



Ayamel Fernández García

2021

La historia oral como herramienta para la educación popular: una experiencia de trabajo en una comunidad rural en Tlaxcala (2015-2017)

En S. Liddiard Cárdenas, J.A. Trujillo Holguín, F.A. Pérez Piñón y G. Hernández Orozco (coords.). *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (pp. 73-95). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

La historia oral como herramienta para la educación popular: una experiencia de trabajo en una comunidad rural en Tlaxcala (2015-2017)

AYAMEL FERNÁNDEZ GARCÍA

En el presente trabajo se abona a la reflexión sobre el uso de la historia oral como una herramienta para la educación popular. Consideramos que este uso permitiría ampliar el campo de aplicación de la historia oral, más allá de la investigación histórica-académica, en este caso particular, las posibilidades de llevar dicha metodología a la práctica de la educación popular en comunidades rurales. Dicha reflexión proviene de una experiencia de trabajo¹ en comunidades rurales durante dos campañas de alfabetización y educación popular con jóvenes y adultos, realizadas en la comunidad de El Rosario, municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México, entre los años 2015 y 2017. Una parte fundamental del trabajo de estas campañas es la generación de espacios educativos, talleres y trabajo comunitario conforme a los intereses y necesidades particulares de las comunidades. Los espacios educativos están planeados para personas adultas y se abordan distintos temas, desde la alfabetización hasta contenidos de nivel primaria y secundaria. Entre los talleres comunitarios impartidos figuró el “Taller de Historia Oral”.

Este taller implicó la planeación, realización, registro, transcripción y procesamiento de entrevistas individuales y colectivas a pobladores de la comunidad, de

¹ Durante estas experiencias de trabajo en la comunidad de El Rosario formé parte del trabajo como alfabetizador/educador y como tallerista, planeando e implementando en particular el Taller de Historia Oral. Agradezco a Rodrigo Perujo, Lucero San Vicente, Clara Arce, Tonatiuh Gutiérrez, Ydalid Melo, Roberto Urrea, Luz Saavedra, Eduardo Fuentes, José Valverde y Alejandra Barajas, quienes fueron parte del taller y participaron en la realización de entrevistas, así como a toda la comunidad de El Rosario, por mostrar disposición para trabajar con nosotros.

distintas edades y oficios. El objetivo de este espacio era conocer a la comunidad a través de su historia, así como realizar ejercicios sobre la recuperación de la memoria colectiva y abrir espacios de diálogo en torno a la conciencia histórica, para complementar distintos aspectos del trabajo educativo en la comunidad.

Partiendo de la experiencia mencionada, la cuestión principal que guía este trabajo es: ¿de qué forma la historia oral puede ser utilizada dentro de las prácticas de la educación popular? La hipótesis que se sostiene es que dicha metodología puede ser una importante herramienta que detona procesos comunitarios de discusión sobre la conciencia histórica, memoria e identidad comunitaria, fundamentos esenciales en la educación popular. En ese sentido es necesario retomar el concepto de educación popular y su trayectoria histórica en México y América Latina. También es importante exponer los ejes teóricos con los que se ha constituido la educación popular como propuesta política-pedagógica y su vínculo con el pensamiento histórico. Todo esto con relación a las prácticas concretas de la campaña de educación y la experiencia obtenida utilizando la historia oral. La discusión y reflexión sobre el taller y los resultados obtenidos ha sido constante; se ha dado desde su puesta en práctica, intentando generar un balance entre la práctica y la teoría.

LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA REFLEXIÓN HISTÓRICA

La educación popular puede entenderse, de manera general, como una corriente de pensamiento y acción que se ha construido gracias a distintas ideas y prácticas a lo largo de los siglos XX y XXI (*cf.* Núñez, 2005, p. 3).

Durante la primera mitad del siglo pasado, este término surgió para referirse a la educación *para el pueblo*, beneficiando, desde el Estado, a los sectores populares conformados por trabajadores y campesinos. En el caso mexicano, este tipo de educación se vincula con los proyectos políticos del México post-revolucionario, como el periodo del Cardenismo.²

En las convulsas décadas de 1960 y 1970, distintos procesos políticos y sociales, como los movimientos estudiantiles y las luchas anticolonialistas, influenciaron las

² El sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) ha sido un referente histórico de la “educación popular” en México. El discurso de justicia revolucionaria, las escuelas para trabajadores, la creación del Instituto Politécnico Nacional, la idea de educación socialista, las campañas de alfabetización y las campañas de educación de los maestros rurales son considerados antecedentes históricos de la práctica de la educación popular en México. *Cfr.* Susana Quintanilla, 2008, pp. 1-21.

ideas sobre la educación. En ese sentido la Revolución Cubana, que triunfó en 1959, fue un punto de referencia crucial para la educación popular. Los revolucionarios cubanos manifestaron la importancia de la educación laica y gratuita como un elemento fundamental del proceso revolucionario. Igualmente organizaron campañas masivas de alfabetización y educación para niños, jóvenes y adultos. Incluso en años posteriores, en Cuba surgirían nuevos métodos de alfabetización y enseñanza para personas adultas.

En esas épocas tanto el socialismo como el modelo del Estado benefactor y sus aspiraciones de justicia social tenían una fuerza considerable en las políticas de América Latina. En ese panorama, el papel del Estado en la educación seguía siendo un eje importante en las políticas educativas, aunque cada vez más criticado desde distintos espacios de la academia y el pensamiento social.

Este horizonte histórico-social propició importantes transformaciones en el ámbito académico. Esto implicó el estudio y la teorización de las realidades políticas y sociales que estaban en conflicto durante esos tiempos. La pobreza, la marginalidad, la explotación, los grupos subalternos, la lucha social y los procesos de opresión y dominación, entre otros fenómenos fueron temas de investigación comunes en los campos de las ciencias sociales en América Latina y el mundo.

En este ambiente fue que se dio un hecho fundamental para la concepción contemporánea de la educación popular: las ideas y la obra del pedagogo y pensador social Paulo Freire, considerado el “padre fundador” de la educación popular tal y como se concibe en la actualidad. Las raíces de los fundamentos teóricos, políticos, éticos y pedagógicos que definen a la educación popular se pueden encontrar en la pedagogía crítica desarrollada por el brasileño, materializada en una compleja y amplia obra bibliográfica (Núñez, 2005, p. 4).

La pedagogía crítica es una parte fundamental de la propuesta teórica desarrollada por Paulo Freire. El brasileño entendía la educación como una herramienta de transformación social y política. Basándose en el diálogo, la horizontalidad y la importancia de la concientización, Freire no solo propuso entender la educación desde esa perspectiva, sino que desarrolló herramientas prácticas para detonar esos procesos. Un ejemplo paradigmático se encuentra en el método de alfabetización de la palabra generadora y los círculos de cultura. En ambos casos se presenta una ineludible relación dialéctica entre la práctica y la teoría, que, para Freire, sería la base de una *praxis* liberadora. Inmerso en un contexto en el que el marxismo y el materialismo histórico eran los sistemas de pensamiento más comunes en el pensamiento social, Freire se ve influenciado fuertemente por tales conceptos. Una muestra es

la superación de la contradicción entre opresor –representado por el maestro– y oprimido –representada en situación educativa por el alumno– (cfr. Freire, 2005, pp. 37-102). Freire también se nutrió de otras corrientes de pensamiento y acción, como la misma teología de la liberación, la filosofía existencialista y la pedagogía constructivista (cfr. Santos, 2008). Sus aportes más significativos se concentran en libros que se han vuelto grandes referentes en el ámbito de la pedagogía y el pensamiento social en general: *La educación como práctica de la libertad* (1965), *Pedagogía del oprimido* (1968), *Educación y política* (1985) y *Cartas a quien pretende enseñar* (1993).

Históricamente las ideas de Paulo Freire han permeado e inspirado distintas prácticas educativas en distintas latitudes, sobre todo en América Latina. Un claro ejemplo es la educación popular, cuyas ideas y acciones se han diversificado; las ideas de Freire se han ido reinventando conforme se llevan a la práctica en distintos contextos. En ese sentido, dice Oscar Jara, el concepto actual de educación popular:

Hace referencia a una multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, con una intencionalidad transformadora común. Como concepción educativa, apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica [Jara, 2010, p. 4].

Tal es la razón por la que en América Latina se han producido distintas prácticas y proyectos educativos enfocados en distintos sectores sociales, como las campañas de alfabetización, educación comunitaria y proyectos educativos urbanos. Todas ellas con sus características particulares dependiendo de los sujetos que se ven implicados, su origen étnico, cultural y geográfico, así como sus necesidades sociales, prácticas políticas y la relación con el Estado. A pesar de la variabilidad de experiencias de educación popular, todas ellas tienen en común la intención de transformar la realidad social, la generación de un intercambio de saberes y la problematización del mundo social, como motores de la práctica educativa. Aunque muchas de ellas comparten nominalmente la categoría de “educación popular” y puede que sus acciones sean similares, hay particularidades que no se pueden ignorar. La intencionalidad política de la educación popular varía en distintos contextos y se materializa de diversas formas.³ Carlos Núñez menciona

³ La educación popular ha cobrado diversos sentidos en diferentes momentos de la historia, variando en su vínculo con el entramado social, las disputas políticas y el ámbito cultural. Dice Jara: “La educación popular en América Latina vive, transformándose críticamente a

tres puntos fundamentales en la educación popular, con las que se puede trazar un panorama amplio sobre los elementos que la diferencian con otras propuestas político-pedagógicas:

- a) Una postura ética y política a favor de la vida y en contra de la deshumanización en la crisis civilizatoria que se vive. La educación popular necesita un compromiso por la transformación del mundo y por las alternativas a los modos de vida capitalista, patriarcal y colonial.
- b) Una perspectiva epistemológica abierta que comprenda la construcción de conocimiento como un proceso social y dialógico. En esos términos, los conocimientos no son impuestos por el educador, sino construidos conjuntamente con el educando.
- c) La propuesta metodológica y pedagógica de la educación popular se basa en la constante interacción entre teoría y práctica. Las formas de llevar a cabo los procesos educativos se basan en el diálogo y en la constante investigación del contexto para que el aprendizaje/enseñanza sea significativo (*cf.* Núñez, 2005, pp. 8-14).

Evidentemente los elementos de esta tríada están siempre en una constante interacción. En teoría pueden funcionar como ejes separados, pero en la práctica no pueden disociarse. Puesto en acción, actualmente el concepto de “educación popular” se puede encontrar articulando diversas prácticas político-pedagógicas en tres ámbitos. Por una parte, la reproducción de los saberes y conocimientos de comunidades populares; la redistribución social del conocimiento y el capital cultural. En segundo lugar la democratización de la enseñanza escolar y la modificación de las prácticas académicas. Por último, los procesos de liberación a través de la educación, que se han reflejado en prácticas de desarrollo comunitario, autogestión, sustentabilidad y organización (*cf.* Torres, 2011, pp. 17-56).

Otro eje fundamental en las ideas y prácticas de la educación popular es la reflexión histórica y la historización del mundo social. La educación transformadora se nutre de la idea de reconocer la historicidad de las instituciones, problemas y relaciones sociales. Dicha historicidad se entiende en dos sentidos: por una parte, el mundo social es el resultado del constante cambio histórico, y por otra parte, el mundo social a su vez está propenso a ser transformado. En esos términos, para

sí misma, los desafíos de la transformación social que el momento histórico nos exige en cada época. Está siempre en construcción” (Jara, 2010, p. 13).

la educación popular es de suma importancia el hecho de que el humano se asuma como un sujeto histórico, con agencia de transformar responsablemente su vida individual y colectiva. En palabras del mismo Freire:

Los hombres y mujeres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper. Por todo eso nos hicimos seres éticos. Solo somos porque estamos siendo [Freire, 1996, p. 33].

El constante reconocimiento crítico de la cualidad histórica de la subjetividad es una condición fundamental para la intervención crítica para la transformación del mundo social. Para analizar esta historicidad, el proceso educativo debe centrarse en la experiencia vital de los sujetos. En ese sentido, “aprender a partir de la experiencia cotidiana es uno de los aprendizajes movilizados por la peculiaridad de la escritura del autor que, al narrar historias de vida, retoma la propia experiencia como objeto de estudio y punto de partida para la teorización” (Souza, 2015, p. 190).

Tomando en cuenta estas ideas sobre la historicidad y las ideas de educación popular, y las intersecciones con la práctica educativa Campaña de Alfabetización y Educación con Adultos del Colegio Madrid, A.C., llevamos a cabo la planeación e implementación del Taller de Historia Oral. A continuación hacemos una breve descripción de dicho proyecto.

EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EL ROSARIO, TLAXCALA

El proceso del cual surge este trabajo se remonta a las Campañas de Alfabetización y Educación con Adultos del Colegio Madrid, A.C., en los años 2015 y 2017 en la comunidad de El Rosario, municipio de Tlaxco, al norte de Tlaxcala. Este proyecto tiene sus bases teóricas y prácticas en la educación popular así como en la pedagogía crítica de Paulo Freire. Desde el año de 1985 se ha encargado de visitar comunidades rurales en el centro del país con el motivo de generar espacios educativos y de trabajo comunitario: desde la alfabetización hasta los contenidos de nivel secundaria, así como talleres de distintas temáticas. A la fecha ha visitado más de 19 comunidades en más de 15 municipios de 10 estados de la República.

En 1982, el recién creado Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y la Secretaría de Educación Pública tenían un programa de capacitación a alumnos de bachillerato y secundaria para alfabetizar en distintas zonas del país. En ese año, el Centro Activo Freire se vinculó a estos dos órganos y comenzó a trabajar campañas de alfabetización y educación con adultos. Uno de los padres de familia

del CAF era el entonces gobernador de Michoacán, Cuauhtémoc Cárdenas.⁴ Gracias al apoyo del gobernador las campañas de alfabetización se realizaron en los pueblos de San Jerónimo Purenchécuaro y San Andrés Tziróndaro, en las orillas del Lago de Pátzcuaro. Desde esos tiempos los educadores comenzaron a ir cada verano al pueblo correspondiente a desarrollar el trabajo, primero de alfabetización y posteriormente cuestiones relacionadas al trabajo y desarrollo comunitario (*cf.* Palmas, 2012).

Hacia 1985 el Colegio Madrid comenzó a trabajar con el CAF en otros municipios cercanos al Lago de Pátzcuaro: Huiramba y Huandacareo. Después de la extinción del CAF el Colegio Madrid siguió con la organización de las campañas de alfabetización. Distintas escuelas privadas y universidades públicas se fueron sumando a este esfuerzo, realizando proyectos paralelos de forma independiente. Las campañas organizadas por estas escuelas siguen esquemas de organización y de capacitación teórico-práctica muy similares. En el año 2005 exparticipantes de dichas campañas crearon Acciones para el Desarrollo Comunitario, A.C., que gestiona proyectos de este tipo. Hoy en día la Campaña de Alfabetización y Educación con Adultos del Colegio Madrid, la Campaña Logos-Vives-IE, la Campaña ¡Alfabetiza! ADECO A.C. y el Centro Universitario de Participación Social de la BUAP se han unido en la Red de Campañas de Alfabetización para ensanchar aún más el trabajo que realiza cada proyecto. Sin embargo, históricamente ha habido encuentros con el INEA. De tal forma que estas campañas no emiten certificados de alfabetización o educación primaria o secundaria, pero se fijan metas cualitativas en términos de intercambio de saberes, autogestión y desarrollo comunitario en conjunto con las comunidades en las que participan.⁵

⁴ Jorge “Chale” Martínez, exprofesor del CAF y académico de la UNAM, comunicación personal, 2017.

⁵ La historia de estas experiencias educativas no ha sido registrada de una forma sistemática. Si bien muchos educandos y educadores han participado en estos proyectos en diversas comunidades rurales, el registro histórico y análisis de esta práctica educativa sigue siendo un pendiente en la historiografía de la educación y la investigación pedagógica en México. Palmas menciona al respecto: “a lo largo de 30 años no ha existido un proyecto de investigación que sistematice estas experiencias. Se transmite de generación en generación pero no han existido esfuerzos por hacer un trabajo que recopile o ilustre todo este largo trayecto. Sería muy interesante fomentar algún trabajo académico que propicie esto porque permitiría rescatar aprendizajes muy diversos, útiles tanto para futuros participantes en el proyecto como para investigaciones más profundas” (Palmas, 2012, p. 46). Una obra en la que se sistematizó una de

El trabajo que la campaña realiza en la actualidad es principalmente con personas adultas, aunque los jóvenes y niños también participan en las actividades desarrolladas por la campaña. Los alfabetizadores/educadores populares son jóvenes de bachillerato que planean el trabajo de acuerdo con las particularidades de la comunidad que visitarán durante el verano. El grupo de alfabetizadores-educadores y un equipo de coordinación forman un colectivo que planea e instrumenta todo el trabajo. En una primera etapa los educadores se capacitan en los métodos de alfabetización y educación popular, planean los talleres y proyectan el trabajo en la comunidad, así como visitas a esta para recopilar información para desarrollar el trabajo. También se realizan eventos para recaudar fondos y financiar la campaña. En los dos meses de vacaciones de verano, los educadores viajan a la comunidad y viven en ella durante ese tiempo. Ahí se desarrolla todo el trabajo: los espacios educativos, los talleres y las actividades comunitarias. Posteriormente se evalúa el trabajo en la comunidad y se discuten los resultados obtenidos. Cabe mencionar que la comunidad es elegida por el colectivo bajo varios criterios, como la cercanía con la ciudad, la seguridad, la magnitud de la población, el rezago educativo, etc. Por lo regular en cada comunidad se trabaja por dos o tres veranos consecutivos. Como se mencionó antes, el trabajo realizado entre el 2015 y el 2017 se dio en la comunidad de El Rosario.

Esta comunidad se ubica al noroeste del municipio de Tlaxco —el más extenso del estado—, que a su vez se sitúa en la punta norte del estado de Tlaxcala. Este municipio cuenta con 42,536 habitantes, de los cuales cerca de 2,980 son analfabetas y más de 14,500 no tienen completa la educación básica. El Rosario es habitado por cerca de 2,560 personas. Aproximadamente el 7.73% de la población es analfabeta (el 7.01% de los hombres y el 8.45% de las mujeres). El grado de escolaridad es de 6.56 años (6.41 en hombres y 6.71 en mujeres) (INEGI, 2017, pp. 236-405).

El Rosario se ubica entre los llanos de Apan y la Sierra de Tlaxco, que divide Tlaxcala y Puebla. Aún existe el ejido y sigue representando una unidad de organización económica importante. La actividad principal es el cultivo de maíz y haba. En la parte alta de la comunidad, en las laderas de los cerros, se encuentra un frondoso bosque de coníferas. El bosque es parte del ejido, que a su vez mantiene una veda de la tala, hecho que le ha sido reconocido por el Estado. En el

esas experiencias es López, Gutiérrez, Díaz, Cisneros e Islas (2014), *Hoy aquí alfabetizando. Sistematización de una experiencia de educación popular personas jóvenes y adultas desde sus estrategias educativas*.

año 2013, la SEMARNAT reconoció al Ejido El Rosario como área natural protegida, misma que es conformada por 1,269 hectáreas de bosques en los alrededores de la comunidad en la región conocida como la Sierra de Tlaxco (INEGI, 2017, p. 52).

La comunidad se encuentra alrededor del casco de una hacienda del siglo XIX. Esta edificación era un satélite de la hacienda de Mazaquiahuc, en la que se producía pulque desde la década de 1870, como en la mayoría de las haciendas en la región de los valles de Apan. En la hacienda de Nuestra Señora del Rosario –como se llamaba antiguamente– también se procesaba el agave para tales fines. En años posteriores también albergó un aserradero y se desarrolló cultivo de distintos productos. La zona de las haciendas de Mazaquiahuc y Nuestra Señora del Rosario también fue escenario de la revolución agrarista de 1914-1915 (*cf.* Menegus y Leal, 1981; Ponce, 2010, y Meade, 1984).

Hacia 1940 se estableció el ejido con la repartición agraria. Hoy en día la mayoría de los ancianos de El Rosario son hijos de expeones acasillados de la hacienda y ejidatarios. Sin duda la hacienda es el referente más importante para la historia e identidad del pueblo; resultó ser un factor decisivo para desarrollo del Taller de Historia Oral, como veremos más adelante.

Actualmente los problemas de la comunidad radican en la marginación y desigualdad social, la migración –regional, estatal e internacional–, el machismo y el alcoholismo, comunes a muchos espacios rurales que se han “urbanizado” recientemente. Es decir, el reciente crecimiento del comercio, de los transportes y la población itinerante, todos estos factores, fueron importantes para la planeación del trabajo y la tematización de los talleres y la problematización del contenido por parte del grupo de educadores al momento del trabajo con la comunidad.

EL TRABAJO CON LA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA ORAL

Durante los veranos en los que se desarrolló el trabajo en El Rosario se crearon cerca de 50 espacios educativos de distintos contenidos: clases de alfabetización, refuerzo de lecto-escritura, matemáticas básicas, biología, historia y literatura. Se llevaron a cabo talleres de difusión de la ciencia, cineclubes, salas de lectura comunitarias, talleres de baile y talleres para niños. También se organizó una biblioteca comunitaria en uno de los espacios públicos gestionados por el Instituto Tlaxcalteca de Educación para Adultos (ITEA). El trabajo se cerró con el diseño de un mural en el que participaron niños, niñas y jóvenes de la comunidad y que fue pintado en una de las paredes del casco de la hacienda, que da hacia la plaza pública donde se encuentra la presidencia auxiliar y la casa ejidal.

El objetivo general del Taller de Historia Oral fue realizar entrevistas individuales y colectivas con el fin de detonar dos procesos: conocer a la comunidad a través de su historia –contada por sus mismos habitantes– y que los sujetos entrevistados también participaran en los espacios educativos de la campaña, aunque hubo gente que no fue parte de ellos pero participó en las entrevistas. También se planteó la posibilidad de que los entrevistadores fuesen miembros de la comunidad, debido a que su conocimiento sobre la comunidad es total e incomparable a nuestro criterio: saben quiénes son los personajes indicados para ser entrevistados, generando un proceso de investigación participativa. El trabajo con la historia oral consistía en tres etapas:

1. La planeación de las entrevistas: en esta etapa se definieron los temas y la información que se quería obtener de las entrevistas, así como las preguntas que posteriormente se organizaron en un guión para realizar la entrevista, ya fuera individual o colectiva. Una idea constante en el grupo de talleristas fue preguntarnos en todo momento: ¿qué queremos saber sobre la comunidad y por qué? Los temas varían dependiendo de los entrevistados. Ciertas preguntas se relacionan con temas específicos, aunque en general los temas de las entrevistas fueron “los cambios que han habido en la comunidad” o “el pasado de la historia de vida”.
2. El diseño de la herramienta metodológica (guión): las preguntas se organizaron en un guión semi-directivo utilizado para conducir la entrevista y darle sentido a la charla.⁶ Al igual que los temas, las preguntas fueron planteadas en lo general y en lo específico. Estos dos tipos de pregunta se complementan para tener una entrevista más rica:
 - a) Preguntas generales: preguntas básicas que se podrían preguntar a cualquier sujeto. Se enfocaban a saber sobre el pasado de la comunidad en general y su relación con la vida de los entrevistados, por ejemplo (sin orden específico):
 - ¿Cómo era la comunidad antes?
 - ¿Qué le contaban sus padres/abuelos?
 - ¿Sabe cuándo y cómo se fundó la comunidad?
 - ¿Qué cosas han cambiado? ¿Por qué han cambiado?
 - ¿Qué cosas han perdurado? ¿Por qué han cambiado?

⁶ Al final del texto se anexa un guión terminado utilizado en una de las entrevistas.

- ¿En qué año se fundó la escuela del pueblo?
 - ¿Sabe por qué se llama así la comunidad?
- Etcétera.

b) Preguntas particulares: preguntas que intentaban conocer el pasado de la comunidad a partir de la historia de vida del entrevistado. Para esto hubo que conocer a grandes rasgos la ocupación y origen del entrevistado, así como sus vínculos con otras familias, instituciones, comunidades u oficios. Tomemos el ejemplo del guión con el que se entrevistó a don Gumaro Herrera, que es campesino, pero en algún momento de su vida fue presidente auxiliar de la comunidad:

- ¿Su familia a qué se dedicaba?
- ¿Usted se dedicó a eso cuando creció?
- ¿Cómo era el trabajo de presidente auxiliar?
- ¿Qué dificultades tuvo para desempeñarlo?
- ¿Qué le gustaba y qué no de esa labor?
- ¿Qué problemas había en la comunidad en esos momentos?
- ¿Cómo se resolvían?
- ¿Cuáles de esos problemas se han mantenido y cuáles no?

Etcétera.

Ambos tipos de preguntas tenían una estrecha relación, por lo que eran igual de importantes. Dependiendo de la forma en la que los entrevistados desarrollaban sus respuestas, se podían adelantar o posponer algunas preguntas para hacerlas en un mejor momento (relanzamiento). Fue importante hacer las preguntas bastante abiertas para no condicionar la respuesta de los entrevistados y que pudieran exponer de forma más amplia su versión de los hechos y su opinión. Por ejemplo, si se preguntaba: “La intención de disolución del ejido era una mala decisión para los ejidatarios, ¿no cree?”, probablemente el entrevistado (al saber que el entrevistador está en contra de la disolución) no lo contradiga y “quede bien” con el entrevistador. Era preferible plantear: “¿Cómo habría sido la disolución del ejido? ¿Usted qué opina al respecto?”

3. Realización de la entrevista. La entrevista se debía dar en un espacio de confianza y de preferencia que el o los entrevistados estuviesen cómodos y tuvieran tiempo para responder las preguntas. Para la realización de la entrevista se tomaron en cuenta ciertos puntos:

- Documentación: es decir, grabar la entrevista de principio a fin. Para esto fue suficiente una grabadora de baterías o un celular.

- Confidencialidad: explicar a la o las personas que no se comentaría nada que ellas no quisieran, que estaban en confianza y que podían pedir pausar la grabación si lo deseaban.
 - Datos iniciales: en cuanto se comenzara a grabar, mencionar el nombre del lugar, la fecha y la hora, así como el nombre de los entrevistados y entrevistadores.
 - Pedir aclaraciones: preguntar siempre por cualquier detalle, suponer que el entrevistador “no sabe nada”; preguntar qué significan las palabras y pedir muchas explicaciones, para tener más material.
 - Relanzamiento: no apegarse rigurosamente al guión. Seguir la entrevista con atención, retomar lo que el entrevistado dice para explorar los temas que nos interesan y dejarlo profundizar en lo que a él le interesa.
 - Proteger al individuo en el colectivo: preguntar por la generalidad (“el pueblo, la comunidad”), no indagar nombres si no es indispensable, no forzar al entrevistado a tomar posición para no hacer incómoda la entrevista.
4. Procesamiento de la entrevista. Ya que se tenga la entrevista grabada, debía estar siempre a disposición del grupo de entrevistadores y educadores y educandos. Se debía transcribir la entrevista, pues significaba una manera de reproducirla, utilizarla y dársela al entrevistado, o incluso y en el mejor de los casos, que se guardara en la comunidad (biblioteca, archivo, etc.). Para realizar la transcripción se debe poner al inicio todos los datos para identificar la entrevista así como la duración total, por ejemplo:

Entrevista con _____. Realizada por _____
el día 23 de julio del 2017 en la comunidad de El Rosario, Tlaxco, Tlaxcala.
Duración de la entrevista: 1:02:21.

Las entrevistas transcritas pudieron ser fotocopiadas para entregarlas a los entrevistados (retribución) o, como ya se mencionó a la comunidad. Aunque no se creó como tal un compilado de entrevistas, se integraron fragmentos a un libro producto del trabajo de la campaña durante esos años, como veremos adelante.

Así pues, esta metodología fue aplicada en diversas situaciones, siempre integrando la clara intención de problematizar y dialogar sobre la importancia del conocimiento histórico de la comunidad y su importancia en el presente. A continuación se narran tales experiencias prácticas con la historia oral.

Los jóvenes y el proyecto de la iglesia

Al comenzar las actividades se tuvo contacto con estudiantes del bachillerato local: el CECYTE 22 de El Rosario, Tlaxcala. Buscando la integración de estos jóvenes al trabajo de la campaña y su apoyo en el trabajo comunitario, se les presentaron las actividades del Taller de Historia Oral. Automáticamente todos mostraron interés, comentando que sus familiares o vecinos mayores eran excelentes candidatos para ser entrevistados. Sin embargo uno de los jóvenes nos comentó que el proyecto de historia oral se vincularía muy bien con un proyecto importante para la comunidad.

Se trataba de un proyecto para la remodelación del espacio de la hacienda. En uno de los extremos del casco se planeaba erigir una iglesia nueva, de forma que todo el espacio del casco se convertiría en el atrio del nuevo templo. Este proyecto habría de significar la rehabilitación del espacio de la hacienda —que representaría un problema debido a que ciertas familias continúan viviendo en ciertas áreas dentro del casco—. El joven mencionó que el proyecto era apoyado por el párroco y varios miembros de la comunidad, sin embargo los ejidatarios —que representan a los viejos patriarcas del pueblo— no estaban tan convencidos. Los jóvenes propusieron realizar entrevistas para recuperar la memoria sobre la hacienda, mostrando los años de grandeza del pueblo y convenciendo a la comunidad de restaurar tal espacio. Los jóvenes querían que los miembros de la campaña convencieran directamente a los ejidatarios. Los miembros de la campaña preferimos no interferir directamente en las decisiones del pueblo y optamos por solamente realizar las entrevistas sin ningún fin ajeno al del Taller de Historia Oral.

Durante la realización de las entrevistas se percataron de que los entrevistados —de la misma generación o incluso algunos ejidatarios— veían a la hacienda como un símbolo de opresión, trabajo forzado, desigualdad y precariedad. Doña María Dolores Hernández recuerda que cuando aún funcionaba la hacienda su padre era jornalero y la situación en la que vivían era difícil:

Íbamos a la escuela descalzas, con parches en nuestra ropa, remendadita. Mi mamá, me acuerdo, de un cuaderno hacía tres, para darnos un lápiz lo partía en tres. Ahora no, ahora hay más comodidades [Hernández, 2015].

El señor Joaquín Romero, ejidatario del pueblo, expuso lo que él consideraba que habían sido las condiciones laborales de los trabajadores de la hacienda y sus dinámicas cotidianas:

A la gente del campo y a todos los servidores del hacendado, desde pastores, tlachiqueros, jornaleros, yunteros [...] los pudientes les exigían el trabajo de cualquier índole. Esa gente tenía que levantarse a las cuatro treinta de la mañana para estar a las cinco en un lugar que le nombraron El Contadero. De ahí inmediatamente el mayordomo y cada capitán se llevaba como a diez o veinte trabajadores. Unos a hacer zanja, otros a desmontar, otros a arriar yunta; así dispersaban a la gente para trabajar en el campo [Romero, 2015].

La mención de actividades particulares por parte de los trabajadores de la hacienda, y de la vida cotidiana, podríamos interpretarla como una forma de recordar el tiempo pasado a la luz de las condiciones de vida de un presente mejor, con “más comodidades”, en términos de la señora María Dolores Hernández.

En ese sentido, entre el grupo de educadores surgió una idea sobre la manera en la que los tiempos de la hacienda eran recordado por las personas. Aparentemente la hacienda detonaba recuerdos vinculados a la precariedad y la injusticia, por ende, era probable que los entrevistados no tuviesen empatía absoluta con la hacienda como un símbolo de grandeza en la comunidad. Cabía la posibilidad de que fuese vista de manera negativa y esa fuese una razón para oponerse a su remodelación como parte del proyecto de la iglesia. Evidentemente ese no habría sido el único motivo; obviamente había otras razones para oponerse al proyecto, como los costos, los intereses privados y demás pugnas. Esta hipótesis fue planteada a los jóvenes del CECYTE, lo cual suscitó un desencanto en ellos, en particular cuando nos posicionamos al respecto expresando la imposibilidad de intervenir en los asuntos de la comunidad en esos niveles. Los jóvenes que apoyaban fuertemente el proyecto de la nueva iglesia se alejaron parcialmente del taller y la campaña, aunque las entrevistas se realizaron en conjunto con algunos de ellos y ya sin el propósito antes planteado. El proyecto de la iglesia se ha realizado con extrema lentitud.

De la hacienda al ejido: entrevistas individuales y colectivas

Las entrevistas, que habían comenzado en los términos ya planteados, prosiguieron con los objetivos iniciales durante ese verano, como en los siguientes. Se realizaron diversas entrevistas a ancianos del pueblo. Todos ellos eran ejidatarios de El Rosario. En las entrevistas solían salir los temas del trabajo, las condiciones del campo, la pobreza y los problemas sociales mientras se narraba la historia personal o comunitaria. En la entrevista con don Gumaro Herrera, campesino de 77 años, menciona pasajes sobre su infancia, como los entrevistados ya presentados. Sin

embargo, mientras menciona las condiciones en las que nació y explica que su padre era un labrador que trabajaba en la hacienda, emite juicios que guardan un claro vínculo con la situación actual:

Yo nací [...] en una casa de las que les daban a los acasillados del pueblo donde vivían realmente en la miseria [...] siempre nos han tenido subyugados tanto los ricos como los presidentes, los políticos de nuestra historia [Herrera, 2017].

Posteriormente menciona un tema que resulta un parteaguas de la historia local: el tránsito de la hacienda al ejido:

Cuando yo era pequeño, mi padre era un jornalero pero ya le habían dado un pedazo de ejido [...] Él raspaba unos magueyes aquí en la hacienda; le compraban el aguamiel para producir el pulque que se transportaba a la Ciudad de México. [...] De eso era de lo que más vivía la gente porque no tenían herramientas para trabajar, no tenía animales, no tenía nada de nada [Herrera, 2017].

De esa forma la instauración del ejido marcó una etapa distinta en la historia de la comunidad, en tanto definió la organización jurídica y económica del pueblo hasta los tiempos actuales. Don Joaquín Romero nos ofreció una narración de la creación del ejido en la comunidad. Si bien él nació después del reparto agrario, se apropió del relato, pues se trata de una narrativa común en su ámbito social:

Lo que sé es que en el año de 1938 el exgobernador de nombre Isidro Candia fue el que expropió dichos terrenos [de la hacienda] para la gente. Para que se hiciera ejido. Y se hizo. Cuando se hizo ejido, era una dueña... doña Josefa. Cuando el gobierno le expropió los terrenos, ella decidió y dejó la hacienda, toda la finca, en manos y en posesión de todos los ejidatarios que habían sido sus trabajadores. En 1939 fue ese contrato... A la fecha, así seguimos viviendo... con nuestra hacienda, cuidando lo más que se pueda, y ya estamos reconstruyendo una iglesia [Romero, 2015].

El relato de don Joaquín mantiene al ejido como un elemento transformador de la vida colectiva, que se refleja en el presente, aun cuando las fechas mencionadas no coincidan con lo consignado en otras fuentes. Resulta interesante que incluya la figura de doña Josefa. Ella, cuyo nombre completo era Josefa Sanz de Solórzano, era la dueña de las haciendas de Mazaquahuac y El Rosario hacia la década de 1930. La reforma agraria implicó el reparto de tierras pertenecientes a la hacienda a los campesinos de la zona:

Al practicarse la reforma agraria en 1934 se dotó de tierras de las dos haciendas a los ejidatarios que las solicitaron, otorgándoles 6,319.31 hectáreas de las 9,389.31 con que contaban a las poblaciones de San Mateo Actipan, Jesús Atitlán, San Damián Texoloc Santa Ana Nopalucan, y El Rosario. El resto: 2,998 hectáreas, constituyeron, junto con la Hacienda del Moral, que también poseía en el Estado de México, la señora Josefa Sanz de Solórzano, la sociedad llamada “Explotación Mazaquiahuc S.A. de R.L.” [Meade, 1984, p. 14].

Posteriormente, doña Josefa y otros terratenientes crearon una empresa para aprovechar las tierras que aún quedaron en su propiedad, lo cual duró poco tiempo debido a la venta de algunos terrenos. El ejido de Mazaquiahuc se consolidó hasta 1972, cuando los campesinos de la comunidad de Lagunillas exigieron la dotación de tierras.

Los entrevistados eran representantes de distintos sectores de la población de El Rosario, lo cual quedaba patente en algunos pasajes de la entrevista. Los orígenes familiares de algunas personas eran sumamente diferentes a los de otras, aunque las condiciones sociales en las que viven hoy en día no sean tan distintas. Por ejemplo, se entrevistó a doña Clara Carmona:

[Mi padre] era administrador de la hacienda, de las cadenas de pulque, a eso se dedicaba [...] luego se cambió de pueblo a Atotonilco y por allá lo mataron. [...] Mi papá fue el primer presidente de aquí, del pueblo. Fue tres veces presidente. Ahí está su nombre, ahí en la presidencia donde están todos los presidentes de la comunidad. Mi papá es el primero. En 1951, pero anteriormente ya había sido dos veces. Me contó mi papá que él había sido presidente a los veintisiete años, muy joven [Carmona, 2017].

La entrevista con doña Clara se agendó después de la única entrevista colectiva que se llevó a cabo, en la cual ella participó. Esta se realizó con un grupo de señoras que cada miércoles se juntaba en la presidencia auxiliar. Una razón para entrevistar a este grupo fue que la mayor parte de los entrevistados previamente eran hombres, que compartieron su testimonio hablando desde su perspectiva, contando la historia del campo y de los problemas que ellos vivieron, pero para tener una visión más amplia era completamente necesario contar con las narrativas de las mujeres.

Visita guiada por el casco de la hacienda

Dentro de las actividades que se plantearon en el Taller de Historia Oral, siempre estuvo presente el deseo de generar espacios para la discusión de la historia del pueblo y la importancia de la recopilación de los testimonios. Sin embargo, este tipo de actividades no prosperaron del todo. En una ocasión se reunió un grupo de personas para realizar tal actividad –que implicaba también la realización de una línea del tiempo y de mapas históricos de la comunidad– en la hacienda, pero debido a la falta de quórum se optó por realizar una visita guiada por la hacienda, al día siguiente.

La visita fue guiada por don Gumaro, quien tenía mucho interés en compartir sus conocimientos sobre tal espacio. En su entrevista mencionaba:

De la hacienda les podría yo platicar, pero, ¿saben cómo sería?, que caminando les fuera yo platicando y enseñando parte por parte de la hacienda de todas las casas donde vivieron... el cacique, dónde vivía el trabajador de la tienda, dónde vivían los jornaleros, dónde encerraban a los animales, dónde tenían el agua potable para tomar... los jardines de exclusividad [del cacique] donde tenía hasta venados... [Herrera, 2017].

Durante la visita se pudo observar y entender la función de los espacios de la hacienda; también la dimensión y las transformaciones históricas de este y otros espacios de la comunidad. Un aspecto importante es que la visita no solo fue dirigida a los educadores de la campaña, también asistieron miembros de la comunidad que tenían interés en conocer la historia del lugar. En ese sentido, esta visita significó un espacio en el que los miembros de la comunidad pudieron compartir conocimiento y experiencias.

HISTORIA ORAL Y EDUCACIÓN POPULAR EN DIÁLOGO.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las entrevistas realizadas durante el Taller de Historia Oral y los testimonios obtenidos de ellas nos permitieron conocer, en primer lugar, a los entrevistados de una manera particular, pues al contar su historia de vida recuerdan distintas situaciones, personajes, procesos y espacios significativos en el presente. Toda esta experiencia personal está permeada por una experiencia colectiva, que se ubica en el campo de lo social. En ese sentido, Graciela de Garay define a la entrevista de

historia oral como “un instrumento indispensable para llegar a la subjetividad y para encontrar sus relaciones con el mundo objetivo de lo social” (De Garay, 2013, p. 26). En esos términos podríamos afirmar que al momento de la obtención del testimonio no importa “qué” se recuerda, sino “cómo” y “por qué” se recuerda o se olvidan los acontecimientos pasados.

Al revisar el contenido de las entrevistas realizadas y aplicar una comparación sistemática y transversal de todas ellas podemos ubicar algunos elementos comunes en las entrevistas, así como puntos de divergencia.

En primer lugar, la hacienda de El Rosario aparece en todos los testimonios. Sin duda es un elemento fundamental para la historia de la comunidad, no solo en la realidad histórica –pues el pueblo se fundó gracias a la presencia de la hacienda y sus trabajadores– sino en el relato compartido. La interpretación de este símbolo histórico en la comunidad varía según el contexto particular y la vida individual de los sujetos que le dan significado. Para algunos era sinónimo de viejos tiempos mejores, de abundancia y riqueza; un patrimonio que había que recuperar. Y para otros significaba el sufrimiento de los trabajadores, la explotación y la injusticia. Cada testimonio fue enunciado desde un lugar social y una condición socioeconómica particular. Una limitante que tuvimos al momento de recopilar distintos testimonios sobre la hacienda fue la negación a ser entrevistados por parte de algunos habitantes que vivían en algunos espacios de la hacienda; muchos de ellos –según dicen otros entrevistados– familiares de los viejos capataces de la hacienda. También estuvieron ausentes figuras políticas locales y religiosas entre los entrevistados. En ese sentido faltó esa perspectiva para tener un panorama más amplio acerca de las visiones sobre la hacienda y las miradas de otros actores.

Un segundo aspecto es la importancia de la figura del ejido no solo como una estructura jurídica, social, económica y productiva, sino como un elemento histórico que igualmente le da sentido al presente de la comunidad. Al ser un elemento fundamental de identidad y de trabajo distinto a las formas de explotación en los tiempos de la hacienda, la fundación del ejido marca un antes y un después en la vida colectiva. Así como todos los entrevistados mencionaban a la hacienda, el ejido figuraba en pasajes importantes de las historias personales. Pero no se trataba de una mención abstracta al ejido, sino una anécdota concreta. Recordaban en que año se repartió la tierra y las hectáreas con las que fueron beneficiados los campesinos de la época. Sin embargo, algunos testimonios no muestran un juicio especialmente positivo del ejido. Don Gumaro, por ejemplo, enfatizaba la importancia del ejido y el reparto agrario, pero a la vez decía:

Después de que la hacienda cerró... cuando se hizo ejido, la comunidad, no pasó nada. Solo hubo falta de productividad, porque trabajábamos nomás a pico y pala y era muy difícil poder producir [Herrera, 2017].

Por último, podríamos retomar la idea de que las historias de vida y la historia de la comunidad se entrelazan al momento de recordar y, por ende, en las entrevistas (como una forma de registrar esas narrativas de manera sistemática) (Ruiz, 2010, pp. 27-35), se pueden observar estos vínculos entre lo personal y lo comunitario. En particular, pudimos ver que las entrevistas se aprovechaban como un espacio en el que los entrevistados podían dar su opinión sobre la situación actual de la comunidad, contar anécdotas personales o simplemente charlar sobre cualquier tema cotidiano. Eso nos hace pensar que las entrevistas eran parecidas a los espacios educativos y clases que se generaron en la campaña, y tal situación de confianza y diálogo se prestaba a este tipo de enunciaciones por parte de los entrevistados. Por ejemplo, don Joaquín mezclaba el relato histórico de la comunidad con los hechos significativos en su familia (bautizos, matrimonios, fiestas, fallecimientos); doña Clara aprovechaba para enseñarnos fotos y documentos familiares, y don Gumaro expresaba sus inquietudes políticas y denunciaba lo que él consideraba necesario:

¿Qué podemos hacer si no nos dan alas para volar? ¿Usted cree que con cien pesos, ochenta pesos que nos pagan cuando trabajamos, podemos siquiera tener derecho de poder ir a Tlaxcala a quejarnos? ¿Con quién nos quejaríamos? ¿Con usted? ¿Con el gobernador? ¿Con el presidente de la república? Simple y sencillamente con nadie. Estamos oprimidos. No, no decimos nada porque ya nos acostumbramos a estar siempre así. La cosa es esta: cuando el pobre habla, no hay oídos que lo oigan. ¿Quién me podría oír a mi? Nadie... Siempre el poderoso pisa al que está abajo [Herrera, 2017].

La práctica educativa de la campaña se vio sumamente enriquecida por este proceso de conocimiento. Se trató de una experiencia multidireccional en la que el grupo de alfabetizadores-educadores conocía a las personas de la comunidad a través de sus vivencias y la historia de la comunidad, así como ellos recordaban y reconocían los procesos vitales propios y comunes de su pueblo y también conocían el trabajo e inquietudes de los alfabetizadores. Hallamos un punto de encuentro entre la práctica pedagógica y la reflexión histórica —o constante historización del mundo social— en la idea de *pedagogía de la memoria*. Esta propuesta, construida por Piedad Ortega y Clara Castro, se refiere a una práctica educativa

...que se hermana con la memoria para asumir la puesta de formar la subjetividad política, esto es, posicionamientos y capacidades susceptibles de ser ejercidas solidariamente con el olvido de la deshumanización, lo cual adquiere sentido toda vez que nuestra historia reciente nos ha configurado en términos sociopolíticos como sujetos con la impronta subjetiva que expresan culturalmente costumbres, usos, hábitos terroríficos y dolorosos (violentos), lo cual nos ha dispuesto de muchas maneras como sujetos temerosos y tímidos, sujetos amnésicos. Ante esto una pedagogía de la memoria permite la posibilidad de aprendernos y reconocernos-enseñarnos distintos al identificar y analizar otras formas de experiencia, deseos, esperanzas y resistencias [Ortega, Castro, Merchán y Vélez, 2015, p. 30].

Al integrar la historia oral como un dispositivo para trabajar de distintas formas con la memoria, la reflexión sobre el pasado y los cambios en la vida colectiva resulta importante antes y después de llevar a cabo las prácticas educativas.

Los relatos históricos hegemónicos son enunciados por los vencedores, los poderosos; los grupos y géneros dominantes. Si toda historia es contada a través de las palabras, la historia es la palabra de estos grupos, la misma que se impone sobre otras palabras, otras historias. Esto no quiere decir que los vencidos o los grupos marginados no tienen “palabra”, sino que su pronunciamiento ha sido marginado, silenciado y destruido. Así pues, la historia oral es una herramienta para recuperar las palabras y testimonios de aquellas comunidades cuyo relato histórico no ha sido escuchado o tomado en cuenta. Sin embargo, esta recopilación de voces no es ni debe ser un fin en sí misma. Toda búsqueda en el pasado humano y empresa de investigación está motivada por cuestiones, problemas e intenciones del presente desde donde se estudia; en este caso, los procesos políticos-educativos en los que se vio inscrita esta práctica de investigación participativa.

Las comunidades van significando su realidad a través de sus propias palabras, que a la vez forman narraciones y símbolos comunes. El conjunto de estos y su consolidación provocada por las relaciones presente-pasado –así como su transmisión– conforman la memoria histórica. Cuando se realiza una investigación de historia oral y entrevista a un sujeto, uno accede, de cierta forma, a la memoria histórica de la comunidad. A todo aquello que es nombrado, recordado y olvidado por grupos sociales particulares. El contenido de esta memoria es dinámico y cambiante; aquello que se recuerda no cambia conforme a los procesos y experiencias de los sujetos. Es importante mencionar que este acceso a la memoria no es directo, sino que es mediado por la experiencia personal de cada entrevistado y el contexto

social del presente. También es importante la idea de que uno no accede al pasado sino al *presente del pasado*. Es decir, lo que en el presente se recuerda y lo que, desde el presente, se ha dotado de significado. Estas ideas son buenos puntos de partida para discusiones en torno a memoria, identidad y comunidad. La investigación histórica se hace siempre desde el presente, para el presente. Ya sea que uno quiera entender el pasado en función del presente, o el presente en función del pasado, uno no puede deslindarse de los problemas, cuestiones e inquietudes que se dan en nuestro contexto (*cf.*: Jörn Rüsen, 2007, p. 169).

En estos términos, la historia oral permite la creación de espacios en los que diversas voces sean escuchadas, no solamente por los educadores populares o los investigadores, sino por los demás miembros de la comunidad. Convergen diversas maneras de entender y recordar la realidad social de una comunidad. De hecho – como ya se mencionó – se puede apuntar hacia una investigación participativa por parte de educandos y/o gente de la comunidad que, desde talleres o clases, puede planear y realizar entrevistas siendo ellos quienes planteen problemas históricos y cuestiones que quieran saber a través del pasado de esta. De esa manera, la comunidad puede investigar lo que a ella le inquieta y le importa traer al presente, no solo lo que el educador o investigador considera importante.

Una manera en la que las colectividades dan significado a su realidad social es través de su pasado y, simultáneamente, dicha forma de significar la realidad es histórica. La concientización y problematización de la realidad social es sin duda alguna, uno de los pilares de la educación popular. En este sentido, la metodología de la historia oral que surgió como una práctica sistemática en el contexto de la historia académica puede flexibilizarse en su aplicación y objetivo. Esto es, ampliar los horizontes de las formas de investigación que se han consolidado dentro de parámetros y teorías que bajo ciertas circunstancias parecen no empatar con los sujetos y casos en la realidad social en cuestión. En este caso de estudio, las entrevistas y la construcción de fuentes orales no fue utilizada para la construcción de una argumentación en términos de la historia hecha y practicada en la academia, ni para constituir como tal un “archivo de la palabra”. Su uso se dio en un contexto educativo y comunitario, de acuerdo a los intereses de los facilitadores de los procesos y, sobre todo, de los miembros de la comunidad.

Los resultados de todo el taller fueron plasmados en un producto muy particular. Al finalizar la campaña se realizó un libro titulado *Las olas son mar*, que recopila el trabajo realizado en la comunidad: textos de educadores y educandos, crónicas y

fotografías de todo el trabajo. La idea fue dejar constancia de los procesos colectivos de mutuo aprendizaje entre la comunidad y el grupo de educadores, así como la difusión del trabajo realizado. El libro fue entregado a todos los participantes así como a la biblioteca comunitaria de El Rosario.

Las metodologías de la historia oral pueden ser sumamente útiles para la práctica de la educación popular. En un primer año de campaña educativa se requiere conocer ampliamente la comunidad; la realización de las entrevistas de este tipo puede generar una inmersión comunitaria. Puede ser que los entrevistados resulten personas clave dentro de la comunidad y esa información es valiosa para la campaña que se acerca a la comunidad. La información sacada de las entrevistas puede sistematizarse para conocer diversas dinámicas y problemáticas de la comunidad. Por otra parte, se pueden abrir espacios de diálogo comunitario en los que el tema generador sea la historia del pueblo. La idea es que las entrevistas individuales sean trascendidas; realizar las entrevistas y discusiones colectivas —o círculos de cultura, en términos de Freire— sobre la información y los testimonios en concreto, y en general sobre la historia de la comunidad. Otra forma de aprovechar un taller de historia oral es la creación de productos y material para las clases impartidas y para la comunidad en general. Las entrevistas (transcritas o no) pueden ser utilizadas como material de clases de historia u otros temas. Estos materiales se pueden publicar en libros sobre la campaña, como el que se realizó en El Rosario, citado previamente. Otro ejemplo concreto de una utilización similar fue el *Libro del Popocatepetl*, realizado en el año 2012 en la comunidad de San Miguel Tecuanipa, Tochimilco, donde se realizó una campaña por ADECO y la Campaña de Educación con Adultos Logos-Vives-IE.

Sirvan estas experiencias y estas posibilidades para la difusión de la educación popular, no como un movimiento o corriente acabada sino entendida como un cúmulo de experiencias que siguen reinventándose, no solo de los proyectos aquí citados sino de otros colectivos de otras partes del país. También sirva este trabajo como una invitación a sacar ciertas metodologías de la investigación histórica académica a otros campos de acción.

Referencias

Bibliografía

Campaña de Alfabetización y Educación con Adultos del Colegio Madrid (2017). *Las olas son mar. Palabras e imágenes de las campañas en El Rosario, Tlaxcala, 2015-2017*. México: Colegio Madrid-Ediciones Navarra.

- De Garay, G. (coord.) (2013). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra.
- (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática] (2017). *Anuario Estadístico y Geográfico del Estado de Tlaxcala*. México: INEGI.
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), pp. 287-296.
- López, A. (coord.), Gutiérrez, A., Díaz, A., Cisneros, I., e Islas, M. A. (2014). *Hoy aquí alfabetizando. Sistematización de una experiencia de educación popular personas jóvenes y adultas desde sus estrategias educativas*. México: ADECO-INDESOL.
- Meade, M. (1984). *Hacienda de la Concepción Mazaquiabuac, Tlaxco*. Tlaxcala: Instituto Tlaxcalteca de la Cultura.
- Menegus, M., y Leal, F. (1981). Las haciendas de Mazaquiabuac y El Rosario en los albores de la Revolución Agraria 1915-1914. *Historia Mexicana*, 30(122).
- Núñez, C. (2005). Educación popular: una visión en conjunto. *Decisio*, (10), pp. 3-14.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Palmas, S. (2012). Hoy aquí alfabetizando. Treinta años de alfabetizar por convicción. *Decisio*, (33), pp. 41-46.
- Ponce, M. E. (2010). La administración de tres haciendas durante la Revolución. *Historia y Geografía*, (34), pp. 77-110.
- Quintanilla, S. (2008). *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. Documento DIE núm. 62*. CINVESTAV-IPN.
- Rüsen, J. (2007). “How to make sense of the past – salient issues of metahistory”. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), p. 169.
- Ruiz, A. (2010). *Historias vivas. Un acercamiento a la historia oral*. México: Secretaría de Cultura del Estado de Puebla.
- Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46).
- Souza, A. L. (2015). Enseñar y aprender. En D. Streck, E. Redín y Zitkoski, J. J., *Diccionario Paulo Freire* (pp. 187-190), Lima, CEAAL.
- Torres, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Fuentes orales*
- Carmona, Clara (2017, 20 jun.). Entrevista personal. El Rosario.
- Hernández, María Dolores (2015, 22 jun.). Entrevista personal. El Rosario.
- Herrera, Gumaro (2017, 19 jun.). Entrevista personal. El Rosario.
- Romero, Joaquín (2015, 15 jun.). Entrevista personal. El Rosario.