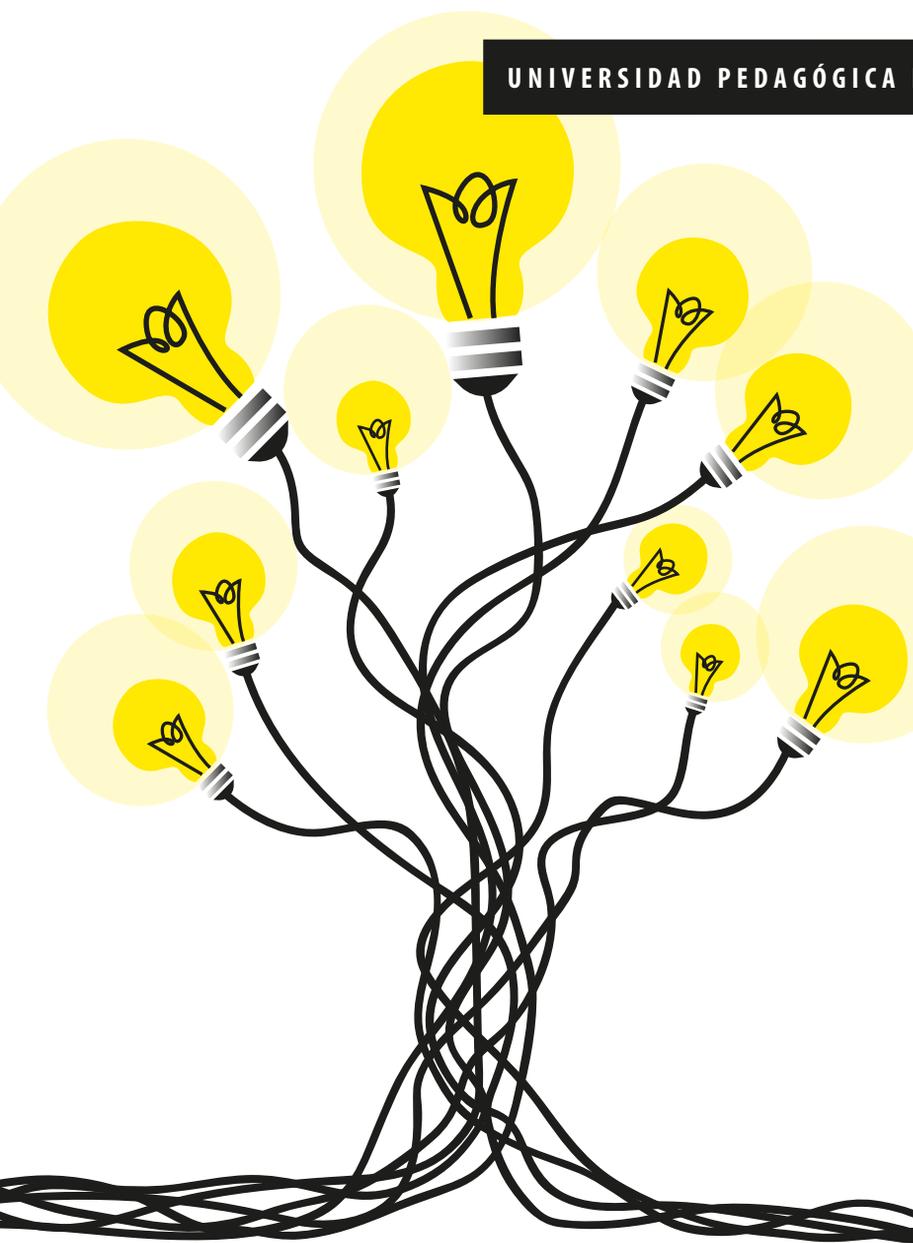


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Fuentes para la enseñanza  
de la Historia:  
alternativas teóricas y prácticas

AMÍLCAR CARPIO PÉREZ, CARLOS ENRIQUE TORRES MONROY  
y PEDRO ORTIZ OROPEZA (Coordinadores)

Horizontes  
Educativos

Desde hace algunos años se ha cuestionado la presencia de la Historia en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos, bajo el argumento de discernir la pertinencia y congruencia de esta disciplina. En este sentido, el pasado es interpretado desde las inquietudes del presente, por ello se renuevan las narrativas del propio pasado y las fuentes empleadas para su interpretación.

Repensar las acciones pretéritas no necesariamente implica repetir lo que se ha realizado: el paso del tiempo y la crítica de que fue objeto el trabajo de los historiadores les obligó a refrescar los métodos, las miradas, los objetivos y los objetos de investigación, entre otros aspectos. La construcción de nuevas ciudadanía permite integrar en las prácticas investigativas, de enseñanza y difusión de quienes se dedican al estudio de las acciones humanas del pasado, los aspectos novedosos que mantienen vigente su presencia académica y escolar.

La materia prima de la que se extraen los indicios e interpretaciones del pasado son las fuentes, en todas sus formas y clasificaciones. Por lo anterior, el objetivo del presente texto es proporcionar a los docentes un conjunto de propuestas teóricas y prácticas para hacer uso de ellas, en la desafiante labor de la enseñanza de la Historia.

# Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas teóricas y prácticas

*Amílcar Carpio Pérez*

*Carlos Enrique Torres Monroy*

*Pedro Ortiz Oropeza*

*(Coordinadores)*

***Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas  
teóricas y prácticas***

Amílcar Carpio Pérez, Carlos Enrique Torres Monroy, Pedro Ortiz Oropeza

---

Primera edición, 27 de abril de 2023

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-477-3

D16.2

F8.4

Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas  
teóricas y prácticas / coord. Amílcar Carpio Pérez.--  
Ciudad de México : UPN, 2023.

1 archivo electrónico (324 p.) ; 4.2 Mb ; archivo PDF : il. col.

-- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-477-3

1. HISTORIA – ESTUDIO Y ENSEÑANZA – DISCURSOS,  
ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETCÉTERA I. Carpio Pérez,  
Amílcar, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

*Amílcar Carpio Pérez*

*Carlos Enrique Torres Monroy*

*Pedro Ortiz Oropeza* .....9

### PRIMERA PARTE

#### FUENTES: TEORÍA Y PRÁCTICA

#### LOS CÓDICICES EN LA ENSEÑANZA DEL MÉXICO

#### PREHISPÁNICO: SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

#### PARA SU USO EN EL AULA

*Daniel Alatorre Reyes*.....21

#### *EL PERIQUILLO SARNIENTO: UNA NOVELA*

#### *NOVOHISPANA COMO FUENTE HISTÓRICA*

#### *PARA EL ESTUDIO DE LA VIDA COTIDIANA*

*Izchel Viridiana Sánchez Reséndiz*.....49

#### LA HISTORIA SE APRENDE EN LAS CALLES:

#### ENSEÑAR OBSERVANDO E INTERPRETANDO

#### EL PATRIMONIO CULTURAL

*Amílcar Carpio Pérez*.....83

<b>LA CIUDAD DE MÉXICO COMO PROTAGONISTA: EL CINE COMO FUENTE PARA CONOCER LAS TRANSFORMACIONES URBANAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO A MEDIADOS DEL SIGLO XX</b> <i>Miguel Ángel García Mani</i> .....	113
<b>REVISITAR EL PASADO: LA MEMORIA COLECTIVA Y LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO: 1968 Y 1999</b> <i>Jorge Mendoza García</i> .....	143
<b>RELATAR EL PASADO DESDE LO VIVO: LA HISTORIA ORAL Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b> <i>Alfredo Ruiz Islas</i> .....	185
<b>CIUDADES DEL PASADO EN EL ESPACIO DIGITAL: PROPUESTA PARA EL USO DE FACEBOOK EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b> <i>Carlos Enrique Torres Monroy</i> .....	207
<b>SEGUNDA PARTE LAS FUENTES HISTÓRICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE</b>	
<b>FUENTES HISTÓRICAS: EL CASO DE LOS 43 DE IGUALA Y LAS TUMBAS</b> <i>Alba Martínez Carmona</i> .....	231
<b>CONSTRUIR SENTIDO EN LA FOTOGRAFÍA: UNA FORMA DE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES</b> <i>Víctor Ambrosio Espinoza Chávez</i> .....	265

**DE LA EXPOSICIÓN A LA EXPLORACIÓN  
E INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA  
MEDIANTE FUENTES HISTÓRICAS**

*Pedro Ortiz Oropeza* .....291

**ACERCA DE LOS AUTORES**.....317



## INTRODUCCIÓN

*Amílcar Carpio Pérez*

*Carlos Enrique Torres Monroy*

*Pedro Ortiz Oropeza*

En el siglo XXI la vitalidad de la disciplina histórica es evidente. Han pasado los años más críticos de los embates contra la Historia desde una postura posmoderna. Cada vez son menos las voces que cuestionan la función de los historiadores, y las pocas que quedan se pierden en el eco sordo de sus propias palabras. Actualmente podemos afirmar que la Historia salió fortalecida; escuchó la crítica y se puso a trabajar, no se quedó lamiendo sus heridas.

En México un ejemplo de la vitalidad de la Historia la encontramos en la presencia de la disciplina en parte importante de las instituciones de educación superior en el país. Si hacemos un repaso encontramos programas donde los interesados en escudriñar el pasado pueden estudiar una licenciatura o un posgrado. Por otro lado, en los medios de comunicación los historiadores se han mantenido entre los especialistas consultados cuando existe un problema de trascendencia social, política o cultural. El interés del gran público por los temas históricos ha provocado el aumento de publicaciones, programas de televisión, películas, documentales, pódcast, youtubers, que abordan contenidos o temas del pasado.

En la educación básica y media superior, la Historia y sus docentes se mantienen con presencia en la formación de los niños y jóvenes mexicanos. De manera evidente se ven contenidos históricos desde el tercer grado de primaria hasta el tercer grado de secundaria de manera continua. En la media superior la esencia de esta disciplina se mantiene en la mayoría de los programas, aunque con otros nombres. La Historia es una asignatura presente, eso es indudable, aunque debemos precisar esta afirmación. Está presente en el siglo XXI, pero eso no implica que la forma de enseñar la historia no haya cambiado. Los problemas, los enfoques, los temas, los marcos teóricos y la forma de interrogar las fuentes han variado. Pero en ocasiones los manuales y programas dirigidos a historiadores noveles y docentes siguen presentando propuestas de hace más de 50 años.

Se sabe de la importancia que mantienen los textos clásicos en la formación del historiador o de los docentes, pero no por ello se deben desechar propuestas que aborden los temas con una mirada renovada. La Historia es una disciplina que se renueva en cada generación, y por lo mismo, su investigación y enseñanza le deben seguir el paso. La vasta cantidad de información a la que pueden acceder los estudiantes del siglo XXI exige superar a los héroes y anti-héroes que han alimentado las diferentes interpretaciones políticas de la narrativa histórica, para que así se refuerce una enseñanza enfocada en los diversos colectivos que a lo largo del tiempo transformaron las esferas de la vida política, social, económica y cultural.

Consideramos que la exploración e interpretación de la *fuentes* es parte fundamental en la formación del historiador y debe ser una herramienta nodal en la enseñanza de la historia en cualquier nivel. Los historiadores entienden por fuente los trazos o artefactos dejados por colectivos o actores sociales, a partir de los cuales el investigador rescata indicios para interpretar y reconstruir el pasado. En los últimos años el historiador ha ampliado el número de fuentes por interpretar y criticar, lo que hace que su diversidad se haya ampliado de manera considerable. En el ámbito del estudio de

la historia el uso de las fuentes ha estado presente en diversas estrategias, aunque pensamos que en algunos casos vale la pena renovar la mirada con base en los avances historiográficos más recientes; asimismo, existen algunas fuentes cuyo uso apenas se está comenzando a reflexionar para la enseñanza de la disciplina.

El presente libro tiene como objetivo destacar en cada capítulo la utilidad de diversas fuentes históricas: en algunos textos se resalta la parte teórica, en otros se profundiza la parte práctica, pero visto en su conjunto, busca establecer un diálogo en torno al uso de las fuentes y su empleo como herramienta en la enseñanza de la historia. Buscamos que la obra sea un apoyo en la formación de estudiosos y docentes noveles en temas históricos. Por lo anterior se abordan posibilidades de trabajar algunas fuentes para su aprendizaje, como la fotografía, las novelas históricas, el cine, el patrimonio cultural, la historia oral, los códices prehispánicos, la internet, redes sociales como Facebook, una tumba, la memoria colectiva, entre otras. Porque la Historia es una ciencia viva y en constante cambio, las fuentes para el estudio del pasado deben interrogarse de maneras renovadas.

El libro está compuesto de 10 capítulos divididos en dos apartados. En el primero, titulado *Fuentes: teoría y práctica*, hemos ordenado los textos tratando de seguir una lógica cronológica en los temas que se abordan. Se destaca en estos capítulos el interés por dar una explicación teórica de la fuente, combinada con propuestas prácticas para su uso en la enseñanza de la historia. En el segundo apartado, *Las fuentes históricas en la formación docente*, los textos tienen un interés por demostrar la importancia del manejo de diversas fuentes históricas en la formación de futuros docentes de nivel básico. Estos capítulos tienen esa vitalidad que se logra al transmitir la experiencia de formar a futuros docentes.

La obra se inicia con el capítulo titulado *Los códices en la enseñanza del México prehispánico: sugerencias didácticas para su uso en el aula*, donde se destaca que dentro de las diversas fuentes existentes, los códices son de las pocas que permiten conocer algunas

características de las sociedades prehispánicas; para ello se explica qué son, cómo se clasifican y qué características tienen en general, para después realizar algunas propuestas de cómo pueden ser empleados por los docentes. En este capítulo se combinan la mirada del experto del México prehispánico con la preocupación por el uso práctico y didáctico de una fuente creada hace varios siglos y que para muchos es muy complicado de descifrar. Uno de los aportes de este capítulo es la guía que nos ofrece para entender algunos de los elementos contenidos en estos códices que nos permiten acceder a una sociedad extinta y de la cual tenemos pocos vestigios de la época. De la mano del especialista, la lectura nos permite descifrar e interpretar estas fuentes para entender mejor a la sociedad mexicana. Los códices usados en este capítulo fueron elaborados en el centro de México por los grupos nahuas, debido a que sirven mejor –a decir de su autor– para las propuestas didácticas que se presentan en el texto.

Del México prehispánico nos aproximamos a un periodo amplio y controvertido en la enseñanza de la historia en México: el periodo virreinal. En el segundo capítulo, *El Periquillo Sarniento: una novela novohispana como fuente histórica para el estudio de la vida cotidiana*, se destacan los esfuerzos recientes por incorporar a la enseñanza de la historia la información para conocer “a las personas de a pie” labor complicada para los estudios históricos en nuestro país. En este capítulo la novela es la fuente que permite rescatar la vida de “personas comunes”; por ello se propone el análisis de la novela *El Periquillo Sarniento* como fuente para el estudio de la vida cotidiana en la Nueva España. Desde este enfoque el texto nos aproxima a temáticas como las ideas, los temores, los oficios y preocupaciones de los personajes, teniendo como objetivo mostrar de forma breve cómo es que la información contenida en la novela se puede contrastar con otras fuentes y estudios académicos para propiciar el análisis en el aula. En el capítulo, el estudio de la novela se ve fortalecido con algunas propuestas didácticas que hacen de este texto una combinación sugerente entre la voz del especialista novohispano y la creatividad del docente novel.

Siguiendo la tónica del texto anterior, en el capítulo tercero se presenta una propuesta para trabajar la vida cotidiana del complejo siglo XIX. El título del trabajo es *La historia se aprende en las calles: enseñar observando e interpretando el patrimonio cultural*, y la propuesta se centra en rescatar aquellas fuentes que están ante nuestra vista, que son parte de nuestra cotidianidad, pero que muchas veces las obviaamos u omitimos. Estas fuentes se encuentran en las ciudades y sus calles: edificios, plazas, monumentos, iglesias, parques; es decir, lo que ahora se conoce como patrimonio cultural. El objetivo es invitar a observar e interpretar el patrimonio cultural de las ciudades, específicamente de la Ciudad de México. El autor apuesta por aproximar a los alumnos a la vida cotidiana de la sociedad decimonónica mexicana a través de los vestigios del pasado que se encuentran en las calles del Centro Histórico de la Ciudad de México. El texto termina con un ejemplo de actividad que sigue el enfoque de la educación informal y la didáctica del patrimonio, para enseñar la vida cotidiana a través del patrimonio cultural. En resumen, el capítulo apuesta por aprender historia al caminar, observar e interpretar en las calles.

Ya en el siglo XX las fuentes audiovisuales se diversificaron, siendo el cine un medio que en México tuvo gran impacto por lo menos en su época de oro. Es en el capítulo cuatro, *La Ciudad de México como protagonista: el cine como fuente para conocer las transformaciones urbanas de la Ciudad de México a mediados del siglo XX*, donde se explora las características de este medio. Aquí se propone analizar filmes ubicados en la Ciudad de México como una fuente para reflexionar sobre la vida de la capital. El texto plantea detonar reflexiones relacionadas con los cambios que ha experimentado la ciudad durante las décadas de 1940 y 1970, de esta forma se considera “a las películas como una fuente de información sobre la ciudad, como un documento en el que se registraron cambios urbanos y sociales; lo cual precisa desarrollar una cierta mirada para ver que en los filmes no percibimos directamente el pasado de la ciudad, más bien, en ellos se registró una representación filmica de

la misma”. Por supuesto, a lo largo del capítulo se mezclan los conocimientos especializados sobre el cine mexicano con las propuestas didácticas para la enseñanza de la historia en el aula. Se centra en las producciones realizadas en la Ciudad de México, y se enfoca en el periodo que va de los años cincuenta a los setenta, debido a que coincide con los cambios experimentados por la propia ciudad (urbanización y modernización), y además coincide con la época de oro del cine mexicano.

Del cine pasamos a otra fuente y otros problemas presentes en la segunda mitad del siglo XX. ¿Qué pasa cuando la historia que se enseña, la historia oficial, nos forma con olvidos intencionados en los libros de texto? En el capítulo quinto, *Revisitar el pasado: la memoria colectiva y los movimientos estudiantiles en México: 1968 y 1999*, se propone estudiar el pasado desde una de sus versiones más fecundas en las últimas décadas, la memoria colectiva. Para el autor la historia oficial ha demostrado ser una narrativa que se construye a partir de los intereses políticos y de los vaivenes del presente. La historia oficial ha generado una identidad nacional a costa del olvido de otros grupos y eventos que son significativos para varios colectivos del país. Por ello, el capítulo propone rescatar la memoria colectiva de dos episodios que forman parte del pasado de México pero que no han sido integrados en los libros de texto de historia, o se ha hecho de manera tergiversada: los movimientos estudiantiles de 1968 y de 1999-2000 de la UNAM. En este capítulo se propone oponer la memoria colectiva a la historia oficial para formar en el aula una versión diferente del pasado y de la historia del país. Se propone una alternativa a la historia dominante y politizada que ha priorizado una historia de héroes y villanos. Desde los años noventa del siglo XX se incrementaron las críticas sobre la enseñanza de la historia en los libros de texto gratuito, principalmente porque ciertos episodios no eran abordados en la narrativa oficial. Por ello, el autor señala que “la historia requiere ser revisada de forma crítica, y conocer esa parte oscura y disimulada del pasado de nuestro país (...) Habrá que asistir a algo distinto que a la deformación de

la historia”. La propuesta de este capítulo es enseñar la historia a través de la memoria colectiva como una vía o una fuente que permite la construcción de versiones alternas a la oficial, por ello, debe ser aprovechada como herramienta en la enseñanza de una historia más crítica en los centros escolares.

El sexto capítulo, *Relatar el pasado desde lo vivo: la historia oral y la enseñanza de la historia*, presenta una reflexión sobre cómo acercar a los estudiantes de los niveles básico y medio superior con su pasado a partir de la oralidad. El autor parte de las dificultades para que los alumnos se apropien de los conocimientos históricos que les presentan los docentes, para lo cual comienza con el término “evocación” como una operación para acceder a la memoria y con la que se pueden construir fuentes orales. La naturaleza de los relatos, explica, radica en que su soporte se encuentra en los sujetos, a diferencia del papel en el que se insertan los textos escritos, por lo que su acercamiento tiene que evitar caer en el anacronismo y la descontextualización. Para lograr esto el autor no solo recuerda que hay que preparar las entrevistas incluso antes de aproximarse a los sujetos, sino también invita a considerar las implicaciones de este ejercicio, como lo es la libertad que se le deje al entrevistado para soltar sus recuerdos y hasta qué punto el entrevistador sea quien dirija los temas. Este capítulo permite entender cómo la historia oral posibilitará a los alumnos acercarse a la memoria de los individuos, las cuales también son colectivos y ayudan a socializar fenómenos en todas sus dimensiones; algo particularmente importante en determinadas comunidades que hayan experimentado acontecimientos súbitos y violentos.

Del mundo antiquísimo de la oralidad, el libro da un salto a la novedad de un medio de comunicación hoy omnipresente en la mayoría de las ciudades. En el séptimo capítulo, denominado *Ciudades del pasado en el espacio digital: propuesta para el uso de Facebook en la enseñanza de la historia*, presenta una revisión somera a la importancia de las fuentes digitales como herramientas emergentes en el estudio del acontecer histórico, como huellas que dejan

los seres humanos en su paso por este mundo. Siguiendo las propuestas del historiador Anacleto Pons, se analizan los discursos y los recursos a su alcance, específicamente retoma el análisis de páginas de la red sociodigital más influyente de los últimos tiempos que se ha especializado en recopilar y compartir fotografías e imágenes de ciudades como México, Monterrey o Guadalajara, donde los administradores ofrecen a sus seguidores vestigios icónicos de lo que han sido algunos espacios emblemáticos a lo largo del tiempo. Además de las posibilidades de Facebook como fuente de información, el autor resalta la interacción de los internautas, puesto que las imágenes, sin proponérselo, generan reacciones que también pueden complementar la información proporcionada por quien subió inicialmente alguna imagen. Una vez revisado el potencial de la red sociodigital en el proceso de construcción del conocimiento histórico, el texto lleva a los lectores a conocer dos propuestas de intervención para la educación secundaria, donde se especifican los aprendizajes esperados, las actividades sugeridas, así como los aspectos a evaluar. Para estudiantes o profesores noveles, la lectura del texto es una oportunidad para conocer las cualidades pedagógicas de Facebook en el aprendizaje y enseñanza de la historia.

En el segundo apartado de este libro presentamos tres capítulos que destacan la importancia de las fuentes históricas en la formación de docentes. Siguiendo el hilo de las versiones alternas a la historia oficial y del rescate de episodios en el olvido, el capítulo octavo, *Fuentes históricas: el caso de los 43 de Iguala y las Tumbas*, hace una revisión de argumentos históricos respecto a la importancia de la disciplina y la forma de construcción de sus conocimientos y su enseñanza, para después ilustrar ese proceso con dos casos prácticos. En la parte central de este capítulo se describen avances en el desarrollo de dos proyectos de investigación que se llevan a cabo con estudiantes de licenciatura en el estado de Guerrero (Centro de Actualización del Magisterio, Iguala, y Universidad Pedagógica Nacional, Teloloapan), desde el enfoque de la Historia inmediata. En el caso de los 43 de Iguala se utiliza el relato, a partir de entrevistas

grupales y colectivas, así como el análisis de imágenes. Este capítulo apuesta por convertir a los estudiantes en informantes, es decir, son la fuente y el historiador, con ello, son auxiliares en el procesamiento de información y construcción de interpretaciones por otro, de tal manera que se inician en el manejo de las fuentes de manera vivencial. En el segundo caso, las tumbas es presentado como un ejemplo de historia cultural en el que se analizan imágenes de una manifestación singular vinculada al Día de Muertos, cuando los dolientes de algunos difuntos elaboran una recreación de la vida y la muerte de los fallecidos. Lo que las distingue es la dimensión de la representación, puesto que utilizan toda una habitación o más de una vivienda y en ocasiones participan también personas en las recreaciones, lo que les impregna una carga dramática más impactante. En ambos casos se resalta el papel que juegan las fuentes en la formación de los estudiantes de licenciatura con orientación docente, por lo que se espera que estas propuestas se vean reflejadas en la práctica al llevar a cabo ejercicios similares con sus futuros alumnos de secundaria.

Reza un dicho popular que “una imagen dice más que mil palabras” y en el caso del noveno capítulo esto resulta más que cierto: en *Construir sentido en la fotografía: una forma de aprender y enseñar historia en la formación de docentes*, el autor presenta una serie de propiedades iconográficas de las impresiones fotográficas que facilitan la labor de quienes desean interpretar las formas de vida, los cambios en el paisaje, las diversas relaciones, la posición social de los actores sociales, entre otras manifestaciones humanas. Del mismo modo, rescata esas cualidades para provocar el pensamiento histórico de docentes en formación, quienes desde la práctica del uso de la fuente, consolidan sus competencias para ejercer una docencia renovada en las formas de acercar a los educandos a la disciplina histórica.

El capítulo que cierra esta obra, *De la exposición a la exploración e interpretación de la historia mediante fuentes históricas*, se hace un recuento de elementos teóricos, curriculares y experienciales

para mostrar cómo es que se ha intentado revertir los efectos de la preeminencia de la historia de bronce en la escolarización de estudiantes inmersos en procesos de formación para la educación o la enseñanza en particular. Describen cómo crearon propuestas didácticas para captar el interés de los aprendices, en primer lugar, y posteriormente para desarrollar su pensamiento histórico. El centro de las propuestas didácticas fue el uso de objetos, imágenes y documentos como fuentes históricas. Se inicia mostrando cómo las licenciaturas en Educación Secundaria plan 1999, con especialidad en Historia, impartida en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala, y en Pedagogía plan 1990, revisada en 2018, desarrollada en el subcentro Teloloapan de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123; implícitamente contempla la consolidación del pensamiento histórico, pero queda a expensas de las decisiones didácticas y pedagógicas de los responsables de impartir los cursos. Posteriormente, recuperan argumentos de historiadores como Le Goff, Audrell, Braudel o Matozzi, para sustentar la importancia del estudio de la historia y su influencia en el desarrollo de las habilidades intelectuales de los educadores. Finalmente presentan algunas experiencias concretas puestas en marcha con los grupos que han atendido. La ponderación del uso de fuentes históricas viene de la mano con su empleo en proyectos específicos de revisión de procesos, así como de la construcción de interpretaciones.

Queda pues la invitación para que los jóvenes historiadores y docentes interesados en la enseñanza del pasado exploren de formas renovadas las fuentes históricas. Esta obra no agota la diversidad de materiales de consulta que pueden ser interrogados para la interpretación del pasado, ni mucho menos las posibilidades y el potencial didáctico que tienen implícito, pero estamos convencidos de que esta obra motivará a profundizar en las diversas formas de interpretar y enseñar el pasado a partir de una fuente histórica.

PRIMERA PARTE  
FUENTES: TEORÍA Y PRÁCTICA



**LOS CÓDICES EN LA ENSEÑANZA DEL MÉXICO  
PREHISPÁNICO: SUGERENCIAS DIDÁCTICAS  
PARA SU USO EN EL AULA**

*Daniel Alatorre Reyes*

**INTRODUCCIÓN**

Existen diversos tipos de fuentes históricas, las cuales permiten a los historiadores reconstruir e interpretar el pasado de sociedades humanas de distintas épocas de la historia. “La fuente es todo material que en forma directa o indirecta aporta la información requerida. Son históricas en cuanto permiten conocer los procesos de transformación de las sociedades en un tiempo dado” (López, 2008, p. 30). En este capítulo se explica qué son los códices y se hacen algunas propuestas acerca de cómo pueden ser empleados por los docentes en la enseñanza del México antiguo. Aunque en la región conocida como Mesoamérica se hicieron diversos tipos de estos documentos, este escrito se centra en los códices elaborados en el centro de México por los grupos nahuas (principalmente mexicas), debido a que son los más abundantes y sirven mejor para las propuestas didácticas.

## LOS CÓDICES

Como es sabido, la tradición oral fue el medio de comunicación más importante en Mesoamérica, pues era a través de esta que se transmitían diversos conocimientos. Sin embargo, también se necesitaba registrar información y conocimiento para que no se perdieran. Dichos registros se hicieron en piedra, madera, cerámica, murales y códices. En estos materiales, los mesoamericanos registraron su cosmovisión, historia, religión, genealogías de gobernantes, guerras, conquistas y tributos, entre otros temas. Después de la conquista, algunos sobrevivientes conocedores de estos testimonios, los registraron en escritura alfabética, unos lo hicieron en español y otros en su propia lengua indígena.

La palabra código viene del latín *codex* (libro manuscrito), y se conoce con este nombre a los documentos pictóricos que fueron elaborados en el México antiguo por distintos grupos, como los nahuas, los mixtecos, los mayas y los purépechas. Estos libros emplearon una combinación de pictogramas, ideogramas y símbolos fonéticos (o fonogramas) para transmitir diversos mensajes y conocimiento. “Los códices nahuas y mixtecos, por ejemplo, empleaban principalmente pictogramas e ideogramas para transmitir sus mensajes, y usaban en menor medida símbolos fonéticos. Los códices mayas utilizaban más los símbolos fonéticos silábicos, pero también empleaban pictogramas e ideogramas, aunque en menor medida que nahuas y mixtecos” (Natalino, 2021). De esto se desprende que en estos documentos, también quedó plasmada la lengua de los grupos que los elaboraron, la cual podemos conocer en parte, no solo gracias a los códices, también a otras fuentes como los vocabularios coloniales, elaborados por los frailes misioneros que aprendieron dichas lenguas para poder evangelizar a la población originaria.

Los códices fueron hechos por pintores especializados (hombres y mujeres), llamados de diferente manera en cada lengua. Entre los nahuas, el encargado de elaborarlos era el *tlacuilo*, palabra derivada

del verbo *cuiloo*, “escribir o pintar algo” (Molina, 1970, f.26r). Los mayas los designaban como *ah dz’ib*, “pintor escribano” (León, 2012, p. 146). Entre los mixtecos dichos artistas eran llamados *tay huisi tacu* “el que hace libros” (Rossell, 2003, p. 17); mientras que entre los purépechas se les conocía como *caracha*, “pintores” (Paredes, 2017, p. 100). Es interesante señalar que los escribas o pintores no firmaban sus creaciones como lo harían los artistas modernos. Los códices eran obras anónimas porque pertenecían a un grupo. Dada esta situación, se conservaban en templos, palacios y juzgados. Los mexicas tenían recintos donde los guardaban, llamados *amoxcalli*, palabra compuesta de *amoxtli*, libro, y *calli*, casa, por lo que se traduce como “casa del libro”. Los materiales empleados en su elaboración eran, durante la época prehispánica, piel de venado, papel amate y papel de maguey. A partir del periodo colonial, comenzó a usarse tela de algodón (en la que se hicieron lienzos) y papel europeo.

Son fuentes históricas que permiten conocer varios aspectos fundamentales de las sociedades mesoamericanas, como su historia, religión, organización social, economía, genealogía de los gobernantes, calendario, cartografía y vida cotidiana. Los que se conservan pertenecen al periodo Posclásico (900-1521) y al virreinato, aunque se sabe que ya existían al menos desde el Clásico (250-900), pues “dos de ellos fueron encontrados en tumbas mayas de ese período, pero debido a su estado próximo a la petrificación, no es posible examinarlos” (Escalante, 2010, pp. 27-28). Quedaron pocos ejemplares prehispánicos (menos de 20) debido a que fueron destruidos durante la conquista y a lo largo del periodo colonial, pues los frailes los consideraban objetos peligrosos por estar vinculados al “demonio”.

Estos documentos tuvieron diversos usos durante las épocas prehispánica y colonial. En la primera, por ejemplo, dichas fuentes estaban más vinculadas con la religión, pues los de contenido calendárico señalaban cuándo debían realizarse las fiestas dedicadas a los dioses. Los sacerdotes los empleaban para pronosticar el futuro de los bebés recién nacidos, para señalar en qué fechas debían

empezar ciertos ritos y ceremonias vinculados con la religión; por ejemplo, qué días eran los adecuados para realizar un matrimonio, la entronización de un nuevo gobernante, la partida de un comerciante a tierras lejanas, en qué momento debía iniciarse una guerra o cuándo era propicio llevar a cabo ritos agrícolas, vinculados con los ciclos del tiempo y del clima. Pero aparte de usos religiosos, también tenían usos históricos y económicos. En el primer caso, por ejemplo, registraban las genealogías de los gobernantes y sus hazañas, como las conquistas de otros pueblos. En el segundo, se les empleaban para registrar tributos y de dónde provenían.

Durante el periodo colonial, muchos se utilizaron con propósitos legales, pues servían para resolver disputas de reclamo de tierras entre los indígenas en los tribunales españoles. “La administración española empleó a pintores indígenas en la elaboración de mapas, para trazar los pueblos, caminos, montañas y ríos, es decir, todo aquello que mostrara el entorno” (Gruzinski, 1991, pp. 48-49). Además de resolver disputas de tierra, también eran empleados como pruebas legales por nobles para intentar mantener los privilegios que tenían antes de la conquista.

“La caída de México-Tenochtitlan en 1521, no marcó un lindero absoluto entre un antes y un después” (García, 2010, p. 169), motivo por el que los códices no dejaron de producirse, pues siguieron elaborándose después de la conquista española hasta el siglo XVIII. Sin embargo, “el estilo prehispánico fue sustituido por el europeo, ya que los frailes impusieron a los pintores indígenas un canon de proporciones propio del Renacimiento, que involucraba aspectos como la perspectiva, la ilusión del volumen y el sombreado” (Escalante, 2010, p. 11).

## CÓDICES MAYAS

Los que se conservan son de temática ritual, astronómica y calendárica. “Su uso estaba restringido a los sacerdotes, quienes se ayudaban

de estos documentos para determinar qué ritos debían celebrarse y cuándo debían hacerlo. También los usaban para seguir la trayectoria de cuerpos celestes, como Venus y la Luna” (Stuart, 2013, p. 24).

Se conocen cuatro códices realizados por este grupo mesoamericano. Son el *Dresde*, *París*, *Madrid* y el llamado *Códice Maya de México* (antes *Grolier*). Los cuatro son prehispánicos y pertenecientes al periodo Posclásico. Los tres primeros llevan el nombre de las ciudades donde se encuentran actualmente, mientras que el cuarto se conserva en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia en la Ciudad de México. Por mucho tiempo se pensó que este códice era una falsificación, pero David Stuart, destacado mayista norteamericano, había propuesto que era auténtico y que “su estilo peculiar y muy diferente de los demás, se debe a que fue manufacturado en Chiapas y no en Yucatán, de donde proceden los otros tres” (Stuart, 2013, p. 30). El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) ha corroborado su autenticidad.

## CÓDICES MIXTECOS

Los mixtecos denominaron sus manuscritos con los nombres de *tonindeye*, “historias de linajes”; *tnuhu niquidza yya*, “relación de lo que hicieron los señores” o *ñee ñuhu*, “pieles sagradas” (Hermann, 2013, p. 56). La temática de estos códices es muy diferente a la de los mayas, pues los documentos mixtecos narran la historia de varios señoríos de la Mixteca, así como la genealogía y hazañas de sus gobernantes, pero no escapan de temas religiosos, ya que también registran los orígenes divinos de sus reyes, quienes se consideraban descendientes de los dioses. Son fuentes muy importantes que permiten conocer la organización política de los mixtecos prehispánicos.

El grupo de estos códices está conformado por el *Nutall*, *Vindovonensis*, *Colombino*, *Becker I*, *Bodley* y *Selden*. “Este último fue terminado hacia 1556, pero se considera prehispánico debido a que conserva la tradición indígena en la elaboración de sus pictografías

sin influencia occidental” (Hermann, 2013, p. 58). Todos pertenecen al periodo Posclásico y proceden de Oaxaca. El *Códice Colombino* es el único que se encuentra en México, en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia. Los demás se localizan en museos y bibliotecas de Europa.

### CÓDICES DEL GRUPO BORGIA

“Se trata de un conjunto de documentos que comparten un estilo y temática común” (Noguez, 2009, p. 24). Estos códices “no muestran el mundo profano de los seres humanos, sino el mundo sobrenatural de los dioses y las fuerzas cósmicas. Eran códices que guiaban la vida de la gente, que influían en los acontecimientos y que predecían el futuro” (Hill-Boone, 2013, p. 38). Estos documentos son conocidos como *tonalámatl* (libro de los días y los destinos), que tratan de los ciclos temporales y los significados espirituales atribuidos al tiempo. Eran empleados para realizar predicciones favorables y desfavorables, con base en combinaciones específicas de días y deidades, de ahí que su contenido se considere adivinatorio.

Los códices que conforman este grupo son el *Borgia*, *Laud*, *Vaticano B*, *Cospi* y *Fejervary-Mayer* (*Tonalámatl de los Pochtecas*). Todos parecen haber sido elaborados en una región que comprende el sur de Puebla y el noroeste de Oaxaca. Su posible fecha de elaboración se ubica en el periodo Posclásico y todos se encuentran en Europa.

### CÓDICES NAHUAS

Los temas de estos documentos son variados, pues abarcan aspectos calendáricos, adivinatorios, históricos, económicos, e incluso de la vida cotidiana. Como se ha señalado, “esta diversidad de temas es un indicador de la importancia de estos documentos y de las distintas utilidades que se les atribuían” (Vela, 2009, p. 46).

Los más conocidos de este grupo son el *Códice Borbónico*, el *Tonalámatl de Aubin*, *Tira de la Peregrinación (Códice Boturini)*, la *Matrícula de Tributos* y el *Códice Mendoza*. El primero es un *tonalámatl*, pues su contenido es calendárico ritual. Su lugar de procedencia es posiblemente Tenochtitlan y fue elaborado en los primeros años del periodo colonial. El *Tonalámatl de Aubin*, como su nombre lo indica, también es adivinatorio, pero parece proceder de Tlaxcala y también fue elaborado en los primeros años de la colonia. La *Tira de la Peregrinación* es de contenido histórico, pues narra la migración de los mexicas desde su salida de Aztlan hasta llegar a la cuenca de México. Procede del centro de México y se piensa que fue elaborado durante los años tempranos de la colonia. La *Matrícula de Tributos* contiene una lista de los tributos que los pueblos dominados por los mexicas debían entregar a Tenochtitlan. Esta ciudad es el lugar donde fue elaborada entre 1522 y 1530. Por último, el *Códice Mendoza* registra temas históricos, económicos y de la vida cotidiana de los mexicas. Su lugar de procedencia es Tenochtitlan y fue elaborado entre 1541 y 1542. El *Códice Borbónico* se encuentra en Francia, el *Códice Mendoza* en Inglaterra y los otros tres en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México.

#### **SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL USO DE CÓDICES EN LA ENSEÑANZA DEL MÉXICO ANTIGUO**

Estas fuentes pueden emplearse para conocer características culturales, sociales, económicas y políticas de las antiguas sociedades prehispánicas. El pasado mesoamericano puede vincularse con el presente al estudiar estos documentos para identificar cambios y permanencias en la cultura mexicana a través del tiempo. Aquí se hacen al docente dos propuestas didácticas respecto a cómo pueden emplearse estos documentos para la enseñanza del México antiguo en las aulas de estudio: I) actividades usando el llamado trasvase,

y II) actividades de relación entre pasado y presente. Antes de exponer las propuestas es necesario conocer, aunque sea brevemente, las características de estas fuentes.

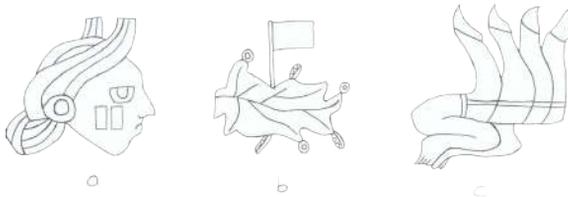
## CARACTERÍSTICAS DE LOS CÓDICES

“Eran medios de comunicación visual que tenían funciones similares a nuestros actuales libros” (Noguez, 1994, p. 5), pues transmitían mensajes y conocimiento en diversos ámbitos. Si bien los mesoamericanos no conocieron la escritura alfabética hasta después de la conquista española, los códices hacían uso de pictogramas, ideogramas y signos fonéticos para transmitir mensajes e ideas. Por estos motivos se ha propuesto que “no hay en ellos una escritura en sentido estricto, ya que dichos documentos no se propusieron codificar gráficamente el lenguaje hablado” (Escalante, 2010, p. 17). Más bien, “el sistema de registro de los códices mesoamericanos se basaba en el lenguaje pictográfico, el cual se completaba con ideogramas y algunos elementos fonéticos” (Escalante, 2010, p. 18).

“Los pictogramas son representaciones estilizadas de objetos, por ejemplo, personas, animales, montañas, plantas, casas, agua, etc. Los ideogramas evocan cualidades, atributos y conceptos vinculados al objeto figurado” (Gruzinski, 1991, p. 20), como cuando las huellas de pies indican una ruta o un camino, una casa en llamas con el techo cayéndose significa la conquista de un pueblo, un conjunto de ojos representa las estrellas o el cielo nocturno. “Los fonogramas son la representación de sílabas por medio de objetos, cuyos nombres contienen esas sílabas” (Sullivan, 1976, p. 22). Los fonogramas están relacionados principalmente con los topónimos (nombres de lugar) y antropónimos (nombres de personas). “En el caso de los nahuas se pueden mencionar *tlan*, *pan* y *tzin*” (Gruzinski, 1991, p. 20). Por ejemplo: *Cihuatlan* (figura 1a), topónimo que significa “Entre mujeres” o “Junto a mujeres”; pues el nombre se compone de una cabeza de mujer, *cihuatl* y del sufijo *tlan*, “entre,

junto a” (para formar el nombre el sustantivo *cihuatl* pierde el sufijo primario *tl*). *Apan* (figura 1b), topónimo que significa “sobre el agua”. Se compone del sustantivo *atl*, “agua” y el sufijo *pan* (representado por una bandera) “sobre, encima de” (nuevamente el sustantivo *atl* pierde el sufijo *tl*).<sup>1</sup> *Tzin* es un diminutivo y reverencial, por ejemplo, en el topónimo *Tullantzinco* (figura 1c), la palabra se compone de *tullan*, “tule”, *tzin*, “pequeño” y del locativo *co*, “en”; así, se traduce como “en el pequeño tullan”, o “lugarcito entre los tules” (Sullivan, 1976, p. 172). En este caso *tzin* está representado en el topónimo por la mitad de un cuerpo humano que muestra de la cintura para abajo. En el caso de un nombre propio, por ejemplo Cuauhtemoctzin, se traduce como “venerado Cuauhtémoc”. Estos ejemplos mencionados “son pictofonogramas, por ser una combinación de pictograma y fonograma” (Sullivan, 1976, p. 22): *cihuatl* y *tlan*, *atl* y *pan*, *tullan* y *tzin*.

**Figura 1. Ejemplos de topónimos formados por pictogramas y fonogramas: a) Cihuatlan, b) Apan, c) Tullantzinco**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

## EJERCICIOS DE IDENTIFICACIÓN DE PICTOGRAMAS E IDEOGRAMAS

Antes de comenzar las actividades, el docente debe explicar a los alumnos las características mencionadas, ya que es necesario que

<sup>1</sup> *Pan* se deriva del sustantivo *pantli*, “bandera”, cuyo sufijo primario es *tli*, el cual se pierde para formar el sufijo locativo, por eso el topónimo se representa mediante una corriente de agua con una bandera sobre ella. *Tlan* por su parte, deriva de *tlantli*, “dientes”.

las conozcan para que puedan realizar una interpretación de estos documentos. Los fonogramas no siempre pueden ser identificados en los códices, además debe conocerse la lengua indígena para poder interpretarlos, motivo por el que se sugiere centrarse en los pictogramas e ideogramas. Estos pueden mostrarse haciendo ejercicios de identificación en los códices.

La actividad puede iniciarse mostrando una o varias láminas de códices a los alumnos, pero antes de preguntarles cuál puede ser el significado que expresan, debe pedírseles que primero identifiquen los pictogramas e ideogramas que conforman la lámina del códice. Una vez que lo han hecho, se procede a que intenten interpretar cuál es el significado de la página completa. Véanse el siguiente ejemplo en el *Códice Boturini* (lámina XX) (figura 2).

**Figura 2. Captura del guía mexica Huitzilihuitl y su hija, quienes son llevados ante el gobernante de Culhuacan. Códice Boturini, lámina XX**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

En la lámina mostrada pueden verse, principalmente, pictogramas de personas: dos guerreros, reconocidos por las armas que portan. Cada uno tiene un cautivo, quienes se identifican por ser sujetos del cabello en señal de sumisión. Otro pictograma es el hombre sentado frente a ellos (llamado Coxcoxtli, cuyo nombre se expresa por la cabeza de faisán sobre la silla en la que está sentado), quien representa al gobernante del pueblo de Culhuacan, lugar identificado

por el pictograma de cerro con punta curva. En esta lámina se expresan dos ideas a través de los pictogramas. La primera es que el hombre y la mujer son prisioneros mexicas, llamados Chimalaxóchitl y Huitzilíhuítl (cuyos nombres están representados por una flor y un colibrí sobre sus cabezas) que son llevados ante el gobernante de Culhuacan, quien está sentado en una silla con respaldo y la cual está unida al cerro mediante una línea, dando a entender que el personaje es el gobernante de dicho sitio. El cerro Culhuacan, a su vez, está unido con otra línea a lo que parece ser una casa con personas dentro de ella (dos hombres y dos mujeres), además de una olla. Esta casa con una olla en su interior es un ideograma que representa uno de los barrios de Culhuacan llamado Contitlan (“Entre las ollas”). Las personas adentro representan a los mexicas que fueron reclusos en ese barrio en calidad de cautivos. Puede verse que estos pictogramas en conjunto muestran la idea del cautiverio mexica en ese lugar. Los cuatro cuadros arriba y debajo de Contitlan son los cuatro años que los mexicas duraron allí, pues expresan los años indígenas. Las huellas de pies expresan la idea del desplazamiento mexica a ese lugar.

Es necesario que primero se identifique cada pictograma, para que después los alumnos traten de interpretar qué idea intentan expresar conjuntamente. Una vez que se han identificado los más posibles y que tratan de expresar, el docente puede hacer preguntas sobre la posible significación de la lámina.

### ACTIVIDADES DIDÁCTICAS UTILIZANDO EL TRASVASE

Para poder realizar la propuesta didáctica es importante conocer no solo qué son los pictogramas, ideogramas y fonogramas, también el llamado trasvase. Este consiste esencialmente en trasladar el contenido de los códices al alfabeto latino. “Algunos ejemplos de documentos escritos en caracteres alfabéticos que rescataron la tradición prehispánica contenida en códices son la *Leyenda de los soles*,

la *Historia de los mexicanos por sus pinturas* y el *Popol Vuh*” (León, 2012, pp. 143-145). “El trasvase en estos casos fue hecho por indígenas que conocían bien su lengua y que sabían la significación de lo expresado en los códices” (León, 2012, p. 143). “Si se comparan la *Leyenda de los soles* y la *Historia de los mexicanos por sus pinturas* con algunos códices, se puede corroborar que dichos textos fueron el resultado del trasvase de lo expresado en pictogramas, ideogramas y fonogramas (León, 2012, p. 145)”<sup>2</sup>

Para la realización de actividades usando el trasvase, previamente debe explicarse a los alumnos en qué consiste. Acto seguido se les da un ejemplo, este puede ser la relación entre la *Leyenda de los soles*, el *Códice Vaticano A* y aunque no es un códice, la *Piedra del Sol* (más conocida como *Calendario Azteca*). Para el inicio de la actividad, se puede contar a los alumnos la historia de la creación del quinto sol, contenida en la *Leyenda de los soles*. El docente puede optar por contarla oralmente o que sea leída por los alumnos. Esta fuente narra la creación del mundo actual y de los mundos que lo precedieron, llamados soles en la mitología náhuatl. Se transcribe a continuación una parte de este documento:

Este sol, nahui ocelotl (4 tigre) fue de 676 años. Estos que aquí moraron la primera vez, fueron devorados de los tigres [...] hasta que perecieron y se acabaron. Entonces desapareció el sol [...] El nombre de este sol es nauhuacatl (4 viento). Estos que por segunda vez moraron, fueron llevados del viento, se volvieron monos, sus casas y también sus árboles, todo se llevó el viento; a este sol asimismo se lo llevó el viento [...] Este sol nahui quiyahuil (4 lluvia); y estos los que vivieron en el sol nahui quiyahuil, que fue el tercero, hasta que se destruyeron porque les llovió fuego y se volvieron gallinas. También ardió el sol; y todas las casas de ellos ardieron [...] El nombre de este sol es es nahui atl (4 agua), porque hubo agua cincuenta y dos años. Estos son los que vivieron

---

<sup>2</sup> La *Leyenda de los soles* es un documento escrito en náhuatl por un autor anónimo, probablemente de filiación mexicana. Su fecha de elaboración es 1558. La *Historia de los mexicanos por sus pinturas* es un documento anónimo que parece provenir de un códice y fue escrito entre 1531 y 1537.

en el cuarto [...] hasta que se destruyeron, se anegaron y se volvieron peces. Hacia acá se hundió el cielo y en un solo día se destruyeron [...] El nombre de este sol es nahui ollin (4 movimiento). Este ya es de nosotros, de los que hoy vivimos (*Leyenda de los soles*, 1945, pp. 119-121).

Este relato, si bien se encuentra en un documento colonial escrito en alfabeto latino, tiene sus orígenes en la época prehispánica, tal como lo muestra la *Piedra del Sol* (figura 3). Un códice colonial que muestra el mismo relato que la *Leyenda de los soles*, pero con variantes, es el *Códice Vaticano A* (figuras 4, 5, 6 y 7).<sup>3</sup> Ahora bien, una vez que los alumnos conocen el relato de la creación del quinto sol o del mundo actual, se les muestran las imágenes de la *Piedra del Sol* y del *Códice Vaticano A*. Notarán que la versión del monolito es efectivamente un trasvase a documentos coloniales. En el caso del *Códice Vaticano A* (posible copia de un códice más antiguo), aunque lo explica con imágenes, tiene anotaciones complementarias de cada lámina en caracteres latinos (en italiano).

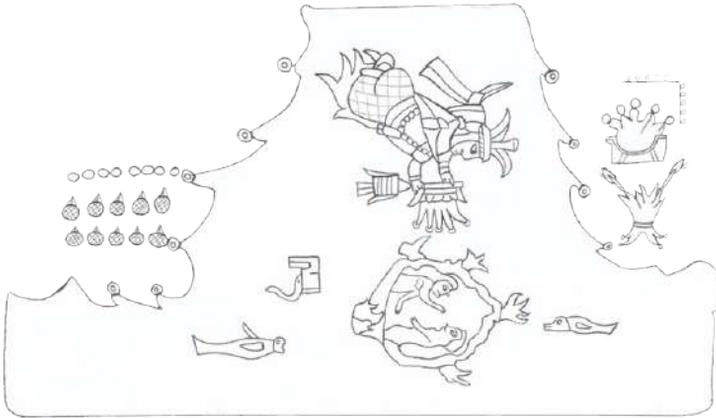
**Figura 3. Piedra del Sol. En el centro se encuentra nuestro mundo, el quinto Sol, mientras que en los cuadros a su alrededor se muestran los soles que lo precedieron**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

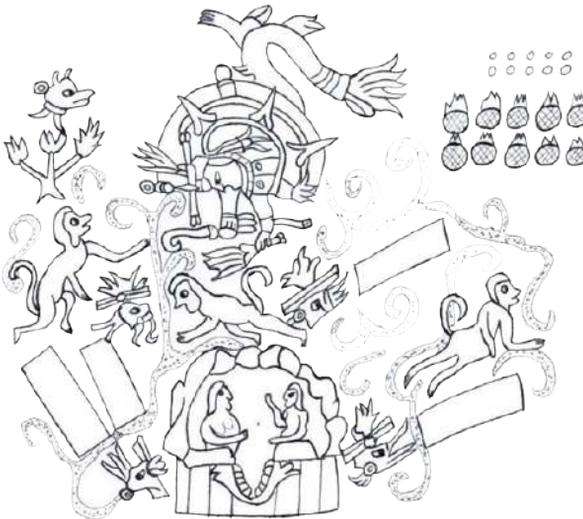
<sup>3</sup> Fue elaborado hacia 1562 y sus autores se sirvieron de varias fuentes de información procedentes de varios lugares. Registra varios temas de los grupos nahuas del centro de México (Noguez, 2013, p. 16).

**Figura 4. Sol de agua destruido por la diosa Chalchiutlicue mediante unas lluvias que inundaron el mundo. Sus habitantes se convirtieron en peces. Códice Vaticano A, lámina 4 verso**



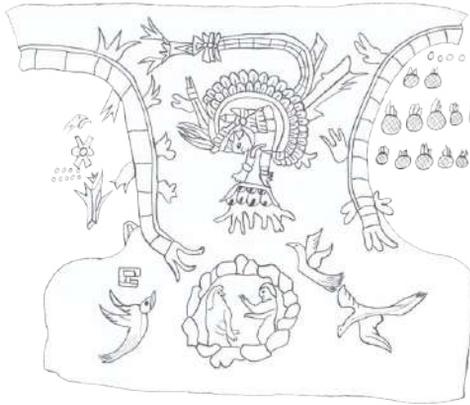
Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

**Figura 5. Sol de viento destruido por Quetzalcóatl mediante un viento mágico que convirtió a sus habitantes en monos. Códice Vaticano A, lámina 6 reverso**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

**Figura 6. Sol de lluvia destruido por Tláloc mediante una lluvia de fuego.  
Sus habitantes se convirtieron en pájaros.  
Códice Vaticano A, lámina 6 verso**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

**Figura 7. Sol de tierra: aunque en esta lámina no se muestra,  
sus habitantes fueron devorados por jaguares.  
Códice Vaticano A, lámina 7 reverso**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

Ahora bien, como parte de la actividad, se puede pedir a los estudiantes que con base en el relato de la *Leyenda de los soles*, identifiquen cada mundo previo en la *Piedra del Sol* y en el *Códice Vaticano A*. En el caso de esta fuente, el sol que representa al *nahui ocelot* (4 jaguar) no muestra a dichos animales devorando a sus

habitantes, siendo esta una variante muy significativa respecto a las versiones contenidas en otras fuentes. Para resolver la actividad, debe ponerse mucha atención en los detalles de la escultura y del códice, pues las cabezas contenidas en la primera son clave, mientras que en el segundo, los colores y las representaciones de los dioses mostradas dan pistas para saber de qué sol se trata. Es recomendable que los alumnos tengan conocimientos previos de los dioses mexicas y sus historias para que puedan relacionarlos con los soles del mito.

Una vez que los alumnos han hecho su interpretación, relacionando cada sol descrito en la leyenda con las imágenes de la *Piedra del Sol* y las láminas del códice, el docente puede dar la respuesta, que se resume en la siguiente tabla (el orden de los soles varía en cada fuente):

Soles	Fuentes		
	<i>Piedra del Sol</i>	<i>Códice Vaticano A</i>	<i>Leyenda de los soles</i>
Sol de tierra	Cuadro superior derecho (cabeza de jaguar)	Lámina 7 reverso	4 Jaguar
Sol de viento	Cuadro superior izquierdo (cabeza de Quetzalcóatl)	Lámina 6 reverso	4 Viento
Sol de lluvia	Cuadro inferior izquierdo (cabeza de Tláloc)	Lámina 6 verso	4 Lluvia
Sol de agua	Cuadro inferior derecho (cabeza de Chalchiutlicue)	Lámina 4 verso	4 Agua
Sol de movimiento	Círculo al centro (cara del Sol)	No se representa	4 Movimiento

En la *Piedra del Sol*, la cabeza de jaguar representa a Tezcatlipoca, pues el dios podía tomar la forma del felino. Cuando llegó el fin del mundo creado por él, se convirtió en dicho animal y devoró a los habitantes. El *Códice Vaticano A*, sin embargo, no muestra a los pobladores de dicho sol siendo devorados por jaguares. Quetzalcóatl era el dios del aire, por lo que su cabeza en el monolito representa

al sol de viento. En el códice referido, se aprecia a la deidad convirtiéndose a la humanidad en monos mediante un viento mágico. La cabeza de Tláloc no representa en este caso una lluvia de agua, sino de fuego, de ahí que la lámina del *Códice Vaticano A* represente dicho sol en color rojo. Pueden verse, además, pájaros, pues según variantes del mito, la gente se convirtió en diversos tipos de aves. La cabeza de Chalchiutlicue, diosa relacionada con el agua, se representa en el códice mencionado inundando el mundo con agua, elemento representado con color azul y donde pueden verse los peces mencionados en la *Leyenda de los soles*.

Mediante la comparación, los alumnos verán que las fuentes no siempre coinciden, pues pueden mostrar contradicciones o similitudes, estas últimas en algunos casos con variantes. Las actividades que utilizan el trasvase pueden aplicarse de diversas maneras, dependiendo del grado escolar. Para secundaria, pueden abordarse mediante ejercicios de relación de columnas en las que los estudiantes vinculen textos coloniales que describen situaciones (conquistas, migraciones, guerras, fiestas), nombres de lugares o personajes (grupos sociales, dioses) con lo representado en los códices a través de pictogramas e ideogramas, principalmente.

Otra forma de realizar actividades con el trasvase es a la inversa, es decir que en lugar de que los alumnos identifiquen el contenido pictográfico, ideográfico y fonético (este último cuando sea posible) que fue vertido en caracteres latinos en documentos coloniales, sean ellos quienes conviertan los textos alfabéticos en escenas de códices usando principalmente pictogramas e ideogramas para representar una situación. Para la realización de esta actividad, se deben comparar documentos alfabéticos con códices, ya sean prehispánicos o coloniales.

El *Códice Boturini* es ideal para este tipo de actividad, ya que su estilo de representación es muy sencillo en comparación con otros códices, como los del grupo Borgia, mayas o mixtecos. Un documento con el que este manuscrito puede compararse es el *Códice*

*Aubin*.<sup>4</sup> Esta fuente, como el *Códice Boturini*, narra la migración mexica desde su salida de Aztlan hasta su llegada a la cuenca de México.<sup>5</sup>

Para iniciar la actividad de análisis del códice, se debe dar a los alumnos una introducción de cuál es la temática de dicho códice (ya comentadas brevemente líneas arriba) y explicarles, también, que existen documentos coloniales escritos en caracteres alfabéticos que narran la misma historia que el códice analizado, haciendo énfasis en que dichos documentos alfabéticos son transcripciones de códices pictóricos. La actividad puede comenzar así: se les muestra la lámina 1 del códice. Primero deben identificar, como ya se dijo, los pictogramas e ideogramas para después hacer su interpretación acerca de qué transmite la lámina en su conjunto. Una vez que concluyeron, se hace la comparación de dicha lámina con un texto colonial que narre ese mismo hecho, en este caso el *Códice Aubin*, que dice:

Aquí se pinta la historia, de allá vinieron los mexicas, de un lugar llamado Aztlan. Está en medio del agua (en medio de un gran lago), de allá vinieron, son cuatro barrios. Y así venían a hacer penitencia en canoa [...] Allá a un lugar llamado Quinehuayan Óztotl. Allá es de donde salieron los ocho barrios (Johansson, 2007, p. 20).

Los alumnos pueden ir haciendo la interpretación de las siguientes láminas del *Códice Boturini* apoyados en el texto del *Códice Aubin*, u otras fuentes, para que vayan viendo que aunque narran la misma historia, las fuentes pueden contener variantes. Una vez que han ido familiarizándose con el estilo del códice, e identificando los pictogramas e ideogramas en cada lámina, el docente puede proponer

---

<sup>4</sup> Es un documento elaborado en forma de libro realizado en papel europeo que consta de 79 fojas. Fue hecho en 1576, posiblemente en Tenochtitlan. Está escrito en lengua náhuatl y contiene imágenes que ilustran lo descrito.

<sup>5</sup> Otras fuentes que narran la migración mexica y que pueden ser empleadas en la actividad son la *Historia de los mexicanos por sus pinturas* y el *Códice Azcatilan*. Este fue elaborado en 1530 en estilo europeo.

la actividad de convertir un texto del *Códice Aubin* o de la *Historia de los mexicanos por sus pinturas* en una de las láminas del *Boturini*. Por ejemplo, puede transformarse este texto del *Aubin*:

Año 2 pedernal. Se fueron desplazando a Ehecatépec los mexicas. 3 casa, 4 conejo. Año 5 caña. Permanecieron cuatro años en Ehecatépec los mexicas. Año 6 pedernal. Se fueron desplazando a Tulpetlac los mexicas. 7 casa, 8 conejo, 9 caña, 10 pedernal, 11 casa, 12 conejo, 13 caña. Permanecieron ocho años allá en Tulpetlac los mexicas (Johansson, 2007, p. 48).

Este episodio de la migración mexicana es narrado en la lámina XII del *Códice Boturini* (figura 8) y es una de las láminas que los alumnos pueden recrear a partir de la descripción del *Códice Aubin*. Los alumnos tendrían que plasmar en pictogramas e ideogramas lo descrito en caracteres latinos. Una vez que los alumnos terminaron su propuesta de adaptación, se les muestra la lámina para que corroboren qué tanto se aproximaron. Luego se les puede dar esta explicación: en el lado izquierdo del código se muestra el pueblo de Ecatepec (“En el cerro del viento”). El asentamiento mexicano en ese lugar se representa por medio de cuatro hombres, en cuyo lado derecho se simbolizan los años que los mexicas permanecieron ahí. Después se muestra el pueblo de Tulpetlac (“En la estera de tule”). Nuevamente cuatro hombres representan el asentamiento mexicano y los cuadros frente a ellos indican los años que duraron en ese lugar, los cuales se extienden hasta la lámina XIII del código. Este solo es un ejemplo, pues queda a consideración del docente proponer otra o varias láminas del código para hacer el trasvase, incluso cambiar de código, pero cuidando que este tenga un equivalente en una fuente colonial escrita en caracteres alfabéticos.

**Figura 8. Asentamientos mexicas en Ecatepec y Tlupetlac durante su migración hacia la cuenca de México.  
Códice Boturini, lámina XII**



Reelaboración del autor; Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

El objetivo didáctico de las actividades que emplean el trasvase es, en primer lugar, el análisis de códices a través de su comparación con documentos alfabéticos elaborados después de la conquista. Uno de los propósitos generales de la asignatura de Historia en la educación básica, contenidos en los *Aprendizajes clave para la educación integral* (2017, p. 383), es que los alumnos deben utilizar fuentes primarias para “reconocer, explicar y argumentar hechos y procesos históricos”. El análisis de códices permite que reconozcan determinados episodios históricos (como la comentada migración mexica, conquistas u otros) y que puedan explicar ciertas características de las sociedades prehispánicas, por ejemplo, su sistema de escritura, ya comentado en las páginas anteriores. El trasvase permite a los alumnos, precisamente, acercarse a ese sistema de comunicación, mediante ejercicios de identificación de pictogramas e ideogramas para la comprensión del contenido de los códices. Asimismo, los alumnos aprenderán que muchos de los documentos coloniales alfabéticos, elaborados ya sea por frailes misioneros, funcionarios españoles o indígenas ya instruidos en el cristianismo, tuvieron como fuentes para su elaboración códices prehispánicos, lo que significa que los autores de esas fuentes coloniales rescataron

parte de la tradición prehispánica en sus obras y que sobrevivió hasta nuestros días. Estas actividades pueden adaptarse para estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria, cuidando el nivel de explicación en cada caso.

### ACTIVIDADES DE RELACIÓN PASADO-PRESENTE

Varias características de los pueblos mesoamericanos aún perduran en la actualidad. Entre estas podemos mencionar las religiosas, económicas, gastronómicas y lingüísticas. Uno de los propósitos de la asignatura de Historia para la educación primaria es: “Relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender la sociedad a la que pertenece” (*Aprendizajes clave para la educación integral*, 2017, p. 384). Dicho propósito también es aplicable a secundaria y preparatoria. En esta propuesta de actividad, los alumnos pueden identificar algunas características de las sociedades prehispánicas que subsisten. El objetivo didáctico es que, mediante el análisis de códices, identifiquen el origen de algunas prácticas, oficios y costumbres que se remontan a la época prehispánica, que continúan hoy día y que son parte de su vida cotidiana actual.

Para esta actividad, se propone el análisis de las fojas 60, 61 y 70 del *Códice Mendoza*.<sup>6</sup> En estas, los docentes pueden encontrar información sobre temas relacionados con educación, trabajos y actividades cotidianas realizadas por niños y por adultos. Para hacer la comparación entre las sociedades prehispánicas y la actual, se pueden utilizar las imágenes contenidas en el códice con fotografías actuales de personas realizando las mismas actividades que hace la gente representada en el códice.

---

<sup>6</sup> El documento está conformado por 71 fojas. De la 1r a la 16v, registran la expansión territorial de los mexicas. De la 17r a la 55v muestran el tributo que les era pagado por los pueblos conquistados. De la 56r a la 71v representan la vida cotidiana en Tenochtitlan.

Este tipo de actividad es útil cuando se aborda el tema de la vida cotidiana en determinada época, en este caso la prehispánica, pues los alumnos pueden identificar los orígenes de prácticas y actividades que ellos ven cotidianamente. Como ejemplos para la época en cuestión pueden usarse, entre otros,<sup>7</sup> las fojas mencionadas del *Códice Mendoza*. Primero, se muestra a los alumnos la imagen mostrada en la foja 60r (figura 9). Se les pregunta qué ven en ella y cuál piensan que es el significado. Notarán que se trata de una mujer adulta enseñando a una más joven a preparar comida. Debe preguntarse a los estudiantes qué son los objetos que está usando (metate, molcajete, comal y olla). Una vez identificados, se procede a comparar esta imagen del códice con la fotografía actual de una persona preparando comida y usando los mismos utensilios representados en el códice.<sup>8</sup> El docente puede explicar que esos utensilios proceden de la época prehispánica y que siguen utilizándose en la preparación de la comida mexicana actual. Es factible establecer un vínculo con el tema de la gastronomía prehispánica si se mencionan el tipo de alimentos que se preparan con ellos y los ingredientes que son de origen prehispánico.

---

<sup>7</sup> Para el caso de los mayas, estos representaban a sus estratos sociales en los llamados vasos tipo códice, en pintura mural y en esculturas. Los códices mixtecos generalmente representan a gobernantes, sacerdotes, guerreros y dioses, ya que su contenido es principalmente histórico y político.

<sup>8</sup> Existen fotografías de personas preparando alimentos usando estos utensilios de cocina. Por motivos de derechos de autor no se incluyen en este capítulo, ni de otros oficios o profesiones por los mismos motivos, sin embargo, abundan en internet y pueden ser empleadas por los docentes en sus comparaciones con los códices.

**Figura 9. Una mujer enseña a una joven a preparar tortillas.**  
**En la imagen se aprecian un metate, un molcajete, un comal y una olla.**  
**Códice Mendoza (detalle), foja 60r**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

Un segundo ejemplo de comparación se encuentra en la foja 61r (figura 10). La actividad puede iniciarse, nuevamente, preguntando cuál es el significado. En este caso se trata de un padre dejando a sus hijos en dos escuelas diferentes. La de arriba es el *calmecac* (“En la hilera de casas”) y la de abajo el *cuicacalli* (“Casa de canto”).<sup>9</sup> Los hombres sentados en esteras frente a las escuelas son maestros de dichas instituciones, de quienes los niños aprendían varias cosas. Mediante las imágenes, el docente puede resaltar el tema de la educación, necesaria desde esa época no solo para aprender oficios y profesiones, también para adquirir valores y responsabilidades. La foja comentada, así como las 62 y 63, pueden ser complementadas con la fuente colonial conocida como *Historia general de las cosas de Nueva España*, de fray Bernardino de Sahagún. En su apéndice al libro III, el fraile describe las principales escuelas y lo que los niños aprendían ahí.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Al *calmecac* asistían principalmente los nobles y era donde se formaba a sacerdotes, gobernantes y otros futuros funcionarios del gobierno. El *cuicacalli* era un templo escuela especializado en canto y baile.

<sup>10</sup> Con la información de los folios mencionados y los textos de Sahagún, el docente puede proponer una actividad de comparación de la educación prehispánica con la actual. El objetivo es que los estudiantes identifiquen cambios y permanencias en este aspecto de su vida cotidiana.

**Figura 10. Ingreso de dos jóvenes a dos instituciones educativas diferentes, quienes son recibidos por los maestros de dichas escuelas. Códice Mendoza (detalle), foja 61r**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

La foja 70r (figura 11) muestra a otras personas de la sociedad mexicana, quienes realizan varios oficios, o cometiendo actos como robar, emborracharse y andar de chismoso. El análisis de este folio puede realizarse también comparando las imágenes del códice con fotografías actuales, para mostrar a los alumnos que oficios como músicos, jugadores de pelota o pintores, entre otros, se remontan a la época prehispánica; e incluso, malos hábitos como robar o beber en exceso existían también en esas sociedades y que perduran hoy día. Mediante la comparación de códices con fotografías actuales, los alumnos pueden relacionar pasado y presente, con lo que les será factible comprender qué características de su sociedad actual tienen su origen en ese pasado lejano.

**Figura 11. Miembros de la sociedad mexicana: a) músico, b) jugador de pelota, c) chismoso (tiene dos orejas extra sobre la cabeza), d) pintores (*tlacuilos*), e) carpinteros, f) ladrón, g) borrachos bebiendo pulque, h) mensajero, i) plateros. Códice Mendoza (detalle), foja 70r**



Reelaboración del autor, Daniel Alatorre Reyes, a partir de los códices originarios.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con base en lo visto en este capítulo, puede proponerse que los códices son fuentes que permiten conocer la visión indígena de la época prehispánica, así plasmada mediante su complejo sistema de escritura, el cual expresaba diversos temas relacionados con su religión, historia, economía, cultura y sociedad. Algunos códices coloniales, si bien ya no eran elaborados en el estilo prehispánico,

continuaron expresando la visión indígena de la época precolombina (como el *Códice Vaticano A*), pero en otros casos, comenzaron a representar la nueva realidad que estaba siendo vivida por los indígenas bajo el dominio español.

Las actividades que emplean el trasvase permiten apreciar que la tradición indígena fue rescatada, en parte, gracias a estos documentos que vertieron su contenido pictográfico en caracteres latinos. Aun cuando dichos textos coloniales fueron escritos desde un punto de vista europeo (utilizan términos castellanos para designar el mundo indígena), pueden ser considerados de tradición indígena, pues contienen su punto de vista, el cual fue recogido por autores como Bernardino de Sahagún, Diego Durán o Toribio de Benavente (Motolinía). Estos misioneros, entre otros cronistas, no solo emplearon códices en la elaboración de sus obras, también se sirvieron de la tradición oral que recogieron de sabios indígenas que sobrevivieron a la conquista española. De esta manera, gracias a los códices, a la tradición oral y otras obras o expresiones como escultura, pintura mural, utensilios y arquitectura, es que ha permanecido hasta nuestros días el conocimiento que tenemos sobre los pueblos mesoamericanos.

Por último, el uso de estos documentos permite a los alumnos valorarlos como fuentes importantes para el conocimiento del México antiguo, pues a través de ellas les es posible establecer nexos entre su presente con aquel pasado remoto, en el que tuvieron origen muchas de las características sociales y culturales del México actual, como nahuatlismos, alimentos (maíz, chile, frijol, jitomate) tianguis y celebraciones religiosas, aunque dichas características se mezclaron con tradiciones coloniales y llegaron así a nuestros días.

## REFERENCIAS

*Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (2017). México: SEP.

- Códice Aubin o de 1576* (1980). México: Innovación.
- Códice Azcatitlan* (s/f). Recuperado de <https://www.wdl.org/es/item/15280/>, el 25 de junio de 2020.
- Códice Boturini* (s/f). Recuperado de [https://mediateca.inah.gob.mx/islandora\\_74/islandora/object/codice%3A605](https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/codice%3A605), el 12 de junio de 2020.
- Códice Mendoza* (s/f). Recuperado de <https://www.codicemendoza.inah.gob.mx/inicio.php>, el 19 de junio de 2020.
- Códice Vaticano A 3738* (s/f). Recuperado de <http://www.famsi.org/spanish/research/graz/vaticanus3738/index.html>, el 29 de mayo de 2020.
- Escalante, P. (2010). *Los códices mesoamericanos antes y después de la conquista. Historia de un lenguaje pictográfico*. México: FCE.
- García, B. (2010). Los años de la conquista. En *Nueva historia general de México* (pp. 169-215). México: El Colegio de México.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México: FCE.
- Hermann, M. (2013, marzo). Historias y genealogías en imágenes de la Mixteca. *Artes de México*, (109), 54-61.
- Hill-Boone, E. (2013, marzo). Tiempo, destino y dioses en el grupo Borgia. *Artes de México*, (109), 36-49.
- Historia de los mexicanos por sus pinturas (1965). En A. Garibay (ed.), *Teogonía e historia de los mexicanos. Tres opúsculos del siglo XVI* (pp. 23-69). México: Porrúa.
- Johansson, P. (2007, diciembre). Tira de la Peregrinación (Códice Boturini). *Arqueología Mexicana*, (edición especial 26).
- León, M. (2012, enero-junio). La riqueza semántica de los códices mesoamericanos. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (43), 139-160.
- Leyenda de los soles* (1945). En *Códice Chimalpopoca* (pp. 119-128). México: UNAM.
- López, A. y Millones, L. (2008). *Dioses del norte, dioses del sur. Religiones y cosmovisión en Mesoamérica y los Andes*. México: Ediciones Era.
- Molina, fray A. (1970). *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*. México: Porrúa.
- Moreno, R. (1967). Los cinco soles cosmogónicos. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (7), 183-210.
- Natalino, E. *Sistemas mixteco-nahua y maya de escritura*, México, Noticonquista, <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/1999/1985>. Recuperado el 17 de junio de 2021.
- Noguez, X. (1994, octubre). Los códices coloniales del centro de México. *Revista de la Universidad de México*, (525-526), 5-9.
- Noguez, X. (2009, agosto). Los códices del grupo Borgia. *Arqueología Mexicana*, (edición especial 31), 24-45.

- Noguez, X. Códice Vaticano A Latino Ríos 3738 (2013, septiembre-octubre). *Arqueología Mexicana*, (123), 16-17.
- Paredes, C. (2017). *Al tañer de las campanas. Los pueblos indígenas del antiguo Michoacán en la época colonial*. México: CIESAS.
- Rossell, C. y Ojeda, M. (2003). *Las mujeres y sus diosas en los códices prehispánicos de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Sahagún, fray B. (1991). *Historia general de las cosas de Nueva España*. México: Porrúa.
- Stuart, D. (2013, marzo). Códices mayas. *Artes de México*, (109), 24-35.
- Sullivan, T. (1976). *Compendio de la gramática náhuatl*. México: UNAM.
- Vela, E. (2009, agosto). Los códices mexicas. *Arqueología Mexicana*, (edición especial 31), 46-67.

**EL PERIQUILLO SARNIENTO: UNA NOVELA  
NOVOHISPANA COMO FUENTE HISTÓRICA  
PARA EL ESTUDIO DE LA VIDA COTIDIANA**

*Izchel Viridiana Sánchez Reséndiz*

Quienes estudiamos el nivel básico hasta finales del siglo pasado, podemos recordar, quizá con un poco de pesar, las características clases de la llamada “historia de bronce” tan pesadas e indigestas como el metal mismo de su nombre. Afortunadamente, aquel modelo educativo ha quedado atrás y la historia de los programas más recientes ya no es el compendio de fechas, hechos, héroes y villanos de la patria que solía ser. Hoy día, gracias al involucramiento de historiadores reales en la planeación de los programas y la elaboración de los materiales educativos, la historia que se pretende impartir en las aulas de nivel básico es mucho más flexible y cercana a la que se construye en los círculos académicos.

Los programas actuales de secundaria plantean la impartición de Historia como una materia formativa capaz de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, por primera vez incluyen como eje curricular la construcción del conocimiento histórico; en este tenor, plantean dos objetivos a los alumnos: el primero radica en comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye su conocimiento; el segundo estriba en analizar diversas fuentes

históricas para así desarrollar las capacidades de argumentar y contrastar ideas (SEP, 2017).

Actualmente, en segundo y tercero de secundaria se imparten los cursos de historia de México: en segundo se aborda más detenidamente el periodo novohispano, ubicado como punto clave en la formación del mundo moderno. En este grado se ha reservado un espacio para fomentar la investigación de la vida cotidiana en la Nueva España y, con ella, el acercamiento a diversas fuentes de información histórica.

En las recientes propuesta educativas, la historia ha bajado de su pedestal para conocer a los mortales, a las personas “de a pie”, más familiares y por lo tanto más reales, gente común a la que el estudiante promedio se puede acercar para conocer una nueva faceta de la disciplina en la que caben todos los temas y personajes imaginables, en la que todas y todos en el día a día hacemos historia.

Esta perspectiva es posible gracias a la adopción del “giro antropológico” en la historia, caracterizado por tomar en cuenta la influencia de la cultura en el devenir de las sociedades. En estas propuestas la cultura se entiende desde un sentido antropológico como “ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (Tylor en Harris, 1991, p. 166).

Gracias al giro antropológico surgieron las diversas corrientes de la historia cultural que comenzaron a interesarse por temas que hasta entonces no se habían considerado históricos, como las prácticas, los imaginarios, las emociones y la vida cotidiana. En cuanto a los sujetos históricos, la historia cultural vuelve la mirada hacia los grupos olvidados en los relatos de bronce: las personas comunes, los trabajadores, los campesinos, las mujeres, entre otros (Burke, 2006). Estas innovaciones en el trabajo del historiador hicieron posible romper con la supremacía del documento oficial, para ampliar el repertorio de fuentes de información, que ahora incluye diversas expresiones de la cultura humana, como las obras de arte, los relatos y por supuesto, las novelas.

El presente trabajo propone el análisis de la novela *El Periquillo Sarniento* como fuente histórica para el estudio de la vida cotidiana en la Nueva España. La elección de esta obra busca promover el uso de fuentes poco socorridas para el estudio histórico, aunque también obedece a una cuestión práctica, ya que toda la información que es posible encontrar en esta novela, incluso las ideas, los temores y preocupaciones de los personajes, se puede rastrear perfectamente en otras fuentes de la época y en los estudios históricos que existen al respecto.

Nuestro objetivo consiste en mostrar de forma breve cómo es que la información contenida en la novela se puede contrastar con otras fuentes y estudios académicos para así propiciar el análisis de fuentes históricas en el aula. A través del desarrollo de cada tópico se pretende dejar en claro que una novela se maneja exactamente de la misma forma que cualquier otra fuente de información, analizando las circunstancias y objetivos que llevaron a su producción y comparando la información que nos puede ofrecer con la de otros vestigios del pasado, es decir, simplemente ejerciendo la crítica de fuentes.

Para contribuir a la enseñanza de la historia, al final de cada tópico proponemos algunos puntos de análisis que pudieran despertar el interés de los estudiantes y dar lugar a debates sobre la influencia del pasado novohispano en el presente mexicano, también se proponen fuentes alternativas y bibliografía que los profesores pueden tomar en cuenta para profundizar en cada tema, y en algunos casos se plantean actividades y productos de aprendizaje para que los estudiantes elaboren.

Comenzaremos por poner en contexto la obra de Fernández de Lizardi para, después, proponer una manera de hacer manejable la difícil prosa del *Periquillo Sarniento* en las clases de historia de secundaria. Una vez establecida la forma de trabajo con esta fuente, hemos ordenado la abundante información de la obra en tópicos relacionados con los programas de estudios vigentes.

Inauguramos nuestro análisis abordando la influencia del catolicismo en la cultura novohispana que, a su vez, se presenta como

el eje de la trama de la novela. Las costumbres en torno a la muerte guardan una estrecha relación con la cultura católica novohispana, lo que le ha valido el segundo lugar en nuestra lista de temas. Después de dibujar la atmósfera cultural imperante en el periodo, analizaremos los espacios novohispanos, comenzando por el contraste entre la ciudad y el campo. Hecho lo anterior, cabe profundizar en los lugares de la ciudad que marcaron la vida del protagonista de la obra, tales como la escuela, el hospital y la cárcel. Habiendo analizado los espacios, conoceremos a algunos de los personajes que poblaron aquellos lugares, para este caso, caracterizados por sus oficios y profesiones, así como algunas ideas en torno al ejercicio de estos últimos. Finalmente, reflexionaremos acerca de los orígenes novohispanos de dos costumbres y tradiciones que han llegado a convertirse en patrimonio de la cultura mexicana: la celebración del Día de Muertos y la gastronomía.

## EL CONTEXTO DE LA OBRA

Publicar un libro en la Nueva España resultaba una labor problemática porque, para empezar, los autores se enfrentaban a la censura,<sup>11</sup> pues desde 1506 hasta el siglo XVIII predominó la disposición “para que no se difundieran libros de entretenimiento o ficción, profanos, frívolos o inmorales entre los habitantes del Nuevo Mundo” (De la Torre, 2015, p. 43). Quizás a ello se deba que hasta los albores del México independiente se haya publicado la que hoy se conoce como la primera novela de ficción americana, *El Periquillo Sarniento*, concebida por la mente de un intelectual que vivió, al igual que su personaje principal, en la Ciudad de México de finales del siglo XVIII.

---

<sup>11</sup> Véanse: Pérez (1945), Alberro (2004), Medina (1991), Torres (2004) y los índices de libros prohibidos del ramo Inquisición del Archivo General de la Nación de México, en adelante AGN-M.

En aquel periodo, la literatura pretendía educar al lector en materias moral y religiosa, es decir, era el vehículo para “enseñar deleitando” (Terán, 2012, p. 417), y fue con este fin que José Joaquín Fernández de Lizardi, *El Pensador Mexicano*, publicó su *Periquillo Sarniento*, escrito en un estilo “casero y familiar” para llegar a su público a través del humor:

Un libro de estos lo manosea con gusto el niño travieso, el joven disipado, la señorita modista y aún el pícaro y el tuno descarado. (...) cuando (...) lo leen, lo menos en que piensan es sacar fruto de su lectura. (...) pero cuando menos piensan, ya han bebido una porción de máximas morales que jamás hubieran leído escritas en un estilo serio y sentencioso. Estos libros son como las píldoras que se doran por encima para que se haga más pasadera la triaca saludable que contienen (Fernández, 1976, p. 463).

Sin embargo, a poco más de 200 años de su primera edición, consideramos que el maestro de historia de nuestros días puede encontrar en *El Periquillo Sarniento*, una fuente perfecta para dar a conocer a sus alumnos algunos aspectos de la vida cotidiana de la Nueva España, que además se prestan para reflexionar sobre las costumbres y formas de vida de nuestro presente. De acuerdo con los postulados constructivistas de Díaz-Barriga, la materia de Historia en los niveles de educación básicos fomenta “El análisis contrastante de las formas de vida, costumbres, valores, etcétera, de las sociedades pasadas y presentes” (en García, 2013, p. 34), tal como se propone en el presente trabajo.

#### **EL VALOR DE LA NOVELA COMO FUENTE DE INFORMACIÓN Y COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN LAS CLASES DE HISTORIA**

Contados son los historiadores que poseen el don de la narrativa, pocos estudios históricos de corte académico son capaces de

emocionarnos al grado que lo harían las desventuras de Menoccio en *El queso y los gusanos*, de Carlo Ginzburg, o las aventuras del impostor que vuelve de la guerra para suplantar al compañero caído en *El regreso de Martin Guerre*, de Natalie Zemon Davis. Y la situación no mejora mucho cuando de fuentes de información se trata, pues los documentos oficiales rara vez presentan una prosa bella, elocuente o conmovedora; así, el historiador tiende a extasiarse no por la emotividad de la fuente consultada, sino porque en ella ha encontrado la información anhelada. Tal es el caso de los documentos oficiales novohispanos, que regularmente se han construido siguiendo fórmulas burocráticas tediosas y sumamente repetitivas.

Si a lo anterior sumamos que los alumnos entre 11 y 15 años encuentran poco atractiva, cuando no absolutamente irrelevante la clase de Historia, difícilmente podríamos considerar con seriedad acercarlos a este tipo de fuentes que, lejos de cultivar su curiosidad por la materia, terminarían por confirmar sus sospechas y hundirlos en el aburrimiento total.

Irónicamente, de acuerdo con las propuestas constructivistas de Piaget y Díaz-Barriga, se considera que en esta etapa, los estudiantes se encuentran en el momento óptimo para comenzar a conocer el trabajo del historiador, y sobre todo para acercarse a todo tipo de fuentes de información, pues es durante el *periodo de operaciones formales* que comienzan a desarrollar un pensamiento más abstracto (García, 2014, pp. 28-29), que les permite establecer mejor la relación presente-pasado, así como analizar y evaluar desde una perspectiva crítica las fuentes para la historia (García, 2014, p. 34). En este punto del camino, la tarea del profesor consiste en hallar las fuentes idóneas y las estrategias suficientes para apoyar al estudiante en la construcción de un aprendizaje significativo, y qué mejor forma de lograrlo que apelando a la emoción y al protagonismo del propio estudiante en su proceso cognitivo. Después de todo, la labor de educar consiste, en gran parte, en entusiasmar; en otras palabras: “El acto de educar implica interacciones muy complejas, que

involucran situaciones simbólicas, afectivas, comunicativas, estratégicas, sociales, de valores, etcétera” (García, 2013: 44).

Con esta idea en mente, educadores como García, Montes de Oca y Pastor, han encontrado en la novela al aliado perfecto para inducir a los alumnos al trabajo con fuentes históricas, pues en comparación con los libros académicos u otro tipo de documentos que podrían calificarse de rígidos e impersonales, la novela busca conmover al espectador ofreciéndole “la posibilidad de vivir y compartir el mismo episodio por medio de los personajes y circunstancias creadas por el autor” (Rosenblatt en Montes de Oca, 2014, p. 59). En otras palabras, la novela, como fuente histórica en el aula, contribuye a

desarrollar nuevas formas de pensar flexibles y abiertas; formar seres humanos capaces de valorar, discriminar, reelaborar, apropiarse de la experiencia vivida en la lectura de la obra; buscar y construir preguntas y respuestas propias: así como comprender el presente para así enfrentarlo de la mejor manera posible (Montes de Oca, 2014, p. 60).

Recurrir a la novela como punto de partida en una clase de Historia, implica al mismo tiempo reconocer al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, es decir “como productor de significados, que posee interés, necesidades, afectos, intuiciones y saberes previos que son puestos en juego para la resignificación de lo que se lee y que necesariamente tienen que ser reconocidos en la comprensión e interpretación de los textos” (García, 2013, p. 31).

Aunque los autores recién mencionados dedican sus esfuerzos a la defensa de la novela histórica como recurso pedagógico, en esta ocasión daremos un leve giro a esta perspectiva, dado que la novela que ocupa nuestra atención no puede considerarse “histórica” sino testimonial. *El Periquillo Sarniento* no nace como el relato literario de algún acontecimiento histórico, de hecho, para sortear la censura del momento, el autor elude con un profundo silencio la gran coyuntura histórica de su tiempo, la guerra de Independencia. El

origen de la obra obedece más bien a un llamado artístico, pues el autor, siguiendo el modelo literario de la época, al narrar las desventuras de Pedro Sarmiento pretende conmover al público para encaminarlo hacia la virtud, su fin último consiste en el deleite del lector. Sin embargo, *El Periquillo Sarmiento* es una obra profundamente visual que pretende instruir “por los oídos y por los ojos”, para así dejar en el lector una impresión duradera, porque “Cuando leemos estos hechos nos parece que los estamos mirando, los retenemos en la memoria, los contamos a los amigos, citamos a los sujetos cuando se ofrece” (Fernández, 1976, p. 464). Y es gracias a sus vívidas descripciones que Fernández de Lizardi nos ha legado, sin proponérselo, una obra de incalculable valor histórico por su carácter testimonial que nos permite conocer muchos detalles sobre la vida cotidiana en la Nueva España de finales del siglo XVIII y principios del XIX.

*El Periquillo Sarmiento*, en su versión original, resulta densa y difícil de leer, por ello es recomendable que los alumnos conozcan la trama en una edición para niños, o bien, a través de un relato en clase. La tarea del docente consistiría en consultar una versión cercana al original<sup>12</sup> para presentar en el aula fragmentos escogidos a propósito del tópico que desee trabajar. Así, los alumnos tendrían la oportunidad de conocer el lenguaje y las expresiones propias de la época, muchas de las cuales, sorprendentemente, siguen vigentes en nuestra cultura.

Aquí se mencionarán algunos ejemplos y citas que el profesor puede encontrar en la obra referentes a los temas planteados en los programas de estudios y se brindarán recomendaciones bibliográficas para profundizar en el conocimiento de cada tópico, se plantean puntos de análisis y preguntas detonadoras para la reflexión y, en algunos casos, se proponen ciertos productos de aprendizaje.

---

<sup>12</sup> Se recomienda la edición de Porrúa, utilizada para el presente trabajo.

## CULTURA NOVOHISPANA, CULTURA CATÓLICA

En *El Periquillo Sarniento* están presentes dos fuerzas constantes de la vida novohispana que han sido ampliamente analizadas en los estudios históricos: la atmósfera católica omnipresente en cada acto y espacio de la vida y, como su fiel compañera, la presencia constante de la muerte, brújulas innegables de la cultura de aquel tiempo.

No se puede comprender la cultura novohispana sin antes observar sus raíces profundamente católicas; el dominio mismo de los terrenos americanos se atribuía a la divina providencia; el propio López de Gomara explica al rey Carlos V: “Dios quiso que las indias fueran descubiertas en vuestro tiempo y por vuestros vasallos para que se convirtieran a su santa ley” (López en Brading, 2003, p. 19). A la divina providencia también se le atribuía el orden social, pues se consideraba que el hecho de que alguien naciera como rey o como mendigo dependía solamente de la voluntad de Dios. Además, en una población compuesta por gente de los más variados extractos culturales y sociales, la religión católica representaba el punto de unión de la identidad cultural. En este sentido, autoridades como la Corona y la Iglesia tenían el deber de promover la vida cristiana. Mientras tanto, los súbditos, a cambio de protección y justicia, debían jurar obediencia al rey y profesar la fe católica (Pastor, 1987, p. 64).

En la Nueva España, los pueblos y barrios recibían los nombres de ángeles y santos, las personas se levantaban con el toque de las campanas parroquiales, calculaban los tiempos del día según las horas de rezar; en pocas palabras, nacían, vivían y morían acompañados en todo momento por la religión. Fue así como vivió Pedro Sarniento, el héroe de nuestra fuente, mejor conocido como Periquillo Sarniento, acompañado por los rituales católicos de la cuna a la tumba y temiendo siempre por su alma inmortal.

Desde las primeras líneas de la obra, el protagonista deja ver la influencia del catolicismo en la cultura novohispana, pues comienza por enumerar los atavíos que solían llevar los niños de su

tiempo a la pila bautismal, tales como “un rosario, la santa cruz, un relicario y los cuatro evangelios” (Fernández, 1976, p. 13). En el capítulo segundo, los rezos de medio día se hacen presentes en las tres escuelas de su infancia (Fernández, 1976, pp. 23, 26). En plena cárcel, Periquillo Sarniento encuentra la religión, pues como todo reo al declarar, jura por Dios<sup>13</sup> que no mentirá (Fernández, 1976, p. 165). Hasta en su etapa de mendigo, nuestro protagonista aprende a conmovier a la gente pidiendo limosna según el santoral:

También es necesario que sepa usted el orden de pedir según los tiempos del año y los días de la semana: así los lunes pedirá por la Divina Providencia, por San Cayetano y por las almas del purgatorio (...) No hay que descuidarse en pedir por los santos que tienen más devotos, especialmente en sus días (Fernández, 1976, p. 308).

Para reflexionar sobre el papel de la religión en la cultura novohispana, se sugiere que el docente presente sus pasajes favoritos de la obra. Después puede asignar un momento para iniciar un debate o lluvia de ideas, ya sea de forma plenaria o en equipos de discusión, planteando preguntas como las siguientes: ¿Consideran que la religión era importante en la vida de las personas de la Nueva España? ¿Por qué? ¿En qué circunstancias o momentos de la vida los novohispanos recurrían a la religión? ¿Qué fiestas religiosas importantes se celebran en nuestros días? ¿Crees que existe alguna relación entre estas fiestas y el pasado virreinal? Como producto de estas reflexiones, se recomienda que los alumnos elaboren un soporte gráfico, como un mapa mental, en el que puedan plasmar las costumbres cotidianas novohispanas ligadas a la religión que les hayan parecido más interesantes. Al final, pueden explicar su esquema a la clase, para así verbalizar lo aprendido.

---

<sup>13</sup> La costumbre de que consistía en jurar haciendo la señal de la Cruz con la mano derecha, se puede constatar en los procesos judiciales del ramo Criminal del Archivo General de la Nación de México.

## MORIR A LA NOVOHISPANA

Debido a la profunda influencia de la cosmovisión cristiana, buena parte de la cultura novohispana giraba en torno a la muerte: en las obras plásticas, relojes, esqueletos y calaveras cobran presencia como recordatorio constante de la finitud de la vida;<sup>14</sup> mientras tanto, en las obras sacras que adornaban las iglesias,<sup>15</sup> los sufrimientos del purgatorio y los horrores del infierno se presentaban amenazantes para que el hombre recordara a cada instante que aunque el cuerpo muere, el alma inmortal podía terminar pagando con sufrimiento eterno los pecados cometidos en esta breve vida.

Fernández de Lizardi logró plasmar en *El Periquillo Sarniento* esta gran directriz de la cultura novohispana que fue la muerte, pues muchos de sus pasajes se dedican a ilustrar las ideas y costumbres mortuorias más representativas de la época. Así, en la novela, cuando un personaje más o menos virtuoso se encuentra a las puertas de la muerte:

se llama al confesor y al escribano; vienen los dos casi juntos; se hace la confesión de prisa y Dios sabe cómo; se sigue el testamento (...) y hecho todo esto, se recibe el sagrado Viatico, los santos óleos, y muere el enfermo muy consolado (Fernández, 1976, p. 103).

La confesión resultaba fundamental a la hora de la muerte y así, los personajes más o menos importantes, contaban con un confesor a la cabecera de su lecho mortal; el propio Periquillo, al ver la vida amenazada, clamaba por confesión, como lo hizo mientras se desangraba apuñalado por el marido de una antigua amante.

---

<sup>14</sup> Estos símbolos se pueden observar en el *Político de la muerte*, obra plástica que forma parte de la colección del Museo Nacional del Virreinato, Tepozotlán, Estado de México.

<sup>15</sup> En la Catedral de la Ciudad de México, así como en muchos otros recintos virreinales del país, aún pueden apreciarse estas muestras artísticas conocidas como cuadros de ánimas.

El temor por morir sin confesión no es solo un recurso dramático en la ficción novohispana, en la realidad se hacían presentes las nóminas, papeles que contenían oraciones que se llevaban como amuletos protectores contra el infortunio, tales como la Oración del Santo Sepulcro, cuyas líneas reflejan el temor profundo a “la hora espantable”, pues para acreditar su poder, se jactaba de impedir que un hombre decapitado muriera sin el alivio de la confesión (Campos, 2001, p. 51).

La creencia popular dictaba que al lecho de muerte acudían no solo familiares y amigos, sino también ángeles y demonios que se disputaban el alma del agonizante, así como diablos, visiones y fantasmas que aparecían para tormento del pecador (Fernández, 1976, p. 457).

Ya muerto el personaje, la fastuosidad de las pompas fúnebres dependería de la fortuna y posición social del finado. El velorio se daba para honrar a los muertos de casa pobre, consistía en tender en el suelo el cadáver amortajado rodeado por cuatro velas, mientras los deudos se dedicaban a “rezar algunas estaciones y rosarios, a beber dos chocolates, y a contar cuentos y entretener al sueño con boberías” (Fernández, 1976, p. 99). Al muerto de alcurnia, lo acompañaban los llantos y oraciones de los pobres alquilados del hospicio y los clamores de las campanas durante todo el día, proclamando, según Periquillo, “Que ese doble de campana / no es por aquel que murió, / sino porque sepa yo / que me he de morir mañana” (Fernández, 1976, p. 100).

Otras costumbres fúnebres del amplio catálogo novohispano se nos describen en la prosa de Lizardi en espacios como los hospitales y los caminos. En los hospitales, cuando faltaba el confesor, existía la costumbre de poner a los pies de la cama de los agonizantes un crucifijo con una vela, para que siquiera muriera con un mínimo de auxilio espiritual, una ceremonia a la que se le llamaba “poner el Tecolote” (Fernández, 1976, p. 147). En los caminos novohispanos, como ocurre en las calles del México de hoy, se podían ver “una cruz en un camino, o un retablito de algún matado en una calle, a fin de que se haga algún sufragio por su alma” (Fernández, 1976, p. 99).

Los pasajes citados funcionan bien para abrir una clase de Historia dedicada a la muerte en la Nueva España, la información de esta fuente se puede complementar perfectamente con algunos pasajes de otra obra de la época, *La portentosa vida de la muerte*,<sup>16</sup> publicada en 1792 por fray Joaquín de Bolaños (Bolaños, 1983) con el objetivo de reforzar la noción del “bien morir” entre los novohispanos,<sup>17</sup> obra que por su estilo cómico bien podría despertar el interés de más de un estudiante adormilado. Para informarse mejor, el profesor puede acercarse al estudio sobre el cielo, el infierno y el purgatorio de Gisela von Wobeser y explorar el imaginario novohispano en torno a la muerte y el más allá. Para continuar, se sugiere presentar a los alumnos algunas de las obras plásticas del amplio catálogo registrado por la autora (Wobeser, 2015), de esta manera se aportaría un apoyo visual a la información. El tema se presta para que entre alumnos y profesores dediquen un tiempo de la clase al análisis de los elementos de alguna obra plástica que haga referencia a la muerte novohispana, juntos pueden explorar los significados de los símbolos y determinar de qué forma se relacionan con la noción de la muerte. Durante la actividad pueden compartir sus conocimientos, historias y anécdotas respecto a los imaginarios y costumbres que existen actualmente en torno a la muerte para determinar si existe una relación entre el pasado novohispano y el presente mexicano.

Los productos de aprendizaje relacionados con este tópico pueden ir desde los dibujos, hasta cuentos o notas al estilo periodístico; en mi experiencia con alumnos universitarios de segundo semestre, una competencia para resolver crucigramas de conceptos básicos sobre la muerte virreinal, resultó bastante bien.

---

<sup>16</sup> La obra de fray Joaquín de Bolaños se encuentra disponible en Google Books: [https://books.google.com.mx/books?id=0xMuAAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=0xMuAAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).

<sup>17</sup> A lo largo de la obra, *Cielo, infierno y purgatorio durante el virreinato de la Nueva España*, Von Wobeser profundiza en el concepto del “bien morir”, que consistía en llevar una vida cristiana ejemplar, virtuosa, alejada del pecado para así obtener una buena muerte, es decir, una muerte tranquila después de la cual el alma sería recompensada con la vida eterna en un paraíso celestial.

## ESPACIOS DE LA NUEVA ESPAÑA, EL CONTRASTE ENTRE LA CIUDAD Y EL CAMPO

La “rica y populosa ciudad” de México de finales del siglo XVIII es el escenario mejor retratado en las páginas del *Periquillo Sarniento*. Así, el protagonista nos lleva en sus correrías a conocer el ambiente que imperaba en espacios como el colegio de San Ildefonso, la Alameda (Fernández, 1976, p. 222), la calle de la Alcaicería llena de fondas y almuercerías (Fernández, 1976, p. 275), los diferentes mercados de baratillo, donde se ataviaba de ropa de segunda mano y vendía sus prendas cuando se encontraba en la indigencia, y las accesorias húmedas e insalubres de los arrabales del barrio de Santa Ana (Fernández, 1976, p. 295), por ejemplo.

En sus tiempos de jugador, Periquillo nos lleva a pasar la noche en un “arrastradero” refugio para los jugadores de los bajos fondos, “infernial garito” donde cuenta:

los innumerables piojos de la frazada, las ratas que se paseaban sobre mí, un gallo que de cuando en cuando aleteaba, los ronquidos de los que dormían, los estornudos traseros que disparaban y el pestífero sahumerio que resultaba de ellos, me hicieron pasar una noche de los perros (Fernández, 1976, p. 135).

La ciudad de Periquillo se presenta como el escenario de diversos entretenimientos y así, nuestro protagonista junto a sus amigos, se divierte asistiendo a las funciones del coliseo, a las comedias; organiza almuerzos y reuniones (Fernández, 1976, pp. 279-280), pero sobre todo frecuenta los bailes, eventos que, a decir del autor, fácilmente podían propiciar el vicio y convertirse en un riesgo para el honor de hombres y mujeres por una práctica peculiar que en ellos se suscitaba, conocida como “caldo” o “chongueo”, de tal manera que el autor advierte a los hombres de bien:

¡alerta casados y padres de familia que sabéis lo que es el honor, y lo queréis conservar como es debido!, este *caldo* es el manoseo que tienen con vuestras

hijas y mujeres, las licencias pasan mil veces de las manos a las bocas, convirtiéndose los manoseos claros en ósculos furtivos, que las menos escrupulosas no llevan a mal, y las que se llaman prudentes y honradas disimulan y sufren por evitar pependencias. (...los caldos) *encienden* y disponen a algunas jóvenes para dar al traste con su honor, el de sus padres y maridos (Fernández, 1976, p. 107).

En las afueras de la ciudad, los paisajes de Tacubaya y el bosque de Chapultepec hacen su aparición, y más allá de estos límites Periquillo nos lleva al campo (Fernández, 1976, pp. 88 y 172). El primer acercamiento de nuestro protagonista a la vida fuera de la ciudad se da en una hacienda cercana a la capital novohispana.<sup>18</sup> En la hacienda el tiempo se pasa entre música, conversaciones y paseos a caballo, pero el entretenimiento principal consiste en asistir al herradero, es decir, el marcaje de becerros, caballos y mulas, aprovechando la ocasión para torear algunos becerros y burlarse de los desafortunados toreros improvisados que terminaban como Periquillo, “en tierra como un zapote”, quien además acabaría inconsciente, medio desnudo y totalmente humillado (Fernández, 1976, p. 59).

Siguiendo a *Periquillo Sarniento* se pueden observar vestigios de lo que fueron Tula y Tixtla en el siglo XVIII y de la dinámica entre las figuras de autoridad españolas, como los curas, los funcionarios de la justicia y las autoridades de los pueblos de indios.<sup>19</sup> También se habla de los peligros de Tierra Caliente, lugar agreste e incivilizado plagado por fauna de nombres pintorescos: “alacranes, turicatas, tlalages, pinolillo, garrapatas, gegenes, zancudos y otros insectos venenosos de esta clase” (Fernández, 1976, p. 69).

El puerto de Acapulco, donde Periquillo se embarca en la Nao de China, salvo por lo impresionante del océano y de la fortaleza de

---

<sup>18</sup> Existe una amplia bibliografía en torno a la vida en las haciendas novohispanas, como referencias se pueden consultar los trabajos de Magnus Mörner (1974) y Rodríguez (2005).

<sup>19</sup> Para profundizar en la división entre villas de españoles y pueblos de indios propia de la administración colonial se puede consultar el *Atlas ilustrado de los pueblos de indios, Nueva España, 1800* de Tanck, D. (2005).

San Diego, le parece menos que muchos pueblos de indios que había visto, sobre todo por su “mal temperamento y pésima situación”; lo único que le agradó fueron el pescado fresco y las “morenas del país (...) que aunque desagradables a la vista del que sale de México son harto familiares y obsequiosas” (Fernández, 1976, p. 331).<sup>20</sup>

La información que *El Periquillo Sarniento* aporta sobre los espacios de la Nueva España se puede abordar desde dos perspectivas. Primero está la puramente geográfica y espacial, en este sentido, profesores y alumnos pueden enlistar los lugares mencionados en la obra y sus características para después ubicarlos en mapas de la época,<sup>21</sup> o bien, verificar si aún aparecen en los mapas actuales. En el proceso cabe compartir si conocen tales lugares y cuáles de ellos se conservan hoy día como edificios históricos. Interrogantes útiles para abordar la noción del patrimonio histórico y cultural de México. La segunda perspectiva consiste en reflexionar sobre las actividades que en aquellos lugares se realizaban, comparando, por ejemplo, las diversiones de la ciudad con las del campo.

### **OTROS ESPACIOS. LA ESCUELA, EL HOSPITAL Y LA CÁRCEL**

*El Periquillo Sarniento* describe para sus lectores el ambiente de cada escenario trascendente en su vida, muchos de ellos pueden ofrecer un panorama interesante de los espacios y costumbres de la Nueva España. Para este ejercicio decidimos concentrarnos en tres lugares: la escuela, el hospital y la cárcel, pues a través de la información que nos ofrece la obra, alumnos y profesores pueden

---

<sup>20</sup> Para conocer más acerca de los pueblos y lugares de la Nueva España de finales del siglo XVIII se pueden consultar las Relaciones geográficas de L. Romero y F. Echenique (1994).

<sup>21</sup> En la mediateca del INAH actualmente se encuentran disponibles algunas vistas del mapa de la ciudad de México trazado en 1793 por el cartógrafo Diego García Conde, entre otros: <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/mapa%3A178>

establecer profundas relaciones entre el pasado novohispano y el presente de estas instituciones.

En orden cronológico, la escuela aparece en los primeros años de la vida de Periquillo y por ende en las primeras páginas de la obra. Para sumergir a los alumnos en el ambiente de la escuela novohispana, se sugiere al docente presentar en clase la imagen que D. Tanck traza en su *Atlas ilustrado*, en el que nos describe los espacios y prácticas propias de las escuelas de primeras letras del siglo XVIII, mejor conocidas como “migas” o “amigas”. Estas escuelas se asentaban en espacios acondicionados en las propias casas de los maestros, en cuartos rentados o en capillas abandonadas; allí, los niños pasaban seis años dominando las artes de leer y escribir valiéndose de cartillas, silabarios y catecismos. A medio día tomaban una pausa para ir a comer a casa y volvían a la escuela alrededor de las dos de la tarde. Los maestros recibían la licencia para enseñar de los curas, siendo más importantes sus conocimientos en la doctrina cristiana que en las letras; además, hasta 1813, mantuvieron el poder de golpear o imponer castigos físicos al estudiante torpe o mal portado (Tanck, 2010, pp. 101-141). Las descripciones de Tanck encuentran el complemento perfecto en los relatos de Periquillo, quien agrega en sus memorias escolares que los alumnos acostumbraban a tomar tiempos para rezar en el aula en compañía de sus maestros; igual que los niños de todos los tiempos, solían hacer travesuras, como poner apodos a sus compañeros, y sabían que, de ser descubiertos en alguna maldad o torpeza, podían terminar castigados hasta con un par de azotes.

Habiendo pasado sus años de escolar, al ser Periquillo un joven vago y disipado, en algún momento debía escarmentar, y así, en manos de un jugador a quien había timado, recibe una tunda casi mortal que le obliga a pasar una buena temporada en el hospital, donde con horror y asombro vive en carne propia los abusos más comunes que tenían lugar en aquellos recintos, como se muestra en los siguientes ejemplos.

En las primeras horas de su estancia en el hospital, Periquillo lamenta la “falta de caridad” de los enfermeros, pues los observa cometer un acto de rapiña con el paciente de la cama vecina, quien ni bien había dejado de respirar cuando:

lo echaron fuera de la cama calentito como un tamal, lo llevaron al depósito casi en cueros, y volvieron al momento a rastrear los trebejos que el pobre difunto dejó (...) tocándole a uno (...) los calzones y el rosario, a otro el algodón y el eslaboncito; y sobre a quién le había de tocar la cajilla de cigarros trabaron una disputa tan alterada, que por poco rematan a porrazos, hasta que otro enfermo les aconsejó que se partieran los cigarros (Fernández, 1976, p. 147).

La atención médica en aquel lugar tampoco parecía mejor, por ejemplo, las visitas del doctor se describen de la siguiente manera:

Habíamos en la sala como sesenta enfermos, y con todo eso no duró la visita quince minutos. Pasaba toda la cuadrilla por cada cama, y apenas tocaba el médico el pulso al enfermo, como si fuera ascua ardiendo lo soltaba al instante (Fernández, 1976, p. 147).

Por si fuera poco, todos los pacientes recibían la misma infusión medicinal, sin importar lo variado de sus males, el protagonista recuerda que “al ver que de un solo cántaro le daban de beber a todos los enfermos (...) me quedé frío. ¿Cómo es posible (...) que una misma bebida sea a propósito para todas las enfermedades?” (Fernández, 1976, p. 147). Finalmente, sin estar aún totalmente recuperado, es dado de alta “entelerido y entrapajado” (Fernández, 1976, p. 148). Las impresiones que Periquillo ofrece sobre el hospital, mucho nos pueden hacer reflexionar, aunque cabe señalar que cualquier parecido con la atención hospitalaria actual, puede deberse únicamente a la casualidad.

Quiso Fernández de Lizardi que su Periquillo Sarniento, además del hospital, pisara también la cárcel de corte, pues atrapado en un enredo por usar prendas robadas, termina injustamente acusado

de ser un “cucharero” o vulgar ladrón, y así, “amarrado como un cohete” es conducido al encierro, donde narraría las impresiones de su vida como preso.

La cárcel, en las memorias del Periquillo Sarniento, es un lugar violento donde las autoridades insultan y golpean a los reos, los reos se maltratan y roban entre sí y la corrupción frecuentemente suplanta a la justicia, puesto que alcaides y escribanos apresuran o detienen la liberación de los presos en función de los sobornos que reciben (Fernández, 1976, p. 158).

Con sus relatos de prisión Periquillo instruye al público sobre la justicia y el sistema carcelario novohispano, también enseña que en aquel tiempo existían dos tipos de delitos, los comunes y los criminales; los primeros son los menos graves, como el hurto, el juego, el robo menor, la embriaguez y la incontinencia.<sup>22</sup> Los más graves, los delitos criminales, comprenden el asesinato, los robos cuantiosos y los sacrilegios (Fernández, 1976, p. 167), considerados además violentos y horribos.

Los registros de Fernández de Lizardi revelan que la cárcel, en el mundo novohispano, no era, como ahora, el lugar donde los reos cumplían una condena, sino el espacio en el que esperaban la sentencia mientras transcurría su proceso (Taylor, 1987, p. 156). Los castigos finales para un infractor de la ley comprendían multas, trabajos forzados en el presidio, remar por años en las galeras del rey, o bien, servir también por años en las tropas de la Corona. Aunque no eran ni de lejos las penas mayores, pues estas consistían en el destierro y la ejecución, siendo el hito de la vergüenza el escarnio público.

A Periquillo, como a la mayoría de los hombres de su tiempo, le aterraba la idea de pasar por el escarnio público, no solo por el dolor inherente al castigo corporal, sino por la perspectiva de la inminente humillación que le hacía lamentar su suerte: “¡Santa Bárbara! (...) ¿Doscientos azotes le han de dar a Don Pedro

---

<sup>22</sup> Vocablo que hacía referencia a las relaciones fuera del matrimonio, y un delito por demás común en la sociedad novohispana.

Sarmiento? ¿A un hidalgo por todos los cuatro costados?” (Fernández, 1976, p. 208). Al final, el protagonista resulta bien librado, dado que la amenaza solo había sido la pesada broma de un compañero de prisión. Sin embargo, otros hombres de su tiempo no pudieron sortear tal suplicio.

En los actos públicos, los reos eran conducidos por las calles mientras se pregonaban sus crímenes para terminar azotados ante la mirada de todos los curiosos. El mayor efecto de este tipo de escarmiento, más que en dolor infligido al cuerpo, estribaba en la humillación del castigado, no en vano se le conocía también como “vergüenza pública”. Si bien nuestro protagonista se libra del máximo castigo penal de su época, sus amigos pícaros no corren la misma suerte. Así, por ejemplo “Juan Largo”, quien fuera mentor de Periquillo en las trampas del juego, para disuasión de los criminales, termina “afianzado contra un árbol (...) sostenido por una estaca”, en calidad de ajusticiado, a la orilla de un camino que conducía a la ciudad (Fernández, 1976, p. 416).

Hasta aquí llegan las andanzas del Periquillo Sarmiento por la escuela, el hospital y la cárcel, mas la tarea de profesores y alumnos recién comienza.

Con la idea de promover el acercamiento al quehacer histórico y el conocimiento de espacios novohispanos como la escuela, el hospital y la cárcel, el docente debe alentar a los alumnos a consultar otros estudios y fuentes, para que así tengan la oportunidad de analizar y comparar la información que ofrece *El Periquillo Sarmiento*, es decir, de incursionar en la crítica de fuentes. En este punto el maestro puede encaminar la investigación planteando preguntas capaces de detonar la reflexión.

Los trabajos de Tanck ofrecen un amplio listado de fuentes y bibliografía para conocer la historia de las escuelas novohispanas que resultaría sumamente útil al profesor para ofrecer más opciones en la clase. Al analizar la dinámica de las escuelas virreinales, los alumnos serán capaces de responder preguntas como: ¿Qué actividades se realizaban en aquellas escuelas y qué temas se estudiaban? ¿Qué

opinas de los métodos que usaban los profesores para corregir a los alumnos? El objetivo consiste en despertar la curiosidad.

Para conocer más sobre los hospitales virreinales, se recomienda consultar los trabajos de Barquin (1977) y Tatte (1997). Por su parte, en cuanto a los remedios y métodos curativos más socorridos en la Nueva España, *El Periquillo Sarniento* nos habla de sangrías, lavativas, emolientes, cataplasmas y cáusticos, entre otros (Fernández, 1976, p. 147). Se propone que los alumnos investiguen brevemente en qué consistían los remedios mencionados. Y para aterrizar el conocimiento de los hospitales pueden responder a preguntas clave: ¿Qué servicios prestaban los hospitales en el virreinato? ¿Qué recibían los médicos a sus pacientes y por qué? ¿En qué se diferencian los tratamientos y medicamentos novohispanos de los que hoy se usan?, entre otras. Para adquirir una experiencia más significativa, los alumnos pueden visitar, aun de forma virtual, el primer recinto médico que se fundó en América, el Hospital de Jesús, ubicado en el número 82 de la calle 20 de Noviembre del Centro Histórico de la Ciudad de México; de esta manera se formarían una idea de cómo eran los edificios que albergaban estos sitios.

A propósito de las cárceles y el sistema judicial virreinal, el estudio de Calvo ofrece al profesor algunas ideas para abordar fuentes complementarias y así conocer los pormenores del castigo público y corporal. Aunado a ello, los alumnos pueden complementar su información acercándose a los recintos que en su momento albergaron dos de las prisiones virreinales más célebres, la fortaleza de San Juan de Ulúa, Veracruz, y las cárceles inquisitoriales ubicadas en el Palacio de la Escuela de Medicina del Centro Histórico de la Ciudad de México, cuya visita, cuando menos de forma virtual, resulta obligada para sumergirse en los espacios de la época. Con toda esa información en mente, alumnos y profesores habrán de reflexionar: ¿Para qué servían las cárceles en el virreinato? ¿Qué actos se consideraban delictivos entonces? ¿Cuáles de ellos ya no lo son y por qué? ¿Cómo se castigaba a los delincuentes en aquella época? ¿Qué opinas acerca de esos castigos?, por citar algunos ejemplos.

El conocimiento de las actividades que se realizaban en los espacios aquí mencionados, complementadas con las visitas a los edificios históricos, incitan a la creación de productos más tangibles, por lo que consideramos pertinente proponer la elaboración de maquetas o escenarios que permitan a los estudiantes hablar de las actividades que les hayan parecido más interesantes, reflexionando en torno a las preguntas guía de cada lugar, que al mismo tiempo se prestan para analizar la importancia del patrimonio arquitectónico del país.

## OFICIOS Y PROFESIONES

Fernández de Lizardi consideraba que, como parte de una buena educación, los padres debían ofrecer a sus hijos alguna opción para poder ganarse la vida, sobre todo a los hombres, que serían socialmente los encargados de llevar el sustento a sus familias. Por esta razón los oficios juegan un papel sumamente importante en *El Periquillo Sarniento*. El padre del protagonista, procurando dar un buen destino a su hijo, le presenta con pormenores las opciones que tiene para su futuro. Para el padre lo importante es “que los hijos no se queden flojos y haraganes, que se dediquen a ser útiles a sí y al Estado, sin sobrecargar la sociedad contándose entre los vagos” (Fernández, 1976, p. 66). Así, aconseja a su hijo que contemple la posibilidad de dedicarse a algún oficio, enumerando los más populares de la época:

tiende la vista por la pintura o por la música o bien por el oficio que te acomode. Sobran en el mundo sastres, plateros, tejedores, herreros, carpinteros, batihojas, carroceros, canteros y aún zurradores y zapateros que se mantienen con el trabajo de sus manos (Fernández, 1976, p. 66).

Por su parte, la madre del protagonista, como muchos de sus contemporáneos, se pronunciaba en contra de que los nobles

se rebajaran a practicar trabajos manuales,<sup>23</sup> a grado tal que, furiosa, reclamó al padre:

si usted quiere dar a Pedro algún oficio mecánico, atropellando su nacimiento, yo no, pues, aunque pobre, me acuerdo que por mis venas y por las de mi hijo corre la ilustre sangre de los Ponces, Tagles, Pintos, Velascos, Zumalacárreguis y Bundiburis (Fernández, 1976, p. 28).

Las mujeres se desempeñaban en labores diferentes, y según las fuentes de la época se observa que había campesinas, comerciantes, cocineras, sirvientas, envolvedoras de cigarros, lavanderas, nodrizas –mejor conocidas como “chichiguas”–, costureras, lo que nos habla de un mundo del trabajo femenino poco explorado hasta ahora (Figueras, 2002).

Además de los oficios manuales, existían las profesiones “de letras”, es decir, las que se estudiaban en la universidad como la teología, las leyes y la medicina. Para que un hombre obtuviera su licencia y pudiera ejercer tales carreras debía estudiar dos años de bachillerato en artes, cuatro años de cátedra en la especialidad elegida, y en el caso de los médicos debían practicar por dos años más con un profesional licenciado (Tatte, 1985, p. 72). Aunque *El Periquillo Sarniento* nos habla de todo tipo de profesionistas, en esta ocasión solo nos detendremos en dos, el cura y el médico, pues ambos eran considerados figuras de autoridad y pilares de la sociedad novohispana.

Si tenemos en cuenta que en la Nueva España el catolicismo fue la única religión permitida, nos resulta más fácil comprender por qué los curas eran tan importantes en aquel momento. Después de todo, eran los encargados de la educación moral y religiosa de toda la sociedad, y por si fuera poco eran ellos quienes decidían a

---

<sup>23</sup> Analizando el modelo colonial hispano, Magnus Mörner determina que entre los españoles nobles persiste la intención de convertirse en señores, dueños de tierras y amos de sirvientes, generalmente indígenas y de otras castas, cuyo trabajo generaría la riqueza de la tierra (Mörner, 1974).

qué pecador excomulgar y a cuál perdonar, el equivalente a abrir las puertas del cielo para el arrepentido y arrojar a las llamas del infierno el alma del vicioso irredento.

En honor a la verdad, Periquillo retrata a los curas corruptos que, sin un ápice de caridad, ejercían su labor sin otro interés que el dinero; además, gustaban de participar en los bailes y en otras diversiones terrenales no muy santas.<sup>24</sup> Pero también describe a los curas virtuosos, caracterizados por su verdadera vocación y el amor a los feligreses (Fernández, 1976, pp. 235-262). El cura virtuoso se consideraba una autoridad en cualquier lugar, los feligreses lo apreciaban, le temían y respetaban al grado de besarle las manos en señal de sumisión. Como buen hombre de letras, el cura era también visto como una autoridad en las artes y las ciencias del momento.

Otro pilar de la comunidad novohispana se encuentra en la figura del médico, sin embargo, el médico bueno no existe en *El Periquillo Sarniento*, de hecho, en la obra se reconoce que la medicina era una de las profesiones más afectadas por la charlatanería y también por el poco profesionalismo de sus practicantes. Así, el médico del hospital proveía una atención deficiente y apresurada, mientras el otro médico licenciado que aparece en el relato, por su pereza y poca pericia se ganó el mote de “Doctor Purgante”, pues eran las purgas su única prescripción para curar cualquier mal. El médico, al igual que el cura era muy apreciado en la comunidad, pero en este caso por su habilidad profesional.

Periquillo pasa un par de capítulos ejerciendo la medicina como un charlatán, en ellos nos deja ver muchas de las muestras de aprecio que le profería la comunidad: “A los quince o veinte días ya yo me entendía de enfermos, especialmente indios, los que nunca venían con las manos vacías, sino cargando gallinas, frutas, huevos,

---

<sup>24</sup> El capítulo IX resulta especialmente rico en las referencias sobre las carreras de letras, la vocación y las cualidades ideales que se esperaban de estos profesionistas (Fernández, 1976, pp. 64-72).

verduras, quesos y cuanto los pobres encontraban” (Fernández, 1976, p. 242).

No solo los médicos se dedicaban a curar, pues otros profesionales también realizaban prácticas que en nuestros días se dejan en manos de los cirujanos. Los barberos encabezan la lista de estos profesionales, gracias a que además de cortar cabello, confeccionar pelucas y rasurar (Barquin, 1977, p. 178), tenían la habilidad para sacar muelas, drenar abscesos y hacer sangrías para de esta manera limpiar la sangre de los pacientes de los malos humores que pudiera contener, pues las teorías médicas de entonces indicaban que ciertos males provenían del desequilibrio de sustancias en la sangre.<sup>25</sup> Periquillo nos permite aprender sobre los barberos de su época porque entre sus múltiples actividades ejerce un tiempo como pésimo aprendiz de este oficio, y así cuando el amo se alejaba, el sinvergüenza personaje tomaba los instrumentos y a su manera se entrenaba en “afeitar perros, desollar indios y desquijarar viejas” (Fernández, 1976, p. 225), haciendo padecer a los enfermos, pero dejándonos un testimonio de los instrumentos que utilizaban y las maniobras que realizaban estos profesionales en su práctica diaria. Por ejemplo, relata que para sacar una muela, el barbero debía “descarnar” las raíces raspando con una navaja las encías del pobre paciente, sin embargo, Periquillo nada menciona sobre la anestesia, un punto para reflexionar.

Los testimonios sobre los oficios y las profesiones que nos presenta *El Periquillo Sarniento* deben analizarse a la luz de otras fuentes. Así, para conocer más sobre los oficios manuales, se recomienda la revisión de la muestra permanente de pintura *Artes y Oficios*, ubicada en el Museo Nacional del Virreinato, la cual aportaría un elemento visual interesante a la investigación. Los modelos del cura vicioso y el religioso virtuoso se presentan con mayor

---

<sup>25</sup> Para finales del siglo XVIII, la Teoría humoral basada en los aforismos de Hipócrates, aún era muy socorrida tanto entre los profesionales como en las creencias populares sobre la enfermedad.

profundidad en el estudio de Taylor (1999) y la compilación de fuentes primarias de Zahino (1999), mientras de Barquín y Tatte, podemos aprender sobre la medicina novohispana.

Para aterrizar el conocimiento de los alumnos se propone elaborar con ellos una lista de los oficios mencionados en la novela y las otras fuentes, después deberán desarrollar la información sobre cada oficio respondiendo: ¿Qué labores desempeñaba ese oficial o profesionalista? ¿Cómo aprendía su oficio o profesión? ¿Qué herramientas o instrumentos utilizaba? ¿Aún existe ese oficio? Después, con apoyo de las pinturas de la época o haciendo acopio de la imaginación, se recomienda elaborar dibujos de las actividades y herramientas propias de cada oficio, para al final juntar por ejemplo cuatro ilustraciones en una cartilla, y elaborar al menos cinco tipos de cartillas diferentes, a fin de conformar una “lotería de oficios” con la que los alumnos puedan jugar para aprender las características de estos. Incluso, para añadir un reto verbal al ejercicio, se puede invitar a los estudiantes a crear las rimas que se han de cantar durante el juego de lotería y escribirlas detrás de las cartas correspondientes.

Esta actividad se ha concebido tomando en cuenta los postulados constructivistas que apelan a la “construcción activa del significado” de lo que se aprende (Marina en García, 2013, p. 36), puesto que al estudiante:

No basta con enseñarle de manera visual (fotos, power point, películas, revistas, internet, entre otros) para que asimile correctamente, sino que es preciso generar en él actividades cognitivas consistentes en establecer relaciones entre los conocimientos previos y los que se han de aprehender (García, 2013, p. 35).

Y qué mejor manera de facilitar el aprendizaje que convirtiéndolo, literalmente, en un juego.

**LAS OFRENDAS PARA LOS MUERTOS Y LA GASTRONOMÍA  
NOVOHISPANA. PREÁMBULOS PARA DOS MUESTRAS  
DEL PATRIMONIO CULTURAL MEXICANO**

A 200 años de su primera edición, *El Periquillo Sarniento* es capaz de provocar la reflexión sobre las costumbres y tradiciones de nuestro presente. Así, en la clase de Historia se puede tomar como punto de partida para analizar los procesos históricos que llevaron a un par de tradiciones novohispanas a convertirse en patrimonio cultural no solo de México, sino de la humanidad: nos referimos a las celebraciones del Día de Muertos y la gastronomía mexicana.

Actualmente, a finales de octubre y principios de noviembre, el país entero celebra a sus muertos, una de las tradiciones con mayor proyección a nivel internacional, considerada de las más antiguas y arraigadas de la cultura mexicana. Periquillo Sarniento ya aludía a esta práctica, mas no con el entusiasmo que lo haríamos ahora, pues para un autor tan católico como su contexto histórico, las ofrendas que los indígenas dedicaban a los muertos, constituían solamente una prueba de sus creencias supersticiosas y un signo de barbarie en pleno siglo de las luces, por lo que así expresaba su perplejidad:

Todavía hay pueblos donde los indios ponen a sus muertos un *itacate*, que es un envoltorio con cosas de comer (...). En otros a más de esto les esconden un papel lleno de disparates para el Eterno Padre, y sus ofrendas son con igual superstición (Fernández, 1976, p. 99).

En otro capítulo, continúa:

el día de finados llevaban los indios sus ofrendas y las ponían en sus casas, creyendo que mientras más fruta, tamales, atole, mole, y otras viandas ofrecían, tanto más alivio tenían las almas de sus deudos; y aún había indios tan idiotas, que mientras estaban en la iglesia, estaban echando pedazos de fruta y otras cosas por los agujeros de los sepulcros (Fernández, 1976, pp. 318-319).

La lectura de estas dos citas y ciertas preguntas detonadoras, como: ¿Por qué las ofrendas indígenas se consideraban supersticiosas? ¿Cómo esta costumbre logró trascender hasta nuestros días? ¿Qué elementos componían las ofrendas de entonces y cuáles se utilizan ahora? y, sobre todo, ¿cómo se festeja actualmente el Día de Muertos y qué significa para los mexicanos?, pueden contemplarse como punto de partida para un debate interesante acerca del patrimonio cultural de nuestro país.

Periquillo no solo nos habla de los itacates para los muertos, puesto que, como en toda novela respetable, incita al lector a imaginar los sabores de los manjares de su tiempo. Así, nuestro protagonista recuerda el aroma del “guajolote y (...) pulque de piña” (Fernández, 1976, pp. 104-105) de los convites familiares, anhela el gusto del “*tlemolillo* con su pilón de tostaditas fritas” de la Alcaicería (Fernández, 1976, p. 275). Padece los ayunos del convento clamando por beber un buen chocolate, pues “cuando en casa había un buen pocillo muy grande, decían: “este pozuelón es fraileró”” (Fernández, 1976, p. 89). En la cárcel, degusta contento “manitas en adobo, cecina en tlemole, pan, tortillas, frijoles”, solo echa de menos el “pulquillo”, si bien se consuela con el “aguardiente de caña” (Fernández, 1976, p. 199). Junto a un grupo de mendigos embaucadores, Periquillo come mejor que nadie, compartiendo “un buen cazuelón de chile con queso, huevos, chorizos y longaniza (...) un calabazo o guaje grande lleno de aguardiente de caña (...) frijoles fritos con mucho aceite, cebolla, queso, chilitos y aceitunas” (Fernández, 1976, p. 308); mientras que para el desayuno aparecen los pambazos y el atole (Fernández, 1976, p. 309).

Además de abrir el apetito, estas citas dan cuenta de los alimentos y bebidas populares en la capital novohispana de finales del siglo XVIII, las referencias se pueden corroborar en el interesante estudio de E. Quiroz (2005) sobre los alimentos que se compraban en los mercados de la capital novohispana, cuya información principal proviene del ramo de Abasto y Panadería de los documentos coloniales del Archivo General de la Nación y, en el mismo recinto,

se puede encontrar todo un ramo, el 93, dedicado al registro de la renta del pulque, bebida muy aludida en *El Periquillo Sarniento*, que ha protagonizado diversos estudios históricos como el de Miguel Ángel Vásquez (2005), en el que se analiza la dinámica en las pulquerías novohispanas.

Con la guía del profesor, los alumnos pueden realizar diferentes actividades para comprender mejor la información que ofrece *El Periquillo Sarniento* a propósito de la alimentación novohispana. Una visita al mercado, o una pequeña muestra gastronómica, podrían contribuir a lograr un aprendizaje significativo.

Alimentarse, más allá de una necesidad biológica, es también un acto profundamente cultural, en el cual el lazo entre el pasado virreinal y el México actual resulta innegable y nos invita a reflexionar sobre el proceso histórico que ha llevado a la gastronomía mexicana a convertirse en patrimonio cultural de la humanidad.

Con estas dos importantes muestras de la influencia del pasado virreinal en nuestro presente cultural, cerramos los ejemplos de los variados temas que a partir de los testimonios del *Periquillo Sarniento* se pueden desarrollar en las clases de Historia. Ha llegado el momento de concluir esta propuesta con algunas consideraciones finales.

## CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, esperamos haber presentado ideas atractivas para fomentar el trabajo con fuentes en las clases de historia, especialmente con una tan poco usual como la novela, que si bien tiende a presentar situaciones y personajes ficticios, también suele esconder entre sus páginas valiosa información del momento histórico en el que fue creada, como nos ha demostrado *El Periquillo Sarniento*, llevándonos a través de la lectura a conocer aspectos de su tiempo y su cultura que por otros medios pudieran resultar difíciles de aprehender.

Recurrir al *Periquillo Sarniento* como fuente de información histórica aporta dos ventajas para el trabajo en el aula. En primer

lugar, ofrece a los alumnos la oportunidad de practicar la crítica de las fuentes como lo haría un historiador, es decir, contrastando sus referencias con la información de otros medios y estudios. En segundo término, al ser una obra de arte que pretende emocionar y conmover al lector, la novela tiene la capacidad de producir este efecto en el estudiante, quien, al identificarse con las situaciones y los personajes del relato, desarrollaría cierta conexión emotiva con lo que está conociendo, y es en la emoción precisamente donde radica una clave importante para lograr el aprendizaje significativo y duradero. A grandes rasgos se puede concluir que el ejercicio de analizar la novela como fuente histórica promueve la creatividad, el uso de la imaginación y la resignificación de los saberes y experiencias previas del alumno, proceso que lo convierte en constructor y protagonista de su propio aprendizaje (García, 2013, pp. 47-48).

Sin duda, la obra de Fernández de Lizardi aporta información valiosa para abordar los contenidos de la historia virreinal propuestos en los actuales programas de estudio. Además, como se ha procurado demostrar a partir de las propuestas de trabajo aquí presentadas, el análisis de esta novela como fuente histórica, contribuye al cumplimiento de objetivos primordiales para la materia de historia. En ese sentido, permite al alumno experimentar la forma en que se construye el conocimiento histórico al trabajar con una fuente de primera mano; propicia la reflexión en torno a la relación pasado-presente; contribuye a desarrollar la noción del proceso histórico tan relevante para la comprensión de la formación del mundo contemporáneo; y por último, Periquillo Sarniento nos lleva de la mano a conocer el pasado de costumbres, lugares y edificios que hoy día forman parte del patrimonio cultural de México y la humanidad, como es el caso de la celebración del Día de Muertos, la gastronomía mexicana y los recintos históricos.

El presente trabajo constituye una muestra de las formas en que se puede practicar la crítica de fuentes en un salón de clases, tomando en cuenta, por un lado, el método del historiador, y por otra parte, los objetivos pedagógicos de la materia. En el primer sentido,

en cada tópico se ofrecen propuestas de fuentes alternativas para contrastar la información que van desde estudios históricos, documentos y mapas, hasta otras novelas, pinturas y edificios de la época. En cuanto a las contribuciones para la enseñanza de la historia, se han propuesto preguntas clave para inducir a la reflexión, e incluso actividades y productos de aprendizaje, procurando en cada momento que las fuentes y actividades propuestas guardaran relaciones significativas entre sí; de esta manera, por ejemplo, para lo relacionado con los espacios se han recomendado las visitas a sitios históricos y la construcción de maquetas o escenarios como soportes tangibles para cimentar el aprendizaje, o bien, acerca de los oficios, se propuso el análisis de las obras plásticas de la época y la elaboración de un juego de lotería, cuya materia prima son los personajes típicos.

Con la información del *Periquillo Sarniento*, podrían estudiarse muchos otros aspectos del mundo virreinal, como la sociedad de castas, la vida de las mujeres, las diversiones, el uso de alias y apodos. Desafortunadamente, el espacio es breve y el tiempo es corto, por lo que el desarrollo de estas sugerencias queda como tarea pendiente para el profesor.

*El Periquillo Sarniento* no es una obra fácil para las personas de nuestro tiempo, cuesta habituarse a su gramática y encontrar el sentido correcto de las palabras y las expresiones, además de que sus valores morales pueden parecernos hoy día opresivos, incluso arcaicos; sin embargo, su calidad literaria es innegable y, como se ha visto en estas páginas, para el investigador constituye una generosa fuente de información histórica, mientras que para el profesor puede ser un gran aliado. Lo importante aquí es recordar al docente que, en cualquier materia, la tarea de enseñar consiste en gran parte en entusiasmar a los educandos, y el *Periquillo Sarniento* cumple cabalmente con este objetivo.

## REFERENCIAS

- Alberro, S. (2004). *Inquisición y sociedad en México 1571-1700*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barquín, M. (1977). *Historia de la medicina*. México: Méndez Editores.
- Bolaños, J. (1983). *La portentosa vida de la muerte*. México: INBA.
- Brading, D. (2003). La monarquía católica. En A. Annino y F. Guerra (coords.), *Inventando la nación Iberoamérica. Siglo XIX* (p. 19). México: FCE.
- Burke, P. (2006). *Qué es la historia cultural*. España: Paidós.
- Calvo, T. (2005). Soberano, plebe y cadalso bajo una misma luz en Nueva España. En P. Gonzalbo (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México III. El siglo XVIII: entre tradición y cambio* (p. 287). México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Campos, A. (2001). *Oraciones, ensalmos y conjuros mágicos del archivo inquisitorial de la Nueva España*. México: El Colegio de México.
- Echenique, F. y Romero, L. (1994). *Relaciones geográficas de 1792*. México: INAH.
- Fernández, J. (1976). *El Periquillo Sarniento*. México: Editorial Porrúa.
- Figueras, E. (2002, agosto). El oficio de “no trabajar”. Mujer, bigamia y trabajo en la Nueva España. *Scripta Nova, vol. VI* (199), *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/489>, el 20 de junio de 2020.
- García, M. (2013). *La crónica y la novela históricas como estrategia para propiciar el pensamiento crítico en la materia de Historia en bachillerato*. (Programa de intervención). Tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Harris, M. (1991). *Introducción a la antropología general*. Madrid, España: Alianza.
- La literatura barroca en la Nueva España. *México Desconocido*. Recuperado de [www.mexicodesconocido.com.mx/la-literatura-barroca-en-la-nueva-espana.html](http://www.mexicodesconocido.com.mx/la-literatura-barroca-en-la-nueva-espana.html), el 25 de julio de 2020.
- López, A. (2015, julio). La novela como documento histórico de la cultura: ideas para un consenso. *Historia Caribe, vol. 10* (27) 199.
- Medina, J. (1991). *Historia del Santo Oficio de la Inquisición en México*. México: Conaculta.
- Montes de Oca, E. (2014, octubre-diciembre). La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México. *La colmena* (84) 57. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mörner, M. (1974). *Estado, razas y cambio social en la Hispanoamérica colonial*. México: SEP.
- Pastor, R. (1987). Conquista e institucionalización del dominio español. El gobierno en el marquesado del valle de Oaxaca. En B. Woodrow (coord.), *El*

- gobierno provincial en la Nueva España. 1570-1787 (p. 64). México: IIH-UNAM.
- Pastor, R. (2014). *La literatura como fuente histórica en el aula: el ejemplo de El Árbol de la Ciencia*. Tesis de máster universitario. España: Facultad de Letras y Educación-Universidad de La Rioja.
- Pérez, M. (1945). *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México a través de los papeles de la Inquisición*. México: El Colegio de México.
- Pezzat, D. (2001). *Guía para la interpretación de vocablos novohispanos*. México: AGN-M-Secretaría de Gobernación.
- Quiroz, E. (2005). Del mercado a la cocina. La alimentación en la ciudad de México. En P. Gonzalbo (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México III. El siglo XVIII: entre tradición y cambio* (p. 17). México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. (2005). El espejo de la vida. Crédito al consumo y cotidianidad en la hacienda de Charco de Araujo (1796-1799). En P. Gonzalbo (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México III. El siglo XVIII: entre tradición y cambio* (p. 123). México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- Tanck, D. (2005). *Atlas ilustrado de los pueblos de indios. Nueva España 1800*. México: El Colegio de México/El Colegio Mexiquense/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Fomento Cultural Banamex.
- Tanck, D. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Tatte, J. (1985). *El Real Protomedicato. La reglamentación de la profesión médica en el imperio español*. M. Díaz y J. Soberanes (trads.). México: Facultad de Medicina-UNAM.
- Taylor, W. (1987). *Embriaguez, homicidio y rebeliones en las poblaciones coloniales mexicanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, W. (1999). *Ministros de lo sagrado, vol. 1*. O. Mazín y P. Kersey (trads.). México: El Colegio de Michoacán/Secretaría de Gobernación/El Colegio de México.
- Terán, M. (Otoño 2012). La heroína mexicana. Una novela novohispana ¿Escrita por una mujer?. En *Dieciocho*, V. 35.5. Recuperado el 02 de Junio de 2020 de [www.faculty.virginia.edu/dieciocho/35.219Teran.35.2](http://www.faculty.virginia.edu/dieciocho/35.219Teran.35.2)
- Torre, E. de la (2015) *Breve historia del libro en México*. México: UNAM/Biblioteca del Editor.
- Torres, G. (2004). *Los últimos años de la Inquisición en la Nueva España*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa/Conaculta/INAH.
- Vásquez, M. (2005). Las pulquerías en la vida diaria de los habitantes de la Ciudad de México. En P. Gonzalbo (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*

III. *El siglo XVIII: entre tradición y cambio* (p. 71). México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.

Wobeser, G. von (2015). *Cielo, infierno y purgatorio durante el virreinato de la Nueva España*. México: Editorial JUS.

Zahino, L. (1999). *El cardenal Lorenzana y el IV concilio provincial mexicano*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa/IIJ-UNAM/Universidad de Castilla-La Mancha-Cortes de Castilla-La Mancha.

**LA HISTORIA SE APRENDE EN LAS CALLES:  
ENSEÑAR OBSERVANDO E INTERPRETANDO  
EL PATRIMONIO CULTURAL**

*Amílcar Carpio Pérez*

**INTRODUCCIÓN**

Durante la segunda mitad del siglo XX los historiadores ampliaron el repertorio de materiales o artefactos con los cuales recuperar e interpretar el pasado. De esta forma la historia ya no solo era reconstruida a partir de documentos resguardados en un archivo, donde solo los especialistas tenían acceso. Hoy el pasado se reconstruye a través de una infinidad de fuentes que muchas veces pasan inadvertidas porque forman parte de nuestra cotidianidad y pocas veces nos tomamos unos instantes para valorar e interpretarlos. Este *boom* de fuentes que se vivió entre los historiadores también debe reflejarse en la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos. Aunque este es todavía un pendiente que empieza a ser saldado poco a poco.

Tomemos por caso las calles de una ciudad: ¿cómo podemos aprovecharlas para enseñar historia? Caminar por el centro histórico

de alguna ciudad de México representa la posibilidad de encontrarse con el pasado frente a frente, con testimonios que se pueden observar e incluso palpar. De esta forma, para un buen observador existe la posibilidad de obtener indicios sobre las sociedades del pasado.

En la Ciudad de México, en sus calles, plazas, templos, mercados, negocios, placas, fuentes, murales, monumentos, nombres, diseños, sonidos, comidas, leyendas, árboles y más, es posible encontrar esos indicios, huellas de lo vivido por otras sociedades, pero cuya modernidad actual los ha ido desvaneciendo o invisibilizando. Las ciudades tienen un espíritu único, por ello tienen una esencia que las distingue entre sí: cada urbe cuenta con un espíritu diferente. Espíritu que se ha conformado con las vivencias cotidianas de los diversos colectivos que la han habitado. Así, un peatón podría encontrarse en una tarde de caminata tranquila con fragmentos del pasado, porque diversos periodos históricos se agolpan en un mismo espacio. Ciudad de los Palacios, como antaño se le conoció, donde el pasado se descubre a través de restos de edificaciones prehispánicas que datan del siglo XV o XVI, ciudad que nos permite descubrir una de las casas occidentales más antiguas de todo el continente (en el barrio de la Merced) o nos abre la vista a la primera avenida trazada del continente (la calle de Tacuba); y continuando con las comunicaciones, nos permite conocer uno de los caminos más grandes del mundo que podría rivalizar con las calzadas romanas de Europa (Camino Real de Tierra Adentro). Seguir con los ejemplos haría una lista extensa debido a que el patrimonio de la Ciudad de México combina espacios prehispánicos con coloniales, los del México independiente, o los que nos muestran la modernización de una ciudad que se urbanizó, se industrializó y creció no solo a lo ancho, sino también hacia el cielo, como lo ilustra uno de los primeros rascacielos del continente: la Torre Latinoamericana.

Queda claro que los testimonios del pasado abundan en las calles de las ciudades, la cuestión es ¿cómo interrogarlos?, ¿cómo extraer información de esas fuentes del pasado?, ¿cómo usarlos para fortalecer la enseñanza de la Historia? Para responder los anteriores

cuestionamientos se propone recuperar los aportes de la didáctica del patrimonio, del aprendizaje informal y la interpretación del patrimonio, entre otros. Este capítulo plantea mostrar una estrategia de enseñanza de la Historia considerando los aportes de espacios de la educación informal, como la ciudad y sus calles. Desde esta perspectiva se busca resaltar la importancia de las calles, espacios públicos y edificios como contenedores y transmisores de memorias colectivas de otras épocas, que combinadas con una didáctica e interpretación del patrimonio pueden ser empleados en una propuesta de enseñanza, como lo es un *rally histórico* por las calles del centro de la Ciudad de México. Esta actividad se ha llevado a cabo con jóvenes de entre 18 y 21 años, quienes en su mayoría cursan el primer semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

## **EL ENFOQUE: DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y EDUCACIÓN INFORMAL**

El punto de arranque es aclarar que el pasado se estudia y se enseña a partir de diversas fuentes y enfoques didácticos. Ejemplo de esto último es la educación informal, que en varios casos está vinculada con la noción de patrimonio. Debemos destacar el aumento del interés académico y de los gobiernos por este tema, hoy podemos decir que casi todo resto material e inmaterial puede ser considerado en este rubro. Por ejemplo, para la UNESCO patrimonio es

a la vez un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio. Es importante reconocer que abarca no sólo el patrimonio material, sino también el patrimonio natural e inmaterial (...), esos recursos son una “riqueza frágil”, y como tal requieren políticas y modelos de desarrollo que preserven y respeten su diversidad y su singularidad, ya que una vez perdidos no son recuperables (UNESCO, 2014, p. 132).

El especialista en didáctica del patrimonio Joan Santacana hace referencia a los bienes que se posee, ya fuere por adquisición o herencia, aunque resalta el patrimonio como bien común de un colectivo:

Si la palabra “patrimonio” la aplicamos a una colectividad, a una ciudad o un país, se entiende que nos referimos a todo aquel bagaje cultural del que sus ciudadanos disponen. Al tratarse de una “herencia” recibida, no significa que no pueda incrementarse; así una ciudad puede poseer un patrimonio importante heredado de las generaciones anteriores, pero a su vez, la generación actual puede incrementarlo con nuevos aportes, ya fueren edificios, obras de arte, composiciones musicales u otros elementos (Santacana Mestre, 2012).

Para facilitar su estudio el patrimonio se ha dividido en cultural y natural, además de que existe el material e inmaterial. Este texto se centra en el patrimonio cultural, un término ligado con la identidad y la memoria colectiva, y que se puede definir como lo “constituido por aquellos bienes materiales e inmateriales que representan la memoria colectiva y que fueron creados por el ser humano para adaptarse al medio y organizar su vida, formando también parte de este patrimonio las producciones humanas actuales” (Melgar y Silvio, 2011, p. 327). El patrimonio cultural es importante porque es un contenedor de la identidad colectiva, son artefactos de la memoria de las sociedades que han habitado un espacio.

Dentro de lo que se considera como patrimonio cultural se enlistan desde los monumentos, arquitectura y conjuntos urbanos, hasta los espacios culturales, incluso la religiosidad, las fiestas, el folclor, la danza, los cuentos y más (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 66). Una clasificación del Patrimonio Cultural considera, según la UNESCO:

los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; los conjuntos: grupos de

construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia; los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico (Koroleva, 2018, p. 57).

La ciudad y sus calles entran en el rubro de patrimonio cultural porque en estos espacios el pasado está presente y es palpable: “se nos revela como un legado de siglos que condensa su pasado, como una página viva y palpitante de las respectivas historias locales” (Sequeiros, 2003, p. 240). De esta forma también se vincula con una historia vivida, concepto acuñado por el historiador español Julio Arostegui y que orienta a considerar el tiempo presente como histórico, lleno de procesos abiertos, en curso, tiempo de la experiencia, de la historia que hemos vivido. El presente es para este estudioso del pasado “la historia vivida por cada hombre y por el colectivo social al que pertenece, que se extiende asimismo a la percepción de su pasado y a la expectativa de su pasado” (Arostegui, 2004, p. 102). De esta forma el patrimonio es presente que se vincula con una historia vivida.

La ciudad y sus calles son un espacio donde el patrimonio debe ser aprovechado para reforzar la educación y conocimiento de diferentes problemas históricos, geográficos, artísticos, culturales, ambientales. Por ello debemos resaltar su valor educativo implícito: “La ciudad es, en sí misma, un agente educativo (...) Un lugar donde las personas se reúnen para convivir, para aprender, para participar en la vida social y política, para ejercer sus derechos ciudadanos” (Sequeiros, 2003, p. 240).

Santacana Mestre resalta que en las ciudades existen múltiples elementos patrimoniales, por ello se debe comenzar por distinguirlos, considerando los siguientes puntos: es necesario destacar de cada elemento el valor del que es portador, puede ser debido al material con el que fue elaborado (oro, plata, maderas preciosas);

por el trabajo artístico con el cual se confeccionó (si lo realizó alguien de renombre); por la antigüedad del objeto; por su rareza o su carácter exótico; por el valor emotivo o la sensibilidad que transmite. O como lo anota Santacana, un resto material puede “llegar a adquirir valor porque simplemente un gran número de personas de la colectividad lo aprecian, al margen de cualquier otra consideración” (Santacana Mestre, 2012).

Respecto a la didáctica del patrimonio, desde hace unas décadas se ha incrementado el interés de los investigadores educativos, y en la actualidad es una disciplina emergente transdisciplinar porque integra pedagogías colaborativas para la enseñanza del patrimonio, generalmente desde enfoques educativos constructivistas que posibilitan aprendizajes significativos (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 66). De esta forma se busca privilegiar el diseño de estrategias donde el sujeto sea un ente activo del aprendizaje. Siguiendo con este enfoque la didáctica del patrimonio no tiene como finalidad conocer el patrimonio, por ello, no es necesario crear una nueva asignatura, sino que el patrimonio es un elemento que permitirá profundizar el entendimiento de la realidad social, y la comprensión del presente. Asimismo, desde la comprensión del presente el patrimonio permite entender el proceso de evolución histórica de las sociedades actuales, lo que la hace cercana a asignaturas como las Ciencias Sociales y la Historia, principalmente (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 67).

La didáctica del patrimonio es entendida como una oportunidad para fomentar la investigación, alienta la curiosidad y el descubrimiento; por lo anterior, es una metodología que propicia que el estudiante participe en la construcción de sus propios conocimientos, apegada a una visión constructivista del aprendizaje (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 67). Esta propuesta es acorde con el enfoque del aprendizaje informal, como veremos más adelante.

En concreto, Santacana Mestre concibe la didáctica del patrimonio como “un conjunto de técnicas destinadas a proporcionar la comprensión o la interpretación del patrimonio a la

mayoría de los ciudadanos, de una forma inteligente, eficaz y agradable” (Santacana Mestre, 2012).

La didáctica del patrimonio considera a los diferentes elementos patrimoniales como una fuente que debe aprenderse a interpretar, y en este sentido, no hay un solo método pues dependerá del tipo de nuestro material o artefacto; un edificio o una fiesta tienen formas diferentes de ser interrogadas. Asimismo, la didáctica del patrimonio considerará que para su enseñanza se debe echar mano de diversas pedagogías colaborativas: “se ha convertido no solo en un recurso útil para el docente que aspira a la formación de una ciudadanía de valores, sino entender el patrimonio como una fuente de saber a la que llegar a través de pedagogías colaborativas y de innovación” (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 68).

La didáctica del patrimonio es cercana a las nuevas pedagogías colaborativas e innovadoras y es cercana a los enfoques educativos constructivistas y significativos; como sucede en otros enfoques, la enseñanza centrada en la memorización cede su lugar a un enfoque centrado en el alumno como un sujeto activo de su aprendizaje: “la solución para un aprendizaje verdaderamente significativo del patrimonio pasa por una metodología participativa, donde se fomenten actitudes reflexivas y de construcción de conocimientos” (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 69).

La didáctica del patrimonio empata con el enfoque del aprendizaje informal, que busca romper con la tendencia tradicional de la enseñanza centrada solo en la triada aula-profesor-libro, que ha provocado una desconexión entre los aprendizajes y el “contexto de la realidad”. En la actualidad se rescatan nuevos escenarios de aprendizaje informal, como los museos o las ciudades:

El aprendizaje informal es hoy un paradigma emergente dentro de las teorías del aprendizaje que trata de sistematizar los efectos de estos nuevos contextos de aprendizaje, en los que se manipulan procesos de enseñanza/aprendizaje de manera más amplia, comprensiva y significativa que en los modelos tradicionales y en sus alternativas en los últimos años (Asensio, 2002, p. 15).

Asensio y Pol resumen puntualmente las diferencias entre el aprendizaje formal y el informal expuestas en el siguiente cuadro:

<b>La enseñanza en los contextos formal e informal</b>			
		<b>Aprendizaje formal</b>	<b>Aprendizaje informal</b>
Planificación del proceso de enseñanza	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculares</li> <li>• Cerrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracurriculares</li> <li>• Abiertos</li> </ul>
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptuales***</li> <li>• Procedimentales*</li> <li>• Actitudinales*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptuales*</li> <li>• Procedimentales***</li> <li>• Actitudinales***</li> </ul>
	Tipo de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teórico acabado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicado por hacer</li> </ul>
	Secuenciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinar</li> <li>• Lineal</li> <li>• Exógena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multidisciplinar</li> <li>• No lineal</li> <li>• Endógena</li> </ul>
	Tipos de actividad/ presentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estáticas</li> <li>• Homogéneas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiantes</li> <li>• Diversificadas</li> </ul>
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de producto</li> <li>• Metodología cuantitativa</li> <li>• Evaluación sumativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de proceso</li> <li>• Metodología cualitativa</li> <li>• Evaluación formativa</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solo individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual, grupal y social</li> </ul>

Fuente: Asensio, Pol, 2002, p. 44.

Para Asensio y Pol, el aprendizaje informal posibilita desarrollar diferentes elementos que en la educación formal no se pueden lograr por estar condicionada al currículo y por las cuatro paredes de un aula. Hay que destacar que en el aprendizaje informal se fortalecen contenidos procedimentales y actitudinales, por ello las actividades de investigación o aplicadas son el mejor aliado desde este enfoque. Asimismo, como se mencionó con la didáctica del patrimonio, este tipo de enfoques permite trabajar desde la multidiscipliplina y la Historia, la Geografía, la Arquitectura, el Arte, la Psicología colectiva, entre otras, pueden dialogar sin problemas en actividades de este tipo. Es fundamental recalcar que para generar

un verdadero aprendizaje es indispensable vincular los aprendizajes formal y el informal; aunque nuestra propuesta resalta el segundo caso, los contenidos vistos en el aula siempre serán importantes para alcanzar los objetivos planteados.

Por lo anterior, a últimas fechas diversos especialistas han resalado la importancia de las salidas a nuevos escenarios de educación como complemento a lo revisado en el aula. Es necesario generar experiencias de enseñanza-aprendizaje que involucren a los estudiantes en su educación a través de salidas a nuevos escenarios “que permitan unir las aulas con el medio exterior a través del contacto directo del alumnado con su entorno” (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 70). Es deseable que desde la enseñanza de la historia se abogue por este tipo de actividades de forma planificada, como ejemplificaremos más adelante. Para Monteagudo es fundamental que los alumnos vivan este tipo de experiencias, que se les ofrezca este tipo de apertura y flexibilidad, porque estas actividades fortalecen el vínculo individual con la realidad social, además de posibilitar el desarrollo de “los principios de actividad, vitalidad, libertad, intuición, individualidad, socialización y creatividad” (Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 70). Esto es significativo en disciplinas sociales y culturales como la Historia, ya que la instrumentación de estos recursos permite profundizar en ciertos temas al generar el contacto con el entorno y con el patrimonio cultural:

Las visitas educativas a espacios patrimoniales (museos, áreas protegidas, jardines botánicos, sitios arqueológicos, etc.) proponen una secuencia didáctica que implica el conocimiento de los bienes patrimoniales para poder comprender, a partir de ellos otros modos de vida; la comprensión, poder estimular el aprecio de esos bienes; y la valoración para promover el respeto por aquello que se conserva (Zabala, 2006, p. 240, citado en Monteagudo Fernández, Oliveros Ortuño, 2016, p. 70).

¿Para qué salir del aula? Para motivar el aprendizaje de los alumnos, para que entren en contacto con el pasado desde el presente; para

que vivan la realidad y detone la memoria colectiva que está a la espera de un recuerdo que la saque del letargo. Para generar aprendizajes significativos mediados por experiencias que propicien el contacto con el patrimonio y, así, reforzar su identidad y ser críticos ante los cambios que experimentan; para que valoren que el pasado es un asunto vivo.

### **LA HISTORIA SE APRENDE EN LAS CALLES: SENSIBILIDAD AL CAMINAR, OBSERVAR E INTERPRETAR**

Como se mencionó, la didáctica del patrimonio requiere el apoyo de un enfoque multidisciplinario que permita leer lo específico de cada elemento patrimonial. En este caso, cómo leer una ciudad y sus calles. Lo que proponemos a continuación son vías para aprovechar el patrimonio de una ciudad para implementar una estrategia educativa. Porque para leer una ciudad se requiere de una sensibilidad que hay que fomentar; iniciamos por este punto.

Hay diversas propuestas que nos aproximan a este objetivo. Para ello debemos resaltar el vínculo entre memoria y afectividad que se detona al caminar. La memoria se impregna en las ciudades, y por lo tanto tiene un lazo inminente con el pasado colectivo, la relación memoria-pasado nos vincula con varias asignaturas, pero principalmente con la Historia. Para Fernández Christlieb la ciudad y sus calles comunican, todo lo que hay en sus espacios es comunicativo, como los objetos, así que las ciudades son comunicativas y tienen memoria, “como la memoria de la vida, que guarda realidades vivas, de suerte que lo nuevo y lo viejo forman igualmente parte de la comunicación que se lleva a cabo en cualquier lugar” (Fernández, 2004, p. 16). La cultura comunica, transmite y es “una forma de entender el mundo”, según Fernández, “el espíritu colectivo vive en los espacios que se han construido desde hace tiempo, y se comunica mediante ellos, sin saber mucho qué es lo que comunica, porque de eso no ha sido informado” (Fernández, 2004, pp. 16-17).

Un primer momento es considerar que caminar, observar y la memoria van de la mano. Rebecca Solnit ha reflexionado sobre este vínculo al señalar:

La memoria, como la mente, no se puede imaginar sin la dimensión física; imaginarla como un lugar físico es convertirla en un paisaje en el cual se ubican sus contenidos, y lo que tiene una ubicación es accesible. Es decir, si la memoria se imagina como un espacio real –un lugar, un teatro, una biblioteca–. Entonces el acto de recordar es imaginado como un acto real, es decir, como un acto físico: como caminar (Solnit, 2015, p.77).

Hay trabajos que señalan una relación entre el caminar y los espacios de las ciudades donde la memoria y la afectividad son protagonistas. La memoria es considerada como un proceso social que permite la evocación de recuerdos a partir de marcos sociales, como lo señaló el sociólogo Maurice Halbwachs. Se recuerda no como un acto mecánico, sino por las relaciones que se establecen con una serie de marcos sociales, hay elementos evocativos del recuerdo que facilitan la aparición de estos. El concepto desarrollado por Maurice Halbwachs permite trabajar la idea de memoria y espacio, al considerar:

El espacio, la disposición y localización de objetos y estructuras tiene un sentido inteligible para los miembros de un grupo, ya que se corresponde con la estructura de la vida de su sociedad. La estructura material de un espacio, las piedras, están íntimamente vinculadas con la sucesión de imágenes materiales que representan los objetos exteriores (Aguilar, 2018, p. 68).

Esta propuesta nos permite trabajar con la idea de que el patrimonio y las ciudades son espacios que al caminarlos y observarlos posibilitan generar recuerdos, sobre todo cuando son producto de una actividad colectiva. Los espacios se vuelven imágenes que permanecen, se instalan en la memoria como un paisaje que perdura, apostando en su uso educativo a utilizar la sensibilidad que produce caminar y observar para detonar la memoria, y con ello

aprendizajes significativos. El involucramiento emocional es importante, por ello los lugares con significado donde se involucra algo emocional son el detonador de recuerdos: “un apego o una implicación afectiva sería condición para la formación de eventos, sensaciones o momentos recordables” (Aguilar, 2018, p. 70).

A la sensibilidad al caminar y la memoria debemos agregar la importancia de la *observación*. Porque no es lo mismo caminar y pasar por una calle o espacio infinidad de veces, pero sin retener los detalles. Por ejemplo, si en este momento intentamos recordar algún edificio por el cual pasamos casi a diario pocos podríamos recordar los detalles más ínfimos. Por eso en las estrategias didácticas con el patrimonio es indispensable aprender y enseñar a observar. Caminar y observar van de la mano. Para Jan Masschelein, aprender a observar es fundamental en el proceso de enseñanza porque es un acto liberador y posibilita la crítica; observar nos induce a estar más atentos, a prestar atención. Para este autor hay una estrecha relación entre observar de manera crítica y caminar, porque recorrer una ciudad, caminarla, nos induce a la observación, nos pone frente a un enfoque diferente que recorrerlo en coche o en un *turibús*, o en un recorrido turístico visitando solo un edificio o monumento emblemático: “Recorrer un camino a pie implica que éste se impone sobre nosotros con alguna autoridad, que dirige nuestra mirada y nos presenta la contundente realidad con sus diferencias, una evidencia que conduce” (Masschelein, 2014).

La observación es educar la mirada para que esté atenta, este es uno de los puntos centrales, al crear una actividad donde se involucra al patrimonio los estudiantes recuerdan su recorrido y se les encauza a observar de manera atenta:

La atención es exactamente estar presente en el presente, estar allí –en el presente– de una manera tal que el presente pueda presentarse ante mí (...) y eso me expone al presente de una manera tal que pueda modificarme, “abrirme”, contaminarme, que mi mirada puede ser liberada (con la dirección de “ese” presente (Masschelein, 2014).

El patrimonio es ese presente que está a la vista, por ello es indispensable aprender a observar de manera atenta. Y esto se facilita si sabemos qué observar.

Finalmente, caminar y observar no basta si los alumnos no acceden a una interpretación del patrimonio; esta es la vía para extraer el pasado de un vestigio presente. Por interpretar podemos entenderlo como estrategias y actividades para dotar de significado y sentido a un espacio o lugar. Para Santamarina se busca dar sentido y significado a un espacio con el objetivo de su “uso y disfrute que permita su conservación como legado para generaciones futuras. El objetivo último de la interpretación es despertar e informar al visitante de un espacio natural/cultural a través de la provocación y la seducción, con el fin de hacer a los sujetos partícipes activos de sus descubrimientos” (2008, p. 39). Esta propuesta apuesta no solo a la conservación, sino volver estos espacios en algo vivo y significativo para el visitante.

Se reconoce al norteamericano Freeman Tilden (1883-1980) como el creador de la primera definición de interpretación en el ya lejano año de 1957, él lo definía como una actividad educativa orientada a “revelar significados e interrelaciones a través del uso de objetos originales. Por el contacto directo con el recurso o por los medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de los hechos” (en Santamarina, 2008, p. 49).

Otra definición nos viene de la Asociación para la Interpretación del Patrimonio (AIP) de España, que lo define como “el arte de revelar in situ el significado del legado natural y cultural al público que visita esos lugares en su tiempo libre” (en Santamarina, 2008, p. 49).

Para Paul Risk, la interpretación es “la traducción del lenguaje técnico y a menudo complejo del ambiente, a una forma no técnica –sin por ello perder su significado y precisión–, con el fin de crear en el visitante una sensibilidad, conciencia, entendimiento, entusiasmo y compromiso”. Para John MacFarlane la interpretación es

el proceso de comunicación que pretende que el visitante descubra el significado de cosas, lugares, personas y acontecimientos (...) implica ayudar a que

la gente cambie la forma que tiene de verse a ella misma y al mundo, a través de una mayor comprensión de sí misma y del mundo que le rodea (Asociación para la Interpretación del Patrimonio, 2012).

Por su parte, Ana Koroleva lo define como el arte de la interpretación que “consiste en decodificar el significado de bienes culturales” (2018, p.57).

La interpretación no implica difundir información, es más un mediador que busca ofrecer una experiencia significativa a los visitantes-estudiantes. La interpretación patrimonial aprovecha lo afectivo y la memoria, de esta forma los visitantes se involucran con el patrimonio, cambia su relación con el espacio, lo redescubren, se lo apropian:

La interpretación del patrimonio es una estrategia que media entre la experiencia del visitante y las características y valor de un espacio o lugar histórico. Esto se puede lograr a través de una narración o explicación que informe, despierte nuestra curiosidad y a la vez genere un aprendizaje significativo. Para que una interpretación patrimonial sea completa no basta con la experiencia estética, además hay que propiciar que (...) los visitantes deben comprender las características especiales de un sitio u objeto y el porqué de su importancia (EVE Museos e Innovación, 2017).

Resumiendo, la interpretación es una herramienta de mediación o traducción que recupera lo más importante de lo escrito por los especialistas sobre un objeto patrimonial y lo busca hacer más asequible, claro y significativo al público no especializado, a los visitantes o estudiantes.

Para cerrar este apartado volvamos a Freeman Tilden, ya que para este especialista existen algunos principios que se deben considerar:

1. La interpretación que no relacione lo que es presentado o descrito con algo afín a la personalidad o experiencia de los visitantes será estéril.
2. La

información como tal, no es interpretación. Interpretación es lo que se revela a partir de la información, incluye información pero no se detiene ahí. 3. La interpretación es un arte que combina muchas artes. En tanto los materiales son científicos, históricos o arquitectónicos. Cualquier arte es en alguna media transmisible. 4. El objetivo principal de la interpretación no es la instrucción sino la provocación. 5. La interpretación debe tratar de presentar un todo, más que sólo una parte, y debe dirigirse a la persona completa, más que a sólo una faceta de esta. 6. La interpretación dirigida a los niños no debe ser una dilución o facilitación de la presentación a los adultos, sino que debe seguir un método fundamentalmente diferente (Garza, 2015, pp. 48-49).

La interpretación es todo un proceso educativo o comunicativo que considera desde la investigación especializada hasta la adaptación de una estrategia para crear una experiencia que desarrolle las emociones y, posteriormente, la memoria.

Hay diferentes propuestas de materiales que facilitan la interpretación patrimonial como guías de visitante, trípticos, audioguías, folletos, exposiciones, visitas in situ y virtuales, y todo tipo de imágenes y textos, entre otros materiales que nos podemos encontrar en algún museo o zona arqueológica, por ejemplo. El rally es una propuesta más y lo desarrollamos a continuación.

### **LA PROPUESTA: ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE UN RALLY HISTÓRICO**

Desde el enfoque de la educación informal una salida escolar no implica solo la acción de realizar actividades fuera del aula y delegar la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos o en una tercera persona. Para salir hay que planear la estrategia para que la actividad logre los resultados deseados. Para ello, en esta propuesta seguiremos algunos puntos destacados por los especialistas en educación informal: Mikel Asensio y Elena Pol, quienes proponen un modelo con los siguientes pasos:

comenzar con una actividad gancho que garantice la implicación motivacional y emocional. Posteriormente se deben poner en marcha aprendizajes específicos en los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, diversificar las actividades de modo que demos opción tanto al trabajo individual como grupal o social, favoreciendo las interacciones del alumno con otros aprendices y con otros agentes internos y externos. Las interacciones y las propias actividades de aprendizaje en cada tipo de contenido deben incluir acciones que faciliten la toma de conciencia de, por una parte, las estrategias de trabajo y, por otra, los conocimientos adquiridos, lo cual se verá facilitado por una evaluación (retroalimentación contingente) que busque su materialización en productos diversos que sean comunicables en distintos formatos y situaciones, que puedan ser dirigidos a varios públicos no solo de la comunidad escolar sino familiar y social (Asensio, Pol, 2002, p. 51).

Para estos autores este modelo no puede ser trabajado aislando alguno de sus puntos, por el contrario, el éxito del modelo es la retroalimentación entre cada uno de estos apartados; punto importante es la forma como se comunicarán los resultados, que puede ser un momento propicio para fomentar la retroalimentación entre los estudiantes y el docente, principalmente.

La estrategia propuesta para aprovechar el patrimonio cultural existente en las ciudades como medio para reforzar la enseñanza de la historia, es un Rally histórico por algunas calles del centro de la Ciudad de México. No hemos identificado una definición particular de Rally histórico, pero nos guiamos en principio por la definición de la Real Academia Española (RAE) sobre la palabra rally, que es una prueba que se desarrolla en algunos espacios abiertos, consistente en recorrer un determinado itinerario pasando por diferentes pruebas, tomando en cuenta un tiempo especificado para su realización. El ganador del rally es el que haya realizado todas las pruebas en el menor tiempo. De esta forma, un Rally histórico es una estrategia de aprendizaje cuyo objetivo es motivar, conocer y descubrir contenidos de corte histórico a través del acercamiento al patrimonio cultural de un determinado espacio geográfico o

cultural. Para ello, se echa mano de diversas actividades o pruebas y se recorre una ruta preestablecida en un tiempo acotado.

El Rally que proponemos es una estrategia de enseñanza para reforzar contenidos de corte histórico, que se manejan en la asignatura Estado, Sociedad y Educación, donde se abordan problemáticas que van de los años 1821 a 1940, aproximadamente. El contenido que se busca abordar es el de la sociedad y la vida cotidiana en la Ciudad de México durante el siglo XIX.

El Rally se ha llevado a cabo con alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. El promedio de edad de los estudiantes es de 18 a 21 años y el número que ha participado en cada ocasión es de entre 30 y 40 estudiantes. Esta actividad se ha desarrollado durante los últimos cinco años (2015-2020), en el mes de octubre, a la mitad del curso.

Como *actividad de inicio* o *gancho*, una semana antes del Rally se programan lecturas relacionadas con la vida cotidiana de los habitantes de la Ciudad de México durante la segunda mitad del siglo XIX, donde se resaltan rasgos de su población y de sus calles. Consideramos esta sesión de motivación para conocer cómo era la capital de la República, cómo vivían sus habitantes, qué actividades se realizaban, los espacios que habitaban, profundizar en algunas costumbres y tradiciones, por ejemplo. Al aproximar a los estudiantes a una crónica de la época, la lectura les atrae y genera la curiosidad por constatar la existencia de indicios de esa urbe que se describe en la actualidad. Un ejemplo de crónica de la época leída para esta sesión es la escrita por Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893) en su libro *Paisajes y leyendas, tradiciones y costumbres de México*: en el capítulo “La vida de México” describe la vida de los sectores populares que habitan la ciudad, así como la vida cultural en el Zócalo y la calle de Plateros (hoy Madero); a continuación, se transcribe un extracto:

Es una pobre ciudad calumniada en sus atractivos y en sus defectos. No tiene más que un centro en que palpita un poco la sangre arterial –el Zócalo. No

tiene mas que una gran vena un poco hinchada, la avenida Plateros... No tiene mas que dos imanes que atraigan á la concurrencia— la religión y la música. Donde quiera que se exhibe un clérigo vestido de brocado, ó que se levanta un músico con un fagot, allí acude luego una muchedumbre de los dos sexos (Altamirano, 1884, pp. 17-18).

Para los habitantes del valle de México el Zócalo sigue siendo el corazón de la ciudad y la calle de Madero una de sus venas más vigorosas. Sin duda, este tipo de textos despiertan la curiosidad en el alumno al comparar su ciudad con la de hace más de un siglo. Además, la función de este espacio ha variado muy poco, aún en la actualidad podemos encontrar por sus aceras artistas sobre Madero, así como describe Altamirano con los músicos de fagot. El siguiente ejemplo es una crónica de las calles de la plazuela de Santo Domingo, publicada en 1882 por Rivera Cambas:

La plazuela de Santo Domingo está siempre llena con los coches de sitio, las carretas que se alquilan para mudar muebles y los carretones que llevan las mercancías á la Aduana; hasta hace poco tiempo había allí multitud de carros que llegaban del Interior á cargar efectos mercantiles, pero ya hoy con la construcción de los ferrocarriles han dejado de venir aquellos carros. Á un lado de la plazuela hay una fuente bastante antigua y en la columna que se levanta sobre el centro se apoya una notable águila de metal, que tiene el mérito de haber adornado la fuente que en el siglo pasado estuvo cerca de la puerta principal del Palacio de los víveres... En la plazuela de Santo Domingo hay un portal de viejo y derruido aspecto, sostenido por pilares de mampostería que se conoce estuvieron de colorado; en el interior de ese portal multitud de vendedores comercian con fierro viejo, con todo clase de utensilios de ese y otros metales, hay varias pulquerías, puestos de fruta, bazares y empeños; pero entre este *meremagnum* de baratijas y de artículos comerciales se perciben algunos individuos más ó menos envejecidos, envueltos unos en sus capotes y otros con la cabeza amarrada con un pañuelo: están frente á unas mesas cubiertas con carpetas y recado de escribir, y por si se dudara qué oficio tienen, hay en cada mesa un letrado muy visible que dice: *Escribiente* (pp. 4-5).

Este primer acercamiento con crónicas se realiza en el aula y busca motivar la curiosidad del estudiante por conocer algunos vestigios de esa ciudad que se cuenta en las crónicas. Estas crónicas pueden ser acompañadas por un texto que ayude a motivar el interés y describa la situación de la sociedad en el periodo, por ejemplo, el breve texto de Jaime Erasto Cortés, *Una crónica del siglo XIX en México*.

La actividad del Rally se lleva a cabo un sábado para que no afecte el tiempo de las demás asignaturas que se imparten en la UPN, la duración aproximada es de cuatro horas, tomando en cuenta que se aprovecha la salida para visitar un museo relacionado con el tema y el periodo (por ejemplo, el Museo Panteón de San Fernando, ubicado en la colonia Guerrero, a unas calles de Paseo de la Reforma).

Los objetivos de la actividad deben ser claros y en este caso se trabaja considerando el programa de la asignatura Estado, Sociedad y Educación, que plantea trabajar tres contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), a saber:

Contenidos conceptuales (o ejes articuladores que orienten las problemáticas a abordar). Como ejes articuladores que permitan comprender los procesos que han enfrentado la formación del estado, el nacionalismo y la identidad, lo cual implica conocer también el papel de la sociedad civil en el desarrollo de proyectos.

Contenidos procedimentales (o habilidades eje que se articulen y fortalezcan a lo largo de la línea curricular). Adquisición de estrategias de búsqueda, organización, análisis y crítica de la información sociohistórica; elaboración de hipótesis, así como el fortalecimiento de las habilidades de expresión escrita y oral para la formulación de argumentos a nivel personal y grupal que aborden los problemas estudiados.

Contenidos actitudinales. Las principales actitudes que se espera desarrollar en el estudiante son la solidaridad y el compromiso social frente a los problemas educativos del país (UPN, 2011, p. 4).

Con el tema de vida cotidiana planteamos abordar el *contenido conceptual* de la Identidad. Como se mencionó, el Patrimonio Cultural es una fuente que permite fortalecer la identidad, además de identificar el papel de la sociedad civil, al permitirnos conocer algunos de los espacios que habitaron los pobladores del siglo XIX.

Respecto al *contenido procedimental* el Rally permite trabajar estrategias que estimulan la búsqueda, análisis y crítica de la información histórica; y como veremos más adelante, al solicitar una reflexión escrita grupal e individual, la actividad posibilita el desarrollo de habilidades de expresión escrita para la formulación de argumentos a nivel personal y grupal relacionados con los problemas estudiados.

En cuanto al *contenido actitudinal*, al ser una actividad que se desarrolla de manera grupal posibilita la cooperación, solidaridad e integración y al realizar una reflexión final se propicia el compromiso social al valorar la importancia del patrimonio cultural de la Ciudad de México.

Para comenzar el Rally nos reunimos alrededor de las 11:00 a. m. en la calle de Donceles, a un costado del Templo Mayor. Se solicita que los alumnos formen grupos de cinco estudiantes con un representante, a quien se le hace entrega de un juego de hojas que contienen una breve información sobre la actividad y 11 pistas con preguntas encriptadas con el *Cifrado Polybios*. La información contenida describe un espacio, lugar, símbolo o establecimiento, relacionado con el siglo XIX. La información aporta pistas o indicios de elementos patrimoniales presentes en la actualidad, pero cuyo origen nos traslada al siglo decimonono. De esta forma el Patrimonio Cultural es el protagonista en la estrategia. Asimismo, la información contiene elementos para ayudar al estudiante a interpretar ese patrimonio.

La pregunta final de cada pista tiene la intención de ser descubierta al descifrar el encriptado, que revela el nombre del lugar como era conocido en el siglo XIX; como sucede con varios espacios, el nombre actual ha variado o de plano cambió y abandonó el

original, también sucede que el nombre original ha perdido sentido para las generaciones más jóvenes, por ejemplo, la calle de Donceles –donde se inicia la actividad– fue nombrada así porque por ahí se veía caminar a estudiantes varones que salían de los colegios ubicados en la misma, de ahí el nombre de la calle de los donceles.

Hay cuatro rutas posibles con sus respectivas variaciones en las preguntas para evitar que el juego de hojas se repita entre los equipos. Un ejemplo de las pistas es el siguiente fragmento:

Sus calles, plazas y edificios sintetizan los casi 700 años de la difícil historia de una gran ciudad y una nación entera. Escenario de encuentros y desencuentros, de victorias y derrotas, de las crisis y los momentos vitales de la sociedad mexicana, (...) Estas calles y estas plazas fueron el escenario de la construcción de una nación. El siglo XIX hizo de la ciudad el lugar donde se forjó el concepto de soberanía y el objeto de nuestra vida independiente, de las ideas de libertad e igualdad y de las batallas por el poder en el marco de una contradictoria realidad social, signo de un intenso cambio histórico. Una de las plazas más importantes de la ciudad se ubicó en la que fue la casa de Cuauhtémoc, último emperador azteca. El nombre de la plaza refleja la religiosidad de los españoles, que fue nombrada por la orden de los dominicos en el siglo XVI; en el centro de la plaza se encuentra una fuente con la estatua de uno de los personajes más importantes para la Independencia del país: Josefa Ortiz de Domínguez. Tu primera pista se encuentra en este lugar: Hace algunas décadas en este espacio iban los enamorados que no sabían escribir para solicitar que les hicieran una carta. Aquí era el lugar ideal para encontrar a personas diestras en el oficio de la escritura...

La respuesta cifrada es la siguiente: “Portal de evangelistas”. La evidencia para mostrar que resolvieron la pista es tomarse una foto grupal en donde se encuentra alguna prueba (figura 1). Si bien el cifrado les menciona el lugar que deben encontrar, la siguiente labor es investigar dónde está dicho espacio: tienen que preguntar, buscar, *observar*, porque la evidencia requiere una fotografía con el equipo y algún indicio que verifique que están en el lugar correcto,

por ejemplo, una placa histórica. Durante la búsqueda se desarrolla una mayor interacción entre el equipo y se estimula la cooperación para observar detenidamente, de manera individual y en pos del beneficio del equipo.

**Figura 1. Portal de evangelistas, 2016**



Fotografía propia.

Las pistas están ordenadas de forma tal que cumplan una ruta que, finalmente, los lleva a los alrededores de la Alameda Central. El equipo ganador es el primero en llegar a la última pista y que se tome la foto con todos los integrantes; cabe aclarar que todas las rutas culminan en el mismo punto (figura 2). En la última pista el equipo debe mostrar las fotos (evidencias) que tomó en cada una de las pistas, solo si tiene todas las pistas se considera que culminó la actividad de manera satisfactoria.

La interacción que se desarrolla en esta actividad facilita la *toma de conciencia*, lo que se refleja en la reflexión final que se entrega junto a las fotos impresas de las evidencias en la siguiente clase en el aula. Esta sesión da motivo a hacer una valoración final de la actividad, además de resaltar la importancia del patrimonio cultural de la ciudad y animar a su conservación. Los resultados obtenidos son

estimulantes al evidenciar el interés de los estudiantes y el logro de los objetivos propuestos, como a continuación se ilustra (figura 3).

**Figura 2. Plaza de Santo Domingo, 2016**



Fotografía propia.

**Figura 3. Templo de Santo Domingo/  
Placa Camino Tierra Adentro, 2016**



Fotografía propia.

Algunas de las reacciones que rescatamos forman parte de la reflexión que se les solicita por escrito, pues se les ha pedido que realicen una reflexión final (*retroalimentación/evaluación*) de la actividad de manera individual y grupal:

Año del Rally	Comentarios
2018	(Individual) Fue una experiencia bastante satisfactoria (...) A pesar del cansancio, desgaste físico (...) Puedo decir que fue una experiencia increíble, ya que nunca había convivido de esta forma con mis compañeros fuera del salón de clases. Además, me ayudó a conocer lugares y espacios que como mexicanos deberíamos conocer la razón por la que tienen una relación con la historia de nuestra nación. En conclusión, podría decir que México es un país rico en cultura y muchas veces las personas que vivimos aquí no sabemos aprovecharlo, así como también no conocemos en su totalidad los lugares significativos del mismo.
2018	(Individual) Respecto a cómo está formulado el manual de pistas a seguir del Rally, es interesante y dinámico. No solo se pone a trabajar la comprensión lectora o la habilidad de resolver problemas, sino que a esto se le suma la actividad física, el sentido de la orientación, la responsabilidad de trabajar en equipo en un contexto bastante caótico como lo es el Centro Histórico (...) Conozco varios puntos de la Ciudad de México, he asistido a museos, teatros, restaurantes, tiendas y jamás había notado que desconozco por completo los nombres de las calles y más de la mitad de los puntos principales.
2018	(Individual) Realizar esta actividad en equipo me permitió conocer un poco más a mis compañeras con las cuales participé en dicha actividad, descifrar los acertijos para conocer las pistas y saber hacia dónde dirigirnos me parecía muy divertido, y a la vez preocupante porque estábamos compitiendo contra el tiempo con nuestros compañeros. Después de obtener las pistas y dirigirnos al lugar indicado, el Rally me ayudó a conocer lugares e identificarlos, por donde ya en algún otro momento había pasado, pero no sabía el nombre o la importancia que tenían (...) Sin duda, me quedo con una gran experiencia en la cual aprendí y descubrí lugares que desconocía.

(continuación)

2018	(Grupal) Nos pareció una experiencia muy gratificante, porque durante nuestro proceso educativo aprendemos por medio de la observación y de manera experimental esta actividad nos permite tener un mejor aprendizaje y complementar los temas vistos en clase. Como ya habíamos mencionado, el aprendizaje es mayor cuando existe un modelo como fue el caso del Rally, por ejemplo, con lo que fueron los símbolos, museos, estatuas, y otros (...), los cuales podemos mencionar que eran y son emplazamientos de la dimensión geográfica de la ciudad que en esa época y hasta la fecha cuentan con significado propio (...) Nos parece que fue una experiencia de aprendizaje, conocimiento y asociación con nuestros conocimientos ya obtenidos anteriormente, por todo ello lo que aprendimos o recordamos nos sirvió para complementarlos. Algo muy cierto es que, a pesar del calor, cansancio y la pérdida que nos dimos, nos pareció una actividad muy divertida.
2017	(Individual) ... Me agradó mucho la actividad, pienso que es una buena forma de aprendizaje. Para mí fue algo sencillo ya que conocía la mayor parte de los lugares por que trabajé en una tienda de ropa que está ubicada en esa calle 16 de Septiembre, sin embargo desconocía por completo la importancia y la historia que tiene cada sitio...
2017	(Individual) Me gustó mucho el Rally porque fue una forma bastante divertida e interesante para conocer de todo lo que se conforma nuestra ciudad, así como identificar que con el paso del tiempo, la modernidad y nuevas ideologías la han ido modificando; también es una forma de poder darnos una idea del estilo de vida que se tenía con respecto a sus estructuras y productos que antes se utilizaban con mayor frecuencia. Yo considero que esta dinámica podría utilizarse como un reforzador en el aprendizaje de los estudiantes, pues rompe con lo tedioso de estar siempre en un aula de clase, además de que también sería de utilidad para los demás habitantes de México, para que conozcan un poco el pasado, y para las personas extranjeras, pues les ayudaría a conocer un poco de la vida que antes se tenía. Con esta actividad aprendí un poco de los lugares más concurridos de hace tiempo y en lo que se convirtieron hoy en día, así como un poco de la localización geográfica que tenía la Ciudad de México.
2017	(Grupal) Fue un muy buen trabajo en equipo, porque desde el principio nos supimos integrar bien, el ambiente fue agradable, nos cuidábamos mutuamente, todos aportábamos ideas y teníamos mucha paciencia. Nos supimos organizar, ya que leíamos a detalle las instrucciones y tratábamos de no perder tanto tiempo. Al principio, por la desesperación y no leer bien todo lo que se pedía, no llegábamos a ningún lugar y estábamos haciendo las cosas mal, pero después cambiamos la dinámica y fue más sencillo, leímos todo a detalle. Ubicábamos las calles y fue sencillo llegar a ciertos puntos, pero nos sorprendía saber que era uno de los lugares más importantes en nuestra ciudad y cómo poco a poco están perdiendo sus rasgos históricos, pues ahora ya son más modernos y algunos están descuidados. A todos nos gustó mucho y fue una gran experiencia, sobre todo porque (...) aprendimos más sobre la historia de la Ciudad de México.

Al final, a través de la información contenida en las pistas y del recorrido realizado, se motiva a los alumnos a regresar nuevamente por las calles del Centro Histórico capitalino, con una nueva forma de ver los edificios, las placas informativas, el patrimonio cultural. Vuelven con información que les permite observar e interpretar algunos indicios de otras épocas que subsisten. Con ello se cumplen algunos de los puntos básicos de la interpretación patrimonial, el Rally no solo les aporta información, no es nada más instrucción, sino que es una actividad que provoca, ofrece experiencias significativas. Bien trabajada, esta actividad permite aprovechar lo afectivo y la memoria, las emociones que suscita hacen que la actividad y el recorrido queden en la memoria de los estudiantes, de tal forma que se logra un aprendizaje significativo.

No cabe duda de que el Rally histórico es una actividad que involucra al patrimonio cultural y genera un cambio en la relación con el espacio: los alumnos redescubren el pasado en las calles y se apropian de su ciudad.

A manera de conclusión recuperamos algunas ideas que guiaron este capítulo. La didáctica de la asignatura de Historia debe apretar el paso para caminar a la par de los avances historiográficos, sobre todo en cuanto al uso de sus fuentes se refiere. Desde la década de los años setenta se realizó un llamado por hacer una Nueva historia, y las interpretaciones con fuentes antes poco exploradas empezaron a aparecer; en nuestro país hay que dar esos pasos para que la enseñanza de la historia explore nuevos territorios. Consideramos que la invitación es para los didactas, para seguir la pista de los trabajos y los historiadores más innovadores en los últimos años, y llevar sus propuestas al terreno de la enseñanza de la historia; por supuesto que lo contrario también es necesario, todo historiador con un pie en la docencia debe aprender de las propuestas e innovaciones de la didáctica de la asignatura de Historia.

Por otra parte, para romper con la triada aula-profesor-libro que muchas veces se ha relacionado con una enseñanza de la historia de tipo tradicional y memorística, el enfoque que nos orienta

a considerar la educación informal y el Patrimonio Cultural como eje representa una gran posibilidad en un país como México, cuya diversidad cultural lo hace un espacio propicio para promover este tipo de estrategias. Desde luego, para aquellos que vivimos en una ciudad histórica, las calles son un espacio idóneo para explorar otras formas de enseñanza de la historia; apostemos por un diálogo donde el profesor, los libros y el aula puedan potenciar sus enseñanzas, con los museos o con todo el abanico de posibilidades que podemos encontrar en una ciudad: porque la historia también se aprende en las calles.

Enseñar la historia a través de reforzar la sensibilidad, la observación y la interpretación son experiencias significativas que quedan de por vida. Así, la historia no será cosa del pasado, su vitalidad se reflejará en el presente y perdurará en el futuro. México ha comenzado el camino que impulsa diferentes proyectos y propuestas donde las visitas guiadas, los recorridos históricos, la recuperación del patrimonio cultural, la interpretación in situ, son propuestas recurrentes. Es decir, se ha iniciado un esfuerzo por comunicar el lenguaje de los especialistas para un gran público, falta sumar propuestas donde se vinculen estos esfuerzos con iniciativas y estrategias educativas. De esta forma, el patrimonio cultural y la historia serán los puntales de una historia más dinámica y generadora de experiencias significativas.

El Rally que bosquejamos aquí nos parece una propuesta que logra su cometido, pues al final de la actividad se propicia en los estudiantes la integración, cohesión, que valoren el patrimonio, además de conocimiento histórico y ubicación espacial. Aprenden sobre cambios y permanencias, entienden parte del proceso de modernización y urbanización del país, sobre vida cotidiana y elementos identitarios. Por todo lo anterior, esta estrategia se apega a una concepción constructivista del aprendizaje, y desarrolla actitudes como la integración, la imaginación y la comparación histórica. Con esta estrategia el estudiante deja de ser un espectador inmóvil, abandona el rol de visitante turístico y, por el contrario, da

los primeros pasos para ser un investigador, así se transforma en el protagonista de la actividad.

Recientemente se ha señalado que la finalidad de la educación y en especial de la historia, es formar a los jóvenes en los aspectos fundamentales de la vida, como el respeto a las diferentes culturas, la conciencia de ser ciudadanos y vivir en democracia; consideramos que la educación informal por medio de visitas culturales, a través de una pedagogía del patrimonio como la interpretación, promueve esos afanes educativos.

## REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2018). Memoria y afecto en el caminar urbano. En E. Calderón y A. Ziri6n (coords.), *Aproximaciones antropol6gicas y filos6ficas al estudio de las emociones* (pp. 126-145). M6xico: Universidad Aut6noma Metropolitana/ Ediciones Lirio.
- Altamirano, I. M. (1884). *Paisajes y leyendas, tradiciones y costumbres de M6xico*. M6xico: Imprenta y Litografía Espa6ola.
- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Espa6a: Alianza Ensayo.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educaci6n. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Asociaci6n para la Interpretaci6n del Patrimonio. (2012). *Definiciones*. Recuperado de <https://www.interpretaciondelpatrimonio.com/es/definiciones>, el 1 de septiembre de 2020.
- Cort6s, J. E. (1981). Una cr6nica del siglo XIX en M6xico. *Perspectiva. Nuevo Bolet6n de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM* (4-5) 35-39.
- EVE Museos e Innovaci6n. (2017, noviembre). *Bases para la Interpretaci6n del Patrimonio*. Recuperado de <https://evemuseografia.com/2017/11/22/bases-para-la-interpretacion-del-patrimonio/>, el 1 de septiembre de 2020.
- Fern6ndez, P. (2004). *El Esp6ritu de la Calle*. Barcelona, Espa6a: Anthropos.
- Koroleva, A. (2018). Interpretaci6n del patrimonio cultural. El caso de Andalucía. En A. Orlov (ed.), *Cuadernos Iberoamericanos* (pp. 49-56). Moscú, Rusia MGIMO University.
- Masschelein, J. (2014). Educar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel y D. Guti6rrez (comps.), *Educar la Mirada. Políticasy Pedagogías de*

- la Imagen* (1ª ed. digital). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Melgar, M. F. y Donolo, D. S. (2011). Salir del aula... Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (3) 323-333.
- Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016, septiembre). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (1) 64-79.
- Rivera, M. (1882). *México pintoresco, artístico y monumental*. México: Imprenta de la Reforma.
- Santacana Mestre, J. (2012, junio). *La didáctica del Patrimonio o el valor educativo del pasado*. Didáctica del Patrimonio Cultural. Blog dedicat a difondre la didáctica, junio 5. Recuperado de <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2012/06/la-didactica-del-patrimonio-o-el-valor.html>, el 1 de septiembre de 2020.
- Santamarina, B. (2008). De la educación a la interpretación patrimonial. Patrimonio, interpretación y antropología. En X. Pereiro, S. Prado y H. Takenaka (coords), *Patrimonios culturales: educación e interpretación: cruzando límites y produciendo alternativas* (pp. 39-56). Donostia, España: Ankulegi Antropología Elkartea.
- Sequeiros, C., Valverde, F. y Loma, M. (2003). La Plaza, espacio patrimonial singular. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 239-244). Cuenca, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Solnit, R. (2015). *Wanderlust. Una historia del caminar*. Santiago, Chile: Hueders.
- UNESCO (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo. Manual Metodológico*. España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2011). *Programa Estado, Sociedad y Educación (2011)*. México: Licenciatura en Psicología Educativa-UPN Ajusco.



**LA CIUDAD DE MÉXICO COMO PROTAGONISTA:  
EL CINE COMO FUENTE PARA CONOCER LAS  
TRANSFORMACIONES URBANAS DE LA CIUDAD  
DE MÉXICO A MEDIADOS DEL SIGLO XX**

*Miguel Ángel García Mani*

No resulta aventurado afirmar que la Ciudad de México ha sido uno de los espacios más retratados por el cine mexicano. Basta con platicar con habitantes de esta urbe para corroborar cómo a partir de conocidos filmes como *Los olvidados*, *Campeón sin corona*, *El rey del barrio*, *Una familia de tantas*, y más recientemente *Amores perros*, *Amar te duele* y *Roma*, se comparten memorias, ideas e imágenes de la urbe. Tampoco resulta difícil aceptar que en las películas quedaron registradas las transformaciones sociales y espaciales que experimentó la ciudad, pues el cine acompañó su historia urbana a lo largo del siglo xx, y quedaron registrados de forma filmica los hechos cotidianos que en ella se experimentaron.

Tal como ha notado Marc Ferro (2008), las películas han sido tradicionalmente usadas dentro de la enseñanza de la historia casi siempre con una finalidad ilustrativa: mostrar cómo supuestamente era un momento o un hecho histórico; o bien, para señalar un acontecimiento como “se ve en la película” (pp. 6-11). Este capítulo se propone valerse de los filmes ubicados en la Ciudad de

México como una fuente para conocer y reflexionar sobre su pasado, más allá del lugar común y del anecdótico compartido de referencias, escenas y personajes; de la nostalgia de algunos al ver esa “ciudad de ayer” proyectada en la pantalla; de la continua reiteración de los momentos más recordados, las frases más escuchadas y los personajes más populares. Lo que se plantea no es solo a partir de una mera curiosidad cinéfila, se interesa en detonar reflexiones en torno a sus transformaciones, la memoria y la identidad urbana, así como los procesos sociales y culturales que experimentó. Se parte de considerar a las películas como una fuente de información sobre la ciudad, como un documento en el que se registraron cambios urbanos y sociales; lo cual precisa desarrollar una cierta mirada para ver que en los filmes no percibimos directamente el pasado de la ciudad, sino más bien, en ellos se registró una representación filmica de la misma.

Como puede notarse, no resulta novedoso pensar en la relación entre la Ciudad de México y el cine, tan es así que otros autores ya lo han abordado reiteradamente, aunque sus miradas no agotan el tema. La propuesta que se plantea a continuación se diferencia en proponer su uso como un recurso para la enseñanza de la historia, por la gran cantidad de filmes que pueden ser usados para conocer mediante ellos la historia de la capital mexicana y la facilidad para acceder a los mismos. Se espera fomentar innovadoras miradas a películas tradicionales, así como nutrir reflexiones sobre el pasado de la urbe a partir de imágenes en movimiento y sonidos, que aportan dimensiones de la ciudad que pueden verse y escucharse.

Gracias a la amplia difusión de los filmes mexicanos se han reiterado imágenes, historias e ideas sobre la ciudad, las cuales han conformado un bagaje de conocimientos que alimenta memorias urbanas y de esta manera es posible tener referencias comunes al pasado de la ciudad a partir de lo mostrado en la pantalla. En esta propuesta, consideramos que es necesario antes que nada formar una mirada para aprender a ver un filme, como parte de un proceso que busca valorizar los registros audiovisuales (y no solo el

cine de ficción) como un importante tipo de testimonio, el cual puede aportar información, aunque de una manera particular. La posibilidad de considerar estas películas como testimonios que registraron de manera privilegiada aspectos urbanos y sociales se enriquece con el uso de otras fuentes que contribuyen, contextualizan y dan sentido a lo mostrado en ellas, por lo que en esta propuesta se plantea recurrir a testimonios orales, crónicas, fotografías, con la finalidad de establecer un diálogo entre fuentes de información que complementen las visiones registradas en las películas.

La actual investigación se centra en las producciones realizadas en la Ciudad de México, en el entendido de que el ejercicio podría hacerse con toda distancia salvada, y tomando las debidas precauciones, en otros espacios urbanos. Pese a que el ejercicio puede hacerse con películas que lleguen hasta el presente. Se ha seleccionado una temporalidad que abarca de los años cincuenta a los setenta, décadas de un gran cambio experimentado por la ciudad (su crecimiento y modernización) que coincidían con la época de oro del cine mexicano. Por último, se considera pertinente establecer que se ha optado por valerse de relatos del género de la ficción.

Este artículo comienza revisando la relación entre el cine y la historia, una discusión que si bien no es novedosa, sí se considera que permite situarse en las propuestas sobre el tema. Posteriormente, se abordarán algunos puntos respecto a la posibilidad del cine como fuente para la investigación histórica, partiendo de la necesidad de conocer ciertos aspectos narrativos e históricos para su abordaje. Más adelante se revisará brevemente cómo ha sido estudiada la Ciudad de México en el cine, y a partir de ello se presentan posibilidades en las que se plantea valerse del cine para identificar aspectos urbanos. Finalmente, el texto ofrece algunas propuestas para el uso de los filmes para la enseñanza de la historia.

Cabe aclarar que en este artículo se privilegia, por el tema del libro, un marco interpretativo de los filmes desde la historia. El análisis propuesto, por ende, será de tipo histórico. Sin embargo, es necesario puntualizar la posibilidad de valerse de otras

interpretaciones de los filmes, incluso estos mismos, desde perspectivas como la sociológica y la psicológica, las cuales han abonado al análisis fílmico conceptualmente. En ese sentido, si es del interés del docente reflexionar en torno a alguna de las disciplinas nombradas, es posible referir textos como los clásicos de Robert Stam (1992, 2000), Aumont (1990), o el de Zavala (2010). Michele Lagny, aunque en un libro que parte de la relación cine e historia, también revisa las distintas posibilidades de las perspectivas del análisis histórico y desde otras disciplinas (1997).

### **CINE E HISTORIA: UNA LARGA RELACIÓN**

Se ha escrito mucho sobre la relación entre el cine y la historia, por lo que pensar en ella no resulta novedoso. Algo similar sucede respecto a valerse del cine para la enseñanza de la historia: tradicionalmente, uno de los recursos didácticos más comunes. Al revisar los debates respecto a este tema por autores como Marc Ferro (2008), Robert Rosenstone (1997), Michele Lagny (1997) y Pierre Sorlin (2005), es posible considerar varias formas de pensar esta relación: por un lado, la historia del cine, interesada en la investigación de la producción y exhibición de películas en un contexto específico. Por otra parte, encontramos las películas que representan el pasado, un hecho de la historia (la Revolución mexicana, la biografía de un personaje, la segunda guerra mundial), ya sea representando un momento específico, o bien, usándolo como el contexto para contar una historia; en esta situación puede ser interesante cómo es contado el pasado desde un contexto específico, qué hechos se mostraban y de qué manera.

Otra forma para utilizar las películas, consiste en el uso de filmes producidos en un contexto temporal específico para tratar de entender ese momento de la historia; dentro de este tipo de mirada enmarcaríamos la propuesta de este artículo. Sorlin (2005) propone el uso de los filmes para conocer la sociedad que los produjo y dónde

se difundieron, otorgándole un valor como fuente de investigación para acercarse al contexto en el cual se consumía ese filme.

Desde los años setenta se han discutido estas y otras propuestas respecto al valor de las películas como un legítimo objeto de estudio y en cuanto a su posibilidad para ser usadas como fuentes. En un primer momento, quienes la propusieron se encontraron con la resistencia de parte de cierta historiografía tradicional, la cual favorecía las fuentes escritas y desconfiaba de otro tipo de información (Mudrovic, 2014, pp. 69-72). El cada vez mayor uso de las fuentes audiovisuales coincide con otros intereses en estas formas de conocimiento audiovisual, por parte de disciplinas como la sociología del cine, la etnografía fílmica, y posteriormente, la antropología visual (LAIS, 2014); se dio casi a la par del replanteamiento de algunas nociones tradicionales en cuanto al quehacer del historiador y la manera en que se explicaba el pasado. La consolidación de propuestas desde perspectivas históricas como la Historia cultural o la Historia del tiempo presente, no solo aceptaron este tipo de fuentes, sino que se comenzó a tomar en cuenta el valor de estos documentos debido a su profusión en la temporalidad estudiada: durante los siglos XIX y XX quedaron registrados una multitud de documentos visuales (fotografías), sonoros (discos, cintas) y audiovisuales (cine), por lo que el uso de este tipo de material se convierte en necesario. En este sentido apunta la propuesta de Pierre Sorlin (2005), quien parte de que en los filmes podemos encontrar información sobre su contexto de producción y quienes la realizaron (pp. 10-11). Por lo tanto, es posible partir de que sus características narrativas permitirían aportar información visual y sonora que escapara de otras fuentes, por ejemplo, la cotidianidad, para lo cual resulta necesario desarrollar una mirada a los filmes desde una perspectiva social y cultural, como señala Michele Lagny (1997), para quien los filmes son materializaciones audiovisuales de las ideas del momento, que adquieren sentido al conocer el contexto de su producción (pp. 201-204). En este sentido, Julia Tuñón (1998) apunta que “los filmes muestran la ideología y la mentalidad

imperantes en su contexto y pueden, por lo tanto, ser utilizados como fuente para el historiador. Se trata de una fuente hecha de imágenes que permite acceder al imaginario que construye un determinado grupo social (p. 13).

En el caso de la presente propuesta se plantea la posibilidad de conocer mediante las películas el pasado de la Ciudad de México y de la sociedad que habitaba en ella. Para lo cual se aconseja desarrollar una mirada con una sensibilidad que permita interpretar a los filmes como documentos, y no como simples obras cinematográficas sin valor, un mero entretenimiento: se parte de la posibilidad de valernos de los filmes en el salón de clase como parte del proceso de aprendizaje de la historia, al poder encontrar en ellos el registro de los cambios urbanos y las transformaciones sociales. Lo cual tendría como otra consecuencia la revalorización de los registros audiovisuales, al ser conscientes de su importancia y sus posibilidades para la investigación social e histórica y la enseñanza de estos (y otros) temas. Los filmes pueden concebirse como un valioso medio para el conocimiento, así como para detonar reflexiones sobre el pasado, la memoria y la identidad; no solo como una ilustración de algo que sucedió. Para poder conocerlo, como para todas las demás fuentes, es necesario un proceso de validación, crítica (interna y externa) y contextualización de las fuentes, que permita conocer adecuadamente las posibilidades y las limitaciones de estos registros. Se demanda el desarrollo de una mirada que facilite al alumno adquirir una posición más activa y haga posible fomentar la reflexión, y no solamente el visionado pasivo de las películas para el entretenimiento.

## **LAS PELÍCULAS DE FICCIÓN COMO FUENTE**

Una popular manera de conocer el pasado es factible mediante la vista de películas que lo representan, un recurso que generalmente ha sido usado para ilustrar o para ejemplificar la exposición de un

tema, aparentemente de manera sencilla, pues parece bastar con sentarse a ver una producción audiovisual que puede dar la impresión de mostrar el pasado frente a nuestros ojos. En otras ocasiones, voluntariamente o no, aprendemos del pasado al mirar los filmes realizados hace algunos años: da la engañosa impresión de que vemos los hechos como sucedieron, los lugares como eran y las personas como supuestamente actuaban. No obstante, para conocer a una sociedad a partir de las películas que produjo se requiere desarrollar una mirada que vaya más allá de lo evidente, lo anecdótico. Se sugiere trabajar la fuente fílmica a la par de otros documentos, así como conocer el contexto en el que se produjo la obra, mismo que si bien está implícito en los filmes, es necesario conocerlo para identificarlo. En este sentido, puede pensarse una relación circular: las películas acaso dan cuenta de la sociedad que las produjo, pero al mismo tiempo, para entender esos filmes es necesario conocer el entorno social de producción ya que, siguiendo a Julia Tuñón (1998), “las películas sólo adquieren su sentido pleno en función del contexto que las crea y al que se dirigen” (p. 13).

Suele considerarse que los filmes son un testimonio “privilegiado”, pues en ellos quedaron registradas imágenes y sonidos del pasado. No obstante, podríamos cuestionar en qué consiste el supuesto privilegio en tanto ya no basta con verlas para conocer el pasado, es necesario un proceso de reflexión y una adecuada interpretación, así como un conocimiento del contexto para desarrollar la mirada que descubra esta información, que identifique e interprete de forma adecuada las huellas de los procesos sociales registradas en los filmes.

Antes de proseguir, es necesario hacer una aclaración: con frecuencia suele pensarse en el cine a partir de la selección de “obras maestras”, “representativas”, o realizadas por los considerados “grandes directores”, protagonizadas por “importantes actores” y estableciendo una supuesta superioridad de estos filmes, como si fueran los que “valdría la pena” estudiar. Esta actitud nutre una tendencia de la historia del cine que decide cuáles filmes valen la

pena de verse y estudiarse, llamada “historia-panteón” por Michele Lagny (1997, pp. 142-143). Para la presente propuesta, y siguiendo a Julia Tuñón (1998) y Lagny (1997), se parte de que todas las películas pueden decir algo sobre el contexto en que fueron hechas y la sociedad que las produjo, pues la mirada a los filmes no se plantea a partir de la valoración de su estética (o al menos, no se limita a ello), sino que fomenta una interpretación social, histórica, por ende, atenta a otros valores. Como señala Julia Tuñón (1998), la labor del historiador puede hacerse frente a cualquier película, ya que

por lo general, las burdas o malas son las que dan más información. Quizás esto se deba a que son hechas con mucha premura y poca reflexión, de manera que dejan escapar muchos contenidos simbólicos de una manera más libre y muestran la cara oculta de la información en donde radica la importancia del material filmico (p. 18).

Hay que tomar en cuenta lo que señala Robert Rosenstone (1997) respecto a tener presente que las películas son producciones narrativas, es decir, siempre vemos un relato, una historia contada (pp. 33-34). Ilusamente puede pensarse que las películas, como suele decirse, son “ventanas” o “fragmentos” del pasado, cuando en realidad, lo que vemos es una construcción narrativa de un momento específico, hecha por alguien con una finalidad. Por ende, lo que podemos ver en un filme es el registro de la mirada de alguien sobre algo, realizada a partir de determinantes tanto sociales (la censura o la intención de que un relato sea rentable), como técnicas (el equipo de filmación, las convenciones narrativas, entre otras).

En este sentido, se recomienda tener en cuenta que los filmes son un relato de ficción: no estamos viendo documentales sobre cómo era la gente en el pasado, sino relatos que se hicieron en ese contexto particular, por lo que es conveniente partir de que en ellos se muestra lo que esa sociedad quiso o pudo mostrar, y responde más al deseo de cómo querían verse, cómo ellos veían a los otros, que a un afán por que una realidad quedara registrada fielmente.

Además, siguiendo a Rosenstone (1997), los filmes generalmente se ajustan a una serie de códigos visuales y narrativos, distintos de los del conocimiento histórico presentado por escrito, para contar una historia de tal forma que el público la pueda reconocer: convenciones visuales y técnicas que determinan cómo mostrar un filme, el género al que pertenecen, la estructura narrativa tradicional y otras; por todo ello se recomienda familiarizarse lo básico de la narrativa del cine. La forma final que adopta ese relato responde a decisiones del equipo humano que realiza la película, el cual suele estar dirigido por cineastas y no por historiadores, como señala Rosenstone (1997), lo cual no implica necesariamente una falta de rigor, sino una relación distinta con la historia, una forma bastante efectiva, a su manera de ver (p. 20).

Como ya hemos trabajado en otro lado (2018), el relato narrativo cinematográfico es construido a partir de la reelaboración de situaciones y personajes retomados de un contexto histórico que se recontextualizan de acuerdo con convenciones audiovisuales. En el caso de nuestro interés, los filmes se conforman a partir de elementos que fueron seleccionados de la ciudad: imágenes, personajes, espacios, historias, sonidos, que hacen referencia a elementos urbanos y procesos sociales que efectivamente existieron, pero se reelaboraron narrativamente. En este tenor, se sugiere advertir qué es lo que aparece representado, pero también cómo es mostrado en los filmes; así como no limitarse a identificar la historia que cuenta un filme, sino el cómo se desarrolla. En este sentido, es necesario tomar en cuenta que el relato cinematográfico se vale de una multitud de elementos expresivos para contar una historia. La dimensión más evidente es el componente visual, que revela mucha información al mismo tiempo: espacial (respecto al lugar que se muestra); si es que aparecen personajes, cómo visten, sus rostros y expresiones, sus movimientos y relaciones entre sí; y la forma en que se usa el lenguaje audiovisual (planos, movimientos y ángulos de cámara, uso del color y la iluminación); no menos importante es el componente sonoro, donde encontramos las voces (de las cuales no solo interesa lo que se dice sino cómo se hace:

entonación, volumen, fraseo, lenguaje utilizado), además de los sonidos ambientales, los efectos especiales, la música.

Por último, se recomienda tener en cuenta que la nuestra siempre va a ser la mirada a un producto del pasado desde nuestro presente, lo cual obliga a considerar la historicidad tanto de las formas filmicas (géneros, narrativas, aspectos técnicos que determinan la producción), como de los relatos, que exigían una mirada distinta. Esto implica que las formas de producir y de ver un relato filmico cambian a través del tiempo. En función de considerar estos cambios, se sugiere conocer el contexto de producción del filme, así como su contexto de consumo: quién lo hizo, cuándo y dónde se veía, tratar de pensar en otras películas que se relacionen. En pocas palabras, ser conscientes de que estamos viendo filmes, no el “pasado”; producidos por alguien, con una intención, y pensados para ser vistos por un público. Se recomienda guiar la mirada de los filmes a partir de preguntas que encaucen el interés hacia temas específicos. De esta manera se estará fomentando una reflexión sobre lo que es mostrado en los filmes al acentuar o evidenciar aspectos que aparecen en ellos y que probablemente se pasarán por alto de otra manera, o bien, que se consideran poco importantes por desconocerlos o por no valorarlos de manera adecuada.

## **EL CASO DE LAS PELÍCULAS SOBRE LA CIUDAD DE MÉXICO**

La presente propuesta parte de la posibilidad de valerse del cine como un documento que aporte información sobre el pasado de la ciudad y sus transformaciones, lo mismo que del país. Como hemos expuesto antes en otros lugares (2018, 2019), estos filmes son una construcción narrativa que retoma elementos que efectivamente existieron en la ciudad, y que son identificados por el espectador. Lo que se muestra es una selección realizada por un equipo de producción (director, productor, guionista, fotógrafo, entre otros), con una finalidad (contar una historia, ganar dinero, dar un punto de

vista sobre algo) y mediante recursos técnicos (una cámara, material fotosensible). Era tal su popularidad, pues el cine fue (y sigue siendo) un entretenimiento ampliamente consumido por los espectadores, que puede considerarse que algunas de sus películas forman parte de la memoria urbana colectiva de tan significativas y conocidas que son, contribuyendo así a difundir una imagen y una idea de la ciudad. Tomando en cuenta lo anterior, se puede proponer que a través de lo que fue registrado en los filmes podemos conocer tanto los procesos sociales experimentados en la ciudad (la migración, la búsqueda de vivienda, entre otros), como elementos de la vida cotidiana (el uso del tiempo libre, cambios en las formas de hablar y de vestir). Es decir, en ellas quedaron registrados, a su manera, huellas que podemos interpretar como vestigios de elementos sociales y culturales, así como sus transformaciones.

La manera en que la Ciudad de México fue mostrada en el cine no ha escapado a historiadores, cronistas, críticos de cine y otros. Antes de continuar, proponemos hacer una pausa para ver de qué manera se ha estudiado y qué miradas han tenido estos autores al respecto, pues lo visto por ellos puede ayudar para identificar algunos aspectos en los filmes. Para el crítico de cine Jorge Ayala Blanco (1979), quien estudia la época de oro del cine mexicano, el cine actúa por reducción, pues considera que la vecindad o la calle son usadas para mostrar lo que sucede en toda la urbe, como un microcosmos, en un relato que evita mostrar la lucha de clases (pp. 123-125). Mientras que el cineasta Hugo Lara Chávez (2006, 2011) ha dedicado un par de volúmenes a revisar películas filmadas en esta urbe, identificando sus locaciones, en una suerte de útil catálogo de filmes sobre la Ciudad de México, además de proponer reflexiones respecto a su representación. Por otra parte, el historiador Carlos Martínez Assad dedicó un libro al tema en 2008.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Desde la academia hay varios artículos que abundan sobre el tema: Tuñón (2003) se interesa en la pobreza; Pérez Montfort (2003) estudia los documentales; Cebey (2017) aporta un muy completo estudio del tema, entre otros.

En otros espacios (2018) hemos tenido la oportunidad de abundar sobre dicha temática, por lo cual solo nos remitiremos a comentar brevemente aquellos puntos que en general han sido revisados por estos y otros autores: han visto a la ciudad como un telón de fondo de las historias, como una ventana o como un espejo de la sociedad que vive en ella. Han reiterado la revisión a ciertas películas que han establecido como filmes urbanos clásicos: *Los olvidados*, *El rey del barrio*, *Distinto amanecer*, *Esquina bajan*. Sus revisiones suelen ser panorámicas, refiriendo películas, espacios e historias, o bien, casos emblemáticos. Estos trabajos se pueden tomar como un punto de partida porque aportan elementos valiosos para nuestro análisis, ofrecen pistas, obras cinematográficas, y aun miradas previas para nutrir nuestros análisis.

Tales trabajos, si bien importantes, no agotan el tema: antes bien, el gran número de filmes ubicados en la Ciudad de México en el periodo permiten plantear la posibilidad de revisar otros, o bien, encontrar más elementos en los mismos. Hay que tomar en cuenta que no se pueden establecer miradas con aspiraciones de ser definitivas en los filmes, por lo que podemos encontrar elementos que en otros visionados de la película no habían sido observados, ya sea por no considerarse valiosos, o por no ser de interés para quien la vio, de tal manera que se recalca la importancia de una mirada guiada que conduzca hacia nuestros intereses. Distintos sujetos en diversos momentos pueden ver un mismo filme y encontrar cosas diferentes, sin que una mirada sea más valiosa que la otra. Si, como se mencionó en un principio, se desea superar la anécdota, lo curioso y el lugar común, podríamos intentar plantear otras miradas encauzadas a aspectos poco atendidos, o inclusive hacia filmes que habían sido considerados insignificantes.

La Ciudad de México fue el núcleo urbano más representado en el cine nacional. Debido a ello los filmes se convierten en una importante fuente de información, atendiendo a la gran cantidad de los que podemos utilizar para nuestro fin, particularmente en la época de oro del cine mexicano, cuando se llegaron a producir más

de 100 filmes al año en nuestro país (García, 1996). Se trató de la ciudad por antonomasia, y debido a que en los filmes se mostraron procesos sociales que afectaron no solo a esta urbe sino al país, también puede considerarse que en muchos casos representa también a toda la nación. Puede explicarse la profusión de filmes ubicados en ella debido a que los estudios cinematográficos y las grandes productoras de cine se encontraban en la capital del país, además de la reiterada aparición de locaciones, pues prácticamente bastaba salir a la calle para tener imágenes de esta urbe. Ayala Blanco (1979) atinadamente señaló que, poco a poco, desde finales de los cuarenta el cine mexicano pasa a ser de rural (comedias rancheras) a urbano, a la par de que el país experimentaba procesos sociales que alentaron una creciente migración del campo a las ciudades. Por las motivaciones sociales y económicas que influyeron en las producciones mexicanas de la época, nuestra propuesta se limitará a plantear el uso de filmes realizados entre 1946 y 1970.

### **EL “MILAGRO MEXICANO” Y LA ÉPOCA DE ORO: CONTEXTOS LOCAL Y NACIONAL**

Antes de continuar, vale la pena detenerse para revisar el contexto social del periodo, en función de caracterizar la producción y recepción del filme y procurar una adecuada mirada a las películas. Durante y después de la segunda guerra mundial, México vivió un crecimiento económico y una estabilidad política no vista en los años anteriores, gracias a la llamada Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), que dio pie al Desarrollo Estabilizador: esta era una política económica que buscaba la industrialización del país, cerrando las fronteras y fomentando la industria nacional, controlando la inflación y evitando el endeudamiento, lo cual permitió un crecimiento económico sostenido durante casi 30 años de aproximadamente 6 % anual (Peña, 2000, pp. 131-144). La estabilidad política del país se basó en el control de prácticamente todas

las posiciones de poder por un partido de Estado, mediante una ficción electoral, lo cual permitió lograr (al menos en apariencia) una anhelada paz en el interior del país; a expensas de una nula apertura de espacios de participación política, una marginal oposición, la violenta represión a la disidencia y un fuerte autoritarismo (Peña, 2000, pp. 158-171).

La Ciudad de México experimentó importantes cambios durante el mismo período: por un lado, se benefició en particular por el centralismo al ser la sede de los poderes políticos y económicos. Situación que se vio reflejada en su crecimiento exponencial, tanto en población como en extensión, debido a la bonanza económica y la demanda de mano de obra, lo cual atrajo la migración favorecida por el abandono general del campo. Este crecimiento fue acompañado y fomentado por cambios urbanos implementados desde las élites gobernantes y empresariales, mismas que difundieron una idea de urbe cosmopolita, moderna, al tiempo que alimentaba una noción de prosperidad urbana patente en flamantes obras de infraestructura. A la par se experimentaron transformaciones culturales. En contraste, la mayoría de la población vivía en condiciones de pobreza y marginación, ya sea en la parte central de la ciudad en vecindades densamente pobladas, en asentamientos irregulares, o aun en colonias populares de reciente existencia; por lo que en la mayoría de los casos no contaban con servicios básicos como agua, electricidad y alcantarillado, en gran medida por la falta de una adecuada planeación urbana. No todos los habitantes tuvieron las mismas oportunidades de experimentar la supuesta bonanza urbana, en gran medida por la extendida corrupción, la represión política y falta de oportunidades de participación social (Gruzinski, 2004).

En cuanto a la producción cinematográfica nacional, la época se caracterizó por la elevada creación y difusión de “churros”: películas muy baratas, filmadas en poco tiempo, hechas para obtener una rápida ganancia y satisfacer el creciente mercado popular. Florecieron géneros como el melodrama (en particular para nuestro interés, el melodrama urbano), el cine de “rumberas”, el

de luchadores y la comedia ranchera, entre otros. Igualmente, surgieron populares figuras estelares provenientes por lo general de la radio, la carpa, la televisión o el teatro (García, 1998). Como bien dice Julia Tuñón (1998), el cine mexicano producido a mediados del siglo xx se caracterizaba por conformar una industria con precios muy accesibles, por lo que se convirtió en un entretenimiento popular (pp. 57-69).

El contexto hasta aquí explicado quedó registrado, a su manera, por una gran cantidad de filmes. Como veremos, las películas urbanas, en especial en los melodramas, explican sus tramas a partir de su ubicación en el contexto de la Ciudad de México para motivar y explicar las historias que tienen lugar. No se debe pasar por alto que gran parte de los espectadores vivía en la ciudad, por lo que no habría que menospreciar el factor de la posible capacidad de identificación con los personajes y las historias mostrados en la pantalla, así como el reconocimiento propio en lo que se veía.

La propuesta consiste en partir de las siguientes preguntas para cuestionar los filmes urbanos: ¿Qué elementos de la urbe y cómo aparecen estos y otros procesos sociales experimentados en la Ciudad de México en el cine? ¿Qué pueden decirnos estas películas de la sociedad que las realizó y las consumía?

## LOS CAMBIOS URBANOS EN EL CINE MEXICANO

Como ha expuesto Lourdes Roca (2004), el cine mexicano difundió una idea de la Ciudad de México que alimentó en gran medida los imaginarios que al respecto se compartieron (p. 142). Como ya se mencionó, la capital mexicana aportó espacios, personajes e historias a las películas; por tanto, para guiar la mirada a través de estos filmes se propone identificar las locaciones, los personajes y las tramas que en ellas aparecen y tratar de preguntarse qué le pasa a quién, dónde y cómo se muestra. Si bien el ejercicio puede ser hecho en una sola película, la propuesta consiste en identificar los

cambios en el tiempo, para lo cual se sugiere ver más de un filme para descubrir las transformaciones urbanas.<sup>27</sup>

Antes de entrar en materia se establecerán algunos puntos respecto a la manera en que se abordará el tema: se señalará información sobre el pasado de la ciudad y su transformación, que pueden encontrarse en las películas, sugiriendo algunas preguntas que podrían plantearse para guiar la mirada hacia los filmes. En algunos casos se han seleccionado títulos que pueden considerarse ejemplos, no los únicos, y que contienen escenas que abordan los temas en cuestión. Hay algunos filmes que particularmente aportan información sobre los procesos experimentados por la urbe: *Del brazo y por la calle*, *Los olvidados*, *El hombre de papel*, *La risa de la ciudad*, *Los Fernández de Peralvillo*, *Un rincón cerca del cielo*, *Maldita ciudad*, que si bien no son los únicos, sí pueden considerarse buenos ejemplos de melodramas urbanos con abundante información. Se recomiendan dos posibilidades de trabajo complementario: por un lado, acompañar la vista de la película con otras fuentes: fotografías, canciones, crónicas, testimonios, para contrastar y completar lo que se vaya identificando; por otra parte, apoyarse en comentarios de personas mayores que también den sus testimonios sobre los procesos mostrados en los filmes.

De entrada, la presentación de la ciudad solía hacerse valiéndose de sencillas imágenes, muy conocidas, usadas a la manera de fotografías postales en movimiento: dan el mensaje de una rápida ubicación de la trama en un espacio concreto: el Zócalo, Bellas Artes, Paseo de la Reforma, la Alameda, son quizá los espacios más usados para ubicar desde un principio las historias. Se trata de centros de poder político, económico, inclusive religioso; los espacios que visitaban los turistas, la cara representativa de la urbe. Con ello, casi nunca es necesario explicar que se trata de la Ciudad de México:

---

<sup>27</sup> Esta parte se realiza a partir de los resultados de otra investigación (García, 2018) pero que se considera oportuno para ser trabajado en el aula, así que se refiere ese trabajo por si se deja más información.

basta con mostrar unos segundos las imágenes, o bien, ubicar alguna escena en dichos espacios para que quede asentado el lugar donde sucede la trama. Para trabajar en el aula estas escenas se sugiere, por un lado, comparar con otras imágenes de la ciudad en guías de turistas, en fotografías, y en la actualidad para reflexionar: ¿de qué forma han cambiado estos espacios?, ¿qué espacios se muestran y cuáles no?, ¿cómo se veían esos lugares entonces y cómo están ahora? Así como pensar en por qué se consideran representativos de la urbe. En los siguientes casos podemos apreciar la aparición de un mismo espacio, el Zócalo y la Catedral metropolitana, en películas producidas en distintos años: *El camino de la vida*, film de 1957 dirigido por Alfonso Corona Blake (<https://www.youtube.com/watch?v=GBs9SC0Kcx4> minuto 0:20), *Los Caifanes*, dirigida por Juan Ibáñez en 1966, a la hora y 11 minutos (<https://www.facebook.com/watch/?v=572845626684758>), así como una fotografía proveniente de una guía de turistas de los sesenta. El Zócalo, ahora en una fotografía de Rodrigo Moya de 1968, permite ver este mismo espacio y compararlo con las versiones filmicas (<https://elpoderdeladiscrecionalidad.wordpress.com/tag/rodrigo-moya/#jp-carousel-16626>).

En ellas puede verse, por ejemplo, que los espacios tradicionales de la ciudad son muchas veces mostrados también como modernos: a la par de las novedades (la torre Latinoamericana, los edificios en Reforma), se suelen mostrar espacios muy conocidos, pero que se aparecen con un toque moderno, con una multitud de personas y de automóviles, mostrando así la vitalidad de la zona. Por otro lado, en *El papelerito*, que fue dirigida por Raphael J. Sevilla en 1951 (<https://www.youtube.com/watch?v=wLxKsbAd9B8>, en el minuto 49), puede verse una imagen de una película anterior, la que permite advertir los cambios experimentados en el espacio, precisamente cuando aún tenía árboles y jardines.

Otra forma frecuente de iniciarse las películas era con una voz en *off* que introducía la narración, explicando que íbamos a ver un drama en una ciudad donde miles de historias como esta sucedían, pero que no era representativa de sus habitantes. Así empiezan, por

ejemplo: *Los olvidados*, *Amor en cuatro tiempos* y *Del brazo y por la calle*, entre otras. Hasta donde se sabe, este recurso se usaba para mediar la censura y evitar los relatos que podrían parecer muy crudos por mostrar la pobreza, pues señalaba que lo allí visto sucedía en otros países, mientras que México también era una urbe moderna. En este punto, se sugiere reflexionar en torno a lo siguiente: ¿Qué espacios fueron usados para ilustrar esta introducción?, ¿por qué se privilegiaba mostrar una ciudad “moderna” y se trataba de ocultar la pobreza?, ¿por qué se juzga necesario establecer esta introducción que matiza las historias? De igual forma, se puede sugerir que el alumno pregunte a sus mayores si recuerda esos espacios y cuáles fueron sus experiencias en ellos.

En los filmes mexicanos puede notarse una tensión, cierta ambigüedad en torno a una noción de ciudad: suele mostrarse como un espacio de oportunidades, una ciudad en crecimiento que experimenta una bonanza económica, y de la que se presumen sus avenidas, sus novedades arquitectónicas, ahondando el discurso triunfalista que veía en la Ciudad de México una moderna y exitosa urbe. Al mismo tiempo se muestra como un lugar carente de moral y de escrúpulos, donde la gente “buena” (casi siempre migrante del campo) acaba por volverse maliciosa, o bien, sufrir las consecuencias: es el argumento de *Maldita ciudad*, pero también aparece en *Los Fernández de Peralvillo*, *Un rincón cerca del cielo*, *El camino de la vida*, entre otros filmes. La ciudad era mostrada como un lugar donde había pobreza, pero también oportunidades; con gente maliciosa, pero donde se extendían lazos de solidaridad en el barrio; donde la gente de dinero no tenía escrúpulos, pero los pobres solían apoyarse entre sí. De esta manera pueden estudiarse tanto los procesos de migración a la ciudad, como la percepción que se tenía de los cambios urbanos motivados por la modernización de la capital. Se sugiere partir de reflexionar la relación entre la noción que presentaba el cine de la ciudad, estudiar las migraciones: ¿por qué y hacia qué partes de la urbe migraba la gente?, ¿desde dónde solía llegar y cómo establecía redes sociales con sus

familiares y paisanos?, ¿cuáles podían ser sus trabajos?, ¿los filmes habrán influido para favorecer estos procesos de movilización social?, ¿por qué creen que se veía con recelo los cambios urbanos? Por otro lado, se puede sugerir a los alumnos que platiquen con sus familiares respecto a los procesos migratorios que pueda identificar en su entorno, y los compare con los mostrados en los filmes.

En las películas hay testimonio de los cambios en el espacio urbano, en particular, la explosiva expansión de la ciudad. Para estudiar esta dimensión de análisis se puede comenzar por identificar las locaciones que aparecen mostradas, cuáles son las que más lo hacen y cómo son representadas; así como sus cambios a lo largo del periodo. Hacia la década de los sesenta son cada vez más frecuentes las grabaciones en locaciones, y aparecen cada vez más nuevas áreas urbanas, casi todas hacia el sur: la avenida Insurgentes en ese tramo, las cercanías de Mixcoac y la colonia Del Valle (el Parque Hundido, la tienda Liverpool), las inmediaciones del Pedregal, San Ángel y Coyoacán. Filmes como *Patsy mi amor* y *Safo 63*, son ejemplos de películas que tienen cada vez mayor número de locaciones urbanas, ubicadas casi todas en esta zona de la ciudad, además de Paseo de la Reforma y la Zona Rosa, de moda por entonces. Por ejemplo, en la película de Adolfo Fernández Bustamante *Cuarto de hotel*, producida en 1952, como en otros filmes, podemos ver el Paseo de la Reforma, en este caso a la altura de la Glorieta de Colón, como una esquina representativa de la ciudad, que aparece moderna, con grandes avenidas, altos edificios y muchos automóviles (<https://ok.ru/video/3211401955845>, minuto 1:41).

Puede verse la expansión urbana que es representada en su mayoría hacia zonas de clases media y alta, con un modelo urbano que privilegia la movilidad en coche particular, calles amplias, limpias y arboladas, casas modernas y grandes, parques, almacenes comerciales y algunos edificios. Lo mostrado puede considerarse que corresponde a la ciudad que se anhela, la que se desea mostrar, presumir. Dos precisiones cabe hacer a esta situación: en muchos casos no importa tanto para la trama el lugar donde se lleva a cabo

la acción, con lo que se da la idea de que así podría ser cualquier lugar de esta urbe, como si toda la ciudad fuera así. Por otro lado, es posible identificar lo que se oculta: por supuesto que así no era toda la nueva ciudad, de hecho, la mayor parte era diametralmente distinta. Al contrario de la tendencia a mostrar áreas modernas de la urbe, prácticamente hacia los sesenta ya no aparecen zonas centrales antiguas, en decadencia o de pobreza; tampoco el norte, el oriente y el poniente (exceptuando las Lomas de Chapultepec). Puede cuestionarse entonces ¿por qué se privilegia en mostrar cierta parte de la urbe?, ¿creen que así haya sido toda la ciudad? Si la ciudad crecía también en otras partes, ¿por qué no mostrar explícitamente esos espacios, y cómo eran? A este respecto, se puede contrastar esta información con fotografías de la época (por ejemplo de Nacho López, de Héctor García, de Rodrigo Moya), así como con otros testimonios, como el libro *Los hijos de Sánchez*, que muestran distintas maneras de vivir en la Ciudad de México. De igual modo, se puede pedir a los alumnos que pregunten a sus familiares dónde vivían, y comparar si es que aparece en los filmes ese lugar: en caso de que así sea, reflexionar respecto a si era tal y como aparece.

De la misma forma, el crecimiento urbano hacia el sur puede advertirse con la incorporación como locaciones de obras viales y de infraestructura urbana realizadas por aquel entonces, y que para los años sesenta aparecían frecuentemente en los filmes como novedades: el Anillo Periférico, Río Churubusco, así como la Ciudad Universitaria (con el estadio Olímpico), el estadio Azteca, la Ruta de la Amistad, la ampliación del Bosque de Chapultepec, entre otros, los cuales aparecen como grandes espacios, llamativos edificios funcionalistas, extensas áreas verdes, novedosas y poco concurridas vías rápidas con pasos a desnivel. La aparición de la Ciudad Universitaria puede verse en el filme *Viva la juventud*, dirigido por Fernando Cortés en 1956 y uno de los que utilizan como locación el área por entonces reciente en la capital, que sirvió como fondo de películas de temática juvenil, tal y como aparece en el minuto 8:07 (<https://www.youtube.com/watch?v=nn2HNNHsBA7k>).

La recurrencia de estos espacios puede responder al interés por mostrar el crecimiento de la ciudad, sus novedades y modernización, reforzando el discurso de una ciudad en expansión, capaz de satisfacer las necesidades sociales de sus habitantes: educación, deportes, salud, diversión. Entre otros filmes están *El dengue del amor*, *Los perversos*, *Patsy mi amor*, *Días de otoño*, que van incorporando poco a poco estas locaciones. A este respecto, en el aula puede pedírsele al alumno reflexionar si sabía cuándo se inauguraron esos espacios, si los conoce y si identifica las diferencias, así como por qué considera que tenían protagonismo fílmico.

También en la zona sur, con frecuencia, se aprecian las zonas residenciales, en los antiguos pueblos de San Ángel y Coyoacán (recién incorporados a la mancha urbana), que aparecen con grandes casas habitadas por un sector privilegiado. De manera similar, y cercano a estos rumbos, el Pedregal de San Ángel se muestra como una novedad urbanística, difundiendo un estilo arquitectónico y de vida moderno al que se aspiraba, un sitio de moda de grandes residencias rodeadas por extensos jardines. El sur aparece como espacio de la clase alta, del ascenso social. Al igual que los modernos espacios y las nuevas obras que mencionábamos, son mostrados con abundantes áreas verdes, poca gente, sin tránsito vehicular intenso, espaciosos (muy al contrario de cómo se mostrarán otros sitios), por ejemplo en filmes como *Patsy mi amor*, *María Isabel*, *La locura del Rock and Roll*. Es posible fomentar la reflexión respecto al crecimiento de la ciudad hacia estas partes y por qué eran preferidas por las clases altas en contraste con otras zonas centrales (las cuales poco a poco se fueron despoblando en aquella época), quizá por su mayor tranquilidad respecto al centro, su exclusividad (no cualquiera podría comprar una casa en esta zona) y la existencia de nuevas vías de comunicación que facilitaba el traslado hasta ellas. Igualmente, se puede pensar respecto a las consecuencias para ciertos sectores de una bonanza económica que hizo posible el surgimiento de nuevas clases privilegiadas que se vieron favorecidas por el crecimiento económico, lo cual permitió que varios

personajes se enriquecieran, una oportunidad difundida por el discurso posrevolucionario queregonaba un éxito en esa materia. En el caso del Pedregal, es posible reflexionar sobre varios puntos: la influencia de costumbres extranjeras (estadounidenses y europeas), la importancia arquitectónica de los espacios, y el que se haya construido sobre un pedregal de lava volcánica y sus implicaciones, lo cual puede verse en el minuto 46 de la película *El inocente*, dirigida por Rogelio A. González en 1956 (<https://www.youtube.com/watch?v=WfXmbWS7k2Y>), donde aparece el flamante y lujoso auto, la gran casa y sus jardines, y en el filme, el estilo de vida relacionado con este espacio. Es posible identificar y reflexionar sobre sus influencias extranjeras, percibir qué música escuchaban quienes habitaban en estas zonas, cómo vestían, cómo hablaban, qué autos tenían, y contrastarlo con otros sectores sociales.

Es interesante advertir la cada vez mayor irrupción de personajes de clase media, que puede interpretarse por el ascenso social que permitía la favorable condición económica, y por otro lado, el mayor impacto que tiene la educación en los jóvenes, particularmente las mujeres. Filmes con protagonistas burócratas como *La familia Pérez*, *Gutierritos* o *Los mediocres*, muestran una clase media que busca diferenciarse de la baja y aspira a un mejor nivel de vida. En ocasiones suelen habitar flamantes edificios multifamiliares: anhelo de mejora en la calidad de habitación, y que era visto como una exitosa política gubernamental, por medio de la cual el Estado respondía a la necesidad de vivienda, así aparecen en *La bienamada*, *Maldita ciudad* y *Señoritas*, entre otros. Los multifamiliares fueron, con frecuencia, locaciones de películas en las cuales los personajes que los habitaban experimentaban formas de vida que se planteaban como modernas, por ejemplo con las jóvenes que platican en el conjunto habitacional dentro del filme *Maldita ciudad*, de 1953 y dirigido por Ismael Rodríguez, tal como se advierte en el minuto 19, donde es posible percibir el discurso asociado a los espacios de la clase media, tales como los multifamiliares (<https://www.youtube.com/watch?v=WfXmbWS7k2Y>).

La mayor parte de la población vivía al contrario de este discurso triunfalista: en el centro o en asentamientos irregulares, tanto en vecindades como en ciudades perdidas y colonias populares. Así son mostrados en numerosos filmes, casi todos de la década de los cincuenta, y son poco a poco menos frecuentes sus apariciones filmicas para dar paso a la modernidad urbana mencionada con anterioridad, que para los años sesenta ya se privilegia en los filmes: es interesante reflexionar sobre este cambio en la presentación de la urbe, que puede pensarse como respuesta a un optimismo en la economía nacional del desarrollo estabilizador, tiempo en que la ciudad había seguido creciendo y se prefería mostrar esas flamantes áreas antes que el centro tradicional, que siguió rodeado por zonas habitacionales antiguas y consideradas en decadencia. Los céntricos barrios de la Lagunilla, Peralvillo, Nonoalco, Tepito y Guerrero fueron constantemente nombrados como escenarios o referentes de las historias, y recreados en los estudios de grabación. Producciones protagonizadas por actores populares de la carpa o la radio como Germán Valdez *Tin-Tan*, Mario Moreno *Cantinflas*, Adalberto Martínez *Resortes*, Antonio Espino *Clavillazo*, que representaron a tipos populares en filmes como *Nosotros los pobres*, *El rey del barrio*, *Casa de vecindad*, *Entrega inmediata*, *La esquina de mi barrio*. Es posible advertir una idealización de la pobreza, mostrada con alegría en la mayoría de los casos, y con historias ubicadas casi siempre en el entorno de la vecindad. Ciertamente que las vecindades fueron espacios donde se instaló una gran parte de los habitantes de la ciudad, pero resultaría particularmente interesante contrastar la crudeza de las fotografías de época con las vecindades filmicas, idealizadas en la mayoría de los casos, si bien es llamativo advertir aquellos casos que se valen de locaciones de vecindades reales como escenarios.

Los espacios del barrio se mostraban habitados por personajes muchas veces solidarios, que preservaban tradiciones y mantenían un recelo a los cambios urbanos acarreados por la modernidad. Las historias de la pobreza nutrieron las tramas de gran cantidad de filmes: la búsqueda de vivienda y de empleo, los bajos salarios, las

migraciones del campo, de quienes regresan de Estados Unidos, e incluso de libaneses; son historias que mantuvieron un apego a costumbres religiosas, donde se pueden ver detalles como los usos del espacio público para jugar, pelear, festejar o criar animales domésticos (perros, gatos, guajolotes y gallinas), y roles familiares activos en la economía: las mujeres realizaban oficios en sus casas (planchar, coser o lavar ropa, como porteras, vendedoras, trabajadoras domésticas), mientras que los niños muchas veces trabajaban o ayudaban a sus padres. Es posible notar características culturales como las formas de vestir, del habla (de muchas frases coloquiales de la época), las canciones que escuchaban y cantaban, los festejos con mariachis, los bailes. Como puede verse, los filmes se nutrieron de procesos cotidianos urbanos, los cuales son mostrados a su manera, sirviendo como un testimonio de la vida diaria. Los alumnos pueden, después de identificar algunos de estos rubros, preguntar a sus familiares si vivieron en vecindades, o si conocen a alguien que lo haga (quizás el mismo estudiante habite en una de ellas), para comparar lo aparecido en los filmes con la memoria de sus familias, y compararlo también con la actualidad. Para complementar este punto, a continuación se refieren algunas de las actividades aparecidas en las vecindades filmicas, frente a otras imágenes de la época, donde se puede ver la manera en que se confirma y complementa la información mostrada en los filmes, así como la manera en que opera la reutilización de los elementos urbanos. Veamos, por ejemplo, el caso de una vecindad grabado en locación en *Salón México*, dirigida en 1948 por Emilio Fernández, en el minuto 12:04 (<https://www.youtube.com/watch?v=Yf5zD3jMTGY>), frente a una vecindad recreada en el estudio de grabación, que trata de reflejar el ambiente en su interior, en *Ustedes los ricos*, dirigida por Ismael Rodríguez en 1952 (<https://www.youtube.com/watch?v=yw9Z3eoIGII>, en el minuto 4:31). En contraste, encontramos casas habitación en el Centro Histórico de la ciudad, a finales de los años cincuenta, y que permiten ver las similitudes y diferencias de las representaciones de la vecindad en la fotografía de *Nosotros los pobres*, de Rodrigo Moya (<https://museoamparo.com/>

*exposiciones/pieza/2900/nosotros-los-pobres*). Otra actividad puede ser el identificar los temas musicales que aparecen en estos espacios, para conocer lo que la gente escuchaba en cuanto a ritmos y letras: qué temas abordaban y si son canciones populares.

Dos espacios básicos aparecen en los filmes: las vecindades y las calles; ambos con mucha actividad de personas, ruido y aglomeraciones. Particularmente en las calles podemos ver el trabajo informal, con gran cantidad de oficios que se llevan a cabo en ellas: zapateros, comerciantes ambulantes de múltiples productos, vendedores de comida en distintas modalidades (tacos, tamales, aguas, entre otras), merolicos, voceadores, ropavejeros, billeteros de lotería, cilindrerros, saltimbanquis, panaderos, músicos, limosneros y más. Estos sujetos populares, mostrados muchas veces con sus tradicionales pregones de venta y recreando sus lugares de trabajo, son la representación, si bien estereotipada, de la gran cantidad de personas que vivían de la economía informal, que era gran parte de los habitantes de la ciudad, y resultan un testimonio de los oficios populares. Múltiples películas se basan en estos personajes: *El billetero*, *El papelerito*, *El ropavejero*, *Nosotras las sirvientas*, *Ay, amor*, cómo me has puesto, *El organillero*, *Baile mi rey*, entre otras. En ellas aparecen llevando a cabo su trabajo no solo en el barrio, sino en otras zonas de la ciudad como el propio centro, las áreas modernas, Paseo de la Reforma. En otros casos se contrasta también esta venta ambulante con los flamantes y modernos mercados que se iban inaugurando en aquel periodo, como la Merced o Jamaica (*El rey del tomate*, *Bajo el cielo de México*). En las siguientes películas es posible ver la manera en que aparecen algunos personajes trabajando en las calles, no solo del barrio: un músico ciego reúne alrededor suyo a multitud de personas en *Los olvidados*, filme de Luis Buñuel producido en 1950, en el minuto 7:12 (<https://www.youtube.com/watch?v=hSGlpXcLtY8>;) y un traperero trabaja en las modernas calles de la Ciudad de México, fuera de su tradicional barrio, en el filme dirigido por Emilio Gómez Muriel *El ropavejero*, de 1947, como puede verse en el minuto 1:23 (<https://www.youtube.com/watch?v=niVmC7X0JjU>).

En este punto vale la pena reflexionar sobre las diferencias de estas zonas de la ciudad con las que anteriormente vimos: limpias, con calles vacías y arboladas, así como las razones de que se muestre tal diferencia. Al mismo tiempo, es posible pensar sobre la continuidad de estos oficios, y en particular, sobre los usos de los espacios públicos, en relación con lo que puede verse en la actualidad, complementándolo con los testimonios que los familiares mayores de los alumnos puedan aportar, particularmente si ejercieron alguno de estos oficios, o si conocieron a alguien que lo hiciera.

El trabajo de contrastar lo mostrado en los barrios con las áreas modernas de la ciudad, y la paulatina menor aparición de las vecindades y barrios, permite conocer matices en cuanto a las transformaciones dentro de los núcleos familiares tanto de acuerdo con la temporalidad, como respondiendo a criterios de clase. Pueden identificarse las diferencias respecto a las relaciones de padres con hijos, el número de integrantes, los conflictos generacionales, las composiciones de las familias ampliadas, la cantidad de hijos en cada caso, las relaciones extramaritales, las familias monoparentales, la violencia intrafamiliar o el abandono, constantes temas que alimentaron las historias filmicas. Es interesante advertir la composición de los roles de género entre hombres y mujeres, así como las transformaciones y cuestionamientos a lo tradicional, en filmes con premisas basadas en ello, como *Una familia de tantas*, *Con quién andan nuestras hijas*, *Señoritas*, *Quinceañeras* y *Cuando los hijos se van*. En este sentido, permiten ver los cambios y la rebeldía generacional, asumida como un peligro por las demandas de los jóvenes por mayores espacios, sus cambios de costumbres y búsqueda de apertura de espacios. Esta transformación en los estilos de vida no solo puede verse en la juventud sino en el entorno doméstico en general, a partir de su modernización con la llegada de los aparatos electrodomésticos, como las licuadoras, radios, televisores, tocadiscos, lavadoras y refrigeradores.

Por último, los alumnos van a identificar en los filmes procesos cotidianos. Tal es el caso de la movilidad, donde se puede dar cuenta

de la diferencia entre quienes tienen automóvil (en una ciudad que favorecería este medio de transporte), frente a los que se trasladaban en camión (*Esquina bajan*), tren (*La ilusión viaja en tranvía*), taxi (*Ruletero a toda marcha*), así como las historias de quienes en eso trabajaban; también dan cuenta de la frecuente aparición de bicicletas y motocicletas. En este sentido es posible identificar los cambios en la movilidad (por ejemplo, el menor uso del tranvía y más del automóvil), como las diferencias y similitudes con la situación actual. Respecto al ocio, en los filmes quedaron registradas las maneras cotidianas de pasar el tiempo: el cine, salones de baile, billares, parques, carpas, circos, fiestas, corridas de toros, juegos de fútbol y beisbol, entre otros. Actividades que frecuentemente aparecen en algunas cintas como: *El rey del barrio*, *Víctimas del pecado*, *El beisbolista fenómeno*, *La noche avanza*, *Una gallega en México*, *Tirando a gol*, y que muestran distintas formas de divertirse de acuerdo con la clase social, la edad, los gustos. Un ejemplo puede verse en la película dirigida en 1948 por Alejandro Galindo *¡Esquina bajan!*, donde en el minuto 6:43 pueden verse personas “viajando de mosca”, una práctica común para transportarse en los saturados camiones (<https://www.youtube.com/watch?v=1kQK7Myx0C8>).

En las películas aparece una ciudad compleja, en proceso de cambio, conformada por muchas realidades que convivían y contrastaban. En ellas quedaron registradas las transformaciones espaciales, además de múltiples dimensiones cotidianas y percepciones de la vida en la urbe. El cine es un testimonio que da cuenta de las miradas que sus directores y guionistas han tenido de la ciudad, ideas que se han difundido y repetido, y que muchas veces en la actualidad se comparten por sus habitantes, conformando así un imaginario social muy relacionado con la memoria colectiva y la identidad ciudadana. Aprovechar este documento para detonar las memorias urbanas, o bien, para reflexionar sobre el pasado de nuestra ciudad, revela un enorme potencial en su uso para la enseñanza de la historia, no únicamente de la ciudad, sino del país y de la localidad.

## FILMOGRAFÍA, DIRECTOR Y AÑO DE GRABACIÓN

- *Amar te duele*, Fernando Sariñana, 2002
- *Amor en cuatro tiempos*, Luis Spota, 1955
- *Amores perros*, Alejandro González Iñárritu, 2000
- *Ay amor cómo me has puesto*, Gilberto Martínez Solares, 1950
- *Baile mi rey*, Roberto Rodríguez, 1950
- *Bajo el cielo de México*, Rafael Baledón, 1957
- *Campeón sin corona*, Alejandro Galindo, 1946
- *Casa de vecindad*, Juan Bustillo Oro, 1950
- *Con quién andan nuestras hijas*, Emilio Gómez Muriel, 1955
- *Cuando los hijos se van*, Julián Soler, 1969
- *Del brazo y por la calle*, Juan Bustillo Oro, 1956
- *Días de otoño*, Roberto Gavaldón, 1964
- *Distinto amanecer*, Julio Bracho, 1943
- *El beisbolista fenómeno*, Alejandro Galindo, 1951
- *El billetero*, Rafael J. Sevilla, 1951
- *El camino de la vida*, Alfonso Corona Blake, 1956
- *El dengue del amor*, Roberto Rodríguez, 1966
- *El hombre de papel*, Ismael Rodríguez, 1963
- *El inocente*, Rogelio González, 1953
- *El organillero*, Gilberto Martínez Solares, 1956
- *El papelerito*, Agustín P. Delgado, 1951
- *El rey del barrio*, Gilberto Martínez Solares, 1949
- *El rey del tomate*, Miguel M. Delgado, 1962
- *El ropavejero*, Emilio Gómez Muriel, 1947
- *Entrega inmediata*, Miguel M. Delgado, 1963
- *Esquina bajan*, Alejandro Galindo, 1948
- *Gutierritos*, Alfredo B. Crevenna, 1958
- *La bienamada*, Emilio Fernández, 1951
- *La esquina de mi barrio*, Fernando Méndez, 1956
- *La familia Pérez*, Gilberto Martínez Solares, 1948
- *La ilusión viaja en tranvía*, Luis Buñuel, 1953
- *La locura del Rock and Roll*, Fernando Méndez, 1956

- *La noche avanza*, Roberto Gavaldón, 1952
- *La risa de la ciudad*, Gilberto Gazcón, 1963
- *Los caifanes*, Juan Ibáñez, 1966
- *Los Fernández de Peralvillo*, Alejandro Galindo, 1953
- *Los mediocres*, Servando González, 1966
- *Los olvidados*, Luis Buñuel, 1950
- *Los perversos*, Gilberto Martínez Solares, 1967
- *Maldita ciudad*, Ismael Rodríguez, 1953
- *María Isabel*, Federico Curiel, 1968
- *Nosotras las sirvientas*, Zacarías Gómez Galindo, 1951
- *Nosotros los pobres*, Ismael Rodríguez, 1948
- *Patsy mi amor*, Manuel Michel, 1968
- *Quinceañeras*, Alfredo B. Crevenna, 1958
- *Roma*, Alfonso Cuarón, 2018
- *Ruletero a toda marcha*, Rafael Baledón, 1962
- *Safo 63*, Luis Alcoriza, 1963
- *Salón México*, Emilio Fernández, 1948
- *Señoritas*, Fernando Méndez, 1958
- *Tirando a gol*, Ícaro Cisneros, 1965
- *Un rincón cerca del cielo*, Ismael Rodríguez, 1952
- *Una familia de tantas*, Alejandro Galindo, 1948
- *Una gallega en México*, Julián Soler, 1949
- *Ustedes los ricos*, Ismael Rodríguez, 1952
- *Víctimas del pecado*, Emilio Fernández, 1948
- *Viva la juventud*, Fernando Cortés, 1956

## REFERENCIAS

- Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona, España: Paidós
- Ayala Blanco, J. (1979). *La aventura del cine mexicano*. México: Era.
- Castillo, Alberto del. (2006). *Rodrigo Moya, una visión crítica de la modernidad*. México: Conaculta.
- Cebey, G. (2017). *Cine y ciudad en la modernidad mexicana, 1950-1960*. México, Tesis de Doctorado en Historia del Arte. IIE-FFYL-UNAM.

- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid, España: Akal.
- García, E. (1998). *Breve historia del cine mexicano: primer siglo (1896-1997)*. México: Mapa/Universidad de Guadalajara/Canal 22/Conaculta.
- García, M. Á. (2018). *Todo depende del oído con que se escucha: paisajes sonoros en películas mexicanas, 1948-1968*. Tesis de Doctorado en Historia Moderna y Contemporánea. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- García, M. Á. (2019). El centro bajo la lupa del cine. *Bicentenario*, vol. 11 (43).
- Gruzinski, S. (2004). *La Ciudad de México, una historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laboratorio Audiovisual de Investigación Social (LAIS). (2014). *Tejedores de imágenes*. México: Instituto Mora.
- Lagny, M. (1997). *Cine e historia, problemas y métodos en la investigación cinematográfica*. Barcelona, España: Bosch.
- Lara, H. (2006). *Una ciudad inventada por el cine*. México: Cineteca Nacional-Conaculta.
- Lara, H. (2011). *DF Ciudad de cine*. México: Cineteca Nacional.
- Martínez Assad, C. (2008). *La ciudad de México que el cine nos dejó*. México: Océano.
- Medina, L. (2000). *Hacia el nuevo Estado, 1920-2000*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mudrovic, M. I. (2014). Cuando la historia se encuentra con el presente o lo que queda del “pasado histórico”. En M. I. Mudrovic y N. Rabotnikof (coords.), *En busca del pasado perdido, temporalidad, historia y memoria*. México: UNAM/Siglo XXI.
- Novo, S. (1968). *México*. Barcelona, España: Destino.
- Pérez Montfort, R. (2003). La Ciudad de México en los noticieros filmicos, de 1940 a 1960. *Estampas de nacionalismo popular mexicano*. México: Ciesas.
- Roca, L. (2004). Representaciones de la ciudad moderna: el “Multi” y sus imaginarios. En G. de Garay, (coord.), *Modernidad habitada: Multifamiliar Miguel Alemán, Ciudad de México, 1949-1999*. México: Instituto Mora.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes, el desafío del cine a nuestra idea de historia*, Madrid, España: Ariel.
- Sorlin, P. (2005). El cine, reto para el historiador. *Istor*, año 5 (20).
- Stam, R. (1992). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona, España: Paidós.
- Stam, R. (2000). *Teorías del cine. Una introducción*. Barcelona, España: Paidós.
- Tuñón, J. (1998). *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen*. México: Conaculta/Imcine.
- Tuñón, J. (2003). El espacio del desamparo. La ciudad de México en el cine institucional de la edad de oro y en *Los olvidados* de Luis Buñuel. *Iberoamericana*, vol. 3 (11).
- Zavala, L. (2010). *Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. México: Trillas.

**REVISITAR EL PASADO: LA MEMORIA COLECTIVA  
Y LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES  
EN MÉXICO: 1968 Y 1999**

*Jorge Mendoza García*

**INTRODUCCIÓN**

El pasado es una zona de disputa constante. Su reinterpretación o reconstrucción es una actividad asidua, según la visión del presente que predomine. En esa disputa entran al menos la memoria colectiva como perspectiva y la historia como disciplina. El pasado no es uno solo, no puede reflejarse en una descripción o relato; puede, en cambio, una y otra vez interpretarse y reconstruirse. Esto último, reivindicado por la memoria colectiva. Memoria e historia se encuentran en una relación constante, en ocasiones armónica, a veces tensa. Según los momentos y las miradas de ciertos autores. Y del grupo que domine en una sociedad. El supuesto es que una sociedad con gobiernos de corte autoritario suprimiría versiones sobre el pasado e intentaría imponer una, la propia. Del otro lado, una sociedad con gobierno de corte democrático ampliaría las versiones que sobre su pasado existen, en tanto amplía la mirada sobre su propio devenir.

En este capítulo se argumenta la versión de la memoria colectiva y de dos casos que bien podrían recuperarse para ser narrados y registrados como parte del pasado de México e integrarlos en los libros de texto de enseñanza de la historia, en tanto que contribuyeron a forjar los tiempos que se han venido experimentando estos últimos años, esto es, un ejercicio democrático de gobierno. Se trata de los movimientos populares estudiantiles de 1968 y de 1999-2000, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Desde la perspectiva de la memoria colectiva, el abordaje de dos movimientos estudiantiles en la segunda mitad del siglo XX, no implica realizar una analogía o una comparación, en tanto que los contextos sociales y políticos no son los mismos, ni su propia gestación y manifestación. Lo que sí contempla este abordaje, en cambio, es una lógica de continuidad entre ambas expresiones, esto es: que el movimiento estudiantil de 1999-2000 abrevó, en cierta medida, del movimiento de 1968, no solo como un antecedente sino, en ocasiones, como un modelo, y reintrodujo en sus prácticas diversas formas que el 68 inauguró, como los brigadeos y su organización directiva; asimismo, recordó algunas fechas de sus manifestaciones para reivindicarlas y replicar lo sucedido, como la marcha del 13 de septiembre de Chapultepec al Zócalo. Tal era el requerimiento de la memoria (y no su comparación) que el 2 de octubre de 1999, los estudiantes en huelga marcharon de Ciudad Universitaria a Tlatelolco: conmemorando a quienes consideraron sus antecesores. La mirada de la memoria colectiva asume que entre uno y otro movimiento hay cierto encadenamiento, que es lo que permite que el segundo movimiento, el de 1999-2000, no se sienta ajeno al primero, el de 1968. De hecho, es la memoria la que posibilita que entre uno y otro se signifique esa perpetuidad.

De no ser así, queda la impresión de la novedad, es decir que lo realizado por los huelguistas del 99 se perciba como si fuera algo nuevo, no antes hecho. A lo cual se le denomina olvido, debido a que se eliminan antecedentes, precedentes o momentos originarios de donde se retoma lo que en el presente se realiza y al mismo

tiempo se actualiza. No es el caso, pues el movimiento de 1999-2000 recuperó diversos elementos que los estudiantes en 1968 inauguraron y practicaron.

## QUÉ ENTENDEMOS POR MEMORIA COLECTIVA

Por memoria colectiva hay que entender un proceso social que reconstruye un pasado significativo desde el punto de vista de un grupo o colectividad. Es una versión de un grupo que trae al presente algo significativo de su pasado, sea evento, personaje, lugar, fecha o artefacto, y realiza una narración de eso que le es significativo. Ese proceso de reconstrucción permite comprender el presente y vislumbrar el futuro. De hecho, la memoria es el puente entre pasado y presente (Mead, 1929). De ahí que Pierre Nora señale: “el pasado ya no es la garantía del porvenir; esa es la razón principal de la promoción de la memoria como agente dinámico y la única promesa de continuidad” (Rioux, 1997, p. 348). Sin la memoria, el pretérito vivido o narrado resultaría incomprensible en la actualidad.

Fue Maurice Halbwachs quien habló de memoria colectiva, argumentando que, aun cuando los hechos que se recordaran pudieran pensarse como si fuesen personales, los cuadros que posibilitaban tales recuerdos nos los proporciona en todo momento la sociedad, en tanto que la memoria de la gente encuentra “un punto de apoyo en la memoria colectiva” y, en todo caso, la denominada memoria individual no es más que “una parte y un aspecto de la memoria de grupo” (1925, p. 196). Por tanto, la idea de una memoria individual separada de la colectiva es una abstracción vacía de contenido, pues en todo momento aparece el espíritu social. Aunque se crea que las personas recuerdan, son los grupos los que indican lo que es “memorable”; son los grupos los que construyen los recuerdos y dictan cómo serán recordados los acontecimientos, y por ello recuerdan una cantidad de sucesos que no han experimentado de manera

directa. Si tenemos acceso a eventos que se han presentado en el pasado, en buena medida se debe a las categorías que la cultura, en la que las personas están inmersas, ha creado. Así lo manifiesta Charles Blondel (1928, p. 140): “doblegamos nuestra experiencia personal delante de la colectiva (...) nos inclinamos delante del sistema cronológico usado en nuestro grupo”.

Qué es exactamente lo que ocurre con dos sucesos de experiencia personal, pero de significación social. La fecha de nuestro nacimiento, de nuestra biografía es la que mejor manejamos y la que mejor sabemos, aunque “no tenemos de nuestro nacimiento absolutamente ningún recuerdo y que, para ser exactos, esta fecha debería más bien ser la de un acontecimiento histórico y no de un acontecimiento personal” (Blondel, 1928, p. 141), pues es la colectividad la que le otorga la importancia, le atribuye cierto significado del cual nos alimentamos. Por eso se puede sentenciar que nuestra vida se encuentra incesantemente mezclada con la vida de nuestro grupo.

De hecho, diversos recuerdos de nuestro devenir los localizamos en el pasado mediante “la relación que los hechos correspondientes han contraído a su tiempo con los acontecimientos contemporáneos, y puede pensarse que si nuestro grupo no tenía historia o si ignoráramos todo de esta historia, nuestra biografía perdería mucho de su nitidez” (Blondel, 1928, pp. 142-143). En tal sentido, el grupo y su versión de memoria colectiva constituye el ambiente del cual la denominada memoria personal “extrae su continuidad y su consistencia, el terreno estable sobre el cual los recuerdos propiamente dichos deben apoyarse para retomar fuerza y vida” (Blondel, 1928, p. 144). Lo que denominamos recuerdos personales no lo son tanto pues, aunque pareciera que en ocasiones nos encontramos aislados y en la soledad, es mediante la reflexión y anhelos que mantenemos un contacto con un medio humano real o ficticio, como bien lo ha señalado George H. Mead (1934): en todo momento están presentes los otros, se encuentra con nosotros la sociedad. De tal suerte que puede señalarse que nuestros recuerdos están inscritos en “situaciones en las cuales han intervenido otros hombres que tenemos

más o menos cerca”, en todo momento nos vuelven “a un grupo definido, a un momento definido de su existencia y de su organización: son, por ejemplo, recuerdos de familia, de colegio, de universidad” (Blondel, 1928, p. 145).

Fechar un recuerdo, por ejemplo, es inscribirlo en un cuadro que por muy personal que parezca resulta cultural, pues es suministrado por el grupo o la colectividad en la que nos movemos. Baste pensar en un 15 de septiembre en el caso mexicano, o el 2 de octubre para los estudiantes de izquierda (Mendoza, 2019). De esta forma, los recuerdos y la percepción que trae consigo son “una agrupación original de imágenes esquemáticas, representativas de tal tipo de individuos o de tal individuo particular, especie de ficha de conocimiento, que se rompe en nosotros en el rincón de la colectividad” (Blondel, 1928, pp. 147-148). Para recordar partimos de nociones y conocimientos de hechos comunes a los grupos a los que pertenecemos o hemos pertenecido, de esta manera encontramos lo que hemos sido o vivenciado: a partir de nociones colectivas, de cuadros sociales que compartimos con otros, familia o grupo, clase social o comunidad.

Si lo anterior no deja en claro el enmarque social de la memoria, hay que agregar que el objeto del recuerdo es social, porque se presenta sobre algo que ocurrió a quienes lo experimentaron; la denominada individualidad se sumerge en lo colectivo, sea amigos, barrio o grupo religioso, razón por la cual se asevera que “no hay recuerdo estrictamente individual” (Ramos, 1989, pp. 70-71). Además, el *cómo* recordamos es social: cómo se fija la experiencia y cómo es reconstruida en forma de recuerdo. Sí, pues la experiencia se convierte en objeto de experiencia y se fija lingüísticamente, el uso del lenguaje para narrar lo ocurrido. La vivencia de un ser no se desarrolla de forma aislada práctica y comunicativamente, sino que se comparte el mundo con otros, hay participación de los demás, pues los distintos grupos “van generando, a lo largo del tiempo, un pasado significativo, siempre abierto a reelaboraciones atentas a las solicitudes del presente”; las memorias de las personas son parte de

memorias más amplias, son “memorias de memorias relacionadas comunicativamente” (Ramos, 1989, pp. 71-72).

Para que un grupo recuerde, no es suficiente con que cada uno de sus integrantes, por separado, mantengan en la cabeza representaciones del pasado de la comunidad, sino que ocurre que los integrantes de mayor edad, como sucede en algunas culturas, comuniquen, transmitan a las generaciones más jóvenes tales versiones de los acontecimientos vividos o narrados. De esta forma, hay algunos elementos que se aluden como memoria y que se encuentran en el terreno de la comunicación (Bloch, 1925).

Ese fenómeno de la comunicación se presenta por virtud de la palabra. Y “las palabras están allí antes que el pensamiento” (Bachelard, 1932, p. 37), para recordar hay que pensar, y para comunicar hay que hablar: los relatos de lo verosímil, como la autobiografía y la narrativa autorreferencial “tienen la finalidad de mantener el pasado y lo posible aceptablemente unidos” (Bruner, 2002, p. 30). Sus formas son algo convenido, que hay que seguir para que la credibilidad pueda afincarse. De forma conciliadora Paul Ricoeur esgrimirá: “gracias al lenguaje, las memorias individuales se superponen con la memoria colectiva” (1999, p. 27). De una manera más clara y contundente Félix Vázquez (2001) dirá: la memoria es social porque para construirla se tiene que recurrir al lenguaje. En tal sentido, la propuesta de la memoria individual como memoria social o colectiva se caracteriza por los elementos sociales en que se construyen, mantienen y comunica el conocimiento social. Desde esta visión, la memoria entonces es colectiva porque los recuerdos de la gente asisten al lugar social de lo común, de la cultura, pues para reconocer un evento del pasado hay que hacerlo inteligible, para que se pueda reconocer, recordar, para ser comunicado, leído, escrito, divulgado, y por tanto interpretado, hay que recurrir o debe suponerse una serie de “significados compartidos” (Vázquez, 2001). En esta cita larga Halbwachs lo pone en claro:

cuando el hombre cree encontrarse solo, cara a cara, consigo mismo, otros hombres emergen y, con ellos, los grupos de los cuales proceden... La sociedad parece detenerse en el umbral de su vida interior. Pero ella sabe bien que, incluso entonces, el hombre no se evade de ella más que en apariencia y que, quizás, en ese momento, cuando parece pensar menos en ella, es cuando desarrolla sus mejores cualidades de hombre social (1925, p. 109).

Por tanto, “lo que se *recoge* en las memorias individuales son episodios sociales que se desarrollan en escenarios también sociales y que poseen un carácter comunicativo en que la presencia (real o virtual) de otras personas es lo que la caracteriza” (Vázquez, 2001, pp. 79-80).

En todo caso, “los recuerdos son evocados desde fuera, y los grupos de que formo parte me ofrecen en cada momento los medios de reconstruirlos, siempre y cuando me acerque a ellos” (Halbwachs, 1925, p. IX). De esa manera, existe una memoria colectiva y sus marcos sociales, y en la medida que el pensamiento individual se inscriba en dichos marcos y participe de esa memoria común, es que se recordará.

La memoria colectiva delinea la memoria de la gente. Pero lo hace inscrita en un marco cultural, en marcos sociales como el tiempo, el espacio y el lenguaje. Es una memoria de grupo, en tanto los significados están dotados por los grupos a los que esas personas pertenecen. Son los grupos los que indican qué es significativo, qué es digno de recordarse. Lo que se recuerda, evidentemente, es algo que ha tenido lugar en el tiempo, que en el pasado se ha experimentado y trae al presente desde la posición del grupo.

Y lo que produce esa memoria de grupo, esa memoria colectiva, entre otras cuestiones, es identidad o, más bien, identidades.

## MEMORIA COLECTIVA E IDENTIDADES SOCIALES

La identidad tiene que ver con la categorización social, en tanto que se trata de clasificaciones y divisiones que operan sobre el mundo

social, confiriendo categorías para identificar objetos y fenómenos en una clase particular (Tajfel, 1981). Opera en los grupos que se conforman por medio de filiaciones, cuando la gente hace uso de las identificaciones sociales para definirse con quien comparte características (categorías), y definir a los otros, de los que se separa (también mediante categorías). Las personas se identifican socialmente y esa identificación permite la definición y reconocimiento del sí mismo, que es lo que se denomina identidad social. En este juego participan los grupos, quienes incluyen en una categoría a las personas y al mismo tiempo las excluyen de otras. La identidad es aquello que se representa como lo que permanece parecido a sí mismo en el transcurrir del tiempo (Candau, 1998), es el conjunto de repertorios culturales, como las representaciones, los valores y símbolos compartidos, mediante los cuales los actores sociales, grupos, colectividades, definen sus contornos y se identifican a sí mismos, al tiempo de que se distinguen de otros actores. Todo ello ocurre en un momento y espacio histórico y socialmente estructurado. La identidad es la interiorización de la cultura, el resultado de un proceso de relaciones sociales, es una construcción social realizada en el interior de marcos sociales en los cuales se inscriben tanto grupos como actores que orientan sus representaciones y acciones (Giménez, 2002); en sentido estricto, “ninguna identidad cultural aparece de la nada; todas son construidas de modo colectivo sobre las bases de la experiencia, la memoria, la tradición (que también puede ser construida e inventada), y una enorme variedad de prácticas y expresiones culturales, políticas y sociales” (Said, 2001, p. 39).

Lo que posibilita que la gente sea la misma en su trayecto de vida “es la acumulación de memorias que lleva consigo. Cuando éstas se pierden, cesa de ser aquella persona y se convierte en otra, nueva y, como tal, informe” (Grayling, 2001, p. 225). Umberto Eco advierte que cuando se pierde la memoria se pierde la identidad, por eso las sociedades cuentan con sistemas que permiten mantenerla y comunicarla: “nuestra identidad se fundamenta en la larga memoria colectiva” (1998, p. 263); esta memoria funda y se encuentra

indisolublemente unida a la identidad (Wiesel, 1999), lo cual puede advertirse en diversas situaciones, como ocurría en la Alemania de finales de la Edad Media, cuando los campesinos se resistían o rebelaban frente al poder señorial, se decía entonces que se “olvidaban”, que “se habían desconocido”, olvidando y desconociendo “quiénes eran”; esto es, se negaban identitariamente ante los otros, no reconocían su condición de sometimiento.

Vista así, la memoria genera una identidad, que al mismo tiempo “da forma a las predisposiciones que van a conducir al individuo a ‘incorporar’ ciertos aspectos particulares del pasado, a realizar ciertas elecciones en la memoria” (Candau, 1998, p. 16). Al mismo tiempo, la propia identidad va delineando qué hay que mantener en la memoria, que en realidad son los grupos quienes “seleccionan” determinados hitos, otros los excluyen, conjugándolos con los de otros más, con la intención de darle una cierta coherencia y continuidad, y reconocerse en ellos, y de esta forma proporcionar un sentimiento de identificación, pues “el recuerdo del pasado es necesario para afirmar la propia identidad tanto la del individuo como la del grupo”; y es que “sin un sentimiento de identidad con uno mismo, nos sentimos amenazados en nuestro propio ser y paralizados... el individuo necesita saber quién es y a qué grupo pertenece” (Todorov, 2000, p. 199).

Por momentos nuestro sí mismo parece diluirse. Por eso se entiende que cuando Marcel Proust (1913, p. 11), el de *En busca del tiempo perdido*, despierta en su habitación de Combray en medio de la noche, sin reconocer su entorno, explica: “como no sabía en dónde me encontraba, en el primer momento tampoco sabía quién era”, lo cual lo hace sentirse “más desnudo que el hombre de las cavernas”, y solo el recuerdo vendrá a “sacarlo de la nada, porque yo solo nunca hubiera podido salir”. Esto permite explicar por qué para ir despojando a la gente de su identidad hay que desnudarla, quitarle sus pertenencias, aquello que la identifica. Primo Levi (1958) narra que a su llegada a un campo de exterminio nazi les despojaban de todo: pañuelos, cartita vieja, fotos de familiares, porque estos posibilitan

el recuerdo. Se sabe que quien pierde todo, se pierde a sí mismo, y es eso lo que se llama crisis de identidad. El desvalijamiento de los objetos de memoria, de los artefactos que traen los recuerdos de la vida fuera de aquellos campos era una forma de despojo de la identidad. Después de eso ya prácticamente nada quedaba.

Ahora bien, de la identidad nacional puede hablarse en los tiempos modernos, cuya pretensión es crear una identidad en grupos sociales dispersos. Suelen ser los grupos de poder quienes intentan imponer un tipo de identidad nacional para regularla y manipularla. Algunos factores tienden a la conformación de estas identidades: lenguaje, desarrollo del capitalismo, imprenta, tecnología y la conformación de los Estados-naciones confluyen en un momento histórico, dando forma a lo nacional, sitio en el que se encuentra la identidad. Para algunos, la identidad nacional alude al sentido de comunidad política (no cultural, que es la que se ha estado enunciando). De por medio están las instituciones, códigos, derechos y deberes, en un espacio social, territorio definido. Varios son los elementos que así lo indican: I) territorio, tierra histórica; II) la patria, con sus leyes e instituciones; III) la igualdad legal entre los integrantes de la comunidad, modernamente denominada ciudadanía, con derechos y obligaciones; IV) valores y tradiciones comunes entre la población: cultura e ideología (Chihu, 2002, p. 15).

## **EL PASADO EN DISPUTA: CONTROVERSIAS Y ENSEÑANZA**

Los actuales son tiempos en que el impacto de diversos factores, como las tecnologías y la globalización, deben considerarse. La discusión de identidades en este periodo, el cuestionamiento de las identidades locales auspiciadas por los Estados modernos, y el surgimiento de nuevas identidades e identificaciones en los conflictos regionales también deben pensarse en profundidad.

Los conflictos sobre nacionalidades e identidades que se suscitan a partir de los años noventa del siglo XX lleva, necesariamente,

a replantearse la discusión sobre cómo abordar el pasado y qué enseñar en las escuelas. Las resonancias de estos conflictos van más allá de lo educativo, pues implica tensiones en torno a las identidades nacionales que la modernidad impuso, al menos en Occidente (Carretero, Rosa y González, 2013). Historia, educación, enseñanza, identidad, he ahí la relación que ha guardado el conocimiento histórico gestionado por la institución escolar.

En efecto, para Jacques Le Goff (2016, p. 13) “la enseñanza constituye la piedra angular de la historia como conocimiento”. Esto es, la historia que, en distintos momentos y lugares, ha sido gestionada por el poder con fines de obediencia, por no decir sometimiento (Ferro, 1981). En su momento, Napoleón advirtió: “el deber de las escuelas es enseñar el catolicismo, la fidelidad hacia el emperador y producir ciudadanos consagrados a la Iglesia, el Estado y la familia” (Crespo, 2009, p. 16). El poder dictando qué rescatar del pasado y cómo instruir. En el siglo XX, la historia contada en los países de Europa del Este tenía en el centro a la entonces URSS (Brossat, *et al.*, 1990). En México, por ejemplo, la historia oficial, también llamada “historia de bronce”, ha buscado crear imágenes ejemplares de los héroes nacionales y una devoción y sacrificio por la patria, inculcando valores que exalten a la nación con un soporte ideológico: el nacionalismo (Crespo, 2009, p. 12).

La historia ha jugado su papel ideológico en distintos puntos del orbe en el siglo XX, y en diversos casos, de forma extrema. Las repercusiones de esto son palpables: nacionalismos, etnicismos, segregacionismos, fascismos. Los sucesos denominados “históricos” también han estado sujetos a versiones de acuerdo con posiciones ideológicas o de poder, de gobierno. Carretero, Rosa y González (2013, pp. 16-17) señalan que en los años noventa distintos países modificaron drásticamente sus contenidos de enseñanza de la historia: el pasado nacional, con el que se había formado a distintas generaciones, empezó a mirar hacia otros puntos de referencia. Otro tanto ha sucedido con ciertos hechos relevantes, pues han aparecido versiones disímiles para tales situaciones, como ocurre con la

denominada segunda guerra mundial y su desenlace: los actores, según el país, se posicionan como los salvadores del conflicto, ya sea la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas o los Estados Unidos de América. Una crítica fuerte a la historia escolar que muestran en este último país, es su tratamiento para con la guerra de Vietnam y el papel que su gobierno y su aliado local jugaron en ese conflicto bélico. La ideología, tal cual, mediando lo que debe y cómo debe enseñarse. En 1956 el líder soviético, Nikita Kruschev, acusaba: los historiadores son gente peligrosa, “son capaces de ponerlo todo de cabeza. Deben ser dirigidos” (Crespo, 2009, p. 16). El pasado no termina de pasar, finalmente; ciertos grupos con determinados intereses en el presente acaban por imponer su visión.

En efecto, el historiador Marc Ferro asegura que durante cerca de un siglo la historia institucional, la oficial, dominó y se encontraba al servicio del poder: del Estado, en varios países europeos y latinoamericanos; del monarca, como ocurría en Japón; o del partido, en los regímenes comunistas. En la historia japonesa, se muestran como civilizadores de los sitios a donde llegan a dominar, sus colonias, dejando de lado el dramatismo en que sumergieron a poblaciones enteras, como en Filipinas, y que sus excesos hayan sido equivalentes o mayores que los propiciados por los españoles o los estadounidenses en otros territorios: “en los libros para niños, los japoneses aparecen con el papel de educadores de los vencidos, a los que conceden la gracia de enseñarles su idioma” (Ferro, 1996, p. 160). Por otra parte, Francia tenía su predominio por la historia católica en detrimento de la historia laica, silenciando las atrocidades que este país realizaba en las regiones bajo su dominio; Argelia y la represión vivida es ilustrativa al respecto.

No obstante, contra este proceder ha habido bastiones de resistencia: en África existen los *griots* (una especie de bardo africano depositario de la memoria colectiva) que, ante la embestida histórica oficial, explican a los niños que las enseñanzas de sus profesores no son totalmente ciertas. En Polonia, durante el régimen socialista, los padres les platicaban a los infantes en sus casas un

pasado distinto del que se les enseñaba en la escuela. Forjaron, de esta manera, una especie de “contrahistoria” o memoria: “los niños negros norteamericanos, los quebequenses de Canadá, los musulmanes de la India, todos impugnan la historia dominante, que no les da el buen papel” (Ferro, 1996, p. 161).

La historia entra a la escuela a fines del siglo XIX como procedimiento para la formación de identidad, de lealtades en los Estados modernos, generando una vinculación entre el poder y los subordinados; no hay nación sin historia común. Una parte de la enseñanza se dedica a administrar los recuerdos de una sociedad (Carretero, Rosa y González, 2013, p. 27). La historia también se desdobra en un conjunto de recursos que permiten comprender el pasado, en términos de saber. Permite armonizar o conflictuar a los grupos, a obedecer o a disentir, según sean los objetivos, para tal caso bien puede pensarse en los nacionalismos o regionalismos. Un Estado moderno y democrático supondría una enseñanza acorde con su edificación, en busca de crear sociedades democráticas. A la inversa, un Estado totalitario trataría de inculcar la obediencia y lealtad de la gente. Se forman ciudadanías distintas en cada caso. El “nosotros” es mejor y superior al “otros”, en diversos casos, como se ha mostrado durante el siglo XX y comienzos del XXI en varios puntos del orbe.

En tal sentido, debe entenderse que el poder y los gobiernos gestionan el pasado por medio de la enseñanza con la pretensión de que la población piense y haga lo que ellos disponen, que se identifique con sus objetivos. Piénsese en los estadounidenses, que invaden países, pero la gente lo aprueba y hasta condena a quienes protestan por tales políticas. Para ello se dispone de instituciones, escuelas, leyendas, mitos, narraciones, símbolos, cánticos, películas y otros instrumentos. De ahí que se haya señalado la necesidad de revisar profundamente las historias nacionales y locales, reconsiderando otro pasado que implicaría cambio en la historia académica y escolar que se enseña en varios lugares (Carretero, Rosa y González, 2013).

Esto supondría encontrar y visitar puntos nodales, como la relación entre pasado, identidad y cultura; y apuntar hacia una historia menos mítica y más cercana a los grupos no dominantes, reinterpretando conflictos y sucesos pasados, que pugne por un proyecto de futuro menos cruento, y realizar, de ser necesarias, comparaciones desde distintas versiones sobre los mismos hechos narrados, a partir de vertientes diferentes. La comparación de versiones puede arrojar elementos que dejen clara que la versión impuesta ha sido muy manoseada o distorsionada con claros fines de dominación, imposición o supresión de otros sucesos significativos del pasado de una sociedad.

La historia que se enseña en la escuela es distinta a la historia cotidiana y académica; la cotidiana se encuentra más fincada en la memoria colectiva, y la Historia como disciplina tiene otras preocupaciones más allá de la identidad: “la enseñanza de la historia suele ser asimilada rápidamente a un aspecto de la realidad que guarda muy poca relación con el pensamiento crítico” y es útil a la formación de identidades de corte mítico (Carretero, Rosa y González, 2013, p. 21). La historia que se enseña incluye más valores y creencias, y menos academia. En ocasiones incluye a la historia popular y de la industria del entretenimiento y la comunicación.

Ahora bien, hay otros señalamientos a la enseñanza de la historia en su versión dominante. Vale la pena mencionar dos de ellos. Primero, debe ir más allá de lo cognitivo y las didácticas en la enseñanza del pasado, que se centran en el aprendizaje de los alumnos o en las estrategias docentes, pues estas formas responden más a epistemologías individualistas del conocimiento. De igual forma, se cuestiona ese ímpetu de forja de identidades nacionales, de esa “identidad banal”, esos “hábitos ideológicos” que se asumen como la “identidad de identidades”, una forma hegemónica (Billig, 2014, pp. 13-31). Piénsese en el charro y/o un mariachi como el lugar central de la identidad mexicana. Pues bien, tanto el individualismo de la enseñanza como la identidad hegemónica deben desmontarse, por el solo hecho de que constituyen trabas para una sana convivencia

o pensar en el “otro”. Hay que alejarse de esa mirada que asume que la enseñanza del pasado únicamente se dirige a la edificación de actitudes e identidad; podrían considerarse otros devenires, otras rutas del pasado de una sociedad; valorar positivamente la evolución política del país; identificarse con ciertos personajes, sucesos y características no centrales, marginales u opacados de un pasado nada glorioso. La formación del “nosotros” no tiene que implicar el distanciamiento del “ellos”, como: la patria es primero y los extranjeros son los adversarios o los conquistadores. La imagen que tenemos de los “otros” de países distintos, es una que se forjó en la infancia con los manuales escolares, y lo que nos narraban sobre sus contenidos (Ferro, 1981).

En efecto, existen narraciones sobre el pasado que por su manera de exposición afectan a los oyentes o a quien los lee en un manual escolar: “se tiende a recordar más los elementos que en cada texto actúan como pivotes argumentales, y que a su vez sirven para tramar y legitimar las acciones narradas”, además, “las formas de los relatos no sólo favorecen una tematización diferente en cada caso, sino fundamentalmente la evocación de patrones de recuerdo que se organizan sobre distintos eventos y sujetos del relato” (Carretero, Rosa y González, 2013, pp. 33-34). Enseñar la historia de determinada manera, implica la generación de vínculos afectivos (Ferro, 1996). Ahora ya se reconoce que la historia que se enseña no solo cuenta por lo que relata sino cómo es que lo relata, la forma narrativa y la retórica que se usa, por ejemplo, justificarse en “evidencia empírica”. Tal “evidencia” es una manera retórica de presentar determinados eventos. De ahí que deba considerarse la narrativa en el relato del pasado (White, 1992).

Además, los libros de texto de historia, así como ciertas imágenes, narraciones y símbolos “serían como cápsulas del tiempo que encierran las verdades que han sido seleccionadas para ser transmitidas a la posteridad, a las nuevas generaciones”, lo cual tiene sus consecuencias (Carretero, Rosa y González, 2013, p. 31), razón por la que hay que revisar su contenido.

En México, a principios de los años noventa del siglo XX se produce un debate sobre la enseñanza de la historia en los libros de texto gratuito. Un punto de álgida discusión se desarrolló a la llegada del nuevo milenio, porque quedaban fuera de los libros las dos masacres estudiantiles del México contemporáneo, la del 2 de octubre de 1968 y la del 10 de junio de 1971. Después, el 68 quedaría incorporado con una versión muy sesgada a la versión oficial. Las repercusiones de esta polémica trascendieron la esfera educativa, porque, en sentido estricto, era también una discusión política, de historia y de memoria. En México, la historia requiere ser revisada de forma crítica, y conocer esa parte oscura y disimulada del pasado de nuestro país (Crespo, 2009). Ocultar masacres, como esconder formas violentas de resolver conflictos, lleva al encogimiento de la realidad en términos de conocimiento. Habrá que asistir a algo distinto que a la deformación de la historia.

Al respecto se expresa Ferro (1996, p. 161): “aunque la historia oficial y la contrahistoria se neutralicen, se combatan una a otra, la memoria de los ciudadanos y de los grupos parece más digna de confianza, menos instrumentalizada”. Luego entonces, hay que reconsiderar el tratamiento de la historia y la memoria en la enseñanza en los centros escolares. Narrar el pasado de horror y de dolor no nada más lleva la implicatura de recordar para no olvidar, sino de reflexionar sobre situaciones problemáticas que pueden desarrollarse en el presente. Otra memoria colectiva puede, perfectamente, contribuir a mirar cómo ciertas problemáticas han derivado en transformaciones sociales a mediano plazo, como ahora se está valorando la gesta de los estudiantes de 1968 y sus implicaciones en la edificación democrática de México.

## **DOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO**

La memoria colectiva posibilita versiones distintas, alternativas e incluso contrapuestas a las adoptadas por el poder, porque en

realidad se trata de memorias colectivas de grupo, no de la versión hegemónica sobre eventos del pasado. Puede haber libros de Historia universal, pero no de memoria universal. Si hay grupos y ocurre un suceso, existen versiones distintas según la posición de los mismos ante tal acontecimiento. No es la misma trama que se expresa sobre la denominada Revolución mexicana si se proviene de los hacendados, de los porfiristas, de los positivistas, a la que enarbolan los magonistas. Quizá la primera y la última sean incluso contrapuestas. Pero, finalmente, son versiones que si falta alguna de ellas, el rompecabezas de la gesta queda algo incompleto.

La memoria colectiva tiene la virtud de esas múltiples perspectivas, y con ellas se va enriqueciendo y ampliando el pasado. En especial si se piensa que el pasado es también un encuentro de narraciones sobre eventos significativos para una sociedad. Una sociedad a la que le esconden eventos, por más trágicos que estos sean, queda de alguna manera con un vacío. Porque no saber de dónde se proviene lleva a no saber a dónde se va.

Un pensamiento vertical y autoritario tiende a ser dominante, a imponer su visión de poder. Quizá por eso al conquistar un pueblo, los dominadores borran el pasado ahí inscrito. Sustituyen otras narraciones por un relato donde el nuevo grupo en el poder se encuentra en el centro (Crespo, 2009). En múltiples ocasiones, esta trama resulta poco convincente ante la comunidad, razón por la que se recurre a las prohibiciones y la censura (Mendoza, 2016).

Hasta la segunda guerra mundial, lo que predominaba era la historia de los libros escolares, distinguidos claramente de la novela, pero décadas después la frontera no era ya tan nítida; por ello es que Ferro (1996, p. 162) afirmaba que había “más verdad en las novelas de Soljenitsin o de Bivok que en los trabajos ‘científicos’ del Instituto de Historia de la URSS”, razonamiento que se extiende a algunas universidades que se encontraron bajo dictaduras en Latinoamérica, o en los Estados Unidos durante la “guerra fría”. O lo que se ha narrado en el caso de México: en la época prehispánica, cuando los aztecas comenzaron a imponerse en el valle, sus líderes

decidieron que debía adorarse a uno de sus héroes, Huitzilopochtli, para que los pueblos sometidos tuvieran respeto y miedo. Para divinizarlo borraron otros registros, como los de los toltecas. Cuando sube al poder Izcóatl, las pinturas que registraban un pasado distinto al de los dominadores fueron señaladas de “guardar mucha mentira”, surgiendo así “una ‘historia oficial’ azteca, destinada a legitimar su dominación sobre los pueblos subyugados” (Crespo, 2009, p. 17). Pareciera que esa fue una herencia que posteriormente los grupos de poder en el México del siglo XX administraron. Esa traza de pensamiento de buenos y malos ha sido el juego oficial para dibujar el pasado de nuestro país. Historia de villanos y traidores llenan la historia patria.

Cierto es que la historia oficial se modifica según el grupo que llegue al poder, pues un control político e ideológico es la intención de tal vigilancia. En el caso de México, en prácticamente todo el siglo XX el poder lo tuvo un partido político, y de ahí emergió un férreo control sobre lo que del pasado se relataba: se contienen ciertas narraciones y otras se ocultan, silencian u olvidan. La historia oficial incluye, por definición, olvidos. Los olvidos son huecos que quedan en los relatos sobre el pasado, que son impuestos desde las altas esferas que decretan qué sí y qué no van a contener, para poner un caso, los libros de texto de Historia. Ese dicho que señala que siempre hay una historia oculta en la familia opera para los grupos que se extienden largo tiempo en el mandato porque, en diversos casos, mantener el control, dominio y lealtad de la población únicamente con relatos puede no ser suficiente, y entonces se recurre a prácticas punitivas.

La población, no obstante, puede sublevarse ante ciertas imposiciones, ante ciertas formas de gobierno, ante expresiones autoritarias y violentas de control. Eso sucedió en la segunda mitad del siglo XX: una serie de movilizaciones y protestas, huelgas y confrontaciones se sucedieron contra los poderes local o federal, por las formas autoritarias y violentas de su actuación. Médicos, maestros, ferrocarrileros, estudiantes, entre otros actores, levantaron la voz y

protestaron, aun cuando obtuvieron como respuesta la intervención de la policía o el ejército, y la detención de sus dirigentes o la muerte, como ocurrió con dos manifestaciones pacíficas realizadas en la Ciudad de México: el 2 de octubre de 1968 y el 10 de junio de 1971. Los estudiantes parecieran ser de los más aguerridos, los que a pesar de las formas violentas en que se les ha tratado cuando protestan públicamente, siguen manteniendo formas abiertas de organización y desafíos al gobierno. En 1999 otro movimiento universitario tuvo un final violento, no con muertos, pero sí con estudiantes encarcelados.

En este capítulo se recuperan dos expresiones estudiantiles: la de 1968 y la de 1999. La intención es proponerlos, desde el ámbito de la memoria colectiva, como dos momentos de un episodio de los movimientos sociales y estudiantiles, como un capítulo del pasado reciente en México. Incorporarlos al registro del pasado mexicano es ensanchar la visión del presente, de cómo se han modificado ciertas relaciones políticas, y del orden democrático que se está forjando en nuestro país.

En agosto de 2020, ya como titular del Ejecutivo, Andrés Manuel López Obrador declararía que su victoria, en parte, era producto de lo ocurrido décadas atrás con distintos movimientos sociales, entre ellos el de 1968. Más adelante diría que por la resistencia de 1999 se mantenía la gratuidad de la educación superior en el país. Tal reconocimiento de un presidente mexicano no se había dado, pues se evitaba el tema o se denostaba a alguno de los movimientos. En su momento Vicente Fox quiso reivindicar el movimiento de 1968, pero siendo él de las filas de la derecha se le tomó más como uno de sus tantos exabruptos que como una forma legítima de dar un punto de vista sobre la gesta de aquel año.

Ahora, a más de cinco décadas del movimiento que cuestionó severamente el orden autoritario vigente, y a poco más de 20 años del movimiento que resistió la embestida del poder que le apostaba a la privatización de la educación superior, se puede, independientemente de los ciclos, dar cuenta del ideal, de los anhelos, del ímpetu

de esos jóvenes que se rebelaron contra un autoritarismo indeseable (Rodríguez, 2018, p. 13), de esos movimientos que han impactado la vida política y social del país. Su eco, 50 y 20 años después, se hace escuchar.

## EN LA MEMORIA COLECTIVA: 1968

*El contexto.* 1968 es un año de movilizaciones juveniles en varias partes del mundo, de protestas en distantes puntos del orbe como París, Nueva York, Berlín, Madrid, Tokio y Praga, entre otros; las resistencias antiimperialistas como espectro alrededor de los movimientos sociales: la guerra de Vietnam y Ho Chi Min, la Revolución cubana y el Che Guevara. Es también el momento del movimiento de “Amor y Paz”, el oleaje contestatario es el contexto en el que se desarrolla la emergencia estudiantil de 1968. Lo cual no quiere decir que todo lo anterior haya determinado el 68 mexicano; no, de ninguna manera. Es solo que hay que tomar en consideración estos elementos para entender en qué marco se fue forjando la protesta estudiantil en nuestro país. Al respecto hay que señalar un dato interesante: en una de las marchas los universitarios portaban imágenes de Ho Chi Min y del Che, al grito de “¡Cuba sí, Yankees no!”. Esto fue usado por la clase política, para acusar a los estudiantes de ser parte de la “conjura comunista” que amenazaba con desestabilizar la “paz y tranquilidad social” de más de cuatro décadas en que supuestamente vivía México. Para la marcha siguiente, los estudiantes salían a las calles con las imágenes de Villa, Zapata y otras figuras nacionales, como para advertir que también del lado nacional había revolucionarios a los cuales reivindicar. En otra ocasión, se caminó en silencio como respuesta al señalamiento de que eran unos “desordenados” y “gritones” que no hacían más que desmanes y perturbaban la tranquilidad de la ciudad con sus consignas “revolucionarias”. Y así se cubrieron la boca con cinta adhesiva y aislante para mostrar que podían manifestarse sin grito alguno: el

silencio, finalmente, también simbolizaba la ecuanimidad de un movimiento poderoso.

La insurgencia popular estudiantil de 1968 se caracterizó por una serie de elementos innovadores que creó en su seno. Fue un movimiento, visto a distancia, que cuestionó una serie de estructuras dominantes, de valores conservadores, con una práctica política autoritaria. A la distancia, puede advertirse que heredó a futuras generaciones una serie de procesos, valores, formas de organización y posibilidades de transformación.

*El principio.* Todo empezó, según las diversas fuentes, con la riña entre estudiantes de dos escuelas; aparecieron los granaderos, siguieron a los muchachos, entraron a las instalaciones de una de las escuelas y golpearon a quienes encontraban a su paso, lo que provocó indignación. De ahí en adelante vinieron las protestas y la represión de los cuerpos policiacos; las protestas arrecian y la represión se intensifica; estamos en julio de 1968. Durante una de las marchas, al ver pasar camiones militares, los estudiantes gritaban: “¡Libros sí, militares no!” (Guevara, 2004, p. 121).

*El pliego petitorio.* Con el desarrollo de los acontecimientos y la represión encima, los estudiantes se dieron a la tarea de darle forma a lo que se denominó un pliego petitorio, seis puntos en los que se demandaba: I) libertad a los presos políticos; II) destitución de dos jefes de la policía; III) extinción del cuerpo de granaderos; IV) eliminación de los artículos 145 y 145 bis sobre la disolución social; V) indemnización a víctimas de la represión, y VI) deslinde de responsabilidades respecto a los actos represivos. Se puede observar que ninguno de los seis puntos se circunscribe de manera exclusiva a la universidad o al sector estudiantil, pues los rebasan y por mucho. La demanda de la libertad a los presos políticos no contemplaba solo a los estudiantes detenidos hasta ese momento, pues incluía a los de otras organizaciones que se encontraban tras las rejas, tales eran los casos de los luchadores sociales Demetrio Vallejo y Valentín Campa. Esto constituyó el eje central, la columna pública de la revuelta estudiantil de aquel 68; sobre esos seis puntos

iban a girar la Ciudad de México y otros estados del país alrededor unos meses. Para lo que va ocurriendo Jorge Volpi (1998, p. 223) expresará: “las pocas muestras de desconfianza habían sido desestimadas sin prisas con el acendrado orgullo por décadas de tranquilidad”; y agrega: “los esporádicos conflictos de estudiantes en Morelia y Tabasco no habían tenido mayores consecuencias y se habían desvanecido, también, en las últimas páginas de los diarios”.

*La organización.* El movimiento se dotó de una instancia de decisiones desde la cual se delinearán las acciones, se definirán los pasos a seguir, las formas de conseguir los seis puntos de su pliego y alrededor del cual se organizarán los estudiantes: el Consejo Nacional de Huelga (CNH). El CNH tenía un carácter peculiar: la revocabilidad. Al comienzo estaba integrado por representantes de las diferentes escuelas, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), El Colegio de México (COLMEX), la Universidad Autónoma Chapingo, la Universidad Iberoamericana, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Escuela Nacional de Maestros, entre ellas; después se incorporaron representantes de otras universidades, algunas del interior del país. Pues bien, cada asamblea local elegía a sus delegados y en el momento que lo consideraba adecuado, por su mal desempeño, porque no actuaban de acuerdo con lo acordado localmente o por cualquier otra razón, los revocaban de su cargo y elegían a un nuevo representante; la democracia más acabada, según los planteamientos del CNH: “un organismo demasiado vasto, heterogéneo y horizontal” (González de Alba, 1971, p. 83).

Fue en esa instancia donde se acordaban, en ocasiones en jornadas de largas noches, los rumbos del movimiento, previa discusión en las escuelas. Cuestiones muy delicadas, como por ejemplo la concepción del diálogo público, se debatían ahí. Se recuerdan las interminables discusiones en la asamblea plenaria del CNH y las consecuentes diferencias entre pumas de la universidad y burros blancos del politécnico: los primeros por encontrarse más anclados en las ciencias sociales, eran partidarios de las discusiones

“abstractas”, del “rollo”, “puro choro” les espetaban los representantes de las otras escuelas; y los estudiantes del IPN en lo “concreto” cual su formación técnico-pragmática (Guevara, 2004).

*Las movilizaciones y las brigadas.* Los sesentayocheros desplegaron todo un operativo de movilizaciones para permear de su entusiasmo a los habitantes de la Ciudad de México, porque hay que recordar que el centro de este descontento fue la capital, sin menospreciar las movilizaciones en diferentes estados del país. Pues bien, los estudiantes de las instituciones de educación superior hicieron acto de presencia en todos los rincones de la ciudad: mercados, calles, barrios obreros, pueblos como Topilejo (en el sur, en el límite de la capital), y algunos ya no solo se pensaban en la visión universidad-fábrica, sino en la universidad-campo, de ahí que varios grupos después del 68 hayan optado por ir a trabajar con organizaciones de masas en el campo, con las tesis de Mao Tse Tung en la mochila y en el pensamiento. Estos jóvenes se dieron a la tarea de organizar primero manifestaciones en torno a sus centros de estudio, luego a copar el corazón de la ciudad, el Zócalo, el centro político del país, que representaba la toma de la capital por sus estudiantes y el pueblo que los acompañaba. El apoyo de la gente se manifestaba, entre otras cosas, por la represión de que eran objeto los estudiantes. Y estos, en el ingenio de la propaganda, trazaban grafos y pintas donde se leían cosas como: “Vacune a su granadero”; “Desaparición del cuerpo de granaderos”, con la silueta de un gorila-granadero de fondo; “Este diálogo no lo entendemos”, y la imagen de un tanque militar en avanzada. Asimismo, bautizaban a sus aulas y auditorios con nombres como el de “Camilo Torres” y “Che Guevara”, al tiempo que advertían: “hoy todo estudiante con vergüenza es revolucionario”, para terminar sentenciando en las calles que “ni cárcel ni opresión detendrán nuestra lucha”.

Un elemento que resultó innovador y efectivo fue la creación de las llamadas brigadas que, con volantes y botes en mano, se desplegaban por toda la capital; informando, volanteando, discutiendo con la gente en los camiones, en las plazas, en los parques, en los

mercados, convenciendo y allegándose recursos para el financiamiento del movimiento. Los activistas del 68 se contaban por miles, así que hay que imaginar la cantidad de brigadas que salían todos los días a informar y contrarrestar las campañas del poder y de los sectores conservadores que se desplegaban en los medios, principalmente la televisión. Con volantes y a través de la cultura oral, que por tradición mantiene la memoria, se presentó, palmo a palmo, la lucha en las calles contra la campaña gubernamental que pretendió desprestigiar al movimiento. Este aspecto de las brigadas constituye otro elemento novedoso en la cultura política de los movimientos sociales: no se había visto antes tanta movilidad de gente en brigadas, miles de jóvenes desdoblándose para convencer a la sociedad de sus justas demandas. Total, que la ciudad vivía en agitación permanente.

*El diálogo público.* Un instrumento que supieron explotar los estudiantes fue la demanda de diálogo público. La propuesta era sencilla y clara: la confrontación de ideas, de posiciones, de argumentos tanto de las autoridades del país como de los estudiantes, y quien tuviera los mejores razonamientos, que convenciera a la población (como se hacía en la Antigua Grecia con los retóricos). En su momento, el CNH expresó: “confiamos en que ahora el diálogo público en el que desde un principio hemos insistido no sea de nuevo rehuido y que para ello el poder ejecutivo designe a los funcionarios que considere competentes para llevarlo a cabo” (Guevara, 2004, p. 208). El gobierno, finalmente, no cedió a tal petición y no se pusieron de acuerdo. Desde entonces ha sido una táctica de los movimientos la utilización del diálogo, pues ahí se muestra la capacidad de argumentación y convencimiento, y la razón que le asiste a cada bando.

*Respuesta del poder.* No contestó favorablemente a las demandas del movimiento, ni al mecanismo del diálogo como forma de ir hallando soluciones. En cambio, abrió otras puertas en la lógica autoritaria. Antes hay que diferenciar, en este caso, la respuesta que el estudiantado obtuvo por parte de las autoridades universitarias, en

especial del rector de la UNAM, Javier Barros Sierra y, por la otra, del gobierno federal. En el primer caso, Barros Sierra protesta por la actuación de la policía y por la agresión que sufre una de sus escuelas cuando le dan un bazucazo; acompañó y marchó con los estudiantes; estuvo, con la calidad moral del rector, en esa lucha contra el poder público. El gobierno lo obligó a posicionarse, a tomar partido por uno u otro bando, y optó por sus representados, por el sector que le da vida a la universidad: sus maestros y sus estudiantes. En el segundo caso, la autoridad gubernamental se dedicó a criminalizar, a denegar y descalificar al movimiento y a sus participantes. La llamada “conjura comunista” que, según la versión oficial, se perpetraba contra nuestro país, justificó a los ojos de los sectores conservadores la respuesta que el Estado dio a los reclamos estudiantiles.

El gobierno mexicano no solo negativizó al movimiento, sino que se dedicó a darle una respuesta digna de un Estado autoritario: golpeó, encarceló y masacró estudiantes. Primero utilizaría a granaderos y policías, después al ejército, con la justificación de la “conjura internacional” en su contra; mostró a un Estado incapaz de entender y atender la disidencia social y sentarse a negociar; simuló, el 1 de septiembre de ese año, su disposición al diálogo, que quería llegar a un acuerdo con el CNH, pero mientras extendía una mano, la otra sostenía el garrote con el que se dedicaba a reprimir a los estudiantes en las calles. El gobierno ya había actuado años antes de esa manera: con los médicos, con los ferrocarrileros, con los maestros, con los estudiantes en otras partes del país; ya había atacado con la policía y el ejército los movimientos campesinos de Chihuahua, al grupo de Gámiz y Pablo Gómez, al de Genaro Vázquez y la Asociación Cívica Guerrerense, y al movimiento campesino-magisterial de Lucio Cabañas. ¿Por qué habría de actuar de otra manera en esta ocasión? ¿Por qué tratar de forma diferenciada a los estudiantes cuando, al parecer, había obtenido resultados positivos con su forma violenta? En este tenor, el 18 de septiembre, el ejército toma Ciudad Universitaria (UNAM) y el 23, el Casco de

Santo Tomás (IPN). El desenlace es algo conocido: la masacre en Tlatelolco el 2 de octubre.

### **EN EL RECUERDO SOCIAL: 1999-2000**

Es necesario aclarar, primero, que hay similitudes y discrepancias entre el movimiento estudiantil de 1968 y el de 1999-2000. Hay discrepancias, pero de lo que se trata es de señalar las similitudes como forma de continuidad, de la adquisición de identidad y de la proyección de futuras protestas. Muchas de las prácticas del movimiento de fin de milenio fueron recuperadas de lo sucedido en 1968. No fue un elemento repetitivo sino, como lo refleja la memoria colectiva: en ocasiones queda la sensación de que el tiempo no ha pasado, que hay permanencia, y las prácticas sociales extienden fórmulas que han sido significativas en momentos previos.

*El contexto.* A diferencia del 68, en 1999 no se tenía a dónde mirar. Se había derrumbado el bloque socialista, había tenido un revés en las urnas la revolución nicaragüense, habían firmado la paz las guerrillas salvadoreña y guatemalteca con sus respectivos gobiernos. ¿Qué se tenía?, ¿a dónde se podía voltear? Pareciera que nada estaba pasando, de ahí que cierto pensamiento mediático a la de entonces la haya denominado “generación X”. Lo único que ofrecía el panorama era el movimiento zapatista, si bien cada vez se notaba más desdibujado, y una guerrilla denominada “dura”, la del Ejército Popular Revolucionario. Se tenía que mirar muy atrás para tener más referencias; parecía que se debía empezar de nuevo, pero sobre la base de lo conocido, y es que algo se compartía con la generación del 68: el hartazgo por la forma autoritaria en que estaban sumidos la Universidad Nacional y el país. No se les tomaba en cuenta para ninguna decisión, no existían; el precepto salinista (que enunció, por supuesto, Carlos Salinas de Gortari) encajaba bien en ese momento: ni los veo, ni los oigo. Se tuvo que emerger ante la embestida económica: el cobro de cuotas en la máxima casa

de estudios del país. En el fondo también estaba una cultura política y la concepción de universidad: una fábrica universitaria, un Harvard de segunda división, frente a una universidad generadora de conocimiento, ciencia y cultura. Las autoridades posicionadas en el primer proyecto y los estudiantes en el segundo.

*El primer paso.* El comienzo del movimiento estudiantil de 1999-2000 fue una especie de combinación de lo sucedido en el 68. Cuando el rector Francisco Barnés de Castro lanzó su propuesta de cuotas, de lo que se trató fue de encontrar un “pretexto” que, como en el movimiento estudiantil de 1986-1987, defendiera la educación pública y gratuita. En el fondo, lo que estaba presente, como en 1968, era el hartazgo en torno a un sistema vertical y autoritario que desde los años setenta se enquistó en la UNAM: la toma de decisiones unilaterales, una consulta al viejo estilo priista simulando que se tomaba en cuenta a la comunidad, el manejo discrecional del presupuesto, la supeditación a políticas ajenas a la propia universidad y administrarla como si fuera una fábrica o empresa que presta servicios y sus estudiantes son meros usuarios (y así lo dejaba ver el nuevo Reglamento General de Pagos que presentó el rector). Esto es que, como en el 68, se trataba de levantar la voz contra una forma autoritaria y defender lo que se percibía como un derecho: la educación pública. De alguna manera, lo que se perfilaba en el movimiento estudiantil de 1999-2000 era la recuperación de las formas del pasado, las tácticas con las que se había movido el estudiantado de 1968. Maurice Halbwachs habló de memoria colectiva, que puede ser concebida como un proceso social de reconstrucción del pasado vivido y/o experimentado por un grupo, colectividad o sociedad (Fernández Christlieb, 1991). Desde esta postura, el recuerdo social no es otra cosa sino el intento por sentir y mostrar en el tiempo y el espacio que hay una continuidad con alguna experiencia pasada (68-99) y saberse parte de una identidad mayor, porque los proyectos siguen, en este caso, la lucha estudiantil. Eso era justamente lo que estaban haciendo los estudiantes en los noventa. Si se quiere fechar el principio del movimiento, bien se puede

situar en febrero de 1999, cuando se anuncia la propuesta de modificación al Reglamento General de Pagos (RGP).

*El pliego petitorio.* Como en el 68, el pliego petitorio de los estudiantes de fin de siglo lo constituyeron seis puntos: I) abrogación del RGP; II) rompimiento de los vínculos con el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL, ajeno a la UNAM); III) derogación de las reformas de 1997 (que eliminaban el pase automático de bachillerato a licenciatura); IV) realización de un Congreso Democrático Resolutivo; V) ajuste del calendario escolar para la conclusión del semestre, y VI) ninguna sanción para los participantes en el movimiento. La forma de solucionarlos: a través de un diálogo público. Esos fueron los seis puntos del movimiento estudiantil. Quien fuera dirigente en el 68, Luis González de Alba (1999), criticaría que el presente movimiento no tenía imaginación, pues prácticamente calcaba tanto el número de demandas como la táctica de diálogo del movimiento de los sesenta, pero con el que nada tenía que ver. No obstante, bien puede coincidirse con Enrique Florescano (2001) que la memoria tiene una función práctica: heredar lo vivido y aprovecharla para la sobrevivencia del grupo como recuerdo; el autor lo expresa así: la función inicial de la memoria fue afirmar la identidad del grupo y asegurar su continuidad. Eso estaba sucediendo en 1999.

Puede decirse que los contenidos de los pliegos petitorios del 68 y de 1999-2000 muy poco o nada tienen que ver, pero es interesante mostrar que tiene mucha semejanza con el pliego de 1986-1987, otro movimiento estudiantil que se consideró a sí mismo heredero de 1968. Sí, se circunscribe al campo de la educación y de la Universidad, pero con un impacto hacia la sociedad: ¿qué es si no la exigencia de educación pública y gratuita? Y, por supuesto, que se retoman las formas de los números del 68, y el contenido del 86-87.

*La organización.* Si bien el movimiento estudiantil de fin de milenio se dotó de su Consejo General de Huelga (CGH), y no fue de alcance nacional como el del 68, sí retoma elementos de su estructura: delegados por escuelas nombrados en asambleas y revocables

cuando éstas lo determinaban. Ese mecanismo se inicia en 1968, se reproduce en 1986-1987 y se mantiene para 1999-2000. La forma de tomar acuerdos en gran medida es herencia de 1968: esas largas horas, noches enteras, discutiendo lo mismo la táctica y nimiedades, como bien lo dijo Luis González de Alba (1971): en el 68 se llevaron todo un día alegando el carácter público de una llamada telefónica. Pero ello le otorgaba sentido a la existencia del grupo mismo. Y sí, también había los que esgrimían sus “rollos” interminables y los que eran “concretitos” (como en el 68), siendo en esta ocasión de la propia Universidad. Por eso se acordó en el CGH poner tiempo a las participaciones. Por otro lado, aunque el CGH pretendía, y muchos declaraban no tener “líderes” ni “figuras” con la llamada rotatividad, no se impidió que los medios informativos identificaran a ciertas personas como cabezas visibles del movimiento.

*Las movilizaciones y las brigadas.* Quizás en este punto es donde más se puede percibir una recuperación del 68, pues se trae la forma de trabajo de las brigadas: en los primeros meses se ven múltiples grupos de estudiantes por toda la ciudad: mercados, paradas de microbuses, parques, el metro, las calles y hasta los centros comerciales, en santa cruzada contra la campaña que en los medios se desplegó, como en 1968, contra los estudiantes. Se llegaron a contar por cientos de miles los volantes que el CGH distribuyó y carteles que se pegaron por toda la ciudad. En junio, cuando el CGH no acepta las cuotas voluntarias como solución al conflicto, se desata una ofensiva contra el movimiento, una inmensa campaña en medios: “se decidió sacar un millón de volantes y se sacan... se imprimieron un millón, en una semana se repartieron” (Leticia Contreras, comunicación personal, 19 de septiembre de 2019). La división del trabajo era la labor de cada día, nuevamente el 68 se hacía presente, pues como la huelga duró meses se tuvo que hacer vida cotidiana en las escuelas, a grado tal de compartir salones, cuartos o dormitorios. En algo sí se distinguió el movimiento del CGH del CNH: en las consultas realizadas primero a los estudiantes y luego a la sociedad, para preguntarles sobre las demandas y justeza

del movimiento estudiantil. Pero esa diferencia no hace más innovador al movimiento estudiantil de 1999-2000, puesto que las consultas son herencia del zapatismo; por ahí también se recuperaron ciertas prácticas, se hizo un ejercicio de memoria.

*El diálogo público.* Si algo atraviesa a los dos movimientos de esta segunda mitad de siglo, es su insistencia en el diálogo público como forma de solución de las demandas planteadas. Tanto en el 68 como en el 1999-2000, la forma en que se debía de solucionar el conflicto era el diálogo, el contraste y discusión de propuestas de cara a la sociedad. En los dos casos se cuestionaba la forma de tomar decisiones y de solucionar los problemas: en lo oscurito. La esencia del diálogo constituye una forma de involucrar a los estudiantes y a la sociedad en general, de ser parte de la solución, en cierta medida, de los problemas de la Universidad Nacional o del país. No solo ser espectadores, sino una especie de árbitros. En el 68 el diálogo no se efectúa, en el 99 las autoridades no querían esa fórmula, y al final al intentar hacer un esfuerzo en esa ruta, se trunca. La salida no dialogada estaba ya tomada, y la supuesta disposición al diálogo era en realidad una apuesta por el desgaste y el cansancio.

*Respuesta del poder.* Como en el 68, lo que ocurrió fue que, desde el comienzo del conflicto, las autoridades gubernamentales (de las cuales las universitarias en el 99 fueron un apéndice) se dedicaron a atacar al movimiento estudiantil. Las categorías de “profesionales de la protesta”, “terroristas”, “grillos”, “fósiles” y otros epítetos que la prensa y la televisión recuperaban, fueron parte de la campaña con que las autoridades pretendieron desprestigiar y bloquear al naciente movimiento estudiantil, incluso desde antes de que este tomara forma. Hicieron también uso del chantaje: que los estudiantes no querían a su universidad y por eso no deseaban pagar cuotas, que gastaban más en cigarros y en unas cervezas que en el pago por inscripción. Trataban de justificar torpemente, como en el 68, su ofensiva. También del presidente de entonces, Gustavo Díaz Ordaz, aprendieron: no eran parte de la “conjura comunista”, pero sí eran manejados por grupos “externos y ajenos a la UNAM”, por ejemplo,

el Partido de la Revolución Democrática (PRD), que gobernaba la Ciudad de México. Ahora no se querían enrarecer las olimpiadas, como en el 68, pero sí se quería enrarecer el clima político por el próximo proceso electoral, el del año 2000. Todo esto muestra que las autoridades también recuperan las estrategias de sus antecesores o, más bien, no han cambiado sus prácticas autoritarias y criminalizadoras. De ahí que hayan decidido responder a los seis puntos del pliego petitorio y la demanda de diálogo con granaderos, fuerzas del orden, y decidieran que la Policía Federal Preventiva se estrenara durante ese conflicto al tomar las instalaciones universitarias los días 1 y 6 de febrero del año 2000. Primero se les reprimió en las calles, luego en las escuelas, finalmente se detuvo y mandaron a cientos de estudiantes tras las rejas. Estudiantes presos, como en 1968.

## LAS ENSEÑANZAS DE LA MEMORIA

El movimiento estudiantil puede ser abordado desde diferentes perspectivas: la económica, la sociológica, la histórica, la política, la antropológica, entre otras, pero aquí interesa abordarlo desde la memoria colectiva por una razón: para que no se queden en el olvido un par de luchas que no entran en el retrato y relato histórico de este país, o si entra alguna de ellas (1968) lo hace por la puerta trasera, con una versión a modo de la visión del poder. De las tragedias y sus narraciones también está construida una sociedad, como se ha indicado líneas arriba (Amar, 2010). Y hay que reconocer algo: pareciera que la memoria (en cualquiera de sus denominaciones y acepciones) se está poniendo de moda, y eso implica un riesgo: su banalización o creer que se ha discutido lo suficiente sobre los excesos del poder que se han querido omitir u olvidar y, en parte, eso sucede porque hay relatos a modo, que no reparan en las víctimas.

Sobre lo ocurrido el 2 de octubre de 1968 están pendientes varios aspectos: de dónde provino la orden de disparar contra la manifestación en la Plaza de Tlatelolco; fincar responsabilidades sobre

los responsables; cuántos grupos en el gobierno estaban en pugna y quién emboscó a quién en las altas esferas del poder. Más aún, y es lo relevante desde la postura de la memoria colectiva: reconocer que se trató de un acto de violencia de Estado, reconocer que eran estudiantes pacíficos y que ellos no montaron una provocación, como oficialmente se dijo en un principio y se mantuvo durante un tiempo. Que haya una reparación por el daño hecho a ese sector de la sociedad, esto es, que se considere a las víctimas (Mate, 2005), así sea medio siglo después.

En efecto, al paso del tiempo se ha seguido difundiendo la versión oficial de que hubo provocadores en Tlatelolco y que el ejército solo respondió a las agresiones, versión que dejó por escrito quien fuera secretario de la Defensa Nacional (SEDENA) durante el 68, Marcelino García Barragán, y lo hizo porque a él y la institución castrense les endosaron la responsabilidad de la matanza (Aguayo, 2018). No hubo reconocimiento oficial de la existencia y actuación del grupo paramilitar Batallón Olimpia, que detuvo a los dirigentes del CNH y disparó hacia la Plaza de las Tres Culturas. Como puede advertirse, hay otros actores involucrados, y se vuelve necesario reconstruir ese pasaje doloroso del pasado mexicano.

Asimismo, lo ocurrido durante 1968 y 1999-2000 hay que recuperarlo, pues cuando la memoria se elimina no queda más que un pueblo sin identidad, sin pasado, condenado a que le construyan el presente y decidan su futuro. En gran parte eso reflexiona George H. Mead (1929) cuando advierte que el pasado es una edificación social, determinada por los intereses del presente. Lo ocurrido en el movimiento del 99 es algo que desde la lógica de la memoria colectiva que plantea Halbwachs (1950), constituye una necesidad del presente, del espíritu, en este caso del espíritu cívico y democrático que se está edificando, y en consecuencia, se vuelve necesario recuperar lo ocurrido en términos de esfuerzos de un sector de la sociedad por mantener ciertas libertades y derechos, como la educación pública. El de 1999-2000 fue un movimiento estudiantil vapuleado, atacado, denigrado, que marchó a contracorriente de

la lógica del poder económico y político del país, incluso contra los dictámenes de políticas educativas impuestas desde el exterior. Resistió en una larga huelga de más de 10 meses. Para terminarlo hubo que reprimir y meter a la cárcel a cientos de estudiantes. La gratuidad se mantuvo y cientos de miles han pasado por las aulas de la máxima casa de estudios de México, jóvenes sin recursos económicos que de otra manera no podrían cursar una licenciatura. De hecho, se ha indicado que alrededor de dos terceras partes de quienes estudian en la UNAM son la primera generación de su familia en hacerlo (*La Razón*, 2019).

De estos dos sucesos, que aparentemente fueron derrotados, se pueden sacar lecciones: “los humanos hemos pasado una buena parte de nuestra historia proponiendo utopías maravillosas”, aunque luego se padezcan los resultados (González de Alba, 2002, p. 257). Dar cuenta de lo ocurrido se vuelve una obligación (Bergalli y Rivera, 2010). Narrar los sueños de una generación, narrar los anhelos y las luchas que el poder ha intentado borrar por comodidad o una lógica autoritaria, se trata de recuperar esas “experiencias del horror y desmemoria” (Amar, 2010, p. 10; Bergalli y Rivera, 2010). Hay una necesidad de reconstruir desde el dolor y desde la dificultad de relatar lo sucedido porque puede resultar significativo para otras generaciones. Apostarle a la memoria contra las formas de imposición del olvido, recuperar las experiencias de los aparentemente derrotados, como una especie de resistencia contra el relegamiento: “los derrotados no se dan por vencidos, han tomado la decisión de persistir y, tercios, se obstinan en sus convicciones” (Amar, 2010, p. 12). En las supuestas derrotas se acarrean los signos de los tiempos: en el caso del 68, el autoritarismo imperante en diversas esferas de la vida social. En el caso de 1999-2000, las formas verticales de toma de decisiones en las universidades, y el intento por privatizar la educación superior.

Hay variadas formas de mantener en la memoria estos eventos, y de alguna manera así ha sucedido, la historia da cuenta de ello. Vienen en este momento dos casos. El primero, un poema que

circuló sobre todo de manera oral, recitado, provocó la atención de la policía de París; dichos versos fueron escritos por gente que dominaba las letras impresas, y ponían en la escena pública cuestiones de alcoba de un rey; estamos en el siglo XVIII (Darnton, 2011, p. 11). Ocultar dicho poema era la labor de los censores y de la policía. Detener la comunicación subversiva ha sido una labor titánica que no siempre se logra, y en este caso, la tradición oral mantuvo dichos versos. Con música previa acomodaron la narración para dar cuenta de situaciones que querían mantener a posteriori: “la canción fijó a Luis XV en una memoria colectiva alimentada por estímulos orales, y al hacerlo perpetuó la mitología de los *rois fainéants* [reyes ociosos]” (Darnton, 2011, p. 200). El otro caso es el de los *gouettes*, una especie de “sociedades cantantes que se popularizaron desde 1820 en Francia, siguiendo la tradición de las sociedades epicúreas”, constituidas principalmente “por obreros y artistas o, más bien, obreros-artistas, que se reunían a comer, beber y, sobre todo, cantar juntos”, solían tomar “la música de una pieza muy conocida, improvisaban sobre ella y creaban otras letras, caracterizadas por su tono subversivo y picaresco. Fuente de propagación de ideas socialistas, comunistas y anarquistas fueron prohibidas por Napoleón III en 1831” (Ranciere, 2010, p. 20). En México, algo similar ha descrito Sergio González Rodríguez (1990) en su libro *Los bajos fondos. El antro, la bohemia y el café*.

Pues bien, cierta cultura oral, algunas canciones, varias adaptaciones musicales, determinados libros y algunos eventos y marchas conmemorativas han logrado mantener con cierta presencia estas dos gestas estudiantiles. Hay una serie de enseñanzas del movimiento de 1968 que han sido recuperadas por el de 1999, diversas prácticas que se realizaron durante cerca de un año que duró el movimiento de fin de siglo son herencia de aquella gesta, y han repercutido en el futuro, son retomadas por nuevas generaciones, como ocurrió con las movilizaciones que se efectuaron en 2018 en la UNAM contra los grupos porriles. La memoria es la única garantía de la continuidad de los movimientos estudiantiles y sociales; el olvido es el

síntoma de la derrota. Como ha sostenido Mario Benedetti: el olvido está lleno de memoria. En ese tenor, se vuelve necesario volcarse hacia la memoria colectiva de los grupos que han sido golpeados, reprimidos, encarcelados y ensangrentados: “la memoria es, en primer lugar, la vigencia de las injusticias pasadas; el reconocimiento de que una injusticia perdura mientras no es satisfecha”; segundo, “el aviso de que, si no se concibe el presente como respuesta a la injusticia pasada, la reproduce” (Mate, 2005, p. 10).

La disputa en las sociedades actuales sigue siendo, entre otras cuestiones, la lucha entre el olvido y la memoria. Cuando el primero se va ampliando la segunda tiende a empobrecerse, a dejar estrecho el pretérito de una colectividad. El manejo ideológico de la memoria es relevante para los grupos de poder, dictar qué si se puede exponer y qué ocultar es una gran apuesta. Milan Hübler diría: “para liquidar a las naciones, lo primero que se hace es quitarles la memoria. Se destruyen sus libros, su cultura, su historia. Y luego viene alguien y les escribe otros libros, les da otra cultura y les inventa otra historia. Entonces la nación comienza lentamente a olvidar lo que es y lo que ha sido. Y el mundo circundante lo olvida aún mucho antes” (Kundera, 1978, pp. 227-228). A contrapelo, deben recuperarse esas memorias que están en las casas, que se narran en contrasentido de la historia oficial, que reivindican gestas, fechas, sucesos, lugares, monumentos que han querido ser eclipsados por el poder o que simplemente no han sido considerados (Brossat, Combe, Potel y Szurek, 1990).

Es plenamente un ejercicio de memoria el que se propone aquí, con una clara intención, asumida desde la perspectiva aquí suscrita: la memoria mantiene cierto pasado significativo para que sea útil al presente y a los tiempos por venir. Se propone que la memoria colectiva sirva para la liberación de los hombres y no para su sometimiento, que contribuya a sanar los dolores de la sociedad. Enseñar en la historia de México que el presente también se ha forjado con movilizaciones y organizaciones estudiantiles (además de los centenarios y bicentenarios revolucionarios); que, pese a las represiones

a las que fueron sometidas, estas expresiones contestatarias han logrado tener eco en la sociedad y en la democracia que se está forjando en la actualidad en nuestro país. Lo cual es perfectamente entendible en el marco de su actuación, porque por ejemplo, grupos que participaron en el movimiento estudiantil de 1968, después de la represión tomaron distintos rumbos: algunos se fueron a la guerrilla, otros optaron por forjar organizaciones populares; unos más asesoraron sindicatos, se fueron al campo a organizar grupos, fundaron partidos, publicaron revistas... llevaban sus virtudes y defectos: “un voluntarismo a prueba de derrotas, una vocación de terquedad... una idea de que la política es moral” (Taibo II, 1991, pp. 113-114).

En el caso de la identidad denominada nacional, también hay que contraponer o dar cuenta de otras gestas y otras maneras de concebirse; de alguna manera, es necesario desandar esa visión única de identidad y apostar más, en todo caso, a identidades locales o regionales o “internacionales” (transfronterizas), identificaciones de grupo con respecto a ciertas trazas, devenires, sucesos, tragedias, victorias, que posibiliten una diversidad (incluso si entran en conflicto), pues eso diverso es lo que constituye a una sociedad. No suprimir ciertas luchas o resistencias sería la consigna o apuesta.

Paco Ignacio Taibo II (1998, p. 12) en su libro *Arcángeles*, narra historias de revolucionarios heterodoxos, herejes, con una “vocación de recolección de abuelos perdidos”. Advierte que realiza una cierta historia y elogio de la derrota. Pero también indica que el recuerdo puede ir más allá del homenaje, precisamente en la narración de estos personajes poco visitados por la historia de las victorias. Finalmente, un sueño. Como un sueño fue el de los estudiantes del 68 y del 99.

## COLOFÓN/INVITACIÓN

Ante la insistencia de un dictaminador de realizar una propuesta para trabajar estos temas, se esbozan unas líneas. En este caso, se plantea retomar algunos elementos de los dos movimientos, como

ejes de memoria-continuidad, y mostrar, de esta forma, la manera en que puede darse cuenta de expresiones estudiantiles de protesta. Por ello se establecen siete características comunes a ambos movimientos estudiantiles.

1. *El contexto.* Dar cuenta del momento que se vive cuando surge un movimiento estudiantil. En el caso de lo ocurrido en 1968: el contexto de la guerra fría, la explosión juvenil y estudiantil durante ese año. La protesta cultural, política y social que se enarboló, y la forma anticontestataria que tomaron estos movimientos. En el caso de los hechos en la UNAM de 1999-2000, el avance del neoliberalismo sobre la educación, el intento de privatización de la educación superior y la defensa del proyecto de educación gratuita.
2. *El principio.* Dar cuenta de que un movimiento puede iniciarse por la represión de que es objeto un evento no político y cómo se va aumentando el conflicto por la respuesta de la autoridad. Que no necesariamente es algo que se propongan los estudiantes, como en el caso de 1968. En cuanto a 1999-2000, el intento de las autoridades universitarias por incrementar las cuotas a los estudiantes y su negativa a escucharlos ante tal embestida.
3. *La organización.* Cuando el conflicto se avizora, los estudiantes crean una instancia de organización y dirección del futuro movimiento: una organización. En el caso de 1968 fue el Consejo Nacional de Huelga (CNH) y en 1999-2000, el Consejo General de Huelga (CGH).
4. *El pliego petitorio.* Una vez desatado el conflicto, deben plantearse las demandas para que se solucione la problemática, es decir, elaborarse un pliego petitorio. En el caso del 68 fueron seis puntos, y en el de 1999-2000, también seis. De no haber solución, el conflicto continúa.
5. *Las movilizaciones y las brigadas.* Los sesentayocheros desplegaron todo un operativo de movilizaciones para dar cuenta

de sus demandas a la población, y brigadeos en que informaban a la gente para convencerla de su postura, y a la vez recolectaban productos y dinero para sostener su lucha. El movimiento de 1999, de alguna manera replicó esta estrategia, lo cual les resultó de utilidad.

6. *El diálogo público*. La propuesta era sencilla y clara: hablar frente a los micrófonos y que la población considerara los argumentos que ahí se pudieran expresar: la de las dos partes en conflicto. Esto, en contraparte a la forma tradicional en que la clase política resuelve estas situaciones: en lo oscuro. El movimiento de 1968 dio pie a esta manera de resolución del problema, y el de 1999-2000 la recuperó como mecanismo abierto de solución.
7. *Respuesta del poder*. En 1968, el gobierno federal decidió no dialogar con los estudiantes, pues no tenía elementos para enfrentar los argumentos sobre unas sencillas demandas: tolerancia y tomar en cuenta a la juventud; disminuir el autoritarismo imperante. En 1999-2000, las autoridades universitarias no escucharon a los estudiantes inconformes con el aumento de cuotas y decidieron apostar a que la huelga se desgastara al paso del tiempo. En ambos casos, el poder no consideró a su contraparte, lo subvaloró.

Estos constituyen unos ejes de trabajo muy puntuales para ejemplificar dos movimientos estudiantiles que han sido claves en la conformación del presente político del país. Se trata, en este caso, de una especie de menú en el que es factible inscribir la enseñanza de dos expresiones estudiantiles, donde el profesor puede elegir uno o varios de los ejes, y los estudiantes, de igual forma, solicitar que se profundice en uno u otro punto de los propuestos. Y así, construir un conocimiento sobre los movimientos estudiantiles.

Hay otras formas, y esas corresponden a otras propuestas, que en este libro también se expresan.

## REFERENCIAS

- Aguayo, S. (2018). *El 68. Los estudiantes, el presidente y la CIA*. México: Ediciones Proceso.
- Amar, A. (2010). *Instrucciones para la derrota. Narrativas éticas y políticas de perdedores*. Barcelona, España: Anthropos.
- Bachelard, G. (1932). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bergalli, R. y Rivera, I. (2010). *Memoria colectiva como deber social*. Barcelona, España: Anthropos.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Bloch, M. (1925). Memoria colectiva, tradición y costumbres. A propósito de un libro reciente. En M. Bloch (1999), *Historia e historiadores* (pp. 223-232). Madrid, España: Akal.
- Blondel, C. (1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Brossat, A., Combe, S., Potel, J. y Szurek, J. (1990). *En el Este, la memoria recuperada*. Madrid, España: El Magnánim.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Candau, J. (1998). *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Sol.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chihu, A. (coord.). (2002a). *Sociología de la identidad*. México. Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Crespo, J. (2009). *Contra la historia oficial*. México: Debate.
- Darnton, R. (2011). *Poesía y política. Redes de comunicación en el París del siglo XVIII*. México: Cal y Arena.
- Eco, U. (1998). A todos los efectos. En J. Carrière, et al., *El fin de los tiempos* (pp. 215-272, 280-283). Barcelona, España: Anagrama.
- Ferro, M. (1981). *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferro, M. (1996). Cómo se enseña hoy día la historia. En H. de Gortari y G. Zermeno (eds.), *Historiografía francesa. Corrientes temáticas y metodologías recientes* (pp. 159-165). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Florescano, E. (2001). *Memoria mexicana*. México: Taurus.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Chihu (coord.), *Sociología de la identidad* (pp. 35-62). México: Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

- González de Alba, L. (1971). *Los días y los años*. México: Booket.
- González de Alba, L. (1999, 1 de octubre). 1968-1999. La UNAM ante dos presidentes. *Nexos*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=9421>.
- González de Alba, L. (2002). *Las mentiras de mis maestros*. México: Cal y Arena.
- González, S. (1990). *Los bajos fondos. El antro, la bohemia y el café*. México: Cal y Arena.
- Grayling, A. (2001). *El sentido de las cosas*. Barcelona, España: Ares y Mares.
- Guevara, G. (2004). *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68*. México: Cal y Arena.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París, Francia: Félix Alcan.
- Kundera, M. (1978). *El libro de la risa y el olvido*. Barcelona, España: Seix Barral.
- La Razón (2019, 1 de junio). UNAM: 70% de alumnos, primeros en su familia en ir a la universidad. Recuperado de <https://www.razon.com.mx/mexico/unam-rector-enrique-graue-wiechers-investigacion-estudiantes-estadisticas-educacion-superior-universidades/>, el 20 de junio de 2020.
- Le Goff, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, P. (1958). *Si esto es un hombre*. Buenos Aires, Argentina: Mila Editor.
- Mate, R. (2005). *A contraluz de las ideas políticamente correctas*. Barcelona, España: Anthropos.
- Mead, G. (1929). La naturaleza del pasado. *Revista de Occidente*, 100 (1989), 51-62.
- Mendoza, J. (2016). Lenguaje y silencio como materiales de la memoria colectiva y el olvido social. *Psicumex*, vol. 6 (2), 4-26.
- Mendoza, J. (2019). Memorias y narrativas del movimiento estudiantil de 1968 en México: a 50 años. *Quaderns de Psicologia*, vol. 21 (3), 1-15.
- Proust, M. (1913). *En busca del tiempo perdido. Por el camino de Swann*. Madrid, España: Millenium.
- Ramos, R. (1989, septiembre). Maurice Halbwachs y la memoria colectiva. *Revista de Occidente* (100), 63-81.
- Ranciere, J. (2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Ricoeur, P. (1999). Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico. En F. Barret-Ducrocq (dir.), *¿Por qué recordar?* (pp. 24-28). Barcelona, España: Granica.
- Rioux, J. P. (1997). La memoria colectiva. En J. P. Rioux y J. F. Sirinelli (dir.) *Para una historia cultural* (pp. 341-371). México: Taurus.
- Rodríguez, A. (2018). *Ecos del 68*. México: Ediciones Proceso.
- Said, E. (2001). Cultura, identidad e historia. En G. Schröder y H. Breuninger (comps.), *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión* (pp. 37-53). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Taibo II, P. I. (1991). *68*. México: Joaquín Mortiz.

- Taibo II, P. I. (1998). *Arcángeles. Doce historias de revolucionarios herejes del siglo XX*. México: Planeta.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, España: Herder.
- Todorov, T. (2000). *Memorias del mal, tentaciones del bien*. Barcelona, España: Península.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Volpi, J. (1998). *La imaginación y el poder*. México: Era.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, España: Paidós.
- Wiesel, E. (1999). Prefacio. En F. Barret-Ducrocq (dir.) *¿Por qué recordar?* (pp. 11-13). Barcelona, España: Granica.



**RELATAR EL PASADO DESDE LO VIVO:  
LA HISTORIA ORAL Y LA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA**

*Alfredo Ruiz Islas*

El término “historia oral” permite designar dos elementos distintos de la operación historiográfica: es una metodología –o, según prefieren algunos, una técnica (Fraser, 1993)– destinada a obtener cierto tipo de información acerca del pasado; a la vez, son los relatos que se construyen a partir de esa misma información (Abrams, 2010). ¿Qué tipo de información es esta? Información que, en principio, se asume como de primera mano. Es decir, información proporcionada por quienes fueron testigos de un hecho determinado, que son depositarios de una tradición o que toman parte de un acontecimiento en particular. Información que, por lo regular, solo existe en el ámbito de la oralidad, fuera del cual pierde las marcas que le dan identidad (Naput, 2018).

La historia oral ha ganado aprobación a lo largo de las últimas décadas debido a dos temas cardinales: uno, el retroceso de quienes atribuyen la seriedad, la validez y la confiabilidad de los relatos históricos a la asunción de posiciones objetivas frente a los problemas de estudio, lo que a su vez deberá tener como base el análisis profundo y concienzudo de una amplia evidencia documental; otro, la

paulatina aceptación, como fuente para el trabajo histórico, de todo lo que, de distintas formas, se relacione con los terrenos móviles, inestables y difusos de la memoria, sea esta considerada como un asunto individual o colectivo.

El vínculo particular que se construye con el pasado al recurrir a las herramientas de la historia oral ha hecho que, desde el ámbito de la docencia de la misma disciplina, particularmente la que tiene lugar en los niveles educativos básico y medio, se le vea cada vez con mayor interés. ¿Las razones de ello? Hay, a mi entender, tres de suma importancia: la primera tiene que ver con la posibilidad que brinda la historia oral de constituir a un sujeto vivo como sustento del pasado, lo que genera una sensación de cercanía entre este y quien lo estudia, cercanía que es difícil de percibir desde otras perspectivas. En tanto, el segundo es el hecho de que recurrir a ese mismo sujeto vivo permite indagar en un terreno por lo general vedado para el estudioso del pasado: el de los sentimientos, los pensamientos, las sensaciones y las impresiones que generan los acontecimientos. En este sentido, la historia oral abre la puerta para entender cómo es que la gente comprende lo que sucede a su alrededor y cómo construye distintas representaciones sociales; cómo es que, siguiendo a Luhmann (2002), el individuo transita de una observación de primer orden a una de segundo orden; es decir, cómo es que, de ser un simple observador de la realidad, se transforma en un observador de su propia observación y esto mismo le permite tomar nota de los criterios que gobiernan su percepción. Esto se relaciona con el tercer punto a considerar: la capacidad de la historia oral para evidenciar el modo en el que cada persona se relaciona con su pasado, lo construye y lo deconstruye en función de su presente y, por último, lo organiza en un relato que resulte congruente en su aquí y su ahora.

Las siguientes cuartillas estarán dedicadas a ampliar los argumentos recién señalados, de modo tal que sea clara la forma en la que el estudio de la oralidad puede influir, de forma positiva, en la enseñanza de la historia dentro de los niveles básico y medio. Aun

cuando no se expondrá con detalle qué es la historia oral, qué hace o cómo es que lo hace –dado que la bibliografía existente sobre la materia es amplia–, no se dejarán de hacer los apuntes necesarios a este respecto cuando la ocasión lo requiera. Sin embargo, el centro de la exposición se ubicará en torno a la manera en la que el empleo de la historia oral en el ámbito escolar puede ayudar a la revaloración de la disciplina histórica por parte de los sujetos a los que está dirigida la enseñanza y cómo, dentro de este proceso, es imprescindible repensar la memoria, plantearla en plural –las memorias– y explorar los alcances didácticos con los que cuenta cada una de las distintas formas en las que estas pueden encontrarse en un entorno determinado.

## **LA HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LO AJENO**

No son pocos los estudios que hablan acerca del escaso o nulo impacto que, para los adolescentes que cursan la enseñanza básica y media en distintas partes del mundo, tiene el estudio de la historia. ¿Qué se argumenta a este respecto? Que la historia, esa historia que circula en las aulas, se cuenta en los libros de texto, es objeto de sesudos debates académicos, se cuele en los discursos políticos y hace acto de presencia en los medios de comunicación y hasta en los videojuegos, no le dice nada a los alumnos de primaria, secundaria o bachillerato. En el mejor de los casos, les dice muy poco. Le dirá algo al alumno que está predispuesto para entender, al alumno interesado en la materia, al que gusta de leer y enterarse de temas históricos. O sea, a una minoría. Al resto no le dirá nada. Y no se lo dirá porque, según apuntan distintos estudiosos, esa historia no responde las preguntas que el alumno tiene acerca de su presente (Pagès, 2009); no tiene proximidad con el ámbito vivencial de ese mismo alumno, incluso cuando retrata elementos del pasado reciente (Benadiba, 2012); existe exclusivamente en el entorno de la clase y del libro de texto, no en la realidad o, al menos, no en la

realidad con la cual tiene contacto (Muñoz y Pagès, 2012); no le da elementos para entender por qué el pasado era distinto del presente (Barton, 2010); se reduce al clásico acto memorístico y repetitivo (Sáiz Serrano y Fuster García, 2014) o relata acontecimientos sucedidos en lugares que no son el suyo propio (Ortega Noriega, 1993, p. 7). Por lo tanto, esa historia es incapaz de generar cualquier clase de explicación que sea funcional para el alumno; en consecuencia, se convierte en algo irrelevante (Ibáñez–Etxeberria, Gillate, Madariaga, 2015).

Como es de sobra conocido, no existe una única solución al problema mencionado, una receta mágica que despierte el interés del alumno por el estudio de la historia en un mundo en el que su vida diaria está concentrada en resolver su presente y, ocasionalmente, en reflexionar acerca del futuro, no en conocer un pasado que, desde su perspectiva, no tiene nada que ofrecerle simplemente porque ya pasó y, en la medida en que ya pasó, no ejerce ningún influjo sobre él. Una buena cantidad de especialistas coinciden en señalar que solo mediante el acercamiento de los temas que se revisan en los programas de estudio a la realidad del alumno será posible que este incorpore la historia al abanico de sus intereses. Solo al hacerle entender que ese pasado tiene algo que ver con él y que, de distintas formas, ese pasado se encuentra en él y en lo que lo rodea, habrá alguna posibilidad de que el alumno se aproxime a la historia. Acercar el pasado al presente producirá un aprendizaje significativo; uno que no consista en la habitual repetición de los contenidos enunciados –o, peor aún, dictados– por el docente en el aula, sino que involucre la resignificación, la puesta en los términos propios del alumno, de eso que ha escuchado, leído y, de alguna manera, razonado a través de distintas actividades didácticas.

Acercar la historia a la realidad del alumno. Contra lo que pudiera parecer, en el medio nacional, la idea no es nueva en absoluto. Al menos desde la reforma educativa planteada en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se reconoce la necesidad de hacer que la historia lleve a cabo una relación precisa entre el presente y

el pasado (Juárez Casas, 2005, p. 121); o sea, entre el tiempo vivido por el alumno y el tiempo narrado en los materiales educativos. A partir de esta mención inicial, los programas de estudio –los que abordan la historia como asignatura o a las ciencias sociales como área de conocimiento– han tenido a bien incorporar menciones, a veces amplias, a veces escuetas, sobre lo que ha terminado por constituirse como el deber ser del docente en este campo específico del conocimiento: presentar los conocimientos históricos de forma tal que al alumno le resulte fácil apropiarlos. O, dicho de otro modo, enunciarlos en un modo tan cercano, tan actual y tan palpable que le sea imposible rechazarlos.

Ahora bien, en la práctica, ¿es factible hacer que el pasado se acerque al presente? Sobre todo, ¿es una estrategia válida para encarar la enseñanza de la historia? Según ha señalado Plá (2009), no. O, al menos, no en la forma en la que se ha implementado este acercamiento porque, entre otras cosas, tiende a construir al pasado solo en función de aquellas áreas del presente que despiertan el interés de alguien, lo mismo del profesor que del alumno o, incluso, de quienes elaboran los programas de estudio y los libros de texto. Todo lo que no halle una conexión con el presente no tendrá cabida en la explicación histórica que se construya. Y aun cuando este tipo de selección es connatural a la práctica historiográfica –dado que es potestad del estudioso determinar qué será lo que aparezca en su relato de acuerdo con el criterio que emplee, la perspectiva que asuma, las fuentes de que disponga y los lectores a los que se dirija–, lo cierto es que, en un entorno escolar, cualquier eliminación indiscriminada de contenidos puede crear un sesgo en los conocimientos transmitidos, puede generar asimismo vacíos con repercusiones a distintos niveles y, en última de las instancias, puede dar la idea de que la conformación del mundo es producto de un proceso lineal, continuo, progresivo e incluso de carácter evolutivo.

Además de esto, hay un problema de orden teórico que opera en contra de la mencionada aproximación del pasado al presente. Uno tan simple como contundente y que reside en el hecho de que

el pasado no puede acercarse al presente porque el pasado no es una entidad física que exista o que sea posible convocar de alguna manera para ser estudiada en tanto tal. Al no existir, el pasado se constituye como lo otro, lo diferente, y esta condición es la que permite el funcionamiento de la historia, dado que su finalidad reside en estudiar el pasado como eso que es distinto del presente, eso que tiene características distintas del presente y que, de alguna manera, es preciso comprender, no con base en los criterios que imperan aquí y ahora, sino en los que lo tornan único y diferente en su allá y entonces. A partir de esto, acercar el presente al pasado se antoja una tarea imposible porque la historia no está inscrita en el pasado como tal, sino en alguna clase de soporte, sin importar si se trata de un libro, un periódico, una carta, incluso un objeto: algo que incita una evocación de ese pasado en el presente de una forma particular, dependiente de las condiciones que imperen en ese presente en concreto y que, por consiguiente, le darán una forma determinada al pasado que se evoca.

Poner sobre la mesa el término “evocación” no es gratuito. Por el contrario, hablar de lo que se evoca –y que, por ello mismo, se invoca– es hablar del pasado que se acerca al presente. No en términos estrictos, no a través de la recreación del acontecimiento, no de forma tal que se pierda de vista la diferencia entre pasado y presente y se incurra en los terrenos del anacronismo y la descontextualización. Más bien, de lo que se trata es de pensar a la evocación de la forma más simple, considerando su condición de acto que tiene como fin recordar algo o traerlo a la memoria. Para ello es preciso ubicar, como soporte del pasado, a un sujeto. Un sujeto que funcione como puente entre el pasado y el presente. Un sujeto que, desde el presente en el que se encuentra, apele a su memoria para evocar los acontecimientos del pasado y construya así un discurso que, de manera simbólica, conecte ambos tiempos.

Lograr que, de algún modo, el pasado se aproxime al presente, requiere de la memoria. Hacer que la memoria se vuelque en el presente y construya un discurso que explique al pasado desde las

categorías de ese mismo presente, pero sin perderlo de vista en su condición de otro y diferente. Y, justamente, acceder a la memoria de manera eficiente, construir fuentes para el conocimiento del pasado y permitir que, de algún modo, el presente entre en contacto con el pasado, es la tarea a la que, habitualmente, se dedica la historia oral.

### **APROXIMAR EL PASADO**

La historia oral, decía páginas atrás, es un método o, si se prefiere, una técnica. Una forma –para no entrar en debates estériles– de obtener información sobre el pasado susceptible de aprovecharse en la construcción de relatos históricos. El modo en el que lo hace es mediante la realización de entrevistas con quienes han tenido algún tipo de contacto con los acontecimientos que se indagan. Las entrevistas requieren de preparación, de reflexión en torno al problema y de un análisis detallado de los sujetos a los que habrá de instituirse como portadores de la memoria. Por consiguiente, quien investigue el pasado desde la oralidad requerirá informarse acerca de lo que va a buscar antes incluso de aproximarse al primer testigo; deberá saber, con antelación, algunos de los pormenores del asunto que le interesa, para a partir de ello estar en posibilidad de trazar un cuestionario que formule preguntas inteligentes, que estimule la memoria del otro, que le permita recordar y trabar un relato coherente, útil (Meyer y Olivera de Bonfil, 1971).

Hacer historia oral, entonces, no parte de la improvisación. Hablando específicamente del uso que de ella puede hacerse en el salón de clases, como medio para despertar el interés de los alumnos por el estudio del pasado, la expresión “hacer historia oral” no puede ser equivalente a lanzarse a las calles solo a hacer preguntas; no es, tampoco, cazar personas al vuelo, en cualquier sitio, y acribillarlas con cuestionamientos acerca de lo que piensan, lo que sienten o lo que perciben. Mucho menos se trata de buscar qué es lo que la

gente cuenta solo por el placer de recolectar historias o solo por conocer los relatos que circulan en un sitio determinado. Hacer historia oral es una forma específica de allegarse a la memoria, una forma que privilegia las categorías del pensamiento histórico y que, por lo mismo, es distinta de las aproximaciones que llevan a cabo los especialistas de otras disciplinas (Garay, 2019). Será, entonces, el paradigma histórico el que, al mostrar la diferencia entre el pasado indagado y el presente en el que ese pasado se manifiesta, dejará ver la articulación entre tres términos elementales en el quehacer historiográfico: antes, ya no, ahora. Términos cuya comprensión, como cualquiera puede ver, resulta primordial si de lo que se trata es de adentrar a los alumnos en el estudio de la historia; en la comprensión de lo que lleva aparejado algo que parecería, a simple vista, tan simple como lo es el hecho de pensar históricamente, comprender la historicidad –esto es, la diferencia– de los fenómenos ocurridos en el tiempo y en el espacio y entender las particularidades que le confiere a esos fenómenos el haber ocurrido en un momento y un lugar en específico.

No es este texto el sitio adecuado para dilucidar si la historia oral es el medio ideal –o no– para recopilar datos precisos en torno a distintos fenómenos del pasado (Chourio López, 2013); tampoco lo es para determinar si, necesariamente, toda investigación cifrada en la oralidad debe deconstruir los relatos existentes y poner, en su lugar, los producidos por quienes, *a priori*, se asume como intencionalmente relegados de la historia (Torres Gámez, 2019); menos todavía para dejar en claro si lo que intenta es explicar acontecimientos o efectuar denuncias que conduzcan a la reparación de los perjuicios sufridos por un individuo o una colectividad en el pasado (Saab, 1997). No obstante, lo que sí es pertinente apuntar es el hecho de que la historia oral, por el modo en el que se concibe y las premisas sobre las que se construye, adquiere una condición militante difícil de soslayar (Benadiba, 2015). El historiador que trabaja con fuentes orales asume que dará la palabra a quienes no la han tenido, a quienes tienen algo que decir y que, por las razones que

sea, no han podido hacerlo. En consecuencia, el texto que produzca hará manifiesta la posición en la que se ubica y tendrá claro que la historia que narra no es aquella que se elabora desde una pretendida objetividad –o, al menos, desde una cauta neutralidad–, sino que estará alineada con los discursos de aquellos a los que recurra para informarse. Con la versión que, de los hechos, tengan aquellos que presten sus recuerdos.

¿Es esto censurable? ¿Le quita a la historia oral seriedad, como algunos pretenden? ¿La torna inutilizable dado su carácter subjetivo, parcial e incompleto? De ninguna manera. A estas alturas es claro que toda fuente está impregnada de la subjetividad de quien la compone, es parcial en la medida en que muestra aquello de lo que habla desde la perspectiva de quien le da forma y está incompleta en tanto su redactor solo puede percibir aquello que está capacitado para tomar en cuenta –o lo que desea considerar–. Sin embargo, conviene tenerlo presente. Sobre todo si de lo que se trata es de hacer de la oralidad la herramienta para acercar a los alumnos al estudio de la historia: lo que menos se necesitaría sería descalificar al método, los supuestos de los que parte y los resultados que obtiene, con base en un prejuicio objetivista. Es imprescindible superar este primer escollo para estar en posibilidad de adentrarse en las particularidades de la historia oral y averiguar qué se hace con esa subjetividad, esa parcialidad y esa incompletitud, cómo se lidia con ellas y, por supuesto, cómo se les saca partido.

La historia oral no solo toma partido: además, democratiza la escritura de la historia. Esto puede suceder de dos maneras: la primera, al considerar los testimonios de quienes, como se ha mencionado, han quedado fuera de los textos históricos tradicionales, lo que implicaría que la democratización de la historia se relaciona con la apertura de los relatos a un mayor número de voces, a una mayor cantidad de discursos, con base en los cuales será posible comprender fragmentos del pasado distintos de los habituales (Luna Morales, Salinas Chávez, Muñoz García, 2013). La segunda, al involucrar a los mismos protagonistas de los acontecimientos, a

los miembros de su comunidad, o a algún observador cercano, en la recopilación de los testimonios orales (Samuel, 1980). De esta forma, la apertura a esas “otras voces” de las que recién se ha hablado se vuelve un asunto más amplio, dado que no solo conlleva la incorporación del discurso vertido por el testigo en tanto informante, sino que este mismo puede inquirir a sus iguales acerca de un determinado fenómeno, lo que tiene una ventaja adicional: el conocimiento del tema que le otorga su posición dentro de la comunidad redundante en la posibilidad de integrar cuestionarios distintos de los que haría un investigador externo, tal vez mejores o, cuando menos, diferentes; sin duda, de una mayor profundidad, atentos al detalle, al punto fino, al modo en el que se tejen los lazos sociales en el grupo, a la consideración de lo que, para otro, posiblemente permanecería oculto (Rosas Olvera y Camarena Ocampo, 2005). Asimismo, el hecho de que las preguntas se realicen desde dentro del ámbito comunitario permite a los sujetos que las formulan saber cuáles son los límites de sus entrevistados, cuáles son los temas en los que pueden adentrarse y cuáles son tabú, en qué momento pueden presionar al otro para que responda y cuándo corren el riesgo de transgredirlo (Portelli, 2017).

Apelar a las posibilidades didácticas de la historia oral debe tomar, como punto de partida, la reflexión seria en torno a las condiciones que deben poseer las tres entidades que intervienen en el proceso de construcción de la fuente histórica basada en la memoria: el informante, el entrevistador y el elemento que constituye el vínculo entre ambos, el cuestionario, con la memoria como un cuarto elemento adyacente al primero —y del que me ocuparé más adelante—. No es solo enviar al alumno a entrevistar a sus familiares, a sus amigos, a sus conocidos o a sus vecinos, sin importar quiénes son y qué es lo que tienen que decir. Por el contrario, debe hacerse hincapié en la necesidad de que esa información se obtenga en condiciones adecuadas y de forma tal que sea utilizable como base para la construcción de un relato histórico. Así, el informante debe ser alguien capacitado para proporcionar información útil, lo

que implica que sea alguien que haya tenido contacto con los fenómenos que interesa investigar de una forma en específico –ya sea que se trate de un acontecimiento, la memoria de un acontecimiento o la tradición construida a partir de un acontecimiento–, pero también alguien cuyo estado físico e intelectual le permita dar un testimonio aprovechable. En tanto, el entrevistador debe ser consciente de que frente a él hay un ser humano, una persona que posee información, pero que puede verse afectada de distintos modos al momento de recordar y transmitir lo que sabe y que, por lo mismo, es posible que decida no contar, o que cuente solo una parte de lo que sabe, o que intencionadamente modifique lo que sabe a fin de experimentar en menor medida el sufrimiento, la vergüenza o la nostalgia asociada a eso que recuerda y que se le pide que transmita a ese que tiene frente a sí (Ruiz Islas, 2010).

Finalmente, por lo que respecta al cuestionario, y aunque parezca una obviedad, debe tenerse presente que es un instrumento diseñado para buscar información, no para corroborar lo que el entrevistador supone que sabe en torno a lo que investiga (Aceves Lozano, 1999). Más allá de qué tan abierta o qué tan cerrada sea la entrevista –es decir, qué tanto se deja al informante hilar con libertad sus ideas o, por el contrario, se le señalan los temas que son de interés para el entrevistador–, importa no olvidar que, a la par que la entrevista debe ordenar sus preguntas de forma tal que estas estimulen la memoria del entrevistado, ninguna de ellas deberá inducir su respuesta, no deberá afirmar ni negar, no deberá presuponer ni involucrar juicios de valor y mucho menos tratar de que el informante diga algo en específico. Se busca que sea el discurso del otro el que prevalezca; el discurso de ese al que se ha buscado para inquirirle acerca de lo que sabe o ha presenciado. Hacer lo contrario –es decir, recurrir a un informante y realizarle una entrevista de forma tal que solo pueda responder lo que conviene al investigador– no solo es una falla ética: es, a todas luces, un absurdo.

Mucho se ha discutido –y habrá de seguir discutiéndose– en torno al peso que debe tener la información obtenida a través de

las entrevistas de historia oral en el *corpus* de materiales que se emplean en cualquier indagación histórica. ¿Puede constituirse como la base de la investigación? ¿Es, por el contrario, un material de apoyo, el complemento de lo que se encuentre en fuentes de tipo convencional –documentos de archivo, cartas, bibliografía–? No es posible decirlo. En el ámbito que ocupa a estas páginas –es decir, el escolar–, parece evidente que el discurso obtenido a través de entrevistas tiene un carácter distinto del que se encuentra en los materiales de consulta histórica habituales. Su función será conectar los acontecimientos que podrían incluirse en el rubro de las “grandes narrativas” –las historias mundiales, nacionales o incluso estatales– con los acontecimientos sucedidos en el plano local. Aproximarse a una persona y preguntarle acerca de lo que ha visto, lo que ha vivido y de lo que se ha enterado busca saber qué significado tiene ese paso del tiempo en un conjunto concreto de individuos, cómo su percepción da cuenta de ese paso del tiempo, a qué tipo de fenómenos da lugar algo tan abstracto –pero de efectos tan concretos– como el propio paso del tiempo. Es ir un paso más allá de la enunciación del hecho histórico y entrar en la dimensión de lo subjetivo, de la percepción de ese hecho, de las consecuencias prácticas que el mismo habría tenido en un grupo de personas históricamente determinadas. Luego entonces, todo indica que la información que coleccionen los estudiantes metidos a investigadores de la memoria será complementaria a la que puedan ubicar en otra clase de fuentes. El decir comunitario, la conseja popular, el habla tradicional, con todo el valor que poseen, no pueden sostenerse por sí mismos, no pueden llevar a la construcción de un saber insular en el que la historia local aparezca en una condición de excepcionalidad en relación con otras historias. El alumno tendrá que encontrar el modo en el que se relacionan con esa otra historia, la historia que está en los libros y en los artículos de consulta, la historia que se conmemora en el calendario cívico nacional, la que aparece en discursos especializados y de divulgación. Debe ubicar el significado de lo general en lo particular para así entender las peculiaridades que tiene lo particular. O sea, su historicidad.

La historicidad de un sitio en concreto, del sitio que habrá de servir como punto de partida para la construcción del pasado por parte de los alumnos, está contenida, de algún modo, en la memoria local. Una memoria plural, definida por el nicho social en el que se encuentran sus distintos depositarios, por las expectativas de cada uno, por su contacto con los acontecimientos y por su capacidad para procesarlos, significarlos y ensamblarlos en narrativas de distinta naturaleza. Conviene, para cerrar esta exposición, realizar unas cuantas precisiones en torno a eso mismo: la memoria.

### EL PASADO, LA MEMORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

¿Dónde termina la memoria y comienza la historia? Es la pregunta que se hace una nutrida cantidad de especialistas y a la que intentan dar respuesta, lo mismo desde la psicología que desde la antropología o la filosofía. Y, por supuesto, desde la historia. Sin embargo, sus respectivos argumentos distan mucho de llegar a algo parecido a un consenso. Hay quien ubica la memoria al mismo nivel que la historia (Cuesta, 2009) y quien sitúa a la segunda por encima de la primera (Meyer, 1998); hay quien piensa que la memoria se convierte en historia al abandonar el campo del habla, fijarse por escrito y transmitirse de esta forma a través del tiempo y del espacio (Halbwachs, 2004, 53-87) y quien deja en claro que, aun cuando ambas tienen el mismo objeto de aproximación –el pasado–, lo consideran desde puntos de vista distintos, además de que la naturaleza de cada una las haría inconmensurables: la historia es, desde este punto de vista, indiciaria –es decir, adquiere credibilidad en la medida en la que aporta pruebas para ello–; en tanto, la memoria es fiduciaria –o sea, requiere ser creída sin aportar más pruebas de su decir que su sola existencia (Ricoeur, 2004).

Una vez más, no es este el espacio para zanjar semejante discusión, dado que sus alcances teóricos rebasan, por mucho, los límites de esta pequeña disertación. Para fines prácticos, desde el punto

de vista que guía estos planteamientos, la memoria es, primero, un auxiliar de la historia: se recurre a la memoria como se recurre a cualquier otra fuente, con el objetivo de responder preguntas relacionadas con acontecimientos ocurridos en el pasado. Segundo, es una entidad que funciona de forma no muy distinta a como lo hace la historia, dado que las operaciones que efectúa sobre ella el narrador –o sea, la persona que, en un momento dado, rememora algún acontecimiento– al externarla son las que lleva a cabo cualquiera que decide construir un relato acerca del pasado, lo que implica que se realicen cortes, ediciones, borrados, acomodados y organizaciones que desnaturalizan al hecho físico y lo transforman en un hecho discursivo. La propia memoria también es desnaturalizada al ser consignada en algún tipo de soporte –una grabación de audio o de video– y, posteriormente, generarse un texto con la transcripción de la entrevista realizada, en la que no constarán los elementos que terminan de redondear el sentido que la palabra hablada tiene para el sujeto: lo paraverbal –lo que, desde una perspectiva retórica, constituiría la *actio*; es decir, el conjunto de ademanes y gestos que acompañan al acto de hablar y que le imprimen un carácter particular a las palabras– y lo preverbal –integrado por los gruñidos, las interjecciones y los sonidos guturales que, por lo general, comunican emociones (Goody y Watt, 1996). Al abandonar el medio oral y convertirse en texto, la memoria se vuelve algo distinto de lo que era inicialmente: ya no es una entidad maleable que se transforma de manera continua para dar cuenta del presente en el que ocurre y dotar a este de continuidad frente al pasado que aborda: ahora adquirirá una forma definitiva, estable. Será *la memoria* y, por esto mismo, tenderá a entrar en conflicto con las posteriores versiones que aparezcan de ella misma; versiones que serán resultado de nuevas evocaciones, surgidas en circunstancias diferentes y, quizá, a propósito de asuntos también diferentes. Con todo y la ruptura que esto significa respecto al pasado como instancia originalmente acaecida y de los distintos presentes en los que se configure la memoria, no dejará de ser un buen medio para constatar,

además de la maleabilidad de la memoria en tanto tal, su propia dependencia de las circunstancias en las que se hace presente; es decir, una vez más, su historicidad (De Jong, 2019, pp. 71-108).

Hablar de la memoria es hablar del pasado que se hace llegar al presente. Del pasado que se invoca y que, dependiendo de las condiciones en las que esto suceda, adquiere una forma particular. ¿De qué se habla entonces? ¿De la memoria o del recuerdo? Parecería que los términos son intercambiables y, en cierta medida, lo son. No obstante, es pertinente distinguir entre el recuerdo, como la imagen particular que un sujeto construye en su mente acerca de un acontecimiento pasado, y que posteriormente transforma en discurso para hacerlo así del conocimiento de otros, y la memoria, que equivaldría a la articulación social de los recuerdos por vía, nuevamente, del discurso. En este sentido, el recuerdo estaría ligado a la experiencia y se enfrentaría a un problema elemental: ¿cómo transmitir esa experiencia y ese recuerdo, dado el carácter íntimo, privado y personal de ambos? (Hoffman, 2004, p. IX). La respuesta está en las condiciones sociales de la memoria. En el momento en el que no es posible hacer de cada uno de nosotros el sujeto de su pesquisa, en el momento en el que no nos bastan nuestros propios recuerdos —o que, incluso, no bastan los recuerdos de los sujetos que viven a nuestro alrededor— para responder a las interrogantes que formulamos sobre el pasado reciente, recurrimos a la memoria. O sea, a los recuerdos articulados y resignificados por una colectividad (Halbwachs, 2004, pp. 25-51).

A estas alturas, son claras las razones que permiten pensar a la memoria como un elemento clave para hacer de la enseñanza de la historia en secundaria y bachillerato, algo atractivo e interesante. La memoria, transmitida por un conjunto de informantes, le permite al alumno palpar la historia, entender la historia, saber que la historia no está encerrada en las páginas de un libro, sino que está a su alrededor y se manifiesta de distintas maneras. No obstante, no todo lo que puede ser contenido en el término “memoria” es homogéneo. No todas las evocaciones del pasado funcionan del mismo modo ni tienen los mismos alcances, no aparecen en las mismas

circunstancias y tampoco tienen las mismas repercusiones sociales ni cuentan con anclajes comunitarios similares. Y, por supuesto, no tienen las mismas capacidades didácticas, no sirven para dar solución al mismo tipo de problemas históricos ni para acceder a la misma clase de información. Es preciso, entonces, saber a qué memoria se puede hacer referencia y en qué circunstancias, no como medio para recitar un rosario de nombres inútiles, sino para saber dónde está cada una de estas memorias, a qué tipo de fenómenos responde, qué hace y cómo funciona.

La memoria es el fundamento de nuestra vida diaria. A través de la memoria es que los sujetos tienen claro el modo en el que funciona el mundo y pueden moverse en él. Esta primera forma de la memoria —a la que podría considerarse como una memoria cotidiana— (Heller, 1987, pp. 19-26) está ligada a la educación —entendida como un proceso amplio y complejo, no reducido a la formación académica—, a la aprehensión de conceptos y normas y a su posterior repetición, de forma tal que el sujeto sepa qué hacer al estar en el mundo y cómo es que debe estar en ese mundo. Esta memoria cotidiana origina una serie de dinámicas interesantes, dado que es transmitida generalmente por vía oral y, a través de esta, se convierte en una memoria comunicativa, una memoria que circula, que hace de los miembros de una comunidad oyentes y hablantes relacionados entre sí por la información que transmiten y modifican, así como por la forma en la que esa misma información adquiere un determinado significado dentro del grupo al que pertenecen y, al mismo tiempo, le da sentido a este (Assmann, 1995).

Al campo de la memoria también pertenecen las representaciones sociales, esas imágenes del mundo presentes en cualquier comunidad que contribuyen a generar sentimientos lo mismo de pertenencia que de seguridad y que se ligan, no tanto a un conocimiento empírico del entorno —es decir, a lo que consta al sujeto a través de la experiencia—, sino más bien al ámbito de la creencia, la conseja, el saber popular que se transmite tanto de forma sincrónica como diacrónica (Raiter, 2002). Representaciones sociales

que es preciso poner en crisis y llevar al plano del conflicto socio-cognitivo, ese que le permite al estudiante comparar aquello en lo que cree con lo que aprende para comprender así el origen de lo que circula a su alrededor y su valor como medio para representar al mundo o, por el contrario, su condición de impostura, junto con las circunstancias que dan origen y fundamento a esa misma impostura (Dalongeville, 2003).

Restaría por traer a la conversación, así sea brevemente, tres conceptos de sumo interés: uno, el de la memoria colectiva; otro, el de la posmemoria; un tercero, el del lugar de la memoria. He decidido agruparlos porque todos comparten una serie de características importantes: la primera, su codificación social. En los tres casos, existe un conjunto de significados establecidos de forma amplia que son los que permiten comprender cuál es el fondo de la memoria, adónde conduce y cuáles son los fenómenos a los que se refiere. El segundo, ligado al anterior, la condición indispensable de lo social como medio para acceder al correlato que termina por redondear el significado dado a la memoria; o sea, la necesidad que se tiene de estar en el lugar en el que han ocurrido los acontecimientos para comprender y aprehender todo lo que no está, de forma manifiesta, en los relatos producidos a partir de la memoria, sino en el terreno de lo velado y lo sobreentendido. Finalmente, los problemas asociados a la transmisión de los contenidos particulares de cada una de estas formas de la memoria y la pérdida progresiva de algunos de sus contenidos marginales, situación que obliga a plantear, como una exigencia, su consignación por escrito, más allá de que, como se indicó en su oportunidad, esto mismo implique la extracción de la memoria de su ámbito natural –el oral– y su transformación en algo distinto de lo que debiera ser.

Acceder a cualquiera de estos tres tipos de memoria social –por llamarles de alguna manera– involucra una serie de particularidades que es preciso considerar al momento de evaluar sus posibilidades didácticas. Así, es evidente que el alumno recurrirá, normalmente, a la memoria colectiva, la memoria de lo sucedido en su comunidad,

la memoria socializada de los fenómenos acaecidos en el sitio donde vive y que se modela a partir de los distintos tipos de relaciones –de poder, sobre todo– que existen ahí y que es preciso desentrañar para entender el fenómeno en toda su magnitud (Weedon y Jordan, 2012). No obstante, también es posible pensar que, en su comunidad, han existido fenómenos violentos, ásperos, cuya carga emotiva haga posible apelar a la posmemoria, la memoria de los sucesos traumáticos que se transmite tanto intergeneracionalmente como transgeneracionalmente y que construye recuerdos vívidos incluso en los sujetos que no han sido testigos –o víctimas– de aquello que relatan. Una memoria que siempre debe estar atenta para responder a cuestionamientos relacionados con la capacidad que tiene cualquier persona para vivir el sufrimiento del otro o con los límites que, naturalmente, puedan ponerse a la empatía y la conmiseración (Hirsch, 2012, pp. 104-111).

Por último, es también posible –muy posible, de hecho– que la memoria a la que se pueda acceder sea la que está anclada a lugares en particular. Lugares que dan asiento a relatos y que pueden ser inicialmente considerados como sitios físicos, pero que rebasan esa condición y se convierten en lugares también simbólicos (Nora, 2008, pp. 19-39). Lugares que ayudan a organizar el recuerdo y que juegan con las condiciones del tiempo presente para dar sentido al pasado y componer o recomponer los acontecimientos que se dan cita en este (Winter, 2010).

En cualquier caso, considerar de forma amplia la memoria ayuda a entender los dispositivos que intervienen en su formación y, más importante aún, cómo influye en las entidades asociadas a ella, particularmente la identidad. En este sentido, es importante poner al alumno en contexto y hacerle ver las transformaciones perceptibles en los patrones identitarios al aplicar una variable temporal a su estudio, de lo que es posible advertir fenómenos como la superposición, la amalgamación, el desvanecimiento o incluso la destrucción de una identidad a partir de la forma en la que la memoria entra en contacto con otras, se combina con ellas y prevalece o, por el

contrario, es eliminada, lo que no es tan infrecuente como parecería en primera instancia (Gur-Ze'ev, 2003).

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas he mostrado, de distintas formas, cómo es que la historia oral puede emplearse para despertar el interés de los alumnos de nivel básico y medio por el estudio del pasado. Cómo es que aproximarse a sujetos vivos y llevar a cabo con ellos entrevistas que recuperen su memoria —o sus recuerdos— ayuda a crear una sensación de cercanía entre el pasado y el presente. Sobre todo, cómo es que permite al alumno acercarse a las tareas que involucra hacer la historia. Justamente esto, hacer la historia, da a entender al alumno que eso mismo, la historia, no es algo que está lejos de él, en ningún lugar o, cuando mucho, en lugares con los que su capacidad para relacionarse es escasa o nula, como serían las bibliotecas y los museos. Hacer la historia, y hacerla a partir de algo tan simple como tomar contacto con una persona viva y real —no un personaje solemne representado en un dibujo o una pintura—, puede mostrarle que el pasado está ahí, al alcance de su mano, listo para manifestarse y, mejor todavía, listo para proporcionarle explicaciones sobre lo que debe ser el centro de su atención: él mismo.

Quizá la pregunta elemental que el docente debe hacerse antes de diseñar cualquier estrategia que involucre a la historia oral tendría que ser una muy simple: ¿para qué estudiamos la memoria? ¿Estudiamos la memoria en sí misma, estudiamos la memoria porque es el medio que tenemos para aproximarnos al conocimiento del sitio en el que estamos o estudiamos la memoria porque es el pretexto para acceder a otra clase de explicaciones; explicaciones que, al final, se movilizan por campos ajenos a ese de la memoria y que terminan por hacerla a un lado? (Klein, 2000). Es una medida importante para comenzar. Saber para qué nos aproximamos a la memoria nos hace ubicar dónde están las fuentes de esa memoria,

cómo podemos allegarnos a ellas y de qué manera resultará utilizable la información que recabemos. Es el primer paso para evitar la improvisación, para hacer, de la recuperación de la memoria, un ejercicio útil y ameno. Para transmitirle al alumno la idea de que la memoria importa. La historia importa. No solo como materia de estudio: importa porque, a fin de cuentas, es lo que le da sustento a la vida misma. A su propia vida.

## REFERENCIAS

- Abrams, L. (2010). *Oral History Theory*. Nueva York, Estados Unidos de América: Routledge.
- Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En G. Garay, (coord.). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora, 9-15.
- Assmann, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. En *New German Critique*, 65, 125-133.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-113.
- Benadiba, L. (2012). Historia oral y educación. Cuando los jóvenes se apropian del pasado. En *Primeras jornadas de la revista Conflicto Social*, 4 (6), 190-195.
- Benadiba, L. (2015). Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad. En *Revista Confluências Culturais*, 4 (2), 90-99.
- Chourio López, D. (2013). Historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia. En *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, 1 (1), 183-189.
- Cuesta, R. (2009). Memoria, historia y didáctica crítica. En *Cuadernos México*, 1, 9-17.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación problema en historia. En *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 2, 3-12.
- De Jong, S. (2019). *The Witness as Object. Video Testimonies in Holocaust Museums*. Nueva York: Berghan.
- Fraser, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. En *Ayer*, 12, 79-92.
- Garay, G. (2019). El uso de las fuentes orales para el estudio de la vida cotidiana. En Gonzalbo, P. (ed.). *La historia y lo cotidiano*. México: Colmex / CEH, 19-45.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Godoy (comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona, España: Gedisa, 39-82.

- Gur-Ze'ev, I. (2003). Destroying the Other's Collective Memory. En *Counterpoints*, 141, 51-67.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.
- Hirsch, M. (2012). *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Nueva York, Estados Unidos de América: Columbia University Press.
- Hoffman, E. (2004). *After Such Knowledge. Memory, History and the Legacy of the Holocaust*. Nueva York, Estados Unidos de América: Public Affairs.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Gillate, I. y Madariaga, J. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. En *Tempo e Argumento*, 7 (6), 204-229.
- Juárez Casas, A. (2005). *Análisis historiográfico del programa de Historia de México 1993 para educación secundaria federal en el Distrito Federal*. Tesis de licenciatura inédita. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Klein, K. (2000). On the Emergence of Memory in Historical Discourse. En *Representations*, 69, 127-150.
- Luhmann, N. (2002). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luna, M., Salinas, J. y Muñoz, M. (2013). Hacia la democratización del quehacer histórico: El proyecto de historia oral en el Programa Universitario de Desarrollo de UAQ en Amazcala, El Marqués, Querétaro. En J. Blázquez, P. Latapi y H. Torres (comps.), *Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*. Querétaro: UAQ / BUAP.
- Meyer, E. (1998). Desconstrucción de la memoria, construcción de la historia. En *Historia, antropología y fuentes orales*, 19, 127-136.
- Meyer, E. y Olivera de Bonfil, A. (1971). La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. En *Historia mexicana*, 21, 2 (82), 372-387.
- Muñoz, E. y Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. En *Clío y Asociados*, 16, 11-38.
- Naput, L. (2018). Los usos de la historia oral. Reflexiones teóricas y políticas en torno a una experiencia de investigación colaborativa sobre las historias de la comunidad sorda argentina. En *Educación y vínculos*, 1 (1), 111-122.
- Nora, P. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Ortega Noriega, S. (1993). *Un ensayo de historia regional. El noroeste de México, 1530-1880*. México: Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Nacional Autónoma de México.

- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En *Cuadernos México*, 1, 39-53
- Plá, S. (2009). El presente como tiempo de la didáctica de la historia. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1241-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf)
- Portelli, S. (2017). El uso de la entrevista en la historia oral. En *Anuario de la Escuela de Historia*, 20, 35-48.
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En A. Raiter (coord.), *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Eudeba, 9-29.
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Rosas, A. y Camarena, M. (2005). *Manantial de historias. El barrio La Fama Montañesa, 1939-1980*. México: Conaculta / Fonca / Colectivo Cultural Fuentes Brotantes.
- Ruiz Islas, A. (2010). *Historias vivas. Un acercamiento a la historia oral*. México: Consejo de la Crónica del Estado de Puebla / Gobierno del Estado de Puebla / Secretaría de Cultura / Patronato del Teatro Principal.
- Saab, J. (1997). El lugar del presente en la enseñanza de la historia. En *Quinto Sol*, 1, 147-167.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de historia de España. En *Investigación en la escuela*, 84, 45-57.
- Samuel, R. (1980). On the Methods of History Workshop. A Reply. En *History Workshop*, 9, 162-176.
- Torres Gámez, I. (2019). Historia y memoria en la escuela bogotana: una mirada desde las epistemes del sur. En M. Rodríguez y H. Guerrero, (coords.), *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*. México: UANL.
- Weedon, C. y Jordan, G. (2012). Collective Memory: Theory and Politics. En *Social Semiotics*, 22 (2), 143-153.
- Winter, J. (2010). Sites of Memory. En S. Radstone y B. Scharz (eds.), *Memory. History, Theory, Debates*. Nueva York, Estados Unidos de América: Fordham University Press.

**CIUDADES DEL PASADO EN EL ESPACIO DIGITAL:  
PROPUESTA PARA EL USO DE FACEBOOK  
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

*Carlos Enrique Torres Monroy*

**INTRODUCCIÓN**

A más de una década de la publicación del libro de Anacleto Pons, *El Desorden Digital* (2013), es innegable el papel que han desempeñado los soportes digitales para los historiadores. Ya sea como archivos, bibliotecas o sitios de internet con contenidos de carácter histórico, las plataformas digitales apuntan a una manera distinta de acercarse y operar con las múltiples fuentes de información para investigar, difundir y enseñar la historia. Desde la óptica de Pons, este proceso de traslado del soporte físico hacia el digital también implica problemas relacionados con la abrumadora cantidad de información, lo que implica consultar un libro “descontextualizado, desmaterializado, con lo que no se lo puede identificar de inmediato, ni clasificarlo o jerarquizarlo” (p. 75). Lo anterior obliga a que los historiadores formulen preguntas relacionadas con la selección, procesamiento y almacenamiento de datos masivos y producidos en tiempo real, como tuits, post, blogs, videos y otras plataformas que cohabitan en el ecosistema digital conocido como

Web 2.0, en el que los usuarios pasan de ser consumidores a creadores de contenido.

Las interacciones de los internautas, a partir de la generación de millones de datos, son visibles en las llamadas redes sociales digitales, entre las que destaca Facebook. Creada en 2004, esta plataforma se distingue por la capacidad de colocar información a partir de textos, imágenes y videos. Sus usuarios, contados por miles de millones, pueden participar en esta comunidad en dos modalidades: el perfil y la página. Mientras que la primera está diseñada a modo de biografía personal, la segunda permite promocionar productos, servicios o causas en común. En el terreno de la historia, así como de otras disciplinas sociales y humanísticas, las redes sociales digitales visibilizan de manera óptima lo que caracteriza al llamado *Big Data*: volumen, variedad y velocidad. Para Miriam Peña y Fernando Sancho (2018), la segunda de estas es la que más se vincula con las humanidades debido a la gran diversidad de fuentes y con las que se pueden diseñar proyectos con múltiples objetos “para proyectar información acerca de un determinado problema de interpretación” (p. 27).

Como ejemplo de esta variedad en Facebook, se encuentran las páginas relacionadas con el pasado de las distintas ciudades a partir de fotografías, recortes de periódicos, postales, entre otras imágenes. Si bien se trata de fuentes con las que los historiadores ya están familiarizados, el espacio virtual donde se almacenan las convierte en objetos distintos, los cuales se pueden copiar, visualizar en dispositivos alternativos a las computadoras (como celulares y tabletas) y modificar su contenido a consideración de las preferencias del autor. Aunque estos y otros sitios de contenido histórico generan retos conceptuales y metodológicos para que los investigadores procesen, analicen y expliquen fenómenos concretos, como por ejemplo las representaciones históricas a partir de memes, también pueden fungir como materiales didácticos. Lo que en este texto se expondrá es una propuesta para el abordaje de páginas de Facebook relacionadas con el pasado de ciudades mexicanas, como

recursos auxiliares para el aprendizaje de la historia a nivel secundario. Pero antes de eso es importante conocer cómo estas fuentes históricas digitales ocupan un lugar en los debates historiográficos.

## MEMORIA Y SENSIBILIDAD EN LOS BITS

El historiador francés Marc Bloch (1952) señaló que “todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él” (p. 55). Décadas después ese todo también incluiría a los bits, los dígitos que en el lenguaje informático se conforman a partir de un código binario 0 y 1, los cuales se leen e interpretan en programas y dispositivos en los que se visualizan textos, imágenes, audios, videos e incluso documentos medievales como los que el fundador de la revista *Annales* debió consultar. Ahora bien, ¿de qué manera este conjunto de bits proporciona información para los historiadores? ¿Cómo interrogar a estos testimonios? Antes de intentar responder estas preguntas, Anacleto Pons propone hacer la distinción entre el traslado de los objetos físicos a formato virtual, a través de la digitalización, y el contenido que nace en la web, como los tuits y blogs, lo cual supone un proceso de “desmaterialización, pues el conocimiento se separa de sus soportes para ser retranscrito, registrado de nuevo, reclasificado, reordenado de acuerdo con un nuevo orden del saber” (2013, p. 181). Esto no solo tiene implicaciones respecto al resguardo y difusión de archivos históricos digitales, sino también a los repositorios que los propios usuarios puedan crear, sean historiadores o no.

Mientras que hay profesionales de la disciplina que comienzan a interesarse en procesar miles de datos de archivos y otras fuentes históricas a través de programas informáticos, existen otros que emplean las redes sociales digitales para difundir temas históricos para el público usuario. Con estos últimos también se encuentran instituciones y particulares que buscan la recuperación de la memoria de ciertos acontecimientos, tal como lo registra Pedro Paniagua

Santamaría (2018) con los tuits relacionados con la Guerra Civil española. Este tema particular es un ejemplo de cómo Twitter ha servido como un medio para conmemorar y reivindicar a los distintos actores, aprovechando las características de esta red social, como los *hashtags*. Dada la multiplicidad de usuarios, con preferencias hacia uno u otro bando, para este autor dichas fuentes pueden explicar el fortalecimiento de los vínculos entre quienes comparten posturas comunes, puesto que “les hace tomar conciencia de que son partícipes de algo que está disponible sólo para verdaderos iniciados y no para el público en general” (p. 159).

Aunque el principio de la Web 2.0 implica la intervención de los usuarios en un ambiente de participación horizontal, no significa que estos puedan acceder a toda la información. Esto se debe a que las características de Twitter y Facebook permiten a los propietarios de las cuentas decidir con quiénes compartir su información, pero también por las preferencias de los internautas cuando navegan por la web y cuya información se almacena en forma de *cookies*. Estos datos hacen que el usuario solo reciba publicidad de sitios parecidos a los que más accede. Retomando el ejemplo del conflicto español, si alguien visita páginas afines al bando franquista, su navegador no le recomendará cuentas o perfiles que reivindicuen la memoria de las víctimas del régimen.

La trascendencia de las redes sociales digitales ha ocasionado que los productores y difusores de contenido histórico se interesen por las más populares para alcanzar a mayores públicos. En el caso de las plataformas audiovisuales, destaca YouTube por su interfaz accesible gracias a su vinculación con Google. De nuevo el tema de la Guerra Civil española es un ejemplo de convergencia entre las representaciones históricas, la recuperación de la memoria y, en casos concretos, la reivindicación o la búsqueda de justicia. De lo anterior da cuenta Matilde Eiroa San Francisco (2018) con las producciones audiovisuales del conflicto bélico y el régimen franquista a través de YouTube y Vimeo. Para la creadora se trata de materiales que, sin importar la autoría, calidad visual o incluso los derechos de autor,

contribuyen a satisfacer una demanda social no cubierta por las instituciones educativas españolas. No obstante, esta producción cultural, tal como lo menciona, acarrea cuestiones de carácter ético que involucra a los usuarios como agentes partícipes en casos de, por ejemplo: “la banalización de la violencia, la frivolidad con que pueden ser tratados algunos temas, la intencionalidad política con que a veces son concebidos, la manipulación de imágenes o el sesgo con que a menudo son tratados los sucesos de este pasado” (p. 146).

Si se piensa en los propietarios de cuentas, perfiles o páginas de las redes sociales como productores y gestores de repositorios digitales, habrá que considerar la manera de trabajar con estas fuentes y su almacenamiento, cuya consulta ya no depende del traslado a un espacio físico sino de dispositivos tecnológicos como computadoras, tabletas y teléfonos celulares. Lo que en la superficie parece un avance en el acceso libre, en el fondo establece un nuevo concepto de archivo. Ricardo Nava Murcia (2015) formula este proceso a partir de lo que denomina los “archivos del mal”, consistente en borrar, destruir o manipular las “huellas de los acontecimientos... en el nombre de un poder que los deniega o autoriza” (p. 135). En el caso de Facebook, Twitter o YouTube, ese poder se reparte entre el usuario, quien decide qué publicar y a quién le permite el acceso, y la plataforma, que puede inhabilitar las cuentas por infringir las normas de conducta, convivencia o los derechos de autor. Por lo tanto, si un internauta genera contenido, como una página para recuperar la memoria de las víctimas del franquismo, su labor podría implicar la omisión o la manipulación de datos; e incluso la destrucción parcial o total de contenidos a causa de la eliminación de comentarios o denuncias por parte de usuarios que no están de acuerdo con lo publicado.

Lo anterior remite al tema de las sensibilidades colectivas dentro de las comunidades virtuales. Facebook, en particular, tiene “normas comunitarias” en contra de las publicaciones que inciten al odio, a la violencia, a los servicios sexuales y a la crueldad, por lo que no se puede publicar “contenido que incluya comentarios sádicos y cualquier representación visual o escrita de la muerte

prematura o lesiones físicas” (*Normas Comunitarias*, 2020). Para lo que no está sancionado, Facebook ofrece a sus usuarios interactuar por medio de las *reacciones*, con las que pueden expresar sus sentimientos: me gusta, me encanta, me importa, me divierte, me asombra, me entristece y me enfada. Aunque estas características han sido aprovechadas por la mercadotecnia para la mejor promoción de productos y servicios, también tienen efectos en las publicaciones de carácter histórico. A manera de ejemplo, se presenta un post de la página de noticias AJ+ sobre los hijos de personas desaparecidas durante la dictadura militar argentina (AJ+Español, 2018).

A menos de tres horas de haberse publicado este post ya contaba con más de tres mil reacciones, divididas en: 1 600 “me gusta”, 1 200 “me entristece”, 128 “me encanta”, 70 “me asombra”, 69 “me importa”, 23 “me enfada” y tres “me divierte”. A esto se le deben acumular las reacciones que debieron producirse en las 1 500 cuentas que compartieron (o, por decirlo de otra manera, copiaron) la publicación. Esto no solo habla del alcance masivo que obtienen dichos objetos digitales para la difusión de la historia, sino también de las sensibilidades que pueden llegar a generar. Para Anacleto Pons, con base en la propuesta de Paolo Sordi sobre el algoritmo narrativo, este ecosistema conlleva a nuevas formas de representar el pasado, en las que “la imagen o el sonido ya no están subordinados necesariamente al signo alfabético, a la palabra y a su retórica, y en los que el algoritmo manipula sus propias memorias e historias” (2018, p. 25).

A través de estos algoritmos, que sirven para que los usuarios vean lo que es más relevante para ellos, se están configurando nuevas formas de entender el pasado y cuál es la recepción de los diferentes públicos. Hay que pensar en el impacto que tendrán estas visiones de la historia frente al discurso histórico que se enseña en las aulas, con temas que no necesariamente se insertan en la historia del tiempo presente, como la percepción negativa de Benito Juárez en las páginas de Facebook o cuentas de Twitter dedicadas a la reivindicación de los imperios mexicanos. En resumen, se trata

de un campo que espera la reflexión profunda de los historiadores, pero que para los fines de este texto se harán a un lado para analizar cómo estas plataformas pueden coadyuvar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

## FACEBOOK COMO RECURSO DIDÁCTICO

De acuerdo con el estudio de la Interactive Advertising Bureau, organismo dedicado a la publicidad y al mercadeo digital, elaborado en mayo de 2019, se ha incrementado el uso de las redes sociales por parte de los internautas mexicanos. A lo largo de 10 años la competencia entre las distintas plataformas dejó a Facebook y a Twitter como las únicas que han permanecido durante todo ese tiempo, además de que la primera se sigue posicionando como la más empleada. A esto se suma que la adquisición de dispositivos como el teléfono inteligente, con acceso a internet, se incrementó en la mayoría de las “áreas geográficas, edades y niveles socioeconómicos” (*Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos*, 2019). En cuanto a los adolescentes, otro estudio de académicos de la UNAM, realizado en junio de 2019, reveló que aunque los internautas de 14 a 21 años se han volcado en redes sociales como Instagram, hay un 99 % de usuarios que tienen una cuenta en Facebook (*Mexicanos pasan en promedio entre 2 y 4 horas diarias en Whatsapp*, 2019).

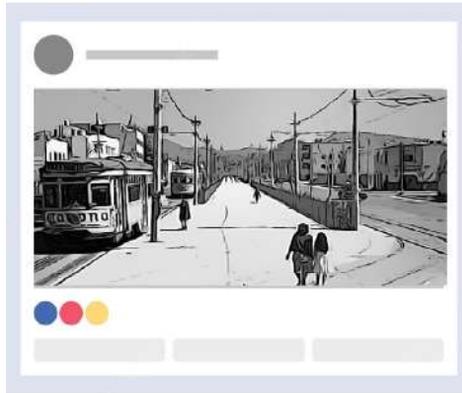
El acceso masivo a estas tecnologías digitales por parte de los jóvenes está propiciando reflexiones sobre su utilidad como recurso didáctico. Para Claudia Islas y María del Rocío Carranza (2011), las redes como Facebook permiten enriquecer aprendizajes colaborativos puesto que los alumnos ya lo hacen de manera autónoma. En su estudio, realizado entre estudiantes de la Universidad de Guadalajara, comprobaron que se usan plataformas digitales para platicar sobre trabajos o tareas en clase, publicar información general, compartir enlaces de sitios relacionados con su área de estudio y,

en menor medida, contenidos de una investigación en particular (p. 14). Aunque las autoras no desarrollan una propuesta concreta, apuntan a que el uso de redes sociodigitales debe desarrollar en los alumnos “habilidades como el encontrar, interpretar y reproducir información” (p. 10). En ese sentido, la enseñanza de la historia a partir de dichas redes debería encaminarse a desarrollar habilidades para la interpretación de fuentes históricas trasladadas al ciberespacio. El hecho de que Facebook, en particular, albergue perfiles y páginas cuyo contenido se componga de diversas fuentes digitalizadas abre oportunidades para el aprendizaje colaborativo docentes-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-tutores.

De las fuentes disponibles, como objetos prehispánicos, códices, mapas, documentos virreinales o decimonónicos, entre otros, destacan las fotografías de distintas ciudades y pueblos tomadas desde finales del siglo XIX y a lo largo de la siguiente centuria. La ventaja de utilizar estas imágenes es que, a diferencia de un documento con caligrafía antigua, las fotografías de las ciudades corresponden a espacios que los alumnos y sus familias conocen y en los que pueden ubicar los cambios y permanencias de una manera más clara y autónoma. Son fuentes que remiten a un pasado reciente con el cual no solo los alumnos pueden identificarse, sino que también pueden observar cómo otros usuarios de Facebook, a través de sus reacciones y comentarios, se expresan ante tales imágenes.

Una de las páginas más populares sobre imágenes del pasado mexicano es *La Ciudad de México en el Tiempo*, que al momento de escribir este texto (septiembre de 2020) cuenta con más de 500 mil seguidores en Facebook. Este público hace posible que varias de las fotografías publicadas logren más de mil reacciones y decenas de comentarios, dependiendo del lugar mostrado; por ejemplo, la Calzada de Guadalupe, ubicada en el norte de la metrópoli.

**Figura 1. Calzada de Guadalupe en la década de los cincuenta**



Elaboración propia.

De los comentarios de los usuarios, que en su mayoría se enfocan en las características estéticas de las imágenes, resaltan otros que evocan memorias personales como las siguientes:

Hermoso tiempo yo vivía en Alicia, en la Guadalupe Tepeyac, y hasta hoy sigo viviendo ahí. Eso se llama nostalgia y gratos recuerdos. Gracias. // Nací frente a la Basílica de Guadalupe a finales de los sesenta, cuando vivía entre Misterios y Calzada de Guadalupe, en la calle Necaxa me ponía a patinar con otro niño y veíamos estos trenes frente a nosotros y veíamos a personas que se iban de mosca. // A mediados de los setenta viaja en ellos casi a diario, de la Villa de Guadalupe hasta Juventino Rosas, en la Exhipódromo de Peralvillo. Por cierto que en la esquina de la Calzada de Guadalupe y San Andrés de la Sierra estaba “La Súper Torta” (La Ciudad de México en el Tiempo, 2016).

Aunque en la página no se invita a dejar comentarios, los usuarios de Facebook realizan una lectura de las fotografías y hacen un ejercicio de memoria que, sin pretenderlo, puede despertar la simpatía de otros usuarios, como los “me gusta” recibidos del primer comentario. En la siguiente figura, que sintetiza los 174 comentarios de la publicación anterior en una nube de palabras, se muestran otros



múltiples reflexiones sobre el crecimiento y desarrollo de las ciudades, mismos con los que pueden identificarse. La labor del docente, por lo tanto, consiste en guiar a sus alumnos en la lectura de esas fuentes a fin de alcanzar ciertos aprendizajes.

Las condiciones de los programas educativos, hasta ahora vigentes, permiten trabajar con estas imágenes en los grados de primero y tercero de secundaria, los cuales abarcan la historia mundial y la historia de México, desde la época de la Independencia hasta la actualidad.

### EJEMPLO DE ENSEÑANZA A NIVEL SECUNDARIA

Dado que en primero de secundaria se manejan tres ejes en los que se articulan los aprendizajes esperados: “Formación de los Estados nacionales”, “Cambios sociales e instituciones contemporáneas” y “Construcción del conocimiento histórico” (*Plan y programas de estudio para la educación básica*, 2020), se pueden ubicar fotografías antiguas de Facebook si se logran integrar estas fuentes mexicanas dentro de los procesos de la historia mundial. Para Diego Olstein (2019) el pensar la historia más allá de los marcos nacionales implica observar cómo los espacios locales, regionales y nacionales se integraron a la “economía global” y “provocaron una profunda transformación tanto en el paisaje como los ámbitos demográfico, social y cultural” (p. 267). Aunque los alumnos ubiquen estas fotografías como parte de la historia de México, fueron tomadas en un periodo en el que se desarrollaron procesos de índole global, por lo que se presenta un reto para que los profesores logren vincular la historia mundial con su realidad. Para tal fin se propone lo siguiente.

*Actividad: México en el proceso de globalización*

Grado. Primero de Secundaria.

Eje de aprendizaje. Cambios sociales e instituciones contemporáneas.

Tema. La globalización.

Aprendizaje esperado. Reconoce la importancia de los tratados económicos y las áreas de libre comercio en la globalización.

Objetivos:

- Identificar los efectos derivados de la implantación de productos y servicios de distintas regiones en las ciudades mexicanas, desde el comienzo de la Guerra Fría hasta el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.
- Reconocer los cambios en el paisaje de las ciudades mexicanas a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte.
- Reflexionar el papel de los habitantes de las ciudades en el proceso de globalización.

Recursos. Imágenes albergadas en páginas de la red social Facebook que tengan relación con el pasado de diferentes ciudades de México.

Actividades:

- Seleccionar tres imágenes (o las que indique el docente) en donde se identifiquen productos y servicios, desde 1945 hasta 1994, año de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Describir cada caso, a modo de pie de fotografía, a partir de las preguntas: ¿De qué año es la imagen? ¿Dónde está ubicada? ¿Qué producto o servicio ofrece? ¿Qué hay en la actualidad?
- Seleccionar tres imágenes de productos y servicios ofertados a partir de 1994 y reconocer cuáles siguen presentes en la actualidad y cuáles no. Describir cada imagen con las preguntas anteriores.

Imagen de muestra:

**Figura 3. Cine Cosmos, Ciudad de México**



Elaboración propia.

En algunos casos las imágenes no cuentan con descripciones detalladas. No obstante, la interfaz de Facebook permite que los alumnos observen los comentarios de los usuarios, cuyos recuerdos expresados en la plataforma pueden dar una idea sobre el periodo de los establecimientos expuestos.

A partir de las imágenes seleccionadas, que los alumnos consulten con sus familiares si llegaron a visitar aquellos lugares, en qué época de sus vidas lo hicieron y les formulen preguntas como: ¿Recuerdan más marcas del producto/servicio que se muestra en las imágenes? ¿Qué productos o servicios utilizaron y que en la actualidad ya no existen? En caso de que los alumnos no logren obtener respuestas, pueden consultar los comentarios en Facebook.

Propuestas de evaluación:

- Formular interrogantes a partir de aquellos elementos que los estudiantes no señalaron, como vestimentas, vehículos, oficios o propaganda exhibida. Con esto se espera que los

alumnos refuercen su capacidad para observar y analizar fuentes históricas: ¿qué están haciendo los personajes de las fotografías y qué tipo de relación establecen entre sí?

- Diseñar preguntas vinculadas con el tiempo y el espacio al que remiten las imágenes. Esto permitirá contribuir a los aprendizajes relacionados con el principio y el fin de la Guerra Fría, así como con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte: ¿qué acontecimientos, de orden internacional, tenían lugar cuando fue tomada esta fotografía?
- Identificar las causas por las que varios productos y servicios, exhibidos en las fotografías, desaparecieron o siguen vigentes: ¿por qué acontecieron estos cambios?, ¿quiénes son sus protagonistas?, ¿qué acciones realizaron?, ¿qué papel jugaron los actores políticos (que elaboran leyes), los económicos (el sector empresarial, que produce y gestiona bienes y servicios), sociales y culturales (el público consumidor)?

#### Rúbrica de evaluación:

- Los estudiantes analizaron fuentes para observar los cambios y permanencias en el paisaje de las ciudades mexicanas con lo cual pudieron comprender el proceso de globalización a partir del libre mercado, y además reflexionaron sobre los distintos actores y el papel que jugaron a lo largo de fechas y en lugares clave.
- Los estudiantes analizaron fuentes para observar los cambios y permanencias en el paisaje de las ciudades mexicanas con la intención de comprender el proceso de globalización a partir del libre mercado, pero no pudieron reflexionar sobre los protagonistas de uno o más de los acontecimientos clave: actores políticos, actores económicos o actores socioculturales.
- Los estudiantes no realizaron un análisis de fuentes con el que pudieran observar cambios y permanencias en el paisaje de las ciudades mexicanas, por lo que no pudieron identificar

ni reflexionar sobre los actores que empujaron el proceso de globalización.

*Actividad. Las ciudades mexicanas durante el periodo posrevolucionario*

Grado. Tercero de Secundaria.

Eje de aprendizaje. Cambios sociales e instituciones contemporáneas.

Tema. El Estado y las instituciones.

Aprendizajes esperados. Analiza el proceso de estabilización política que se dio a partir de la fundación de un partido hegemónico y la consolidación de una Presidencia fuerte. / Reconoce el proceso de creación de instituciones e identifica los avances del Estado mexicano en educación y salud.

Recursos. Imágenes albergadas en páginas de la red social Facebook que tengan relación con el pasado de distintas ciudades de México.

Actividades:

- Identificar cinco imágenes (o las que indique el docente) que hayan sido producidas durante el periodo que va desde la fundación del Partido Nacional Revolucionario hasta el sexenio del presidente Adolfo López Mateos. Describir cada caso, a modo de pie de fotografía, a partir de las preguntas: ¿De qué año es la imagen? ¿Dónde está ubicada?
- Seleccionar imágenes en las que sea posible observar las transformaciones que ocurrieron en las ciudades: transición de la vida rural a la urbana, oferta de nuevos bienes y servicios, transporte público y privado, construcción de edificios emblemáticos, entre otros.

Propuestas de evaluación:

- El docente puede utilizar los datos recabados por los alumnos para detonar la reflexión sobre los aspectos sociales y culturales

reflejados en las fotografías seleccionadas, con base en preguntas que busquen identificar las características de los individuos y escenarios expuestos. Para recabar más detalles sobre dichas particularidades, se puede recurrir a los usuarios de Facebook que hayan expresado algún recuerdo sobre tales imágenes o a los familiares de los estudiantes.

- Solicitar a los alumnos que ubiquen las imágenes que seleccionaron en la geografía de las ciudades. Para esto se pueden emplear mapas en formato digital e insertar las imágenes en él, reduciendo su tamaño. También es factible el uso de la aplicación Google Maps, capturar la imagen con el equipo de cómputo o el celular, e insertar las imágenes de Facebook en la ubicación donde se localizan.
- Pedir a los alumnos que ubiquen las imágenes seleccionadas en el tiempo en que fueron realizadas. Esto se puede lograr con preguntas que guarden relación con los distintos periodos presidenciales: ¿quién gobernaba cuando fue tomada esta fotografía?, ¿qué acontecimientos de importancia ocurrieron en el año en que fue tomada la fotografía?

#### Rúbrica de evaluación:

- Los estudiantes analizaron fuentes históricas, ubicándolas en el espacio y el tiempo, con las que pudieron observar las transformaciones de las ciudades mexicanas, causadas por políticas de Estado y que tuvieron efectos sobre la sociedad y la cultura del país.
- Los estudiantes analizaron fuentes históricas, ubicándolas en el espacio y el tiempo, pero no pudieron vincularlas con los periodos de la historia de México, por lo que no se alcanzó la comprensión sobre la sociedad y la cultura del país.
- Los estudiantes analizaron fuentes históricas, pero no las ubicaron en el espacio y tiempo, por lo que no se logró una vinculación con los aspectos políticos, sociales y culturales del periodo.

El periodo de esta actividad comprende hasta el sexenio de Adolfo López Mateos, debido a que en el programa aparece la Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA) de “La década de 1960. Progreso y crisis”. En la historiografía mexicana estos años se vinculan con el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz y el movimiento estudiantil de 1968. Dado que la UCA busca que los alumnos utilicen diversas fuentes históricas, las páginas de Facebook pueden coadyuvar a la realización de los objetivos de aprendizaje. En particular, las imágenes del movimiento estudiantil generan reacciones emotivas que los usuarios de la red social expresan y que los estudiantes pueden captar para reflexionar sobre sus efectos a largo plazo.

#### CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO CON FACEBOOK

- Lo que en principio se busca con este tipo de páginas de la red social es la observación de fuentes pictóricas y no la referencia de estas. Dado que algunas fueron tomadas de otros medios e instituciones, o son propiedad de particulares que no las describen en forma detallada, detenerse en las formas de citación consumiría el tiempo que los estudiantes tendrían que ocupar para señalar las características del contenido de las imágenes. La enseñanza sobre las formas de citación, tanto de imágenes como de sitios de internet, está relacionada con el nivel medio superior en materias de metodología de la investigación.
- El uso de Facebook debe ser para la búsqueda y análisis de fuentes y reacciones, no para la interacción del docente con los alumnos.
- Para aquellos alumnos o docentes que no tengan una cuenta en la red social, pueden considerar crear una para fines de las actividades y deshabilitarlas una vez que hayan sido evaluadas.
- El número propuesto de imágenes por analizar se tomó en consideración por el tiempo de clase, aproximadamente 40 minutos.

Dado que hay instituciones que no cuentan con la conectividad a internet o que prohíben el uso de dispositivos móviles, se recomienda que las actividades se realicen fuera del aula.

- Para el trabajo colaborativo, se propone que los estudiantes conformen equipos y presenten sus productos finales en el aula. Hay que tomar en cuenta que los alumnos pueden interactuar en redes sociales, ante lo cual el docente debe alentar el respeto y la buena convivencia.
- Respecto a las reacciones y comentarios de Facebook, se debe hablar y orientar a los estudiantes para que respeten las opiniones de otros. De igual forma, también es necesario hacer hincapié en que no se acceda a las cuentas de los usuarios. El docente tiene que recalcar la diferencia entre las reacciones de las personas frente a ciertas imágenes y la privacidad a la que tienen derecho.

## **PARA FINALIZAR**

El uso de contenidos alojados en el ciberespacio para la enseñanza de la historia tiende a potencializarse. En este sentido, Facebook no es más que una de tantas opciones para el trabajo con fuentes históricas. La red social, como fuente de información en sí misma, permite, además de una mayor difusión de contenidos, registrar reacciones que lleguen a generar expresiones emotivas y memorísticas, con las cuales los alumnos pueden conectar aspectos del pasado con el presente.

Aún es pronto para que las redes sociales digitales tengan prioridad en los debates historiográficos, pero no lo es tanto como para comprender que su uso entre los jóvenes sigue al alza. Frente a esta realidad los profesionales en la enseñanza de la historia tienen la oportunidad de diseñar estrategias didácticas, como las ya propuestas, con las que se podrá vincular el entorno de los estudiantes, marcado por la inmediatez que ocasionan las tecnologías de la comunicación, con el conocimiento histórico.

Si bien las propuestas que se presentaron son para secundaria, se pueden adaptar a los programas de educación media superior, teniendo en cuenta los aprendizajes acordes con el grado escolar. De esta manera, la utilización de fuentes históricas se vinculará con los conceptos aprendidos en el aula. Para los estudiantes a nivel superior que se forman como historiadores el desafío consiste en que consideren a los objetos digitales como fuentes válidas para el trabajo de su disciplina. Se trata de aspectos por abordar en investigaciones posteriores, que abran oportunidades de aprendizaje histórico con huellas del pasado y que conduzcan a una comprensión de fenómenos en los que convergen lo temporal y lo espacial.

## **PÁGINAS DE FACEBOOK CON IMÁGENES DE CIUDADES MEXICANAS**

**Archivo Fotográfico Manuel Ramos**

*<https://www.facebook.com/ArchivoManuelRamos/>*

**EdoMex de Ayer**

*<https://www.facebook.com/EdomexDeAyer/>*

**El México Que Se Fue**

*<https://www.facebook.com/El-M%C3%A8xico-Que-Se-Fue-511450782396272/>*

**El Viejo Tijuana**

*<https://www.facebook.com/El-Viejo-Tijuana-321511934605026>*

**Fotos Históricas de México**

*<https://www.facebook.com/fotos.historicas.mex/>*

**Guadalajara, Jalisco, México**

*<https://www.facebook.com/GuadalajaraJalisco/>*

**Hermosillo, Historia**

*<https://www.facebook.com/abeampanohistorias/>*

**Historia de la ciudad y puerto de Veracruz**

*<https://www.facebook.com/historias.veracruz/>*

**La Ciudad de México en el Tiempo**

*<https://www.facebook.com/laciudaddemexicoeneltiempo>*

**Memoria Histórica de Iztapalapa**

<https://www.facebook.com/memoriahistoricaiztapalapa/>.

**Memoria Urbana**

<https://www.facebook.com/urbanamemoria/>.

**México a través del tiempo**

<https://www.facebook.com/M%C3%A9xico-a-trav%C3%A9s-del-tiempo-785918241578063>.

**México de Ayer**

<https://www.facebook.com/mexicodeayermx/>.

**Mi México Antiguo**

<https://www.facebook.com/MiMexicoAntiguo/>.

**Monterrey Antiguo Fotos, Historia y Anécdotas**

<https://www.facebook.com/Mtyantiguo2/>.

**Monterrey los años dorados y su gastronomía**

<https://www.facebook.com/Monterreylosanosdorados>.

**Sociedad de Historia de Reynosa**

<https://www.facebook.com/Sociedd-de-Historia-de-Reynosa-194475407427274/>.

**Toluca en el Tiempo**

<https://www.facebook.com/tolucaeneltiempo/>.

**Tlaxcala Antigua**

<https://www.facebook.com/Tlaxcala-Antigua-592805587509588/>.

**Tranvías de México**

<https://www.facebook.com/detranvias>.

**Yucatán de mis recuerdos**

<https://www.facebook.com/RecuerdosdeYucatan/>.

## REFERENCIAS

- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boletín UNAM (2019). *Mexicanos pasan en promedio entre 2 y 4 horas diarias en Whatsapp*. Recuperado de [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019\\_408.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_408.html), el 9 de junio de 2019.
- Caldarola, G. (2013). *Herramientas para enseñar Historia reciente*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Eiroa San Francisco, M. (2018). Imágenes del pasado en las plataformas digitales: historia, memoria y ficción. En M. Eiroa San Francisco (coord.), *Historia y memoria en Red. Un nuevo reto para la historiografía* (pp. 133-149). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender Historia*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- IAB México. (2019). *Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos*. Recuperado de [https://www.iabmexico.com/wp-content/uploads/2019/05/IABMx\\_ECMYD2019\\_VPrensa.pdf](https://www.iabmexico.com/wp-content/uploads/2019/05/IABMx_ECMYD2019_VPrensa.pdf).
- Islas, C. y Carranza, M. R. (2011). Uso de redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Apertura*, 3 (2).
- Nava, R. (2015). *Deconstruir el archivo: la historia, la huella, la ceniza*. México: Universidad Iberoamericana.
- Olstein, D. (2019). *Pensar la historia globalmente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, P. (2018). Memoria en Twitter. La multiplicación del discurso histórico de la violencia. En M. Eiroa San Francisco (coord.), *Historia y memoria en Red. Un nuevo reto para la historiografía* (pp. 151-169). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Peña, M. y Sancho Caparrini, F. (2018). Big Data y Humanidades Digitales. En I. Galina Russell, et al. (coords.), *Humanidades Digitales: lengua, texto, patrimonio y datos* (pp. 15-37). México: Bonilla Artigas Editores.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Pons, A. (2018). La sensibilidad y la posición del historiador. En M. Eiroa San Francisco (coord.), *Historia y memoria en Red. Un nuevo reto para la historiografía* (pp. 21-40). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Salazar, J. (2018). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP (2020). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index.html>.

## RECURSOS ELECTRÓNICOS

- AJ+ Español. [@ajplusespanol]. (30 de agosto de 2018). "Asumir que sos hijo de desaparecidos trae consigo que sos hijos de dos personas que no conoces y

que no vas a conocer, es muy difícil aceptarlo” [vídeo adjunto][Publicación de estado]. Facebook <https://fb.watch/gvdx-vTLqF/>

La Ciudad de México en el Tiempo [@laciudademexicoeneltiempo]. (12 de noviembre de 2016). “La Calzada de Guadalupe, vista hacia el norte cerca del cruce con Alfredo Robles Domínguez en la década de los cincuenta” [imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook <https://m.facebook.com/laciudademexicoeneltiempo/photos/a.195987210423307/1300020103353340/>

SEGUNDA PARTE  
LAS FUENTES HISTÓRICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE



## FUENTES HISTÓRICAS: EL CASO DE LOS 43 DE IGUALA Y LAS TUMBAS

*Alba Martínez Carmona*

Para hablar del uso de las fuentes históricas desde la posición de aprendices de historiadores que pretenden, además, enseñarla en escuelas secundarias es que hemos preparado el presente texto, donde se clarifica en primer lugar cuál es la importancia que tiene el aprendizaje de la historia, tanto para los docentes en formación como para los adolescentes de secundaria. Posteriormente, describimos dos proyectos de corte histórico en los que aprendemos, haciendo, el uso de fuentes en la construcción de interpretaciones de acciones humanas presentes en el contexto local.

Apoyados en los aportes de Aróstegui (2004), acudimos al estudio del presente mediante la revisión de testimonios orales, icónicos y escritos, con la finalidad de documentar específicamente dos cuestiones que marcan de formas distintas la historia de Iguala. El primer caso está relacionado con los acontecimientos suscitados el 26 de septiembre del año 2014, cuando fueron atacados arteramente estudiantes de la escuela normal de Ayotzinapa y en medio de la consternación, desaparecidos 43 jóvenes miembros de la misma comitiva. ¿Cómo influyó en la vida de los pobladores este acontecimiento? ¿Cuál es el sentido de la memoria colectiva en este

aspecto? ¿Cómo interpretarlo en el presente? Son algunas de las preguntas que orientan el trabajo de investigación donde nos hemos involucrado formadores de docentes, estudiantes de la Licenciatura en Historia e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco.

Posteriormente, se presentan algunos resultados de otra indagación con el mismo carácter historiográfico, pero dirigido al aspecto cultural, a la tradición de las *Tumbas*. Una representación suigéneris, característica de algunas comunidades de la Región Norte del Estado de Guerrero, que tiene lugar el día primero del mes de noviembre en el marco de la celebración del Día de Muertos. Con el uso de fotografías se recrea la tradición y se proponen algunas interpretaciones, como producto del análisis de las mismas.

## ESBOZO TEÓRICO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

De acuerdo con Prats (2001), una de las funciones primordiales del estudio de la historia es la comprensión del presente, así como la proyección de un mejor futuro. Con base en esa idea deseo presentar un relato en el que el protagonista pudiese ser cualquiera:

Un día, al regresar de trabajar un hombre es recibido por su esposa con una fotografía en la que aparece con otros compañeros, entre ellos una dama de quien sospecha la cónyuge, que es pareja de su esposo. Inicia un intercambio de opiniones donde cada uno pone en común su punto de vista.

¿Cuántas versiones podemos encontrar en esta situación?  
¿Cuáles son las razones que tiene la esposa para emprender sus denuncias? ¿Quién tomó la fotografía? ¿Dónde fue tomada, en qué circunstancias, con qué propósito? ¿Qué nos dice acerca de las personas que están en el cuadro? ¿Cuáles son los rasgos culturales de quien está en la fotografía, y de quienes la interpretan? ¿La imagen es suficiente para poder hacer afirmaciones contundentes?

Ese es el conjunto de cuestiones que se plantean los historiadores frente a los vestigios que localizan en medio de una investigación. Tradicionalmente se entendía a la historia como el recuento de los hechos político-militares donde los gobernantes eran los protagonistas principales. No obstante, desde la aparición de la revista *Anales* y el marxismo esto ha cambiado.

De modo que el caso presentado líneas arriba puede ser interpretado de varios modos, en dichas reconstrucciones de la acción humana tomarán gran relevancia la formación académica de quienes hacen las interpretaciones, los principios y valores encarnados a lo largo de su vida. Las experiencias personales respecto del caso, las habilidades intelectuales que hayan adquirido durante su formación, entre otros aspectos.

En definitiva, además de la subjetividad e intersubjetividad de los sujetos encargados de hacer interpretaciones, entrará en juego el peso de las tradiciones académicas a las que se hayan adherido, así como el tipo de fuente localizada, en este caso la fotografía.

¿Por qué razón una imagen, una nota, un objeto, pueden generar múltiples interpretaciones? Porque son vestigios de la acción humana, de un instante, de una reunión, de una comunicación o algo indispensable para una acción. A estos vestigios en el estudio de la historia se les conoce como fuentes.

La palabra fuente tiene 11 acepciones en el diccionario de la Real Academia Española, de los cuales únicamente nos atañen tres: la que se refiere al manantial de donde brota el agua, enseguida se verá por qué, pero sobre todo la alusión al principio, fundamento u origen de algo, además del señalamiento de cosa o persona que brinda información.

En una búsqueda más específica encontré una explicación bastante convincente respecto al origen del concepto en materia histórica: Aurell (2015) distingue la historiografía clásica de la medieval en tanto la segunda enfrenta los retos planteados por las nuevas formas de conocimiento histórico que surgen, entre otras, las genealogías y la historia religiosa. Dada la proliferación de versiones

de cada una de estas historias, hubo la necesidad de rastrear el origen de las mismas, es decir, buscar el manantial de donde brotaba la información, en otras palabras, buscar la fuente primigenia.

Identificar la autenticidad de un miembro de la realeza o de una reliquia, de una cédula real o un documento sagrado, llevó a los estudiosos del pasado a buscar con cuidado los medios de resolver controversias. Para cuando la historia se convirtió en una disciplina científica, la sistematicidad de las fuentes fue algo imprescindible. De modo que se inició un proceso de institucionalización de lo escrito como forma suprema de estudio y verificación de la información y el conocimiento. La situación fue tal que, en los tiempos de auge del positivismo, se convirtió en el método hegemónico de construcción del conocimiento histórico.

Es hasta después de la Segunda Guerra Mundial, como lo afirma Burke (1993), que se impulsa la oposición a este tipo de historia oficial que justificaba la presencia de los Estados nacionales, las historias patrias, el culto a los héroes; para volver la mirada a nuevas problemáticas y temas, más cercanos a las personas comunes. Estas nuevas formas de pensar, indagar, comunicar los asuntos históricos proporcionó una gran cantidad de posibilidades para repensar las fuentes de información e interpretación del pasado.

Las propuestas curriculares actuales para la formación de docentes y alumnos de Historia sugieren el uso de diversas fuentes. Existe, además, una gama de fuentes clasificadas como primarias y secundarias, materiales, documentales, pictóricas, audiovisuales, entre otras. Con estas alternativas la historiografía se diversifica considerablemente.

¿Qué tipo de Historias son posibles con esta diversificación? Al revisar la literatura encontramos trabajos desde los clásicos, donde se advierte la presencia de las temáticas vinculadas al poder y los poderosos, hasta aquellos emparentados con la vida cotidiana de las diversas sociedades. Esta amplia gama da cuenta de las tendencias historiográficas de la época, de las cuales la importancia de los estudios históricos radica en que la revisión de los aspectos pretéritos

permita la comprensión del presente, y como advierten Pagés, Santacana, Prats, Gruns, entre otros, proyectar las acciones futuras, tomando como base lo que sucedió y sucede en nuestro entorno. ¿Por qué nos vestimos de cierta manera? ¿Por qué creemos en algunas cosas u otras? ¿Por qué comemos lo que comemos? ¿Por qué disfrutamos lo que disfrutamos? En todo esto los estudiantes pueden trabajar para aprender cómo es que se construye el conocimiento histórico. Cuando sean los responsables de los grupos de adolescentes, recuperarán los saberes aprendidos en la institución que los formó como docentes.

Vale la pena preguntarnos ¿por qué es imprescindible el estudio de la historia para los adolescentes de secundaria y docentes en formación? Al respecto Torres (2010), cuando llama la atención sobre el agotamiento de la historia patria que se brinda a los educandos del nivel básico, propone el estudio de la disciplina como una herramienta fundamental para la comprensión inteligente “del entorno social, espacial y temporal inmediato” (Torres, 2010, p. 161). Así mismo expone otra razón para valorar su pertinencia:

En segundo lugar, apuntaríamos hacia lo que sí se puede considerar como Historia, al hecho de que la comprensión del pasado implica reconstruir escenarios, componentes, sujetos, relaciones, mentalidades, etc. Sin embargo, muchas veces no se atiende al problema de que todos esos atributos del fenómeno social se encuentran imbuidos por su propia historicidad, entendida ésta como aquella realidad cargada de la atmósfera que muchas veces escapa al público común y a otro tipo de investigadores sociales cuando se olvida el factor de la temporalidad (Torres, 2010, p. 61).

En el mismo sentido se expresa Prats (2001) al proponer nueve cuestiones en las que puede ayudar el estudio de la historia en la formación de niños y adolescentes, enlistadas a continuación:

- Facilitar la comprensión del presente
- Preparar a los alumnos para la vida adulta

- Despertar el interés por el pasado
- Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad, ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común
- Contribuir a la comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy
- Ayudar al desarrollo de las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores
- Enriquecer otras áreas del currículo

Me adhiero a las ideas propuestas por los autores, sobre todo en lo referente a la influencia que puede tener involucrar a los estudiantes en el estudio de la historia no como un recuento de efemérides políticas y militares, sino como verdaderos espacios para el desarrollo de las personas y su relación con su medio físico y social en un tiempo determinado.

Como unas de esas facultades de la mente que pueden ser favorecidas por los trabajos implicados en la interpretación de la realidad, encontramos el manejo de fuentes: escritas, icónicas, objetuales, materiales, relatos, entre ellas; estas llevan a los docentes en formación o a los adolescentes a la lectura cuidadosa de los elementos que les rodean, a cuestionar la autenticidad de los datos que llegan a sus manos, a la aceptación de que existen varias versiones de un acontecimiento o proceso, tan presente en la vida cotidiana.

Cuando los estudiantes descubren los distintos orígenes de sus hábitos, posesiones, afecciones, sentimientos, revelan realmente la trascendencia de lo histórico en sus propias vidas, con lo que podemos constatar la pertinencia de los planteamientos expuestos.

Tal vez, salvo la mejor opinión de los historiadores profesionales, lo construido por medio de esos ejercicios de acercamiento de los jóvenes y adolescentes al carácter histórico de sus vidas sea introducirlos a lo que Rösen (1994) denomina cultura histórica. ¿Por

qué lo consideramos de esa manera? Porque las formas de acercamiento, observación e intelectualización de los acontecimientos y sus vestigios están influenciadas por toda una carga sociocultural previa que media las prácticas individuales.

Indiscutiblemente los sujetos somos producto de nuestra historia, de nuestros antecedentes, la escolarización coincide con las trayectorias vitales, en ocasiones las enriquece, altera, borra; pero existen aspectos que no se modifican tan fácilmente, a menos que ocurran verdaderos conflictos cognitivos, paralizaciones, perplejidades que nos hagan modificar nuestras formas de ser y hacer.

En el concepto de cultura histórica propuesto por el autor alemán se interrelacionan nociones como las de memoria histórica y conciencia histórica que, como él afirma, se relacionan pero ni se subsumen ni se anulan. Y es que cuando debemos leer nuestra realidad social, amorosa, política, académica, ponemos en juego la historicidad construida a lo largo de nuestra vida.

Diariamente convivimos con los nombres de calles, escuelas, pertenecientes a personajes históricos, que cambian a lo largo del tiempo, en ocasiones sin que tengamos claridad acerca de las razones de tales modificaciones; acudimos a sitios históricos, ciudades, monumentos, iglesias, templos ceremoniales, actuales o pretéritos; elegimos lecturas, vemos series o películas que de alguna manera nos ponen en contacto con hechos o procesos históricos.

Nuestro arribo a la construcción de preferencias se vincula con los encuentros tenidos con tales elementos. Esa es la razón por la que, desde la escuela, formadora de docentes o de educación obligatoria, es preciso vincular a los estudiantes de manera informada, sensible y razonada con los elementos que les permitan construir sus propias interpretaciones y tomar sus propias decisiones.

¿Qué hemos hecho al respecto? Una preocupación fundamental es responder a las expectativas de los estudiantes normalistas, saber historia y saber enseñarla. Pero, además, ayudarles a construir su propio pensamiento histórico.

Es en este contexto en el que emprendimos la realización de dos proyectos de investigación. Uno en el marco de la memoria colectiva, que como lo explica Mendoza (2019), explora en procesos de mediana duración qué ideas, actitudes u opiniones permean en una sociedad determinada, en este caso la igualteca en relación con un acontecimiento o un proceso histórico. Los 43 de Iguala es un proyecto con estas características en el cual a través de tres fuentes (entrevistas, imágenes y prensa escrita) reconstruiremos lo que a lo largo de casi ocho años se piensa acerca de los acontecimientos del 26 de septiembre de 2014. Aun cuando a este movimiento social se le conoce como los 43 de Ayotzinapa, a partir de las entrevistas y demás materiales revisados descubrimos a una víctima más que poco se ha considerado en el ámbito nacional: la gente de Iguala.

De manera más específica, para el abordaje de esta temática retomamos las ideas de Caldarola, *et al.* (2013) en torno al manejo de lo que se denomina historia reciente, historia inmediata, historia del presente, toda vez que, como explican los autores, la velocidad de los cambios sociales a raíz de las dinámicas del mundo posmoderno, los acontecimientos no solo son acumulables de manera más rápida, sino que los cambios que producen son verdaderamente impactantes.

Respecto de la pertinencia de la historia inmediata en el aula, expresa: “Explicar junto con las jóvenes generaciones la necesidad de un análisis extenso y desprejuiciado de la historia reciente posibilita la comprensión de las sociedades” (Caldarola, *et al.*, 2013, p. 22). Tales explicaciones parten del acercamiento a testimonios cercanos, vivos, fragmentos de su propio entorno, puntualmente, y nos dicen: “Lo auténtico es que en el aula se presentan distintas percepciones de un acontecimiento”.

El otro proyecto está relacionado con documentar una tradición característica de la Región Norte del Estado de Guerrero, que consiste en la construcción de dioramas o maquetas de dimensiones considerables donde se representa la vida, la muerte o ambas, de aquellas personas que hubiesen fallecido en los meses posteriores

al Día de Muertos y hasta 40 días antes de la fecha. En el apartado correspondiente mostraremos la importancia que adquiere su estudio y comprensión en el marco de la construcción del pensamiento histórico de los futuros docentes y la relevancia de que estos a su vez lo compartan con los educandos que realizan sus prácticas profesionales.

La hipótesis emergente en el presente trabajo es que en la medida en que los docentes y estudiantes nos implicamos en la realización de proyectos de investigación de naturaleza histórica, nos apropiamos de las herramientas de los profesionales para llevar a mejor término los objetivos de aprendizaje de los currículos, e incluso estamos seguros de que podremos superar las expectativas.

### **DE 32 TAMARINDOS A LOS 43 DESAPARECIDOS.**

#### **UNA MIRADA DESDE LA CIUDAD DE IGUALA**

Los acontecimientos del 26 de septiembre de 2014 en la ciudad de Iguala, Guerrero, donde estuvieron involucrados estudiantes de la escuela normal rural de Ayotzinapa, Raúl Isidro Burgos, han conmocionado al país, así como a algunas regiones del mundo. Sobre estos hechos se ha vertido tinta suficiente para llenar una alberca olímpica. Se han ocupado de propagar el suceso desde los diarios locales hasta los nacionales e internacionales, comunicados oficiales, volantes, carteles, informes y libros, el tema se ha difundido considerablemente.

¿Qué podría aportar una investigación más en este sentido? La verdad es que, si lo intentáramos desde los puntos de vista que ya se han hecho, realmente no tendría gran importancia, por eso es que decidimos acudir a la historia cultural y la memoria colectiva, las huellas que el acontecimiento ha dejado en la ciudadanía igualteca.

Ginzburg (1999) da cuenta de cómo es que poco a poco los historiadores aceptaron incursionar en los estudios culturales que se distinguieron del folclor. En este tipo de análisis se invierte la

importancia que tienen los grupos de poder en la generación de las narrativas, para darle voz a lo que el autor denomina culturas subalternas. Eso es lo que hicimos, dimos la palabra a estudiantes y personas comunes vecindadas en esta ciudad para que nos narraran lo que sabían, lo que habían escuchado al respecto, así como lo que sentían acerca de los acontecimientos.

Por supuesto que asumimos que los relatos vertidos por las personas no son la historia, más bien son rememoraciones que nos permiten, al relacionarlas con otras fuentes y versiones, ahora sí construir una interpretación histórica. En este sentido retomamos las palabras de Rüsen (1994), sobre todo en lo referente a que la cultura histórica es:

esa esfera o parte de la percepción, de la interpretación, de la orientación y del establecimiento de una finalidad, que toma el tiempo como factor determinante de la vida humana. El tiempo es experimentado e interpretado, y la actividad y el padecimiento humanos son orientados en el marco del transcurso del tiempo, y se señalan sus finalidades de acuerdo a su extensión temporal. Pero no cualquier trato interpretativo del tiempo es ya historia, o mejor dicho, produce historia. También en las leyes naturales se interpreta el tiempo, pero el conocimiento de las ciencias naturales no es parte de la cultura histórica. La cultura histórica se refiere por tanto a una manera particular de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta en algo como “historia” en cuanto contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidad (p. 6).

Advertimos que los habitantes de la ciudad no pretenden hacer historia con sus recuerdos, pero viven en ellos y a nosotros nos permiten construir nuestras conjeturas. El trabajo con los estudiantes tomó como referencia metodológica lo sugerido por Aceves (2006) en cuanto a que deben tomarse en cuenta al menos cuatro “momentos o pasos necesarios”, a saber:

- a) la necesidad de plantearse un problema central, o sea, la problemática,
- b) la cuestión de los procesos de la investigación, una “heurística específica”,
- c) los esquemas y procesos de crítica de fuentes y, finalmente
- d) el proceso de análisis-síntesis, o sea, un enfoque más hermenéutico (p. 35).

No obstante, advierte que como la historia oral es de origen reciente, su metodología está en construcción. Si bien retoma aspectos de disciplinas afines, la verdad es que se enriquece con la experiencia de los investigadores, en este caso los aprendices de historiadores (estudiantes y formadores de profesionales de la educación). Pasemos directamente a lo que hemos revisado al respecto.

Una primera forma de involucrar a los estudiantes de las licenciaturas en Educación Secundaria con Especialidad en Historia y Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, fue convertirlos en narradores de los acontecimientos como parte del proyecto de investigación *Recordando y narrando, la exploración de movimientos estudiantiles en México*, desarrollado por personal del Área Académica 3 de la UPN, Unidad Ajusco, y del CAM-Iguala, por lo que se cuenta con objetivos bien definidos. Decidimos entrevistar a alumnos de dos grupos, seleccionados de manera aleatoria. Se dialogó con ellos en equipos de dos a tres estudiantes en algunas ocasiones y les solicitamos que nos platicaran lo que recordaban y sabían de ese suceso; algunos fueron muy prolijos en sus narraciones, otros menos expresivos, no obstante, todos recordaban algo de la fecha, el ataque a los estudiantes y la existencia de versiones encontradas respecto a la naturaleza y el motivo del ataque. Mediante lo anterior respetamos el hecho de tener una heurística definida, sabíamos qué buscar y cómo hacerlo.

En seguida procedimos a hacer una transcripción y análisis de la información vertida mediante los esquemas y procesos de crítica de fuentes. Varios de los estudiantes entrevistados se encontraban en la Plaza de las Tres Garantías, puesto que habían asistido al centro de la ciudad con sus familiares a dar la vuelta o a presenciar la participación del grupo musical que intervino después del informe de la

presidenta del DIF municipal; quien en ese tiempo ocupaba el cargo era la señora María de los Ángeles Pineda Villa, esposa del alcalde José Luis Abarca Velázquez. Los jóvenes recuerdan momentos de confusión, zozobra y miedo debido al sonido de las detonaciones y a la movilización policiaca.

Otro más recuerda el suceso porque en esa fecha es su cumpleaños, pero sus invitados no llegaron debido a que sus padres ya nos les permitieron salir después de que la noticia se regara por las redes sociales. Hubo quienes confesaron que no sabían con precisión lo sucedido porque eran de otras comunidades, pero se enteraron por los medios de información al día siguiente. Uno más de los que proceden de lugares cercanos comenta que él estuvo enterado de los acontecimientos debido a que en esa época una de sus hermanas estudiaba en el Centro Regional de Educación Normal, donde el alumnado se unió a las protestas que se desprendieron de los acontecimientos y recibían la visita de los estudiantes de la normal de Ayotzinapa; ella llegaba a casa y platicaba a la familia las noticias recibidas.

De este modo podemos ver cómo ese acontecimiento cimbró no solo a los habitantes de la ciudad, sino a los de lugares circunvecinos. Tómese en cuenta que los estudiantes entrevistados que en el momento de la charla contaban con edades de entre 17 y 20 años, en 2014 tenían de 13 a 15. Los adultos solemos pensar que los adolescentes no tienen conciencia de los sucesos políticos, pero con esto nos damos cuenta de que la memoria colectiva se configura desde edades tempranas.

Otro aspecto destacado en este ejercicio fueron las respuestas vertidas a la pregunta acerca de qué opinaban sobre lo que había sucedido. La gran mayoría de los 20 estudiantes entrevistados se mostró indignada por la forma en que fueron agredidos los normalistas. Hubo quienes responsabilizaban al gobierno, otros señalaban a los grupos de la delincuencia organizada y algunos más les atribuían a los propios estudiantes la culpa por haber venido a provocar desmanes a una ciudad donde no estaba su escuela.

Nuevamente confirmamos la intersubjetividad en la construcción de las formas de percibir la realidad, a pesar de que comparten el nivel de escolaridad y de recibir más o menos la misma formación intelectual, lo cierto es que la visión que haya penetrado en su círculo cercano es la que interiorizan y objetivan al compartir sus puntos de vista. Con base en lo anterior, desarrollamos el proceso inicial de análisis-síntesis.

Como una forma de empezar un proceso de metacognición en torno al papel desempeñado como informantes, una semana después de haber participado como tales, preguntamos a los estudiantes qué pensaban de su papel en el proceso de reflexión sobre el impacto de la noche de Iguala en la configuración de lo que hoy representa la ciudad en la historia nacional y mundial. Los normalistas expresaron que nunca habían pensado en que ellos eran parte de una sociedad y que sus ideas, al compartirlas con otros, conformaban la memoria colectiva, esencial en los estudios históricos.

La siguiente actividad en la que participaron los estudiantes fue en la transcripción de las entrevistas que el investigador de la UPN y yo realizamos a algunos habitantes de la ciudad. Su inclusión en el manejo de los relatos tuvo la finalidad de que se iniciaran en la configuración de las habilidades de las que habla Prats (2001): el rigor metodológico, la sistematicidad, la capacidad para interpretar la información, el interés por el pasado, entre otras.

Al revisar los relatos de la gente en un proceso hermenéutico, los estudiantes encontrarían versiones realmente conmovedoras respecto a lo que percibieron esa noche los testigos. Aunque también descubrieron que a partir de lo que se atreven a decir hay cosas que no se mencionan, se evaden o simplemente se omiten, sobre todo un taxista y un socorrista.

Involucrar a los estudiantes en algunas fases del proyecto de investigación, mediante la recopilación oral de distintas versiones de un acontecimiento de su comunidad responde a lo que Sitton (1995) propone como objetivos de la inclusión de la historia oral en las aulas. En primer lugar, el que los estudiantes asuman un papel

activo y en segundo, que se expanda la tarea de aprender hacia la comunidad.

Si bien es cierto que la imagen que ilustra la portada del libro *La verdadera noche de Iguala*, de la periodista Anabel Hernández, es impactante, los relatos de dos profesores que viven cerca del lugar lo son aún más. La descripción que Hernández (2018) hace sobre los lugares y los acontecimientos es muy buena, pero la verdad es que escuchar los cambios de voz de los entrevistados y percibir el impacto que aún provoca en ellos el recuerdo de lo sucedido es lo que hace que descubramos el sentido que tiene la reconstrucción de la historia. Los momentos más impactantes relatados por la maestra jubilada y un joven profesor de escuela particular están relacionados con las sensaciones que les generaron los sonidos de las detonaciones provocadas por las armas de fuego y los gritos de auxilio de los agredidos. Así como haber sido testigos presenciales de los autobuses destrozados por el plomo, el piso de la calle llena de casquillos de balas de grueso calibre, las manchas de sangre por todos lados, e igualmente dice mucho el silencio de los habitantes de la calle Juan Álvarez, de la colonia del Perpetuo Socorro, a la altura de Periférico Norte.

Los libros dan cuenta de acontecimientos sangrientos, como las batallas por la Independencia nacional, contra las intervenciones francesa y norteamericana, la guerra de Reforma o la Revolución mexicana, pero no tienen la viveza de los relatos extraídos de nuestros entrevistados. Los ejercicios de empatía histórica son en verdad conmovedores, tanto así que permiten a los docentes en formación imaginar el sufrimiento por el que pasaron los normalistas aquella trágica noche.

Múltiples relatos de personas de edades y ocupaciones diferenciadas coinciden en varios aspectos: uno, el más importante, que se aclare lo sucedido aquella noche. Con el paso del tiempo, el cambio de gobierno federal y las nuevas investigaciones se ha derrumbado por completo la verdad histórica, que el Grupo Interdisciplinario de expertos de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ya había cuestionado, al igual que lo hizo la periodista Anabel

Hernández. Eso también los igualtecos y cocultecos ya lo sabían. En el basurero no se quemaron cuerpos esa noche.

Otra coincidencia entre los entrevistados es que en los acontecimientos hubo participación tanto de las fuerzas del Estado mexicano (policías, ejército y protección civil) como de la delincuencia organizada, esa que para nadie es un secreto que sigue operando impunemente en la región.

Donde empiezan las controversias es en cuanto a la responsabilidad de los estudiantes, del Estado o la delincuencia. Ahí entra en juego la configuración ideológica, partidista, familiar. El desempeño del ejército en los acontecimientos, si bien es cierto que tanto en el texto como en sucesivas investigaciones Anabel Hernández ha insistido en el papel jugado por los cuerpos militares, la verdad es que la percepción de la ciudadanía, al menos la que nosotros entrevistamos, no incluye a los militares en su relato. Una controversia adicional es el peso del alcalde y su esposa en los hechos, porque para algunas personas fueron responsables por sus vínculos con los grupos delincuenciales; no obstante, hay quienes aseguran que han sido los mejores gobernantes de las últimas décadas y que solo los utilizaron como chivos expiatorios en los conflictos políticos entre grupos más poderosos que los municipales.

A todo esto, ¿cuál es la percepción de la ciudadanía igualteca respecto de los acontecimientos a los que nos hemos referido? En este punto todos los entrevistados coinciden en que para la ciudad y sus habitantes hay un antes y un después del 26 de septiembre de 2014. En primer lugar, el nombre de la ciudad que para muchos era desconocido, ahora es mundialmente famoso y no por algo que sea motivo de orgullo. Por otra parte, la pérdida de confianza de los turistas para visitar la ciudad y adquirir los productos de oro en sus centros joyeros; la sensible baja en la matrícula de las escuelas normales, no solo en Iguala, sino también en la entidad; el temor de volver a las calles en busca de los antojitos que se venden por toda la ciudad, o simplemente salir a disfrutar el fresco de la noche, son cosas que se extrañan.

Un factor de unidad entre tantas versiones contradictorias, es la solicitud a los mexicanos y extranjeros de no estigmatizar a la ciudad y sus habitantes. Debido a los sucesos mencionados se piensa que la población en general es delincuente, que la inseguridad reina en cada rincón. Lo cierto es que no es así, en la ciudad tamarindera como en todas partes hay gente de bien, trabajadora, honrada, justa, que siente empatía por la causa de los padres de familia, aunque no terminen de comprender la lucha contestataria de los estudiantes, que en otros trabajos han sido y serán abordados.

Cada 26 de septiembre se congregan estudiantes de Ayotzinapa y de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, además de padres de familia y miembros de organizaciones sociales que han respaldado la presentación con vida de los normalistas. En estas fechas coinciden sentimientos encontrados: por un lado, la impotencia de los manifestantes que, pese al tiempo transcurrido, las puertas que han tocado, hecho escuchar su voz, sus inquietudes, no han encontrado el eco de la justicia y son susceptibles de ser agredidos nuevamente. Por otra parte, se encuentra una población señalada, herida en su identidad por haber incendiado el edificio del ayuntamiento y, lo más lamentable, haber realizado una serie de pintas que intentan ser un llamado de auxilio; sin embargo, por la forma en que son estructuradas, resultan ofensivas para la población. Una de estas leyendas fue escrita el 26 de septiembre de 2019 y dice: *Iguala CUNA De Desaparecidos*, pintada en una de las paredes del Ayuntamiento. Otras se refieren a la continuidad de la demanda de presentación con vida de sus compañeros al plantear *¡Ni Perdón Ni Olvido! 26 de septiembre no se olvida*. Así mismo, hay un reconocimiento tácito a la solidaridad de quienes silenciosamente les apoyan, plasmado en la siguiente leyenda: *El pueblo mirando también está apoyando*. Igualmente es posible encontrar otras con un carácter más político que reivindicativo o demandante: *Los pueblos rebeldes caminan hacia la libertad, los pueblos sumisos hacia la esclavitud*.

Figura 1. El pensamiento de los manifestantes



Fotografías propias.

Pintas capturadas en las paredes del Palacio de Justicia el 26 de septiembre de 2019.

Este tipo de oraciones modeladas en las paredes de edificios públicos se han convertido en fuentes de información, toda vez que reflejan sentimientos y pensamiento de los manifestantes, aunque la composición y la forma en que son plasmados provoquen malestar en algunos ciudadanos que se dicen hartos de las manifestaciones.

La prensa, a la vieja usanza, ha jugado un papel central en la polarización de la sociedad. Los titulares de los periódicos locales y estatales destacan la labor del Estado en la búsqueda de los

estudiantes, la disposición para dialogar, el respeto al derecho de manifestación, centrándose en resaltar los desmanes cometidos por los manifestantes ante la tolerancia de las fuerzas de seguridad.

Sabida es la dependencia económica de reporteros y medios del gobierno, por ende, es difícil encontrar una nota o artículo editorial que ponga en contradicción las versiones y presente la actitud de los estudiantes no como una agresión inconsciente a los edificios públicos y a la “paz social”, sino más bien una reacción a las mentiras, simulaciones y agravios cometidos contra la población representada.

Observar una caravana de 18 a 20 autobuses es impresionante para quienes no están acostumbrados; posteriormente, ver el descenso de un gran número de personas que grita consignas provoca diversas emociones, a quienes son afines les llena de júbilo, de adrenalina, sentirse parte de un momento como ese; a los curiosos les produce sorpresa o temor. Todos son parte de la población, no es un enfrentamiento entre élites y marginados. Es un diálogo desigual entre ofendidos, familias mutiladas y testigos de un acto de barbarie. ¿Cómo lograr un diálogo verdadero entre ellos? Esa es tarea de los historiadores, encontrar los puntos de encuentro que permitan mediar entre la ideología que priva en los distintos actores de esta parte de la trágica historia.

**Figura 2. La presencia de los normalistas y sus bases de apoyo en la ciudad de Iguala**



Fotografía propia. 26 de septiembre de 2015. Calle Juan N. Álvarez y Periférico Norte.



Fotografía propia. 26 de septiembre de 2019. Palacio de Justicia, Iguala.

El proceso seguido por los estudiantes de la normal de Ayotzinapa y las organizaciones solidarias con su movimiento representa un fenómeno social bastante complejo, que lleva a los estudiantes participantes del proyecto a revisar las creencias que habían construido a lo largo de su educación básica y media superior.

Como formadora de docentes me encuentro ante la oportunidad de aprovechar los recursos a mi alcance para proponer proyectos de investigación histórica que permitan a los estudiantes fortalecer su pensamiento histórico. Una de las formas que he emprendido para estar en condiciones de apoyar a los docentes en formación es la tematización, trascender el hecho de hacer un recuento de los acontecido para revisar lo que a la fecha se ha producido al respecto.

En uno de los estudios se hace un análisis de las condiciones geográficas del estado de Guerrero, de la composición política de los grupos sociales en la entidad y la región, la tradición de lucha estudiantil de las escuelas normales rurales y sus vínculos con las ideas de izquierda y el accionar de los grupos guerrilleros existentes en el pasado y en el presente, pero también un recuento de los grupos delincuenciales que operan en la entidad (González, 2015).

Retomo de Arias (2014) la idea de presentar a los estudiantes una imagen y pedirles que expresen lo que piensan sobre esta, que construyan una historia respecto de lo que ven y se imaginan que sucede con los protagonistas. Con las imágenes recabadas sobre lo acontecido a los 43 normalistas desarrollaremos los contenidos del curso La Revolución mexicana. Rupturas y continuidades.

Los trabajos emprendidos por diversos colectivos analizan los hechos únicamente con los testimonios de los sobrevivientes y los complementan con las versiones de los grupos de derechos humanos nacionales y extranjeros. Contienen una visión desde las entrañas de la normal y los grupos que les son solidarios han dejado de lado, por el momento, otras posibles miradas.

Hernández (2018) construye con muchas evidencias periodísticas la teoría de la corrupción del gobierno que dio pie a la relación entre grupos del narcotráfico, policía federal, ejército y funcionarios del más alto nivel. Los estudiantes son víctimas del fuego cruzado entre organizaciones delictivas y grupos políticos que se disputan el poder y las ganancias que les deja su relación con la criminalidad en todas sus expresiones. Todo ello rodea al caso Ayotzinapa, simplificarlo es un error garrafal.

Las escuelas normales rurales son producto de esa gesta social, su permanencia es muestra de la continuidad de las condiciones sociales de algunos pobladores. Una frase que relacionaremos con el agrarismo de los siglos XIX y XX que defendiera Emiliano Zapata, esgrimida en el movimiento de los 43 y que da sentido al memorial instalado en el lugar de los fatídicos hechos es la que reza: ¡Querían enterrarnos y se les olvidó que somos semillas!... hasta la victoria siempre, camaradas.

**Figura 3. Memorial a los estudiantes de Ayotzinapa**



Fotografía propia. 26 de septiembre de 2015.

### **LAS TUMBAS... HISTORIAS PERSONALES DE VIDA Y MUERTE**

El primer día de noviembre, desde las seis de la tarde las personas de Iguala se preparan para recorrer su ciudad. Se organizan por familias, en *cochesardinas*, camionetas, motocicletas o de plano, se calzan los tenis o zapatos más cómodos para caminar por las calles desde las siete u ocho de la noche hasta las dos o tres de la mañana.

¿Qué motiva esos recorridos? Una tradición que no se sabe bien a bien cuándo y cómo surgió. Las personas de mayor edad, 80 o 90 años, comentan que desde que eran pequeños ya hacían los

recorridos con sus padres, se desconoce la fecha porque no se ha investigado a conciencia el origen de la misma. ¿En qué consiste, cuál es el atractivo?

De manera sucinta describiré la primera vez que llevé a mi pareja a hacer el recorrido en el año de 1992, que fue cuando se acercó en la ciudad. Por ese entonces él acababa de terminar la educación normal, nos habíamos casado y aún no teníamos vehículo, por lo que el recorrido lo hicimos a pie. Iniciamos por la calle de Pacheco, perteneciente al conocido barrio de San Juan, porque era la más cercana a mi domicilio. A lo lejos observé que, en la puerta de una vivienda, había una aglomeración de gente; desde afuera se percibía una luz azulada, una música religiosa y el olor a copal. Sin lugar a dudas era lo que se conoce en la región como una *Tumba*.

Al tener la oportunidad de estar frente a la casa pude apreciarla toda decorada como una caverna, las paredes semejabán piedras: entre las piedras habían colocado la imagen de una virgen, en el piso una lápida de cartón con el nombre de una señora, sus fechas de nacimiento y defunción. El piso estaba tapizado de aserrín que con anticipación pintaron de color verde, que representaba un campo con pasto, en ese mismo espacio había algunas flores de cempasúchil, clemolitos y terciopelo, colocadas en cubetas forradas que en esa ocasión se convirtieron en floreros. En el centro del diorama estaba una fotografía ampliada de la difunta, además de algunos objetos personales que indicaban que la mujer se dedicó a la costura: telas, un canasto con hilos y agujas, una máquina de coser antigua, prendas ya confeccionadas, reglas de madera, tijeras, entre otros; algunos estaban esparcidos por la simulación de césped.

Lo que acaba de describirse es una tradición. La investigación determinará si es antigua o inventada, como las define Hobsbawm (1983). Más adelante comentaré a detalle cada uno de sus elementos para distinguirla de lo que es una tradición, una costumbre y una convención.

Una vez catalogada esta jornada de representaciones como una tradición, paso a valorarla como patrimonio intangible de la Región Norte del estado; intangible por su carácter efímero, apenas

unas cuantas horas del 1 de noviembre de cada año. Siempre cambiantes y, paradójicamente, perdurable. De acuerdo con Santacana (2020), la conservación del patrimonio material se inició al término de la Segunda Guerra Mundial, después de valorar la devastación de joyas artísticas, arquitectónicas o naturales a causa de la conflagración, y no es sino hasta 1990 cuando un grupo de notables plantearon la existencia de un patrimonio inmaterial o intangible, que desde la perspectiva del investigador español:

se trataba de aquellas creaciones de la cultura que se basaban en la tradición de una comunidad determinada, y que se expresaban a través de la lengua, la música, la danza, los juegos, las fiestas, los deportes, las tradiciones culinarias, los rituales (p. 36).

Junto con el atributo de producción cultural, las *Tumbas* poseen otros dos que deben ser resaltados, la parte estética y la emotividad. Santacana (2020a) afirma: “Naturalmente en cualquier cultura humana el artista intenta transmitir ideas o emociones” (p. 168). Sobre la parte estética resalta la habilidad de quien las instala para ensamblar materiales, colores, aromas, imágenes, texturas, que las hacen impactantes, únicas, bellas. Así mismo, Santacana (2020b) sostiene que:

El patrimonio inmaterial es el que está en la cabeza de las personas (...) Por lo tanto, cuando percibimos un recuerdo, un lugar o a veces un objeto que ha significado algo o que es importante para nosotros nuestra atención se altera, aumenta y suele activar redes asociativas muy relevantes en nuestra memoria (p. 26).

La idea de emprender investigaciones sobre el patrimonio y su uso didáctico, responde a la necesidad de romper con la inercia de llevar a las escuelas de cualquier nivel educativo una historia adoc-trinante, aburrida, sin sentido.

A nivel nacional se celebra la tradición del Día de Muertos, cuyo origen, afirman los expertos, se remonta a la época prehispánica,

aunque ha sufrido variaciones a lo largo de la historia. Con la llegada de los españoles y el proceso de mestizaje, fue adquiriendo el aspecto que ha trascendido hasta nuestros días. En esta ocasión me centraré en la forma como se celebra la llegada de los fieles difuntos en la Región Norte del estado de Guerrero, en especial en los municipios de Iguala, Cocula, Tepecoacuilco, Ixcateopan y Teloloapan, entre otros, lo que las personas han optado por llamar *Tumbas*.

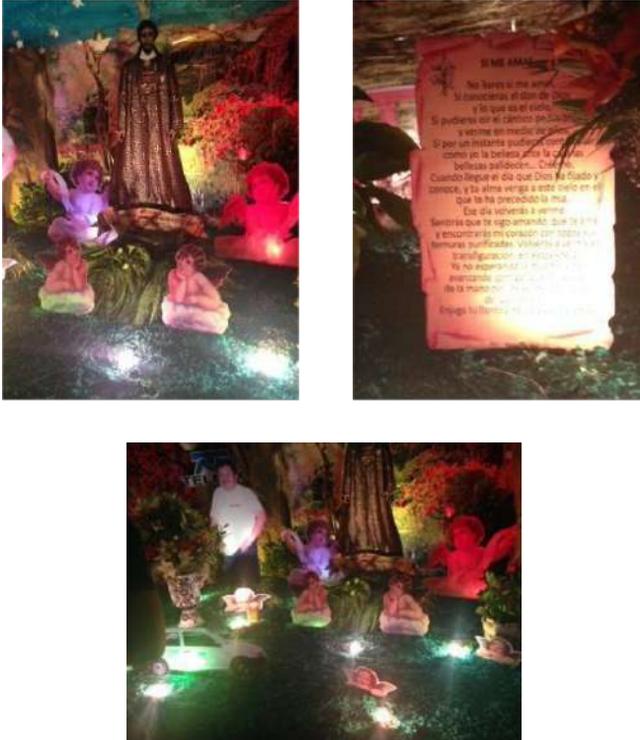
Las *Tumbas*, como se ha venido observando, tienen elementos invariables: una lápida, la fotografía del difunto, un soneto que expresa lo que piensa la familia sobre lo que fue en vida y lo que sienten por la partida de la persona y la iluminación ambienta el escenario; lo que la hará singular es la recreación de cómo vivió, específicamente se caracteriza a qué se dedicaba en vida (puede ser un oficio, algún arte, profesión, pasatiempo), la forma en que falleció o ambos elementos, también se acostumbra hacer la representación basándose en un pasaje bíblico. En algunas destacan los santos a los que profesaba su fe, esporádicamente participan personas que los representan y permanecen ahí alrededor de siete u ocho horas, en lo que la gente termina de visitar la *Tumba*.

Un aspecto interesante es que esta escenografía se coloca en honor únicamente de las personas fallecidas entre el 2 de noviembre y los 40 días previos al 1 de noviembre del siguiente año. A esto las personas nativas lo llaman comúnmente “ofrenda nueva”. Cabe señalar que la decoración varía en función de la creatividad, el tiempo disponible y/o los recursos económicos con los que cuentan los familiares, quienes a veces las elaboran o pagan porque se las vayan a construir a su domicilio. En algunas ocasiones se ocupan grandes patios para su diseño.

Las fuentes principales con las que hemos decidido emprender este estudio son la observación directa y las imágenes, debido a la capacidad de mostrar aspectos de la tradición que de manera verbal son difíciles de expresar. Una forma de emprender el análisis es destacar algunos elementos como los expuestos por Burke (1995), medios, géneros y estilos.

A continuación, presentamos algunas de las que hemos logrado rescatar para complementar la descripción anterior. Debido al tamaño de las representaciones, difícilmente cabe en una sola imagen toda la información, por lo que se muestra la secuencia de tres *Tumbas* que permitan apreciar en ellas diferencias significativas.

**Figura 4. *Tumbas* con carácter religioso**



Fotografías propias. 1 de noviembre de 2019.

Entre los elementos por destacar encontramos las creencias religiosas de la familia, lo que representaba la persona fallecida para quien o quienes dispusieron el diseño; el tamaño del mensaje es otro aspecto que puede destacarse y finalmente, el oficio del difunto, que en este caso se puede apreciar que era taxista por el vehículo que se observa en el primer cuadro.

Para la historia cultural de la comunidad esto es valioso, en tanto que al sector juvenil al que pertenecen los alumnos les facilita comprender la presencia de algunos contenidos en los programas de educación básica, como los de la colonización, el mestizaje, la modernización. Los elementos de continuidad y cambio son cuestiones que también están presentes y pueden apreciarse desde la tradición. Como herramienta para el aprendizaje y futura enseñanza es fundamental la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Historia en este tipo de actividades. Porque desde su espacio se convertirán en promotores culturales con las nuevas generaciones. Que introduzcan estas formas de trabajo en las escuelas secundarias se antoja doblemente valioso.

**Figura 5. Tumbas donde se destacan los oficios**



Fotografías propias. 1 de noviembre de 2019.

¿A qué se dedicaban algunos de los habitantes de la ciudad en la época que vivieron? Es una pregunta que puede ser resuelta con la secuencia contenida en la imagen número cinco. El origen rural de la ciudad salta a la vista con las representaciones expuestas, la agricultura, la ganadería, las actividades domésticas, al observar el uso del comal en la preparación de tortillas a mano, son algunos elementos que revelan el pasado de los habitantes de la región. Al comparar los objetos colocados en las tumbas con las fechas en que vivieron las personas, los estudiantes pueden hacer un recuento puntual de cómo se desarrollaban las actividades comunes y propias de la época que se recrea en los escenarios, los cambios que debieron asumir en sus vidas. La ruralidad, aunada a la religión, es algo comprensible a partir de la revisión de la cultura mexicana.

**Figura 6. Tumba histórica**



Fotografías propias. 1 de noviembre de 2019.

Esta sexta secuencia es especial en tanto que los elementos religiosos son reducidos al mínimo y se resalta la extranjería de la mujer fallecida, además de que en el texto expuesto destacan la participación de su papá en la Primera Guerra Mundial, razón por la que fueron colocados los aviones en una de las paredes de la vivienda.

Como puede apreciarse, un recorrido por las *Tumbas* no se reduce a la caminata nocturna, nada más por seguir la tradición, se traduce en un recorrido por la historia personal de los que habitaron en la ciudad y que en esa noche impregnada de cultura los familiares abren sus puertas para compartir con los visitantes la forma de vida de sus ancestros. ¿Cuántas veces no habremos pasado frente a esa vivienda? Seguramente en innumerables ocasiones, pero desconocemos la historia familiar, y resulta interesante detenerse unos minutos para deleitarnos con las representaciones que dejan entrever parte de la intimidad de quien falleció en ese año, ya que evidencian sus historias, creencias, recuerdos, afectos y niveles socioeconómico, cultural, político, entre otros.

Además de los aspectos visibles existen rituales religiosos previos que acompañan la tradición. La persona o familia que decide montar una *Tumba* comienza un novenario de rezos que culmina el día 1 de noviembre, al que pueden acudir otros familiares o amistades, sobre todo los más cercanos al difunto; de hecho asisten pocas personas, no como cuando está tendido el cuerpo o cuando se celebra el cabo de año.

Como se planteó en el apartado precedente, la investigación se ciñe a la historia cultural, en tanto pretendemos conocer los significados atribuidos por los dolientes a la pérdida de su familiar. También se mencionó anteriormente que hay quienes destacan del difunto las creencias, por lo tanto, algunas representaciones contienen más elementos religiosos que otras. Si lo que se desea resaltar es la vida del difunto, se colocan objetos que simbolicen sus aficiones, oficio, profesión, entre otros elementos. Por otra parte, si lo que se lamenta es el fallecimiento, entonces la *Tumba* estará construida para que los visitantes aprecien la forma en que perdió

la vida, lo cual generalmente se coloca cuando la muerte es sorpresiva, dramática o aparatosa.

Junto a la tradición existen también costumbres, como el hecho de ofrecer algún aperitivo o bocadillo a quienes visitan la *Tumba*. Los visitantes pueden ser convidados por los caseros con una copa de jerez, rompopo o con un vasito de arroz con leche, refresco y/o galletas. Decimos que es una costumbre porque no sucede en todos los lugares en que se abren las *Tumbas* al público, la variabilidad es lo que distinguirá a una costumbre de una tradición (Hobsbawm, 1983).

¿Cómo atribuimos el carácter histórico? Uno de los aspectos detectados es la localización de las viviendas donde se hacen y presentan los dioramas fúnebres. Comparamos los datos de al menos una década, de 2009 a 2019, aunque yo he realizado el recorrido desde que era pequeña. Encontramos que normalmente la gente visitará viviendas ubicadas en el centro de la ciudad y cercanas a esa zona, que se encuentran en los barrios de Juanacate, La Palma, San Juan, esporádicamente la colonia San José, y otras como la Guadalupe y la 24 de Febrero.

Algunos de estos sitios son los más antiguos de la ciudad de Iguala. Por supuesto que la gente fallece en otras partes de la localidad, pero no se realizan las representaciones a menos que la persona sea originaria de alguno de los barrios mencionados y radique en otra colonia, como la Rufo Figueroa, de reciente creación, o la 24 de Febrero, donde también es posible en algún año ubicar alguna de estas.

Tenemos pendiente una serie de entrevistas tanto con las personas que han presentado *Tumbas* y a quienes las elaboran bajo demanda, así como al público que realiza el recorrido año tras año, e inclusive con algunos visitantes que aprecien por primera vez las representaciones.

Una distinción más que vale la pena compartir en este trabajo es la existente entre la tradición y la convención. En épocas recientes, el Departamento de Cultura del Ayuntamiento municipal, en coordinación con instituciones educativas, convino la realización de

concursos de *Tumbas* y ofrendas en el centro de la ciudad, como se puede leer en la siguiente nota periodística:

De esta tradición, que se sabe sólo se realiza en Iguala, en las últimas décadas se han organizado concursos de ofrendas y de tumbas, mismas que se instalan en el Zócalo de la ciudad y los premios son patrocinados por el gobierno municipal. También hay escuelas de enseñanza media superior y superior que, por su cuenta, organizan este tipo de muestras o concursos internos y son presentados en la explanada municipal o en el Zócalo de la ciudad (Albarrán, 2013).

Participar en un concurso, aunque esté relacionado con la tradición de la localidad, asume ciertas convenciones, de modo que sea posible que un jurado pueda valorar la participación de las instituciones que decidan realizar sus representaciones.

Existen personas que se dedican especialmente al diseño y montaje de los dioramas, un indicador más de la duración de la tradición. Las entrevistas nos dirán cuántas generaciones pueden documentarse, para preservar sus nombres y difundirlos como un tributo a quienes mantienen viva una manifestación cultural tan singular, característica de la región y que presume peculiaridades que distinguen unas de otras.

En este marco de festividades dedicadas a las personas fallecidas, en varios municipios de la Región Norte de Guerrero se colocan las representaciones a las que nos hemos referido con sus respectivos altares. ¿Por qué se considera el Día de Muertos una tradición? Porque tiene elementos invariables. Para algunas de las personas de la ciudad de Iguala el altar debe organizarse en tres niveles que simbolizan la tierra, el purgatorio y el cielo. En lo que corresponde a lo terrenal se colocan las flores, las bebidas y los alimentos que acostumbraban consumir los difuntos; el segundo nivel representa al purgatorio, en él se instalan la fotografía del o los difuntos, y en la parte superior, asignada a la parte espiritual se colocan imágenes religiosas conocidas, como los misterios, que se componen de un

crucifijo y la virgen de los Dolores. Las personas complementan las ofrendas según sus gustos y sus recursos.

Otro aspecto que ha surgido como hipótesis está asociado a una costumbre presente sobre todo en las personas de mayor edad, que consiste en visitar las casas de quienes son “ofrenda nueva”: comentan que el día 1 de noviembre se acostumbra que, a partir de las 12 del mediodía, y durante toda la tarde noche empiezan a desfilan los familiares, amigos y conocidos del difunto llevando la ofrenda para que la coloquen en el altar. La ofrenda a la que me refero se compone de flores de cempasúchil, clemoles, terciopelo y nube, pan, fruta, atole de arroz, veladoras, en su respectiva canasta y algunos llevan hasta una servilleta elaborada en honor al difunto y en el momento de la entrega a los familiares te comentan que se te puede quedar tanto la canasta o recipiente y la servilleta, algunos otros te dicen que te los encargan, lo que indica que se tienen que devolver. Así que alguien de la familia se prepara con lo necesario para anotar el nombre de la persona que llevó esa ofrenda para regresararlo en caso necesario. Esto es como una tanda, ahora les toca a unos y enseguida les tocará a otros, se practica la reciprocidad porque se tiene el compromiso moral de devolver las ofrendas primordialmente a quienes los visitaron cuando ellos tuvieron su ofrenda nueva.

## LOGROS Y RETOS

Diversas investigaciones en los centros escolares han mostrado la mala fama de la asignatura de Historia. No obstante, es posible comprobar la valía de sus aportaciones tanto para la construcción de la identidad como de la ciudadanía. Al principio del texto retomamos los aportes de autores como Burke (1993), Prats (2001) y Mendoza (2019), quienes muestran cuestiones históricas y didácticas que debemos retomar en clase los que nos dedicamos a la docencia y a la formación de docentes para la educación básica.

He mostrado también la necesidad de conocer elementos historiográficos, estos son la brújula orientadora de la tarea didáctica. Saber en qué tipo de investigación estamos enrolados o cuál es el tipo de historia que se comparte con los estudiantes, permite una mejor valoración del contenido de la información, además de darle sentido a lo que se aborda con los estudiantes.

Sucintamente hicimos un repaso de dos proyectos emprendidos en el Centro de Actualización del Magisterio de la ciudad de Iguala en coordinación con investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. El trabajo colaborativo emprendido ha fortalecido los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados con los futuros docentes de Historia. A su vez, la renovación de las prácticas repercute en las aulas de educación secundaria, donde los estudiantes en formación acuden a realizar sus prácticas pedagógicas.

El uso de diversas fuentes en la recolección de información, así como su debida sistematización, análisis e interpretación desarrolla las habilidades tanto de los formadores como de los estudiantes normalistas. Los textos, imágenes, relatos y notas periodísticas han servido de sustento al trabajo hermenéutico de este proceso de indagación.

Reivindicar a la ciudadanía igualteca frente a la sociedad en general se ha convertido en la misión del primer proyecto. De ninguna manera pretendemos denostar las demandas de presentación de los estudiantes y que se haga justicia a las familias agraviadas, compartimos plenamente esas peticiones. Es más, estamos convencidos de que nuestro trabajo contribuye a la sensibilización de la sociedad y del gobierno para que se esclarezca esta situación, que lamentablemente tuvo como escenario esta ciudad tamarindera.

Más que un carácter político nuestro trabajo tiene una vocación académica, se pretende acercar a los estudiantes normalistas y a los de educación básica a conocer de manera directa los diversos puntos de vista y evidencias disponibles para que, con estos elementos, desarrollen sus habilidades intelectuales para leer la realidad y asumir una posición activa, crítica e informada.

Recorrer históricamente la tradición de las *Tumbas* tiene la misma finalidad que la anterior. Aun cuando la naturaleza de la temática es menos controvertida, ofrece las mismas posibilidades en cuanto al empleo de fuentes en la construcción de conocimientos y consolidación de habilidades que fortalecen la formación de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Aceves, J. E. (2006). Sobre los problemas y métodos de la Historia oral. En G. de Garay, (2006), *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- Albarrán, E. (2013). *El sur. Periódico de Guerrero*. Recuperado de El sur. Periódico de Guerrero: <https://suracapulco.mx/archivoelsur/archivos/117097>, el 1 de noviembre de 2013.
- Arias, M. A. (2014). *Las historias... De una imagen. Una visión desde la docencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, España: Alianza.
- Aurell, J. (2015). La historiografía medieval: siglos IX-XV. En J. B. Aurell, *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico* (p. 493). España: Akal.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Burke, P. (1995). *La fabricación de Luis XIV*. San Sebastián, España: Nerea.
- Caldarola, G., González, E. y Swereda, K. (2013). *Herramientas para enseñar historia reciente*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ginzburg, C. (1999). *El queso y los gusanos: el cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, España: Muchnic Editores.
- González, S. (2015). *Los 43 de Iguala. México: verdad y reto de los estudiantes desparecidos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Hernández, A. (2018). *La verdadera noche de Iguala. La historia que el gobierno trató de ocultar*. México: Proceso/Grijalbo.
- Hobsbawm, E. (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona, España: Crítica.
- Mendoza, J. C. (2019). *Pensamiento social*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prats, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats, *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Mérida, España: Junta de Extremadura.

- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/fuente?m=form>, el 28 de diciembre de 2019.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la Historia. En K. Fussmann, *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). s/d: s/d.
- Santacana, J. (2020a) *Enseñar Historia con arte y cultura 2*. México: Academia Latinoamericana de Literatura Moderna.
- Santacana, J. (2020b) *Enseñar Historia con arte y cultura 3*. México: Academia Latinoamericana de Literatura Moderna.
- s/a. (2019). *Definición de*. Recuperado de Definición de: [definicion.de/fuente/](http://definicion.de/fuente/), el 28 de diciembre de 2019.
- Sitton, T., Mehaffy, G. L. y Davis, O. L. (1995). *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, M. (2010). XX. *Nova Scientia*, 152-168.

**CONSTRUIR SENTIDO EN LA FOTOGRAFÍA:  
UNA FORMA DE APRENDER Y ENSEÑAR HISTORIA  
EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

*Víctor Ambrosio Espinoza Chávez*

*Durante los últimos treinta o cuarenta años, el Estado mexicano –para bien o para mal– ha cambiado; han cambiado las mentalidades, y las nuevas generaciones tienen nuevos referentes y nuevas aspiraciones. Las imágenes de los viejos héroes nacionalistas son escasas o son sustituidas por poderosos iconos de los medios masivos, que son los nuevos referentes imaginarios de los padres y las generaciones que actualmente están en las escuelas.*

Oresta López Pérez (2006)

Este ensayo se realizó en el contexto de la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con la especialidad en Historia y se propone exponer la forma en que la fotografía, como recurso para historiar, impulsa a la vez nuevos procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza con los estudiantes. Aprender a enseñar historia es uno de los grandes retos para los nuevos docentes, ellos realizarán en un futuro cercano su trabajo con una comunidad de adolescentes que tienen su vida cotidiana vinculada a

las imágenes de todo tipo: dibujos animados, postales del mundo, *selfies*, fotografías que circulan en cada recurso digital que los rodea. En efecto, como lo aborda López Pérez (2006), la enseñanza de la historia tiene “nuevos referentes y nuevas aspiraciones”, mismas que acompañan subrepticamente la trayectoria de los normalistas.

Así, con la idea de fortalecer las competencias docentes se propuso la fotografía como dispositivo didáctico para aprender historia y fortalecer las habilidades en el diseño de estrategias para enseñar. Esto implicó comprender la forma en que se construye un sentido en la fotografía y con ello intentar vincular la implicación histórica del sujeto con la historia que pretende enseñar.

Autores como Pantoja (2010), Sanchidrián (2011) y Holzbrecher (2015) han abordado la fotografía como un medio didáctico para la enseñanza de la historia, aceptando que aquella representa “un medio de expresión personal, una visión del mundo”, “una cultura visual” que contiene y circula infinidad de información. Además de representar un reto para la investigación por su carácter polisémico, exige la aplicación de un proceso metodológico que apoye la búsqueda del conocimiento histórico. Así, el interés por la indagación conlleva aprender y en especial se muestra como un dispositivo fundamental para la enseñanza. Al respecto, Sanchidrián (2011) puntualiza:

el análisis de las imágenes necesita tener un fundamento teórico y explicitar los métodos y enfoques utilizados, porque las imágenes no hablan por sí solas, ni dicen siempre lo mismo. Hay que preguntarles. Y hay que saber entender lo que nos dicen y lo que nos ocultan. Y hay que someterlas a los mismos procesos de documentación, crítica y contextualización que debemos utilizar con todas las fuentes (Sanchidrián, 2011, p. 298).

En correlación a estas ideas, la propuesta de emplear la fotografía para el aprendizaje y la enseñanza de la historia tenía que seguir un proceso metodológico, no solo pensarse como material didáctico. Para tal efecto, fue oportuno conocer y aplicar los recursos que

algunos fotógrafos ponen en juego para comprender con mayor profundidad la composición de la imagen. Asimismo, algunos recursos técnicos que se han empleado a lo largo del tiempo para construir un sentido histórico en las fotografías.

Con estos elementos se propuso a los normalistas recuperar la experiencia de usar las fotografías para la enseñanza y el aprendizaje de la historia con una distinción: crear, circular y analizar la fotografía como generadora del conocimiento histórico. Si bien reconocimos que las imágenes se han empleado en la mayoría de las ocasiones como fuente de ilustración y referente para anécdotas expresadas durante las sesiones de trabajo docente, se pensó que de esta manera cumple el propósito de ser un recurso didáctico para “no hacer tan tediosa la clase” e “invitarlos a la reflexión”. Docente formador y alumnos coinciden en que no es la intención solo el análisis de la fotografía en educación secundaria, sino impulsarla como fuente de registro. Por lo tanto, los normalistas trabajarían inicialmente con fotografías creadas por ellos o, en su caso, con otras que les implicaría investigar el origen o procedencia de la imagen, autores y sus trayectorias o las intenciones de la reproducción. Esta segunda opción tomó forma y se aplicó debido a la contingencia sanitaria, lo que llevó a los estudiantes a: localizar, seleccionar y analizar fotografías de archivos familiares.

Así, el primer paso consistió en fortalecer la mirada para la construcción de la fotografía, luego aprender algunos principios sobre el análisis histórico y finalmente diseñar propuestas de enseñanza con alumnos de educación secundaria.

## **ESTRATEGIAS DEL FOTÓGRAFO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN**

Hablando acerca de las estrategias para desarrollar la materia de Historia, existen muchas, muchísimas, todas funcionan, no hay una que sea mejor o peor, incluso las que les habla a lo mejor casi no utiliza material y les decía

a mis compañeros que gran reto para nosotros los que ya estamos en otra generación el seguir atrayendo la atención de nuestros alumnos. Los jóvenes normalistas como ustedes pues llevan el cañón, llevan diapositivas, manejan ya mucha tecnología, se pueden sentar y ver un documental, en cambio yo desde mis inicios y hasta la fecha mis practicantes no me dejarán mentir, sigo recurriendo a la narración y soy una convencida de que la historia se cuenta (Panel DocHist/13062019).

Para comprender el terreno de la fotografía como dispositivo que narra visualmente un fragmento de la historia, fue oportuno recuperar el trabajo del fotógrafo Henri Cartier-Bresson (2017) porque en su texto *Fotografiar del natural* permite analizar la forma en que construye la imagen y además proporciona elementos para conocer la arquitectura del sentido que logra hacer con ella. Esta revisión abrió las posibilidades de comprender los elementos que intervienen en el pensamiento del sujeto antes de la toma fotográfica, factor fundamental para la lectura de una fotografía. Al respecto, el autor señala que “fotografiar es una manera de comprender que no puede separarse de los otros medios de expresión visual. Es un modo de gritar, de liberarse, no de probar ni de afirmar la propia originalidad. Es una manera de vivir” (Cartier-Bresson, 2017, pp. 11-12). El fotógrafo profundiza en mostrar que su intención al tomar la cámara y buscar la captura de la imagen es intuir la situación, para tal efecto esboza la fotografía y deja que la espontaneidad surja.

En este sentido, Cartier-Bresson (2017) comparte su trabajo basado en el registro inmediato de la vida cotidiana, la improvisación y lo que denominó “el instante decisivo”. Para llegar a ese momento debió “aprender a mirar”, un proceso que le llevó varios años y diversas cámaras; “caminaba durante todo el día con el espíritu tenso, buscando en las calles la oportunidad de tomar fotografías del natural como si fueran flagrantes delitos” (Cartier-Bresson, 2017, pág. 16). Esta idea de aprender a observar y la búsqueda intuitiva de la imagen es lo que propició en el docente en formación

la adquisición de una conciencia mucho más profunda sobre el uso de la fotografía para enseñar y promover el aprendizaje de la historia en educación secundaria, además de que potenció el análisis de esta fuente a través de la investigación y la dejó de emplear como ilustración de contenidos.

Cultivar la mirada es uno de los primeros aspectos que se recuperaron para la lectura analítica de las fotografías. Estos factores abrieron la oportunidad de pensar en los elementos que el autor emplea en la composición, su intención o propósito y las condiciones para capturar ese momento preciso. Bauret (1999), por otra parte, aporta aspectos para ampliar la comprensión de ese “instante decisivo” cuando afirma que la construcción de la imagen no es un mero reflejo del mundo, ni solo un ejercicio mecánico, como podría atribuirse al momento de la captura:

la fotografía no es una producción de imágenes inocente, casual o mecánica: no es, tal y como muchos pensaban antes, una simple reproducción de la “naturaleza”, del mundo que nos rodea, sino más bien un lenguaje relativamente estructurado en sus formas y significados, y “elaborado” por una historia que se fue enriqueciendo poco a poco (Bauret, 1999, p. 12).

Desde esta perspectiva, la fotografía se estructura como un lenguaje que constituye ciertas formas, significados e historias. Estos factores requieren ser considerados durante el ejercicio de observación para agudizar la mirada del lector y abordar la imagen de forma rigurosa, tratando de explorar todo indicio de historia que se dibuje en ella.

Al respecto, Cartier-Bresson (2017) señala que una fotografía convoca a su análisis porque implica la exposición de un contenido o tema que refleja el pensamiento del autor, la habilidad de su mirada y la expresión de sus emociones. Con ello, podemos afirmar que el docente en formación requiere de conocer estos puntos de anclaje para ampliar su percepción y trabajar con mayor profundidad al usar las fotografías como fuente para la comprensión de un suceso histórico.

Bauret (1999) abre la oportunidad para que no solo se considere la construcción fotográfica del autor para exponer una historia, se requiere de la mirada del lector porque esta es elemento clave para su “interpretación”.

La imagen fotográfica existe de manera plena sólo en la medida en que cuenta con un lector que la interpreta y de esta manera opera activamente una especie de re-escritura, de re-creación. Este valor agregado es igualmente tributario del contexto en el que se mira, en que se lee la fotografía. Un cambio de contexto implica a menudo un cambio de interpretación, un cambio de lectura (Bauret, 1999, p. 14).

Lector y contexto son dos elementos que completan al fotógrafo y su producción, aspectos que amplían la gama de posibilidades para la observación de la fotografía.

Un aporte más de Bauret (1999) es la idea de que la fotografía es el registro o “testimonio de una realidad” y tiene la función de memoria porque se emplea como recuerdo o huella de una situación, persona u objeto. Esta idea de “documento” nos propone observarla y analizarla como fuente de conocimiento porque denota tiempo, lugar, cambio, permanencia o transformación, el autor la llega a asociar con: “desaparición” o “muerte”.

En este sentido, la fotografía a lo largo de su evolución se ha propuesto como “un instrumento para descubrir el mundo (...) informa visualmente y contribuye al conocimiento, por no decir a la comprensión de los acontecimientos” (Bauret, 1999, pp. 25-26). Asimismo, se ha considerado como evidencia y saber adquirido por el solo hecho de “mostrar” la existencia de algo. Sin embargo, como lo ha comentado Cartier-Bresson (2017): la fotografía es producto de las sensaciones del autor, de la conciencia de lo que se hace, de la abundancia que la realidad ofrece, pero también de la vaguedad e indolencia de la mirada y de las condiciones que rodean la posibilidad de capturar “el instante decisivo”.

## PRINCIPIOS BÁSICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FOTOGRAFÍA

*No podemos olvidar tampoco la relación que la fotografía establece con el tiempo, en la que éste desempeña un papel sumamente relevante.*

Gabriel Bauret (1999)

El lector, para ampliar la comprensión de una fotografía, requiere conocer los principios básicos que intervienen en la generación de la imagen. Para tal efecto, ayuda pensar en lo que los fotógrafos señalan como necesario:

**Tabla 1. Principios básicos para la construcción de la fotografía**

Intenciones del fotógrafo	Búsqueda, desarrollo del tema y propósito para la lectura de la fotografía
Contextos	Sujetos y ambientes que se registran
Condiciones	Escenarios posibles para la documentación de las prácticas socioculturales
Situaciones	Conflictos o recreaciones, “el instante decisivo”
Sujetos	Actitudes, posturas, acciones
Herramientas	Cámara y recursos técnicos

Fuente: elaboración propia con información de Bauret (1999), Berger y Mohr (2013) y Cartier-Bresson (2017).

Estos principios se conjugan en el “instante decisivo”, es la posibilidad de que la fotografía logre una riqueza que haga sobresalir el tema que se ha pensado y sentido. Al respecto, Valtierra (2014) confirma: “Yo he dicho siempre que la foto está aquí adentro, ¿no? Acá la razones (se lleva las manos a la cabeza) pero todo lo traes aquí (señala el corazón)”. Ese instante proviene de la observación, de la paciencia, del tiempo oportuno para lograr el registro de la fotografía que quizá podría llegar a ser considerada histórica.

Ese registro visual de lo pensado e intuido como “instante decisivo” en la vida cotidiana es lo que el fotógrafo captura, sin embargo,

mucho depende de la interpretación que el lector-historiador logre construir durante el análisis de la imagen, porque para Berger y Mohr (2013) la fotografía es ambigua:

Una fotografía es un lugar de encuentro donde los intereses del fotógrafo, lo fotografiado, el espectador y los que usan la fotografía son a menudo contradictorios. Estas contradicciones ocultan al mismo tiempo que aumentan la ambigüedad natural de la imagen fotográfica (p. 7).

Bajo este principio de ambigüedad producto del pensamiento y de las emociones del fotógrafo lo que se puede hacer es la búsqueda de los referentes contextuales del momento, situación o personaje fotografiado, así como estudiar el tema central de la imagen y sus componentes.

Berger y Mohr (2013) proponen algunas interrogantes para detonar la búsqueda de información expuesta parcialmente en la fotografía, entre las que destacan: ¿Qué significan las fotografías? ¿Cómo pueden ser usadas? Dos puntos clave por destacar para los futuros docentes y sus estrategias para la enseñanza de la historia en educación secundaria. Además, Berger (2013) agrega uno que resulta de mucho apoyo para fortalecer el aprendizaje del contenido histórico: ¿Cuáles son las relaciones posibles entre las imágenes y el texto? En este sentido, cuando la fotografía se acompaña de un texto, este la resignifica fortaleciendo la comprensión de lo capturado. Sin embargo, se sugiere una búsqueda profunda de lo expresado para detectar posibles contradicciones o falsedades en este binomio.

Enfrentados al problema de comunicar experiencia, a través de un proceso constante de experimentación, nos encontramos con que teníamos que cuestionar o rechazar muchas de las suposiciones que se hacían habitualmente sobre fotografía. Descubrimos que la fotografía no producía el efecto que nos habían enseñado (Berger, 2013, p. 84).

La experiencia de estos fotógrafos permitió puntualizar varios aspectos fundamentales para el análisis de la fotografía, además de su uso en la enseñanza y aprendizaje de la historia: la imagen es producto de la construcción pensada, sentida y a veces espontánea del sujeto que captura, por tal situación esta lleva una carga de subjetividad. Así, se comprende que no es una exposición totalmente objetiva de lo registrado. Berger (2017) confirma que la fotografía es producto de la combinación entre el ojo que mira y su elección para focalizar, atrapar una fracción del tiempo y convertirlo en un recorte de realidad.

Las fotografías testimonian una elección humana en una situación determinada. Una fotografía es el resultado de la decisión del fotógrafo de que merece la pena registrar que ese acontecimiento o ese objeto concretos han sido vistos... Las fotografías no celebran ni el acontecimiento ni la facultad de la visión en sí. Son un mensaje acerca del acontecimiento que registran (Berger, 2017, p. 34).

Bajo la mirada de Berger (2017) la fotografía es un testimonio de cierto acontecimiento que ha quedado registrado como una huella, esta requiere ser observada con rigor y cierta metodología para construirle un sentido. Para tal efecto, el espectador se convierte en el dispositivo clave para destacar los elementos que la integran y posibilitar el develamiento del mensaje.

Este ejercicio de análisis y exposición de los resultados será finalmente una interpretación, el mismo Berger (2017) expresa: “El verdadero contenido de una fotografía es invisible, porque no se deriva de una relación con la forma, sino con el tiempo” (p. 35). Y como tal, la interpretación se inicia con la búsqueda de esta noción de temporalidad y del desarrollo histórico de la imagen. Este “testimonio del pasado” es el origen de una serie de interrogantes, pensamientos hipotéticos que se despejan cada vez más con la observación persistente y profunda de los futuros docentes. Con ello acuñan una lectura que va más allá de la apreciación estética o técnica, aquella que intenta completar la información con

otros recursos como la investigación en archivos, entrevistas a los productores, la localización de sujetos, condiciones o situaciones expuestas, así como los mecanismos de circulación y usos que ha tenido la fotografía.

Desde esta perspectiva el futuro docente empieza su recorrido con la educación de su mirada, la elaboración de interrogantes que buscan: la intención, las condiciones contextuales, así como el momento, circunstancias o detalles de la temporalidad, espacialidad y motivo o temática construida.

### **CLAVES PARA TRABAJAR LAS FOTOGRAFÍAS HISTÓRICAMENTE**

El texto de Pérez Montfort (2012) confirma: la fotografía resulta de varios factores en los que se recupera la mirada del autor y su contexto, además de que plantea al observador y sus circunstancias como elementos clave para el análisis. Estos factores ratifican lo que los fotógrafos han señalado con anterioridad.

Con la idea de profundizar y promover la lectura analítica de la fotografía como fuente histórica, se recurrió a las investigaciones de John Mraz (2012, 2014, 2015), quien en sus trabajos destaca el debate que ha existido entre la historia ilustrada y la fotografía histórica o “historiar la fotografía”. Reconoce que “las fotografías son especialmente difíciles de historiar, porque gozan de una credibilidad única: parecen ser simples ventanas al mundo, no construcciones sino revelaciones” (Mraz, 2012, p. 155). El autor parte de esta compleja situación para argumentar que la gran mayoría de los historiadores ha empleado la imagen como ilustración de sus hallazgos y han sido los menos quienes dedican sus estudios al análisis de esta y la trabajan como fuente para el conocimiento de la historia.

Este debate lo aborda desde diversas perspectivas entre las que destacan la historia social y la historia cultural, y aunque plantea diferencias y afinidades señala que ambas proponen alternativas para

la investigación fotográfica y aportan al trabajo histórico porque “la fotografía es, entonces, un doble testimonio: por aquella que nos muestra de la escena pasada, irreversible, allí congelada fragmentariamente y por aquella que nos informa acerca de su autor” (Mraz y Mauad, 2015, p. 15). Por un lado, podemos acentuar las características de la vida cotidiana, los sujetos, sus indumentarias, tradiciones, costumbres, prácticas socioculturales o políticas, y por otro, subrayar los estilos predominantes o influencias artísticas del fotógrafo, así como los apoyos tecnológicos que empleó.

Para Mraz (2015) es fundamental el planteamiento de interrogantes sobre lo que contienen las fotografías. Aquí nos pareció interesante recuperar “el carácter testimonial” de la imagen para fortalecer la mirada del futuro docente y agudizar sus preguntas en torno a lo que podría encontrar de la historia social: temas, contextos, relaciones o prácticas de la sociedad que ha vivido en una época y espacio determinado.

Contextualizar la fotografía fue un primer paso para trabajar con la imagen fija, ello implicó ampliar el horizonte de comprensión de los futuros docentes de educación secundaria para profundizar en el conocimiento de los estilos de vida, cultura y huellas históricas que se exponían en las fotografías que trabajarían. Además teníamos que pensar en lo no explicitado, porque como expone Mraz (2015), “la realidad es mucho más compleja que su exterior” (p. 19). Esta red de imágenes presentes con indicios de elementos ausentes pero aludidos por la composición, era también pensar en algo más allá de lo visible o del recorte que se había hecho por el fotógrafo. Con este panorama, el estudiante normalista fue convocado a una serie de entrecruzamientos que van de lo observado y pensado sobre la fotografía, a la elaboración de preguntas, búsqueda de evidencias para detonar posibles respuestas, indicios que fortalecían o descartaban sus argumentos, y finalmente al descubrimiento de otros conocimientos históricos; diríamos que con la investigación sobre las fotografías se intentó reconstruir una zona invisible de lo histórico.

Al respecto, una docente en formación comparte sus experiencias con el trabajo analítico de la fotografía como un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la historia:

En cuanto al uso en la enseñanza de la historia debemos de tener en cuenta los acontecimientos y procesos históricos que suceden en otro momento y en otro lugar. El uso de la imagen permite a los estudiantes formarse una idea concreta de ese pasado. Así pues, la imagen les facilita reflexionar, concretar conocimientos abstractos, así como generar empatía por ciertos temas y personajes, y echar a volar su imaginación, particularmente la histórica. Así pues, la imagen es una herramienta valiosa para la enseñanza de la historia y no es un elemento meramente decorativo.

En cualquier caso, al utilizar la imagen el docente se acompaña con algunas preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tipo de imagen es, fotografía, pintura, grabado, ilustración?
- ¿Es un paisaje, retrato, bodegón, publicitaria, política, escena histórica?
- ¿Cuál es el formato en que está elaborada la imagen?
- ¿Quiénes son los sujetos/objetos principales y secundarios de la imagen?
- ¿Quiénes aparecen en ella, dónde están, qué están haciendo? ¿A qué clase social pertenecen?
- ¿Cuál es el contexto de la imagen? ¿Quién, cuándo y para qué la hizo?
- Por la inclinación de la luz, ¿a qué hora se realizó la imagen?, ¿cómo se puede saber si es una imagen de estudio?
- ¿Qué falta en la imagen? ¿Qué creen que existe fuera de ella? (ERD/ENZ/25052020)

El anclaje para el análisis de la fotografía está en la forma en que los normalistas desarrollaron habilidades como observar los detalles y definir las características de la época, distinciones de la clase social, prácticas culturales e intentaron formular preguntas sobre los hechos históricos representados. De lo que se trató fue de identificar su “cultura visual” (Mraz, 2014, p. 21). A esto le siguió la

descripción, la búsqueda de interrelaciones entre lo visiblemente expuesto con lo implícito, y más adelante la interpretación, con la finalidad de fortalecer el pensamiento crítico sobre las fotografías.

En síntesis, la observación impulsó la búsqueda de la contextualización de las fotografías, lo cual implicó percibir la composición de un tema, los indicios que lo confirman, las huellas del pasado que ya conocen los lectores y las interrogantes sobre lo desconocido o sobre lo que está más allá del recuadro.

El siguiente anclaje está en el proceso de circulación de la fotografía: John Mraz (2015) lo propone como la localización en archivos o colecciones, sus usos y posibles aplicaciones sociales, culturales, políticas o económicas. Además, de ser posible, la corriente artística y ambiente que vivió el fotógrafo, probablemente reflejado en la composición de la imagen. Con el propósito de historiar la fotografía, los normalistas elaboraron un proyecto para realizar un estudio monográfico sobre su comunidad de origen, para tal efecto construyeron las fotografías, ellos capturaron las imágenes de los lugares, prácticas sociales, culturales o económicas que consideraron podrían aportar elementos para describir visualmente el sitio y con ello tendrían la oportunidad de experimentar su mirada como fotógrafos: recorte de realidad, espacio, tiempo y estructura del mensaje.

Durante las prácticas de composición fotográfica se potenciaron habilidades de observación, construcción del mensaje y ciertos rasgos de simbolización de la imagen. Esto impulsó la creación y uso de la fotografía, además de que fortaleció nuevas posturas para la enseñanza de la historia porque la composición impulsó un conocimiento profundo no solo del manejo técnico para la captura sino la significación y comprensión de las fotografías.

Con los primeros ejercicios de composición basados en la creación de personajes históricos a través de la fotografía, los futuros docentes de educación secundaria comprendieron la función de crear, modificar o difundir atributos visuales en los sujetos y con ello circularon un imaginario colectivo que, percibieron, influía en las comunidades a las que iba dirigida la fotografía.

Esta experiencia en la composición y circulación de las fotografías fortaleció el juicio crítico en los normalistas sobre las imágenes históricas que se exponen en los libros de texto y museos. Así, el ejercicio de captura fotográfica con propósitos previamente establecidos e intentar construir representaciones de sujetos históricos se convirtió en clave para historiar las fotografías y posteriormente emplearlas como dispositivos de enseñanza y aprendizaje con alumnos de educación secundaria. En este sentido, su mirada fotográfica se agudizó en los detalles e indicios que observaban y registraban. De manera simultánea fortalecieron su pensamiento hipotético, y más adelante consolidaron una postura crítica sobre los acontecimientos narrados visualmente en diversas etapas históricas.

#### **PANDEMIA Y FOTOGRAFÍA: APRENDER-ENSEÑAR HISTORIA EN CONFINAMIENTO**

La experiencia de composición fotográfica en los lugares de origen se alteró por la pandemia del SARS-COV-2. Los normalistas, como en todos los subsistemas educativos, se vieron afectados por el confinamiento y distanciamiento social, medida de protección inusual. Esto nos llevó a un proceso de educación a distancia y el proyecto de recorrer las calles, lugares históricos y fotografiar a los sujetos se redujo al manejo de archivos familiares y realización de entrevistas. Así, nuevamente la lectura analítica de Mraz (2015) orientó el aprendizaje desde casa. “Otra fuente son los álbumes familiares, que pueden ofrecer invaluable datos sobre el pasado si se celebran entrevistas con relación a las fotos” (p. 26). Si bien un docente en formación conoce el manejo de fuentes como los archivos, muchas veces no tienen la oportunidad de trabajar con ellos porque, se supone, serán docentes que difundirán los datos de la historia y no investigadores quienes los crean y escriben la historia.

Así, bajo el escenario de confinamiento y educación remota, se recurrió al manejo de los archivos familiares. Se pasó del aprendizaje

a la aplicación de sus conocimientos para: organizar, seleccionar las fotografías, escanearlas para conservarlas y analizarlas con mayor profundidad.

Quiero señalar que hacer un trabajo monográfico en tiempos de confinamiento no es tan fácil como parece, la verdad (es) que este sería un trabajo de campo, por lo cual se necesita hacer varias visitas tanto a lugares como a personas, ya que en la red la información es muy escasa y lo único que pude conseguir son los relatos de mi abuela y mi experiencia al participar en algunas actividades de mi pueblo, como lo fue la feria de San Juan. A mí en lo personal me hubiese gustado ir a entrevistar a algunas personas para que la información fuera un poco más extensa, además de visitar el cerro de la estrella y tomar una serie de fotografías para que se pudiera observar de una mejor manera cómo es (ERD/EMSZ/12062020).

Sustituir la composición fotográfica por las imágenes de archivo permitió reestructurar el proyecto inicial y emplear estas últimas para analizarlas desde el contexto al que se accedió a través de entrevistas con los familiares. Además se buscó la posibilidad de imaginar la composición desde la mirada del fotógrafo, lo que llevó al estudiante a crear situaciones hipotéticas sobre el origen y las representaciones que ahí se denotaban.

El hacer esta investigación me permitió profundizar en un sinfín de aspectos no contemplados en su momento, más allá del significado, la importancia que tenía, cada paso caminado durante la representación, cada fotografía, cada movimiento, cada expresión corporal, cada segundo que transcurría durante la misma. Semana Santa es cultura, tradición, religión y un momento (...) Un momento que se vive en breves episodios, en anécdotas, desde distintas miradas, distintas voces y distintas realidades (JPSH/LHHSSH/09062020).

Las fotografías familiares impulsaron el trabajo para historiar dichas imágenes. En este sentido, los normalistas focalizaron su

atención en el momento capturado, los rasgos de la cultura, las representaciones, rituales o tradiciones expuestas visualmente.

Además, lograron destacar hechos históricos paralelos a los sucesos fotografiados o los acontecimientos de los sitios y las prácticas sociales, políticas o económicas aludidas en dichos recortes, en el entendido de que lo escrito visualmente contiene a la vez algo no registrado. Esto es, un componente diluido en los márgenes de la fotografía que invitó a los normalistas a nuevas investigaciones históricas.

Durante este breve viaje permitiré a mis lectores que se encuentren con un sentimiento de tradición, que vivan por medio de los textos, testimonios y fotografías lo que significa Semana Santa para los Huehuetoquenses, es un viaje no solo de reflexión sino de cultura, de imaginar, de construir una perspectiva propia, de percibir y sobre todo de vivir.

Cada una de las fotografías que aparecen aquí están a partir del 2016 al 2018 (y) en cada una de éstas veremos reflejados distintos pasajes, momentos capturados que nos llevan a un mini viaje por el episodio, para reconstruir la historia de una tradición que sigue más viva que nunca en Huehuetoca (JPSH/LHHSSH/09062020).

Las fotografías como recurso para historiar, desarrollaron otras habilidades y formas de aprender y enseñar historia. Una de ellas fue la implicación que puede tener el docente con la historia local y nacional; esto se logró cuando los normalistas encontraron una vinculación entre su forma de ver, pensar y sentir la historia personal y la historia regional, lo cual ofrece el análisis de varios puntos: primero, porque lograron construir un hilo conductor entre su historia y la historia familiar, y esta a la vez asociada a sucesos macrohistóricos. Segundo, porque lograron despertar una pasión por la fotografía no solo como técnica y/o arte, sino como dispositivo para el conocimiento por los descubrimientos que hicieron a través de la investigación y lo que logró resolver en torno a cada una de las imágenes

que tenían en sus archivos. Tercero, porque también encontraron la forma de simbolizar o comunicar una serie de elementos ideológicos que consiguieron deconstruir en algunas fotografías históricas, lo cual les permitió “revelar” datos paralelos a la información escrita en una llamada “historia de bronce” (González y González, 1999). Así, descubrieron la forma de emplear esta fuente como “evidencia” construida o difundida a manera de “verdad”. Esto implicó su reflexión sobre el posible ocultamiento de factores que formulan un punto de vista diferente sobre los acontecimientos.

Esta constitución de verdad inherente a la fotografía ha trascendido a lo largo del tiempo debido a su aparente relación objetiva con los acontecimientos. El registro visual parece ser una representación fiel de lo vivido, sin embargo, se ha resuelto que existe también un punto de vista subjetivo porque la imagen es a la vez una creación del fotógrafo. Todo esto implicó el estudio de cada uno de los elementos mínimos o “monadas” que intervenían en la composición de la escena o representación, su contexto de creación y la función que cumple la fotografía en el medio en donde ha circulado. Estas habilidades y actitudes del lector se asociaron al estudio de la fotografía, de alguna manera ellos ampliaron su formación inicial por iniciativa propia. Así, la investigación sobre el contexto de creación y los senderos por los que se mueve la imagen fueron elementos orientadores para que los futuros docentes propusieran otras formas de aprender y enseñar historia.

El trabajo con fotografías está indisolublemente unido a un proceso en el que el alumnado abandona progresivamente el conocimiento superficial y accede a otro de cualquier objeto, lugar o hecho de estudio llevando a un conocimiento profundo sobre un acontecimiento específico, por ello con pasos simples éstos pueden mostrar un desarrollo de las nociones históricas desde un aspecto visual (ALCF/ENZ/25042020).

Este nivel de conciencia sobre la forma de historiar con fotografías se logra consolidar en los normalistas a través de la investigación

y análisis riguroso; simultáneamente, se promovió una enseñanza donde el sujeto que aprende construye un conocimiento con imágenes de su vida cotidiana. De esta forma potenciaron la empatía con los sucesos locales, estatales, nacionales o internacionales.

El docente debe aprovechar la era en la cual viven sus alumnos, hoy más que nunca los jóvenes se encuentran inmersos en las redes sociales en las que se pueden encontrar fotografías de todo tipo, desde las famosas *selfies*, paisajes de las comunidades a las que han viajado o en las que viven, algún objeto que les gusta, en fin, se pueden encontrar bastantes fotografías diariamente. Es importante que el docente se valga de estos medios para que los alumnos se involucren con la materia que desea trabajar, pues esto para los jóvenes representa su contexto con lo que ellos día tras día interactúan (ERD/ENZ/25052020).

Se comprende que actualmente vivimos una “hipervisualidad”, una época donde predomina la imagen (Mraz, 2014) y que los estudiantes conviven en todo momento con ella; esto, que podría ser un obstáculo, lo trabajamos como recurso didáctico con la intención de redirigir la atención de un suceso contemporáneo al análisis de acontecimientos históricos. En este sentido, los futuros docentes reorganizaron sus estrategias pedagógicas para aprender a través de las fotografías localizadas en archivos familiares y, debido al confinamiento por la pandemia, las emplearon como dispositivo didáctico para promover un aprendizaje mucho más autónomo e interactivo con los estudiantes de educación secundaria. Algunos informes del trabajo realizado con las fotografías fueron redactados para ser empleados como cuadernillos para enseñar historia. Una futura docente aprovechó la narración del estudio monográfico para invitar a los estudiantes de educación media a conocer su pueblo natal.

Así que en sus manos tendrán la información más relevante de mi querido Melchor Ocampo, un pueblo que como todos tiene buenas y malas, también les contaré de como los hermanos Magón pasaron un tiempo aquí, el por qué no hay tantas fotos de mi Tata, de que el carisma te hace un personaje icónico,

que la tierra es de quien la trabaja, que en toda boda debe haber cuero, que los transportes fueron después de la ganadería y agricultura, una que otra cosa común; también de la actualidad, de como el COVID-19 nos afectó pero sobre todo que no se necesita tener tanta cosa bonita para vivir aquí. Así que más que algo normal o formal, tendrán una plática e incluso podremos en algún día, semana, mes o año, sentarnos en una cafetería cerca de la iglesia para conversar por qué Melchor debería robarle los polvitos mágicos a Tultepec (SMAB/EART/12062020).

Como se puede observar en el relato, la normalista aplicó recursos para historiar las fotografías de sus familiares. El texto expone una clave más en la metodología para el análisis: el proceso de “iconización”. La representación visual “de algo que estuvo frente a la cámara y reflejó la luz que quedó plasmada en una forma representacional” (Mraz y Mauad, 2015, p. 19). Esta orientación hacia los signos expuestos abre la posibilidad de investigar el tema de la fotografía, se trata de localizar elementos mínimos necesarios para definir algunos rasgos del contenido, promover la discusión en el grupo de estudiantes, empleando los indicios y sus relaciones hasta lograr nombrar con palabras lo que visualmente se ha tratado de significar. Al respecto, un alumno normalista explica:

Dentro de un marco de investigación, el uso de la fotografía para la enseñanza en la historia resulta esencial, ya que gracias a este medio nosotros logramos comunicar un mensaje, transmitir una idea, generar una crítica o pensamiento positivo y negativo del mismo sobre el acontecimiento histórico; usar la fotografía en la enseñanza de la historia no es nada fácil y yo lo he comprobado tanto en mis sesiones de práctica en la escuela secundaria como en mi estancia en la Escuela Normal de Zumpango, lo he dicho desde un criterio bastante personal: la fotografía debe tener un objetivo implícito, ser realista, “debe hablar” (JPSH/ENZ/25042020).

Localizar lo icónico de la fotografía convoca a definir el tema central o trama visual que se representa, luego promover la investigación

histórica para corroborar o disuadir dichos pensamientos hipotéticos. Así, el aprendizaje de un hecho histórico requirió de habilidades para estructurar una serie de ideas que implicaron “comunicar un mensaje, transmitir una idea, generar una crítica” y hacer “hablar” a la imagen como se expresó en el testimonio anterior. Una alumna de la escuela normal lo concreta al escribir:

Al observar las fotografías de mi familia, pude ver una gran variedad de fotos sobre actos de sacramentos religiosos, las cuales seleccioné ya que son parte de mi identidad mexicana. Casamiento de mis papás, la celebración se llevó a cabo en la iglesia, acompañados de mis tíos maternos. Mi bautizo realizado en la iglesia de la comunidad... Aunque la proporción de la población mexicana que se declara católica ha disminuido en los últimos 40 años, el catolicismo es todavía la religión más profesada por los mexicanos de acuerdo con una encuesta realizada EMV (encuesta mundial de valores) llevada a cabo en México en 2012, por ello determino que es un patrimonio cultural nacional (TMBG/ Ensayo: Fotografías del patrimonio cultural de la familia.../14052020).

Aprender historia a partir de las fotografías cultivó un mayor vínculo con la disciplina porque involucró el conocimiento de la vida cotidiana de un pasado muy cercano al sujeto y en la medida de sus posibilidades indagó las imágenes como evidencias de un tiempo remoto descrito o capturado por sus familias. Las reflexiones que surgieron en torno al trabajo con las fotografías llevaron a los futuros docentes a destacar no solo la técnica y la iconicidad construida, sino la apreciación emocional que detona cada imagen en ellos. Además, la forma en que desarrollan sus habilidades cognitivas y socioemocionales para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Al respecto, una normalista señala:

Hoy en día lo más importante en una foto es el filtro que usas, la aplicación o el celular donde la tomas, dejamos de lado el sentimiento y esa parte de vida capturada tras un clic o un flash. Si bien la fotografía es una forma de arte y el arte es una expresión estética, también está la parte humana y ahora dudo que

un montón de *likes*, compartido o comentarios sean sinónimos de ello (DLPE/Ensayo: La fotografía familiar/05052020).

Esta masificación del uso de la fotografía en cierta medida ha aumentado su nivel de impacto como registro visual de los acontecimientos, muchos de los cuales trascienden porque fue una toma realizada en el momento y espacio preciso para dejar una huella imborrable y escribir con imágenes una historia.

Sin embargo, también se reconoce que las fotografías han sobresaturado los espacios virtuales y en cierta medida se pierde la oportunidad de análisis, ya que ante los ojos de los estudiantes la creación y circulación es efímera, ellos esperan un *like* y no un comentario. La abundancia de imágenes que circulan en nuestro mundo real o virtual genera la necesidad de ver sin detenerse a observar, por lo que la demanda de los estudiantes es “pasar rápido las fotos”, sin detenerse en alguna que pudiera ser motivo de rastreo o impulsar la investigación y derivar en la construcción de un conocimiento histórico. Quizás el origen de la búsqueda está en encontrar la fotografía que detone las inquietudes por saber más:

Esta foto tiene unos 16 años y fue en el jardín municipal de Teoloyucan; en esas fechas también se celebraba el Día de las Mulitas y muchos devotos católicos acostumbran a vestir a los niños de inditos. Es una tradición no solamente en esta localidad sino también en otros lugares del país. Otro dato importante es que los fotógrafos montan un contexto con ayuda de petates, molcajetes y otros utensilios de barro (DLPE/Ensayo: La fotografía familiar/05052020).

Así que el uso de la fotografía para el aprendizaje y la enseñanza de la historia se arraiga con el mundo de las sensaciones, emociones y afectos de los sujetos, fenómeno que se despeja a partir del retorno a las fotografías de lo propio, lo más cercano y aquello que los involucra o implica con su propia vida.

Trabajar durante la trayectoria de la formación de docentes con los principios para aprender y enseñar historia a través de las

fotografías, requirió: despertar el gusto por la creación, circulación y contemplación de las imágenes, no solo manejar la apreciación de las mismas sino además crear un tiempo para observar, analizar e interpretar los signos visuales y más adelante fomentar en los estudiantes la inquietud por construir significados, trascender los márgenes o límites del recorte fotográfico para descubrir otros elementos que permiten comprender lo histórico.

### FOTOGRAFÍA E HISTORIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

*Parece que la sociedad colapsa y que todo se cae en pedazos cada vez más grandes y rápidos, pero mis tareas, a pesar de saturarme en ocasiones, me recuerdan que tengo un objetivo que cumplir, una meta que terminar para que la restauración social después de la pandemia, no nos termine de destrozar como sociedad, sino que nos dé motivo de agarrar coraje de vivir y de mejorar lo que está roto, y que pese a que los caminos del futuro están ahora marcados por la desilusión, pueden ser transitados hacia la luz de una conciencia más concreta en el ser humano. Sé que convertirme en profesora podrá contribuir a esto, ahora más que nunca debo considerar sensibilizar a mis futuros alumnos, en práctica o en servicio; la docencia es un elemento fundamental para sanar la vida y dar un impulso un poco más seguro al futuro.*

Elizabeth Vianey Torres Montes (2020)

Al puntualizar y seguir los pasos coyunturales que proponen los fotógrafos y analistas, es posible ampliar la frontera de comprensión sobre la búsqueda y gestación de una fotografía. Así, en este trabajo dichas claves se recuperaron como ejes para el análisis, interpretación y comprensión de la imagen. Por eso fue necesario que los estudiantes normalistas pensaran y orientaran con estos recursos

metodológicos el uso de la fotografía como dispositivo para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En primer lugar, las condiciones o contextos bajo los cuales se crea la imagen, como son: los ambientes sociocultural, económico y político que vivió el autor para lograr el registro fotográfico. En segundo, la función que cumplió la fotografía y los medios que la circularon, así como el reconocimiento del contexto en la que el lector localiza y lee dicha fuente. Y en tercero, la necesidad de construir las representaciones de lo expuesto visualmente.

Estos puntos clave y el acceso a las fotografías localizadas en los archivos familiares fortalecieron las habilidades para la lectura analítica de esta fuente. Esto generó múltiples ensayos de explicación-comprensión en torno a fenómenos sociales, cultos religiosos y principalmente sucesos históricos registrados en contextos cercanos a los normalistas. Con este panorama algunos estudiantes lograron diseñar y aplicar a distancia sus propuestas de trabajo docente en condiciones de pandemia.

El siguiente fragmento corresponde al trabajo de una normalista que diseñó su propuesta de enseñanza de la historia para estudiantes de educación secundaria basada en el patrimonio natural y cultural de Cuautitlán, con recursos visuales.

se pretende mostrar algunos datos e información acerca del municipio de Cuautitlán, en el Estado de México, con el fin de remarcar la importancia de estos para la formación de una identidad histórica y cultural para el país, y en particular a este municipio y a sus habitantes.

Presentado en versión *Oneshot* (historias cortas con información precisa) se busca dar un toque alusivo a la información a partir de la obtención de ilustraciones que corresponden a diversas obras que actualmente son conocidas entre subgrupos en México y parte de Latinoamérica, desviando sus temáticas para enfocarlo en una historia personal y colectiva de la comunidad.

Considerando que cada hecho histórico lo vemos en una gran magnitud y aún lo vemos como parte de la historia de nuestro lugar de origen o de residencia, por ello se ha perdido el conocimiento de algunos participes en las diferentes etapas históricas en México, sin embargo están presentes ya sea en una escultura, en un texto, en una imagen, pintura o documentos que respaldan la participación de la sociedad en estos y que permiten ver a ese lugar como parte importante en la nación.

Por ello, el contenido de este partirá desde una reseña histórica hacia particulares sobre hechos o acontecimientos que aún no toman forma en la historia de la localidad como un eje para la identidad colectiva del individuo (ALCF/CPI/12062020).

Este diseño de nuevos materiales didácticos basados en los estilos narrativos y visuales que atraen la atención de los estudiantes de educación secundaria, demuestra que las imágenes se han posicionado como un medio fundamental para la comunicación en estas comunidades. Así, la enseñanza de la historia en una educación remota requiere de modificar procesos metodológicos y pedagógicos para implicar con mayor profundidad a los sujetos y generar o potenciar la construcción del conocimiento histórico.

Los puntos de anclaje que se abordaron para que los estudiantes normalistas comprendieran el sentido que se construye en y con las fotografías en el terreno de la historia se ha convertido en una herramienta fundamental para detonar el diseño de sus planificaciones para una educación remota, aplicar otros recursos teórico-metodológicos, pedagógicos, y principalmente impulsar la investigación histórica.

Los docentes en formación reconocen que la pandemia los confinó socialmente, pero les ha potenciado la imaginación para emplear los recursos que tienen a la mano, como las fotografías, archivos familiares y las entrevistas a informantes clave, para hacer de esta educación a distancia un recurso que fortalece la autonomía en los procesos de aprendizaje posicionando la imagen: fotografías,

videos, ilustraciones o una combinación de ellas como medio para la producción del conocimiento histórico desde las posibilidades de cada estudiante de secundaria.

## REFERENCIAS

- Ayala, S. M. (2020). *En algún rincón de la tierra*. México: ENZ.
- Bauret, G. (1999). *De la fotografía*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca de la Mirada.
- Berger, J. (2000). Usos de la fotografía. *Elementos* (37) 47-51.
- Berger, J. (2017). *Para entender la fotografía*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Berger, J. y Mohr, J. (2013). *Otra manera de contar*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (2010). El campesino y la fotografía. En P. Bourdieu, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 51-63), Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cartier-Bresson, H. (2017). *Fotografiar del natural*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Cerritos, A. L. (2020). *Cuautitlán a través de sus personajes ilustres*. México: ENZ.
- González y González, L. (1999). *El oficio de historiar*. México: El Colegio de Michoacán.
- Holzbrecher, A. (2015). La fotografía en la educación mediática: su papel en la labor educativa (extra) académica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 380-394.
- López, O. (2006). Enseñar Historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana. En L. E. Galván Lafarga, *La formación de una conciencia histórica* (pp. 55-74), México: Academia Mexicana de la Historia.
- Mraz, J. (2012). ¿Cómo se podría historiar la fotografía? En M. Díaz Vázquez y R. Pérez Montfort, *Ciencias sociales y mundo audiovisual. Memorias de un seminario* (pp. 155-171), México: CIESAS-JP.
- Mraz, J. (2014). *México en sus imágenes*. México: Artes de México/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Mraz, J. y Mauad, A. M. (2015). *Fotografía e Historia en América Latina*. Montevideo, Uruguay: CDF Ediciones.
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, vol. 9, 179-194.
- Rodríguez, E. (2020). *Estudio monográfico sobre San Juan Zitlaltepec*. México: ENZ.

- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 295-309.
- Santillán, J. P. (2020). *Un acercamiento, un sentimiento, una vivencia. La huella de la Historia, Semana Santa en Huehuetoca*. México: ENZ.
- Torres, E. V. (2020). Salvar nuestro futuro desde casa. *Historia, enseñanza y aprendizaje*, 3-4.
- Valtierra, P. (2014). En corto. (E. Lazcano, entrevistador)

## **DE LA EXPOSICIÓN A LA EXPLORACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA MEDIANTE FUENTES HISTÓRICAS**

*Pedro Ortiz Oropeza*

### **PRESENTACIÓN**

En la presente contribución intentamos compartir nuestra experiencia en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia de docentes en formación, que participan de la educación de niños y adolescentes en escuelas primarias o secundarias en el estado de Guerrero, a partir del uso de fuentes utilizadas en la construcción del conocimiento histórico.

Iniciamos con el reconocimiento de que el rechazo que niños, adolescentes y jóvenes manifiestan sobre la historia está relacionado con la forma en que han interactuado con la disciplina. En un ejercicio de investigación a través de un grupo focal (Ortiz, 2015), detectamos que los profesores que enseñan la materia en las escuelas secundarias asumen que las fuentes del conocimiento histórico son los libros de texto del alumno, y si son de varias editoriales, mejor. Pocos son aquellos que mencionaron buscar información en libros o revistas especializadas. Más bien documentos en internet o videos de YouTube. Pero ninguno hizo referencia al uso de fuentes y

cómo generar interpretaciones propias del presente en relación con el pasado y el futuro.

En este sentido, aprender historia implica revisar y memorizar la información contenida en los libros de texto. Y es que los procesos de formación de los docentes tampoco proveyeron de otras formas de construcción del conocimiento, su propio conocimiento. Por lo tanto, lo expuesto da cuenta de la revisión que hemos emprendido de elementos teóricos y se han convertido en propuestas concretas de formación.

Integramos el presente texto con tres apartados fundamentalmente: la revisión de los elementos curriculares y teóricos que le dan sentido al estudio de la historia, en virtud de que ni los propios docentes en formación o pedagogos están conscientes de su naturaleza e importancia; en segundo lugar, describimos cómo es que instrumentamos propuestas concretas con los estudiantes empleando el uso de fuentes, y finalmente, las formas en que los docentes en formación llevaron a la práctica sus propias propuestas.

Haremos un recuento de los propósitos de formación tanto en las instituciones formadoras de docentes como en la educación básica, a fin de contextualizar las actividades de aprendizaje y de enseñanza desarrolladas durante el ciclo escolar 2019-2020, destacamos la ausencia de formación disciplinar, incluida la referencia al uso de fuentes en las asignaturas de Observación y práctica docente IV y Teorías pedagógicas, en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de la ciudad de Iguala y el Subcentro Teloloapan de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123.

## ELEMENTOS CURRICULARES

La Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia Plan 1999 se caracterizó por ofrecer una débil formación en el campo de estudio, como puede observarse al analizar los propósitos de la asignatura de Observación y práctica docente IV, el

último espacio de esta naturaleza, antes de que los estudiantes se inserten en las prácticas intensivas:

1. Amplíen sus conocimientos y fortalezcan las habilidades para la preparación y realización de actividades de enseñanza con los adolescentes en la escuela secundaria.
2. Mejoren la habilidad para observar a los adolescentes en el trabajo escolar y aprovechen el conocimiento obtenido para tomar decisiones durante la práctica educativa.
3. Reconozcan que los resultados alcanzados por los alumnos son un elemento fundamental para la reflexión sobre la práctica y constituyen la base para mejorar el trabajo docente.
4. Valoren el análisis y la reflexión sobre la práctica como herramientas para el mejoramiento constante del desempeño docente (SEP, Observación y práctica docente III y IV. Programas y materiales de apoyo para el estudio, 2010, p. 50).

Como puede observarse, los propósitos están más vinculados a la práctica docente en general que a la enseñanza de la historia en particular. El primer propósito se refiere a ampliar conocimientos y ensanchar habilidades para la planificación docente, pero no se establece qué tipo de conocimientos deben incrementarse, posiblemente se refieran a los disciplinares, pero no queda claro, puesto que también puede aludir a lo didáctico. El segundo propósito está vinculado con la habilidad del docente en formación para apreciar el desempeño y la conducta de los adolescentes durante la clase; el tercero alude a los avances de los educandos, cuya implicación nuevamente es ambigua, puede referirse al aprendizaje de la disciplina, a la habilidad para seguir indicaciones, al dominio de las técnicas para hacer esquemas, resúmenes, resolver cuestionarios, entre otras posibilidades; el cuarto propósito apunta a la capacidad de los estudiantes normalistas para aprender de su experiencia en el aula de clases, nuevamente con múltiples posibilidades.

Por varias generaciones esta situación llevó a los egresados del CAM-Iguala a reproducir las prácticas expositivas, desarrolladas en

sus cursos disciplinares, además de considerar que lo fundamental de su labor era que los alumnos memorizaran el contenido de los libros de texto, en el mejor de los casos; cuando no, la transcripción del libro o cualquier otra fuente de información al cuaderno, como evidencia de haber aprendido historia.

Por otra parte, la asignatura de Introducción a la Pedagogía, tiene un objetivo general y cuatro particulares, como se puede apreciar:

#### Objetivo general

Ofrecer un panorama general de la Pedagogía, desde las tradiciones occidentales y sus influencias en el pensamiento pedagógico en México.

#### Objetivos particulares

- Analizar nociones y argumentos acerca de la pedagogía y de la educación.
- Reconocer las principales tradiciones que definen a la Pedagogía como ciencia, ciencias pedagógicas y ciencias de la educación.
- Describir a la Pedagogía en México como un campo multidisciplinario.
- Identificar el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Plan 1990, y algunas prácticas del ejercicio laboral de los egresados (UPN, 2019, p. 4).

Destacaremos en este programa introductorio del estudio de la pedagogía el carácter histórico de la misma. A lo largo de los siglos, los educadores y pedagogos fueron reconstruyendo los principios y objetivos de la disciplina. Sobre todo el segundo objetivo particular, de acuerdo con el cual deben identificarse las tradiciones pedagógicas.

Comprender este proceso implica contar con herramientas del pensamiento histórico que es preciso dar a conocer y madurar con los estudiantes de la licenciatura, quienes posteriormente tendrán la habilidad para ponerlos en juego con sus estudiantes, como se desprende del objetivo particular último, al observar y analizar las prácticas de los profesores de educación básica.

Por supuesto, los objetivos serán alcanzados si los profesores son capaces de encauzar el trabajo de tal manera que los estudiantes pongan en juego el estudio de las fuentes escritas de las diferentes épocas y las cuestionen como si tuviesen frente a sí a los autores.

La historia de la pedagogía será relevante si se localizan las líneas de continuidad y ruptura con los modelos educativos actuales, si son ubicados los momentos de ruptura, la consecuencialidad de optar por uno u otro planteamiento teórico, pero, sobre todo, si los futuros licenciados en Pedagogía son capaces de advertir ciertas características de los modelos pedagógicos por venir.

### **BREVE REPASO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE FUENTE HISTÓRICA Y SU PAPEL EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

A continuación, haremos un recuento de los elementos de la teoría histórica que dan sentido a nuestras propuestas prácticas. Trataremos de tejer los argumentos que vinculan a la historia con la didáctica y la pedagogía. Existen sin duda vasos comunicantes que facilitan el intercambio entre historiadores y educadores. Tal vez resulten tan evidentes que son obviados en el trabajo de unos y otros. Uno de esos vínculos es el uso de fuentes.

Le Goff ya advertía la distinción que debería establecerse entre la forma de difundir los conocimientos por parte de los historiadores y los psicólogos o pedagogos; desde la perspectiva del autor, los segundos centran su labor en respetar los procesos psicológicos o didácticos y dejan de lado cuestiones centrales del conocimiento histórico (Le Goff, 1996). Un ejemplo de lo anterior ocurre cuando los docentes están más preocupados por hacer atractiva la clase, de modo que buscan juegos como los de adivina quién, memoria, recreación de sucesos hasta hacerlos chuscos. Ciertamente los alumnos se divierten, la pasan bien, pero ¿aprenden historia? En pocas ocasiones. El mismo autor insiste en que cuando una disciplina ajena asume el control de las acciones en el estudio de sucesos o procesos del pasado, no ocurre el desarrollo de lo que ahora llamamos “pensamiento histórico”.

Sin embargo, es una situación recurrente no únicamente en Guerrero o en México, pues en otras latitudes también se da cuenta de prácticas similares, como lo expresan Fuster (2016) y Arias (2016) para el caso español. En este contexto es que se incluye el uso de fuentes históricas en los procesos de enseñanza.

Tal inclusión implica no solo una modificación didáctica que hace atractivo el estudio de una asignatura escolar llena de información: nombres, fechas, lugares, acontecimientos, entre otras. Se trata de otorgar un papel activo a los aprendices en la construcción de su conocimiento. La búsqueda de indicios, la elaboración de hipótesis, la comparación de versiones contradictorias, el uso de fuentes en la construcción de explicaciones, y otras acciones fundamentales para la formación intelectual de los estudiantes.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de fuentes históricas? Uno de los aspectos que llamaron mi atención sobre las formas de construir el conocimiento histórico y que se aborda recurrentemente en los textos especializados, es el manejo de fuentes históricas. ¿A qué se refiere un especialista cuando se habla de una fuente? Atendidas las acepciones de la palabra, presentadas en la página de internet *Definición de...* (s/a, 2020) puede referirse al lugar de donde brota el agua, o la pieza decorativa que expulsa agua de maneras vistosas. Aunque antes de ser piezas decorativas, cumplían la función de dotar de agua a los habitantes de los lugares donde se colocaban. Por otra parte, el diccionario de la Real Academia Española (DRAE) ofrece 11 acepciones, entre las que se encuentran, aunadas a las ya mencionadas, las relacionadas con recipientes para servir alimentos, el propio alimento, además de personas u otros medios que ofrecen información (Real Academia Española, 2020).

Audrell (2015) describe cómo es que surge la tradición de escribir genealogías por parte de quienes pretendían demostrar su pertenencia a la nobleza y reclamar sus privilegios; como en muchos casos, no faltó quien, falsificando datos, pretendía obtener canojías inmerecidas según la época. Para detectar anomalías fueron comisionados diversos funcionarios reales, quienes se volcaban en

torno al origen de los datos como quien, en aras del agua más pura, se enfilaba tras el manantial, la fuente, el origen.

La metáfora es potente debido a la significación epistémica para la labor del historiador. Los funcionarios reales iban tras las fuentes en busca de la verdad, los profesionales del pasado de tradición positivista, también, sobre todo en los registros escritos. La historiografía actual considera la posibilidad de encontrar las versiones existentes. Diversas fuentes, diversos soportes de registro de información, incluidas las historias de vida, los relatos orales.

Inicialmente, la historia y la literatura compartían el campo de estudio, los espacios de difusión, incluso algunos métodos de trabajo. Paulatinamente fue configurándose la Historia académica, con mayúscula para distinguirse de la versión literaria. Es en esta nueva faceta donde las aseveraciones requerían del rigor del método histórico, así como transparentar las fuentes, los registros que validaban las afirmaciones compartidas.

Con el surgimiento de la revista de los *Annales* en 1929, auspiciada por Lucien Febvre y Marc Bloch se impulsó una perspectiva diferente para los estudios históricos, donde se empezó a mirar el campo de estudio del pasado más allá de lo político y militar, para focalizar los estudios en aspectos económicos, culturales o sociales, principalmente, aunque en un principio, según Ruiz (en Braudel, 1970), los métodos utilizados fuesen los enseñados por los positivistas: el trabajo en archivos, en biblioteca o en registros estadísticos, así como la correcta exposición de las ideas encontradas, en forma oral y escrita. A decir del autor, eran procedimientos muy bien aprendidos.

Paulatinamente, tanto las temáticas como las formas de construcción del conocimiento histórico se fueron transformando. Qué implicaciones hubo con tales transformaciones, varias y variadas. En primer lugar, ya no se busca la prueba que avala la verdad, es decir, la fuente ya no es considerada un testigo que reafirma lo dicho por el historiador, ahora el documento, la imagen, el relato justifican las interrogantes, las reflexiones, las posibles interpretaciones; por otra parte, precisamente los hallazgos documentales o de cualquier

otro soporte, pueden convertirse además en el origen del quehacer epistemológico de quien pretende interpretar el pasado.

Desde las anteriores consideraciones las fuentes son aquellos vestigios del pasado que brindan información al historiador, testimonios producto de las prácticas sociales de las personas, luego entonces no son verdades, sino artefactos cargados de significado, capaces de detonar el pensamiento inquisidor de los sujetos interesados en comprender e interpretar las formas en que han vivido los seres humanos a través del tiempo.

Aunado a lo anterior y en relación con la actitud epistémica, recuérdense las palabras de Braudel (1970, p. 23): “El trabajo histórico es un trabajo crítico por excelencia; cuando alguien se dedica a él sin haberse protegido previamente contra el instinto, se ahoga”. Lo anterior implica dejar de ver al documento, al objeto, al monumento a la persona, a la construcción, al paisaje como tales, es preciso aprender a dialogar con estos, hacerles las preguntas precisas para que nos revelen sus secretos.

Mattozzi (2010) advierte sobre tres aspectos en los que se debe tener cuidado a la hora de enseñar historia: hacer frente a la estructura del conocimiento histórico; no comprender el obstáculo representado por el sentido común historiográfico, y desconocer al conocimiento histórico como representaciones producidas por actividades cognitivas.

Respecto del primer aspecto menciona algunas prácticas de los profesores que hemos tenido la oportunidad de conocer de cerca el hecho de que los formadores de docentes o los profesores en la educación secundaria compartan los contenidos de los programas como si fuesen verdades acabadas a las que no se debe cuestionar o reflexionar, sino solo aprenderlas.

Sobre la segunda advertencia el autor señala seis ideas erróneas, la primera confluye en la forma en que los docentes conciben al pasado como algo objetivo que ahí está y es posible acercársele para conocerlo, sin advertir que este es interpretado por los historiadores; la segunda, en estrecha relación con la primera hace

referencia a la distinción entre historia e interpretación, y para una mejor comprensión de esta idea habremos de compartir fielmente la idea del autor:

También la reconstrucción pura y dura de los hechos es fruto de una operación interpretativa que ha tenido que producir y seleccionar informaciones, las ha engarzado en una trama de relaciones, les ha asignado algún significado y las ha expuesto en alguna forma de comunicación (Mattozzi, 2010, pág. 98).

Un tercer error cometido en la enseñanza de la historia, estrechamente relacionado con el tema que nos ocupa, según el autor, es el hecho de creer que la información necesaria para construir el conocimiento está contenida en las fuentes, por lo que lo único que haría falta sería encontrarlas, sin tomar importancia al papel que juegan las inferencias del investigador en la extracción de los datos esperados. Más adelante expondremos algunas experiencias al respecto. El cuarto error es pensar que existen fuentes exclusivamente históricas, no obstante que dadas las transformaciones que ha tenido la disciplina a lo largo del tiempo y los múltiples temas abordados por la misma, las fuentes se han multiplicado y diversificado. El quinto error se refiere a la simplificación de la relación causa-efecto: generalmente, en la educación básica se enseña que un proceso o acontecimiento es originado por el antecedente inmediato, sin embargo, habrá que concientizar tanto a los docentes como a los educandos de que existen múltiples factores que inciden y son tomados en cuenta por los historiadores, eso explica las diversas versiones de un mismo suceso o proceso histórico. Por último, se advierte sobre la idea de concebir a la historia como maestra de la vida y creer que su conocimiento evitará cometer los mismos errores, pero precisamente su estudio, dice Mattozzi (2010), permite darnos cuenta de la cantidad de errores repetidos, si bien, aclara para qué serviría a los aprendices estudiar historia: para justificar los procesos que han generado el mundo en que vivimos y para educar el pensamiento y comprender los procesos actuales.

Finalmente, el investigador de la Università Degli Studi di Bologna recuerda que aun cuando es cierto que durante el trabajo de construcción de conocimiento el historiador pone en juego sus habilidades, valores, intereses, subjetividades, la verdad es que para extraer datos precisos de las fuentes, elaborar pesquisas, seguir intuiciones, engarzar ideas, datos, fechas, lugares y más, hace falta que el sujeto que investiga tenga desarrolladas capacidades cognitivas especializadas para dicha labor.

El conjunto de elementos expuestos nos lleva a pensar en que el uso de fuentes en la asignatura de Historia es una actividad compleja, que requiere del análisis cuidadoso tanto de los elementos metodológicos, historiográficos y específicos de la disciplina, pero también de los principios pedagógicos y didácticos que aseguren la eficacia de las propuestas desarrolladas.

Pudiera pensarse que los docentes estamos en contra de la investigación, sin embargo, la verdad es que los autores coincidimos en la importancia de vincular ambas actividades; por supuesto que la interacción epistémica con cada una es diferenciada, por lo que pudiese pensarse en la complejidad de sincronizarlas. La experiencia nos ha mostrado la importancia de lograr la comunicación y confluencia con ambos campos de trabajo y estudio.

Claro que como afirma Borghi (2010), debe tenerse precaución sobre la posibilidad que se tiene de adoptar conocimientos historiográficos como verdades absolutas. Habrá de tenerse en cuenta que la historiografía está plagada de conocimientos que han sido falseados consciente o inconscientemente, sobre todo cuando se piensa en la certidumbre de quienes han generado conocimientos en el pasado. Dogmatizamos el conocimiento histórico, o cualquier otro, si no hacemos uso del pensamiento histórico, de las herramientas intelectuales a las que se refiere Mattozzi.

Una forma de evitar lo anterior, agrega la autora italiana, sería estudiar únicamente fuentes originales y confiables, no obstante, reconoce la imposibilidad del avance del conocimiento histórico con este proceder. Dadas las presentes crisis sociales, cabe reconocer la

importancia de contar con habilidades para hacer múltiples lecturas de la realidad, de acuerdo con la información y las fuentes disponibles.

Por consiguiente, retomaremos las palabras de Borghi (2010) en cuanto a la importancia de la investigación en historia y en didáctica. Según la autora:

La historia para Duby es «una escuela de lucidez. La crítica histórica se deshace del testimonio de todo aquello que la deforma y la estorba, y permite tener los ojos abiertos a la realidad: la realidad social, la realidad política, la realidad intelectual». La historia ayuda a «recuperar el valor y la confianza frente a los acontecimientos, porque enseña que incluso las crisis más graves pueden superarse» (Borghi, 2010, p. 69).

Desde esta perspectiva se advierte la importancia que tiene el acercamiento al pasado por parte de los educandos del nivel de secundaria, entre más temprano se inicie la experiencia de la exploración de los vestigios del pasado para construir las interpretaciones presentes de las formas de vida que nos han antecedido, mejores serán los resultados.

¿Cómo se puede realizar esta tarea? Mediante la inmersión de los estudiantes, futuros docentes en el desarrollo de proyectos de investigación, pero no tareas de copia o sistematización de conocimientos ya acabados, elaborados por los historiadores. Borghi (2010) propone el trabajo con fuentes, proporcionar a los aprendices documentos, según su perspectiva, para que sean los propios educandos quienes revisen el material y construyan sus propias aproximaciones, comparaciones, deducciones, premisas, sistematizaciones e informaciones.

Los docentes serán los responsables de proporcionar los marcos interpretativos, indicaciones precisas para el desarrollo de la tarea y, posteriormente, dar oportunidad a los estudiantes para que interactúen con las fuentes, sean primarias o secundarias. Como mostraremos en adelante, nosotros utilizamos imágenes u objetos, aunque también textos.

Ya mencionamos nuestra adhesión a los postulados de la escuela de los Annales que abrieron la posibilidad de investigar cuestiones sociales y culturales desde la perspectiva histórica, estos esfuerzos diversificaron también el uso de fuentes diversas, que hemos utilizado como herramientas para lograr el interés de los estudiantes en la materia y para que construyan sus propias interpretaciones. No obstante, nos parece relevante tomar en consideración las aportaciones de Mattozzi (2004) sobre la centralidad del texto escrito en el aprendizaje de la disciplina. En primer lugar, apunta que:

La investigación histórica, pues, da protagonismo al texto histórico y, en su investigación, los historiadores se ven condicionados por los textos históricos de otros. De hecho, a la hora de construir el saber, los historiadores no sólo deben tener en cuenta las fuentes, sino también los textos. Son de otros colegas, contemporáneos o anteriores, y no son simplemente «fuentes secundarias» que sólo proporcionan datos e informaciones, sino también conceptualizaciones, problemáticas, explicaciones, valoraciones, etc. (Mattozzi, 2004, pág. 40).

A decir del autor, la solidez del conocimiento histórico generado por el investigador no depende únicamente del trabajo que realice con las fuentes, sino también de su habilidad para manejar la lengua, las propiedades lingüísticas de la propia lengua en que se comunicarán los descubrimientos que desean compartir. Estos elementos darán forma al texto que estará disponible para los estudiantes con los aciertos y dificultades que le hayan implicado.

Recuerdo perfectamente las representaciones construidas por los estudiantes de la licenciatura, también presentes en los alumnos de educación básica respecto de la cronología de los acontecimientos históricos contenidos en los libros de texto. Por ejemplo, en el caso mesoamericano, las culturas vienen ordenadas por su antigüedad, pero no se establecen relaciones de temporalidad entre ellas, por lo que los estudiantes descartan la posibilidad de comunicación entre las mismas, estos errores devienen de la forma en que se estructuran los conocimientos para su trabajo en las aulas. Asumen

también que la Edad Media es algo distante, espacial y temporalmente, del desarrollo de las culturas prehispánicas. La situación se complica si los profesores no fueron habilitados para desarrollar el pensamiento histórico a través de las fuentes.

Para comprender la valía de los textos como fuentes de información, pero sobre todo como fuentes de conocimiento, Mattozzi (2004) recomienda percatarnos de la presencia de la tematización, la reconstrucción, la problematización y explicación, los bloques textuales y su función cognoscitiva, así como la estructura de composición. Con estos elementos, el aprendiz de historiador, de enseñante de la disciplina o el propio educando, comprenderá cabalmente cómo extraer el conocimiento de los textos y aprenderá a desvelar el pensamiento del autor, como una forma de construir su propio pensamiento histórico.

Además de los textos como fuentes históricas, las imágenes también tienen un papel preponderante en los estudios del pasado, o más propiamente dicho, de la historia. El uso de material visual se ha hecho de manera sustantiva en la producción de interpretaciones de la vida de la sociedad en épocas pretéritas, así lo afirma Gaskell (1996). Un ejemplo de producción histórica basado en la iconografía es el trabajo de Ariés (1987), donde encontramos como tematización a la familia y la infancia, que en la reconstrucción nos aclara que trabajará específicamente el antiguo régimen en Europa, y entre los conceptos desde los que realiza la reconstrucción se encuentra la representación del afecto, la presencia o ausencia, el lugar ocupado en las representaciones, principalmente.

En nuestro caso emplearemos también pictogramas, pero sobre todo fotografías, debido a que “la fotografía es el medio visual en el que, suele creerse, los acontecimientos del pasado son más accesibles a través de la respuesta emocional. Esto es así porque la fotografía mantiene una relación material, causal, con su tema” (Gaskell, 1996, p. 233).

## **EXPERIENCIAS EN EL EMPLEO DE FUENTES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE HISTORIA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PEDAGOGÍA**

Destacamos el papel que han jugado en el aprendizaje de la historia, sobre todo cuando debemos partir de captar la atención de un conjunto de jóvenes cuyos intereses eran lejanos a las temáticas, aun cuando ya estaban a la mitad de la carrera. Iniciaremos comentando el primer encuentro con las fuentes textuales. En la Licenciatura en Educación Secundaria, la preparación y desarrollo de las jornadas de práctica docente son un excelente momento para enfrentarse al conocimiento histórico de manera más activa que cuando se estudian cursos en específico. En una ocasión, dos estudiantes debían organizar una situación didáctica donde atenderían el aprendizaje esperado: “Explica el proceso de Independencia y la influencia del liberalismo” (SEP, 2011, p. 42). Desde que iban en la primaria conocieron el proceso de Independencia de México, con más o menos información según sus intereses, profesores, recursos, entre otros. El problema surgió cuando les pedí que usaran fuentes y que de ellas extrajesen la influencia del liberalismo. Específicamente trabajaron dos documentos, el que proclama Hidalgo para abolir la esclavitud y *Los Sentimientos de la Nación*, presentados al congreso de Anáhuac por José María Morelos y Pavón.

Como afirma Mattozzi (2010), creí que las fuentes hablaban por sí mismas, y que bastaba con que los alumnos las leyeran para obtener la información requerida. Desde luego que no fue así, debimos revisar más documentos para aclarar el concepto de liberalismo, identificar sus características y, posteriormente, buscarlas en los documentos analizados.

Lo mismo sucedió con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, al pedirles que identificaran las principales corrientes pedagógicas y sus características; aun cuando se les proporcionaron criterios específicos para su localización, descubrimos que no habían desarrollado un pensamiento histórico que les permitiese

cuestionar los textos y así poder identificar la información solicitada. Con ello comprobamos que se requiere más que la localización de las fuentes para que sea posible la construcción del conocimiento.

Al analizar los trabajos elaborados por los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía, encontramos que son capaces de rescatar ideas centrales acerca del campo laboral de la pedagogía y de su relación con la educación escolarizada. Visualizan algunas propiedades presentes en los planes de estudio de primaria, al menos. Falta proponer actividades que les permitan relacionar sus conocimientos con los antecedentes correspondientes y las múltiples causas que hacen posible las transformaciones que se van sucediendo. El papel del análisis de fuentes y su interpretación será fundamental en los objetivos trazados.

Un paso más adelante lo dimos con los objetos como fuentes de información y de construcción del conocimiento. Esta vez pedimos a los estudiantes normalistas que revisaran los útiles escolares que llevaban, que buscaran la información acerca del lugar en que fueron fabricados. Sorprendentemente, descubrieron que muchos productos utilizados a diario provienen de otras latitudes. Preguntamos a continuación ¿cómo es que llegaron esos productos desde China, Singapur, Estados Unidos de América, Malasia, Guatemala, a su mochila? ¿Desde cuándo vienen productos de esos lugares a México? ¿Cómo serán las personas que los fabrican? ¿En qué creen? ¿Qué comen? ¿Cómo viven? ¿Cómo se han relacionado estos países con México? Los estudiantes confesaron que nunca se habían hecho esas preguntas y que buscar la información necesaria les permitió conocer aspectos de la historia en los cuales no habían puesto atención.

A partir de esas pequeñas actividades pudimos estudiar temas como el comercio entre Oriente y América, la Revolución industrial, las guerras mundiales, la Revolución mexicana, el llamado “milagro mexicano”, entre otros relacionados con los programas de educación básica. Insisto en que el objetivo era demostrar a los

jóvenes que la historia no es aburrida ni trata de temas intrascendentes para su vida, como ellos pensaban.

Cuando fueron a practicar retomamos el trabajo con los objetos, pero de una forma más sistemática. Desde el enfoque por competencias reconocimos la necesidad de un desempeño informado de los estudiantes, por lo que las actividades de aprendizaje debían promover la integración de conocimientos, habilidades y actitudes favorables al estudio de la materia de Historia, tanto por parte de los normalistas como por los alumnos de secundaria.

La planificación de las actividades de aprendizaje las iniciamos mediante el análisis del aprendizaje esperado que en este caso fueron: “Describe la multicausalidad en los procesos de industrialización e imperialismo” (SEP, 2011, p. 35), para segundo, y “Explica la multicausalidad del crecimiento industrial y los límites del proteccionismo” (SEP, 2011, pág. 44), para tercer grado. Como puede apreciarse existen similitudes en los aprendizajes esperados, en ambos está en juego la multicausalidad y la industrialización, solo que los alumnos de segundo únicamente describirán las múltiples causas y los de tercero deben explicar este aspecto.

Una vez que lo anterior quedó claro empezaron a pensar en la evidencia de aprendizaje: hubo desde propuestas bastante conservadoras, como cuestionarios, resúmenes, dibujos, pero no consideraban el uso de objetos, por lo que la indicación fue pensar en cómo incluirían la utilización de objetos como fuentes de estudio e interpretación de la historia. Finalmente decidieron que la evidencia sería un informe acerca de un producto que tuviesen en su hogar y que su origen estuviese en los procesos de industrialización, tanto en Europa y Norteamérica como en México. La metodología de trabajo fue el método de proyectos. Los estudiantes comenzaron con proporcionar a los estudiantes algunos productos envasados cuyo origen se remontara a las épocas de estudio. Una vez que los alumnos consumieron sus productos empezaron a plantearse preguntas como ¿qué empresa crea el producto?, ¿desde cuándo?, ¿cómo es que se comercializa en México? ¿Por qué hay productos

que predominan sobre otros? ¿Por qué hay más productos extranjeros que mexicanos? Con ayuda de los practicantes los educandos procedieron a intentar responder esas preguntas y hacer conjeturas, posteriormente fueron a buscar información y verificar sus hipótesis iniciales. Para concluir con el trabajo, los alumnos debían buscar un producto en su hogar e iniciar el mismo proceso desarrollado con los profesores en formación. Hubo grupos que respondieron bastante bien a la actividad, como fue el caso de alumnos de la comunidad de Tierra Colorada, en el municipio de Tepecoacuilco, o en una de las escuelas secundarias técnicas de la ciudad de Iguala, en el turno vespertino, aquellos que estaban habituados a utilizar sus habilidades intelectuales; los que estaban acostumbrados a realizar solo actividades rutinarias, en la misma secundaria técnica, no realizaron correctamente los trabajos, incluso hubo quienes no los hicieron. Solicitaron mejor la realización de cuestionarios o resúmenes, que era lo que sabían hacer.

Gracias a la vinculación con un historiador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, y a un proceso de formación que emprendimos con su apoyo, orienté mi práctica docente, fundamentalmente respecto a la utilización de elementos de la investigación histórica; anteriormente tenía intuiciones, procedentes de mi afición por el pasado, pero desconocía métodos y fundamentos específicos, como nos sucede a muchos docentes.

Uno de los primeros argumentos utilizados en la organización de las clases con los estudiantes de licenciatura fue el correspondiente a la didáctica del objeto, siempre que se realza la importancia que tienen estos vestigios para conocer las formas de vida de las personas y las sociedades, sobre todo las más antiguas (Santacana, 2012). Aunque el autor se refiere en esa obra a los que se encuentran en los museos, lo cierto es que también puede utilizarse con los objetos de nuestra vida cotidiana si lo combinamos con algunos elementos de la Historia inmediata.

Dadas las dificultades enfrentadas con las generaciones de chicos que emprenden sus estudios sin estar convencidos de la

importancia del estudio del pasado y su instrucción en las escuelas secundarias, nos vimos en la necesidad de encontrar formas de conectarlos con este objetivo, en el entendido de que si ellos como docentes en formación no están convencidos de lo que harán y su relevancia en la educación de los adolescentes, difícilmente promoveremos cambios significativos en su enseñanza y aprendizaje.

En el semestre pasado impartí dos cursos al grupo, Observación y práctica docente III y La enseñanza de la Historia III. Estrategias y recursos. El día miércoles iniciábamos clases a las 10:30 y terminábamos a las 15:30 horas. Varios estudiantes estaban preocupados por la gran cantidad de tiempo que trabajaríamos y “con lo aburrido que era la historia”. Así que el reto era mayúsculo. ¿Cómo lo enfrentamos? Con el empleo de fuentes de diversa índole para erradicar la monotonía.

La secuencia tenía como objetivo que los estudiantes utilizaran la didáctica del objeto en su aprendizaje de la disciplina, así como su empleo en sus prácticas pedagógicas. La evidencia de aprendizaje era el análisis histórico de un objeto, para ello la primera actividad consistió en distribuir el primer capítulo del texto de Santacana en seguida, los estudiantes salieron a explorar la escuela y localizar un objeto que les permitiera explicar lo que habían entendido de los argumentos del autor.

Inmediatamente después de leer y comentar en los pequeños grupos que había formado, salieron a buscar su objeto; los que no pudiesen llevar el vestigio material llevarían una fotografía del mismo; el orden de las presentaciones se desarrolló conforme regresaron de su recorrido. Los resultados fueron satisfactorios, la mayoría pudo relacionar lo que habían leído con lo que presentaban; se les dificultaba cuestionar al objeto, pero poco a poco fueron comprendiendo lo que nos interesaba. Finalmente, escribieron sobre su experiencia. Nos faltó tiempo para profundizar en esa sesión, debimos continuar en la siguiente. Después de este ejercicio, la lectura de los textos tenía más sentido para los futuros docentes. Se convencieron poco a poco de que la relación de los elementos

presentados por cada una de las fuentes hacía comprensible lo que antes resultaba estéril y por ende monótono.

Una siguiente actividad consistió en analizar fotografías donde aparecieran elementos de un proceso o acontecimiento histórico. En este caso fue la Revolución industrial. Les mostramos una fotografía de una fábrica textil donde los obreros son unos infantes, hombres y mujeres. Procedimos a hacer un análisis objetivo y otro subjetivo de la imagen. Con dicha actividad puntual los alumnos pudieron percatarse de la gran cantidad de información que puede contener una fotografía y las interpretaciones que es posible hacer a partir de las imágenes.

Desde las experiencias narradas podemos corroborar la vigencia de los argumentos revisados en la primera parte. El hecho de comprender la centralidad de las interpretaciones en el discurso histórico y en esto el papel que juega el sujeto como estudioso o enseñante de la materia. Por supuesto que con la revisión de los argumentos historiográficos y luego el compartirlos con nuestros estudiantes fue posible convertir a un conjunto de jóvenes desencantados de la historia y la educación en personas que ahora se esfuerzan por comprender su papel en la formación de los futuros ciudadanos.

Por otra parte, a los estudiantes de Pedagogía se les propuso la relación presente-pasado mediante la lectura de libros de texto de educación básica, así como de los programas de estudio y en estos, identificar los elementos propios de la pedagogía, presentes en los materiales curriculares, para ser representados en organizadores gráficos y videos. Con ello constatamos las dificultades que habremos de sortear para la formación de un pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura.

Otro ángulo de trabajo lo representa la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia Plan 2018, en la que también trabajo. El nuevo plan de estudio ha aumentado considerablemente el énfasis en la formación disciplinar, como una manera de fortalecer las herramientas para la enseñanza de la historia en las

escuelas secundarias. Vinculados a la tendencia internacional del desarrollo de competencias, el plan de estudios pretende que los estudiantes fortalezcan tres tipos: genéricas, propias de cualquier profesionista; profesionales, características de los docentes en este caso, y disciplinares, ligadas a los desempeños propios de quienes aprenden y enseñan historia. Por la naturaleza del trabajo, enlistaré estas últimas:

- Analiza los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico para tener una visión integral de la historia.
- Utiliza metodologías de la investigación histórica usadas en la generación de conocimiento.
- Analiza la función social de la historia que define los propósitos y enfoques de su enseñanza en los programas de estudio de la educación obligatoria.
- Implementa situaciones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica.
- Utiliza el pensamiento histórico y la conciencia histórica en el desarrollo de actividades socioculturales de su comunidad. (SEP, DGESE/CVIE/Planes 2018, 2020)

Realmente se espera una sólida formación disciplinar para la enseñanza con este planteamiento curricular, si bien es responsabilidad de los profesores normalistas convertirlo en realidad. He trabajado con este grupo ya tres cursos: Occidentalización, colonización y modernidad, Diseño de situaciones para el aprendizaje de la Historia y Definición del Estado mexicano. Paulatinamente nos hemos incorporado al uso de las fuentes y el conocimiento historiográfico, por lo que no consideramos que nuestras propuestas sean novedosas en ese campo, pero en el contexto que nos movemos han resultado atractivas para los estudiantes.

Específicamente a partir del segundo curso trabajamos con la construcción de situaciones problema para el aprendizaje de la

historia. Algunos elementos de esta metodología, como explica Dalongeville (2003), consisten en comenzar las tareas de instrucción a partir de las representaciones tanto de los educandos como de los docentes y los materiales educativos. En este sentido partimos de la representación que los estudiantes de la licenciatura tienen acerca de que la historia estudia el pasado, es decir, cosas que no tienen relación con ellos. La misma naturaleza de las narraciones presentes en los libros de texto, parece confirmar esas suposiciones, que desde luego comparten con los alumnos de secundaria.

Preguntar a los estudiantes ¿qué comen?, ¿en qué creen?, ¿qué les gusta?, ¿qué les disgusta?, fue uno de los puntos de partida. Por ejemplo, preguntamos por la edad de los chicos y chicas si creían en el amor, si eran románticos. La mayoría respondió afirmativamente, por lo que les propusimos buscar el origen de esas ideas. Les sorprendió lo medievales que eran. Preguntamos también si a las chicas les parecía de buen gusto la presencia de los escotes en las prendas de vestir femeninas, si conocían el origen de la característica en el vestuario. Una vez que indagaron sobre la historia de la vida privada, descubrieron también las razones que tuvieron en el pasado las mujeres para utilizar el escote en las reuniones sociales.

Con estos pequeños ejercicios descartamos la idea presente entre el estudiantado de que el pasado es algo que no tiene relación con nosotros. Descubrieron que lo que somos y la forma en que lo somos es producto de los procesos históricos que nos han antecedido. El punto culminante de este proceso fue la realización de un proyecto de investigación que exploraba las características de la tradición de las *Tumbas* y su relación con el pasado colonial de las comunidades de la Región Norte del estado. Fue realmente grato descubrir el nivel de compromiso de dos de los alumnos de tercer semestre en su realización: Andrés y Zareth se implicaron en el análisis de fotografías como todo el grupo, pero además recurrieron a fuentes secundarias que explican el carácter religioso adquirido por algunos de los asentamientos en la Nueva España.

De igual modo presentamos las reflexiones de algunos estudiantes después de las prácticas pedagógicas, que también fueron presentadas en el II Coloquio de Investigación y Enseñanza de la Historia. Uno de estos testimonios es el siguiente:

En la escuela nos enseñaron que las imágenes juegan un papel fundamental dentro de la historia (ya sean pinturas, fotografías, caricaturas), que no son únicamente una ilustración, ya que tienen como propósito comunicar, son como una fuente de información, pero la mayoría no sabe leerlas y es por ello que al mirarlas no nos dicen nada. Para poder agudizar la vista de nuestros pupilos era necesario que comenzáramos con las nuestras e iniciamos desde lo más simple, distinguiendo colores, signos, personajes, lugares, tipo de imagen, y contextualizamos la misma indicando el lugar y la fecha en la que fue diseñada; luego de eso realizamos las interpretaciones acerca de la intención que tuvo el autor al realizarla y cuáles son los efectos que esta produce en quienes la observan. Para que la imagen pudiera comunicarse era necesario interrogarla con la mayor cantidad de preguntas, algunas respuestas estaban a la vista y otras debimos investigarlas (...) Después de que comprendimos y creímos haber dominado la teoría, decidimos aplicarla a nuestras prácticas, ya que lo consideramos elemental, además de que también sería una nueva forma de tratar la historia, tanto para los alumnos como para nosotros los practicantes (Reyna, 2019, p. 2).

Las palabras dan fe de las sesiones dedicadas a la instrucción sobre el uso de fuentes iconográficas, aunque resaltan las dificultades enfrentadas a la hora de ponerlas en práctica con los estudiantes de secundaria. No obstante, la semilla ha quedado sembrada para que continúen con el desarrollo de esas habilidades.

Otra forma de concebirlo es la experiencia de García (2019), pues a diferencia de las anteriores profesoras en formación que resaltan la relación teoría-práctica, en su caso destacan la práctica y el uso de sus habilidades de expresión en la enseñanza de la historia:

Nos consideramos como unas personas creativas y esto nos sirve en gran medida para implementar actividades dinámicas e innovadoras en las cuales los

alumnos aprendan de una manera divertida, por ejemplo, durante el Tema del Mestizaje cultural nosotros presentamos imágenes a los alumnos de las principales razas que surgieron en la Nueva España como castizo, mestizo, mulato, salta atrás, morisco, albino, chino, ilustraciones de cómo fue que cambió la arquitectura de ser pirámides donde adoraban a sus dioses a tener una iglesia con un estilo barroco que hoy conocemos en nuestros días. Figuras de cómo se reorganizaron las estructuras sociales de nuestro país, qué cambios hubo en la gastronomía de nuestra nación.

Presentamos imágenes haciendo comparativa con platillos típicos de otros estados donde los alumnos identificaron cómo era la gastronomía antes y después de la llegada de los españoles; también propusimos actividades en las cuales los alumnos por medio de dibujos plasmarían cómo ellos creen que vivían y cómo se vestían las sociedades indígenas mucho antes de la llegada de los españoles, y otro en el cual plasmaran la vida de nuestros pueblos indígenas durante la colonización para realizar una pequeña reflexión de cuáles fueron los cambios que sufrieron las culturas en los diferentes aspectos como el cultural, político, social y religioso. Mapas para que los alumnos ubicaran las rutas de expedición que realizaron los españoles antes y después de la conquista de México, donde ubicaron las principales haciendas y minas que surgieron durante la Nueva España y que ayudaron en el crecimiento económico de la misma (García, 2019, p. 5).

Vemos en lo expuesto por los estudiantes un desarrollo desigual en el uso de las fuentes históricas, al igual que en su forma de expresar sus ideas. De ninguna manera se puede asegurar que con una vez que se realicen las actividades de aprendizaje, aseguren el éxito pleno y permanente de las competencias deseadas.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Hemos mostrado los elementos teóricos mediante los cuales nos hemos aproximado al estudio de las fuentes históricas, utilizadas

tanto para el aprendizaje de los futuros profesionales de la educación como para la enseñanza de contenidos específicos a los estudiantes de educación básica.

Resaltamos la gran variedad de vestigios que pueden aportar información respecto de las formas de vida de las sociedades preteritas, pero que para desvelar estos misterios hace falta la mirada precisa, intencionada e informada del historiador. De la misma manera, compartimos la centralidad del texto en la construcción de interpretaciones.

Sin lugar a dudas el conocimiento de las corrientes historiográficas ayuda en la comprensión de los objetivos educativos, de otro modo únicamente se emprende la tarea de compartir información acriticamente. Como consecuencia, los educandos rechazan la asignatura como algo sin sentido, pero por otra parte, no construyen los hábitos intelectuales para comprender y transformar su realidad. De eso trata finalmente el estudio de la historia.

Con las reservas pertinentes, presentamos un conjunto de experiencias que hemos acumulado durante nuestra incursión como formadores de docentes y pedagogos. De ninguna manera las presentamos como el ideal, solo las ponemos a consideración de los docentes en servicio para que valoren la pertinencia de hacerles adecuaciones e implementarlas en sus centros de trabajo.

Finalmente, sostenemos la imperiosa necesidad de emprender acciones de vinculación entre investigadores y docentes de grupo. Sus saberes enriquecen ambos campos de estudio. Los principales beneficiarios de estos esfuerzos siempre son y serán los alumnos de la educación obligatoria.

## REFERENCIAS

- Arias, L. (2016). Aprendiendo a tocar la Historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en educación infantil y primaria. En R. López, *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales*

- (pp. 137-149), Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Audrell, J. (2015). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid, España: Akal.
- Borghì, B. (2010). Las fuentes de la Historia entre la investigación y la didáctica. En M. Ávila, *Metodología de investigación en las ciencias sociales* (pp. 65-84). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 3-12.
- Fuster, C. S. (2016). El uso de las fuentes históricas en la PAU de Historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En R. López, *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 259-272), Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- García, A. (2019). *La importancia de la práctica en la enseñanza de la Historia*. México: Centro de Actualización del Magisterio (CAM-Iguala).
- Gaskell, I. (1996). Historia de las imágenes. En P. Burke, *Formas de hacer Historia* (pp. 209-239). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Le Goff, J. (1996). *Investigar y enseñar Historia*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 39-48.
- Mattozzi, I. (2010). La investigación sobre didáctica de la Historia como diálogo entre la investigación teórica y la investigación aplicada. En M. Ávila, *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 85-104). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Real Academia Española. (2020). DLE. Recuperado de <https://dle.rae.es/fuente?m=form>, el 15 de agosto de 2020.
- Reyna, A. (2019). *De la teoría a la práctica en la enseñanza de la Historia*. México: Centro de Actualización del Magisterio (CAM-Iguala).
- s/a. (2020). *Definición de*. Recuperado de <https://definicion.de/?s=fuente>, el 15 de agosto de 2020.
- Santacana, J. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Asturias, España: Trea.
- SEP. (2010). *Observación y práctica docente III y IV. Programas y materiales de apoyo para el estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2020). *DGESPE/ CVIE/ Planes 2018*. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>, el 15 de agosto de 2020.
- UPN. (2019). *Programa de Introducción a la Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

## **ACERCA DE LOS AUTORES**

### **DANIEL ALATORRE REYES**

Licenciado en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y doctor en Estudios Mesoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus principales actividades profesionales las ha desarrollado en el ámbito educativo, como profesor de Historia en el nivel medio superior y dictaminador de libros de educación secundaria en la misma disciplina, publicados por editoriales privadas, con base en los procesos de selección de los materiales correspondientes realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es coautor de los actuales libros de texto de Historia de cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria, así como de artículos académicos sobre temas del México prehispánico.

### **AMÍLCAR CARPIO PÉREZ**

Profesor Titular B de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco; licenciado en Historia por

la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), maestro y doctor en Humanidades (Historia) por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa; es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). También, forma parte de la Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe (CEHILA-México) y sus más recientes publicaciones son “Los bulos en tiempos de influenza: la transmisión de rumores en internet durante la epidemia en México de 2009”, (2021), en *Signos Históricos*; “Hacer de su miedo una oración: la vida afectiva en los procesos migratorios (miedo y sentimiento de seguridad)”, (2021), en *Revista Somepso*; Carpio, A., González, M. y Mendoza, J. (coords.). (2021). *El 68 mexicano: medio siglo de voces y memorias*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

### **VÍCTOR AMBROSIO ESPINOZA CHÁVEZ**

Profesor de Educación Primaria, licenciado en Pedagogía, maestro en Historia de México y doctor en Ciencias de la Educación, ha laborado en los niveles de educación básica y media superior; en la Escuela Normal de Zumpango desarrolla diversos trabajos de investigación relacionados con la formación de docentes y ha publicado los resultados en revistas especializadas y capítulos de libros. Ha impartido cursos, talleres y conferencias a docentes en servicio y estudiantes normalistas, además de haber colaborado en el diseño de los cursos del trayecto de práctica profesional de la malla curricular de los planes 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria.

### **MIGUEL ÁNGEL GARCÍA MANI**

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS-UNAM), especializado en

Producción Audiovisual; maestro y doctor en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora (Instituto Mora). Sus líneas de investigación son el uso de fuentes audiovisuales para la investigación histórica y social, la historia del cine mexicano y la historia cultural y social de la Ciudad de México. Se ha desempeñado como docente en centros educativos tanto públicos como privados: Colegio Madrid, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Escuela Nacional de Antropología e Historia y Universidad Nacional Autónoma de México. Ha publicado capítulos y libros especializados e igualmente se ha involucrado en la revisión de libros de texto de Historia.

#### **ALBA MARTÍNEZ CARMONA**

Licenciada en Educación Primaria, egresada del Centro Regional de Educación Normal, tiene estudios de Maestría en Competencias Profesionales para la Docencia por el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Iguala, Guerrero. Es docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 123, Subcentro Teloloapan, y junto a docentes del propio CAM y la UPN, Unidad Ajusco, ha colaborado en diversos proyectos de investigación. También es coautora de capítulos de libros, el más reciente aprobado por la Universidad Iberoamericana, además de haber contribuido con la captura y formateo de diversos textos especializados.

#### **JORGE MENDOZA GARCÍA**

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciado en Psicología y maestro en Psicología Social por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco. Sus líneas de trabajo versan alrededor

de la memoria colectiva y el olvido social, y la construcción social del conocimiento. Entre sus más recientes publicaciones se cuentan: *Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula.* (2021). México: Universidad Pedagógica Nacional; *El 68 mexicano. Medio siglo de voces y memorias* (coord.). (2021). México: Universidad Pedagógica Nacional; *Estudios de psicología social en México* (coord.). (2019). México: Lirio/Universidad Autónoma Metropolitana; *Psicología social y realidad actual: nuevos enfoques y análisis* (coord.). (2018). México: Universidad Autónoma Metropolitana/Sociedad Mexicana de Psicología Social; *Psicología, cultura y educación* (coord.). (2017). México: Universidad Pedagógica Nacional; *Memoria colectiva de América Latina* (coord.). (2017), y *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia* (2015). México: Universidad Pedagógica Nacional.

### **PEDRO ORTIZ OROPEZA**

Licenciado en Educación Primaria, egresado de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos (Ayotzinapa, Guerrero); maestro en Pedagogía por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos (Morelia, Michoacán), y doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Profesor con perfil PRODEP desde 2004, responsable del Cuerpo Académico en Consolidación CAMI-2: Formación docente, prácticas y *curriculum*. Su línea de investigación es la práctica de los profesores, sus procesos de formación y su desempeño en el desarrollo del currículo. Es autor del libro *La descentralización educativa en el estado de Guerrero*, y de múltiples capítulos que dan cuenta de procesos históricos, educativos y en formación de docentes; además de ser coautor de artículos en revistas indexadas, ha sido ponente en actos académicos estatales, nacionales e internacionales.

### **ALFREDO RUIZ ISLAS**

Licenciado y maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFYL-UNAM), escritor y doctorante en Historia de la Universidad Iberoamericana, institución de la que forma parte del cuerpo académico, así como del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de trabajo incluyen la enseñanza y la difusión de la historia, el estudio de la vida cotidiana, la literatura como vehículo para el conocimiento histórico y el análisis de la cultura política. Entre sus publicaciones se cuentan artículos en revistas especializadas, así como libros de divulgación histórica, de texto para los niveles básico y medio, y materiales de apoyo para la enseñanza de la Historia.

### **IZCHEL VIRIDIANA SÁNCHEZ RESÉNDIZ**

Maestra en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), se ha dedicado principalmente al estudio histórico de la cultura novohispana, en especial al análisis etnohistórico de las nociones de magia y hechicería, así como de las prácticas curativas populares del virreinato. Además de ser investigadora, ha impartido cursos de Historia del siglo XX para alumnos de nivel medio superior, de Antropología y Sociología Médica en la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y como profesora titular de Etnohistoria de México e Historia Universal en la ENAH; recientemente incursionó como docente de Historia en educación básica (secundaria).

## **CARLOS ENRIQUE TORRES MONROY**

Licenciado en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), maestro y doctorante en Historia por la Universidad Iberoamericana, es miembro de la Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe (CEHILA-México) y profesor de asignatura en la ENAH. Sus líneas de investigación son la historia cultural, historia de las religiones, historia global del siglo XX y la enseñanza de la Historia.

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

## UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaría Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*  
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*  
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*  
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

## COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*  
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*  
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

## Vocales Académicas

Esperanza Terrón Amigón  
Laura Magaña Pastrana  
Alma Eréndira Ochoa Colunga  
Mariana Martínez Aréchiga  
Rita Dromundo Amores  
Maricruz Guzmán Chiñas

---

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*  
Fernando Eugenio López Martínez *Edición y corrección de estilo*  
Angélica Fabiola Franco González *Formación*  
Jessica Gabriela Coronado Zarco *Diseño de portada*

---

Esta primera edición de *Fuentes para la enseñanza de la Historia: alternativas teóricas y prácticas* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 27 de abril de 2023.