya todo, pero todo lo que ya venía gobernando Salinas de Gortari. Realmente fue como un títere, fue un títere para mi Zedillo

En el segundo fragmento se perciben explicaciones causales, logrando cierta coherencia de escenarios, personajes y hechos históricos, aspectos directamente relacionados con la representación histórica.

Cuando hubo lo del tratado de libre comercio que fue con Salinas de Gortari, muchos indígenas, muchos zapatistas se manifestaron en contra por lo mismo, porque al parecer fue el mismo día, fue en 1994, el primero de enero de 1994 cuando fue lo del tratado de libre comercio y lo del movimiento zapatista, precisamente porque a pesar de que Salinas de Gortari trataba de modernizar o de traer una mejor economía del país, las comunidades principales o la misma nación se venía abajo. Precisamente fue el movimiento zapatista porque querían como que una participación, que no hubiera tanta represión en contra de ellos, una mayor repartición de la riqueza que les regresaran las tierras a los que les habían sido arrebatadas

También están presentes elementos de la imaginación histórica, al comprender las causas y motivaciones del movimiento y mostrar empatía hacia ellas, incluso establece juicio moral sobre su evolución, con lo cual se hace evidente el desarrollo de su pensamiento crítico.

El movimiento zapatista la verdad en lo personal creo yo que si es un movimiento de iniciativa, de participación social, pero que poco a poco siento que han perdido el sentido, y no porque... yo necesariamente no tengo que vivir algo o sea ser un indígena como para decir que sí hay desigualdad, porque yo estando de este lado se que si hay desigualdad y por la experiencia que yo tengo, lo viví en Oaxaca, pero siento que ya se está yendo por otro lado, o sea como que lo que ellos decían como que ya no. Unos sí otros no pero la idea principal ya no está. Siento que más que nada siento que ya es más grillero el asunto

Es notorio que Lilia no interpreta imágenes pues la descripción que hace de ellas es mínima, pero sí detectó que la fotografía cinco no corresponde a algún acontecimiento relacionado con el EZLN (se trata de manifestantes de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca) debido a que vivió en Oaxaca durante el conflicto; sin embargo, una vez que hace la aclaración “¿esta no pertenece al movimiento verdad?” la usa para dar continuidad a sus comentarios. Podría decirse que Frida rescata información de las imágenes para tratar de recordar; en cambio, Lilia no busca información en las fotografías sino las adecúa a sus conocimientos previos.

Finalmente, del Grupo E (especialistas) se presenta el análisis de la narración hecha por Rosa, quien empleó cuatro fotografías:



(1)



(2)



(3)



(4)

El movimiento se dio durante el gobierno del presidente Zedillo y hubo enfrentamientos entre personas indígenas de Chiapas y del ejército, después los zapatistas... se trató de llegar a cierto acuerdo con el gobierno. Recuerdo estas escenas del comandante Marcos hablando en televisión y todo eso. Bueno no se la verdad cómo se solucionó pero, o como ha seguido este movimiento pero yo se que los zapatistas siguen, o sea todavía tienen este grupo. Siguen en pie de lucha y pues esta imagen es lo que me recuerda que todavía está este movimiento vigente

Rosa logra un relato coherente entre escenarios, personajes y hechos históricos aún cuando no profundiza en ninguno de ellos; menciona la continuidad del movimiento, situación que dice saber y que argumenta con la evidencia fotográfica “esta imagen es lo que me recuerda que todavía está este movimiento vigente”. Con respecto al uso de las imágenes como fuentes, menciona al presidente Zedillo aún cuando no elige su fotografía y, por otra parte, no describe

las imágenes, sino que relata los acontecimientos que las imágenes le hacen recordar, podría decirse que más que lectura da un tratamiento a la información proporcionada por las fotografías. No externa comentarios empáticos o juicio alguno que demuestre su pensamiento crítico, ni construye relaciones histórico temporales.

Los tres grupos analizados en este apartado corresponden a personas con estudios universitarios (adultos, jóvenes y especialistas) por tratarse de la identificación de competencias del pensamiento histórico en estudiantes con este nivel educativo; así mismo, las narraciones que se emplearon como ejemplos prototipo fueron aquellas que contaban con mayor coherencia en la trama. Las generalidades rescatadas de este análisis son:

- Podría decirse que las competencias del pensamiento histórico con menos presencia entre los participantes con estudios universitarios son la imaginación y la conciencia histórica, al no contextualizar el acontecimiento de una manera crítica, sin interpretación de los cambios y continuidades que dieron paso al movimiento, ni imaginar futuros alternativos en la evolución del problema social durante las actividades;
- Al parecer aquellos participantes que presentan mayor desarrollo de imaginación y conciencia histórica no interpretan imágenes, las emplean para recordar y la descripción de ellas es mínima pues la mayor parte de la información la rescatan de sus conocimientos previos.
- La memoria colectiva del ámbito extraescolar tiene mayor presencia en el acto de recordar un acontecimiento de la historia reciente por lo que podría corroborarse el planteamiento de Pagés (2009) “el alumnado utiliza maneras de pensar y conceptos habituales de su vida más que conceptos interpretativos elaborados por la historia para explicar y comprender el pasado y el presente”.
- Las funciones de la imagen son empleadas de forma arbitraria, pero resalta el empleo en varias ocasiones de la función espacial en la narración de Juan: “creo que sí es en Chiapas, no se si sea en San Cristóbal de las Casas”; “no se

donde sea: Margaritas, Altamirano, Rancho Nuevo, no se”; a partir de las imágenes reconoce realidades diferentes desde diferentes puntos geográficos “es como el impacto que puede suceder no en este lugar, en el sur del país, pero sí en la ciudad de México o ya en zonas más urbanas donde la protesta política se manifiesta de esta manera”.

- El desarrollo de las competencias del pensamiento histórico podría estar relacionada con las motivaciones provenientes del ámbito familiar y de los medios de comunicación, pero sobre todo de la transmisión intergeneracional presente en todos los ámbitos, más que de la instrucción propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de los grupos sin estudios universitarios.

### **Competencias del pensamiento histórico en el ámbito extraescolar**

El pensamiento histórico fuera del ámbito escolar es un tema poco estudiado debido al supuesto de que éste solo se desarrolla dentro de la escuela; sin embargo, si se considera que el pensar históricamente es factible cuando hay un contexto social que lo facilite (Plá, 2005) ¿Podrían identificarse competencias del pensamiento histórico en un contexto social que no sea el escolar, específicamente en personas que no cuenten con estudios universitarios? El análisis de los grupos B y D (sin estudios universitarios), da la pauta para dilucidar el cuestionamiento anterior.

Este es un padre, no recuerdo ahorita su nombre pero es un padre. Yo por lo que veo aquí es que también la iglesia trató de mediar la situación entre ellos con el gobierno, entre los zapatistas con el gobierno y este señor me imagino que fue a hablar con ellos para llegar a algún acuerdo y que no siguieran pues metidos así en el monte y el movimiento que ellos tenían



Daniela (adulto sin estudios universitarios) comenta que no ha visto la fotografía con anterioridad pero identifica al obispo Samuel Ruíz aún cuando no lleva consigo elementos que lo caractericen como miembro de una orden eclesiástica, tal vez rescata la imagen del sacerdote de la memoria colectiva visual (Gurpegui, 2011); sabe de su mediación en el conflicto e infiere que a ello se debe su presencia en la zona zapatista “me imagino que fue a hablar con ellos para llegar a algún acuerdo”. No describe las imágenes de la fotografía, usa la función representacional para interpretar una determinada realidad pero no contrasta la información con alguna obtenida en otra fuente; tampoco cuestiona las actividades de los actores o se pregunta sobre algún aspecto de la imagen o lo que ésta representa. En cuanto al grupo D (jóvenes sin estudios universitarios), Bruno describe lo que observa en la fotografía, se apoya en ella para identificar a los personajes, pues además de notar sus rostros descubiertos, menciona su equipo “aquí están bien armados” y la diferencia de los uniformes “no son igual a los que los zapatistas usaban que se vestían mucho de negro y eso”. Da cuenta del cambio de contexto “aquí yo veo un edificio, al parecer ya están en una ciudad o en un pueblo” en relación con las fotos donde están los niños en la celebración del 15 de septiembre y la de Samuel Ruiz con Marcos:

Bueno, aquí yo veo un edificio, al parecer ya están en una ciudad o en un pueblo. Ellos, los personajes que están aquí están bien armados y me da la impresión que son del ejército pero no del zapatista ya que sus rostros están descubiertos y sus uniformes no son igual a los que los zapatistas usaban que se vestían mucho de negro y eso. Ellos se ven mejor vestidos, diferente toda la ropa (Bruno, joven sin estudios universitarios)



Como puede observarse, la interpretación hecha por Daniela y Bruno a partir de las fotografías, se relaciona más con conceptos habituales de su cotidianidad que con interpretaciones reflexivas que les permitan comprender un determinado proceso (Pagès, 2009; Sánchez, 2011). No confrontan la información de las imágenes con la obtenida en otras fuentes y refieren los acontecimientos

sin problematizar o cuestionar, tal vez a ello podría deberse que no construyen inferencias complejas.

En cuanto a la representación histórica, se consideró como ejemplo prototipo del Grupo B (adultos sin estudios universitarios) la narración hecha por Daniela quien eligió cinco fotografías:

 <p>(1)</p>	<p>“No se si vayan así en orden cronológico. Pero esta fotografía yo veo, es una persona zapatista no se si sea hombre o mujer porque bueno, se distinguían parados porque ellas traían sus faldas, pero casi todos estaban así y es como algún ¿cómo se dice? persona que se encarga de dar los acuerdos a los que ellos han llegado, se ve que aquí está una persona de traje al lado de él. Este llegaron ellos mucho a ir a dar este, los acuerdos a los que ellos llegaban cuando tenían que negociar con el gobierno, entonces mandaban un portavoz para que fueran y dijeran los puntos en los que quedaron y lo que aceptaron o no”</p>
 <p>(2)</p>	<p>“Aquí veo que es una comunidad indígena, que es un soldado iban en un tanque, empezaron en ese tiempo a meter a los militares a las comunidades indígenas como para presionarlos, también que pudieran ver quiénes eran las personas que andaban organizando el movimiento”</p>
 <p>(3)</p>	<p>“Aquí son varias personas, entre militares e indígenas, aquí está una mujer indígena pues tratando de detener a un soldado o golpeándolo. La verdad es que ellos son muy violentos y la gente se desespera y yo siento que la persona está... la mujer está muy desesperada porque lo agarró con fuerza. Yo siento que lo va a tirar”</p>
 <p>(4)</p>	<p>“Este letrero que dice cerrado por alerta roja, tiene estas estrellas que fueron también como un símbolo que traía el comandante Marcos en su gorra. Entonces será en alguna comunidad y esto de cerrado por alerta roja sería por los militares o porque hubo muertos, porque es a lo que yo relaciono lo rojo porque hay peligro o hay muertos”</p>
 <p>(5)</p>	<p>“Bueno, esta la escogí porque yo me acuerdo mucho, mucho de una marcha que hicieron ellos en los que, bueno yo me preguntaba, si son indígenas ¿de donde agarraron los fusiles que traen para poderse defender? Pero algo que me quedo así muy... que me acuerdo mucho es que después se supo que ellos traían armas hechas de madera. Que casi la mayoría era así, las habían hecho de madera y entonces pues había muchos niños”</p>

Daniela logra cierta coherencia en sus comentarios aún cuando no hace una narración propiamente dicha, describe las fotografías una a una y las relaciona con conocimientos, ideas y creencias tal vez provenientes de la memoria

colectiva, ejemplo de ello es su empleo de la función simbólica para establecer relaciones entre la imagen y los acontecimientos “Este letrero que dice cerrado por alerta roja, tiene estas estrellas que fueron también como un símbolo que traía el comandante Marcos en su gorra” y “porque es a lo que yo relaciono lo rojo porque hay peligro o hay muertos”; no se aprecian inferencias o explicaciones causales intencionales. Hace un cuestionamiento “¿de donde agarraron los fusiles que traen para poderse defender?” pero lo resuelve de inmediato “después se supo que ellos traían armas hechas de madera” y no problematiza en busca de más interrogantes y respuestas sobre la información histórica (Salazar, 2006). Tampoco se apreciaron elementos de conciencia histórico temporal, aunque sí hizo referencia al orden cronológico; carece de expresiones de empatía o animadversión con los integrantes del movimiento zapatista, por lo que no se logran identificar prejuicios o estereotipos que dieran la pauta para reconocer un pensamiento crítico-creativo. Del Grupo D (jóvenes sin estudios universitarios), René eligió diez fotografías e hizo los siguientes comentarios, sin lograr una trama coherente.

 (1)	<p>“El presidente representativo en cargo de este movimiento estaba Ernesto Zedillo”</p>	 (2)	<p>“Después las fuerzas militares se dirigieron a estas zonas marginadas de los pueblos indígenas”</p>
 (3)	<p>“En esta foto veo como una señora, bueno una indígena está jalando a un soldado, yo creo para que no se acerque a su comunidad o algo así”</p>	 (4)	<p>“En esta, ya los militares o las fuerzas armadas están en los pueblos, en las zonas marginadas y la gente nada más está observando”</p>
 (5)	<p>“Después en esta el movimiento zapatista marcha para la liberación de sus pueblos”</p>	 (6)	<p>“En esta hacen un bloqueo en los caminos, yo me imagino para impedir el paso de los militares”</p>
 (7)	<p>“En este letrero, dice cerrado por alerta roja. Es cuando ya el movimiento está contra las fuerzas armadas e impide el paso de personas ajenas a estas zonas”</p>	 (8)	<p>“En esta, yo me imagino que están dando una conferencia a los medios de comunicación acerca de los movimientos y sus políticas y sus peticiones”</p>

 <p>(9)</p>	<p>“En esta, cuando ya está dando un representante de ellos el discurso acerca de este movimiento”</p>	 <p>(10)</p>	<p>“Y en esta pintura, yo me imagino que tratan de enfocar que los pueblos indígenas nunca se rendirán hasta que obtengan justicia por parte del gobierno”</p>
--	--	--	--

Para considerar una narración como construcción histórica es necesario que ésta cuente con una trama coherente entre los escenarios, los personajes y los acontecimientos (Plá, 2005). En este caso, René no logra dicha relación, describe las fotografías de manera aislada, sin inferencias complejas, utiliza lo que Pagès (2009) denominaría maneras de pensar y conceptos habituales de su vida cotidiana, sin explicar o comprender el proceso que dio paso al conflicto o las consecuencias del mismo (Sánchez, 2011), lo cual también se observa en la lectura de las imágenes sin confrontación con otras fuentes. Otros aspectos ausentes en los comentarios de René son la problematización histórica (Salazar, 2006) y el pensamiento crítico creativo (Santisteban *et. al.*, 2010).

A partir del análisis de los grupos B y D, adultos y jóvenes sin estudios universitarios, se llegó a las siguientes consideraciones:

- Existe un escaso desarrollo de las competencias del pensamiento histórico, lo cual puede apreciarse en la escasa argumentación crítica y reflexiva de los sucesos descritos
- Su narración se centra en la descripción de las imágenes y poco empleo de las funciones comunicativas identificadas por Santos (1998).
- Igual que sucedió en los participantes con estudios universitarios, la memoria colectiva del ámbito extraescolar permeó los comentarios de aquellos que no cuentan con estudios de nivel superior.

## CONCLUSIONES

### LA INTERPRETACIÓN REFLEXIVA DE LA REALIDAD Y LA AUTONOMÍA EN LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

La relevancia de incursionar en la conformación de la memoria colectiva cobra sentido al detectarse su función como motivadora del interés por temas relacionados con la *historia vivida*, considerando el estudio de la memoria colectiva en sus tres acepciones: 1) en el ámbito extraescolar, como las huellas que dan sentido de pertenencia a una comunidad determinada; 2) como la producción historiográfica resultante del estudio del pasado reciente; y 3) como la enseñanza del pasado reciente en el ámbito escolar.

Desde el ámbito extraescolar, puede establecerse que la familia ejerce el papel central al gestionar los procesos de transmisión intergeneracional de los sucesos, pues “las personas que ya han vivido son las que más te platican” (David, adulto sin estudios universitarios); para lo cual recurre a relatos y testimonios. Así mismo, destacan en la conformación de la memoria colectiva extraescolar los medios de comunicación, sobre todo aquellos relacionados con la comunicación visual y su bajo costo, como la televisión, o con la tradición como en el caso del periódico.

La información adquirida a través de los elementos mencionados en el párrafo anterior es socializada en el ámbito escolar para resignificarla y conformar otra memoria colectiva, enmarcada ahora por los diferentes contextos de procedencia de docentes y estudiantes (aún cuando no hay tradición en México por la enseñanza específica del pasado reciente). Es en este momento cuando los puntos de vista se intercalan con las conmemoraciones y manifestaciones difundidas dentro y fuera de las instituciones educativas de nivel universitario; con las entrevistas, comentarios y testimonios presentados por los medios de comunicación, los cuales son intercambiados en el aula y los pasillos; y, con menor grado de significación, por la lectura de la producción historiográfica y la proyección de películas alusivas al tema en cuestión, dando como resultado otra

característica de la memoria colectiva: su capacidad para vincular el contexto de procedencia de los estudiantes a los contenidos curriculares que habrán de socializarse y retransmitirse fuera del ámbito escolar.

De esta manera, los elementos mencionados apoyan la conformación de la memoria colectiva en mayor o menor grado dependiendo de los referentes culturales del contexto de procedencia, pero los recuerdos que estos elementos se encargan de preservar y difundir se resignifican al interior de la escuela para formar otras memorias colectivas que tal vez tengan que ver con el desarrollo del pensamiento histórico al requerirse de procesos críticos, reflexivos y creativos para modificar los esquemas culturales de procedencia.

De las conclusiones anteriores surge la conveniencia de identificar elementos de la memoria colectiva que sirvan de enlace entre el conocimiento escolar y el extraescolar, enlace que una vez introyectado podría dar paso a la autonomía en la reconstrucción histórica. Uno de estos elementos podría ser las visitas a los museos, en ellos pueden rescatarse y afianzarse conocimientos de la memoria colectiva y entrelazarse con el ámbito escolar y el pensar históricamente pues hay personas adultas como Frida (adulto con estudios universitarios), que manifiesta “aprendo mucho en vivo” y Lilia, estudiante de pedagogía, quien busca cultivarse “aprender cosas nuevas. Ver más allá de lo que dice la ficha”, ella va por su cuenta, busca entretenerse. O Daniela (adulto sin estudios universitarios), a quien le gusta “ver las historias de lo que hay en esos lugares, cómo pasa el tiempo, todo lo que ha pasado, si hablan de alguna cosa, por ejemplo a mí en la escuela me enseñaron historia y va uno sabiéndolo así pero va a los museos y se encuentra con otras cosas que uno no sabía”. Carmen (joven con estudios universitarios) “voy a los museos porque me gusta observar la vida cotidiana” y Rosa (especialista) “me gusta mucho la investigación que se hace sobre el México prehispánico y sobre todo iconográficamente ver las piezas y saber que eso significaba como una forma distinta de pensar”.

Con respecto a la incursión de la memoria colectiva en el ámbito escolar, los antecedentes llevan a considerar al menos dos propósitos: 1) atraer los

recuerdos provenientes del ámbito extraescolar con un fin específico (rememorar), 2) conjuntar estos recuerdos con la producción historiográfica de forma reflexiva (pensar históricamente). En este sentido, se percibe de manera fehaciente la presencia de la memoria colectiva en ambos ámbitos y, también en los dos, está presente el rememorar, darle un sentido al recuerdo para conformar otra memoria colectiva, en ocasiones aún sin proponérselo. Ahora bien, conjuntar la memoria colectiva con la producción historiográfica para dar paso a la interpretación reflexiva de la realidad y a la autonomía en la reconstrucción histórica es una estrategia poco abordada o con escaso significado pues en cuanto a la acepción historiográfica de la memoria colectiva, a partir de los comentarios rescatados en la entrevista, se observa que el pasado reciente comúnmente no se estudia en el ámbito escolar, al menos en forma sistemática o a mayor profundidad, pero queda una duda ¿Se puede desarrollar desde la escuela un pensamiento histórico, crítico y reflexivo sobre el presente, sin la enseñanza explícita del pasado reciente? No obstante, un aspecto queda claro: hay memoria colectiva dentro y fuera de la escuela, es necesario aunarla con el estudio del pasado reciente, ya que el desconocimiento histórico del problema (en este caso del problema indígena en Chiapas) lleva a abordar solo la memoria colectiva del acontecimiento.

En cuanto al desarrollo de las competencias del pensamiento histórico, este se genera principalmente en la escuela, aunque destacan casos como el de Lilia (joven con estudios universitarios), quien al parecer ha adquirido un desarrollo importante del pensamiento histórico desde el ambiente familiar, el cual ha sido complementado por ella misma en los intercambios escolares, la duda se centraría en ¿Cuáles son las circunstancias que motivaron el desarrollo de competencias del pensamiento histórico fuera de la escuela? Podría decirse que el factor detonante es el ambiente familiar, pero la evidencia empírica demuestra que el caso de Lilia es aislado y que el desarrollo del pensamiento histórico se presenta de forma preeminente en estudiantes universitarios que en personas sin este nivel educativo, lo cual puede apreciarse en el siguiente cuadro comparativo.

Competencia	Participantes	
	Con estudios universitarios	Sin estudios universitarios
Interpretación histórica	Describen las imágenes, hacen inferencias complejas y cuestionan lo que observan en las fotografías	Solo describen las imágenes
Representación de la historia	Es más o menos coherente la trama de su narración	No logran elaborar una narración, continúan centrados en la descripción de las fotografías empleando un poco la forma mostrada: descripción del contexto, descripción de los personajes y percepción global
Conciencia histórico-temporal	Se observan algunos cuestionamientos y reflexiones sobre lo que observan pero muy pocos elaboran relaciones temporales	No se identificó
Imaginación histórica	Presente pero con fuerte carga de conceptos habituales de su vida cotidiana	No se identificó

También se observa que quienes muestran mayor desarrollo de imaginación y conciencia histórica no interpretan las imágenes, ya sean universitarios o no. Buscan en la imagen algún elemento que ilustre sus palabras y continúan su relato en forma independiente a la fotografía, es notorio que los participantes en general no estaban relacionados con alguna forma de observar imágenes históricas para rescatar información de ellas; este aspecto es representativo de la poca importancia que se les confiere, considerándolas aún más como elementos ilustrativos que como documentos históricos.

A pesar de ello, el rescate de mensajes icónicos o emblemáticos fue considerablemente fácil para todos los grupos, aún cuando mencionaron los adultos haber visto las imágenes fuera de la escuela y los jóvenes no haber visto la mayoría de las imágenes. Esto podría reflejar una proliferación importante de imágenes en el ámbito extraescolar de cuyo diálogo surge la memoria colectiva visual que hace trasladar mentalmente la información de una fotografía a otra tejiendo una relación entre ellas.

Otro aspecto interesante es que no hubo diferencias sustanciales entre el uso que se confiere a la imagen y el nivel académico o los conocimientos sobre el tema en las actividades realizadas. En determinado momento los referentes fotográficos están más ligados a la transmisión de la memoria colectiva del ámbito extraescolar que a su empleo como recurso didáctico o como fuente o evidencia histórica. La memoria colectiva permeó los comentarios de todos los participantes aún cuando algunos lograban una mejor interpretación de las fotografías, lo cual podría reflejar que es más significativa la información proveniente del ámbito familiar que la proveniente de la escuela. Así mismo, el hecho de que solo las funciones simbolizadora, representacional y social fueran empleadas por todos los grupos da la pauta para pensar que éstas se adquieren de forma cotidiana en el ámbito familiar principalmente pero, que las funciones menos empleadas como la comparativa o la espacial requieren de una instrucción particular que podría obtenerse en la escuela.

Finalmente, podría afirmarse que la memoria colectiva generada en el ámbito extraescolar funciona como estímulo para el desarrollo del pensamiento histórico de estudiantes universitarios, al ser factible su recuperación y posterior manejo de forma crítica y reflexiva en la escuela, con el apoyo de fuentes como las imágenes y la producción historiográfica. Un *pensamiento histórico* cuyas competencias darán paso a la formación de una nueva *memoria colectiva* condensada o expandida de acuerdo con el contexto de procedencia del estudiante. Memoria colectiva cuyos preceptos surgen de forma espontánea durante los intercambios de puntos de vista y son reformulados deliberadamente a partir de los materiales educativos y la reflexión generada en el ámbito escolar; lo cual pondría nuevamente al estudiante en la disyuntiva de pensar históricamente, dando como resultado el intercambio continuo entre los dos ámbitos. Por lo cual, a manera de corolario, sería adecuado aludir a la afirmación de R. Mandrou, citada por Carlo Ginzburg (1976) en “El queso y los gusanos”:

*En definitiva la historia que entiende o lee el lector no es sino la que quiere que le cuenten [...] En este sentido podemos decir que la escritura, del mismo modo que la lectura, es colectiva, hecha por y para todos, difusa, difundida, sabida, dicha, intercambiada, no guardada, y que en cierto modo es espontánea...*

## Referencias

- Aguirre, Carlos. 2003. *Mitos y olvidos en la historia oficial de México*. México: Ediciones quinto sol.
- Allier, Eugenia. 2011. "Estudiar la memoria colectiva". Ponencia presentada en la Sala Lucio Mendieta y Núñez. En el marco del Programa de Actualización y Superación Docente. Instituto de Investigaciones Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Amézola, Gonzalo de. "Problemas y dilemas de la enseñanza de la Historia reciente", en *Entrepasados N°17*, Buenos Aires (1999), 137-162.  
<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/Gonzalo%20Amezola.htm> Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- \_\_\_\_\_. "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. No. 7 (2008).  
<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126354/237114>  
Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Andrés, Beatriz. 2002. Exilio, memoria, identidad. En: Godoy, C. (Comp.). *Historiografía y memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arteaga Castillo, Belinda. "El Trabajo Interdisciplinario en la Investigación Histórica de la Educación. Imágenes y Sentidos: la Fotografía Histórica, una Aproximación a la Semiótica de la Imagen". *Clío y Asociados*. N° 7. (2003): 97-109  
[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2491/1/CLIO\\_7\\_2003\\_pag\\_97\\_109.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2491/1/CLIO_7_2003_pag_97_109.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Aróstegui, Julio. (2009). *La historia vivida*, España, Grupo Anaya, pp. 143-196.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo actual*, Paidós, pp.33-74.
- Barros, Carlos. "Chiapas y la Estructura de la Historia". *Clío y Asociados*. N° 5. Año 2000. pp. 58-75
- Barton, Keith C. y Linda S. Levstik. 2004. *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.  
<http://www.myilibrary.com?id=237497>.
- Bloch, Marc. 2006. Introducción a la historia. México: Fondo de Cultura Económica. p. 23
- Broquetas, Magdalena y Ana Frega. "El Asalto a la Memoria. Experiencias sobre su Abordaje Histórico Dentro y Fuera del Aula". *Clío y Asociados*. N° 12. (2008), 56-72.  
[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2616/1/CLIO\\_12\\_2008\\_pag\\_56\\_72.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2616/1/CLIO_12_2008_pag_56_72.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Bruera, Matilde e Isabel Fernández. 2002. Los juicios de la verdad en la recuperación de la memoria. En: *Historiografía y memoria colectiva. Tiempos y territorios*. Godoy, Cristina. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Burke, Peter. 2001. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Carretero, Mario y Manuel Montanero. "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales". *Revista Cultura y Educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Vol. 20, N° 2 (Mayo 2008), 133-142.

- Congost, Rosa. "De la historia razonada a pensar históricamente". Conferencia pronunciada el 7 de abril de 2005. *Clio. Órgano de la Academia Dominicana de la Historia*. Año 74, N° 169 (Enero-junio de 2005), 222-237  
<http://clio.academiahistoria.org.do/trabajos/clio169/tema8-rcc.pdf>
- Cuesta, Raimundo. 2011. "Historia con memoria y didáctica crítica". *XIV Encuentro de la Federación Icaria. Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. pp. 2-33.  
<http://www.fedicaria.org/pdf/VIX/Ponencia%20y%20textos%20complementarios%20XIV%20encuentro%20.pdf> Fecha de consulta: noviembre de 2011
- Colas, Pilar y María Isabel Corts. "Las imágenes en los textos escolares españoles de principio de siglo". *Revista de Ciencias de la Educación*. N° 141. (1990). Madrid.
- Cortés, Alberto, Ana Solares, Hermann Bellinghausen, Rocío Barrios, Francisco Jiménez P., Maricela Rodríguez, Doña Aurelia, y Leonardo Rodríguez. 2008. *Corazón del tiempo*. Coyoacán, México: Zafra Video.
- Debattista, Susana. 2004. Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1984-1998). En: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Jelín, Elizabeth y Federico Lorenz (Comps.) Madrid: Siglo XXI, cap. 3
- Durán, Sara. 2010. *La enseñanza de la historia a partir de la memoria colectiva: una propuesta de intervención*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez. 2006. *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Seminario Internacional "Educar la Mirada: Políticas y Pedagogías de la Imagen", Buenos Aires: Manantial.
- Estrada, Marco. 2007. *La comunidad armada rebelde y el EZLN un estudio histórico y sociológico sobre las bases de apoyo zapatistas en las cañadas tojolabales de la Selva Lacandona, 1930-2005*. México: El Colegio de México.
- Éthier, Mar-André, Stéphanie Demers, y David Lefrançois. "El desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona, UB-UAB, N° 3, (2010), 61-74.  
<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359/257206>  
 Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Fabius, Laurent. 2007. El deber de gobernar. En: *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia 1998. UNESCO. La Sorbona. Argentina: Garnica
- Flores, Genoveva. 2000. "La urdimbre y la trama del presente: el alzamiento indígena de Chiapas en 1994". En: *Formatos, géneros y discursos: memoria del segundo encuentro de historiografía*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fontbona, Francesc. 2003. "Texto e imagen". En: *Historia de la edición y de la lectura en España 1472-1914*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. pp.705-711.

- Foro Internacional Memoria e Historia, and Françoise Barret-Ducrocq. 2002. *Por qué recordar?: Foro Internacional Memoria e Historia: Unesco, 25, marzo, 1998, La Sorbonne, 26, marzo, 1998*. Buenos Aires: Granica.
- Funes, Alicia Graciela. "La enseñanza de la historia reciente/presente". *Revista Escuela de Historia*. No. 5. Argentina: Universidad Nacional de Salta. (2006). [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-90412006000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-90412006000100004&script=sci_arttext) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Galván, Luz Elena. 2004. "Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939)". En: *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS.
- Geoghegan, Emilce L. "La Enseñanza de la Historia Reciente en las Escuelas Medias de la Provincia de Buenos Aires. El Partido de Morón". *Clío y Asociados*. N° 12 (2008), 109-122. [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2618/1/CLIO\\_12\\_2008\\_pag\\_109\\_122.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2618/1/CLIO_12_2008_pag_109_122.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Godoy, Cristina, y Hayden V. White. 2002. *Historiografía y memoria colectiva: tiempos y territorios*. Madrid: Miño y Dávila.
- Ginzburg, Carlo. 1976. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. México: Océano.
- Gurpegui, Javier. 2011. "Los escenarios de la memoria: historia, recuerdo y visualidad". XVI Encuentro de la federación Icaria. *Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. <http://www.fedicaria.org/pdf/VIX/Ponencia%20y%20textos%20complementarios%20XIV%20encuentro%20.pdf> Fecha de consulta: noviembre 2011.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2006. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2467/1/CLIO\\_5\\_2000\\_pag\\_58\\_75.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2467/1/CLIO_5_2000_pag_58_75.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011. [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2455/1/CLIO\\_4\\_1999\\_pag\\_77\\_100.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2455/1/CLIO_4_1999_pag_77_100.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Hernández, Xavier. "La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales". *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 68. (Abril-junio 2011), 5-16.
- Jelín, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- \_\_\_\_\_ y Federico Lorenz (Comps.). 2004. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- La Jornada. Canal seis de julio*. "Zapatistas. Crónica de una rebelión". Agosto de 2003.
- Levín, Florencia Paula, María Laura Clérico, Ana María Manfredini, Pablo Erramouspe y Gustavo Schujman. "La Última Dictadura Militar Argentina según Alumnos del Nivel Polimodal. Algunas Reflexiones Críticas sobre Educación, Historia y Memoria". *Clío y Asociados*. N° 11 (2007), 89-107. [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2603/1/CLIO\\_11\\_2007\\_pag\\_89\\_107.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2603/1/CLIO_11_2007_pag_89_107.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.

- Martín, Carolina. "Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias sociales". *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 68. (Abril-junio 2011), 33-39.
- Menéndez, Rosalía. 2004. "Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la ciudad de México". En: *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS.
- Misztal, Barbara A. "Collective Memory in a Global Age: Learning How and What to Remember". *Current Sociology*. Vol. 58. N° 1 (2011), 2-22.  
[http://200.23.113.59/kenvo/redir/?\\*http://search.epnet.com/](http://200.23.113.59/kenvo/redir/?*http://search.epnet.com/) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Montemayor, Carlos. 2009. *Chiapas: la rebelión indígena de México*. México: Rondon House Mondadori.
- Morín, Edgar. 1999. *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. España: UNESCO.
- Moscoso, Leopoldo. 2008. ¿En qué consiste pensar históricamente?. En: El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI. Madrid: Siglo XXI.
- Mudrovic, María. "Algunas consideraciones epistemológicas para una 'Historia del Presente'". en Revista *Hispania Nova*, N° 1, 1998-2000.  
<http://hispanianova.rediris.es/general/articulo/013/art013.htm> Fecha de consulta: 28 de marzo de 2009
- Nakasone, Ulises Yoshio. 2008. "La función didáctica de la imagen en el diseño de materiales educativos". Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Nora, Pierre. 1992. *Pierre Nora en les lieux de mémoire*. Uruguay: Trilce.
- Palti, Elías. "¿Que Significa Enseñar a Pensar Históricamente?". *Clío y Asociados*. N° 5. (2000), 27-42.  
[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2465/1/CLIO\\_5\\_2000\\_pag\\_27\\_42.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2465/1/CLIO_5_2000_pag_27_42.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Paoli, Francisco. 2002. *Conciencia y poder en México. Siglos XIX y XX*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Plá, Sebastián. 2005. *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, D.F.: Colegio Madrid.
- Pagés, Joan. "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de la enseñanza de la historia*. N° 7 (octubre 2009), 69-86.  
*Proceso. Semanario de Información y Análisis*. "Edición Especial". 1 de enero de 1999.
- Puenzo, Luis, Aída Bortnik, Atilio Stampone, Marcel Pineyro, y Héctor Alterio. 1986. *La historia oficial*. Amsterdam: Movies Select Film.
- Ramos, Sara. 2008. "Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida". En: *La memoria recuperada*. Aragón: Museo Pedagógico de Aragón.
- Romero, César. *Los altos de Chiapas. La voz de las armas*. México: Planeta.
- Raggio, Sandra. "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". *Clío y Asociados*. N° 8 (2004), 95-111.  
[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2508/1/CLIO\\_8\\_2004\\_pag\\_95\\_111.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2508/1/CLIO_8_2004_pag_95_111.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.

- Rémond, René, Paul Ricoeur y Dominique Schnapper. 2007. La memoria contra el olvido. En: *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia 1998. UNESCO. La Sorbona. Argentina: Garnica.
- Ricoeur, Paul. 2010. *La memoria, la historia y el olvido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Rodríguez, Xavier. 2003. *El poder frente a las letras: vicisitudes republicanas, 1994-2001*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romano, Ruggiero. 1999. "La historia y la fotografía". En: *Reflexiones sobre el oficio del historiador*. México: UNAM. pp. 55-63.
- Salazar, Julia. 2006. *Narrar y aprender historia*. México: UNAM. pp. 93-158.
- Sánchez, Jesús. "Educación crítica de la mirada: propuesta de trabajo sobre la imagen fija". Ponencia XVI Encuentro de la Federación Icaria. *Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. (Julio 2011).  
[http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/5\\_SANCHEZ.pdf](http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/5_SANCHEZ.pdf) Fecha de consulta: noviembre 2011.
- \_\_\_\_\_. "La fotografía, el espejo con memoria". Ponencia XVI Encuentro de la Federación Icaria. *Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. Julio 2011.  
<http://www.fedicaria.org/pdf/VIX/Ponencia%20y%20textos%20complementarios%20XIV%20encuentro%20.pdf> Fecha de consulta: noviembre 2011.
- \_\_\_\_\_. s/f. "Pensar históricamente". *Seminario Fedicaria-Aragón*. España.  
[http://web.mac.com/utk1957/iWeb/web\\_utm/PALABRAS%20INDEX\\_files/Pensar\\_historicamente.pdf](http://web.mac.com/utk1957/iWeb/web_utm/PALABRAS%20INDEX_files/Pensar_historicamente.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Sánchez, Pablo y Jesús Izquierdo (eds.). 2008. *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. España: Siglo XXI de España.
- Santisteban, Antoni, Neus González y Joan Pagès. 2010. "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". XXI Simposio internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales". Universidad Autónoma de Barcelona.  
<http://es.scribd.com/doc/32657683/Una-investigacion-sobre-la-formacion-del-pensamiento-historico> Fecha de consulta: mayo 2011
- \_\_\_\_\_. "La formación en competencias de pensamiento histórico". *Clío y Asociados*. Nº 14. (2010), 34-56  
[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/3488/1/CLIO\\_14\\_2010\\_pag\\_34\\_56.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/3488/1/CLIO_14_2010_pag_34_56.pdf)
- Santos Guerra, Miguel Ángel. 1998. *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Todorov, Tzvetan. 2000. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Torrejón, Ángeles. 2000. *Imágenes de la realidad*. México: Casa de las Imágenes.
- Turok, Antonio. 1998. *Chiapas: el fin del silencio*. New York: Aperture.
- Valls, Rafael. *Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?* Revista Iberoamericana Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 4. Año II, España. (1995), 105-109.
- \_\_\_\_\_. "Sobre la Elección y Usos de las Imágenes de los Manuales Escolares de Historia: un Ejemplo Español (1900-1998)". *Clío y Asociados*. Nº 4. (1999), 77-100

- [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2455/1/CLIO\\_4\\_1999\\_pag\\_77\\_100.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2455/1/CLIO_4_1999_pag_77_100.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- \_\_\_\_\_ “Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico”. *Clío y Asociados*. N° 11. (2007): 11-23. [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2598/1/CLIO\\_11\\_2007\\_pag\\_11\\_23.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2598/1/CLIO_11_2007_pag_11_23.pdf) Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- \_\_\_\_\_ “La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. No. 6 (2007). <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126330/190679> Fecha de consulta: noviembre de 2011.
- Vygotsky, Lev. 2000. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.
- Vilar, Pierre. (1998) “Pensar históricamente” en *Pensar la Historia*, México, Instituto Mora, pp. 20-53.
- White, Hayden. 2002. Prólogo a *Historiografía y memoria colectiva. Tiempos y Territorios*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Wiesel, Elie. 2007. Prefacio a *¿Por qué recordar?* Foro Internacional Memoria e Historia 1998. UNESCO. La Sorbona. Argentina: Garnica
- Wineburg, Sam. 2001. *Historical thinking and other unnatural acts*. United States of America: Temple University Press.
- Womack, John. 2009. *Rebelión en Chiapas: una lectura histórica*. México: Debate.

## **ANEXOS**

1. Instrumento: entrevista semi estructurada
2. Catálogo de imágenes



4. ¿Te gusta asistir a los siguientes lugares?

Museos	Sí <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	Observación: _____
Zonas arqueológicas	Sí <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	Observación: _____
Bibliotecas	Sí <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	Observación: _____
Lugares históricos	Sí <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	Observación: _____

5. ¿Has asistido a eventos relacionados con el Movimiento Zapatista de 1994 (EZLN)? Sí  No

6. ¿Has abordado el tema en alguna de tus materias? Sí  No  Nivel académico \_\_\_\_\_

7. ¿Cómo te enteras de asuntos políticos?

Medio	Observaciones
<input type="radio"/> Internet	
<input type="radio"/> Cine	
<input type="radio"/> Radio	
<input type="radio"/> Tv	
<input type="radio"/> Periódico	
<input type="radio"/> Familiares	
<input type="radio"/> Amigos	
<input type="radio"/> Otro	

# Actividad 1

Participante \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**Propósito:** Dar inicio a la recuperación de recuerdos y su asociación con las imágenes.

**Instrucciones:**

1. Menciona con una frase corta tres hechos que recuerdes, relacionados con el movimiento zapatista.

2. Observa las imágenes y nuevamente menciona con una frase corta los hechos que recuerdes, relacionados con el movimiento zapatista



**GUÍA DE ENREVISTA**

- ¿Dónde lo escuchaste?
- ¿Qué opinas al respecto?

## Actividad 2

Participante \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**Propósito:** Observar si una guía general puede orientar la recuperación de recuerdos.

**Instrucciones:** Elige una imagen y describe su contenido en relación con el Movimiento Zapatista.



( )



( )



( )



( )

### GUÍA DE ENREVISTA

- Contexto
- Personajes
- Percepción
- Contextualizar respuestas

¿Habías visto con anterioridad esa imagen?

Sí  No

¿Dónde? \_\_\_\_\_

¿Por qué elegiste esa imagen?

### Actividad 3

Participante \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**Propósito:** Motivar al participante a recordar y reflexionar sobre el simbolismo de la imagen.

**Instrucciones:** Analiza la imagen y contesta las siguientes preguntas.



1. ¿Quién es el personaje que aparece en la caricatura?

2. ¿A qué sucesión presidencial hace referencia? ¿Podrías mencionar el año?

1. ¿Qué crees que quiere expresar el autor con la caricatura?

2. ¿Podrías expresar tu propia opinión al respecto?

GUÍA DE ENREVISTA

# Actividad 4

Participante \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**Propósito:** Mostrar una forma de rescatar recuerdos de las imágenes para después reflexionar sobre los mismos

**Instrucciones:**

1. Mostrar imágenes al participante y explicarle el contexto, los personajes y la percepción de cada uno de ellos.



**Contexto:** Zona marginada.

**Personajes:** Familia humilde perteneciente al movimiento zapatista (por sus rostros cubiertos).

**Percepción:** Representa las condiciones de las bases que fundamentan y a la vez dan apoyo al movimiento.



**Contexto:** Una ceremonia religiosa

**Personajes:** El obispo Samuel Ruiz, en un acto litúrgico con indígenas

**Percepción:** Se trata de una ceremonia luctuosa, hay tristeza en la imagen, están conmemorando algún suceso

2. Mostrar imágenes para que él las describa.



GUÍA DE ENREVISTA

# Actividad 5

Participante \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**Propósito:** Rescatar una serie de rememoraciones trabajadas a lo largo de las actividades para buscar indicadores de memoria colectiva o del pensar históricamente

**Instrucciones:** Observa detenidamente las imágenes y después ordénalas para formar una historia relacionada con el Movimiento Zapatista. A continuación narra la historia que formaste



**GUÍA DE ENREVISTA**

- Puedes cambiar las imágenes o reorganizarlas
- Contexto
- Personajes
- Percepción

## CATÁLOGO CRONOLÓGICO DE IMÁGENES

Fecha	Evento	Imagen/ pie de foto	Propósito
1º enero 1994	<p>El Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levanta en armas en el estado de Chiapas y ocupa siete municipios: San Cristóbal de las Casas, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtan y Chanal.</p> <p>El EZLN hace pública la Primera Declaración de la Selva Lacandona, con la que declara la guerra al gobierno de Carlos Salinas de Gortari y demanda libertad, democracia y justicia para todos los mexicanos.</p>	 <p>El EZLN irrumpe en la ciudad de San Cristóbal de las Casas 1º de enero de 1994 Foto: Antonio Turok</p>	Actividad 5
2 enero 1994	<p>El EZLN abandona la ciudad de San Cristóbal de las Casas y se dirige al cuartel militar de Rancho Nuevo.</p>	 <p>Soldados del Ejército Mexicano llegan al palacio municipal de San Cristóbal de las Casas 2 de enero de 1994 Foto: Araceli Herrera</p>	Actividad 4
16 febrero 1994	<p>El EZLN deja en libertad al ex gobernador Absalón Castellanos</p>	 <p><a href="http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/1994-JP-AC-EZLN.html">http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/7CRumbo/1994-JP-AC-EZLN.html</a> (consultada: 9 de noviembre de 2011)</p>	Actividad 5

<p>20 febrero 1994</p>	<p>Llega a San Cristóbal la delegación zapatista para participar en las Jornadas por la Paz y la Reconciliación. Se instalan los cinturones de la Cruz Roja, de la sociedad civil y de la policía militar para resguardar las conversaciones</p>	 <p><a href="http://solidaridadconchiapasvzla.blogspot.com/2010/07/el-dialogo-de-la-catedral.html">http://solidaridadconchiapasvzla.blogspot.com/2010/07/el-dialogo-de-la-catedral.html</a> (consultada: 9 de noviembre de 2011)</p>	<p>Actividad 5</p>
<p>2 marzo 1994</p>	<p>Termina las conversaciones de paz. El EZLN regresa a sus comunidades e inicia consultas con sus bases de apoyo respecto a los documentos firmados por el gobierno</p>	 <p><a href="http://larepublicadelosvencidos.blogspot.com/2011/01/feliz-ano-nuevo-feliz-misma-lucha.html">http://larepublicadelosvencidos.blogspot.com/2011/01/feliz-ano-nuevo-feliz-misma-lucha.html</a> (consultada: 9 de noviembre de 2011)</p>	<p>Actividad 2</p>
<p>24 marzo 1994</p>	<p>El EZLN condena el asesinato de Colosio, se declara en "alerta roja" y suspende las consultas.</p>	 <p>Letreros puestos para anunciar la alerta roja en las Zonas Zapatistas de diferentes comunidades en el estado de Chiapas, México. <a href="http://www.escuelasparachiapas.org/espanol/fotos/zapatistas.html">http://www.escuelasparachiapas.org/espanol/fotos/zapatistas.html</a></p>	<p>Actividad 5</p>

<p>1ª diciembre 1994</p>	<p>Ernesto Zedillo toma posesión como presidente de México</p>	 <p><a href="http://top-people.starmedia.com/politica/ernesto-zedillo_45027.html">http://top-people.starmedia.com/politica/ernesto-zedillo_45027.html</a> (consultada: 9 de noviembre de 2011)</p>	<p>Actividad5</p>
		 <p><a href="http://juventudcomunistanl.wordpress.com/tag/ezi/">http://juventudcomunistanl.wordpress.com/tag/ezi/</a> (consultada: 10 de noviembre de 2011)</p>	
<p>3 diciembre 1994</p>	<p>Comunicado del subcomandante Marcos a Zedillo en el que el EZLN le da la bienvenida ("Bienvenido a la pesadilla")</p>	 <p>El Subcomandante Marcos se opone a la generación de energía eólica en el istmo de Oaxaca. Foto: Crestomatía. <a href="http://www.comunicacion.amc.edu.mx/noticias/de-fienden-generacion-de-energia-eolica/">http://www.comunicacion.amc.edu.mx/noticias/de-fienden-generacion-de-energia-eolica/</a> (consultada: 9 de noviembre de 2011)</p>	<p>Actividad2</p>

<p>12 octubre 1996</p>	<p>La comandante Ramona viaja a la ciudad de México, asiste al primer Congreso Nacional Indígena y pronuncia un discurso en el Zócalo: "Nunca más un México sin nosotros"</p>	 <p>Comandanta Ramona La Realidad octubre de 1996 Foto: Yuriria Pantoja <a href="http://www.jornada.unam.mx/2006/01/16/oja105-gloria.html">http://www.jornada.unam.mx/2006/01/16/oja105-gloria.html</a></p>	
<p>22 diciembre 1997</p>	<p>Aproximadamente 70 paramilitares priistas fuertemente armados atacan la comunidad de Acteal, en el municipio de Chenalhó, y asesinan a 45 personas, principalmente mujeres y niños</p>	 <p><a href="http://lavozdelanahuac.blogspot.com/2011/08/industria-trabajos-la-de-observacion-y.html">http://lavozdelanahuac.blogspot.com/2011/08/industria-trabajos-la-de-observacion-y.html</a> (consultada: 9 de noviembre de 2011)</p>	<p>Actividad 5</p>
		 <p>Pequeñas indígenas, aramdas sólo con las manos, resisten el intento de instalar un campamento del Ejército Mexicano en X'oyep, en esta imagen que dio la vuelta al mundo y valió a su autor el Premio Príncipe de Asturias 3 de enero de 1998 Foto: Pedro Valtierra</p>	<p>Actividad 5</p>

<p>Marzo-junio 1998</p>	<p>Se intensifica la presión militar y policiaca en contra de comunidades zapatistas de los municipios autónomos</p>	 <p>El Ejército Mexicano tuvo la aprobación presidencial para constituir equipos militares a cargo de promocionar grupos armados (paramilitares) en las áreas de conflicto de Chiapas. La intención fue “ayudar” al personal indígena local en la resistencia al EZLN  <a href="http://joseluiscastillejos.com/tag/ezln/">http://joseluiscastillejos.com/tag/ezln/</a></p>	<p>Actividad 2</p>
<p>1º diciembre 2000</p>	<p>Vicente Fox toma posesión como presidente de México</p>	 <p>El subcomandante Marcos muestra en La Realidad las armas que entregará para dar inicio a la caravana de integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional rumbo a la ciudad de México  24 de febrero de 2001  Foto: José Núñez</p>	
<p>2 diciembre 2000</p>	<p>El subcomandante Marcos anuncia la caravana zapatista a la ciudad de México para demandar al Congreso de la Unión el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés</p>		
<p>25 febrero 2001</p>	<p>La caravana zapatista se pone en marcha</p>		
<p>12 marzo 2001</p>	<p>La comandancia del EZLN se presenta en el Zócalo de la ciudad de México ante más de cien mil personas</p>	 <p>El EZLN en la capital  La Caravana Zapatista del EZLN entra en el</p>	<p>Actividad 5</p>

		<p>Zócalo de la Ciudad de México, días más tarde, la comandancia del grupo es recibida en el Congreso.</p> <p>9 de marzo de 2001</p> <p><a href="http://www.cronica.com.mx/galeria/categories.php?cat_id=689">http://www.cronica.com.mx/galeria/categories.php?cat_id=689</a></p>	
28 marzo 2001	<p>La delegación zapatista se presenta ante el pleno de la Cámara de Diputados. Destaca la participación de la comandante Esther. Afuera, el subcomandante Marcos pronuncia un discurso de despedida. Los zapatistas emprenden el viaje de regreso</p>	 <p><a href="http://anterior.rimaweb.com.ar/derechos/esther.html">http://anterior.rimaweb.com.ar/derechos/esther.html</a> (consultada: 9 de noviembre de 2011)</p>	Actividad 5
8, 9 y 10 agosto 2003	<p>La comandancia del EZLN anuncia la destrucción de los <i>Aguascalientes</i> y la creación de los caracoles y las juntas de Buen Gobierno en un acto celebrado en Oventic, para instaurar la autonomía establecida en los Acuerdos de San Andrés</p>	 <p>Militares vigilando las comunidad Zapatistas en el caracol de la realidad Zona Selva Chiapas, México</p>	Actividad 5
2006	<p><i>La otra campaña</i></p>	 <p>28 de mayo de 2006</p> <p>Foto: Xanti Revueltas</p> <p><a href="http://www.flickr.com/photos/joserevueltas/3573363253/">http://www.flickr.com/photos/joserevueltas/3573363253/</a></p>	Actividad 5